



PERSPECTIVAS DE LA MOTIVACIÓN

MANUEL MACEIRAS FAFIÁN (*)

RESUMEN. El trabajo parte del supuesto, bien conocido, según el cual la educación es un proceso y proyecto personal asociado a motivaciones, propias e inducidas, que en nuestros días debe llevarse a cabo contando con las condiciones de exterioridad y ambigüedad propias de nuestro tiempo. En este contexto, parece conveniente retrotraer la reflexión hacia ámbitos de vida concreta, susceptibles de inducir motivos más aceptables para el actual individualismo y dentro de la consiguiente ambigüedad axiológica. Tomando la «estima de sí» como origen de motivación y valor, el trabajo se aproxima a algunos de estos ámbitos como son el conocimiento intelectual, la intimidad, la alteridad, el lenguaje y el hábitat, entre otros posibles.

ABSTRACT. This work starts from the well known supposition that education is a personal process and project associated to own or induced motivations. Nowadays this project should be carried out taking into account the conditions of exteriority and ambiguity characteristic of our time. In this context, we consider it convenient to lead the reflection back to fields of concrete life, which can induce more acceptable motives for the current individualism and within the consequent axiological ambiguity. Taking self-esteem as a source of motivation and courage, this work approaches some of these fields, for example: intellectual knowledge, privacy, alterity, language, and environment, among other possible fields.

Sin adentrarse en las sutilezas de una fenomenología de la motivación, no parecen fuera de lugar algunas precisiones conceptuales encaminadas a justificar las concreciones educativas que aquí se proponen. Circunscritos los propósitos al ámbito de la práctica y desechando ambigüedades, podemos dar por entendido que enseñar consiste en indicar, transmitir, aproximar, incluso hacer comprender, aquello que conviene, apreciado desde la esfera de los deseos, los intereses y las utilidades. Sin urgir analogías, la educación, sin embargo,

se dirige a suscitar motivos que movilicen razonablemente la acción. Si recordamos la aristotélica *Ética a Nicómaco*, cada ser humano se educa en la medida en que va adquiriendo competencias para dotarse de motivaciones habitualmente encaminadas a actuar de acuerdo a fines. Por eso la virtud o excelencia, no es en un acto sino en un hábito.

Invocar los motivos como piedra angular del proceso educativo solicita algunas precisiones. El motivo no es asimilable a la causa. Las causas *explican a priori* los efec-

(*) Universidad Complutense.

tos que se producen de modo determinista e irreversible a partir de ellas. El motivo, sin embargo, no se *comprende* con independencia de la decisión o resultado que le acompañan. Los motivos son siempre «de algo», «para algo», «ante alguien...», y quedan desprovistos de sentido en la medida en que este circuito no sea completo. En consecuencia, la motivación no es reducible a la descripción o explicación de procesos físicos o psicológicos, puesto que va acompañada de exigencias reales y prácticas no desvinculables de la responsabilidad ética. En efecto, «darse un motivo» supone establecer una secuencia sólo comprensible a partir de la implicación moral de un sujeto, que es la siguiente: la aceptación de un valor como preferente (por eso «yo» lo aduzco como motivo); la reivindicación de un derecho (son «mis» motivos); el reconocimiento del otro y de los otros, en cuanto que todo motivo va encaminado a hacer comprender y justificar una acción ante los demás; la evaluación del medio o contexto social en el que actúo, al prever que en él mis motivos serán aceptables.

Si la educación debe ser «proceso motivado», el propósito de esta breve digresión teórica no es otro que advertir sobre las connotaciones éticas de la motivación, en ningún caso asimilable a la causalidad interpretada en sentido puramente empirista. Que esto sea una afirmación de Perogrullo, tradicional y consabida, en nada merma la subsistente vigencia de sus implicaciones. Sobre ellas volvemos aquí desde perspectivas en las que se conjugan los hitos de la que acabamos de llamar secuencia moral de la motivación. Perspectivas que reivindican lo personal y subjetivo, contrapartida indispensable a la tecnificación en la que, sin merma para sus méritos, se ve inmerso el ambiente y las políticas educativas. Las sintetizamos como sigue:

1. Del entendimiento a la voluntad.
2. La «estima de sí» como motivación y valor.

3. La intimidad, valor y motivación.
4. Las motivaciones de la diferencia.
5. Los motivos del habla.
6. Las motivaciones del hábitat.

DEL ENTENDIMIENTO A LA VOLUNTAD

Sin recaer en una «psicología de las facultades», ni en sentido tomista ni en el cartesiano, la tarea de educar, en su acepción más integral, debe renunciar a ser *formación* dirigida directamente a la voluntad. Ciertamente que toda enseñanza será educativa y, en consecuencia, compromiso formativo. Pero, si vinculamos educación con motivación, toda intencionalidad educativa no puede dejar de pasar por el rodeo del entendimiento. Será difícil evitar los riesgos de la distorsión ideológica si se recurre directamente a la ecuación motivación / voluntad / práctica, en el afán de ser eficaces en la configuración de aptitudes. El paso directo e inmediato a lo concreto, a lo puntual, a las prácticas determinadas..., bajo el pretexto de la eficacia, corre todos los riesgos del subjetivismo, con evidentes consecuencias problemáticas. El profesor/educador no es, en primera instancia, formador de espíritus o forjador de voluntades, sino inductor de motivaciones volitivas encaminadas al uso de la libertad razonada. Pero alcanzar *escolarmente* ese objetivo requiere el paso previo por la enseñanza académica de materias y asignaturas, por el compromiso con la lectura, por el estudio y los hábitos del aula, de la biblioteca, etc., prácticas y hábitos que son materia y, a la par, matriz de la reflexión.

Sin esta prevención, por grandes que sean las cautelas, será difícilmente evitable el subjetivismo ideológico, cuando no el sectario. Subjetivismo que adquiere rostros muy diversos y puede ocultarse tanto bajo el signo del ideario confesional, religioso o laico, como bajo el pretexto de una originalidad que invoca sólo la buena voluntad —de profesor y alumno—, pasando por alto

que todo motivo, como advertimos, no es dissociable de una justificación.

