

PERSONA, LIBERTAD Y COMPROMISO. TRES CLAVES EN LA ACCIÓN EDUCATIVA

Person, freedom and commitment. Three keys in educational action

Germán Gómez Veas¹

Universidad San Sebastián, Santiago de Chile

ggomezveas@gmail.com

Resumen

Respecto de la acción educativa, existe la tentación de verla, frecuentemente, como una función técnica. Sin embargo, ella es ante todo un servicio a las personas. Así lo advirtió José Luis González-Simancas en *Claves en la formación de profesores*, poniendo en sobre relieve los que a su juicio son las claves tanto en la formación de los profesionales de la educación, como en el ejercicio profesional que estos llevan a cabo. En este artículo el autor analiza, desde una perspectiva de la antropología de la educación, la teoría de la educación subyacente en el planteamiento del académico español, resaltando por una parte, los fundamentos filosóficos que están presente en esta teoría, y por otra parte (haciéndose eco de la premisa aristotélica que en asuntos de la vida concreta no es buena idea refugiarnos sólo con teorizaciones), destaca la fundamentación que nace de la práctica y evidencias pedagógicas que el académico español recoge desde su propia experiencia profesional. En base a los razonamientos teóricos y prácticos del académico español, el autor concluye que la acción educativa debe ser eficaz en ayudar a los alumnos a crecer en las cuatro dimensiones que el crecimiento personal implica, a saber, el crecimiento en integridad, en solidaridad, en personalidad, y en el crecimiento que remite a la libertad. El autor destaca que en definitiva es en el logro integral del crecimiento donde se resuelve la eficacia de la acción educativa.

¹ Master en Artes Liberales (Filosofía) por la Universidad de Navarra. Doctor en Filosofía por la Universidad Adolfo Ibáñez. Profesor en Filosofía por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. <https://orcid.org/0000-0001-8348-5231>. Este artículo es una versión preliminar de un capítulo de la tesis de doctorado en filosofía (mención filosofía de la educación): *La persona: centro del acto educativo. Un estudio de la filosofía educativa de José Luis González-Simancas*.

Palabras clave: Educación (educación), Formación (Enseñanza y formación), Antropología de la educación (Ciencias de la educación), Filosofía de la educación (Ciencias de la educación), Práctica pedagógica (Formación de docentes).

Abstract

Regarding the educational action, there is a temptation to see it, frequently, as a technical function. However, the educational action is first of all a service to people. This was warned by José Luis González-Simancas in *Claves en la formación de profesores*, highlighting those fundamentals that in his opinion are the keys both in the training of education professionals, and in the professional exercise that they carry out. In this article the author analyses, from the perspective of the anthropology of education, the theory of education underlying the approach of the Spanish academic, highlighting, on the one hand, the philosophical foundations that are present in this theory, and on the other hand (echoing the Aristotelian premise that in matters of concrete life it is not a good idea to take refuge only with theorizing), highlights the foundation that comes from practice and pedagogical evidence that the Spanish academic collects from his own professional experience stands out. Based on the theoretical and practical reasoning of the Spanish academic, the author concludes that educational action must be effective in helping students to grow in the four dimensions that personal growth implies, namely growth in integrity, solidarity, in personality, and in the growth that refers to freedom. The author emphasizes that ultimately it is in the comprehensive achievement of growth where the effectiveness of educational action is resolved.

Keywords: Education (education), Training (Teaching and training); Educational anthropology (Educational sciences); Educational philosophy (Educational sciences); Teaching practice (Teacher education)

Fecha de Recepción: 15/03/2024 – Fecha de Aceptación: 20/05/2024

En un interesante y vigente artículo publicado en *Educación y educadores*, José Luis González-Simancas planteaba que persona, libertad y compromiso son tres claves fundamentales en la formación docente (González-Simancas, 1997, pp. 24-28).

El académico e investigador que durante muchos años formó educadores en la Universidad de Navarra, observó hace casi tres décadas que a la profesión docente se la estaba viendo como una función y no como un “servicio a las personas que componen una sociedad” (1997, p. 25). Situación que incidía en la mala calidad educativa.

Teniendo en mente que la profesión docente es más un servicio que el cumplimiento de una función, el académico se planteó la pregunta central en cuanto a qué espera la sociedad de los profesores: ¿se espera que transmitan conocimientos, o quizás que los alumnos aprendan a pensar por sí mismos, cultivando una serie de estrategias cognitivas?, “¿o se espera también, en tercer lugar, que ese profesor oriente por medio de su enseñanza, suscitando en sus alumnos la reflexión que él mismo debe dedicar a esas cuestiones vitales que afectan a la vida en el mundo de hoy?” (1997, p. 26).

El profesor González-Simancas perfila en *Claves en la formación de profesores* la idea de que lo que la sociedad en definitiva espera de los docentes es que junto con que ellos se preocupen de brindar una enseñanza basada en conocimientos, al mismo tiempo, esa enseñanza debe ser orientadora y formativa de la persona entera de los estudiantes. En este marco, lo clave radicaría en tres conceptos: persona, libertad y compromiso. En este breve artículo, el profesor aborda sólo el primero de los conceptos, señalando, por una parte, que la libertad y el compromiso son dos atributos constitutivos de la persona; y por otra parte, invita a quienes quieran profundizar, a que revisen su texto *Educación: libertad y compromiso* (2002). Así, describe en primer lugar, la importancia de que quienes se están formando como futuros docentes, clarifiquen lo que significa ser persona, “sobre lo que es comportarse como una persona y sobre lo que nada tiene que ver con un comportamiento humano; sobre qué es actuar humanamente y cómo es posible ir deshumanizándose poco a poco, insensiblemente” (1997, p. 26). En este mismo ámbito formativo, los profesores han de ocuparse de su propia persona y de su conducta: “si un profesor no comienza

su formación por adquirir con nuestra ayuda [el] mejor conocimiento de sí mismo que le sea posible, pronto caerá en una actuación superficial, con el riesgo de convertirse en un simple *fan* de la última moda, del último grito psicológico o tecnológico del momento, quizá impuesto por la ley de turno, pero sin capacidad de discernimiento personal de lo que vale y de lo que no tiene valor en sí” (1997, p. 26).

Creemos que la exigencia que esbozó entonces el académico español sigue teniendo vigencia. Especialmente si lo analizamos desde el punto de vista de la actividad o ejercicio concreto que hoy se advierte en el trabajo escolar.

A la luz de la reflexión del profesor José Luis González-Simancas compartida especialmente en *Claves en la formación de profesores*, y también en otros de sus escritos, analizaremos críticamente desde la antropología de la educación, unas notas acerca de las nociones de persona, libertad y compromiso como ejes de la acción educativa.

