

VALORES Y MAESTROS

Por *Andrés Jiménez Abad*
Catedrático de Filosofía
Pamplona (Navarra)

Nuestra sociedad se despierta asombrada muchos días con acontecimientos lamentables provocados por acciones insolidarias, actos de violencia despiadada o casos de corrupción pública. Resulta evidente que no se trata de un fenómeno ocasional o de una simple moda macabra, sino que es resultado de un modo empobrecido de vivir. Se suele increpar, no sin razón en ocasiones, a los responsables del orden público, a los medios de comunicación o a los promotores de lugares de diversión, por ejemplo. Pero ¿no tendremos todos los responsables de la educación algo que ver en ello?

En los últimos momentos de su vida intelectual —corría el año 1935—, Edmund Husserl dedicó algunas de sus más valiosas reflexiones a la suerte de la humanidad y de la cultura. Así, al final de su consideración sobre «la crisis de las ciencias europeas», advierte que el gran riesgo del hombre europeo consiste actualmente en el cansancio, en el desánimo espiritual provocado por la convicción de que no es posible superar la deriva histórica que conduce a la subversión de los valores (Husserl, 1991).

El gran filósofo alemán fue clarividente al denunciar que la racionalidad moderna, una racionalidad *pura* en apariencia, pero instrumental y pragmática en su esencia más profunda, ha conducido al vacío moral y éste al desaliento. La *desmoralización* es la consecuencia inevitable de la desintegración moral.

DEL PRAGMATISMO AL NIHILISMO

El auge y el ocaso de las ideologías contemporáneas constituyen un capítulo en extremo interesante de un proceso que sigue todavía en curso. Ahora se extiende sin disimulo el discurso pragmático ribeteado, eso sí, de cierto esteticismo —gusta llamar «ingeniería financiera» a la especulación, o «derecho a la libre interrupción del embarazo» al aborto voluntario, por ejemplo—. El narcisismo, la persecución a ultranza del éxito, se ha convertido en cultura dominante.

La lógica del pragmatismo da prioridad a la eficacia sobre la verdad, tanto en el plano del conocimiento como en el plano moral. Desentendiéndose de lo que son las cosas en sí mismas y de cuál sea su valor intrínseco, sólo otorga validez a lo que se ajusta eficientemente a los propios deseos. La belleza es sustituida por la apariencia, la verdad por la opinión mayoritaria, la bondad por el interés. En este universo «light» ya no se admiten convicciones, sólo se aceptan *posturas*.

La educación acusa también este reduccionismo cuando es entendida fundamen-

talmente como instrumento de transformación social, como herramienta de socialización generadora de cierto tipo de ciudadanos, útiles para el sistema, o simplemente, desde el punto de vista de estos últimos, como un medio propiciador de una posición social, de un puesto de trabajo seguro y bien remunerado.

Los medios han pasado a ocupar el lugar de los fines, también en educación. Y así, un gran número de alumnos persigue como meta calculada de sus estudios el superar los exámenes, tras los cuales lo «estudiado» se olvida por completo. Muchos padres alientan esa pretensión en sus hijos y les inculcan la codicia de los mejores resultados para obtener, por encima de todo, una buena colocación. Las recompensas sociales premian en todo caso a los más brillantes, a los más astutos, a los mejores del rebaño. Los demás, los que se quedan en el camino, los que no ganaron, pueden elegir entre el consumismo, el paro, la marginación o la evasión imparabable.

La mentalidad pragmática conduce al nihilismo, al sinsentido radical. Con palabras de V. E. Frankl, «se tiene a menudo la impresión de que los seres humanos, sin saber dar a su vida una meta, corren y se afanan con velocidad cada vez más acelerada, precisamente para no caer en la cuenta de que no van hacia ningún sitio» (Frankl, 1978, 181).

Los medios, decíamos, ocuparon el lugar de los fines. Pero sin un fin que les dé sentido, los medios dejan de serlo. Ya no sirven, porque *no se sabe para lo que sirven*. Es el vértigo del «carpe diem», en el que se borra la diferencia entre el bien y el mal, entre lo digno y lo indigno. Es —por decirlo estéticamente—, «la insopportable levedad del ser» (Kundera), una intrascendencia insopportable. Un «graffiti» lo proclamaba en nuestras calles con desparpajo escalofriante: «vive deprisa, muere joven, y tendrás un bonito cadáver».

