

ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA

APROXIMACIÓN A LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA DE PEDRO POVEDA

ÁNGELES GALINO

Profesora emérita de la Universidad Complutense de Madrid

Esta intervención se aproxima a la antropología pedagógica de Pedro Poveda con el deseo de ahondar en las relaciones entre sus concepciones educativas y el hombre o la mujer que en ellas se educan. La cosa no es aséptica como podría parecer. A juzgar por los encuentros pedagógicos —dígase congresos—, por las publicaciones especializadas o no, los debates se centran en los contenidos, métodos, técnicas, organización y demás. Temas fundamentales de la pedagogía. Sin embargo, relativamente pocas veces aflora el sujeto que se forma, aquel al que los educadores podríamos y deberíamos decirle «Yo estoy aquí porque tú estás ahí».

Pues bien, entre las cuestiones fundamentales que se plantean las diferentes antropologías pedagógicas, en una síntesis de síntesis merecen destacarse las dos siguientes:

1. ¿Qué se deduce del modo humano de ser para entender la educación? Este interrogante pretende conocer y orientar la educación y su práctica desde la realidad esencial del hombre. Origina un tipo de discurso que no se aborda directamente en esta intervención.

2. ¿Qué nos dice el hecho universal de la educación sobre la esencia del hombre? Esta pregunta quiere llegar al ser humano a partir de la educación. Ello revertirá, a su vez, necesariamente en la misma educación. Esto en general¹. En nuestro caso, ¿qué nos dice Poveda educador sobre el *modo humano de ser y de vivir* que subyace y, al mismo tiempo, inspira su pedagogía?

En función de esta pregunta, mi exposición interpreta determinados caracteres significativos de la propuesta educativa de Poveda, a saber: *el sujeto de la educación desde el punto de vista de género, La centralidad del hecho educativo y las instituciones educadoras*, para inferir de ellos la concepción de *persona humana* que los inspira y a la que tienden.

Echaré mano del texto escrito, de las acciones y de los testimonios orales, las tres avenidas que nos conducen al autor.

EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN

«La educabilidad del alumno es el concepto fundamental de la pedagogía», había escrito Herbart. «De la educabilidad evolutiva se encuentran rasgos en los animales más nobles —continúa— pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos para el hombre»². A partir de las

¹ Véase BRUNO HAMANN, *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modos y estructuras*. Vicens Vives, Barcelona 1992, p. 36.

² Para los escritos pedagógicos, véase la edición con notas y documentos de O. WILMANN y TH. FRITZSCH: *J. Fr. Herbart: Pädagogisch Schriften*, Osterwieck / Hars Leipzig, A. W. Zickfeldt, 1913-1919, III ed., 3 vols. En español, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, trad. Lorenzo Luzuriaga. «La Lectura», Madrid, s.f.; *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, trad. Lorenzo Luzuriaga. «La Lectura», Madrid, s.f. (fechas probable's 1920-1924); *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Prólogo de José Ortega y Gasset,

condiciones de educabilidad, el ser humano, que nace imperfecto pero pletórico de posibilidades, quedaba filosófica y científicamente consagrado como *sujeto de la educación*.

Cito a Herbart porque este autor -que en la segunda mitad del siglo pasado con el auge de las corrientes herbartianas que entonces se dieron había alcanzado gran preponderancia- es uno de los más apreciados de Poveda.

También don Pedro se cuenta entre los pensadores que conciben la *educabilidad* como categoría esencial del ser humano. No abundaré en el fondo de la cuestión, a saber, que la capacidad de educarse es exclusivamente propia del ser humano en cuanto tal, aserto que para su intuición de educador nato, tiene valor de axioma. Sí conviene, en cambio, esclarecer lo que, a su juicio, significa tomar la educación como categoría esencial del ser humano, *desde el punto de vista de género*.

En el lenguaje pedagógico al uso durante el siglo anterior y primer tercio del siglo XX, las referencias a la mujer estaban implícitas. En parte también ignoradas. La culpa no era del lenguaje, ya que como toda semiótica se refería a la realidad: es que *por principio*, la inmensa mayoría de las mujeres quedaba al margen de la educación y *por ley*, hasta las Reales Órdenes de 8 de marzo y 2 de septiembre de 1910, excluida del acceso a la enseñanza superior. En la normatividad educativa de esos niveles la mujer no existía ni siquiera como sujeto lógico de quien se predica algo.

En el curso siguiente a la legislación citada (1911-1912), Pedro Poveda abrió su primera Academia para mujeres estudiantes, y dos años después, la primera Academia para estudiantes universitarias de España en la madrileña calle Goya de Madrid. Era su modo de expresar con las obras su pensamiento sobre la educabilidad del sujeto de la educación. En puridad, la acción de Poveda en favor de la mujer -puesto que, desde el principio, se lleva a cabo por mujeres que simultáneamente forman y se forman-, consiste en un impulso inicial hacia la autorresponsabilidad femenina. Son personas y grupos de mujeres los que se constituyen en *sujetos activos* de su propia formación y de nuevas responsabilidades en la sociedad. El mismo no forma parte del grupo directivo de su fundación. Contempla la formación de mujeres que pronto aparecen como puntos de referencia estimulantes para otras mujeres. Autoridades femeninas en el orden organizativo, intelectual, moral, comprometidas en responsabilidades profesionales cívicas. Entre ellas el nombre preclaro de Josefa Segovia ocupa el primer lugar.

Poveda privilegió dos factores de cambio: la *educación* y el *trabajo*.

La *educación*, cuando el 90% de las españolas era analfabeta. Él empezaba fundando escuelas para niños y niñas. Corría el año de 1902, en la barriada de las cuevas de Guadix.

El *trabajo*, pues el acceso al trabajo de la mujer, en Poveda se traduce en la preparación de mujeres profesionales. Eso eran, las Academias de Santa Teresa desde 1911. Son varios los miles de mujeres formadas en la Institución Teresiana para ejercer la docencia en otras tantas escuelas, estatales, de la Iglesia, privadas, rurales, núcleos de población diseminada, municipales y de patronato. Lo mismo puede decirse de otros niveles de la docencia y otras profesiones en la medida en que éstas se fueron abriendo a la mujer.

Los Centros Pedagógicos respondían a lo que hoy llamaríamos «actualización en servicio» Eso quería cuando redactó los Estatutos de la Institución «El Divino Maestro» para hombres: que los maestros y maestras tuvieran la puerta abierta a la universidad. Mientras los maestros no puedan acceder a la Universidad, él los ve un cuerpo sin cabeza y, recíprocamente, la Escuela Superior del Magisterio una cabeza sin cuerpo.

En relación con la mujer, el beato Poveda se expresa así: «Creo que ni pensamos tanto como se necesita pensar sobre este asunto; entiendo que, como en todo lo demás, carecemos de orientación; que no unimos nuestros esfuerzos...». Para concluir, «La cuestión es de vida o muerte»³.

Explicita la realidad de la mujer como sujeto de la educación. No trato ahora del carácter de esta

II ed. "La Lectura", Espasa Calpe, Madrid 1935.

³ *Boletín de las Academias Teresianas*, 2ª época, nº 52, marzo 1919, pp. 1004-1006. Véase ÁNGELES GALINO, *Pedro Poveda. Itinerario pedagógico*. 2ª ed., C.S.I.C. (Consejo Superior de Investigaciones Científica), Madrid 1965, p. 335-336.

educación, sino de justificar *de facto* y racionalmente un espacio a la mujer como sujeto epistémico en el campo de la antropología pedagógica.

Se perfila así el alcance que Poveda educador otorga al hecho de considerar *la educabilidad como categoría esencial del ser humano*, es decir, de hombres y mujeres.

LA CENTRALIDAD DEL HECHO EDUCATIVO

El ser social del hombre. Sociabilidad

La *sociabilidad humana* se sitúa en el núcleo mismo de la educabilidad.