Persona

José Luis González-Simancas afirma categóricamente que es la noción de persona lo central en la actividad educativa (1997). Por ello, es fundamental que los educadores comprendan que “lo esencial en educación es la *persona* en sí, y no tanto su función; que importa su *ser* más que su *hacer*. La persona, individual y social por naturaleza, a la que hay que proporcionar la ayuda necesaria para que crezca y se desarrolle en plenitud, en todas sus dimensiones y no sólo en alguna” (2006, p. 114). Más aún, tal como señala en *Fusión de docencia y orientación en la práctica educativa* (2006), en la profesión docente son un componente esencial las personas y su interrelación personal.

Veamos en primer lugar, los fundamentos antropológicos y luego el alcance práctico de la noción *persona* en la acción educativa.

- Mundo interior e intimidad

Desde la filosofía de Santo Tomás, el concepto persona no designa algo abstracto (como la naturaleza de algo), sino que apunta a un ser en concreto; designa a alguien y no a algo, a alguien

que tiene una existencia con dominio de sus propias acciones, es decir, que obra por sí misma porque es libre (Tomás de Aquino, 1988). En la historia de la filosofía el concepto se ha ido elaborando a partir de la reflexión de autores muy diversos, no obstante, no hay duda de que es a partir del cristianismo cuando se configura la significación que hoy entendemos por persona. Una explicación detallada y fundamentada se encuentra en *Personas. Acerca de la distinción entre «algo» y «alguien»* de Robert Spaeman (2000).

Ahora bien, en el ámbito educativo, la noción de persona resalta una condición fundamental de cada estudiante. Destaca que cada uno de los alumnos es una realidad compuesta de inteligencia y voluntad (facultades superiores), entidad que anida y proyecta una serie de características exclusivas respecto a los demás vivientes. Desde la antropología filosófica, Ricardo Yepes señala que el concepto persona “apunta a lo que constituye el núcleo más específico de cada ser individual” (Yepes, 1996, p.75). Asimismo, Tomás Melendo recoge elementos semejantes en reflexiones y estudios de Agustín de Hipona, Kant, Kierkegaard y Spaemann en una síntesis que le lleva a afirmar que hay una dignidad personal constitutiva que descansa en la sublime interioridad (1999). Desde esta perspectiva, lo primero que habría que destacar es que lo constitutivo en cada persona lo conforma su mundo interior. Es su intimidad.

La intimidad, recuerda González-Simancas, hace referencia a lo íntimo, superlativo de ‘interior’, de la misma manera que ínfimo es superlativo de inferior y pésimo lo es de lo peor (1992). El mundo interior de cada ser humano implica, establece y conlleva una condición exclusiva, a saber, que se trata de un ámbito que es único y sin paralelo. Por ello, “desde la dimensión de la propia intimidad se debe decir que cada persona es un ser único e irrepetible, no hay nadie ni nada en el mundo que pueda ocupar su lugar, que no es sustituible” (Yepes, 1998, p. 13). En la vida se puede cambiar de corbata o de vestido, pero las personas –reafirma Yepes– no son intercambiables. De esta forma entonces, desde la antropología se puede afirmar que cada estudiante debido a su ser personal es único, irrepetible e insustituible.

Vale la pena resaltar que desde esta perspectiva la intimidad es lo más propio de cada uno, es “lo personal...un lugar donde sólo puede entrar uno mismo, del que uno es dueño” (Yepes, 1996, pp. 77-78). Ahora bien, cabe precisar que este mundo interior no es una disposición estática

ni inmóvil. Por el contrario, se trata de una dimensión viva que se manifiesta al exterior. La intimidad, plantea Ricardo Yepes, es una realidad desde la cual emergen, por ejemplo, los sentimientos, pensamientos, anhelos, deseos, ilusiones y también la creatividad y la originalidad, dando respuesta a la radical pregunta acerca de ‘quién’ es cada cual. Así, dado que el mundo interior no es cerrado ni estático, todas estas características humanas las compartimos o damos a conocer a través del rostro, de los gestos del cuerpo y, por cierto, por medio de la palabra. Por esta razón, nuestra intimidad se manifiesta y expresa al exterior de una forma dialógica (Yepes, 1996), es decir, con los demás, entre los otros. Concepción Naval señala la misma idea, poniendo énfasis en que esta apertura dialógica revela que la relación con las demás personas es una parte esencial de la vida humana (1996). Con todo, conviene tener presente que, si bien damos a conocer a los demás lo que de nuestro mundo interior consideramos del caso, desde la perspectiva de la antropología trascendental nunca se llega a conocer del todo la intimidad de otra persona (Polo, 1999).

Por otra parte, dado que desde nuestro propio núcleo interior no somos realidades incomunicadas, confinadas, ni encerradas, sino que somos seres abiertos y efusivos, entonces precisamente desde nuestro mundo interior es que podemos crecer. Ricardo Yepes propone que la característica de apertura y efusividad de la intimidad la podemos llamar *fontanal*, en el sentido de que la persona humana es como una fuente desde cuyo interior surge, brota y se renueva irrigando su entorno (1998). Cada persona, cada estudiante, es una fuente desde la cual emergen y brotan una serie de propiedades exclusivas de sí misma. Propiedades que participa a los demás con todos los filtros que sean del caso y que la propia madurez vaya señalando.

Al mismo tiempo, González-Simancas subraya que “la intimidad es el ámbito en que se da el perfeccionamiento de la inteligencia, de la voluntad, de los sentimientos; es decir, donde se produce realmente la educación de la persona, su autodesarrollo” (1992, p. 94). El autor de *Claves en la formación de profesores y Educación y Libertad* profundiza en lo concerniente a esta característica de la intimidad, señalando que es en ella donde se produce y donde permanece el hábito intelectual, lo que le lleva a afirmar que por ello, es en la intimidad: “donde la persona, por medio de su inteligencia, discierne el valor de las realidades que la rodean, y donde la voluntad

decide adherirse a los valores y a poner en movimiento cabeza y corazón, afectividad, los mejores sentimientos, en la tarea de ejercitarse en los actos que posibilitan los hábitos o virtudes morales, esa segunda naturaleza que perfecciona a la persona al incorporar en ella, en su intimidad, modos de ser y de proceder que son estables, que facilitan los comportamientos coherentes con aquellos valores elegidos libremente, como orientación de la vida personal” (1992, p. 94).

El mundo interior y la intimidad es un componente antropológico fundamental en la educación y así lo entiende González-Simancas, quien, desde la perspectiva de la filosofía realista clásica, afirma que la dinámica de la inteligencia y de la voluntad se desarrolla desde el mundo interior y desde la intimidad. Dicho de otra forma, el mundo interior y la intimidad son la fuente, “el albergue propio de nuestros pensamientos y afectos, de nuestras convicciones y actitudes, de nuestras deliberaciones y decisiones, todo ello en profunda compenetración con el ser personal de cada uno” (1992, p. 96). Es precisamente esta apreciación antropológica que nos permite comprender que la vida interior tiene relación directa con nuestra *personalidad*, es decir, con aquellos rasgos, cualidades y características originales que nos distinguen de las demás personas (RAE, 2000), todo lo cual “nos hace vivir con enorme intensidad nuestra «mismidad» y nos hace personas con mayor profundidad; intimidad que sustenta una personalidad rica, fuerte, integrada a unas convicciones intelectuales firmes, que nos permiten caminar sin demasiado margen a la duda, a la perplejidad, a la desorientación” (González-Simancas, 1992, p. 97). Ahora bien, ¿es todo ese mundo interior, objeto de la educación? Por supuesto que lo es. González-Simancas afirma además, que enriquecer y nutrir la vida interior es deseable tanto en el educador como en el educando, ya que la vida interior nos permite ser un aporte al mundo exterior, al mundo de los demás, de la vida social y por tanto de la educación (1992).