UNA RESPUESTA DE VALOR

La respuesta no puede ser el conformismo, sino la promoción de iniciativas valiosas, situadas a la altura de la dignidad y la fecundidad del ser humano. Se trata de un empeño fundamental, aunque no exclusivamente, educativo. Se repite por todos lados que la solución vendrá de una educación en los valores. Pero esta insistencia, unida a una falta de fundamentación y de concreciones sistemáticas, corre el peligro de no sobrepasar el plano de la retórica, de convertirse en un tópico fácilmente devaluable. Las palabras, solas, no son suficientes para educar con eficacia. Sobre todo si están vacías.

Se hace imprescindible determinar la índole de los valores, su virtualidad educativa y las exigencias que entraña para no caer en ese peligro.

El *valor* es una especificación del bien que despierta un deseo. Un valor es un bien atractivo. En su analogía, el término se aplica principalmente en tres sentidos, refiriéndose a:

- 1) *Cualidades de las cosas* (el aroma de un vino, el color de una tela, la belleza de un paisaje, la agilidad de un animal, etc.).
- 2) *Cualidades humanas personales*, fundamentalmente de dos tipos: actitudes y valores.

3) *Cualidades socialmente apreciadas*. Son lo que Ortega y Gasset llamaba «usos» y «vigencias». Hoy, por ejemplo, se consideran valores socialmente vigentes «lo joven» —como señala el propio Ortega (Ortega y Gasset, 1979, 245 y ss.)—, o el éxito, por ejemplo.

El valor acontece como tal en un *encuentro* entre una realidad, buena en alguno de sus aspectos, y un sujeto humano particularmente receptivo.

Es necesario superar la dicotomía existente entre objetivismo y subjetivismo en el campo de la axiología, porque el valor sobreviene precisamente cuando un objeto y un sujeto entran en relación. Se requieren de modo indispensable las cualidades o virtualidades del objeto —valioso o valorado— por un lado, y por otro la capacidad receptiva, sensible, lúcida, del sujeto que las capta.

Las posturas *objetivistas* entienden que los valores han de ser *inculcados*. Educar en los valores consistiría así en llevar al alumno hacia un valor en todo caso preexistente. Se parte implícita o explícitamente de una norma preestablecida que ha de recibirse pasivamente y cuyo cumplimiento constituye el valor acabado. Este planteamiento educativo, presente en todas las formas de autoritarismo —el paternalismo incluido—, no aprecia que en educación un bien no ayuda a mejorar si no es conocido, querido y asumido como tal. Cuando un principio moral no consigue dar forma a los comportamientos desde el interior, orientando la lógica y la dinámica íntimas, tiende a imponerse desde el exterior, limitando y entorpeciendo un desarrollo humano que no es capaz de guiar. Más aún, tiende normalmente a suscitar una reacción en contra.

El *subjetivismo axiológico* —por ejemplo Howe, Simon y Kirschebaun (1972)— considera que los valores han de ser *clarificados*. Educar en los valores consistiría entonces en captar las vigencias, gustos y usos generalizados socialmente, o los que interactúan en la propia subjetividad, en ayudar a optar por un sistema coherente de valores y, después de haber optado libremente, conducirse socialmente de forma tolerante. Este planteamiento incurre en el relativismo y en el emotivismo; el valor viene a identificarse con lo que uno se siente inclinado a hacer, sin que existan criterios de fundamentación por encima de la propia estimación subjetiva.

Pero el valor es a la vez e indisolublemente objetivo y subjetivo. Se propone y se muestra, pero ha de ser reconocido e interiorizado. El sujeto ha de tener una adecuada capacidad de percepción y de discernimiento, acorde con su dignidad de persona.

