

**EDUCAR PARA IMPREVISTOS**^[197]

Javier Rospigliosi

I. ORIGEN E IMPORTANCIA DEL TEMA

La educación se viene redescubriendo como un plexo muy dinámico. El arte de educar también es ciencia, pero aquí afirmamos que es, sobre todo: *ética*. Este arte por excelencia, se hace patente cuando uno se topa con un buen educador, y lo expresamos diciendo que “sabe educar”. Analizar y correlacionar enseñanza-formación es requisito para completar el contexto educativo, (*enseñar* es la faceta operativa de educar: p.ej. enseñar a amarrarse un zapato; y *formar* es la faceta moral: p.ej. hacer comprender que no se debe insultar a nadie aunque uno esté muy molesto) lo que complica evaluar al educando (y educador). Por ello, es más lógico elevar la educación antropológicamente^[198], enfocándola desde el nivel de la persona como se viene haciendo en filosofía^[199]. Al hecho de *enseñar* lo llamamos *educar en hábitos operativos* (artes y ciencias) que se manifiesta a través de la que denominaremos *potencia operativa*^[200], y al de *formar* lo llamaremos *educar en hábitos morales* (virtudes) manifestándose a través de la que denominaremos *potencia de gobierno*.

Educar es, en definitiva, desarrollar los aprendizajes en las potencias, que se ejercen desde la *sindéresis* conjuntamente^[201]. Cómo elevar las interacciones profesor-alumno para educar (enseñando hábitos y formando virtudes), y qué actos son las que las caracterizan -enfocándolas desde el nivel personal- son las que conforman el tema: **educar para imprevistos**. Hay que empezar por darse cuenta que **no se puede aprender cuando todo está previsto**. Si el profesor ya ha enseñado cómo salir de un problema -luego de que haya ocurrido un imprevisto para un(os) alumno(s), no para él- y éstos ya han aprendido cómo debe afrontarse ese imprevisto, podrá comprobar el contenido y la intensidad^[202] de dicho aprendizaje (que puede ser buscado, en algún caso) mas no podrá enseñar nada nuevo. Por otro lado, su función es enseñar (desarrollar hábitos: artes y ciencias, a nivel de la potencia operativa), mas esa no es su misión, pues ésta es más alta y debe estar a nivel de formar (a nivel de las potencias de gobierno, véanse las figuras 1 y 2), Pero ambas se encuentran en la ocasión de educar, que requiere que no esté prevista (por el que aprende). Quien aprende es la persona,

pero ese aprender se manifiesta en el mejor actuar de sus potencias. Aunque la persona trascienda ese tipo de manifestaciones, éstas confirman su evolución.

En esta comunicación se intentará explicar las vinculaciones buen educador - buena educación (que no pueden medirse cuantitativamente, ya que hábitos y virtudes son de índole cualitativa. En este sentido, sólo alguien que las tenga en grado mayor, puede atreverse a hacer una evaluación de tales tipos^[203]), entendiendo una **defectuosa educación** como el **alto riesgo de que un educando fracase** (que sí puede observarse y registrarse, ya que el fracaso, que aquí llamaremos *aprendizaje negativo*, implica una ruptura educando-educador cuyo grado sí puede medirse socioestadísticamente: p.ej. sistema de notas y/u obligaciones morales -según se defina- que depende mucho del educador y de la institución que evalúan ese fracaso^[204]).

Quizá, hablar de riesgo parece extraído de un texto de finanzas (que asocia un alto riesgo con una gran rentabilidad). Lo que ocurre es que el riesgo radica en los imprevistos, y esto es algo que ocurre todos los días y en todas partes. Pero el meollo del problema (que ocurre también en finanzas) radica en que con la experiencia se van adquiriendo los *hábitos* -artes y ciencias-, y también las *virtudes* -que son hábitos morales, es decir, de otro orden o dimensión^[205]- que son -ambos- requisito para afrontar con éxito un imprevisto; y ese es un tema netamente educativo, debido a los aprendizajes, que aunque ocurran separadamente: los hábitos por un lado, y las virtudes por otro; concurren en un único hecho o realidad, cambiando la persona. Lo mismo pasa por el lado de los educadores: enseñanza y formación concurren en una sola acción educadora; pero hay que analizar la enseñanza por un lado y la formación por otro. Las vinculaciones hábito-virtud son inexorables; por ello, hay que atender a su manifestación, haciéndose patente en el imprevisto.

Por ejemplo, hubo una época -coincidente con el inicio de la teoría antropológica de la motivación- en que se recomendaba actuar (con refuerzo o castigo) según el nivel de potencia involucrado (natural^[206] o de NIVEL 1, hábito o de NIVEL 2 y virtud o de NIVEL 3, véase figura 1). Pero siempre se dan las tres potencias juntas, por eso, un refuerzo espontáneo sirve para desarrollar hábitos y virtudes. Por ejemplo, un premio -como es ofrecer un helado o plato favorito- a un niño, para que vaya a su clase de música, refuerza aprender el lenguaje musical y a tratar nuevas personas (en la clase de música). El premio, para el niño, es un imprevisto correlacionado al imprevisto de estudiar música. Después, cuando empiece a crecer, habrá que enseñarle a anular esa correlación -por medio de otros imprevistos-, pues estudiar música será lo previsto para él.

Dicta el sentido común que resolver un imprevisto depende del conocimiento (o desconocimiento) de cierto evento, y eso lo saben los educadores -aunque presuponga recetas, entidades e instituciones, que pretenden poder dirimir automáticamente cómo hacerlo-. Es decir, se trata más de un arte-ciencia de las decisiones y por eso, requiere de hábitos y virtudes (y mucho más de estas últimas, sobre todo la prudencia; para que no ocurran los aprendizajes negativos como iremos precisando).

Era lógico, que se destaque en el hecho educativo que alguien genere más o menos imprevistos al educar(se). La teoría antropológica afirma todavía más: es lo que realmente interesa^[207]. Razonamientos cuali-cuantitativos ya históricos confirman lo dicho, pues lo asimilaron a un nuevo concepto: el cambio del cambio -o imprevisto de la naturaleza-^[208]. El imprevisto es por esencia cualitativo. Era impensable -sin la teoría antropológica- que tuviera esencia propia, lo que ya se presentía por esos antecedentes cuantitativos. Siempre se pensó que los imprevistos son parte del flujo normal de los acontecimientos y que hay que interiorizarlos como parte (p.ej. cambios) de ese flujo; pero la teoría antropológica sintetizó el concepto como algo que tiene entidad propia y más aún, es raíz de lo que da sentido a la Dirección Institucional^[209] no sólo para el rubro educativo. Una vez definidas las actividades curriculares y cómo va a ser evaluada su correcta continuidad por los profesores; la posibilidad está planteada, pero su aplicación depende de que cada profesor y cada educando, involucrados en ese proceso, estén debidamente motivados para ello^[210]. La teoría antropológica afirma que son tres las dimensiones que completan el cuadro. No sólo están las motivaciones extrínsecas e intrínsecas, como pensaban los psicosociales tradicionales (años 50-90), y también los actuales, sino que además son necesarias las motivaciones trascendentes.