- Crecimiento

Un segundo componente personal que la antropología filosófica nos ayuda a entender, y que la antropología de la educación no puede eludir, es el hecho del crecimiento humano, que por ser interior, no tiene medida de término.

En efecto, el crecimiento humano tiene una particularidad: es irrestricto. El filósofo Leonardo Polo pone énfasis en que “el hombre es un ser capaz de crecimiento irrestricto, un ser

que nunca acaba de crecer. Hay ciertos tipos de crecimiento que ya no dan más de sí –el crecimiento orgánico se acaba, el de circuitos neuronales también, esos crecimientos no son irrestrictos– pero el hombre en cuanto tal es capaz de crecer sin medida, sin coto. Por eso para el hombre vivir es crecer” (1991, p.110). La antropología filosófica poliana permite visualizar la inagotabilidad de la persona en una doble dimensión al considerar, por una parte, un crecimiento que hace referencia a la esencia de la persona (esencialización), y un crecimiento personal al que se denomina optimización. El primero refiere a la naturaleza de la persona y consiste en el crecimiento irrestricto de las facultades superiores a través de los hábitos. En cambio, el crecimiento de optimización consiste en el crecimiento irrestricto de los trascendentales personales mediante la libre destinación de quienes somos (Rodríguez & Aguilera, 2011).

Este fundamento antropológico permite poner en perspectiva que la educación sea, entonces, la actividad que se ocupa de manera más directa de la persona, puesto que se trata en definitiva de la ayuda que dan los profesores y educadoras a los educandos para que estos puedan crecer. No obstante, hay una prevención que mencionar. Se trata de plantearse si acaso esa ayuda de los docentes a los educandos no se trata de una conducción que restaría libertad a los educandos. El cuestionamiento lo formula Leonardo Polo precisamente en un libro dedicado a explicar los alcances antropológicos del crecimiento en la persona (1996). Salimos de la aporía –plantea Polo– “si el educador parte de un postulado elemental: el educando puede mejorar” (1996, p. 134). Con el propósito de advertir adecuadamente el problema, Polo describe una situación que suele ser frecuente en diversas clases, a saber, que cuando los docentes enseñan a pensar, entonces ocurre que los educandos pueden pensar por su propia cuenta, de tal forma que educar no significa que los alumnos se apropien de los conocimientos de los docentes al modo de meros repetidores de lo que se les enseña, sino que con los conocimientos enseñados, los estudiantes puedan despertar sus capacidades y energías personales “para que actualicen sus potencialidades” (1996, p. 134). Desde este razonamiento, la educación no es tanto transmitir conocimientos como aprenderlos: “en la educación lo básico es el aprendizaje, la actividad del alumno en tanto que de ella derivan los hábitos” (Polo, 1996, p.134). Así, crecer para la persona humana es aprender y el acto educativo eficaz se concreta ayudando a que los alumnos aprendan. Para decirlo de otra manera: la tarea

educativa tiene un presupuesto claro y preciso, a saber, que el educando puede mejorar: “esta es una convicción que el educador debe siempre renovar, para empezar o continuar cualquier actividad educativa” (Izaguirre & Moros, 2007, p. 121).

En este punto conviene precisar que el crecimiento en el aula es de cada educando. Se trata de una mejora personal y nadie puede sustituir a otro. Lo que sí es posible, es ayudar a otros a crecer, a que puedan llegar a ser mejor que lo que son (aún): “ayudar a crecer no es sólo arreglo o progreso, sino una asistencia, una aportación que el que crece paga sobradamente: nada menos que creciendo. Lo más grandioso que en este mundo cabe encontrar es un vivir humano en crecimiento” (Polo 1996, 107). En concreto, se trata de crecer en tanto persona, a lo largo de la vida. Como precisa González-Simancas, se trata de “crecer en unidad y coherencia, en integridad (...) en riqueza interior, en intimidad personal, cultivando la propia singularidad irrepetible que somos cada uno” (1992, p. 31).

Desde ese razonamiento antropológico general, González-Simancas identifica en particular cuatro aspectos del crecimiento humano (1992). En primer lugar, se crece en unidad y coherencia, es decir, en integridad. Porque crecer se entiende como la acción de dar de sí al máximo en tanto personas íntegras. La integridad implica un camino por el que las personas primeramente han de discernir, luego estudiar, y posteriormente hacer suyas un conjunto de verdades o realidades valiosas y trascendentes. En esta posición las personas llegan a descubrir la forma de enfrentar dificultades y cómo superarse a sí mismas, a pesar de sus naturales limitaciones, en beneficio propio y de los demás próximos a su entorno.

Se crece también en personalidad y en solidaridad. Estas dos características se advierten al entender que, en el caso del crecimiento de personalidad, cada persona cultiva su propia singularidad, aquello que irrepetiblemente cada uno es, con su creatividad, iniciativa y proyectos; y en el caso de la solidaridad, porque cultivamos la sociabilidad, la capacidad de apertura que nos lleva a comunicarnos y a participar tomando parte “en esa aventura solidaria en la que consiste la vida, con amor; en ese intercambio de influencias naturales con las que crecemos cada uno y podemos ayudar a crecer a tantos y tantos: a todo ser humano que precise de nuestra ayuda” (1992, p. 32).

El cuarto aspecto de crecimiento que identifica al profesor González-Simancas es la libertad. Específicamente esta forma de crecer la refiere a aprender a ser libres, al recto uso de la libertad. En el adecuado uso de la libertad se encuentra el núcleo de la capacidad de autodeterminación porque “llegar a ser el que se es, y al máximo, supone autodeterminarse, comprometerse a crecer personalmente para poder aportar lo mejor de nosotros a la sociedad, ayudando a otros muchos, solidariamente, en su propio desarrollo” (1992, p. 32). Espot y Nubiola mencionan en esta materia que los profesores tienen una gran tarea en ayudar a crecer a los alumnos, es decir, a ayudarles a adquirir conocimientos, hábitos y actitudes que les permitan dirigir su propia vida y por tanto a tomar buenas decisiones: “todos sabemos que cada persona termina siendo de un modo u otro en función de las decisiones que ha tomado –o ha eludido tomar– en su vida. Por lo tanto, enseñar a nuestros alumnos a decidir es clave en su proceso de crecimiento personal” (2019, p. 94). El aspecto más nítido de este modo del crecimiento se advierte en la adquisición de hábitos, pues el creciente uso recto de la libertad va configurando los hábitos intelectuales y voluntarios, es decir, las virtudes. Y este crecimiento, como afirma Polo, no se detiene nunca (2007).