La *capacidad receptiva* del sujeto supone dos aspectos. Por una parte, una cosmovisión y una antropología, que dan lugar a una tabla de valores, a una jerarquía en que se ordenen y articulan los juicios y valoraciones del sujeto de acuerdo con la realidad. Por otra parte, la estructura psicológica de la personalidad del sujeto; ya que los valores se corresponden con los distintos tipos de necesidades humanas, que se van estructurando a lo largo del proceso de maduración de la personalidad.

SUBIENDO POR LA ESCALA DE LOS VALORES

Cabe establecer una jerarquía entre los valores en función de las necesidades humanas que vienen a satisfacer, y que se concreta en tres categorías básicas:

Las necesidades biológicas primarias, correspondientes al fondo vital de la vida anímica, son satisfechas mediante la posesión y asimilación de determinados bienes, en los que podemos reconocer *valores vitales*. De no ser satisfechas tales necesidades, el ser humano se ve sumido en la indigencia; pero si lo son surge un estado de satisfacción que podemos denominar deleite, goce o placer, que se caracteriza por su inmediatez, intensidad y una corta duración. Este tipo de valores —y las necesidades de las que son correlativos— son preponderantes durante los primeros años,

en la infancia, donde el grado de dependencia es más general y la existencia más precaria.

Otro tipo de necesidades o tendencias, menos inmediatas, son las que corresponden a la vida afectiva. Estas necesidades afectivas —de ser querido, atendido, aceptado, apreciado...— vienen a ser cubiertas por los llamados *valores socioafectivos o de significado*. La privación o insatisfacción en este tipo de necesidades da lugar al sentimiento de soledad e inseguridad. Su satisfacción da lugar a la autoestima, el gozo y la alegría, de menos intensidad que el mero placer o deleite, pero de mayor duración que éste. Los valores socioafectivos adquieren especial protagonismo en la adolescencia, momento en que se descubre la propia intimidad y se viven las relaciones interpersonales como contrapunto de la autoafirmación.

Existen finalmente otro tipo de necesidades y tendencias que remiten más allá de sí mismo y que se ubican en el plano más noble y personal de la vida anímica. Son las tendencias transitivas, las necesidades trascendentes y más netamente espirituales (no se entienda este término en su sentido meramente religioso). A ellas les corresponden los llamados *valores de sentido o trascendentes*. La ausencia o privación de estos valores manifiesta un estado de vacío existencial, de sinsentido, de intrascendencia personal. La adquisición y posesión habitual de dichos valores lleva a un tipo de satisfacción que solemos denominar plenitud, paz y felicidad, y a la que caracterizan —más que la intensidad de un momento— la profundidad, el equilibrio y la fecundidad espiritual, presentando una clara vocación de permanencia. Este tipo de valores son los que caracterizan a la persona madura.

A cada necesidad le corresponde un bien específico. El vacío existencial o el desafecto de una persona no pueden ser satisfechos nunca por una oferta de bienes económicos por muy abundantes que éstos sean. El estado de satisfacción tiene lugar solamente cuando se produce la adecuación entre la tendencia y el bien que le corresponde. «Ni se pueden satisfacer las necesidades primarias biológicas con bienes intelectuales, estéticos, afectivos o espirituales, por muy sublimes que sean, ni se pueden satisfacer las necesidades intrapsíquicas o las trascendentes con bienes de consumo» (De Gregorio, 1992, 83).

El ser humano, aunque presenta diferentes dimensiones, es radicalmente un ser unitario. La unidad de su vida reclama un desarrollo integral hacia la plenitud del ser. Por eso, la satisfacción de las necesidades transitivas requiere una satisfacción suficiente de las necesidades inferiores; pero, una vez alcanzado el sentido, puede llegar a renunciarse en gran parte a dicha satisfacción. La felicidad es consecuencia de haber encontrado lo que da —o mejor, alguien que da— sentido a la propia vida.

Centrarse en los valores inmanentes, por su insuficiencia, conduce al vértigo. Y la intensificación febril de su búsqueda recibe un nombre familiar, el de *consumismo*. Así, la absolutización de la dimensión biológico-vital lleva a una dependencia de cosas o de caprichos, de bienes de consumo, en clave hedonista; y en el orden socioafectivo, la ausencia de ámbitos de intimidad personal con frecuencia se ve pobremente compensada por la dependencia televisiva.