También se sabe que para evaluar desempeños educativos, desde la visión directiva de las instituciones, los métodos actuales se ayudan de *ratios*^[211]. Ratios que implican supuestos y despersonalizan las conclusiones, sacándolas de un contexto que no puede preverse. No es que el desempeño no pueda ser medido, sino que no se puede con métodos estáticos y no antropológicos.

Por ejemplo, según los métodos tradicionales, el resultado de la evaluación del cociente intelectual (IQ) de un niño, es estático. Sin embargo, éste varía según el contexto familiar y personal del momento en que se ha aplicado la prueba; así como también varía según transcurra el tiempo -sobre todo si es un niño con dificultades de aprendizaje, que una vez superadas éstas, dicho IQ se ve notablemente incrementado-. Este reduccionismo psicologista está claramente precisado en casi todas las obras del profesor Polo.

En este artículo proponemos un sustento cualitativo para que, posteriormente, se haga la respectiva profundización cuali-cuantitativa; lo que no obsta para asegurar que ya existen tales métodos en otros dominios^[212]. Aquí profundizamos en las interrelaciones hábito-virtud, que son las más importantes para los seres humanos; teniendo mucho que ver con la educación y los aprendizajes. También veremos (en la parte IV) que hay que realizar observaciones (sobre todo para el que educa) que implican decisiones que no son fáciles de tomar, porque se deben a imprevistos, y no hay escalas de referencia ni métodos universales (ni referencias numéricas ni metodologías, aunque aquí ratificamos la de la teoría antropológica de la motivación) para servirse de ellos como guía.

II. ACTUALIDAD COMO ALTERNATIVA EDUCATIVA

La evolución de las *teorías de sistemas*, exige metodologías multidisciplinares que, además, encuentren al imprevisto de modo natural, en base al concepto de realimentación. Por otro lado, ayudan a sustentar conceptos esencialmente cualitativos como son los de hábito o virtud^[213]. Se abren paso los criterios de estabilidad futura y/o crecimiento continuo, como más idóneos para orientar las intenciones educativas.

Los imprevistos pueden afrontarse -es más, deben fomentarse- también en el aula, con ayuda de los métodos informáticos actuales; pero esos métodos no pueden definir algoritmos -ya que procesan información para lo que está previsto- que sintetizan toda la labor de realimentación que debe “curvar” dichos imprevistos en sentido favorable para la dualidad educando-educador y además, para la institución. Dicha labor es radicalmente cualitativa -esencia de la labor educativa, como venimos advirtiendo-; y además, las medidas que actualmente utilizan *los métodos cuantitativos no pueden medir y menos aún proyectar el futuro de la educación y del mercado educativo* -debido a lo imprevisto (respuesta del educando)- imposibilitando detectar desviaciones dañinas y permanentes, aunque el buen criterio del educador permita preverlas, pero por otras razones, que radican a nivel personal e institucional.

Por estar orientado hacia los imprevistos, este sistema educativo se sitúa en el nivel de libertad personal^[214], pero cualitativamente, considerando que el educando debe aprender del imprevisto que tenga lugar (también cuantitativamente, pero es de menor importancia, sin dejar de ser importante, como ya se enfatizó^[215]). Eso atañe al educador: refleja la importancia de su visión del imprevisto, al definirlo; es decir, cómo ayuda cada educador a proponer -y resolver- el imprevisto que le ocurre al educando, y cómo desciende su estrategia en la línea educativa (que puede provenir desde la dirección institucional misma).

Desde la visión institucional, puede ser necesario aplicar una metodología de indicadores tradicionales. Así, se desciende en la línea educativa hasta llegar a la asignatura y a lo que se desea medir con el indicador propuesto por dicha metodología. Las acciones a tomar para reforzar o inhibir comportamientos estarán propuestas por alguien (que puede ser el mismo profesor). Por ello, ante el imprevisto, la misma línea de indicadores debe proponer alternativas de contingencia, que casi siempre dependerán de qué tanto conoce el profesor al alumno. Otras veces, el imprevisto no está contemplado en ningún caso y será el mismo profesor quien deba decidir lo que es más adecuado hacer. Esto es lo más típico de las interacciones educativas. Esta propuesta ordena y correlaciona los múltiples planos en que se dan estas interacciones. La multiplicidad de ellos y la infinitud de modos de darle respuesta a un evento educativo, cotidiano y/o imprevisto; no tiene porqué ser improvisada ni, si fuera el caso, repetitiva. Así se impregna de antropología las interacciones educador-alumno (elevándolas por la perspectiva personal-institucional).

Los imprevistos tiene que afrontarlos alguien (un alumno o grupo de alumnos) minimizando sus efectos perversos. En general, los buenos educadores y los buenos alumnos se anticiparán al imprevisto (aprendiendo y mostrando sus aprendizajes al mismo tiempo). Urge mostrar a los educadores, cómo pueden mejorar su labor, actuando con **eficacia, eficiencia y consistencia** ante un imprevisto; como aconseja **la teoría antropológica de la motivación** (único modo de evaluar en forma completa la decisión). Para ser eficaces, los educadores deben buscar la eficiencia -desarrollos de la potencia operativa (hábitos como destreza verbal, razonamiento matemático)- y la consistencia -desarrollos de la potencia de gobierno (virtudes como la laboriosidad, responsabilidad, paciencia, etc.)-. Aunque al educar se cause directamente el desarrollo de la potencia operativa (eficiencia, hábitos), es muy importante que no sean posible los retrocesos en la potencia de gobierno (comportamientos antiéticos: como insultar porque uno está de mal humor); lo que se explicará más adelante.

FIGURA 1

Es preferible que los educadores enseñen cómo afrontar los imprevistos desde su vértice cualitativo: liderazgo (consistencia / nivel 3) y ejecución (eficiencia / nivel 2). Si bien la solución del imprevisto es estratégica, para el alumno (en la dimensión de la eficacia / nivel 1); al afrontarlo, es más relevante cómo lidera y cómo decide^[216]. Así, por ejemplo, buscando que crezca en la virtud de la prudencia, crecerá en la de la justicia^[217]. Los educadores pertenecen además, a una institución. La figura 2, muestra los niveles institucionales:

Esta nueva propuesta satisface así el enfoque sistémico^[218], propio también de nuestra época (posmoderna): **la persona se educa al desarrollar sus potencias: natural, operativa y de gobierno** (después vendrá **la plenitud, al desarrollar la potencia afectiva**, pero primero tiene que desarrollar aquellas); mediante la interacción de estos subsistemas suyos, que la apoyan en esa labor.