- Dignidad

En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* Kant afirma que:

En el reino de los fines todo tiene un precio o una dignidad. En el lugar de lo que tiene un precio puede ser puesta otra cosa como equivalente; en cambio, lo que se halla por encima de todo precio, y por tanto no admite nada equivalente, tiene una dignidad (GMS AA IV 434).

Haciendo referencia a la naturaleza humana, afirma que hay algo en ella que pone a cada ser humano en una posición de ser un cierto fin. Fundamenta el filósofo prusiano que es en la autonomía racional y voluntaria desde donde emerge la libertad, la condición que otorga dignidad a cada individuo. Asimismo, en muchos pasajes de la *Fundamentación de la metafísica de las*

costumbres pone énfasis en que el ser humano es un ‘fin en sí mismo’ y nunca un medio para conseguir un fin, todo en virtud de la autonomía que sus facultades le proporcionan (1999).

En lo que Kant es coincidente con la filosofía del realismo clásico, es en que hemos de tratar al ser humano de una forma distinta que a las demás realidades individuales (minerales, vegetales o animales) debido a su propia naturaleza, pues hay en cada miembro de la especie humana algo superior en él que lo hace “digno” respecto a todo lo demás. En efecto, Aristóteles le confiere al ser humano una condición de superioridad respecto a otros seres al reconocer algo divino en su naturaleza con lo cual “excede con mucho a todo lo demás en potencia y dignidad” (1985, 1178a, p. 167). No obstante, el estagirita cuando realiza esa afirmación está pensando en un marco limitado, relativo a la ciudadanía. No se refiere a la persona como un término absoluto. Así, es pertinente mencionar que, si bien es relativamente antigua la reflexión antropológica de que en el ser humano hay una dignidad y un estadio superior que debe ser respetado, sus fundamentos no remiten a los primeros filósofos. Spaemann señala de hecho, que el primer fundamento conceptual surge con el estoicismo y el cristianismo (1989).

La antropología sustentada en el realismo de Santo Tomás de Aquino en cambio señala que el ser humano es una unidad sustancial de alma y cuerpo, en la cual se destacan las dos facultades superiores que configuran su naturaleza: inteligencia y voluntad. De éstas emerge la exclusiva condición de los humanos en cuanto seres libres. La libertad viene a ser el núcleo que hace del hombre una persona. Dentro de este marco filosófico, Antonio Millán Puelles explica que

la libertad, que capacita al hombre para obrar por deber y no solamente por instinto, es también lo que le hace ser persona y no un simple animal. Llamamos, en efecto, personas, a diferencia de los animales y también las cosas, a los seres que tienen libertad. Todo hombre es persona por tener una cierta libertad, aun en las peores circunstancias” (1982, p. 12-13).

Desde esta perspectiva, la dignidad de la persona humana es la expresión que se emplea para hacer notar la posición de superioridad natural que éste posee con relación a las demás realidades de la creación. Millán Puelles lo explica así:

Cuando usamos la palabra “dignidad” la podemos tomar en dos sentidos. La mayoría de las veces expresamos con ella un sentimiento que lleva a comportarse rectamente, es decir, a obrar con seriedad y pundonor. En este sentido, la dignidad es algo que no se puede, en principio, atribuir a todas las personas, sino únicamente a las que en la práctica proceden de una manera recta y decorosa. Pero otras veces la palabra “dignidad” significa la superioridad o la importancia que corresponde a un ser, independientemente de la forma en que éste se comporte. Y así, cuando se habla en general de la dignidad de la persona humana, no se piensa tan sólo en el valor de los hombres que actúan rectamente, sino en que todo hombre, por el hecho de ser una persona, tiene una categoría superior a la de cualquier ser irracional (1982, p. 15).

José Luis González-Simancas tiene una visión coherente con el razonamiento de Millán Puelles, haciendo explícito que la dignidad del hombre, el ser persona, se debe a estar dotado de libertad. Establece, asimismo, que si bien las personas contamos con la libertad para ascender nuestra condición de meros individuos y así considerarnos plenamente como personas, tenemos que saber ejercer la libertad para merecer la dignidad que precisamente nos confiere la libertad (1992). En este plano, esto es, en el de aprender y enseñar a hacer un recto ejercicio de la libertad, es donde la educación “tiene su misión más importante y decisiva” (1992, p. 116).

Libertad y compromiso

El autor de *Claves en la formación de profesores* subraya de entrada que libertad y compromiso son dos atributos constitutivos de la persona (1997). Desde esta definición inicial, establece que el compromiso es uno de tres principios claves en la acción pedagógica, principio que pone en perspectiva el vector más decisivo de la personalidad, a saber, la libertad (1992).

Es interesante observar que González-Simancas siempre tiene a la vista el aspecto teórico práctico de la educación, por lo que permanentemente hace referencia a ella como acción educativa. Desde esta perspectiva, resulta convincente la unión de la libertad con el compromiso, pues

en lo relativo a la educación, comprometerse con la autotarea de desarrollarse en plenitud y con la de ayudar a otros en esa autotarea, supone estar de continuo ejerciendo la libertad: que es lo mismo que estar de continuo tomando decisiones, eligiendo esto o aquello, haciendo esto o lo de más allá, después de haberse puesto –con libertad, con responsabilidad–, a deliberar qué es lo más acertado y adecuado decidir y hacer en este caso, en esta situación, en colaboración con esta persona que está en estas circunstancias (1992, pp.113-114).

El compromiso educativo libre emerge entonces, desde la propia vida interior con un propósito preciso: mejorar, crecer y hacer crecer. Por cierto, ese compromiso se va haciendo patente y más riguroso en la medida que los niños van creciendo, en la medida que se van dando cuenta que la vida no basta vivirla, y de que su orientación hacia lo que juzgan como bueno exige su compromiso (Murillo, 1999). Bien se podría afirmar desde este punto de vista, que la vida es un camino de decisiones en las que se conjugan adecuadamente obligación y libertad. Para comprender bien este alcance, es conveniente precisar que la decisión es una característica reflexiva siempre presente en el momento de la acción libre, y además, es una característica personal: nadie decide por nosotros. Por esto, como bien apunta Alejandro Llano, decidir siempre es decidirse, a diferencia por ejemplo del conocer, que no en todos los casos implica conocerse (Llano, 1999, p.12).

Conviene tener presente que la libertad no es una especie de sello de garantía hacia la mejora. Es una posibilidad de mejora, pero también podríamos encontrarnos en el caso de empeorar, todo depende de la orientación que le demos a nuestra libertad. Es cierto que por nuestra naturaleza estamos capacitados para orientar la libertad hacia los bienes que sean coherentes con nuestros fines existenciales, sin embargo, también podemos desviar el camino hacia objetivos que no son bienes. En este último caso hacemos mal uso de la libertad, la aprisionamos a deseos o impulsos sin la deliberación suficiente. José Luis del Barco denomina a esta situación ‘libertad cautiva’. La libertad cautiva se corresponde con las formas aparentes, superficiales, y frívolas de la libertad, situaciones todas en las que en lugar de crecer, la persona decrece (del Barco, 1999).