El hombre es un ser social. Cuando viene al mundo desarrolla *inexorablemente* la trayectoria de su existencia en la sociedad que le acoge. Una acogida que implica la doble vertiente de hacer viable su existencia y, de este modo, intervenir en ella. Dos aspectos imbricados entre sí: la sociedad provee a las necesidades vitales del niño *interviniendo* en su crianza. Lo primero que el ser humano recibe de la sociedad, es lo que Zubiri llama *el modo humano de vivir y de las acciones*. A su vez, el *more humano* del entorno social incide en *lo humano* del niño: esa estructura constitutiva de lo humano, inmanente y trascendente a la vez. Se trata del fundamento de la versión a los demás⁴. Es decir, de la capacidad de socialización y de educación social.

A Poveda le interesa la educación social de la persona, como respuesta pedagógica a una dimensión antropológica básica. En el pensamiento y la acción de Poveda rige siempre un norte: hacer de la educación una ayuda orientada a la *vocación humana del hombre*. Concibe las finalidades educativas, convergentes en función del sujeto y de la sociedad. Sin dualismo alguno.

Inicia don Pedro su acción educadora creando *escuelas de carácter social* (Guadix, 1902). Las concibió con atención particular a cada uno de los asistentes, por distintas causas diversos entre sí. Mantiene siempre vivo el intento inicial de optimizar las relaciones entre educación personal y servicio a la sociedad. Mejor, su educación contiene en sí un mensaje transformador de la sociedad: la problemática social late en el pensamiento povedano impregnando toda su pedagogía⁵.

Este ser social que es el hombre desarrolla su trayectoria vital en una sociedad concreta, cuyo influjo en la educación está bien acreditado por la antropología pedagógica y, sobre todo, por la pedagogía social. María Dolores Gómez Molleda ha abordado esta cuestión en distintas ocasiones⁶. Margarita Bartolomé ha estudiado la contribución povedana a la pedagogía ambiental⁷.

El núcleo del pensamiento povedano, *la educación se ordena a la persona, que es inmanente y trascendente a la vez*, ha sido fecundo en varios enfoques y desarrollos legítimos. Me refiero al poderoso alcance de los enfoques socioeducativos de la pedagogía povedana. Vera María Candau ha realizado y promovido una lectura contextualizada del pensamiento sociopedagógico de Pedro Poveda⁸.

⁴JAVIER ZUBIRI, *Sobre el hombre*. Alianza Editorial, Madrid, 1986, p. 237

⁵ GLORIA PÉREZ SERRANO: "Nuevas dimensiones de la educación social" en Pedro Poveda. *Volumen-homenaje del Cincuentenario 1935-1986*. Narcea, Madrid, 1988, p. 537

⁶ Véase M^a DOLORES GÓMEZ MOLLEDA: *La escuela problema social*. Narcea, Madrid, 1974; *El problema social-educativo en la España de Poveda* en «Eidos. Revista de Ideas contemporáneas». Madrid, 1974, n.39-40, pp. 15-37; *Los informadores de la España contemporánea*, C.S.I.C., Madrid 1981, *passim*.

social-educativo en la España de Poveda en «Eidos. Revista de Ideas contemporáneas». Madrid, 1974, n.39-40, pp. 15-37; *Los informadores de la España contemporánea*, C.S.I.C., Madrid 1981, *passim*.

⁷ Véase MARGARITA BARTOLOMÉ: *Poveda y la pedagogía ambiental* en «Eidos» o.c., pp. 111-134.

⁸ AAVV: *La radicalidad de una utopía. Pedro Poveda desde América*. Cuadernos Nuevamérica, 4, Fundación Nuevamérica, Consejo de Cultura A.L., Buenos Aires, Argentina, 1993; VERA M^a CANDAU: *Pedro Poveda desde América Latina. Materiales y documentación*. Eje cultural, 18, Consejo de Cultura, Río de Janeiro, Brasil, 1978; *El problema social y la educación para la justicia*, en Pedro Poveda, *Volumen Homenaje Cincuentenario, 1936-1986* Narcea, Madrid, 1988, pp. 524-536; ANGELES GALINO: «Acción Social», en *Itinerario Pedagógico*, o.c., pp. 19-25; M^a DOLORES GÓMEZ MOLLEDA, *El problema social educativo en la España de Poveda*, en «Eidos. Revista de ideas contemporáneas», n^o 39-40, 1974, pp. 15-37 ;*Pedro Poveda educador de educadores*. Narcea, Madrid 1993, véase Estudio preliminar, pp. 15-93, GLORIA PÉREZ SERRANO, *Educación para la democracia. Estrategias educativas*. Popular, Madrid, 1997); FLAVIA

Un juego de libertades «circunstanciadas»

Para conocer la concepción que Poveda tiene de la libertad he optado por inferirla del ejercicio de la misma que considera deseable en las escuelas que crea. Los espacios de libertad de los alumnos, su participación en la marcha del colegio desde edades muy tempranas, el régimen de relación con las familias, la continua solicitud de iniciativa y participación -destrezas en las que el profesor debiera sobresalir-, el reclamo de expansión, la confianza progresiva de responsabilidades y funciones, todo responde a su profunda convicción de que la libertad es una realidad *frontal de* quien «*se hace*» en ella.

«Respeto el parecer de los que piensan que la falta de expansión es necesaria para conservar la disciplina, escribe. Yo se por experiencia lo contrario y profeso la doctrina opuesta»⁹.

La autodecisión o libre elección, que es la manera más honda de realizarse el hombre, es *educable*, es una exigencia *básica* del proceso educativo. Ese reclamo aparece en la referencia al cultivo de la propia personalidad. Poveda pretende formar hombres y mujeres «libres, con una libertad para el bien, no temiendo la censura ni el que dirán... no escondiéndose ni ocultándose como si se obrara el mal... Sin provocaciones ni imprudencias, sin alardes ni exageraciones; pero con valentía y santa intrepidez»¹⁰.

Libres con audacia, con fortaleza, pero también con mansedumbre y con dulzura, les dice en 1935 a un grupo de maestras que se preparan para cualquier evento, dispuestas a llevar la libertad hasta el fin, porque vale más que la vida.

Es que sólo quien se halla religado a un fundamento último puede sentirse desligado ante lo penúltimo. Ha entrado más tarde el uso «desvinculado» de lo que después se ha llamado *autorrealización*. *La normal comprensión de la autorrealización presupone que hay realidades importantes más allá del yo, y que existen bienes y afanes que pueden aportar significación a una vida. Taylor observa en este punto que un subjetivismo total «tendería hacia la vacuidad, nada contaría como realización de una vida, en un mundo en el que literalmente nada fuese importante aparte de la autorrealización»*¹¹.

¿Podemos seguir hablando de *la educación* en Poveda, sin tener en cuenta la constitutiva necesidad de relación propia del ser humano? Don Pedro no lo hace. Ahora bien, las formas de relaciones interpersonales son muy diferentes. Los espléndidos paradigmas establecidos por Martín Buber, Levinas, Ortega y Gasset o Julián Marías, como formas de encuentro afectivo en el amor, según la relación yo-tú en sentido privado y, en ciertos casos, intimista, revisten un alto valor. No agotan, sin embargo, otras relaciones que también pertenecen a las formas de relaciones intersubjetivas. Pienso en las pedagógicas. Poveda hace de la *comunicación* el futuro de la intervención educativa. La ayuda principal al crecimiento humano reside en las relaciones interpersonales. Los estudios posteriores no han hecho sino confirmar esta convicción: constituyen una necesidad primaria tan imperiosa como el hambre y la sed. Determinan acciones y reacciones que no son aprendidas porque están en el origen de los aprendizajes; condicionan las asimilaciones ulteriores, el desarrollo y el crecimiento tanto psíquico como físico. Los cuidados materiales y fisiológicos, sin los estímulos de la comunicación, no colman esta necesidad primaria. El ser humano, para crecer, necesita también, además de los cuidados físicos presencia, acogida y seguridad afectiva.

Si damos un paso más en la comunicación educadora, encontramos un juego de libertades, ciertamente «circunstanciadas», en las que Poveda se ha detenido en varias ocasiones. Me refiero a la *intencionalidad* del educador o educadores y a la del educando. Intencionalidad a la que responde el material didáctico.