Los sistemas que interaccionan dando paso al sistema mayor (por decirlo de algún modo) -la persona misma- no son del mismo tipo sino que ésta los “eleva”. Pero también **el yo**^[219], que es inferior a la persona, los eleva. De allí que la explicación de los seres humanos y sus agrupaciones sociales -en base a las **teorías psicosociales**- haya tenido tanto éxito durante toda la edad moderna, pues sirven de fundamento al yo (**esencia** de la persona humana); pero más importante es el **acto de ser humano** (la persona misma).

Por eso también, es tan difícil saber cómo somos las personas (**sistemas abiertos libres**, en la terminología del profesor Leonardo Polo) dado que somos un conjunto de subsistemas de diferentes tipos: potencias en la nomenclatura del profesor Juan Antonio Pérez López^[220](JAPL). Ya se ha precisado en una nota anterior, que hay diferencias en la aplicación (ejercicio) de ambos autores, que reflejan más bien un incipiente desarrollo de estos temas tan necesarios para entender mejor la acción humana.

FIGURA 2

Cómo es que se (auto)conforma ese sistema llamado persona, que es libre para decidir sus acciones cuando se organiza con otros, es más fácil de entender ahora que el profesor Pérez López publicó su **teoría antropológica de la motivación**. La fundamentación filosófica existe (cfr. los escritos polianos^[221] de los que se ha hecho cargo esta revista), pero la elevación de la sindéresis para ayudar a ser más persona, resolviendo imprevistos; fue redactada antes, por un amigo suyo, el profesor JAPL, como se viene enfatizando^[222].

Para afrontar un imprevisto son necesarios tres niveles de motivos (y sus respectivas motivaciones): 1) **extrínsecos** (a nivel de la estrategia o eficacia), 2) **intrínsecos** (a nivel del objetivo o eficiencia) y 3) **trascendentes** (a nivel de unidad o consistencia); y sin embargo, alguien puede no querer actuar por falta de alguna de estas motivaciones. La confusión entre motivo (algo exterior al ser humano) y motivación (que surge en el interior) ha sido fuente de errores históricos, pero la tripartición dicha sirve como síntesis.

No es suficiente *saber* hacer, sino que es más importante *querer* hacer (pero para hacer ya se requiere cierto nivel de saber y voluntad -el de la motivación intrínseca- y es además, de por sí, elevado -respecto de los animales, por ejemplo-). La **teoría antropológica de la motivación** resuelve ese traslape de niveles motivacionales que la teoría psicosocial^[223] no logró (ni la mecanicista^[224], primero). Los educadores actuales manipulan el yo, que para ellos es actor de todas las acciones del ser humano, piensan que tienen a su cargo varios “yoes”. Era lógico que llegaran a esa conclusión. Pero como demuestra dicha teoría, hay que educar personas (no “yoes”), porque son capaces de mejorar solos en el largo plazo; permitiéndoles -a los educadores- proponer objetivos superiores.

Para cualquier persona, dado que por ser persona necesariamente *co-existe-con*^[225], es importante conocer la **teoría antropológica de la motivación**, pero un educador, hoy por hoy, es indispensable que la aplique y por ello, debe conocerla con cierta profundidad. Esperamos que con el orden de la exposición en este documento, se haga más fácil lograr la profundización requerida que reúne densos argumentos de filosofía y ética por parte de ambos profesores (Polo y JAPL).

La educación como arte-ciencia es, sobre todo, ética. Desde la perspectiva filosófica, viene pasando por varias etapas, a ritmo veloz. La última de las explicaciones más recientes, que destaca a fondo esta evolución, es la que alude (al igual que nosotros) a tres etapas claramente distinguibles: teoría X, teoría Y y teoría Z^[226]. Coincidimos en parte con los criterios para definir esta última etapa, pero discrepamos en la metodología para impartir los valores al educando (ética): creemos que debe orientarse a afrontar los imprevistos -que se presentan durante toda la vida-, además de discrepar -sólo en parte- en las prioridades asignadas a sus valores (ver parte IV).

III. MARCO CONCEPTUAL MOTIVACIONAL

Para poder gozar máximamente de todas las posibles satisfacciones de un ser humano, es decir, para ser felices (algo que es fundamentalmente, afectivo), se requiere sacrificar otras satisfacciones "menores" (como las perceptuales, pero también algunas afectivas, secundarias). Así, se interacciona adquiriendo experiencias "nuevas" (como estudiar música), para desarrollar la afectividad superior o personal. La espontaneidad (que en la teoría antropológica arranca con la motivación potencial^[227]) se sustenta en los recuerdos, por ello, es más bien una limitación que una ayuda, sobre todo si se es un niño. El aprendizaje ocurre, en parte, mediante el proceso de desarrollo de las potencias por los profesores (sobre todo de la potencia operativa, que corresponde a enseñar). Siempre faltan muchas cosas por aprender y requieren una mejor decisión (es decir, se busca sentir más *satisfacción* decidiendo de otro modo).

Aunque el tema no es fácil, al **educar para imprevistos** es suficiente empezar por distinguir entre *percepciones* y *satisfacciones* (*perceptuales* y *afectivas*). Analizaremos estas diferencias y otras más elevadas. Por ejemplo, la distinción entre lo que se percibe y se siente y lo que no se percibe pero se siente ... ¿por qué pasa esto?. Son estas precisiones las que facilitan las interacciones cuali-cuantitativas de la educación. El último intento serio, de los que conozco, ha sido la inteligencia emocional. La intención es buena pero el contenido -de altísima dosis psicosocial- no llega a las precisiones que la teoría antropológica da. Son cosas distintas. Las percepciones son aquellas que nos llegan del entorno a través de los sentidos^[228]. Las satisfacciones se originan porque tenemos unas *preferencias*, y eso significa que según sea cada uno, unas percepciones le son más agradables que otras. Tales preferencias vienen dadas con cada uno de nosotros, es decir, a algunos de nosotros nos gustan más ciertas percepciones; y a otros, otras. Y esa es la causa de que se generen -en nuestro interior- varios tipos de satisfacciones.

Así, surge una dificultad mayor: la afectividad personal es tan intensa que interviene en los cuatro planos de interacción personal: a nivel de percepciones como *emoción*; a nivel de hábitos operativos (artes y ciencias) con lo que JAPL llamó *sensación*; a nivel de virtudes morales con el *sentimiento*, y a nivel personal con el *afecto*^[229]. La confusión es típica y muy real. Hasta ahora los científicos no logran ponerse de acuerdo. Creemos que **con esta clasificación se logra poder educar todos estos tipos de sentimiento** (en general) para bien de las instituciones educativas. Es importante considerar este aspecto en la currícula educativa; sobre todo en los diferentes niveles de la educación secundaria, para que el adolescente aprenda a conocerse más a sí mismo, y saber discernir los estímulos externos que lo lleven hacia un crecimiento en virtudes o hacia un aprendizaje negativo.