Las prevenciones a favor del intelectuallismo, tendrán como consecuencia evitar la sublimación o disolución de la educación en psicologismo, moralismo o sociologismo, evitables si se respeta la *materialidad* de ciencias y saberes. Sin tales cautelas no son pocos los riesgos que pueden inducir a la confusión entre motivación y alienación.

Puede deducirse un corolario inmediato de tales supuestos, aplicable a profesores, centros y a la propia política educativa. Es el siguiente: la llamada *transversalidad*, en cuyo concepto se compendian las genéricas exigencias éticas de la actividad educativa, no podrá reducirse a territorio de buena voluntad, propicio para la improvisación, la generalización e incluso la divagación. Cierto que la atención al ámbito ético es inaplazable para las políticas, para las economías y, con mayor apremio, para la educación. Pero lo incomprensible es querer inventar la ética, los valores morales, sociales, religiosos, etc. La aproximación a las ciencias y saberes, desvelará hasta qué punto el veredicto de la historia se ha ido decantando por, y preservando, valores esenciales que trascienden la secuencia de sus concreciones históricas y subsisten por encima de épocas y civilizaciones. Valores y motivaciones que se escapan a quienes ignoran las ideas fundamentales del conocimiento humanístico y científico, insospechados para cuantos se empeñan en que a los seres humanos nos inventan en cada época. Aunque todo no se puede saber, la puesta al día de maestros y educadores demanda la aproximación a los grandes asuntos y problemas de la reflexión moral, a las categorías antropológicas fundamentales, a las ideas y convicciones que impregnaron el progreso científico, social y político de la humanidad, etc. En este campo, antigüedad y actualidad se dan la mano, porque lo superado por el progreso sigue formando parte de nuestra conciencia histórica. Debido a ello, toda política

educativa con voluntad de ser eficaz debe integrar programas de formación permanente y obligatoria del profesorado.

La información es tanto más perentoria cuanto los desacuerdos son hoy mayores y no se reconocen fuentes canónicas de verdad. No ya en el campo moral, sino incluso en el científico, la contingencia epistemológica forma parte del propio proceso de conocimiento y las totalidades de referencia -verdad, conciencia, razón, ley, mandamiento, etc.- se han desvanecido. Esto hace más apremiante la información rigurosa y responsable por parte de quienes deben hacer uso público y profesional de la razón. Si alguna coherencia debe ser guardada, la merma en las creencias sólo puede ser balanceada con el incremento de la ciencia.

La información y conocimiento son, como ya Platón tenía muy presente, la única tutela para liberarse de los encantamientos ideológicos. También en el campo educativo no es infrecuente la tendencia a asimilar ciertos valores con determinados partidos o corrientes de pensamiento. La razón radica en un pernicioso equívoco: entender que motivaciones y valores son atributos de instituciones o grupos y no de personas. Cierto que podrán ser fomentados institucionalmente, pero su práctica es, en todos los casos, imputable a la responsabilidad personal, por sí misma intransferible. Para no reincidir en los equívocos, debe tenerse presente que socialismo, comunismo, cristianismo, personalismo, liberalismo, etc., quedan vacíos de contenido sin su individualización, asociada a la conciencia y a la práctica personales.

LA «ESTIMA DE SÍ» COMO MOTIVACIÓN Y VALOR

La ambigüedad en las sinonimias, frecuente en las filosofías contemporáneas, no es obstáculo para que la *subjetividad* se entienda en todas ellas como la capacidad

de cada ser humano para reconocerse origen responsable de sus actos, intelectivos y volitivos, a la par que portador de experiencias intransferibles. El que el hombre tomara conciencia de su subjetividad, condujo a un humanismo inseparable de la reivindicación del libre albedrío y de la lucha por la ilustración. De este modo, los períodos o momentos históricos llamados *ilustrados* -Atenas, Renacimiento, Ilustración- deben ser entendidos como impulsos educativos, más o menos profundos, encaminados a hacer que cada individuo se autovalore y responsabilice de sí mismo. No en vano Kant, a la pregunta «¿Qué es Ilustración?», responde: «atreverse a pensar por cuenta propia». Que el hombre se hiciera cargo de sí mismo, condujo a una progresiva humanización de la naturaleza, a la moralización de los instintos, a la socialización del psiquismo y al progreso de las ciencias, que han acompasado el desarrollo de la historia. Pero, no sin cierta paradoja, la secuencia ilustrada se fue desplazando más hacia la preocupación por los proyectos de la subjetividad que por la propia subjetividad. Se fue así disociando la subjetividad como valor de la subjetividad como poder, con una ambigüedad fundamental en el ámbito de las motivaciones axiológicas: grandes logros científicos, económicos e incluso sociales, de hecho, son una merma para la autoestima y, por tanto, para la libertad del ser humano, generando una no pequeña y perturbadora contradicción. Por una parte, el hombre se siente satisfecho y magnificado por sus propias conquistas sociales y tecnocientíficas, de tal modo que nuestra visión del mundo depende de las propias creaciones tecnocientíficas. Pero, al mismo tiempo, los seres humanos nos percibimos cada vez más disociables de *lo natural*, más dependientes de los artefactos y, en consecuencia, menos dueños de nuestro destino y de nuestras propias creaciones. El resultado es la reducción de la razón, convertida en instrumental por doble motivo: porque ya no

puede ejercer su plena racionalidad sin instrumentos, y porque su impulso hacia el conocimiento desinteresado se supedita a la función de producir más instrumentos.

Educativamente, las consecuencias no son menores al percibirse la iniciativa personal siempre en retraso y dependencia respecto al ámbito tecnocientífico, con la percepción de cierto desfase psicológico, al que se añade la conciencia de la irresponsabilidad, premiosa sobre nuestra actualidad. Hoy participamos de la generalizada convicción, más o menos consciente, según la cual todas las opciones más importantes sobre nuestras vidas están tomadas o, en gran parte, prefijadas por previsiones o prospectivas, justificadas científicamente. Y, a su vez, motivaciones y valores de orden espiritual, en sentido hegeliano, son postergados o invalidados, a no ser que admitan una traducción *instrumental*, esto es, reconvertible al ámbito de lo técnico y económicamente útil. La propia idea de *naturaleza humana* es desalojada por una concepción técnica: las ideas y la sensibilidad, la gestación, el nacimiento y la muerte..., se tecnifican, al quedar, en gran medida, dependientes de artefactos e instrumentos. Si eso es muy notorio en el campo biosanitario, no lo es menos en el de la información, la comunicación, etc. La duda, la perplejidad, la ambigüedad..., son la usual consecuencia de esta pérdida de sentido de lo natural que, desde puntos de vista antropológicos, eleva a legítimo incluso lo considerado aberrante hace muy pocos años.