PAZ VELÁZQUEZ: «El centro obrero: cultura solidaria» en *Las Academias*, Cuadernos biográficos Pedro Poveda. Narcea, Madrid, 1996, n. 5, pp. 167-170.

⁹ PEDRO POVEDA: *Consejos a Las profesoras y alumnas de las primeras Academias de Santa Teresa*, Oviedo, 1912. Véase: *Itinerario pedagógico, o.c.*, p. 268.

¹⁰ PEDRO POVEDA: *Consideraciones* en «La Regeneración», Jaén s.a. [1920], Edición facsímil con *Presentación* de Encarnación González. Publicaciones del Archivo de la Institución Teresiana, Madrid 1982, p. 33.

¹¹ CHARLES TAYLOR: *Las fuentes del ser. La construcción de la identidad moderna*. Paidós Ibérica, Barcelona –Buenos Aires- México, 1996, pág. 529. (Título original: *Sources on the self. The marking of the modern identity*. Harvard University Press, 1989)

Sabe que la educación, de hecho, es siempre situacional. El juego de libertades a que aludimos se desarrolla en una situación o serie de situaciones enmarcantes.

Poveda ha reflexionado principalmente sobre la situación pedagógica como realidad social. No sólo como algo ajeno que presiona la vida de la persona, sino también como aquello con que la persona teje su vida. En esta situación enmarcante han de considerarse las posibilidades precisas que el entorno proporciona o niega y, por otro lado, la reacción del sujeto ante tales «circunstancias». En el plano existencial no son dos dimensiones separables, sino integradas en la *unidad vital* de quien las vive. Ante el estímulo, la respuesta humana no es automática. Se trata de una libertad, sí, pero «circunstanciada». Aquí cobra sentido la afirmación de Jaspers; no hay libertad más que en una situación dada, pero esta misma situación se configura sólo por la libertad.

Pedro Poveda ha creído en la libertad «circunstanciada» del ser humano en formación, y ha decidido cultivar sus capacidades desde un enfoque *universal*, abierto a todas las *personas*, sean muchos o pocos los factores que, externa o internamente, matizan el ejercicio de su libertad: un estímulo a las capacidades del sujeto, que la psicología profunda y la terapia siguen valorando de manera creciente. Abierto también, en principio, a todas las culturas sin limitación alguna.

Las pedagogías contemporáneas han reivindicado la libertad del sujeto en crecimiento. Con razón, puesto que él es el agente de su propio aprendizaje y educación. Pero han oscurecido la intervención del educador, a quien realmente le corresponde un segundo término, pero no el eclipse. Ello sería un signo de que se ha perdido la brújula del fin, y buena parte de verdad hay en ello.

Junto a la iniciativa del educando, es la libertad responsable del educador el reclamo que con más fuerza aparece en los textos de nuestro autor.

El educador no puede imprimir *arbitrariamente* su intención teleológica particular al proceso educativo. Pero «requiere una previa intención teológica, logro de la madurez humana, por parte del agente que libremente la encamina y orienta»¹².

En el *encuentro* entre ambos sitúa Poveda el momento clave de la intervención educadora.

La acción educativa comienza por ser una interpelación: es una solicitud al discípulo que puede volverse hacia las cosas porque antes se ha vuelto hacia alguien, hacia una persona. La primera actitud del educador —sea madre, padre o maestro— es su propia presencia abierta al educando o al hijo. Entre este alguien y el chico se entabla una relación de encuentro entre dos personas, que es fundante de la acción educativa: la comunicación puede ser verbal o no verbal, puede pertenecer a los distintos *recursos* de la semiótica, con tal de que se dé realmente el encuentro de dos libertades. En este sentido, lo esencial del encuentro educativo es la reciprocidad. Es una situación radicalmente ética. La interacción educativa corresponde al rango de la *sabiduría*, porque despierta a la estima del valor: más que los valores, educan las personas que encarnan valores.

A ésta, que los fenomenólogos denominan educación «cara a cara», o educación en segunda persona, Poveda invita reiteradamente.

La contradistingue de otras actuaciones imprescindibles del mundo pedagógico, que no pueden confundirse con la auténtica relación educativa. Ésta, que consiste en una relación distinta de la meramente docente o instructiva, genera una responsabilidad peculiar del educador (padre, maestro o tutor): la del amor *incondicionado como voluntad de promoción del otro*. A éste se refiere Poveda cuando escribe: «El afecto que profesáis a vuestras alumnas ¿es de la mejor ley?»¹³.

Las relaciones entre padres e hijos y entre educadores y educandos se gradúan a partir de un presupuesto de distribución de roles que varía con la edad. A la función de los padres o del orientador corresponde estimular el área de libertad del hijo o el alumno ayudándole a descubrir las propias posibilidades, a luchar contra sus inhibiciones, contra la minusvaloración de la propia dignidad y a cuanto le sitúe en una órbita baja de libertad; favorecer las relaciones con los demás como fuente de una conducta generosa.

Pero para Poveda, puesto que se trata de diálogos entre personas, en ellos primará siempre la *respectividad interpersonal* que, en cuanto personas, sitúa a los interlocutores en el mismo plano.

La dimensión moral

¹² MILLÁN PUELLES: *La formación de la personalidad humana*. Rialp, Madrid 1987, P. 52

¹³ PEDRO POVEDA: *Hablemos de las alumnas*. Imprenta Católica, León, 1935. Véase *Itinerario pedagógico, o.c.*, p. 314.

Hemos desembocado ya en los dominios de la moral. Ahora abordamos directamente la dimensión moral de la persona, vista desde las concepciones pedagógicas de Poveda. Para él, la

«educación de la voluntad, [la] moralidad, [la] religión... [es] lo más elevado, a lo que ha de tender todo lo demás; lo que *es fin* y para lo que son medios la educación física e intelectual»¹⁴. «Mirad siempre a lo Absoluto... a la Bondad por esencia»¹⁵.

La actitud moral es el *ergon* de la persona.

La persona en formación es vista por Don Pedro como un ser a cuya estructura formal corresponde una esencia constitutivamente abierta. ¿Abierta a qué?, a las posibilidades de ejercitarse en el juicio práctico y a la comprensión de la opción moral.

Para Poveda, podemos decirlo con frase lapidaria de Zubiri, «el hombre es real y físicamente moral». Por eso, su dimensión moral antropológica «no es cuestión de ideas y de normas»¹⁶. Pero sí lo será el aprovechar con respeto las posibilidades espléndidas que ofrece su educación hasta la autonomía propia de la madurez.

La meta que conduce al fin que acabamos de citar es la razón *encarnada*. La razón que se forma conjuntamente con el cultivo de los sentimientos éticos. No hay motivos para anteponer la razón que resuelve altísimos problemas astrofísicos a la razón que sabe asumir libre y responsablemente la orientación de la propia vida.

Uno de los apartados del folleto *Consejos a las profesoras y alumnas de las primeras Academias de Santa Teresa* (Oyiedo 1912), donde desarrolla puntos básicos de educación, lleva por título exclusivo el término *Bondad*¹⁷.

Aborda el tema de la educación moral desde el paradigma de la *virtud* como disposición estable de ánimo, que ocupa un lugar rector en su concepción del ser humano. Propiamente hablando, en el texto citado, y glosando a Madame Staël¹⁸, Poveda no habla de virtudes, sino de *la virtud*. «No hay más que una virtud –escribe– y ésta es la bondad». ¿No será exagerada la frase?, se pregunta él mismo.

«Veámoslo. La bondad, como la luz, es la resultante de todos los matices de bien de que un alma es capaz». «La bondad es una mezcla de todas las perfecciones morales... Es raro encontrar en la vida una persona de bondad notoria y constante sin tener que elogiar en ella además todas las virtudes posibles»¹⁹.

En este tender al Bien o, para decirlo con resonancias clásicas, a “la vida buena”²⁰, prima la intencionalidad sobre la norma. Sin que esta primacía implique más que una subordinación de la segunda; no, menosprecio de la norma, que tiene la fuerza de poner a prueba el deseo fundamental de «vivir bien».