La búsqueda de la felicidad lleva consigo la búsqueda de estos aprendizajes (racionalidad), y la capacidad para renunciar a otras satisfacciones (virtualidad) que

generalmente serán las perceptuales; pero paradójicamente, éstas son las más buscadas por nuestra sociedad (juegos, estimulantes, etc.), lo que exigirá sobreponerse a las presiones del ambiente contemporáneo para aprovechar de aprender cuando ocurra algo imprevisto.

Uno de los supuestos que no puede faltar nunca, para las interacciones profesor-alumno, es el de qué tipo de sistema se está tratando: estable, animado o libre^[230]. Y aunque casi siempre esto está implícito, porque es una clasificación que incluye a todas; obliga a “suponer” (hipótesis) un estado de la potencia natural, otro de la potencia operativa y otro para la de gobierno. Si la hipótesis se orienta al plano natural, estamos en el plano de las ciencias de la materia: física, química, etc. Si se trata del plano operativo estamos en el plano de las ciencias de la vida, de la salud, etc. (léase a continuación).

Aunque hay muchas teorías formuladas para explicar el aprendizaje humano, se reducen a tres modelos distintos: el *modelo mecanicista*, el *biológico (orgánico o psicosocial)* y el *antropológico*, que se diferencian por la concepción de *sistema* que manejan (como sistema estable, animado o libre):

1. El sistema no puede modificar su *regla de decisión* en la interacción, al que llamaremos **sistema estable**.
2. El sistema aprende con la experiencia, esto es, puede modificar su *regla de decisión* pero el aprendizaje sólo puede ser operativo; al que llamaremos **sistema animado**.
3. El sistema aprende con la experiencia, esto es, puede modificar su *regla de decisión* pero el aprendizaje ya puede ser moral. A este tipo de sistemas los llamaremos **sistemas libres**.

Como se puede deducir, un ser humano es automáticamente un sistema libre, un sistema animado y un sistema estable^[231]. Asimismo, un sistema animado es ya un sistema estable. Por esa razón es importante educar el estado de la potencia de gobierno, de seres libres, que es el caso más alto. La ciencia que se ocupa del tercer tipo de conocimientos es la ética. Es el nivel más elevado de aprendizaje. Tiene como fin elevar el ser humano a una forma de existencia superior (personal), que se va conociendo en la medida que crecen esos hábitos^[232] llamados virtudes.

Si interactuamos con un objeto (el primer tipo de sistema o entidad) la regla de correspondencia (estímulo-respuesta) será invariante^[233] y las interacciones que recibimos la validarán como objeto. En el caso de sistemas animados la regla de correspondencia va cambiando de acuerdo a los aprendizajes operativos de la entidad, que busca el logro de satisfacciones perceptuales (es el caso de entrenamiento de animales). En este caso, el aprendizaje se logra a través de los progresos de la potencia operativa^[234], y reside en el estado interno de nuestro conocimiento intensivo (perceptual) al momento de interactuar con ellos.

Si se trata de un ser humano (sistema libre) la regla de correspondencia ya no cambia sólo de acuerdo a los aprendizajes operativos (hábitos) sino que además,

depende de sus *virtudes*, es decir, de su capacidad para prescindir de los impulsos espontáneos y reforzar los afectivos (elevados a nivel personal). La *factibilidad* de sus interacciones dependerán del estado interno de sus potencias (operativa y de gobierno) -gracias a los aprendizajes conseguidos- y cómo las aplica su libertad. Diferenciar lo posible de lo factible es lo que hace la diferencia entre no saber y aprender. Lo factible es aquello que se sabe a conciencia que uno puede hacer -solo o en equipo- dependiendo del caso. En el caso de un niño que quiere batir el récord de los 100 metros planos, primero tiene que crecer y además, entrenar mucho para que lo no-posible (competir -siendo niño- en los juegos olímpicos) se vuelva factible (cuando crezca).

Por ello, ***la función más importante para educar, es la motivadora: saber motivar por motivos trascendentes***. Se puede decir que contratamos a un profesor por su saber operativo (cómo decide para ser eficaz enseñando) pero ***más importante es transmitir ese deseo*** de aprender operativamente, para ser más eficaz a la sociedad, a los alumnos: desarrollar su motivación trascendente. Es la función que no puede faltar en el ***líder***. Se puede delegar la estrategia, también puede delegar la decisión (aunque primero debe saber de lo que se está ejecutando, pues si no lo sabe, sus alumnos pueden equivocarse); pero lo que no puede hacer es delegar que sus alumnos quieran hacer las cosas como él desearía: sólo puede motivar sus potencias de gobierno^[235] (la motivación trascendente). No busca tampoco que quieran como él quiere, sino que quieran hacer las cosas como cada uno de ellos sabe querer hacerlas (según el estado de sus propias potencias de gobierno).

Hay que educar porque los imprevistos pueden llevar al educando a tomar decisiones reñidas con la ética. *Sólo quien toma sus decisiones buscando el aprendizaje que desarrolla sus virtudes morales (ética), sabe que está en el camino correcto*. Normalmente un niño tiene tanto que aprender que no logra conocer todos los detalles y pormenores que necesita para saber que la decisión fue ética^[236]. Es por eso que necesita que sus profesores sean *orientadores éticos* que le aseguren que está aprendiendo.

Cuando el ser humano da peso equivocado a las satisfacciones perceptuales (incluidas las del yo, es decir, emociones, sensaciones y sentimientos), priorizándolas con respecto a las satisfacciones afectivas personales, se produce un aprendizaje negativo, es decir, cada vez le es más difícil decidir buscando su felicidad, ***deteriorándose como ser humano***. Actualmente, vemos que los medios de comunicación exacerbaban el sentimentalismo; y los niños desde pequeños se ven sumergidos en una atmósfera de sentimientos que los conducen a decisiones erróneas y falta de orden en sus prioridades -a veces, primero es el pobre animalito que el abuelo enfermo-. Se valoran menos las causas que realmente mueven al entorno a reaccionar como lo ha hecho ante una decisión suya, y se valoran más otras causas que no son más que "ilusión" interior, al perder panorama decisorio. Es todo lo contrario a aprender. De aquí que sea tan importante que los profesores aprendan a evitarlo y

sobre todo, enseñen a sus alumnos a tener capacidad de razonamiento que -con el desarrollo de la tecnología, celular, video-juegos, internet- se está deteriorando, porque los alumnos encuentran todo fácil y no se esfuerzan en pensar ... y mucho menos decidir, lo que impide que vayan formando su propio criterio, y en consecuencia maduren más tardíamente.

De esa dinámica involutiva, lo que se desprende es que lo que antes era *posible* para cualquier ser humano, ahora ya no es *factible* para él. El deterioro de su libertad -que equivale al deterioro personal- por buscar satisfacciones "equivocadas", que aunque no eran malas en sí, terminaron siéndolo para él (porque debió aprender buscando otras satisfacciones distintas a la que le llevó a tomar esa decisión); lo incapacita -paradójicamente- a conseguir las satisfacciones que buscaba.