En este contexto, con beneplácito generalizado, la sociedad de consumo seguirá siendo el nuevo y cada vez más apremiante destino de nuestro tiempo, no mitológicamente prefijado, sino derivado de la sobrecarga de positividad. Ante esta situación estructural, caben varias respuestas: refugiarse en el pasotismo con la actitud del espectador irresoluto y contemplativo, a la postre engullido por el torbellino de los acontecimientos. Es también posible

responder a las exigencias de la experiencia, caso a caso y paso a paso, echando un remiendo a cada descosido, un parche a cada bache, agotando la tarea educativa en la diseminación del practicismo moralizante. Cabe, en fin, abordar las cosas desde el fondo, dirigiendo la tarea educativa a situar al educando frente a sí mismo para que se haga cargo de sus motivaciones y, con ellas, de las responsabilidades que las acompañan. Empeño dirigido al interior, tanto más necesario cuanto mayor es la fuerza de la exterioridad. Algunos hitos en ese itinerario pueden ser los siguientes.

LA RESPONSABILIDAD ANTE SÍ MISMO

De acuerdo con la propia psicología, sobre todo de jóvenes y adolescentes, recobrar el valor de la subjetividad significa reconocerse como un «yo puedo» -inteligente y activo- que hace de la autoestima, no porfía egoísta, sino principio de decisión autónoma y capacidad para realizar un proyecto personal. Cierto que el pasotismo es una actitud generalizada en nuestro tiempo y la indiferencia y falta de motivaciones recubre buena parte de los intereses de adolescentes y jóvenes, pero precisamente por eso, las motivaciones educativas no podrán sino elevar la estima de sí a condición de posibilidad de los demás valores. No es éste un propósito teórico, porque solicita prácticas concretas, motivadas por la exigencia de metas específicas realizables. Y, sobre todo, la estima de sí se manifiesta como capacidad para mantener las promesas, para cumplir los acuerdos, para respetar la palabra dada y atender a compromisos adquiridos. Tales competencias son condiciones que sustentan la propia identidad personal, precisamente ahora cuando cada cual pretexta con vigor su singularidad.

La estima de sí asumida como motivación, introduce un concepto de *responsabilidad ética* alejado de connotaciones puritanas. En efecto, la responsabilidad es,

en primer lugar, *responsabilidad ante sí mismo*. Porque me estimo debo dar cuenta ante mí, en primer lugar, antes que reconocermelo responsable frente a una norma o ley que manda o prohíbe. Tal es la raíz primitiva de la conciencia moral que, vista así, es indisociable de virtualidades educativas. En efecto, la moralidad, antes que exigencia normativa y advertencia puritana que vigila y advierte «haz esto, no hagas lo otro», es proceso ilustrado que invita a ser más, ser mejor, ser de otro modo. Si esto se entendía así ya en la aristotélica *Ética a Nicómaco* y configura la esencia misma de la ética tomista, hoy adquiere actualidad como una de las exigencias más acordes con los signos de nuestro tiempo: puesto que el individualismo es uno de sus rasgos más peculiares, si es cierto que somos individualistas, seámoslo hasta el final con todas sus consecuencias, y hagamos de la responsabilidad una exigencia ante nosotros mismos, en primer lugar.

La estima de sí tomada valor, no exime de riesgos. Por una parte, la *sobreestimación* puede inducir a la confusión entre expectativas y veleidades. La veleidad es voluntad de lo imposible, que es tanto como voluntad de nada. Así sucede cuanto se desvincula la motivación del horizonte de acciones concretas y se pierde en utopismo anarquizante sin fines inmediatos. Por otra parte, no es menor el riesgo de la *subestimación*, que nada se propone o pretende siempre poco, pretextando incapacidad para superar situaciones o estados ya adquiridos. La motivación educativa tendrá en cuenta que nadie puede sopesar sus fuerzas hasta que tome el peso en sus manos. Hoy la subestimación, con más frecuencia de lo que parece, se agazapa y oculta tras la desgana y falta de decisión para afrontar riesgos. Quizás los adolescentes y jóvenes de hoy caminan por territorios demasiado seguros que, por una parte, alejan de lo problemático y, por otra, no suscitan interés por lo humilde, lo pequeño, lo escaso, lo deslucido y poco aparente.

EVALUACIÓN Y PREFERENCIA

La estima de sí aparece, a su vez, como condición que inicia y sustenta la experiencia de la diferencia entre valores. Los acontecimientos, las acciones, las cosas, etc. no todas dan o son lo mismo. Estimarse a sí mismo equivale a escoger, seleccionar, sopesar, ponderar y establecer procesos de evaluación y preferencia, rehuyendo la neutralidad. Porque nos estimamos, calificamos y clasificamos hechos, cosas, personas, acciones..., estableciendo rangos entre ellos. Y de la preferencia es consecuencia lógica y psicológica la selección motivada de lo deseable y, en contrapartida, el rechazo de lo indeseable. Este itinerario de lo preferible a lo deseable, mediando la estima de sí, introducirá la experiencia de lo tolerable y de lo intolerable, justificando unas conductas y reprobando otras.