La dimensión esencial de la bondad implica de suyo la orientación de la persona hacia el otro. El amor del otro constituye la condición esencial sin la que no se concibe el ser moral del hombre. Un amor efectivo. Frente a la *reserva*, característica diabólica según Kierkegaard, leemos en Poveda: «No hace falta ser rico para dar. Basta ser bueno». «No comencéis por pedirles [a los alumnos], sino por daros a ellos *sin reserva*». Es como si una acción «no pudiera ser considerada buena si no fuese hecha

¹⁴ PEDROPOVEDA: *Escritos espirituales*. Iter Ediciones, Madrid, 1968, n. 133, p. 403.

¹⁵ *Ibidem*, n. 34, p. 118.

¹⁶ *Sobre el hombre*, o.c., p. 421

¹⁷ *Consejo a las profesoras y alumnas...*, o.c. Véase *Itinerario pedagógico*, o.c., p. 264-267.

¹⁸ ANA LUISA GERMANA NECKER, BARONESA DE STAËL-HOLSTEIN (París, 1766-1817). Escritora fecunda, pensadora independiente y continuadora de la gran tradición moralista francesa. Cultivó la literatura de creación, los temas educativos, la filosofía y la política. Entre sus obras destacan *Corinne ou l'Italie* (1807) y *De l'Allemagne* (1810). Sus obras obtuvieron diversos comentarios, algunos polémicos, y reediciones. Varias de ellas se tradujeron al español y algunas se dedicaron a la formación de niñas y jóvenes. E. Ollion publicaba en 1911 *Les idées philosophiques, morales et pédagogiques de Mme Staël*.

¹⁹ *Consejos a las profesoras y alumnas...*, o.c. Véase *Itinerario pedagógico*, o.c., p. 265

²⁰ ARISTÓTELES: *Ética a Nicómaco*, VI, 5, 1140 a 24-28.

en favor de otro o en consideración de otro»²¹.

Para Poveda la intervención educadora es una acción específica que pertenece y no puede menos de pertenecer a ese género de acciones, realizadas necesariamente en favor de otros:

«Parece que si alguna persona necesita ser buena es la maestra. En que os habéis de ocupar toda vuestra vida? ¿No será toda ella un no interrumpido ejercicio de bondad»²².

La expresión «en favor de otro» conlleva para el educador «cuidado», solicitud siempre estimulante para el alumno o el hijo, incluso, y sobre todo, en la corrección.

Apoyado en la estructura altruista de las relaciones educadoras, concluye nuestro autor: «La bondad y vuestra profesión son cosas muy parecidas»²³.

No omite tampoco un tercer sentido del predicado *bueno*: el vinculado a los preceptos del bien hacer propios de un oficio, arte o técnica, por ejemplo *un buen profesor*. Es lo que se dice aplicar a un sujeto «patrones de excelencia». Poveda trata la profesionalidad del maestro en numerosos pasajes²⁴. Ser un buen profesor, un buen educador es un requisito imprescindible, pero no suficiente para ser un *educador bueno*.

Si del educador pasamos al *sujeto de la educación*, también en este campo, y sobre todo en éste, el sujeto queda contemplado y afirmado sin confundir pero eso la educación con un despliegue espontáneo. Sin fin no hay dirección. El fin aquí es la bondad en cuanto actitud ética radical. Y en el plano ontológico el Bien, como justificación objetiva de los valores.

La conciencia formada de la persona concreta es la única que puede sostener una decisión *libre*, pero no arbitraria sino responsable, como leemos en los *Aforismos* de Viktor Frankl. O, como escribe Poveda, personas que obran y hablan cuando deben, como deben y ante quienes deben:

«seriamente, sin provocaciones pero sin cobardías; sin petulancias pero sin pusilanimidad; con caridad pero sin adulaciones; con respeto pero sin timidez; sin ira pero con dignidad; sin terquedad pero con firmeza; con valor pero sin ser temerarios»²⁵.

Es el educando quien en realidad se autoeduca. Somos nosotros los protagonistas de nuestra vida moral. Y de la vida social y política del país.

Entre los sentimientos éticos, destaco el que después se ha llamado de *autoestima*, como una exigencia fundamental del enfoque povedano. En las declaraciones testimoniales de quienes conocimos a Don Pedro destaca la empatía, su capacidad de infundir confianza en el interlocutor, de generar la propia estima, de infundir valor para emprender el futuro, de ayudar a descubrir el realismo del conocimiento y amor de sí mismo, que hace posible los demás amores.

La comunicación educadora inicialmente es, por definición, *asimétrica* entre educadores y educandos. Pero también este género de relación, «como todas las formas desiguales de vínculo entre sí mismo y el otro (Ricoeur), está llamado a generar *similitud*». La inteligencia sentiente, que nos define, o bien la sentimentalidad inteligente, como se ha escrito ahora, no reserva sólo para la amistad el atributo de la similitud; busca llegar a reconocer en el otro la dignidad personal del «tú también como yo, o mejor que yo, puedes llegar»²⁶. El arquetipo, al que los educadores debiéramos mirar, serían aquí los padres, los padres y madres buenos. Hoy día, al menos en pedagogía, se habla poco de amor. Ni siquiera los poetas se atreven. Poveda, sin embargo, concluye:

²¹ PAUL RICOEUR: *Sí mismo como otro*, traducción de A. Neira Calvo y María C. Alas de Tolivar. Siglo XXI, Madrid, 1996, p. 187. Título original: *Soi même comme un autre*. Euil, París, 1990.

²² *Consejos a las profesoras y alumnas...*, o.c. Véase *Itinerario pedagógico*, o.c., p. 266

²³ *Ibidem*.

²⁴ Véase *Escritos espirituales*, o.c., n. 82, p. 293. Pertenece a la serie de *pensamientos* escritos por el autor en julio de 1936; *Consideraciones*, edición facsímil, o.c., p. 22, *passim*. *Amigos fuertes de Dios*. Narcea, Madrid, 2ª ed. 1993, p. 228

²⁵ *Escritos Espirituales*, O.C., N. 77, PP. 267-268.

²⁶ *Sí mismo como oro*, o.c., p. 22

«Yo os pido un sistema nuevo: un nuevo método, unos procedimientos tan nuevos como antiguos inspirados en el amor»²⁷.

La actitud proyectiva, necesidad básica del ser en crecimiento

Poveda se ha resistido siempre a ver en el alumno un ser exclusivamente real, quiero decir, completamente diagnosticable. Abrirse a sus posibilidades, por definición irreales, es un imperativo del diagnóstico educacional.

Respecto de su madurez humana, el educando es una persona *inconclusa*, a la que hay que aceptar tal como es: «Querer que las estudiantes sean perfectas es un buen deseo que no responde a la realidad»²⁸. Pero tienen la riqueza de sus múltiples posibilidades. O mejor, potencialidades.

Las verdaderas necesidades del ser en crecimiento, en cuanto tal, consisten en responder a las capacidades y exigencias de transformación que reclaman las tendencias y pulsiones nuevas que en el se desarrollan. Principalmente, nuevas habilidades desde el plano psico-biológico, y respuestas acordes a las expectativas de los demás, en el plano social. En suma, para hacerse mayor, para ser más.

La actitud *proyectiva*, para Poveda, es una necesidad básica del ser humano en crecimiento, una cantera inagotable de energías creativas.

Él mismo se revela con gran capacidad de proyectar futuros: «Me pasaba el tiempo haciendo proyectos», escribe. Y ¡«proyectista»!, con sentido peyorativo, es el calificativo que Manjón le adjudica en una carta. Sus tres primeras publicaciones pertenecen al género de proyectos y como tales las titula²⁹. Simultáneamente, echa a andar dos Academias —Oviedo y Linares—, un Centro Pedagógico en Gijón y una Revista, *La Enseñanza Moderna*, que lleva por título *Revista de educación social*. Son otros tantos esfuerzos por convertir los proyectos en realidad. Su biografía está llena de proyectos, realizados varios, incoados unos, fracasados otros. Los últimos años de su vida proyectaba una Universidad Hispanoamericana³⁰.