Las decisiones y elecciones configuran la promoción de un camino al crecimiento o a su contrario, y por ello es tan relevante desde el punto de vista antropológico y ético, recibir formación

y formarse. En gran medida, los seres humanos nos definimos por nuestras elecciones, lo que equivale a afirmar que poseemos la capacidad de definir nuestro carácter: mezquino o generoso, valiente o cobarde, justo o injusto, etc. (González, 1999). La razón de ello puntualiza Ana Marta González, es que nuestros actos no se limitan a tener un efecto exterior, ni tampoco a tener únicamente un efecto psicológico (sentimental), sino que por sobre todo, tienen un efecto interior, estrictamente moral por el que se van moldeando nuestros apetitos y se fijan nuestras tendencias, incidiendo directamente en la unidad de vida o afectándola negativamente. Todo esto –señala González– nos pone en presencia del empeño moral, que consiste, mediante la razón, en procurar el crecimiento integrado de nuestras tendencias y apetitos. El resultado de este empeño “es la virtud moral, de la que depende la perfección misma de nuestra naturaleza” (González, 1999, p. 113).

Por esta misma razón Millán Puelles señala que la prudencia es el objeto de la formación (1989). En efecto, Millán Puelles hace notar que es precisamente la prudencia la que funda y organiza la recta autonomía; subraya, asimismo, que por la prudencia la persona llega a regir su propia vida, asumiendo la responsabilidad de su conducta, y todo ello, guarda directa relación con la madurez pedagógica (1989). Ahora bien, los diversos componentes de la prudencia (Sellés, 1999) indican que para que esta virtud opere adecuadamente, requiere de una calmada deliberación.

En efecto, para que la prudencia pueda operar adecuadamente iluminando y orientando la libertad en el camino de las decisiones, es fundamental que cuente con calma, tranquilidad, serenidad. La serenidad, plantea Daniel Innerarity, es una condición importante a la hora que nuestra libertad actúe con la luz que proporciona la inteligencia. Aunque en muchas ocasiones aparentemente la serenidad pueda llevar a retrasar la acción, lo cierto es que esta cualidad da más garantías a la libertad para que actúe con eficacia en relación con el bien adecuado (Innerarity, 1992).

Apoyándose en el análisis antropológico y ético que Carlos Llano realiza en *Las formas actuales de la libertad* (1983), González-Simancas reafirma los dos principales polos que se da en la palabra libertad: “uno –lamentablemente frecuente en nuestra sociedad actual–, en el que no se acepta estar obligado a nada por principio. Otro, en que se entiende la libertad como la base de la

verdadera dignidad del hombre, que exige por definición, el luchar por aquella integridad de la que hemos hablado ya abundantemente y que supone el cultivo de la interioridad y de la sociabilidad” (1992, p. 117). Por una parte, entonces, la libertad se entiende como estar ‘libre de algo’, y por otra parte, como ‘ser libre para algo’ (1992). En términos del propio Carlos Llano:

La libertad inicial, a la que llamaremos **liberación**, carece de sentido alguno si no es en referencia a la libertad terminal, que llamaremos **proyecto**. La libertad es, así, no sólo la cualidad que tiene el hombre de no estar obligado físicamente a nada –liberación–, sino la capacidad que posee para obligarse a algo –**proyecto**– por propia voluntad. Proyecto, justamente, en el sentido latino de **proicio**, del arrojar mi vida por delante, trazando anticipadamente la línea que quiero seguir (1983, p. 26).

Tanto para Llano, como también para González-Simancas, la libertad no se consigue liberándose de algo, sino que fundamentalmente se logra cuando se es libre para algo. Este es un planteamiento antropológico que remite a Xavier Zubiri. El filósofo vasco plantea que el decurso argumental de la vida, que se compone de los actos de la vida de continuo extensivo y distenso, como también por las decisiones que en cada instante va tomando la persona, se van realizando en orden al proyecto vital (Zubiri, 1986). Y en esa línea vital particularmente entendida hacia adelante, el ser humano se ve comprometido en torno a sus acciones y por cierto a sus decisiones. De este modo, el logro de la libertad se explica en el compromiso de alcanzar el proyecto vital.

A partir de esta forma de entender la libertad es claro advertir que la acción educativa solo se puede dar con el libre compromiso de los agentes involucrados. Si no se da en el ámbito de la libertad, entonces se trataría de una acción de amaestramiento. Por ello el componente ético es imprescindible: “sin la libre adhesión del educador –apunta González-Simancas–, respecto de su tarea de ayuda y del educando respecto de su propia educación no puede realizarse el autodesarrollo perfectivo de la persona” (1992, p. 119). En este ámbito específico de la libertad, González-Simancas siguiendo el análisis de Carlos Llano identifica tres aspectos importantes de tener en mente para la acción educativa. Un primer aspecto es comprender que la libertad no es independencia. Esto porque la persona es un ser esencialmente dependiente y entonces, por el contrario, la libertad ejercida es esencialmente vinculación:

el estado del hombre que ejercita su libertad –esto es, aquél que se decide por una entre sus múltiples posibilidades– no es de desarraigo, sino de compromiso; esto quiere decir que el estado normal del hombre es un estado de vinculación. El hombre que quiere vivir como tal es un hombre comprometido; aquél que rehusa toda decisión (toda vinculación) para no verse comprometido con nada, es un hombre libre solo en potencia (Llano, 1983, p. 31).

Luego, la segunda característica a considerar es que la libertad supone amor, en cuanto la libertad bien entendida implica la necesidad de amar algo en la vida. Y el otro aspecto, consiste en que la libertad elige objetivamente el bien, y esto, es decir, el hecho de que la voluntad se incline naturalmente por el bien, no le resta libertad, pues

la esencia de la libertad radica no tanto en la capacidad de elección como en el *modo de querer*. Un modo de querer que consiste en que la voluntad no se mueve más que por sí misma y es causa de su propio acto, al no ser movida *necesariamente* ni por la inteligencia ni por ningún otro factor interno o externo” (González-Simancas, 1992, pp. 121-122).

Afirmar que la educación gira en el ámbito de la libertad es de la mayor importancia, pues precisamente es en esa esfera donde se dota al educando de la capacidad de autogobernar su vida (González-Simancas, 1992). Al respecto, Antonio Millán Puelles afirma que el ser humano no está del todo hecho, pero tampoco está del todo por hacer, y que incluso lo que ya está hecho en el ser humano tiene posibilidades-necesidades de hacer opciones (1967). Así, la libertad es una posibilidad cierta de crecer y mejorar, pero ello depende en definitiva de lo que decida cada uno: al actuar correctamente, haciendo uso de la libertad en coherencia con sus fines existenciales la persona afirma su propio ser, en tanto que actuando incorrectamente se degrada (Millán Puelles, 2007).