EL RECHAZO DEL PURISMO

La estima de sí realista supone renuncia al purismo, porque es evidente que todo lo humano es imperfecto. Ya Aristóteles reconocía que la estima de sí no puede asimilarse a la perfección. Por eso el mejor zapatero no es quien hace óptimos zapatos, sino aquél que confecciona los mejores zapatos con el cuero de que dispone. La estima de sí, en consecuencia, tiene más que ver con el esfuerzo, con el compromiso y el empeño, que con la excelencia de resultados. La perfección es, ciertamente, un ideal pretendido, pero jamás un logro alcanzable. Son muy sugerentes, desde el punto de vista educativo, las palabras de Vladimir Jankelevich:

Usted es perfecto: sobre todo no se mueva, estropearía todo; usted es inmaculado y ahora ¡cuidado!, debe dejar de hablar y respirar, incluso tendrá que abstenerse de pensar si no quiere empañar el cristal translúci-

do del alma. El puro, al autocondenarse a la inmovilidad, ya no se atreve a dar un paso ni a levantar el dedo meñique... ¿Deberá transformarse en estatua? El puro semeja a un bronquítico que evita sacar la nariz por la ventana e incluso mirar a través de sus cristales¹

El reconocimiento de la contingencia y de lo imperfecto no supone condescendencia, sino realismo activo encaminado a no sucumbir al fatalismo inhibitor. Fatalismo que, en su versión en la vida cotidiana, puede aparecer bajo el pretexto de que, como todo está definitivamente establecido, la iniciativa y el trabajo personales son tan vanos como ineficaces, substituyendo de este modo la estima de sí por la dimisión de sí mismo. Desde la infancia, una educación en los motivos enfrentará al niño y al joven con la falsa convicción de que nada se puede hacer por mejorar las cosas. Y esto porque a cada cual no le está asignado el mundo, sino sólo su mundo, del que debe hacerse responsable. Ese es el sentido del orteguiano «yo soy yo y mi circunstancia. Y si no la salvo a ella no me salvo yo. *Benefac loco illi ubi natus es...*», reclamando con claridad Ortega el empeño en lo inmediato y próximo (*Meditaciones del Quijote*). La versión educativa de esta solicitud es el empeño por motivar para hacer bien lo cotidiano, cada cosa, cada pequeña cosa, momento a momento. Siguiendo a Aristóteles, el núcleo axiológico que identifica a la persona se fragua en el día a día, que es por donde se va trabando la que Rof Carballo llama «urdimbre básica» de la personalidad fuerte, tanto más necesaria cuanto más poderosa y difundida es la cultura en migajas de nuestro tiempo. Cultura de la inconsistencia, de lo fugaz y momentáneo —en *video clip*—, que según los neurofisiólogos, acelera los circuitos cerebrales superficiales y desacelera los más profundos, con no pocas consecuencias para la estabilidad intelectual, psicoló-

(1) V. Jankelevich: *Lo puro y lo impuro*. Taurus, 1990, p. 30.

gica y moral. Fomento, en fin, de personalidades incoherentes e esquizofrénicas.

LA INTIMIDAD, VALOR Y MOTIVACIÓN

Consecuencia o premisa de la estima de sí, según se miren las cosas, es la preocupación educativa por la intimidad. La exterioridad no es infraestructura sino supraestructura de la intimidad, por eso reivindicarla no supone reducción a lo privado. La intimidad es lo propio e intransferible, el núcleo germinal en el que arraiga el movimiento de salida de sí y, por tanto, los proyectos de la libertad.

Nada es fácil en este campo y las metodologías se declaran aquí insuficientes. Sin embargo, motivar en la práctica de hacer un alto, invitar a detenerse ante el determinismo que imponen los hechos, a reflexionar sobre los motivos de las propias motivaciones..., es práctica indisociable de todo proceso educativo. Si por el sentido interior a la intimidad puede llamarse autoconciencia, intelectivamente equivale a reconocer las razones del propio pensamiento, que no pueden reducirse sólo a buenas intenciones sino a prácticas concretas que vayan habituando al educando a encontrar los motivos de sus actitudes en su propia interioridad. Enfrentarlo con la respuesta a ¿por qué dices, haces, prefieres..., esto?, es una eficaz metodología, de no muy difícil práctica. Exigencia tanto más inaplazable si se tiene en cuenta que la inmersión en la exterioridad tecnocientífica y comunicativa, son disposiciones de nuestro tiempo.

Dando un paso más, porque el hombre *no es* medida de todas las cosas, como le gustaría a Protágoras, ni todo es para él diáfano, ni siquiera su propio psiquismo, el control emocional va asociado a la recuperación de la intimidad. Por las *emociones*, la conciencia se expansiona o comprime, a través de múltiples manifestaciones, que oscilan entre el miedo y la cólera, la alegría

y la tristeza, el abatimiento y la euforia..., experimentados como situaciones transitorias o estados con mayor grado de permanencia. Y como rebrote transversal de las emociones, los *deseos* representan la expectativa de un bien todavía no poseído. Emociones y deseos son testimonio de las capacidades y posibilidades del ser humano, pero también de su fragilidad afectiva y sentimental, sobre todo en la adolescencia. El control emocional consiste precisamente en eso: en que la estructura del yo y de su mundo no se quiebre bajo el impulso emotivo y desiderativo. Lo que solicita conciencia de los límites, prevención contra las ilusiones del humanismo magnificado proyectado por la cultura actual, germen de la desilusión psicológica y de la decepción existencial. Recuperar la intimidad supone, en consecuencia, tomar conciencia de que el ser humano no puede serlo todo, poseer o hacerlo todo. Limitación y contingencia que no convierten al hombre en una «pasión inútil» (Sartre, *El Ser y la Nada*), pero advierten ante los mesianismos psicológicos y científicos que lo prometen todo.

La reivindicación de la intimidad, introduce otra cautela de no menor calado educativo al prevenir sobre la falaz organización simbólica del mundo del consumo. Objetos, personas, acontecimientos, etc. son elevados a modelos y prototipos simbólicos de valor, rango, estima, poder..., encaminados a sustentar emociones, pasiones e ilusiones. Por paradójico que parezca, incluso realidades tan incompatibles con la vida, como son el crimen, la truculencia, el erotismo, la droga, la explotación, etc., para casi todo se encuentran pretextos cuya sofística es alimentada por la sublimación simbólica. En esta trama, dominada por el consumo —de productos o/y personas— una educación que desconozca el carácter estructural de las estrategias simbólicas, corre todos los riesgos de ser ineficaz. De ahí la urgencia de la actitud crítica frente a los complejos simbólicos, sublimación de intereses e ideologías.