Poveda ha pedido al educador estimular la capacidad proyectiva y la iniciativa del propio alumno. Y después... esperar, dando tiempo al tiempo. Ha sido particularmente sensible a la ocasión pedagógica, *kairós*, el momento propicio para la intervención.

«Actuad cuando encontréis mejor disposición en vuestras colegialas. Estados psíquicos más apropiados... Actuad en los instantes en que más os necesiten, sean o no los más cómodos para vosotras»³¹.

Este tiempo pedagógicamente adecuado (por ejemplo, para el aprendizaje de idiomas) es un presente que lleva incorporadas las potencialidades reales que lo hacen posible, y contiene virtualmente, no tanto el futuro, sino más propiamente el porvenir del sujeto concreto.

Tras las corrientes de las pedagogías no directivas —así llamadas—, hoy se vuelven a estudiar las condiciones de la intervención pedagógica, sus bases científicas, éticas y filosóficas.

Evidentemente, la capacidad proyectiva no es privativa del ser en crecimiento, sino del ser humano. Pero en los períodos de desarrollo tiene una importancia especial y ésta ha sido una de las aportaciones más claras de la psicopedagogía al pensamiento antropológico. Santo Tomás había ya tenido en cuenta el momento biográfico de la evolución humana. Desde los estudios de una «teoría de la educación», a la que Werner Lorch, entre otros, ha contribuido, se abre un nuevo campo de debate sobre el significado antropológico del crecimiento. Este autor parte de la pedagogía como «órgano» de revelación de lo

²⁷ A.H.I.T., I/E – f 109 (septiembre 1932) Véase *Itinerario Pedagógico*, o.c., p. 303

²⁸ *Hablemos de las alumnas*, o.c., Véase *Itinerario Pedagógico*, o.c., p. 303.

²⁹ PEDRO POVEDA: *Ensayo de Proyectos pedagógicos para una Institución Católica de Enseñanza*, Gijón 1911; *Simulacro pedagógico* o *Las Academias*, publicado con el anterior, y *Diario de una Fundación*, Sevilla 1912.

³⁰ PEDRO POVEDA: *Proyecto de Universidad hispanoamericana*, en *Escritos espirituales*, o.c., n. 220, p. 615-617.

³¹ *Escritos espirituales*, o.c., n. 158, p. 460

humano.

El carácter proyectivo enlaza bien con las reflexiones acerca de la *temporalidad* de la persona humana. Pero no sólo porque el hombre hace la historia, sino porque él mismo, su realidad personal, es constitutivamente histórica³².

INSTITUCIONES EDUCADORAS

La familia

Poveda ha otorgado una especial dedicación a las tres instituciones más directamente relacionadas con la educación: la familia, la escuela (las entidades educadoras) y la sociedad.

La *vida de familia* ha sido el paradigma fundamental en el que Poveda ha descubierto las relaciones educativas *originarias* y decisivas.

Una afirmación explícita literalmente lo que fue para él un norte jamás desmentido. Pertenece a la época fundacional: «... la perfección del internado está en imitar lo mejor posible la *vida de familia*³³. A la semejanza con la vida de familia otorga la categoría de *concepto clave* de la educación³⁴.

Él ha vuelto muchas veces los ojos a las estructuras microsociales que rigen o se forman en la convivencia familiar.

El hombre se apropia del mundo a través de una mediación. La mediación que proporciona la familia o, en su defecto, el primer entorno cotidiano, es para cada individuo su mediación *natural*. La experiencia del mundo que el pequeño hace, no puede por menos de resultar mediatizada por sus contactos con los demás miembros de la familia.

Nuestro autor sitúa la referencia básica de un clima familiar educador en el concepto de la familia que fue la suya, donde, confiesa, no faltaron el sufrimiento —la muerte de una hermana, el padre enfermo—, la pobreza y la contradicción interior. Sin embargo, la familia es el agente educador por excelencia, ya que en él surge la *convivencia familiar* que él considera categoría pedagógica fundante.

En ella, Poveda estima la *sencillez* de los contactos personales que surgen, podríamos decir, espontáneamente: la *sinceridad* en relaciones reiteradas, que con facilidad alcanzan una *transparencia* irrepetible, en consecuencia, la dificultad para el disimulo o repliegues psíquicos o éticos; las ocasiones de *interacción*, proclives a generar cierta *reciprocidad* de sentimientos y reacciones entre todos los miembros; el ejercicio de una autoridad paterna y materna que debería estar orientado en principio, hacia la formación de la personalidad del hijo.

Hoy leemos esa intuición a la luz de lo que se llama «el mundo de la vida», *Lebenswelt*. No podemos menos de identificarla con el mundo de las certezas espontáneas, de los axiomas de conducta, el mundo en el que se vive y no en el que se piensa que se vive, el mundo prerreflexivo de la infancia.

El concepto de mundo de la vida, desarrollado por Edmund Husserl en una de sus obras de madurez, *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* abrió en el campo de las ciencias sociales un nuevo foro de debate. Ofrece interés para nosotros y para los autores que trabajaron a partir de él.

La ontología de la educación se vuelve hacia esas *improntas fundamentales* que se dan en un régimen de relaciones interactivas, no profesionalizadas ni sistematizadas. Nos hallamos ante un ámbito educacional que Nilda Luhmann caracteriza por su *intencionalidad latente*, puesto que en la vida de familia la mayoría de las veces la intencionalidad pedagógica no suele ser explícita. Pero la impregna, y esto es decisivo también para su acción socializadora que se da «sin educación intencionada porque siempre se da por entendida»³⁵. Este planteamiento implica la existencia del *aprendizaje latente*, abierto

³² *Sobre el hombre*, o.c., p. 607 y ss.

³³ A.H.I.T., I/D – g13 (¿1916?). Véase *Itinerario pedagógico*, o.c., p. 321

³⁴ *Hablemos de las alumnas*, o.c. Véase *Itinerario pedagógico*, o.c., p. 229.

³⁵ NIKLAS LUHMANN: *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Paidós Educador, Barcelona, 1996, p. 118. Título original: a) «Die

a amplios campos de investigación.

En este sentido, el mundo de la vida es subjetivo, es *mi* mundo. Y, sin embargo, no es un mundo privado o particular, es intersubjetivo, público, común³⁶: es el mundo del entorno familiar o equivalente. Es el mundo que se ha respirado en los momentos de máxima plasticidad existencial.

Las instituciones docentes: la dimensión pedagógica de Poveda fundador

La objetivación de una idea o de un universo conceptual, tarde o temprano reclama su institucionalización. «El orden de la memoria» (Jacques Le Goff) y su forma científica, la historia, no se aplica sólo a materiales, documentos y monumentos, sino también a instituciones.

De acuerdo con el lema «hacer y enseñar», que Poveda adoptó muy pronto, se propone, simultáneamente a la aparición de sus primeros escritos, fundar centros docentes. Es decir, establecer, crear, revertir la teoría en la práctica y la práctica en la teoría. Piensa que «las obras sí, esas son las que dan razón de nosotros» o, como se ha escrito, la acción es lo que salva de los sentimientos equívocos que se generan en la irrealidad.

Don Pedro se pregunta por la fisonomía de los centros que va creando: una especie de «falsación» aplicada a las concepciones pedagógicas que los inspiran. A partir de la primera Academia (Oviedo 1911), surgen, con enconado esfuerzo por su parte, otras instituciones docentes. En ellas verifica intuiciones y realiza el proceso nunca acabado de sus ideas pedagógicas.

Pienso con Flavia Paz Velázquez —hasta hoy su mejor biógrafa— que los Centros son un elemento estructural de su Obra, lugar de experiencias permanente

«donde la teoría aterriza en la realidad humana —y en la realidad social cambiante— y hace de la formación de la persona una tarea fundamental, siempre renovada y clave de la transformación de la sociedad»³⁷.