Lo anterior -que es válido para todos los seres humanos- tiene una consecuencia más. Al incapacitarse para ciertas acciones -posibles (sigue siendo un ser humano) pero ya no factibles- después de una mala decisión, ya no puede tener ciertas reacciones ante otros seres humanos que las requieran (que para ellos debería ser factible) y eso significa que no puede formar *organizaciones* con ellos. La más importante y elemental de aquéllas es la familia. Un caso típico en la familia es la manipulación operativa. Por ejemplo, un hijo que ha aprendido que poniéndose serio, logra que su entorno familiar se preocupe por satisfacer su capricho (que para él no es capricho, por supuesto). El capricho no tiene nada de imprevisto y difícilmente se puede aprender algo nuevo (innovar), siendo todo lo contrario a emprender, que es lo propio para un hijo.

Por todo ello, un profesor tiene que saber cómo se produce ese estado tan deplorable de un ser humano, pues puede ser directamente responsable por ello, aunque crea que no depende de él. Es más, incluso si una mala decisión del alumno, fue cosa impredecible y fortuita, tiene que darse cuenta que ocurrió y rápidamente tomar cartas en el asunto. ¿Cómo hacerlo? Lo vamos a precisar en seguida. El valor que estas ideas tienen para cualquier organización, es que son las que *la convierten en una institución*^[237].

IV. APLICACION DE LA EDUCACION PARA IMPREVISTOS

El conocimiento a transmitir por un profesor, es intencional. Por ejemplo, cuando se ve se percibe lo visto; y cuando se piensa se percibe interiormente el objeto pensado. Pero ni lo visto ni lo pensado son el objeto^[238]. Se puede, sin embargo, afirmar que las operaciones del pensamiento son más altas que las del cuerpo: ver es jerárquicamente inferior a pensar (pero ambas son interactividad pura, no son eficiencia y menos consistencia; ver y pensar se hacen con la potencia natural, pero se ve con el cuerpo y se piensa con el yo). Avanzando en la jerarquía de las acciones humanas, se puede hablar de algo superior a lo interactivo (no sólo de lo físico, sino también por lo que se piensa). Hay que subir por encima de lo percibido^[239], y de cómo

se percibe, para entender las potencias operativa y de gobierno (véase figura 1): el yo y sus hábitos. Es algo interior, que está más allá de la interacción (en el yo).

Lo más cercano a la interacción mental -pero ya estando fuera de ella- es lo que forma la interacción; desde el pensar y querer instrumentales, es decir, la eficiencia operativa. Hay otro modo de superar la interacción, que no forma la interacción misma pero se une a ella, que es **querer** que la interacción se dé: es la consistencia (eficiencia de gobierno^[240]). Es algo superior^[241]. Puede que uno esté en contra de que se dé cierta interacción y sin embargo, tener que formar parte de ella (eso no es todavía aprendizaje negativo, si la decisión no es éticamente correcta, entonces se vicia). Puede ser, incluso, que para educar, uno decida acciones para obstruir el progreso de una interacción, porque no quiere o no le gusta o forzando un imprevisto al alumno ..., etc.; es decir, que uno no quiera que la interacción salga bien, o salga defectuosa y eso puede ocurrir como puede no ocurrir, y aunque fuese algo totalmente de gobierno (y afectivo), está en otro nivel de su influencia positiva o negativa en la eficacia -el logro de lo intentado.

Los hábitos mejoran nuestra capacidad de pensar, pero es necesario el deseo previo de saber más, antes de actuar. Al actuar, ya se debería haber predicho qué se busca aprender: es lo que se llama *hipótesis*. Si es algo nuevo, lo es también para el profesor y aprende con el alumno; pero si es algo que le toca sólo al alumno aprender, es más fácil de predecir, aunque se puede errar por no conocerlo -perceptual y/o afectivamente- bien (al alumno).

El modo de conocer descrito para capacitar en ciencias y artes -que es lo propio de la escuela-, es el nivel de la potencia operativa (de los hábitos, de la motivación intrínseca). El suyo, es más un conocimiento deductivo, del tipo *si A entonces B*, que no llega a culminar porque requiere de la sabiduría para desarrollarse. También la potencia de gobierno utiliza ese método para lograr sus desarrollos. Pero en este último caso, se busca desarrollar las virtudes, es decir, servirse del conocimiento ético para aprender a amar(se). Este aprender también requiere de la sabiduría: intelección (que es propia de la persona, es decir, se eleva por encima del yo y sus potencias). ¿Cómo es aquella?

El inteligir es previo al desarrollo de las potencias. Pero el desarrollo de éstas permite mayores y mejores intelecciones. Primero es querer (afectivamente) aprender algo (ante un imprevisto), luego inteligir una hipótesis (el método por el que ideamos cómo vamos a lograr lo que deseamos) y después viene la deducción, la decisión y la acción. El método que tenemos todos para conocer (pero es distinto para cada uno) no es un único método, es decir, la sabiduría personal no es toda “de gobierno” (la que los clásicos -y modernos- describen con superabundancia histórica). Se puede decir que hay una “sabiduría operativa”^[242] que no había sido identificada y descrita por nadie antes del profesor JAPL^[243]. Pero tampoco es el mismo inteligir que se requiere para los desarrollos de la potencia de gobierno. Además, querer, con todo rigor, es tema de

la sabiduría “de gobierno” (el método es el saber “de gobierno”); pero ese saber es el tema de la sabiduría “operativa” (mientras que querer es su método)^[244].

Las potencias de cada persona (el yo de esa persona) especifican el conjunto de acciones posibles para esa persona. Las agrupaciones de personas (que también son *sistemas libres*) buscan aprender del entorno (que es, en general, distinto al individual). Así, se explica que los seres humanos formen equipos, para hacer cosas que separadamente les sería imposible realizar. Lo que para uno solo no es factible (aunque sea posible), para el equipo sí podría serlo. Aparece así la necesidad de organizar al grupo formado. Al principio (siglo XVIII) se hablaba sólo de dividir el trabajo -especializadamente- para ser más productivos. Era la época previa a la revolución industrial. Para enseñar a un niño, también se forman equipos de educadores: la currícula lo manifiesta. Pero también es bueno formar equipos de alumnos, para que consigan algo juntos. Eso fomenta la amistad personal (las sabidurías, que están por encima de los aprendizajes), que elevan los “yoes” (los que crecen en forma de hábitos y virtudes). Lo más importante es por ello, conocer cómo decidir y actuar éticamente. Por eso, los que creen que en la escuela se aprende a socializar con otro sexo y por ello, es mejor la escuela mixta, se equivocan. Los niños, sobre todo los jóvenes aprenden menos cuando se mezclan con los de otro sexo porque están más preocupados de su potencia natural, virando hacia el desarrollo de la potencia natural^[245]. La escuela, es para enseñar (hábitos) y formar (virtudes), pero sobre todo, ejercer las virtudes para saber más técnicas, no para socializar (aunque esto incumba). La socialización de los sexos es tema de la familia (sano desarrollo de la potencia natural).