LAS MOTIVACIONES DE LA DIFERENCIA

No existe contradicción entre lo que acabamos de decir sobre el sí mismo, la subjetividad y la intimidad, y el hecho de que el hombre sabe que su individualidad es un don doblemente prevenido: por las modalidades de su experiencia, que impregna esencialmente su modo de ser; y por su vinculación a los otros, sin que esto suponga una amenaza insuperable para su autonomía. En consecuencia, no es invención de nuestro tiempo admitir los imperativos de la experiencia y reconocer las condiciones comunitarias. Sin recurrir a Aristóteles ni a Rousseau, es una evidencia que el hombre es sociable. Y, desde Platón, la vinculación de los procesos educativos a vivencias comunitarias se reitera en la tradición antropológica occidental, asentada, si bien es cierto que de forma desigual, en el pilar de la igualdad esencial o identidad de los seres humanos. Convicción de la igualdad que, tras no pocos avatares de la historia, Kant eleva de modo inequívoco a piedra angular de la razón práctica, ética y política. Sin mucho fundamento, se tilda a Kant de excesivamente formalista, pero nadie con más rotundidad que él ha formulado el axioma ético con mayor compromiso antropológico: los seres humanos son ontológicamente idénticos, con todas las consecuencias en cada uno de los campos de la vida histórica.

Tampoco Hegel deja dudas sobre el valor de los otros, puesto que la conciencia, la libertad y, por tanto, el sí mismo no alienado, se desarrolla y consolida por las vinculaciones comunicativas. La subjetividad es un irse haciendo el hombre a través de sus relaciones con las cosas, con los acontecimientos y con los demás, en el seno de la vida comunitaria, sin la cual se cerraría todo camino al progreso de la conciencia. La moralidad solipsista e individual es simple voluntad de bien (*Moralität*) y no alcanza a realizarse como valor espiritualmente eficaz si no se ejerce en y por las

comunidades e instituciones (*Sittlichkeit*) a través del reconocimiento (*Wiedererkennung*), por el que se configura el ámbito de la eticidad (*El Sistema de la eticidad*). Por medio del reconocimiento se supera el conflicto propio de situaciones diferentes, elevando la desigualdad a principio necesario para la realización moral de cada individuo. Situación que ejemplifica Hegel a través de la dialéctica del señor y del esclavo (*Fenomenología del Espíritu*, B, IV A, 3a). El otro, los otros, «la otra conciencia», mediante el principio de reciprocidad, se constituyen en condición de mi propia legitimidad ontológica y moral.

Estas convicciones adquieren una formulación más subjetivista en la fenomenología de Husserl, porque en ella el Otro pertenece a la esfera del Yo, que tiene sentido alternativo puesto que el yo/sujeto está siempre de parte del que habla: si yo hablo (o actúo) soy sujeto; si el otro toma la palabra él pasa a ser yo /sujeto. Esto quiere decir que el *Ego* ejerce su subjetividad siempre por mediación de un *alter Ego*, situación que descubre la subjetividad como intersubjetividad, sin privilegio para ninguna de las partes. De este modo la reciprocidad adquiere primacía como principio regulador de las relaciones interpersonales.

Ahora bien, ¿cómo cumplimentar las exigencias de la reciprocidad? Invirtiendo la cronología, si interpretamos a Hegel y Husserl a partir de Kant, la reciprocidad adquiere sentido práctico en la medida en que se reconozca que el otro y los otros deben ser tratados mediante el ejercicio del *respeto*. El respeto es para Kant el único sentimiento moral *a priori*, esto es, perteneciente a la estructura de la razón. No es ningún oscuro sentimiento, sino exigencia de tratar a los demás siempre *como fines en sí mismos*, aun con perjuicio de todas mis inclinaciones (Kant, I.: *Crítica de la Razón práctica*, I, III). De este modo, el respeto se constituye en la estructura moral del mundo de las personas. En consecuen-

cia, la falta de respeto -tomar a otro como medio- es lo intolerable en la salvaguarda del sentido y la esencia de la humanidad. Sin la práctica del respeto, toda comunidad o sociedad se degrada a conglomerado de individuos, que sólo obedecen a su principio de individuación.

Las urgencias de nuestra actualidad han reactualizado estos problemas, por razones bien evidentes. Para E. Lévinas (*De otro modo que ser o más allá de la esencia*) mi responsabilidad se origina siempre en «el otro», ante quien debo responder con un «heme aquí», primando el principio de la alteridad. Para Ricoeur, sin embargo, la responsabilidad nace en el Yo, en el «sí mismo» que, en virtud del principio fenomenológico de la reciprocidad, responde ante el otro en forma de «yo debo», «yo puedo» (*Sí mismo como otro*).

A partir de tales supuestos, toda labor educativa se enfrenta, hoy más que nunca, con la obligación de intervenir frente a la espontaneidad natural que, en virtud del determinismo psíquico, reivindica los fueros del individualismo. La propia «estima de sí», sin la mediación de la reciprocidad, puede conducir a la exasperación y a la bandería insolentes. Por otra parte, nada más *seccionado* o *fracccionado* que la humanidad. Afirmar la identidad ontológica de todos los seres humanos, choca con la percepción empírica que testifica lo contrario. Como advierte Foucault, el hecho bruto de las diferencias nos viene dado y nos precede y coacciona. Es innegable la falta de igualdad en las situaciones reales en que viven los seres humanos. Desarrollado/subdesarrollado, africano/europeo, pobre/rico, sano/enfermo, débil/fuerte, mujer/hombre..., no son, en ningún sentido, categorías antropológicas diferenciales, pero factores estrictamente empíricos, culturales, económicos y políticos los han elevado a poderosos motivos de discriminación, no sólo en el orden de las vivencias sociales, sino en la propia consideración ontológica, al quedar las personas sometidas

a diferencias en el respeto moral. Situación paradójica y moralmente perversa para una cultura globalizada que, además, proclama el humanismo cosmopolita.