Con las fundaciones de las Academias, Poveda sale a la vida pública, inaugura su acción social sobre un *marco de significación teórica* progresivamente definido: por lo pronto, un tipo de formación para el profesorado, abierto y contrastado por la crítica pedagógica. Pero también algo más, *un horizonte de sentido* para la educación. Una suerte de *forma de vida* que alcanza al sujeto en su unidad sustancial y en sus interrelaciones con el ambiente, del que incesantemente recibe nuevas instancias y al que también sin cesar se las proporciona.

Importa adelantar que en la pugna entre enseñanza estatal y enseñanza privada, nuestro autor no se alinea en un bando: actúa en las dos vertientes desde concepciones claramente renovadoras. Sin poder llevar de inmediato a la escuela pública sus innovaciones, se lanza a la fundación de academias con la característica de que los profesores allí formados fuesen agentes sociales de urgente innovación en todos los niveles de las instituciones, especialmente las estatales o las públicas. De acuerdo, también en esto —y sobre todo en esto—, con su propósito de servir a *toda* la sociedad buscando el entendimiento, con el máximo respeto a la identidad de las corrientes en pugna.

El interés de Poveda por la enseñanza pública es nuclear. Sus trabajos en pro de los maestros de las escuelas estatales —única acepción de escuelas públicas en la época—, reclaman en distintos artículos³⁸ mejoras en la formación, la promoción profesional, la importancia social, los derechos profesionales y

Homogenisierung des Anfangs: Zue Ausdifferenzierung der Schulerziehung» (de Zwischen Intransigie und Selbstreferenz, pp. 11-40). c) «Systeme verstehen Systeme» (Zwischen Intransparenz und Verstehen, pp. 72-117). D) «Systeme und Absicht der Erziehung» (de Zwischen Absicht und Person, pp. 102-124). Suhrkamp, Frankfurt del Meno 1992.

³⁶ *Ibidem*, p. 36

³⁷ FLAVIA PAZ VELÁZQUEZ: *Una institución se abre camino*. Cuadernos biográficos Pedro Poveda, Narcea, Madrid, 1997, p. 95.

³⁸ FRANCISCO MARTÍNEZ BAEZA (1913): *Alrededor de un proyecto*. Linares, Imprenta «San José», véase *Itinerario pedagógico, o.c.*, pp. 189-211

sindicales. También, el acceso a la Universidad. Mientras el maestro no pueda acceder a la universidad, el magisterio español le parece un cuerpo sin cabeza y la Escuela Superior del Magisterio, una cabeza sin cuerpo.

La escuela, instancia mediadora de cultura. ¿De qué cultura? De aquella que, como dice Trilla, ha de facilitar el aprendizaje de contenidos que, «para ser aprendidos mediante la educación informal, requerirían un proceso mucho más improbable, azaroso o largo»³⁹. Pero la reflexión de Poveda no va directamente a los contenidos aunque, obviamente, les concede importancia. Ha otorgado más dedicación a *cómo* mejorar la formación cultural, intelectual y humana. A la educación institucionalizada le corresponde disponer el aprendizaje del alumno para que sea el principal cultivador de su propia inteligencia; que se inicie en el gusto por la claridad de las proposiciones; por el rigor y precisión de los juicios; por el descubrimiento de falacias y errores que los falsean sistemáticamente; por su formación crítica inicial. «En las cuestiones fundamentales que actualmente se debaten, ¿tienen ese criterio vuestras alumnas?»⁴⁰.

A estos ejercicios y cometidos intelectuales han de concurrir las dimensiones afectivas, volitivas y sociales. Sueña con una forma analítico-sintética de abordar la comprensión de la realidad, a la que han de cooperar todas las dimensiones humanas, la articulación afectiva, la articulación social, el razonamiento moral, el juicio estético y, desde luego, la actitud creativa puesta en situación.

La importancia que otorga a las situaciones informales para el aprendizaje, así como a las colaboraciones, publicaciones y proyectos comunitarios entre los mismos alumnos, apunta a criterios formativos del razonamiento que resultan ser anticipaciones del *pensamiento complejo*⁴¹, que hoy se desarrolla en la educación apoyado principalmente en el pensamiento crítico y en el creativo.

Poveda valora el pensamiento científico, que ya en su tiempo había conquistado el carácter emblemático de la cultura; conoce los límites y las contradicciones de la racionalidad positivista de su época. Y es consciente de que hay que ordenar su cultivo al servicio del hombre y de la sociedad.

El clima. La *fisonomía propia* está hecha de elementos concretos y de rasgos compartidos con otras corrientes pedagógicas, que podemos englobar en la categoría de *clima*. Es el de clima un concepto omnicomprendivo, compuesto de factores varios que actúan en sinergia⁴². En realidad, el clima, como expresión holística de la concepción educativa del centro, precede e inspira las fundaciones povedanas.

El clima de un centro docente no se plasma exclusivamente dentro de sus paredes. De ellos resultarla

³⁹ J. Trilla: «La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el entorno de la educación escolar», en *Volver a pensar la educación*. Morata, Madrid 1995, (I), p. 220.

⁴⁰ *Hablemos de las alumnas*, o.c. Véase *Itinerario pedagógico*, o.c., p. 311.

⁴¹ MATTHEW LIPMAN: «El giro hacia el pensamiento» en *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre, Madrid, 1997, pp. 342-344.

⁴² La personalidad a la que se tiende y se configura en un *clima escolar povedano* respira una trama de interrelaciones donde se convive:

- en *expansión o sencillez*; que favorece la *transparencia* entre profesores y alumnos, como camino hacia la progresiva autenticidad de relaciones;
- de *sano compañerismo*, factor con el que cada vez importa más contar;
- de *alegría* que construye de dentro afuera y contagia entusiasmo;
- de *iniciativa y participación colaboradora versus* timideces y egocentrismos;
- de *creatividad*, liberadora de autoestima realística *versus* pasividad y desmotivación;
- de *interconexiones prácticas* con el entorno social y cultural;
- de *cultivo de sentimientos* que liberan del analfabetismo sentimental y favorece estilos de vida más nobles, éticos;
- de *relaciones humanas*, los espacios auténticos donde se educa la libertad. La relación pedagógica es, en buena parte, un encuentro entre dos libertades, una situación ética. En el seno de esta relación el profesor, el padre, espera del discípulo, del hijo, el descubrimiento y estima práctica de valores y contravalores, tal como puede apreciarlas en conductas de personas y situaciones concretas;
- de *amor y fortaleza*, que sintetiza las virtualidades formativas del amor de calidad propio de padres y educadores: aprovecha triunfos y fracasos, sabe esperar, actúa en la ocasión propicia, exige y estimula. Anima siempre. Posee la espléndida cualidad de ser realista y entusiasta;
- de *ambiente religioso*. La convicción de que la religión a Dios es una dimensión constitutiva del ser humano impregna toda la educación. La antropología crítica de Poveda ilumina explícitamente el concepto de *perfección humana* a la que toda educación, de un modo u otro, ha de ordenarse.

Este decálogo —ha salido así, podría ser un dodecálogo— de la pedagogía povedana explícita y traduce, al mismo tiempo la imagen de persona que en su trasfondo la inspira: la que diseñó su pensamiento pedagógico.

algo que no pretendemos, un «medio educativo total». Todas las fundaciones de Academias, empezando por la de Oviedo, se concebían abiertas y colaboradoras del entorno ciudadano.

Ya vimos que las relaciones entre padres y centro, autentico axioma de la pedagogía povedana, *mantiene abierta la escuela al ámbito de procedencia* del alumno.

Tampoco se trata de centros abiertos indiscriminadamente al entorno.

Relativización del sistema docente. La educación escolar es un «vestíbulo» —en términos de Comenio— no de la educación sino del mundo *académico-científico*. En algunos casos, también del mundo *profesional*: tiene que pasar de la «vida de familia» al sistema laboral. Sin embargo, Poveda sitúa en la familia la *referencia básica* de lo que un clima ideal aporta a la educación. La socialización primera que la familia tradicional transmitía, conserva, a su parecer, cierto carácter arquetípico para la socialización segunda de la escuela. El clima escolar será *otro*, por muchas razones, más estructurado y complejo. Diferente sí, pero recreando en los nuevos cuadros determinados factores de la vida de familia.