REALIDAD E IDEALIDAD DEL VALOR

El valor presenta un triple componente: cognitivo, afectivo y comportamental (Escámez, 1981). El componente *cognitivo*, indispensable, supone un conocimiento del orden del ser y de la propia situación en el mismo. Es lo que lleva a afirmar,

explícita o implícitamente: «esto es bueno». El componente *afectivo* es fruto neto de la satisfacción de una necesidad y condiciona en el futuro su captación y aceptación, llevando a una vinculación afectiva con el bien que es fuente original del valor. Es el equivalente de la afirmación, normalmente implícita: «me atrae». El aspecto *comportamental* consiste en la realización del bien, en su apropiación o en la comunión, en su caso, con él. Mediado por actitudes —predisposiciones— y virtudes —hábitos— supone un: «lo acepto, lo tomo, lo hago».

Entendidos como cualidades humanas, los valores presentan una doble forma de existencia: ideal (modelo, meta, estímulo superior) y real (disposición y actuación dignificante, positiva). Los *ideales* son plasmaciones deseables del bien. Presentan el componente cognitivo y el afectivo —éste especialmente—, y reclaman el conductual, por lo que tienen el carácter de motivos, de motores de la conducta. Desde el punto de vista educativo, por ejemplo, la motivación en la línea del desafío o la necesidad apremiante estaría más próxima a la índole del ideal que la del premio o la recompensa; la generosidad educa más que la codicia.

Los valores humanos «reales», es decir, asumidos y adquiridos conductualmente, son de dos tipos estrechamente relacionados entre sí, las *actitudes* y los *hábitos o virtudes*. Las actitudes son predisposiciones para la acción, manifestaciones concretas de un valor ideal. Las virtudes, hábitos positivos, son cualidades estables, disposiciones adquiridas, fuerzas que orientan y facilitan la actuación positiva. Los hábitos canalizan nuestras energías hacia el logro de algún fin, actualizan y concretan la tendencia o inclinación al bien. La actitud es una disposición para la realización de o valioso, la virtud es su apropiación. «Las actitudes alcanzan su mayor eficacia cuando inician o refuerzan la actuación de un hábito» (García Hoz, 1994, 33). La *realización* del valor brinda coherencia, consistencia, permanencia y facilidad —y, por tanto, agrado— al propio obrar. Por eso realimenta los otros dos componentes del valor, el cognitivo y el afectivo. Y de ahí la importancia del recurso a la práctica, a la actividad, en educación.

En su sentido más profundo, los valores configuran la personalidad humana, es decir, la urdimbre psicológica y moral, y la orientación fundamental de la vida. No son un barniz decorativo, un condimento accesorio de la educación. Valores éticos y actitudes son la parte de la educación llamada a persistir siempre, incluso en una sociedad pragmática. Es innegable que la dura competencia por las calificaciones para entrar en la Universidad, por ejemplo, no va a desaparecer, al menos por ahora. Pero cuando un joven se presente a una entrevista para pedir un trabajo, serán las virtudes de orden, responsabilidad, iniciativa, honradez, laboriosidad o lealtad las que contarán. O cuanto tengan que afrontar problemas familiares, cívicos o de conciencia profesional, por ejemplo, serán los hábitos y disposiciones morales los que iluminarán su camino.

No se trata sólo de hacer un inventario de los valores que se quiere transmitir o cultivar, sino de plantearse cómo desarrollar las capacidades básicas que permiten captarlos, adquirirlos y plasmarlos en obras bien hechas y dotadas de sentido personal.

Supuesta la unidad radical de la existencia humana, todas las virtudes guardan entre sí una profunda interrelación y todas ellas crecen con el ejercicio de una. En realidad, la virtud, la disposición estable de toda la persona para obrar el bien, es única aunque se manifieste y especifique según las diferentes capacidades de nuestra naturaleza. Por eso la labor educativa debe tender a unificar, debe esforzarse por fomentar en la persona la unidad interior aunque para ello cultive diferentes cualidades.

