

CLASE INAUGURAL*

Es para mí sumamente honroso y me causa viva complacencia haber sido invitado, como Rector y viejo Profesor Universitario, a dictar la "Clase Inaugural" de este Curso de Maestría en Educación Superior. Considero que este Curso no sólo responde a una urgente necesidad que tiene planteada nuestra Educación Superior –como es la de elevar el nivel científico, cultural y pedagógico de su Profesorado–, sino que obedece asimismo a una profunda exigencia que se enraíza en el seno mismo de nuestro tiempo y la cual reclama del hombre una nueva actitud ante el saber y la sociedad.

En tal sentido, al modo de una brevísima introducción, voy a permitirme esbozar la intención primordial que guiará esta "Clase Inaugural", a fin de lograr, desde sus comienzos, una cabal comprensión para sus verdaderos propósitos. En efecto, la intención que habrá de conducirnos a lo largo de todo nuestro recorrido, no será la de describir simplemente las características fácticas o circunstanciales del fenómeno educativo contemporáneo en su etapa, nivel o grado superior, sino la de acotar o definir el *sentido* y los *fin*es que él posee, como tal fenómeno, en cuanto manifestación o expresión del "*logos*" que informa la concepción del mundo que prevalece en nuestra época.

A tal respecto, si bien la tarea que nos proponemos acusa una máxima generalidad por su naturaleza o índole, aspiramos a que semejante generalidad no se reduzca a ser una mera abstracción, sino que muestre sus perfiles concretos y reales al ser producto de una reflexión que versa y se refiere a los verdaderos *fundamentos* del fenómeno en cuestión.

Precisada de antemano semejante perspectiva, hemos de comenzar diciendo que, como todo fenómeno, actividad o manifestación de nuestra época, la educación está inervada por un principio o fundamento metafísico –el mismo que alimenta y sostiene la concepción tecnológica del mundo– que determina sus características, le otorga su sentido, y prefija sus objetivos. Tal principio o fundamento es la Voluntad de dominio. Educar significa, de tal manera, preparar y conformar al hombre para que, mediante sus habilidades y conocimientos, sea capaz de imponer su dominio sobre el universo y sus entes (sean estos los que fuesen: objetos naturales, procesos psíquicos, seres humanos, fenómenos sociales, etc.) diseñando sus leyes y prefijando su comportamiento. El *saber* –que es aquello que se otorga y trasmite mediante el educar– tiene su objetivo y finalidad centrado en el *poder*. Al

* Clase Inaugural de un curso de Maestría en Educación Superior, sobre la naturaleza del acto de educar, dictado por Ernesto Mayz Vallenilla, como Rector de la USB, el 26 de diciembre de 1974. Mecnografiado.

hombre, que es el protagonista del proceso educativo, se lo prepara y conforma para que comprenda, sienta la atracción y ejerza el apetito de dominio.

Pero esa misma raíz o vertiente que sostiene y alimenta el educar, imprime o impone en su total proceso una suerte de enajenación, alienación o extrañamiento.

Uno de los propósitos de esta Clase Inaugural reside en describir fenomenológicamente los aspectos primordiales de semejante alienación –en relación a cada uno de los ingredientes o momentos integrantes del proceso educativo–, con el fin de examinar los rasgos que acusa semejante fenómeno a la luz de nuestro tiempo y ver si es posible ensayar una vía que trate de mitigarlos o superarlos.

Como ingredientes fundamentales del proceso educativo tomaremos al *saber*; a la *actividad misma de enseñar o aprender ese saber*; y a la *relación que se establece entre aquel que enseña y el que aprende en el proceso educativo*.

Por otra parte, como el educar –en tanto que manifestación de la Voluntad de dominio– se dirige a grosso modo a dominar la *Naturaleza* y/o a la *Sociedad*, intentaremos ver qué situación exhiben ellas como “objetos” del dominio que pretende ejercer el hombre sobre sus respectivas realidades.