Pero aquí, no basta sólo con proclamar principios, que M. Weber llamaría convenciones, sino que es insoslayable asumir responsabilidades en el campo educativo. No cabe duda que las cosas parecen más fáciles, aunque en absoluto simples, cuando la educación se ejerce en medios culturalmente homogéneos. Pero, ¿cómo ejercer una práctica pedagógica respetuosa con la alteridad, teniendo en cuenta el actual multiculturalismo? El problema educativo no es disociable del cultural y político, como desde diversos puntos de vista se ha puesto de manifiesto. Citando sólo algunos, Huntington lo amplía al campo de las visiones del mundo (*El choque de civilizaciones*); Habermas lo sitúa en la perspectiva de un estado con horizonte cosmopolita (*Identidades nacionales y postnacionales*); Taylor lo asocia a la problemática comunitaria y nacionalista (*Las fuentes del Yo*); Ricoeur lo hace inseparable de la memoria y de los olvidos colectivos (*La mémoire, L'Histoire, L'Oubli*); Lévinas lo amplía al terreno de la responsabilidad personal ante el diferente (*El humanismo del otro hombre*).

Adelantando conclusiones, el compromiso educativo con los valores de la alteridad debe someterse al imperativo del respeto a la persona, esto es, tratar a cada ser humano como fin en sí mismo, sea cual fuere el orden de las diferencias etnológicas, religiosas, culturales, etc. Deberá, por tanto, ser llevado a la práctica y confirmarse en el orden social y educativo, el principio según el cual ninguna comunidad, casta, clase, grupo, etc., sino cada persona individual, idéntica a todas las demás, es sujeto de respeto, cuyo reconocimiento debe ser antepuesto a sus formas de socialización cultural y comunitaria. Esto no supone contraponer individuo y comunidad, pero sí anteponer la identidad e igualdad ontológica de los seres humanos a

connotaciones diferenciadoras de orden cultural (religioso, político, etc.). Si seguimos a Kant, y es difícil no hacerlo sin graves consecuencias, la persona no puede renunciar a ser racional y libre, esto es, igual a todas las demás, aunque ella misma se propusiese cercenar tal identidad. Y esto es así porque anular la racionalidad y la libertad, tanto en sí mismo como en cualquier otro ser humano, supondría fraccionar la humanidad en órdenes diferenciados: el ontológico que nos identifica a todos sin excepción, y el histórico derivado de condiciones, tradiciones o usos.

En consecuencia, no es dudosa la obligación de los estados ni su deber de salvaguardar la justicia, esto es, el derecho de cada uno de los seres humanos a *ser persona igual a todas las demás*, resultando intolerables elementos o prácticas diferenciadores. Lo que, sin duda, supone orientar las políticas hacia un horizonte cosmopolita que actúe a modo de idea límite, respetando y haciendo respetar la alteridad, esto es, la igualdad e identidad ontológica de todos y cada uno de los seres humanos, principio no vulnerable en ningún caso por el orden de las diferencias. Exigencia de imposible cumplimiento fuera de los principios y sistemas democráticos, precisamente basados en el derecho a la igualdad.

Estas convicciones, asentadas en la legitimidad antropológica del racionalismo, fueron adelantadas y confirmadas por el precepto cristiano del amor al prójimo. El prójimo no es una categoría sociológica: es siempre el más necesitado, al que, en todo caso, debemos tratar como a nosotros mismos, por amor a Dios. Por grandes que sean las distancias entre las motivaciones del respeto racionalista kantiano y las del amor cristiano, sus consecuencias prácticas en el orden social guardan profundas analogías.

Partiendo de estas convicciones, no es fácil hablar de escuela neutra porque la igualdad de derechos y el derecho a la igualdad es valor que sobrepuja las dife-

rencias. Algunos corolarios de este reconocimiento adquieren categoría de axiomas, tales como los siguientes: la violencia –incluso la llamada legítima– es siempre detestable y la palabra aparece como lo contrario de la violencia; la verdad es siempre superior a la mentira; en todos los casos dar y entregar es valor preferible a la usurpación y el robo; la integridad personal y corporal hace intolerable toda mutilación; la autonomía no admite parangón con la coacción. Y, en fin, «no matarás» es siempre verdad.

LOS MOTIVOS DEL HABLA

Sin detenernos en el valor cognitivo y comunicativo del lenguaje, aquí sólo pretendemos aproximarnos a la tesis según la cual las formas expresivas, en particular la palabra y la escritura, son, por sí mismas, motivaciones educativas primordiales. Y esto es así con más razón en nuestro presente cuando la «Galaxia Gutenberg» ha sido desplazada por la «galaxia de la voz y de la imagen».

La capacidad para expresarse, particularmente por medio del lenguaje, no es un accidente o recurso instrumental del que se vale el hombre, sino que está en su naturaleza, hasta tal punto que las categorías de la subjetividad guardan estrecha dependencia de las formas de expresividad. Dicho de otro modo, la plena articulación y vertebración del entendimiento y la conciencia, se alcanza de modo reflexivo, esto es, por mediación de los signos, particularmente del lenguaje. En consecuencia, las disposiciones intelectivas para distinguir, ordenar, estructurar, diferenciar, etc., se consolidan al ritmo de la competencia para interiorizar sistemas de signos.

Tales supuestos o convicciones, se han ido reforzando desde diversos puntos de vista. Primero en las filosofías postkantianas, atentas a la relación pensamiento/lenguaje (Hamann, Herder, Humboldt); más

tarde, en las llamadas filosofías de la vida, que ponen de relieve la configuración reflexiva de los organismos (H. Driesch, J. von Uexküll, V. von Weizsäcker, F. Jacob); por último, en las orientaciones lingüísticas actuales, del estructuralismo a las hermenéuticas, que concurren con la epistemología genética y las psicologías cognitivas. Por esos caminos se fue abriendo paso una conclusión general: frente al fixismo de las estructuras de la razón y de la conciencia, debe aceptarse como determinante el valor de la experiencia, del medio y de los lenguajes. Lo que supone cierta revisión de las tesis kantianas, a partir de sus propias exigencias, al asociar lo «a priori» y las categorías subjetivas a un proceso genético. Como es sabido, en este proceso Piaget asigna al lenguaje un papel auxiliar en relación con la primordial acción interior del sujeto. Para Vygotsky, sin embargo, el lenguaje desempeña la función determinante en la conformación de las estructuras cognitivas, tanto en lo que se refiere al entendimiento, a la memoria biográfica y a las visiones del mundo, como en relación con los proyectos que dan sentido a las acciones².