La figura 3 puede parecer complicada, pero de lo que se trata es de visualizar algo que no es fácil de entender o que puede entenderse mal si se pasan por alto tantos detalles. Lo primero que salta a la vista es que el profesor evalúa las capacidades del alumno -como en la figura 1- pero referidas al nivel 3 (*Potencia de Gobierno 2*). Visualizar que la eficacia, eficiencia y consistencia deben medirse en función de ese nivel; es rigurosamente, así.

FIGURA 3

Aunque es la misma persona, el profesor resuelve problemas distintos cuando estos son personales, que cuando son institucionales. Sin embargo, su capacidad para tomar decisiones es única y personal, siendo también única su calidad moral. A las categorías personales de **eficacia, eficiencia y consistencia**; corresponden las institucionales (figura 3) de **eficacia, atractividad y unidad**; que representan la *bondad de una decisión*. En la figura 3 no se han dibujado las flechas en bien de la claridad, pero pueden fácilmente repasarse (las de la figura 1) para entender mejor la atractividad y la unidad^[246].

Las valoraciones anteriores^[247] de una interacción, entre profesor y alumno, son personales; es decir, se supone que no interesa el resultado que pueda tener para otras personas -que no son ellos- y estuvieran observando la interacción. Pero

podemos afirmar que hay un caso particular muy importante. Es el caso en que otras personas -a las que puede afectar la interacción- forman parte de la misma organización (caso intra-institucional, figura 2). Estas, se verían afectadas de diferente modo que las que no forman parte de ella (caso extra-institucional). Este tipo de desarrollos corresponde a una etapa posterior de la teoría antropológica de la motivación: la acción como de toda la institución (por ejemplo, un partido de fútbol contra otro colegio). Existen principios éticos que todavía faltan inteligir y desarrollar, como afirmábamos al comienzo; y que deben evolucionar reinventando la ética educativa.

De hecho, la función de liderazgo que deben ejercer los profesores, es la que hace crecer la *unidad* de la currícula (con otros profesores). Cuál deba ser el contenido de sus valores es algo muy difícil de definir pero hay que intentarlo. Los educadores que buscan realmente el progreso de sus educandos, inculcarán ese desarrollo viéndose a sí mismos en ellos, al identificarse, porque es lo que hubiesen deseado poder hacer ellos mismos. Por eso la motivación que prima en ellos es la motivación trascendente. Si eso no ocurriera, se estaría iniciando un proceso de aprendizaje negativo (vicios).

Las cualidades para ser líder están centradas en las virtudes morales de quien educa a otros. Pero para ello, es requisito previo *poseerlas* para conseguir que los alumnos puedan lograr los objetivos. Además, el liderazgo reside en las virtudes, pero para que haya virtudes primero tiene que haberse deseado que los otros confíen en uno, y eso sólo puede ocurrir cuando ellos han visto que uno sabe mucho de la parte operativa^[248]. Para eso, primero hay que desear hacer bien lo que uno debe hacer. Y eso pasa por tener los hábitos (desarrollo de la potencia operativa, nivel 2) que son necesarios para lograrlo.

Por ejemplo, si a un joven le *cuesta demasiado* pensar, hablar, escribir, etc. correctamente; es porque tiene que esforzarse o pensar, y es “mejor” lo fácil, lo que está hecho. Pero eso es negarse a afrontar lo imprevisto. Hay que guiarlos ahora que son jóvenes, a buscar el aprendizaje. Lo previsto es justamente lo que los hará caer en la manipulación psicosocial.

Es algo que se ve en el exceso de internet, video-juegos y/o mensajes por el móvil. Todo está dado y se viene reduciendo inmoderadamente el uso correcto del lenguaje. Conviene hacer ver que ese tipo de manipulación vale en cierto contexto de costo-tiempo, pero no siempre, por ello es importante poner un ejemplo de cálculo de alguna fórmula matemática o poesía, donde no se permite la supresión de una sola letra; haciendo ver que lo imprevisto es, en esos casos, lo previsto.

Visto negativamente. Si uno no hace bien su parte, o demuestra a otros que no sabe si ellos lo están haciendo bien (o no), es imposible que lo respeten en el aula o donde sea. La explicación es muy sencilla: no podría dar el visto bueno a algo que no conoce, o tendría que confiar en otro que se supone que sí sabe más que él del asunto.

No podría “confiar” que no lo están engañando (y podría estar fomentando que lo hagan, vicio -nivel 3-).

Para ello, la teoría antropológica nos ayuda definiendo **las tres dimensiones** de una interiorización, que son las **que desarrollarán la potencia afectiva** (a la que hemos llegado, al fin): **contenido** (lo que se siente), **intensidad** (la certeza de lo que siente) y **profundidad** (el esfuerzo hecho para sentirlo). La intensidad está muy vinculada a la racionalidad (¿cómo pruebo la hipótesis?), aunque como ya se ha dicho, también es un desear (comprobar una hipótesis). En cambio, la profundidad está más relacionada a la virtualidad (virtudes), es decir, qué tengo que hacer para probar tal hipótesis, y sobre todo, cuánto me cuesta (que incluye costos tangibles, pero más que nada esfuerzo personal afecto-saber). No se requiere que todos en el equipo tengan el mismo desarrollo de la potencia de gobierno, sino que tengan el mismo “querer”. Es análogo a lo operativo, basta con que el niño tenga el hábito incoado.

Por eso la psicología y la sociología son reduccionismos. La primera se fija en los aspectos interactivos (lo que puede ser observado) que delatan una serie de rasgos propios de la persona, pero se quedan en el yo; al registrar sólo los avances en las potencias natural y operativa (en ésta esconden la de gobierno, como si fuera una parte “superior”, y para algunos psicólogos, “inferior”). La segunda -sociología- se fija en cómo se relacionan las potencias (los “yoes”) de varias personas que interactúan entre sí; aquí -aunque también se esconde la potencia de gobierno en la operativa- los estados de la parte “de gobierno” son los que decidirán el desarrollo grupal y cultural.

En todos esos casos, aunque se acepte la importancia de los estados “de gobierno” (moralidad de los actos); se niega la radicalidad del origen de esos actos. Por ello, están limitadas. Una prueba concreta -como ya se ha mencionado antes- es cómo se ha venido negando que ciertas capacidades innatas, que se miden incluso con números, puedan crecer con los años; y cómo se ven progresos innegables en aquellas mismas capacidades. Ese “statu quo” forzado, está llevando a la sociedad a una parálisis cada vez más notoria: jóvenes “cara sonriente” que no pueden contener su malestar cuando un imprevisto, de un cliente, les va a significar una disminución en su boleta de pago.

Cada día se ve más cómo -dignísimamente- los niños y jóvenes no aceptan hacer algo, que demanda esfuerzo, porque “no saben cómo hacerlo”; en clara alusión al pobre estado de desarrollo de su potencia operativa. En cambio, van a espectáculos obscenos y/o morbosos, sin decir nada, y todos sabemos que es imposible que tengan suficientemente desarrollada su potencia de gobierno.