Descrita en sus perfiles más generales, la alienación en la educación significa que:

- a) el *saber* se torna algo independiente, ajeno, e incluso adverso al hombre;
- b) la *actividad de enseñar y de aprender* se vuelve mecánica, anónima y forzada; y
- c) la relación entre quien aprende y quien enseña se transforma en *impersonal* y *cosificada*.

Por otra parte, aquello que se busca *dominar* mediante una educación de este tipo –la Naturaleza o la Sociedad– aparecen como “objetos” sobre los cuales, aparentemente, pudiera ejercerse un dominio *ilimitado* del hombre, con graves e imprevisibles consecuencias.

Veamos, con algunos detalles, estos fenómenos:

Que el saber, orientado y dirigido por la Voluntad de dominio, sea o se torne algo independiente del hombre, significa que ese saber no es un *saber interiorizado* –que forme parte de la existencia, o sea un *saber-existenciado*–, sino que está ahí, a disposición del hombre, como un *instrumento*, *palanca* o *herramienta*, bajo el aspecto de un *Saber operacional* (con el que se opera o maneja) como un *útil*. En tanto que útil, instrumento o herramienta, ese saber es algo *ajeno* e *independiente* del hombre.

Por ser un saber ajeno e independiente, y reducirse a manejarlo y utilizarlo como una herramienta, muchas veces el hombre no conoce, ni le interesa conocer, *de dónde proviene* ese saber –cuál es su origen, qué lo ha posibilitado, dónde están sus bases–, sino que simplemente lo “toma” y “utiliza”, sin importarle incluso qué consecuencias arroja su manejo o utilización.

Como *saber instrumental* que es, ese saber se maneja, pero no es *transparente* para el hombre; el hombre no *vé a su través*, ni le interesa hacerlo. Como con el agua que usamos, jamás nos preguntamos de qué está hecha, ni qué consecuencias puede tener el que la usemos.

Como algo independiente, ajeno y de lo que no conocemos su origen, ni las consecuencias de su uso, ese saber puede tornarse en algo que *domine* al hombre y tornarlo su siervo. El saber arrastra al hombre hasta esferas o zonas que no sabe cuáles son, lo empuja hacia consecuencias imprevistas. Asimismo –como algo ajeno y que no domina– puede tornarse para él en una *carga*, en un “*peso muerto*”, que *lo inmoviliza, lo sujeta, lo oprime*.

De instrumento de dominio, pasa a ser “dueño y señor” del hombre.

Más, para enseñar o aprender un tipo de saber como el descrito –ajeno, independiente y distante del hombre– se requiere también un tipo de actividad (docente y discente) muy específica, acorde con las otras puestas de relieve.

En efecto, por tratarse de un saber instrumental, la enseñanza o aprendizaje de él se preocupa primordialmente por aprender o transmitir una *información sobre su manejo*, explicando *cómo se utiliza* y en *qué situación concreta puede ser aplicado*. En síntesis: su *operatividad y funcionalidad*.

Para ello sólo se requiere de una *descripción exterior* del saber, aportando sus datos (entre más sabidos, mejor), *reduciéndolo a “fórmulas”*. Estas “fórmulas” –que contienen y sintetizan la “quinta esencia” del saber– se repiten, pasan de mano en mano, se transmiten e intercambian.

La actividad discente o docente se torna así *mecánica y repetitiva*. Como tal, no requiere la intervención de *nadie en particular* –sino que es *general y anónima*–, ya que se trata de un *saber de todos y para todos*, del cual yo participo como *uno-de-tantos* o un *Don-Nadie*.

A medida que la actividad se torna mecánica y repetitiva, disminuye el interés (existencial, científico, intelectual) hacia ella y se vuelve *infructuosa e insípida* (no *sabrosa* ni *gustosa*), dejando una suerte de “*vacío interior*”. El saber que aprendo o enseño en ella, distante y alejado de mi existencia, no tiene relación con ésta. Si me afano por “saber” no es verdaderamente para *Saber*, sino para aparentar que sé o soy “sabio”.