Ahora bien, ¿en qué parte de los programas o currículos escolares están incluidas estas disposiciones o virtudes?, ¿cómo se enseña el valor, la virtud? La educación, entendida como resultado, consiste en el fondo en un conjunto de hábitos ya contraídos o en vías de consolidación. Y éstos se enseñan *en y desde* la práctica. *Trabajo personal y convivencia* encauzan la actividad educativa; pero se necesita, sobre todo, el trato frecuente y habitual con personas que hagan brillar la virtud en su ser y en su obrar.

MAESTRO, EL QUE EDUCA CON SU VIDA

Así, la libertad interior, la agudeza y el rigor intelectual, la capacidad de discernir o, lo que es lo mismo, la capacidad de mirar limpiamente a la realidad, la predisposición al perdón, o la serenidad y la creatividad para afrontar los problemas, por ejemplo, son cualidades estrictamente personales. No pueden ser universalizadas en estereotipos. Cuando esas cualidades se dan, se dan vivas en la persona y con toda la singularidad de la persona. Y aquel que es capaz de transmitir y suscitar en otro esa riqueza merece el nombre de *maestro*.

La actitud, el comportamiento, la manera de ser, ofrecen la respuesta esencial del maestro a la mirada interrogante de sus alumnos. No son los métodos los que hacen bueno al maestro, sino el maestro el que hace buenos los métodos, porque enseña lo que vive y vive lo que enseña. Su autoridad nace de que no es otra cosa que un servicio cualificado, que brinda por medio de su *saber* y de su *actitud*.

Requisitos básicos o, más correctamente, metas a las que ha de aspirar permanentemente el auténtico maestro, *en el orden del saber*, serían:

1) *Saber a dónde hay que ir*. Conocimiento del fin último de su quehacer, que presupone un conocimiento previo y profundo de lo que contribuye a la mejora del ser humano. Es el rasgo fundamental.

2) *Saber cómo es el alumno y a dónde puede llegar*. Acercamiento personal a su situación, actitud, posibilidades y limitaciones.

3) *Saber cómo y cuándo se debe y se puede actuar*. Prudencia y tacto para aprovechar ocasiones propicias, para esperar el momento más oportuno y atender las situaciones imprevistas.

En el *orden de las actitudes* cabría anotar, entre otros aspectos a pretender por un maestro, los siguientes:

1) *Fe en el propio trabajo*. Sólo si se cree en el propio trabajo, en que merece la pena aunque no siempre se aprecien sus resultados, puede haber entusiasmo y motivación para contagiar deseos de mejora a los alumnos.

2) *Compromiso educativo. Entrega personal*. Educar no es un trabajo más, un simple modo de ganarse un sueldo. Es ayudar a ser a unas personas, a transmitirles vida y llenarla de contenido. Tarea que requiere vinculación personal, brindar la experiencia de la propia vida como referente.

3) *Capacidad de silencio*. Reflexionar sobre el propio trabajo, su sentido y su desarrollo. Dedicar tiempo a pensar en cada uno de los alumnos.

4) *Firmeza*. Es la virtud o valor mediante el cual se dominan las reacciones y se superan las dificultades que sobrevienen. No ha de confundirse con frialdad, dureza o inflexibilidad, sino que supone calma, energía y entereza. Debido a que quizás no es un valor docente hoy en alza, le dedicaremos más adelante unas reflexiones.

5) *Condescendencia*. Capacidad de ponerse sinceramente en el lugar del otro

para ver las cosas como él las ve, juzgándolas desde su intención, y situándose a su alcance al razonar, animar y corregir. Aceptar al alumno por sí mismo antes que por sus resultados positivos.

6) *Comunicabilidad*. Empezando por la capacidad de percibir, de escuchar sin juzgar o sin defenderse. No quedarse en aspectos superficiales, pero sin crear tensión tampoco. Mostrarse accesible y receptivo. Obrar y manifestarse con sinceridad y tacto.

7) *Capacidad de suscitar autonomía*. No se trata de dirigir al alumno para modelarlo a imagen y semejanza del educador. Es una actitud orientada a que aquél vaya bastándose progresivamente a sí mismo, a que acepte la responsabilidad de sus actos y se determine a ejercitar su voluntad, a pensar y a decidir por sí mismo según sus posibilidades y grado de madurez.