La educación para imprevistos se basa en las evaluaciones que debe realizar un educador para conseguir que sus alumnos desarrollen sus sabidurías. Pero lo más importante: que sepan (tanto sus alumnos, como él mismo) cómo se logra elevar, el saber y amar personales, para participar en un equipo con otras personas.

El educador efectúa esas evaluaciones en base a las interacciones con los educandos, como ya se ha mostrado; pero hay actos que emergen de esas

interacciones, que no son los actos mismos, sino algo que les ocurre interiormente al educador y al educando. Esos actos son los sentimientos que surgen de las interacciones. Es muy importante saber desarrollar esos sentimientos de modo correcto. Es lo que les llevará a saber si un profesor o un alumno están por buen camino: podemos concluir -intentando coincidir con Aristóteles- diciendo que “ ... la calidad de un educador, está en un educador de calidad ... un profesor que eduque para imprevistos ...”.

[197] El siguiente artículo fue expuesto en el XII Congreso Internacional del INPE (International Network Philosophers Education) Bogotá 2010. Ética y Educación.

[198] Se viene hablando mucho últimamente de este tipo de elevación en muchos dominios. Quizá convenga echar una mirada a la figura 1, donde las etiquetas a la derecha indican NIVEL 1,2 y 3 (a mayor número más nivel); pero la elevación más alta es la que está a nivel personal (el recuadro más grande, que engloba a las potencias). Véase también al inicio de la parte IV, la jerarquía de los niveles cognoscitivos.

[199] “Abandonar el límite mental ...”, cfr. Antropología Trascendental - Tomo 1, L. Polo.

[200] Cfr. Fundamentos de Dirección, PEREZ LOPEZ Juan Antonio (JAPL).

[201] Es conveniente destacar que aunque siempre se ha separado el ejercicio de las potencias como voluntad e inteligencia, JAPL las une en dos niveles diferentes. En nuestro caso educativo: la potencia operativa para enseñar y la potencia de gobierno para formar. Leonardo Polo también las une pero a un nivel más alto: el de la sindéresis y dice que se ejercen por separado. Creemos que estamos aportando un grano de arena para desde esta perspectiva globalizante.

[202] El real sentido de contenido, intensidad y profundidad; se verá en la última parte de este documento.

[203] “ ... la bondad de los hombres está en los hombres buenos ...” decía Aristóteles, Ética a Nicómaco.

[204] Lo que no obsta para que el educando, como persona que es, pueda revertirlo posteriormente (ya veremos cómo) o considerar -y ser- un éxito lo que otros consideran fracaso.

[205] El profesor Juan Antonio Pérez López, de quien tomamos sus fundamentos antropológicos, llamaba dimensiones a los tres planos de su teoría antropológica de las motivaciones.

[206] Pedimos disculpas a Juan Antonio Pérez López por agregar esta potencia (a la que él menciona sólo como cuerpo), pero lo hacemos en aras de la continuidad conceptual para nosotros. Así se entiende mejor incluso su famoso ejemplo del codo de tenista, como analogía para la potencia operativa, cuando explica el aprendizaje negativo de gobierno. Al final, el aprendiz de tenista tiene que dejar de jugar porque deteriora su codo (parte del cuerpo, es decir, potencia natural) al no haber aprendido a tomar bien la raqueta (aprendizaje operativo). Es decir, se deteriora una potencia subordinada por no considerar la importancia del aprendizaje de la potencia de nivel inmediato superior.

[207] Es algo que seguirá ocurriendo en todos los campos: reconvertir la esencia en base a los imprevistos.

[208] Por ejemplo, la teoría de la relatividad general, se apoya en el concepto de doble variación (tensor producto vectorial de gradientes covariante-contravariante) coincidiendo con la versión original de Newton (algo que cambia los cambios en el tiempo o aceleración).

[209] Cfr. *ibid.*, PEREZ LOPEZ Juan Antonio.

[210] Es, por ejemplo, el caso anteriormente citado del premio a un niño para que estudie música.

[211] Aunque la parte cuantitativa no es la parte más importante de la visión institucional, es muy importante. El autor lo expresa coloquialmente diciendo que si bien es cierto que los seres humanos no viven para comer, si no comen ... se mueren ...

[212] Cfr. "Teoría para medir la Constante Característica de Sistemas Informáticos", primer Premio Anual de Investigación -docentes- de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1996. Cfr. "Ritmo Productivo y Administración", 1980-81: Congresos de Ingeniería, Colegio de Ingenieros del Perú. Cfr. "Teoría Analógica de Dinámica Industrial", 1994, PUCP. Cfr. Concurso 50k, Fundación San Telmo, MIT, 2001 (donde quedamos finalistas). Cfr. también, Novare ENDESA, premios I+D+I 2006 (otra vez finalistas).

[213] Cfr. Etica, L.Polo - EUNSA.

[214] Conectando con la sindéresis: vértice del yo.

[215] Aunque una medición individual no pueda ser hecha sin alterar el resultado, como asegura el principio de incertidumbre, eso no quiere decir que no tenga una medida y solo una. Incertidumbre no implica indeterminación (es el fundamento de la computación cuántica). Es el caso de las notas. Al tomar un examen el alumno se prepara; pero ante una evaluación imprevista, el alumno recurre más a las virtudes (paciencia, diligencia, etc.) para que el "nerviosismo" no lo traicione; así, la nota radica en sus hábitos.

[216] Piénsese en el famoso imprevisto de Cristóbal Colón al intentar llegar a Las Indias.

[217] Después, ante la vida, tendrán más posibilidades de ser amigos de sus pares.

[218] Para entender bien la concepción de sistema, se aconseja la lectura de algún libro del profesor Leonardo Polo, quien supera -en opinión del autor- todas las conceptualizaciones anteriores de sistema. Se recomienda, en particular, su libro Etica (del cual existen varias ediciones). Polo recomienda su libro (del que es coautor con C. Llano) *Antropología de la Acción Directiva* para los interesados en asuntos sistémicos.

[219] Que no es trascendentalmente libre, sólo esencialmente libre. Cfr. Antropología Trascendental, tomo II, pag. 13, Leonardo Polo.

[220] Entre las potencias, son tres las importantes: operativa, de gobierno y afectiva. La última es fruto del uso de las otras dos (y otras que no vienen al caso por ahora) y se "eleva" hasta el nivel personal mismo. Esta elevación puede ser negativa (degradación): cuando se hace mal uso de las otras (aprendizaje negativo). El profesor JAPL definía el ser humano como sistema libremente adaptable. Las potencias tampoco son sistemas libres, sólo ultraestables.

[221] Que emerge cada vez más al estudiar la antropología (trascendental) del profesor Leonardo Polo, es decir, entre los que vendrían a ser sus discípulos.