No cabe duda que el lenguaje aparece cuando el cerebro ya ha adquirido notable complejidad, lo que permite reconocer un pensamiento prelingüístico. Ahora bien, la aparición del fenómeno del habla articulada adquiere tal preponderancia sobre las demás funciones prelingüísticas (ritmo, gestos, etc.), que alcanza a transfigurarlas y modificarlas de forma esencial. El dominio y uso del lenguaje, *selecciona, distingue y organiza* la actividad intelectual y de la conciencia, y se erige en órgano insustituible para definir estructuralmente todo el ámbito de la subjetividad. Tesis a las que, después de Humboldt, se aproxima también Chomsky (*El lenguaje y el entendimiento*). Debido a ello, los métodos y prácticas encaminados al desarrollo de las

capacidades de *comprensión, expresión y creación*, asociadas al cultivo del lenguaje, adquieren valor educativo primordial. Todo el ámbito literario, la lectura y escritura, no son, pues, sólo medios instrumentales para enseñar, sino valores y motivaciones originarias para educar.

Tal función se hace extensible a la configuración de la propia experiencia moral. Tanto Aristóteles como Santo Tomás, entienden la virtud como hábito intelectual y práctico adquirido, cuya manifestación máxima es la *prudencia*. Ahora bien, la prudencia tiene que ver con la competencia para la *comprensión* y distinción de situaciones, con la suficiencia para entender razones y evaluar contextos. Todo ello, previo a cualquier connotación moral, demanda ejercicios y prácticas dirigidas a la competencia comprensiva, configurada como hábito intelectual a través del ejercicio discursivo y lingüístico. El trabajo sobre textos es una mediación escolar objetiva con indudable eficacia cognitiva y ética. Por eso la lectura debe acompañar y acompañar la evolución psicológica del educando, mediante la adecuación cronológica de los géneros: empezando por los dibujos, pasando por tebeos y cuentos, por la historieta y la novela de aventuras, para alcanzar la poesía, la historia, el poema, el ensayo, el tratado, etc. La lectura asociada a prácticas de análisis y ejercicios que evalúen la inteligencia de lo leído, introduce toda una constelación de motivaciones educativas, que recubren campos que van desde lo lógico a lo social y alcanzan lo moral, lo espiritual y lo creativo.

La importancia de las motivaciones lingüísticas adquiere su plenitud al pasar de la comprensión del lenguaje a la comprensión *por el lenguaje*, teniendo en cuenta la fuerza de todo acto de habla, indisociable de la dimensión *locucionaria* (lo que dice), *ilocucionaria* (sus intenciones) y *perlocucionaria* (sus consecuencias reales

(1) M. Maceiras: *Metamorfosis del lenguaje*. Ed. Síntesis.

= pragmática). La llamada *ética del discurso* (Habermas, Apel) se basa en el supuesto según el cual todo lenguaje es por sí mismo comunicativo y está por su propia naturaleza encaminado a producir efectos (pragmática), entre los que sobresale la posibilidad de promover acuerdos. Posibilidad que se eleva a necesidad, si se quiere garantizar la convivencia. Pero alcanzar acuerdos exige capacidad previa para comprender y hacer así posible la discusión argumentada.

Dando un paso más, la comprensión derivada de la lectura no es plena ni terminal. En un contexto educativo, leer es una práctica dirigida a promover el acto de hablar y escribir. Hablar, hablar bien y con sentido, no es resultado exclusivo del automatismo del desarrollo evolutivo, sino que depende, en gran medida, del ejercicio y la práctica. En estrecha analogía con el hablar, escribir es la experiencia objetiva y el medio real más eficaz para la configuración y organización del entendimiento, el cultivo de la imaginación y el fomento de la creatividad. Escribir, escribir a diario, sin que sea necesario escribir un diario. Pero, como es bien sabido por todos, leer, hablar y escribir solicitan ejercicios y prácticas escolares muy concretas, tanto más necesarias cuando la fugacidad de las imágenes desplazan la atención y dificultan la reflexión. Por eso, la enseñanza no alcanzará nunca ni en ningún caso eficacia educativa durable si no vuelve sobre ejercicios de lectura, comentario, redacción y composición escritas.

Las motivaciones asociadas a la expresividad deben igualmente integrar las virtualidades de la imagen y del desbordante acopio de información audiovisual. Si la escritura fue uno de los logros más fascinantes y eficaces del progreso de la humanidad, los medios audiovisuales han contribuido de modo indudable a balancear su intelectualismo impulsando la fuerza sugestiva de la imaginación. En contra de la tópica sentencia «la imagen idiotiza»,

debemos reconocer que, también desde el punto de vista psicológico y educativo, las imágenes contribuyen a la notable aceleración de la madurez infantil y a la desaceleración de los procesos seniles. A su vez, al ritmo de las imágenes y de la comunicación computerizada, el mundo se amplía, se rectifican los individualismos y la estrechez de las perspectivas se rebasa hacia un horizonte cosmopolita.

Para una educación de nuestro siglo el problema no radica en el exceso de pluralismo, siempre deseable e ilustrativo, sino en la competencia para dosificarlo e integrarlo sometido a la reflexión crítica. Sus motivaciones, por más intensas y extensas, llevan asociada la ambigüedad que una atenta tarea educativa será capaz de conducir a una responsabilidad menos individualizada, que la imagen puede contribuir a configurar, sin parangón con ningún otro medio.

LAS MOTIVACIONES DEL HÁBITAT

El diccionario de la Real Academia define el *hábitat* como «conjunto local de condiciones geofísicas en que se desarrolla la vida de una especie o de una comunidad animal o vegetal». Lleva implícita, por tanto, la complejidad de vinculaciones con lo local y lo ambiental. Tomado aquí el significado sin restricciones ni traslaciones hacia concreciones éticas, el *habitat* es, en primer lugar, vivienda, domicilio, con una secuela de notables y heterogéneas consecuencias.