Esa actividad infructuosa e insípida –no *gustosa*– la realizo, justamente, *no por gusto*, sino *por necesidad*. Aprendo o enseño porque tales actividades las requiero para *subsistir*. La actividad educativa se torna así una *actividad forzada*.

Si tal es la actividad –mecánica, anónima, forzada– la relación entre aquellos que la realizan y están trenzados en ella resulta eminentemente *impersonal*. Aquello que enseño no

es parte de mí o de mi existencia –sino un saber anónimo y abstracto– por lo que, *a través de ello, no puedo acercarme al discípulo y mostrarme tal como realmente soy en lo que realmente soy*: dejándome ver en lo que pienso, entregándole lo que creo, sosteniendo lo que son mis convicciones existenciales. Al contrario, en aquella relación, hago simplemente el papel de *portavoz de ideas ajenas o transmisor de un saber anónimo*. Tan impersonal soy, que bien puedo ser reemplazado por un *libro*, por un *disco*, por una cinta de video: en síntesis, por un *artefacto mecánico* o una *máquina de enseñar* (a veces con ventaja). El alumno me objetiva, de tal manera, como una *cosa-que enseña*.

Por otra parte, ese alumno no es para mí un verdadero discípulo –para lo cual requeriría, ante todo, *ser alguien a quien pretendo formar–*, sino un objeto al que *ilustro, informo o doy noticias y fórmulas que resumen un saber ajeno e impersonal*. A tal respecto, me importa tanto que esté presente y me escuche, como que no lo esté y me oiga a través de la televisión, del libro, de la reproducción magnetofónica. Para mí es lo mismo. Al fin y al cabo no se trata de una persona con *quien estoy ligado a un diálogo existencial* –tal como debe ser la auténtica educación– sino de una *cosa-que-aprende* y a quien debo enseñar obligatoriamente.

La educación así concebida –y orientada por la Voluntad de dominio– tiene como propósito fundamental posibilitar y asegurar el señorío del hombre sobre el universo: sobre la naturaleza y la sociedad, como regiones en las cuales se despliega su actividad total.

Ahora bien, en tanto esa Voluntad de dominio pretenda que aquel que ejerza el dominio sobre la Naturaleza o sobre la Sociedad sea un individuo particular, un grupo de individuos, o, por el contrario, una totalidad abstracta e impersonal, aquella Naturaleza y aquella Sociedad, en lugar de objetivarse como vinculadas a la conciencia genérica del hombre y responder a las motivaciones y fines de ésta, pierden semejante condición y se convierten en realidades donde su organización y funcionamiento obedecen a un dominio o poder ilimitado, ya sea individual o totalitariamente concebido.

Lamentablemente –so pena de extendernos demasiado y desviarnos de nuestros propósitos centrales– no podemos desarrollar más este tema, que apenas queda tratado por vía de alusión. Lo que él significa y expresa, tal vez se comprenda mejor en lo que sigue, donde se esbozará –como primera parte de esta conferencia– la posibilidad de hallar una vía que mitigue o supere la situación planteada.

Sería un intento vano y utópico pretender superar los rasgos alienatorios que presenta la educación de nuestra época tratando de despojarla de la Voluntad de dominio que la sostiene y dirige. Esto significaría tanto como tratar de separarla y segregarla del contexto de la concepción tecnológica del mundo en la cual se inserta contemporáneamente. Por el contrario, la conformación y determinación que ejerce la técnica y la concepción

tecnológica del mundo sobre todos los fenómenos y actividades de nuestro tiempo es un *factum* histórico, patente e irreversible, con el que inevitablemente nos la tenemos que haber, querámoslo o no.

Pero es indudable, por otra parte, que el educar, en tanto expresa una forma o modalidad de la convivencia y comunicación de los hombres entre sí, se enraíza no sólo en la Voluntad de dominio, sino en otra vertiente, tan profunda y originaria como aquélla, cual es la *Voluntad de amor*, de *entrega* y *comuni6n*.

Negar esto –o cerrarse a la evidencia de que el hombre está accionado por una Voluntad de amor frente a sus semejantes– no sólo significa desechar o ignorar multitud de testimonios históricos, sino negarse dogmáticamente a admitir una *conciencia genérica* en el hombre.