8) *Paciencia*. Se pide que sepamos esperar, no exigiendo una satisfacción inmediata a todos nuestros deseos y objetivos. No cansarse de volver a empezar siempre que sea necesario, aprendiendo a sacar lecciones y propósitos de mejora tras el fracaso, el cansancio o la contrariedad.

EDUCAR CON FIRMEZA

No es la firmeza la cualidad suprema del maestro, es en todo caso una disposición no siempre bien entendida. Firmeza es, en primer lugar, *calma*.

Calma, en este caso, es dominio de la situación, objetividad, ánimo sereno. Fuente de claridad en el juicio y de libertad en la decisión. Requiere dominio interior, equilibrio en las propias reacciones, comedimiento en el gesto, la palabra y la mirada. Para ello es necesario el examen propio, la meditación, el silencio creador y reflexivo.

Hablar mejor que gritar; reprender sin insultar ni humillar. Mandar sin atropellar, atendiendo al ritmo de maduración, al temperamento del alumno, a las circunstancias. No pedir imposibles, disimular ciertos fallos de poca importancia para intervenir sólo en el momento más oportuno. Reducir las órdenes al mínimo. No ahogar las energías naturales del educando, sino tratar de orientarlas al mayor bien.

En segundo lugar, la firmeza supone *energía*. Supuestos el respeto, el tacto y la condescendencia, se trata de saber hacerse querer y respetar:

Mandar sin suplicar. Conviene dulcificar quizás algunas órdenes, pero ha de haber órdenes. La obediencia no se mantiene ante una persona insegura de sí misma, carente de determinación en las decisiones de importancia. Es un modo de dar valor a lo que es preciso hacer.

Mandar sin discutir. Cuando no conviene detenerse en explicaciones o no existe seguridad de ser entendido en ese instante por el educando, no hay que aceptar réplicas. Se debe buscar otro momento para aclarar en privado la situación.

Mandar con claridad. Directrices claras y adaptadas a la edad, inteligencia y receptividad del alumno. Evitar expresiones ambiguas o que carezcan de la necesaria convicción.

Mantener lo mandado. No cambiar las órdenes a capricho, ni emplear diferente rigor según el humor que se tenga en cada momento, ni establecer preferencias injustas. Desigualdades y rectificaciones innecesarias desconciertan. Una vez tomada una medida hay que mantenerla; la falta de perseverancia debilita la autoridad. Si el educando no merecía una corrección, por ejemplo, no había que habérsela impues-

to; si la merecía debe cumplirla. La tendencia a modificar las órdenes hace pensar que éstas dependen del capricho del educador.

Por último, *entereza*. La firmeza puede exigir el renunciar al placer de sentirse amado. El educador debe amar, pero no mendigar el cariño de los alumnos. Hace falta entereza para soportar con serenidad posibles vacíos afectivos, e incluso el rencor momentáneo que se suscita al corregir o denegar alguna cosa. A la larga, el educando terminará admirando la rectitud de quien supo hacer lo que debía con abnegación y respeto.

El educador, el maestro, sólo podrá esperar de sus alumnos lo que a diario se esfuerza en conquistar sobre sí mismo. Sus propias limitaciones personales, aceptadas, pueden ser un privilegiado argumento para acompañar y comprender a sus alumnos en sus dificultades y reticencias.

SUPERAR EL PROPIO DESALIENTO

A veces da la impresión de que se espera del educador que resuelva casi todos los problemas que padece o provoca el tejido social, supliendo carencias familiares, políticas y sociales. Paradójicamente, la valoración social de la profesión docente parece haber bajado de forma notable, perdiendo mucho de su tradicional estimación.

La propia estima del maestro tampoco está siempre garantizada. No es de extrañar que las limitaciones personales del alumno, la influencia de un entorno disolvente, la posible falta de entendimiento y coordinación entre educadores, las propias deficiencias y la falta de reconocimiento a la dedicación docente, la aparente falta de correspondencia o de resultados palpables..., hagan caer en ocasiones a no pocos maestros —humanos al fin— en el desaliento.

No debe confundirse este «cansancio de los buenos» con la desmoralización a la que lleva el nihilismo. Estamos ante la piedra de toque de la vocación docente, del compromiso educador.