En palabras de García Hoz, “la máxima expresión de la persona es el uso efectivo de la libertad que se manifiesta en la capacidad de gobierno de sí mismo, en la capacidad de ser ley de sí mismo en algún modo” (1979, p.14). La apropiación y adhesión de los principios o criterios con los que los estudiantes tomarán decisiones y orientarán su conducta ha de nacer en ese ámbito de libertad. Por esta razón es que la educación en gran medida se puede definir como la acción de habilitar la libertad (Barrio Maestre, 1994). José María Barrio Maestre advierte que por esta razón

la formación (educación) es clave y que, en el proceso formativo mismo, es pedagógico contar con modelos humanos, modelos de conducta que orienten la educación. En su artículo *Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación*, el profesor de Antropología Pedagógica en la Universidad Complutense de Madrid recoge una interesante observación que Augusto Hortal realiza en *Educación y libertad*:

la libertad no es producto espontáneo, ni es lo primero que nace en el hombre; es fruto tardío y problemático de la educación y del ejercicio que la posibilita y pone en práctica. La libertad es un bien humano difícil, precario, para el que hay que prepararse, que hay que proteger, cuidar y reivindicar; nunca lo tenemos todo garantizado ni frente a las amenazas exteriores, ni frente al sinsentido. La libertad no crece espontáneamente; se aprende, se educa, se fomenta, o se bloquea, se estanca, se falsea, etc. Hay un tipo de educación que coarta, dificulta y trata de impedir el ejercicio de la libertad. Pero sin algún tipo de educación, tampoco hay libertad. A ser libre se aprende (Barrio Maestre, 1994, p. 537).

Más aún, vale la pena tener en cuenta que la libertad en su dimensión operativa es un principio de humanización de la persona, es decir, la libertad nos permite ser mejores que otros. En efecto, si hay algo que caracteriza a la libertad moral por sobre el libre albedrío y también por sobre la libertad trascendental, es precisamente que nos posibilita ser mejor persona (Melendo, 1994). Esa posibilidad de llegar a ser mejor persona permite notar que la libertad en su proyección trascendental implica la responsabilidad de cara al futuro porque la apertura al futuro es tal en tanto hay libertad (Polo, 1999).

Así es como se puede entender adecuadamente el concepto de autonomía. La autonomía se la puede entender de un modo radical como independencia y liberación de todo vínculo, pensando únicamente en el provecho propio; sin embargo, al entender que la libertad es fundamental y primeramente la dirección a un proyecto “para hacer algo constructivo y solidario en la vida y en la educación” (González-Simancas, 1992, p. 144), entonces la correcta autonomía consiste en el autogobierno comprometido para lograr ese proyecto. A fin de evitar confusión con la significación de autonomía tan arraigada en el individualismo moderno, González-Simancas prefiere hablar de autonomía solidaria o de autonomía comprometida (1992).

Persona, libertad y compromiso en dos acciones educativas prácticas

Siguiendo la idea aristotélica de que en asuntos de la vida concreta no es buena idea ‘refugiarnos’ sólo con teorizaciones (Aristóteles, 1985, 1105 b 12-18), veamos dos planteamientos concretos en los que González-Simancas hace notar los tres ejes clave en la acción educativa.

- Acción tutorial

En el aula, los docentes tienen múltiples ocupaciones y motivos para relacionarse con sus estudiantes, sea para proveer conocimientos, escuchar sus preguntas, inspirarles a aprender cada vez más, evaluarlos, y para generar diversas actividades de participación escolar. En todas esas acciones, que son algunas entre las más recurrentes que se advierte en las aulas, los alumnos han de ser tratados de acuerdo con su dignidad de personas. Esto implica desde luego, que los educadores han de cuidar la intimidad de los estudiantes, quienes tienen a su vez, que ser capaces de nutrir su mundo interior para crecer, aprendiendo a compartir de él lo que estimen conveniente.

Sin embargo, también en el proceso pedagógico de enseñanza hay una actividad de gran importancia y que a propósito de los efectos negativos que trajo consigo la pandemia del virus SARS-Cov-2, está recobrando participación en el quehacer de los centros educativos: la acción tutorial. José Luis González-Simancas, en muchas de sus investigaciones pone el acento en esta actividad esencial de los profesores². Destaca la acción tutorial como la otra cara de la docencia, conformando ambas, tutoría y docencia, el componente esencial de la actividad propiamente educativa. Cada profesor y educadora ejercen su labor de docentes en tanto cuanto enseñan y ejercen de tutores. En *Experiencias de acción tutorial* González-Simancas cita una definición que María Victoria Gordillo expone en su libro *La orientación en el proceso educativo*: “El profesor es la persona más idónea para orientar a los alumnos, y es a él, a quien, por condición de educador, corresponde la tarea de hacerlo” (1977, p. 34). Ahora bien, las tutorías se han venido realizando

² Véase en *Un modelo teórico de acción tutorial en la universidad* (1973); también en *Experiencias de acción tutorial* (1977) y en *Fusión de docencia y orientación en la práctica educativa* (2006).

en diversas modalidades, pero en su esencia, consiste en una actividad por la que los docentes completan su labor formativa. *Experiencias de acción tutorial* es de hecho, un trabajo de investigación en que, en la primera parte, el académico e investigador español se refiere a los términos y nociones que es necesario definir para entender correctamente la acción tutorial, y en la segunda parte, expone el estilo de nueve tutores en diversos centros escolares. Esta segunda parte, en la que describe el modo y los criterios con que trabajan los tutores, da cuenta de la multiplicidad de acciones con que los tutores pueden establecer una relación de orientación personal eficaz. Lo que es común en todos los casos, es el trato adecuado en la relación interpersonal que debe existir entre los tutores y cada uno de sus estudiantes con los que se vincula. José Luis González-Simancas concluye esta investigación identificando nueve aspectos claves en la acción tutorial, y entre ellos, hay especialmente tres guías indicativas que resaltan el valor de la persona en esta labor docente. Veamos.

En primer lugar, destaca que “la acción tutorial, entendida como la tarea de orientación personal directa con los alumnos y padres de alumnos, se basa más en la persona del tutor (sus actitudes, sus rasgos de personalidad, su inteligencia y experiencia, su facilidad de trato con pequeños y mayores, etc.), que en el dominio de unas técnicas específicas de psicodiagnóstico, actividad propia del *orientador*” (1977, pp. 247-248). De esta forma advierte el académico que el componente antropológico y ético son imprescindibles en quien realiza labores de tutoría.

En segundo lugar, destaca que a la formación de los tutores hay que darle importancia, dado que son “profesores educadores que se interesan por la formación de sus alumnos como personas” (1977, p. 248). Es decir, dado que la acción tutorial apunta al núcleo formativo de los estudiantes en cuanto personas, los profesores no pueden desempeñar esta labor con su solo buen criterio o voluntad, sino que tienen que contar con la preparación (formación) pertinente.