La escuela no ha de copiar la vida de familia, pero ésta se mantiene como una inspiración. Los modelos de familia cambian con la sociedad, sin embargo, con las distintas modalidades que hoy reviste, mientras hay familia, ésta encarna valores esenciales para el *crecimiento humano*.

Esto es un *vuelco* en el planteamiento de la cuestión, principalmente, porque relativiza la *formalidad del sistema escolar*: las instituciones docentes y educativas no debieran conformarse automáticamente a la lógica del sistema. Un sistema autopoético que, como todos los sistemas sociales, se reproduce por y desde sí mismo. Cosa que consigue por medio de «un código y unos programas»⁴³.

Poveda mide, juzga y relativiza el sistema desde dentro del sistema. No sólo en pedagogía, también en otros campos.

Educación y sociedad

«Vosotras seréis como las de vuestra clase y condición, pero os distinguiréis por la santidad de vida».

La vida ordinaria. Se hizo antes mención de los rasgos antropológicos de la educación social en Poveda. Aquí me limitaré a mencionar uno que considero clave para entender las posiciones de su antropología real. Me refiero al concepto de *vida ordinaria*, tal como él la concibe. Sin conferirle un carácter exclusivo, descubrimos en ella un valor de orientación pedagógica significativo.

En la crisis contemporánea de entre las dos Guerras mundiales -ese fue su tiempo- Poveda percibió con particular relieve el reto de afrontar nuevas formas de pensar, de actuar y de organizarse en sociedad. En resumen, *nuevas formas de vivir*⁴⁴.

Poveda ha intuido las posibilidades que ofrece la sociedad contemporánea explorando la noción de *vida ordinaria*. No era una noción nueva. Otros habían hablado de «vida corriente» contrapuesta a modos de vida con características particulares propias, por ejemplo en los diferentes estamentos del antiguo régimen. Poveda en 1916 escribe y piensa en personas que viven «en medio del mundo como vosotros lo estáis y habéis de estar», y con esto hace suya y relanza una de las convicciones fundamentales de la vida moderna. Pero eso no había sido siempre así y aún hoy es fuente de confusiones. ¿Qué significado tiene esta concepción?

Para aclararlo o, al menos, para situar mi interpretación, releamos brevemente a Aristóteles que, como es sabido, distingue entre *vida* y *vida buena*, única esta última, digna de considerarse plenamente humana.

Cuando el autor de la *Política* afirmaba que los fines de la asociación política eran la *vida* y la *vida buena*, establecía ya una jerarquía. Englobaba en el primero de los términos, el de *vida*, los aspectos de la vida humana que se refieren a la producción y a la reproducción. El distinguía estas actividades respecto de la *vida buena* y las calificaba de *infraestructurales*. Porque sobre tal infraestructura se levantaba la *vida buena*, dedicada ésta a las actividades de suprema importancia, a saber: reflexionar

⁴³ *Teoría de la sociedad y pedagogía*, o.c., p. 21-22

⁴⁴ JAVIER PÉREZ DE CUÉLLAR: *Nuestra Universidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Fundación Santa María, Ediciones SM, Unesco, 1997, p. 9.

sobre la excelencia moral; contemplar el orden de las cosas; deliberar juntos acerca del bien común y formular las leyes⁴⁵.

A un estilo de vida comparable al de los que componían la infraestructura de aquella sociedad es al que genéricamente se podría parangonar hoy el que llamamos *vida ordinaria*.

Durante siglos, y con las diferencias que la historia patentiza, el mundo occidental ha mantenido una separación jerárquica entre los estamentos dedicados a la producción y aquellos otros formados por guerreros, clérigos y gobernantes. Dos géneros de actividades bien diferenciadas socialmente, dos estatutos sociales, dos modos de vida. El resultado ha sido un inferior *status* social para la *vida ordinaria*, en especial para el trabajo productivo⁴⁶.

Es un hecho extraordinariamente importante para la conciencia moral moderna la afirmación de la *vida corriente*, a la que nos sentimos fuertemente atraídos y en la que, al menos en principio, se han proscrito la desigualdad ante la ley, la negación de los derechos humanos, la asimetría subordinante de la relación entre los sexos; se ha reconocido el derecho a la libertad, a la educación, a la cultura y tantas otras conquistas de la sociedad contemporánea. Conquistas morales, jurídicas, sociales y políticas espléndidas de las que nadie quiere abdicar.

Constatamos, sin embargo, que para la comprensión generalizada de la conciencia moral moderna, el concepto de *vida corriente*, excluye otros estilos de vida donde figuran, al menos como ideal, componentes tales como gratuidad, generosidad, austeridad o abnegación. La vida corriente así comprendida, equivaldría en un plano a la derrota del héroe y, en otro, a la del santo. No digamos a la del mártir. O a la incompreensión para padres y madres de familia que se sacrifican por los hijos, y para cuantos hacen de su vida una entrega con renunciaciones personales en favor de los demás, sobre todo de los excluidos de la sociedad. Este concepto de *vida ordinaria* ha supuesto en sí el triunfo del antihéroe y de la mediocridad.

Pues bien, Poveda se comporta con este estilo de vida de la sociedad contemporánea en sus relaciones con la educación, de manera análoga a como lo hace con las otras dos instituciones educadoras mencionadas, la familia y la escuela: las tiene en cuenta, las valora y las redimensiona con referencia a la persona. Señalaremos a continuación algunas de las pistas principales que para Poveda marcan metas sociales en relación con la educación.

La afirmación de la vida ordinaria contiene implícita la inclinación hacia la nivelación social: un género de vida que, en principio, no excluye a nadie y que a todos puede convenir. En esto reside su significación histórica como motor de cambio social, una vena siempre fecunda en las concepciones de este educador.

Es un concepto que conlleva la dignificación del trabajo. Poveda ha valorado la dimensión configurativa del trabajo, de todo trabajo, y su capacidad para construir y modificar la realidad.

Reconoce en la vida de familia una fuerza personalizadora de primera magnitud. De ello se ha tratado ya.

Reivindica en los primeros decenios del siglo el espacio de los seglares que parecían haberse conformado con un nivel inferior de compromiso respecto de la fe cristiana. Una suerte de obligaciones «leves» en comparación con el estado de vida religiosa. Ahora bien, el «estar en el mundo» de Poveda supera la idea de vida profana —como dicen, de desarme moral— para situarse en el mundo como *lugar teológico*. Desde éste, sin abandonarlo, los bautizados, hombres y mujeres, participan en la sociedad como sujetos activos de la historia, asumiendo responsabilidades personales y comunitarias, privadas y públicas. Con este motivo, que abarca diferentes planos de su pensamiento, escritos y acciones, en varias ocasiones se ha saludado a Poveda, con toda justicia, como un adelantado de la promoción laical; un despertador de ese gigante dormido que ha sido, y en buena parte sigue siendo, el laicado.

⁴⁵ *Política III*, 1280 b 35.

⁴⁶ Charles Taylor, que entre otros me inspira esta reflexión, califica de hecho extraordinariamente importante para la conciencia moderna la tensión entre la afirmación de la vida corriente, a la que los modernos nos sentimos fuertemente atraídos, y algunas de nuestras distinciones *morales* más importantes. Es más que tensión, es conflicto. Lo que para algunos es la afirmación suprema, para otros incluye una negación. Cfr. *Las fuentes del ser*, o.c., p.39.

Permítasenos, sin embargo, un par de observaciones, apresuradas por el tiempo de que disponemos.

Es cierto que el auge de la *vida ordinaria* se inició en España con la Ilustración y creció con el menosprecio de la vocación monástica, como si esta supusiera una desestimación de la vida seglar. Sin embargo, Poveda no participó jamás de tal sectarismo, admiró todas las vocaciones, especialmente las religiosas, y su conducta le sitúa en los antípodas de tales posturas.

Entre la meta povedana que busca la «vida Buena» a través de los gozos y las negaciones que entraña la que estamos denominando «vida corriente», y la de quien se entrega a ella por otros motivos, existe un abismo de sentido. Cito literalmente a Poveda:

«Es desprecio del mundo no ha de ser como el del filósofo morigerado, indiferente o escéptico, que solamente lo abriga porque se cree superior a él. El vuestro ha de ser de muy otra calidad... ha de nacer de la humildad»⁴⁷.