[222] El autor formó parte del alumnado del curso 1992-93 en que ambos impartieron asignaturas como parte del programa de doctorado en filosofía de la acción directiva.

[223] Esta teoría está todavía en la mente de muchos educadores. Representa la interacción educador-educando en clave psicosocial. Interactúan hacia dentro y hacia fuera al modo estímulo-respuesta (que puede ser acertado para muchas situaciones repetitivas previstas). Pero cuando se presenta un imprevisto, aunque exista una normativa concreta, ésta no puede abarcar todos los casos, y por ello se requiere más que "buenos reflejos" y/o "buenas prácticas" -y no sólo el arte-ciencia que han desarrollado- para evitar que el educando se desmoralice, sobre todo porque el que educa tiene que echar mano de ellas.

[224] Que interiorizaba la organización como máquina.

[225] Ibid, Leonardo Polo, EUNSA.

[226] Corominas, Educar Hoy, Palabra.

[227] Voluntas ut natura para los tomistas-aristotélicos.

[228] Unos dicen que son 5, otros 8, hay autores que detallan 31; ... en fin, basta con saber que nos referimos a las interacciones que nos llegan por esos medios

[229] La definición de estas cuatro formas afectivas está referida a la teoría antropológica de la motivación y no coincide con las tradicionales (psicológica, sociológica, etc.). En el libro del profesor JAPL se entienden mejor todas ellas. Sin embargo, ya desde ahora recalamos que de las cuatro formas

de sentir, sólo las emociones son satisfacciones perceptuales (de allí proviene quizá la importancia que han conseguido en algunos terrenos de la sociedad actual). La única que se eleva hasta la persona misma, es el afecto.

[230] Este es el gran descubrimiento del profesor JAPL. En la teoría de sistemas, la clasificación siempre ha tenido gran importancia (como la tuvo en la teoría de la evolución hace más de 100 años). Pero JAPL (y Leonardo Polo) ha(n) superado ese límite para decirnos cómo es el sistema libre (abierto) llamado ser humano, por dentro y que relega a un segundo plano dicha aporía.

[231] Esto es, un ser humano (sistema libre) tiene un cuerpo (sistema animado: organismo vivo) que se compone de elementos físico-químicos (sistemas estables).

[232] Y sabemos -porque lo han contado quienes lo han disfrutado- que el aprendizaje en este sentido pasa por tres etapas^[232] que tienen como dos intermedias que corresponden a lo que S. Juan de la Cruz (a fines del S. XVI) llamara las noches: del sentido y del espíritu, que persisten incluso dentro de las etapas.

[233] Lo que no quiere decir que no cambie la idea que nos hemos hecho nosotros -los seres humanos- de cómo es esa regla; pues es un hecho comprobable cómo ha cambiado nuestra interpretación de las reglas de la naturaleza al pasar los siglos.

[234] En el caso de los animales o plantas todavía no se puede hablar, con rigor, de hábitos.

[235] Un alumno puede hacer perfectamente una cosa y parecer que quiere hacerla así; pero nunca se podrá estar seguro de que “quiso hacerlo por aprender”, o por la nota, por ejemplo.

[236] Por ello, en esos casos, la cantidad de imprevistos que se presentan acostumbra ser muy numerosa.

[237] Es decir, son las que permiten al educador decidir “a largo plazo”. Todo profesor sabe que proyectarse en el largo plazo es más ventajoso (aunque sea más difícil hacerlo) cuando se desea ser eficaz. El secreto está en que se debe ser eficiente, pero sobre todo, consistente.

[238] Cfr. L. Polo, *Antropología Trascendental*.

[239] Abandonar el límite mental en el lenguaje del profesor L. Polo (como ya se ha dicho).

[240] JAPL la llamó eficiencia estructural pero, con el tiempo, esta palabra está cayendo en desuso.

[241] Nuevamente el profesor L. Polo aclara este hecho mediante la correlación interés-interesante (cfr. *Ayudar a Crecer*, L.Polo). El interés es motivacional (emerge del interior de la persona). Lo interesante es el motivo (en el entorno personal). Refuerza la síntesis trimotivacional del profesor JAPL.

[242] A educar esta potencia JAPL lo llamaba instrumentalidad estructural, y la distinguía de la instrumentalidad operativa (para la potencia natural) y de la instrumentalidad absoluta (para la potencia de gobierno). Véase la figura 1. Con ello, quedaba contundentemente establecido que lo que hace crecer la potencia operativa (lo más deseado, hoy por hoy) no es sólo la eficiencia operativa de la decisión, sino sobre todo, la consistencia. Es más, las decisiones inconsistentes aseguran el retroceso (aprendizaje negativo) operativo. Recuérdese 1969, cuando se llegó a la luna, hace casi 50 años; y compárese con lo que se puede hacer hoy. Un ejemplo más. Los ambientalistas (con los que estamos de acuerdo en muchos casos) reclaman contra el superchoque que produciría el bosón de Higgs, algo totalmente absurdo, que ocurre por confundir incertidumbre con indeterminación, como ya se dijo; se está trasponiendo algo que conecta la potencia natural con la operativa, tratando de inmiscuirse en el nivel de la de gobierno, que escapa a ese nivel operativo. En cambio, aceptan transmutaciones sexuales que sí deben regirse por el nivel de gobierno y no el operativo (un médico no puede decidir sobre algo que lo sobrepasa: el sexo viene dado, no es algo operativo sino de gobierno; ningún médico ni siquiera un gran científico, puede producir la vida en un laboratorio y menos el sexo).

[243] Sin embargo, ya antes de esta precisión antropológica, San Josemaría Escrivá de Balaguer promovió un modo de acercarse a Dios que manifestaba claramente la esencia de tal sabiduría (que podía elevarse todavía más, como verdadera vocación divina).

[244] No son el mismo tipo de querer ni de saber (uno es instrumental -operativo- y el otro, de gobierno); pero ambos, junto a la sabiduría y amar espontáneos (que hemos llamado natural para asimilarla más fácilmente), conforman el saber que uno es (la sabiduría). También coinciden con las tres dimensiones

motivacionales: extrínseca (para desarrollar la potencia natural), intrínseca (para desarrollo de la potencia operativa) y trascendente (para desarrollar la potencia de gobierno).

[245] Cfr. *Importancia de la Educación Separada*, Publicaciones Internas 2005-2009, Stella Matutina.

[246] El profesor JAPL también grafica la organización (cfr. op. cit. cap. 4) pero de un modo tan completo que se pierde de vista lo que deseamos transmitir. Por eso aquí efectuamos esta “simplificación”.

[247] Estas valoraciones son graduales, es decir, además de correctas-incorrectas las valoraciones pueden ser más correctas o más incorrectas según el grado en que se aproximen a lo que se deseaba. Pueden ser incluso mayores a las previstas, pues se aprende al interactuar.

[248] “ ... *despacito y buena letra, que el hacer las cosas bien importa más que el hacerlas ...*” reza el refrán castellano.