En tercer lugar, describe los cuatro componentes que en su experiencia y conocimiento requieren los tutores, lo que en definitiva perfila la antropología de la educación que está en la base de la acción tutorial que el académico plantea. Estos cuatro aspectos son:

- 1) un entender en profundidad la acción tutorial como actividad que les corresponde por el mero hecho de ser profesores-educadores; 2) un compromiso personal y consciente con las

tareas que lleva consigo la acción tutorial; 3) un estar abierto a relacionarse profesionalmente y con eficacia con todos aquellos miembros del equipo educativo del centro donde trabajan que puedan aportar una ayuda precisa o un asesoramiento oportuno (como pueden ser el orientador, sea psicólogo o pedagogo, el médico, el sacerdote, el director, etc.); 4) un estar convencido de que lo que primariamente se espera de él es que llegue a un nivel lo más profundo posible en la relación humana y personal con sus alumnos, a un grado suficiente de comunicación, que es el cauce más apropiado para ejercer la acción tutorial (1977, p. 248).

Otro contexto práctico en que el académico e investigador de la Universidad de Navarra pone sobre relieve la valoración de la persona en el proceso educativo se da en el ámbito universitario, con el asesoramiento académico.

- Asesoramiento académico y orientación

La tutoría en la educación superior implica un nivel de interacción distinta a lo que ocurre en el plano escolar, no obstante, el propósito formativo se mantiene, puesto que el desarrollo académico de los universitarios supone no sólo conocimientos o habilidades técnicas, sino que ante todo, implica el progreso de humanización, es decir, de personalización de los futuros profesionales. González-Simancas lo explica de esta forma:

la relación de asesoramiento académico engloba a la persona entera del estudiante, y a la del profesor. La persona es una y en ella todo comunica. La relación entre profesores y estudiantes no es, no debe quedarse tan solo en una relación funcional, asépticamente centrada en el rendimiento académico, si se desea contribuir a la formación de la persona que es cada estudiante; lo cual redundará en beneficio de su actuación como estudiante universitario y más tarde en su ejercicio profesional y cívico en la sociedad. De ahí que al término *asesoramiento académico* le deba acompañar siempre el adjetivo *personal* (2002, p. 194).

Que el puente y sentido del asesoramiento académico debe darse en el contexto de mutua humanización es bastante claro para el académico español:

En el diálogo entre profesor y estudiante se da, entonces, un ejercicio de “humanidad”, en el que las personas son lo que cuentan, por encima del estricto rol académico: un profesor o profesora humanos, y unos estudiantes también humanos, con sus aciertos y sus errores, en cuya relación académica inciden algunos episodios que afectan directamente al rendimiento y a la formación personal, temas que se justifican sobradamente como objeto del diálogo entre profesor y estudiante (2002, p.199).

A modo de ejemplo, un aspecto que evidencia la relación y propósito de humanidad que debe darse en el asesoramiento académico se sitúa en la condición personal de cada estudiante:

no es lo mismo tratar de cuestiones personales con estudiantes de personalidad, situación, y necesidades normales, que tratar de esos mismos temas con estudiantes en que se ha producido, por las razones que sean, alguna distorsión importante: trastornos de personalidad (como obsesiones, histerismo, depresión, estrés fuera de lo normal, egocentrismo pronunciado, con sus secuelas en la comunicación social, o anorexia nerviosa, etc.); o bien situaciones personales objetivamente adversas a una formación equilibrada y serena (necesidad de compaginar estudio y trabajo productivo, por necesidades familiares; estado de enfermedad personal crónica, o situación provocada por accidente de tráfico o en el deporte; estados de tristeza producida por fallecimiento de personas cercanas, o por enfermedad grave de familiares o amigos; etc.) (2002, p.197).

En suma, se exige a la relación personal que se da entre los docentes y sus asesorados, que tenga en cuenta los aspectos más personales de cada alumno o alumna, respetando las singularidades antropológicas que hemos mencionado antes (intimidad, crecimiento y dignidad), pues “cada persona y cada situación son únicas” (2002, p.199).

Para realizar un adecuado asesoramiento personal entonces, es fundamental el criterio de quien asesora. La clave está en la prudencia. La prudencia es la virtud que permitirá discernir y poner en práctica las acciones que sean oportunas o necesarias.

En un caso –plantea González-Simancas a modo de ejemplo–, lo prudente y sabio –lo acertado– será acoger con amabilidad, escuchar, quitar hierro al posible enfado de un estudiante sinceramente afectado, supongamos, ante lo que percibe como trato injusto, por

parte de otro, o por parte del propio profesor asesor; ayudar a que se calme, y ponerse a estudiar con el/ella, serenamente, lo que haya de objetivo y verdadero en su situación, y ver que se puede hacer sobre todo por parte del estudiante para solucionar el conflicto” (2002, p.199). En otro caso, plantea que si ese mismo estudiante se presentara ante su asesor de forma arrogante y faltando el respeto, entonces sería prudente llamarle al orden y decirle que, “de mantener esa actitud agria, displicente y malhumorada, no cabe estudiar la supuesta injusticia con la objetividad que requiere el caso” (2002, p.199).

Luego, continuando con el mismo contexto ejemplificado, si se diera el caso de que después de esta llamada de atención, el profesor asesor entiende el fondo del enojo del alumno,

admitiendo que se puede haber cometido un error, como sucede a veces, esta situación, que ha comenzado por ser tensa, puede resultar formativa no solo para el estudiante sino también para el profesor, que sumará experiencia a su oficio de asesorar: se percatará de que en estos casos es siempre importante dejar la puerta abierta para que el estudiante acuda al asesoramiento con la actitud adecuada, con libertad y respeto al mismo tiempo, que son dos condiciones de un verdadero diálogo (2002, p.199).

Además, como en todas las relaciones humanas, un aspecto importante a considerar en una acción de asesoramiento académico personal es el relativo a los afectos que puedan emerger o mediar en dicha relación. Específicamente tener cuidado en aquellas situaciones o conductas que desfavorecen o que son directamente negativas en el propósito de ayuda que persigue este tipo de tutorías. González-Simancas identifica al menos cuatro situaciones negativas que se pueden dar en este ámbito. La dependencia afectiva es una de ellas, “la que puede perjudicar directamente la sana independencia y autonomía intelectual, volitiva y la propiamente afectiva que forma parte de una verdadera formación de los estudiantes” (2002, p. 202). Otra circunstancia posible es “la de caer en las redes de la mera compasión inoperante por quién es o cree ser, en un derroche de subjetivismo la “víctima” de no se sabe cuántas y terribles circunstancias” (2002, p. 202). Y luego el investigador distingue otras dos situaciones que también se pueden presentar en el ámbito de los afectos. Primero, la disposición de “tergiversar posiblemente la relación profesional, convirtiéndola en una serie de ratos afectivamente gratificantes, pero que en poco o en nada

contribuyen a la finalidad formativa de las sesiones de asesoramiento” (2002, p. 202), y, por último, la circunstancia

de dejarse influir por el famoso efecto de halo, el de la imagen que tanto el profesor como el alumno tienen el uno del otro, afectivamente favorable en los casos que ahora comento, que puede muy bien provocar –y de modo inconsciente, que es lo peor de este fenómeno psíquico– la falta de exigencia por parte del profesor con ese alumno concreto que le cae tan bien; y, a veces, incluso su injusta, por demasiado benevolente, calificación final (2002, p. 202).