No hay duda de que, hoy, el principio de individuación subjetivo no es fácilmente desvinculable de las condiciones económicas de la socialización que circunscriben e inscriben a los individuos. Neutralizando la antinomia del ser y el no-ser, con independencia de la personalidad que singularmente nos atribuyamos, el principio de individuación está, en la actualidad, en gran medida marcado por lo exterior, social y funcional, de tal modo que cada

individuo se reconoce a partir del nivel y del papel que ocupa en la escala del consumo, indisociable de su rango económico. Los efectos de esta sofisticada y empírica ontologización son más perceptibles si se aprecian desde el hábitat, tomando como punto de partida la vivienda. En nuestras sociedades la casa/vivienda es la que en mayor grado queda vinculada a la capacidad de consumo, esto es, a las disponibilidades económicas. Razón por la que sigue siendo válido el concepto de clase social, aunque en sentido más psicológico que económico. Dicho rápidamente: casa y barrio ricos, casa y barrio pobres..., no sólo son condiciones objetivas de notable significación social, sino categorías identificadas con honda proyección en los procesos educativos, puesto que alcanzan a la percepción que de sí mismo y de su comunidad familiar se forma el educando, particularmente el adolescente, con indudables connotaciones axiológicas.

La toma de conciencia de esa situación se convierte en una exigencia para el educador, en cuanto que en la voluntad educativa deben encontrar cabida razones y motivaciones que racionalicen la desigualdad. Tentativa nada fácil, pero necesaria, si se pretende alcanzar reconocimiento realista sin resentimiento. Aquí las formas de vida del educador, sus modos de trato y comportamiento frente a los más débiles, a los marcados negativamente por las diferencias, a los disminuidos por cualquier causa, son valores prácticos cuya eficacia no puede ser suplida por ningún otro, sabiendo que el más fuerte tiene siempre deberes y obligaciones mayores.

La dimensión «geofísica» del hábitat / vivienda simboliza otras exigencias y motivaciones nada desdeñables. El hábitat físico es, psicológicamente, *morada*, esto es, ámbito de sosiego y reposo, de tranquilidad y privacidad. La educación no dejará de advertir sobre no pocas actitudes/valores que guardan relación con el morar: la exigencia del orden como «disposición que

asigna a las cosas diferentes y a las iguales el lugar que les corresponde» (San Agustín, *Ciudad de Dios*, XIX, 13) que, traducido a la práctica cotidiana, exige un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio. Interiorizando la morada, sólo ella salvaguarda el valor de lo privado, la primacía de la serenidad, la comunicación sincera y amorosa, la vivencia de seguridad no asediada. De este modo, todo un campo de motivaciones vivifican la vivienda, sobrepasan su facticidad concreta y superan su naturalidad geofísica. No en vano G. Bachelard propone una sugestiva poética del espacio, e invita a la reinterpretación simbólica de la casa, desde el sótano al desván, de la estrechez a la magnificencia (*La poética del espacio*). En fin, no es indiferente la atención y formación en la *topofilia*, ocasión propicia para el surgimiento de motivaciones educativas con profundo sentido psicológico y moral.

Pero el hábitat es también barrio, ciudad, ambiente, paisaje..., en fin, ámbito cada vez más amplio. Y en la medida en que se ensancha se despersonaliza porque depende menos de los alcances individuales y, en consecuencia, cada uno se siente menos interpelado por sus exigencias, con la consiguiente disolución de la responsabilidad y el cuidado material y físico del medio urbano o no urbano en que se vive. Surge así la exigencia de motivaciones y prácticas que adquieren rango educativo primordial: el trato público a las personas, las formas de cortesía respetuosas, las normas de circulación, la limpieza, el cuidado de los objetos y lugares de uso común, el comportamiento en el transporte, etc. Todo un complejo axiológico cuya apariencia, por su inmediato realismo, parece alejado de los grandes objetivos educativos pero que, sin embargo, es inseparable de estas prácticas que llevan el gesto de lo cotidiano. La fascinación por la belleza y riqueza de la naturaleza y la atracción por los valores ecológicos no urbanos, no pueden convertirse en una forma de evadir la respon-

sabilidad debida a los valores peculiares del hábitat urbano, que exige, a la postre, más responsabilidades aunque estética y psicológicamente sea menos sugerente.

Por último, el hábitat es familia. A la morada, la familia aporta la convivencia derivada de vínculos no equiparables con los de la amistad o los propios de las instituciones. Y si el centro escolar o la universidad no son una familia, ésta no es tampoco una institución académica, pero es bien sabido hasta qué punto las condiciones sociales y familiares son determinantes, no sólo del éxito o el fracaso escolar, sino de la totalidad del proceso de socialización. Por eso mismo, los valores familiares deberán seguir sustentando los propósitos de toda educación futura, no sólo por razones psicológicas sino también académicas. Sin mayores elucubraciones antropológicas, no se atisban substitutos equiparables a la familia. La fidelidad compartida en el amor entre todos, los proyectos comunes, la paz, concordia y armonía entre sus miembros, el ambiente sosegado, respetuoso en el afecto, etc., son motivaciones supremas sin alternativa.

Pero políticas y prácticas educativas realistas no pueden desconocer las quiebras reales que se producen en el interior

de la propia familia y la desvinculación sociológica entre vida escolar y vida familiar. No ha de ser indiferente el que los alumnos, no sólo en la infancia sino también en plena adolescencia, se encuentren con mayor agrado en el centro escolar que en su propia casa, como han revelado ciertos estudios. Consciente de estas situaciones, la educación para nuestro tiempo debe ampliar las conexiones y colaboraciones con las políticas familiares y sociales, evitando caer en la fascinación de confinar las motivaciones educativas en el ámbito puramente académico.

Dos certezas como conclusión. Primera, nada es ya posible sin políticas científicas y educativas, siempre libres de perversiones ideológicas. La amplitud del ámbito educativo exige mucho más que responsabilidades personales. Las políticas tienen aquí su máxima responsabilidad, pero también, si no aciertan, la máxima culpabilidad. Segunda, sólo el educador convencido de que el bien y la verdad existen, no como ideales absolutos, sino como permanente y cotidiana tensión hacia la superación de lo ya alcanzado, podrá contribuir a una educación que concorra a hacer de nuestro mundo el más humano de los posibles.