La diferencia fundamental es que Poveda valora positivamente aquello a que se renuncia. En realidad, más que renuncia es opción por un bien superior.

«Pero esta negación implica un acto nuevo y grande de integración; señala una fase decisiva en la vida ética y religiosa del hombre»⁴⁸.

Lo había dicho en el siglo segundo el autor de la Carta a Diogneto:

«Los cristianos no se diferencian de los demás hombres ni por el territorio [que ocupan] ni por la lengua ni por los trajes... [sin embargo] muestran un carácter admirable y extraordinario en su estilo de vida... Se casan como todos, tienen hijos, pero no los exponen [alusión al infanticidio]. Tienen en común la mesa pero no el lecho... Obedecen a las leyes establecidas y con su vida superan la ley... En resumen, para decirlo brevemente, los cristianos realizan en el mundo la misma función que el alma en el cuerpo»⁴⁹.

Don Pedro Poveda está muy lejos de identificar vida corriente con vida facilona. Ni su pensamiento ni su obra pueden contribuir a la «universal y patológica creencia» de que todo lo bueno es fácil.

Esta determinada imagen de hombre y de mujer, propia de la antropología cultural, cuya honda exigencia interior se realiza en la vida corriente, ejerce influjos bien determinados en la antropología pedagógica de Don Pedro.

* * *

Llegado este momento es fácil colegir algo evidente: que las concepciones expuestas ni arrancan ni remiten a una visión del ser humano como un yo «arrojado», «yecto», «desvinculado» de toda religación trascendente. Una formalización del *sujeto de la educación en Poveda* ¿hasta qué punto puede prescindir de las fuentes originarias?

Distingamos, porque esas fuentes son plurales.

Las relativas a las dimensiones *socio-existenciales* que formaron el contexto histórico de Poveda sufrirán la revisión que las mutaciones históricas exijan. Esto ha sucedido ya: me refiero a las nuevas necesidades que la historia y las diversidades culturales han presentado y seguirán reclamando. Es lo que hizo Pedro Poveda en su tiempo: tener muy en cuenta los requerimientos del presente sin caer en la fácil tentación de los *presentismos e inmediateismos*. Es un problema de creatividad fiel, despierta y activa. Saberse un testigo, modesto pero consciente, contra la claudicación educativa que nos invade.

De las *fuentes originarias* de estas concepciones, ¿qué decir? Son imprescindibles y hay que profundizar en ellas, so pena de caer en una antropología desvinculada, que estaría en los antípodas de Poveda. Don Felipe Fernández Ramos en este mismo Congreso aborda la antropología bíblica de

⁴⁷ *Escritos Espirituales*, o.c., n. 60, pág. 216-217.

⁴⁸ ERNST CASSIRER, *Antropología filosófica*. Fondo de Cultura Económica, México, 1987. Título original: *Essay of Man*. Yale University Press, New Haven., 1944; p. 89.

⁴⁹ *A Diogneto*, Introducción, traducción y notas de Sergio Zincone. Borla, Roma, 1981, 2ª ed. pp.63-64, V; 67,VI.

Poveda. La religión es una constante antropológica, sin ella es sumamente difícil la verdadera madurez humana.

La fuerza vital de la fuente, la Encarnación del Verbo que dice la palabra decisiva sobre la persona humana y que engendró el nacimiento, alimentará el curso y el discurso de la corriente. Hay que volver a ella una y otra vez; atreverse a beber en ella lo que Poveda llama el «humanismo verdad»: el que subyace e inspira su concepción del hombre y de la mujer.

La antropología cristiana velará siempre sobre el umbral de la pedagogía povedana. Ésta, a su vez, retroalimentará el discurso de la antropología pedagógica cristiana con los nuevos interrogantes que el curso de los tiempos, las ciencias del hombre y del cosmos, y el cambio de las mentalidades, sin duda alguna, plantearán. Un presente-futuro que nosotros miraremos cara a cara y con esperanza. La que nace del «humanismo verdad».

A MODO DE CONCLUSIONES

Para Pedro Poveda la *educabilidad*, entendida en función de la perfección humana en cuanto tal, es una categoría originaria del ser humano. De ella arrancan las dimensiones de su antropología pedagógica.

- La *educabilidad* se sitúa en el núcleo mismo de la *sociabilidad*. Poveda impulsa la educación como respuesta a esta dimensión antropológica, que es, de suyo, immanente y trascendente a la vez. Por consiguiente, plenitud personal y versión social emergen de la pedagogía povedana. Sin concesiones a dualismo alguno.

- La necesidad primaria del ser humano en crecimiento es un reclamo de las *relaciones interpersonales*. La persona necesita para crecer, además de los cuidados físicos, otras presencias personales, acogida y seguridad afectiva. En la primera infancia los contactos con los otros determinan acciones y reacciones que están en el origen de los demás aprendizajes.

- La *convivencia familiar* es para Poveda el paradigma de las relaciones educadoras originarias y decisivas. El neonato, que se apropia del mundo a través de sucesivas mediaciones, encuentra en la familia su mediación *natural*: el mundo de las certezas espontáneas, el mundo de las *improntas fundamentales*, «el mundo de la vida».

- Puesto que el hombre es un ser *constitutivamente moral*, su educación pertenece al orden ético. La educación *de la libertad*, cuyo ejercicio constituye la manera más honda de realizarse el hombre, es para Pedro Poveda la exigencia principal del proceso educativo: el dominio de la libertad constituye una meta a la que no se llega sin el ejercicio de progresivas liberaciones.

- Poveda ha reflexionado principalmente sobre los conceptos de *situación pedagógica* (contextos circunstanciales), y de *ocasión pedagógica*, *Kairós*, (vínculos subjetivos del educando y del educador) como realidades humanas cuasi-determinantes de la intervención educadora.

- De acuerdo con la antropología cultural cristiana, la antropología inspirada en Poveda se posiciona *frente a toda educación excluyente*: las carencias familiares, las personas con necesidades educativas especiales, la alfabetización deficiente, la ignorancia de los derechos humanos y deberes correspondientes, el fomento de educaciones hipercompetitivas frente a la formación solidaria que la globalidad mundial requiere, y cualquier preterición por razones de sexo, etnia o religión.

- La *iniciativa creadora* y la *capacidad proyectiva* son atributos de la persona humana en relación con el futuro. El educando desarrolla la riqueza de estas potencialidades en germen. Poveda ha hecho de las *aspiraciones proyectivas* propias de la infancia y de la juventud, el fulcro de orientaciones pedagógicas tanto generales como personalizadoras.

- La objetivación de una idea o de un universo conceptual, lleva en sí cierto reclamo de *institucionalización*. Poveda asumió el reto teórico-práctico de crear centros docentes y otras instancias de educación institucionalizada, los cuales asumen, generación tras generación, la vocación anticipatoria de su pedagogía.

- Ante las diferencias entre enseñanza estatal y privada Poveda no se alinea con exclusividad alguna. Actúa en las dos vertientes buscando servir a toda la sociedad desde concepciones innovadoras. Su interés por la enseñanza pública es nuclear; lo acreditan su acción institucional en la formación de maestros y maestras, los artículos sobre la formación de los mismos, la defensa de los derechos profesionales y asociativos, así como sus acciones en favor del prestigio social del *profesorado de todas las modalidades y niveles*.

Estas reflexiones quieren significar un reto para responder a las *nuevas necesidades* de formación de alumnos y alumnas. Ello exigirá, fundamentalmente, una reflexión de fidelidad creativa sobre las relaciones teórico-prácticas entre *educación cristiana y formación humana* actual y futura.

* * *

ÁNGELES GALINO CARRILLO, *Antropología pedagógica. Aproximación a la antropología pedagógica de Pedro Poveda*. En *Atreverse a educar*. Congreso de Pedagogía, Pedro Poveda educador. Vol. 2. Edit. Narcea. Madrid 1998, pp. 51-75