Son diversos los ejemplos y las situaciones que González-Simancas plantea en *La relación profesor-estudiante en el asesoramiento académico personal* (2002), subrayando que la prudencia, como también las actitudes y capacidades, son fundamentales para realizar un asesoramiento coherente con la persona de quien asesora y de la persona asesorada. Todas estas consideraciones son primordiales en el propósito de realizar una actividad formativa que ayude al crecimiento de los alumnos. Por esta misma razón, para el académico español es particularmente importante la formación en los estudiantes de pedagogía, pues la profesión docente, como apunta certeramente en *Claves en la formación de profesores* (1997), se ha de entender como un servicio antes que ver en ella una mera función técnica. Son los alumnos de pedagogía quienes tendrán luego que servir a sus estudiantes en las escuelas asesorándolos adecuadamente, atendiendo a los principios pedagógicos, a los fines de la educación y a la dimensión antropológica de la profesión.

Conclusión

El análisis reflexivo de José Luis González-Simancas en cuanto a entender que la profesión pedagógica más que una función técnica es un servicio a las personas, permite advertir que el ejercicio docente compromete dos grandes labores. Por una parte, supone brindar una enseñanza basada en conocimientos, y en simultáneo, esa enseñanza debe ser orientadora y formativa de la persona entera de los estudiantes. Desde esta perspectiva, atendiendo a la intimidad y a la dignidad de su persona, la acción educativa debe ser eficaz en ayudar a los alumnos a crecer.

Siguiendo la antropología pedagógica del profesor González-Simancas, es posible identificar cuatro aspectos del crecimiento humano que deben ser tenidos a la vista en la actividad educativa. El crecimiento en integridad, relativo a que cada alumno va haciendo suyo un conjunto de verdades y valores trascendentes; el crecimiento en personalidad, puesto que cada alumno es irrepetible y original; el crecimiento en solidaridad, que refiere a la sociabilidad y a la capacidad de apertura para tomar parte colaborativa en la realidad y así ayudar también a crecer a otros; y el crecimiento que remite a la libertad. Específicamente esta cuarta forma de crecer se traduce en términos prácticos, en aprender a ser libres. Para aprender a usar correctamente la libertad y lograr ese cometido, es necesario que el alumno se autodetermine, es decir, tome buenas decisiones y se comprometa consigo mismo a crecer. Así es como se da vida a una autonomía comprometida en cumplir el proyecto vital, que es la mejor forma de autonomía. La eficacia de la acción educativa implica el logro de este crecimiento, que podemos llamar crecimiento integral.

Referencias bibliográficas

Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Centro de estudios constitucionales.

Barrio Maestre, J. (1994). Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación. *Anuario Filosófico*, 27, 527-540.

de Aquino, Santo Tomás (1988). *Suma de Teología*. Bac Maior Tomo I.

del Barco, J. (1999). La libertad cautiva. *La libertad sentimental*, Cuadernos de Anuario Filosófico 73.

Espot, M. y Nubiola, J. (2019). *Alma de profesor*. Desclée De Brouwer.

Kant, I. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Ariel.

García Hoz, V. (1979). La libertad de educación y la educación para la libertad. *Persona y Derecho*, 6, 13-55.

González, A. (1999). Verdad y libertad. Su conexión en la vida humana. *La libertad sentimental*, Javier Aranguren (ed.), Cuadernos de Anuario Filosófico 73, 101-117.

González-Simancas, J. (1973). *Un modelo teórico de la acción tutorial en la universidad*, EUNSA.

González-Simancas, J. (1977). *Experiencias de acción tutorial*. EUNSA.

González-Simancas, J. (1992). *Educación: libertad y compromiso*. EUNSA.

González-Simancas, J. (1997). Claves en la formación de profesores. *Educación y Educadores*, Vol 1, Universidad de La Sabana 24-28.

González-Simancas, J. (2002). La relación profesor-estudiante en el asesoramiento académico personal. *Estudios sobre Educación* N°2, 193-205.

González-Simancas, J. (2006). Fusión de docencia y orientación en la práctica educativa. *Estudios sobre Educación*, N°11, 111-125.

Izaguirre, J. & Moros, E. (2007). La tarea del educador: la sindéresis. *Studia Poliana* N°9, 103-127.

Innerarity, D. (1992). *Libertad como pasión*. EUNSA.

Llano, A. (1999). Tres formas de libertad. *La libertad sentimental*, Cuadernos de Anuario Filosófico 73, 11-29.

Llano, C. (1983). *Las formas actuales de la libertad*. Trillas.

Melendo, T. (1994). Las dimensiones de la libertad. *Anuario Filosófico*, (27), 583-602.

Melendo, T. *Dignidad humana y bioética*. EUNSA. 1999.

Millán-Puelles, A. (1967). *La estructura de la subjetividad*. Rialp.

Millán-Puelles, A. (2007). *Ética y realismo*. RIALP.

Millán-Puelles, (1982). *Persona humana y justicia social*. RIALP.

Millán-Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana*. RIALP.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). Recuperado de <https://www.mineduc.cl/mineduc-lanza-red-tutores-para-chile-con-estudiantes-de-pedagogia/> . [Fecha de consulta: 20 de abril de 2023]

Murillo, J. (1999). ¿Por qué es tan difícil vivir una vida? *La libertad sentimental*. Cuadernos de *Anuario Filosófico* 73, 31-54.

Naval, C. (1996). En torno a la sociabilidad humana en el pensamiento de L. Polo. *Anuario Filosófico*, XXIX/2, 869-883.

Polo, L. (1991). *Quién es el hombre*. RIALP.

Polo, L. (1996). *La persona humana y su crecimiento*. EUNSA.

Polo, L. (1999). *Antropología trascendental tomo I La persona humana*. EUNSA.

Polo, L. (2007). *Ayudar a crecer, cuestiones filosóficas de la educación*. EUNSA.

Real Academia Española. (2000). *Diccionario de la lengua española*, tomo II. Espasa Calpe.

Rodríguez Sedano, A. & Aguilera, J. (2011). La intersubjetividad a la luz de la apertura íntima personal. *Studia Poliana*, N° 13, 31-49.

Sellés, J. (1999). La virtud de la prudencia según Tomás de Aquino. *Cuadernos de Anuario Filosófico* 90. EUNSA.

Spaemann, R. (1989). *Lo natural y lo racional*. RIALP.

Spaemann, R. (2000). *Personas. Acerca de la distinción entre «algo» y «alguien»*. EUNSA.

Yepes, R. (1996). La persona y su intimidad. *Cuadernos de Anuario Filosófico* N°48. EUNSA.

Yepes, R. (1998). *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. EUNSA.

Zubiri, Xavier. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza editorial.