Saint-Exupéry, en su obra *El principito*, narra poéticamente una elocuente experiencia de desaliento cuando el pequeño protagonista tropieza con un jardín rebosante de rosas, tan bellas o más que la que en otro tiempo llenó su vida: «Me creía rico con una flor única y no poseo más que una rosa ordinaria... Realmente no soy un gran príncipe».

Su amistoso encuentro con el zorro le revela que haber dedicado su atención y su vida a una flor no ha sido en balde, y convierte a ésta en única e irrepetible: «Sois bellas, pero estáis vacías. No se puede morir por vosotras. Sin duda que un transeúnte común creará que mi rosa se os parece. Pero ella sola es más importante que todas vosotras, puesto que ella es la rosa a quien he regado. Puesto que ella es la rosa a quien puse bajo un globo... Puesto que es ella la rosa a quien escuché quejarse, o alabarse, o aun, algunas veces, callarse. Puesto que ella es mi rosa...». «—El tiempo que perdiste por tu rosa hace que tu rosa sea tan importante... Eres responsable para siempre de lo que has domesticado. Eres responsable de tu rosa...» (Saint-Exupéry, 1980, 87).

El cansancio de la voluntad no se presenta porque surjan los obstáculos, sino porque éstos ocultan la meta a nuestra mirada y porque nuestras mejores disposiciones tienen también sus límites. Es preciso entonces recordar y reavivar el sentido de lo que se está haciendo, manteniendo viva la conciencia de lo que se persigue y el valor de lo que se hace.

En momentos de abatimiento y desilusión queda el recurso a la fe en Dios y en todo el bien que se ha pretendido sembrar y repartir. Es también entonces cuando se aprecia el apoyo de compañeros que comparten las mismas inquietudes y experiencias de alegría y de cansancio.

Pero el verdadero maestro, además, sabe mirar, ver y percibir de otra manera: la más pequeña percepción de gratitud, el brillo repentino de unos ojos que comprenden la enésima y fatigosa explicación, compensan y hacen bueno el esfuerzo invertido. Gestos como éstos permanecen inadvertidos para quienes no ponen en lo que hacen algo bueno de sí mismos. El maestro y la maestra verdaderos saben, como muy pocos, que lo que no se da se pierde. De ahí el gran valor de su trabajo. De ahí también que su trabajo sea fuente de valor.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTAREJOS, F. (1986), *Educación y felicidad*. Pamplona, Eunsa, 2.^a ed.
- BERNARDO CARRASCO, J. (1984), *Cómo prevenir el fracaso educativo*. Madrid. Anaya.
- ESCÁMEZ, J. (1981), *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Murcia. Universidad de Madrid.
- FRANKL, V. E. (1978), *Psicoanálisis y existencialismo*. México. FCE.
- GARCÍA HOZ, V. (1993), *Introducción general a una Pedagogía de la Persona*. Vol. 1 del *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid. Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1994), *La orientación en la educación Personalizada*, en VV.AA., *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética*. Vol. 20 del *Tratado de Educación Personalizada*. Madrid. Rialp.
- GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1992), *Educación: libertad y compromiso*. Pamplona. Eunsa.
- GREGORIO, A. (1992), *Educación familiar y valores de sentido*. Bilbao. Deusto.
- HUSSERL, E. (1991), *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona. Crítica.
- JIMÉNEZ ABAD, A. (1994), *Un aspecto concreto: la formación de la voluntad*, en VV.AA., *La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética*. Ob. cit.
- JORDÁN, J. A. y SANTOLARIA, F. (1987), *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona, PPU.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1979), *La rebelión de las masas*. Madrid. Espasa-Calpe, 2.^a ed.
- PETERS, R. S. (1982), *La educación de las emociones*, en VV.AA., *Educación y desarrollo de la razón*. Madrid. Narcea.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (1980), *El principito*. Madrid. Alianza-Emecé. 16.^a ed.
- SIMON, S.; HOWE, L. and KIRSCHBAUM, H. (1972), *Values clarification: A handbook of practical strategies*. N. York. Hart.