Ahora bien, por lo que respecta a nuestra posici6n, creemos tener suficientes razones para poder asegurar la existencia de tal *conciencia genérica* como un *dato originario de la constituci6n existencial del hombre*. Es más: a nuestro juicio, semejante conciencia genérica es lo que caracteriza al hombre como ente, distinguiéndolo y separándolo de cualquier otro ente. Tal como lo hemos dicho y afirmado en nuestro ensayo titulado *Eros y Técnica* (incluido en *Esbozo de una crítica de la raz6n técnica*, versi6n digital pág. 123), “lo más humano de la condici6n humana –valga decir, lo más humano de su *esencia* en cuanto ser racional-espiritual- es en el hombre su conciencia genérica” (*Op. cit.* pág. 78; versi6n digital, pág. 135).

Ahora bien, esta *conciencia genérica* se patentiza, incrementa y perfecciona en el hombre, como atributo esencial de su racionalidad, por obra de la voluntad de amor, como fuente o potencia generatriz de donde brota. “Desde una perspectiva semejante, el eros y la ratio no son contrapolos ontológicos contradictorios y antagónicos, sino vertientes confluentes y complementarias de la racionalidad esencial del ente humano. La más alta racionalidad del hombre –expresada en su conciencia genérica– es, a la par, manifestaci6n de su eros; y su potencia erótica, desveladora de la conciencia genérica, es por su parte el incentivo o agente mediante el cual se opera y se gesta la progresiva ampliaci6n de su racionalidad como expresi6n de su autodesarrollo espiritual”. (*Op. cit.* pág. 79; versi6n digital, pág. 136).

Pero vistas así las cosas, tampoco la *técnica*, en cuanto manifestaci6n de la racionalidad, tiene que oponerse necesariamente al eros. Por el contrario, si el eros es el agente que potencia e incrementa la racionalidad humana –en tanto actúa como incentivo iluminador de la conciencia genérica–, bien puede él guiar la *técnica*, poniéndola al servicio de aquella conciencia genérica que potencia e ilumina (cfr. *Op. cit.* pág. 75; versi6n digital pág. 136).

Hemos traído a colación estas breves y escuetas notas metafísicas –absolutamente necesarias, ya que sin ellas no se entendería lo que pretendemos bosquejar– a fin de perfilar la tesis que deseamos exponer. Expresada sin rodeos ella es la siguiente: que si bien es inevitable que la educación se halle guiada en nuestro tiempo por la Voluntad de dominio sobre el universo –en tanto ella se incardina a las exigencias de lo que llamamos *ratio* o *logos técnico*–, bien puede esta *razón*, en tanto *distinga al hombre de cualquier otro ente por obra de su constitución óntico-ontológica* (valga decir, por ser una *persona* y no una simple *cosa*), tratar a este ente (el hombre) como lo que es: como un *Fin en sí* –no como un simple *medio* o *instrumento*– respetando en él su *libertad* y *dignidad* como *persona*.

En tanto proceda de tal manera –tratando al hombre como una persona dotada de la libertad y dignidad propias de su condición de *fin en sí*– no sólo se transforma radicalmente la relación educativa entre quien enseña y quien aprende (cfr. el tercer momento alienatorio señalado), sino que, *eo ipso*, ello impone automáticamente la superación de los restantes momentos descritos (alienación con respecto al *saber* y en referencia a la *actividad*).

Ahora bien: una educación así concebida tiene como finalidad intrínseca y fundamental el afianzamiento y desarrollo del “*ser genérico*” del hombre –de su *humanitas*–, y, como tal, debe comprenderse como *un proceso cuyo objetivo consiste en promover la permanente transformación del hombre por el hombre con miras a alcanzar el autodesarrollo y perfeccionamiento de su ser racional-espiritual*.

Pero con el anterior enunciado hemos dado ya expresión a la verdadera tesis que pretende bosquejar y exponer la presente conferencia, a saber: que la educación, consciente de lo que significa el ímpetu *técnico* que la anima (por lo cual no debe ser un proceso meramente *pasivo* ni *contemplativo*), así como también de la vertiente y raíz *humanista* que la orienta y dirige, ha de ser necesariamente concebida como un *proceso de transformación conscientemente asumido por el hombre cuyo fin consiste en proyectar y conformar el ser del hombre, en dirección de su progresiva racionalidad, de acuerdo con las exigencias e ideales de cada época*.

Pero esta formulación (a pesar de lo general y vaga que hemos querido que sea) no puede ocultar la multitud de problemas que de inmediato se plantean. No es la presente conferencia, por supuesto, ocasión adecuada para detenernos a examinar tales problemas (ni tan siquiera para inventariar los más graves), aunque no podemos, al menos, dejar de mencionar aquél que con mayor insistencia nos acucia y el cual es necesario tan siquiera bosquejar a fin de que se entiendan las tesis finales de nuestra exposición.

En efecto: si educar significa *transformar* –transformar al hombre– esa *transformación* es un proceso, cuyos modos o formas de realizarse pueden ser diversos, *aunque siempre guiados por una finalidad*. Esa *finalidad* es la *forma final* –el *telos*– hacia el cual se pretende dirigir o conducir el proceso de transformación.

Pero esta misma situación nos está diciendo en qué consiste el problema. El problema radica en que, al tratar de guiar a otro hacia un *fin* o *forma*, debemos estar firmemente convencidos de dos cosas:

1) De que aquello hacia lo cual conducimos a alguien representa una instancia indubitavelmente valiosa; y

2) De que –querámoslo o no– ese acto de deducción o conducción representa cierta *imposición*, ya que usamos nuestra libertad para persuadir y convencer a otro de la vigencia de nuestras normas y valores propios.

Ahora bien: ¿es sin más admisible y evidente que tengamos derecho a afirmar nuestros valores y encima que tratemos de guiar a otros hacia ellos? O, por el contrario, si afirmamos la intangible libertad y dignidad del otro... ¿no exige esto que evitemos cualquier acción en tal sentido?

No podemos en esta conferencia –como ya lo dijimos– exponer ni analizar este problema en su verdadera dimensión. Apremiados por el tiempo, nos limitaremos a esquematizar nuestra posición al respecto.

En cuanto concierne a la existencia de los valores y normas, consideramos que el verdadero educador no debe tratar de afirmar como indubitables determinados y concretos valores –su personal estimativa axiológica–, aunque sí es un deber demostrar la existencia de los *valores en general* –como correlatos de la actividad espiritual del hombre– a fin de evitar el escepticismo y el consecuente nihilismo de sentido negativo.

No se trata de usar nuestra propia libertad para imponer a otros nuestros propios valores, sino *usar aquélla para educar a otro en la tarea de descubrir, distinguir y jerarquizar valores haciendo uso de su personal e intransferible libertad*. Se trata, en síntesis, de formar *espíritus activos y conscientes* de su libertad.

Ahora bien, a pesar de toda la aparente sencillez de estos esquemas, nos resulta imposible dejar de mencionar otro aspecto del problema, ya que si no lo hiciéramos confrontaríamos el peligro de que se nos acusara de “andar por las nubes”... En efecto, si afirmamos –aunque sea con máxima generalidad– la existencia de valores... ¿quiere decir que con esto *afirmamos al mismo tiempo que existen en la realidad*? ¿O nos conformamos con admitir su “existencia” en un *topos uranos*, como instancias meramente *ideales*, utópicas y ucrónicas, que regulan al modo de *esencias intemporales* la conducta de los hombres?

A ello respondemos así: el problema de si existen valores o verdades objetivas independientes, trascendentes o inmanentes al pensamiento humano... es un problema mal planteado y no cabe resolverlo con las tradicionales respuestas y esquemas del idealismo o del realismo.

El hombre, como ser en el mundo que es, tiene que encontrar y probar la verdad o los valores en su *praxis mundana*, valga decir, en su existir concreto y terrenal, viviendo y confrontando en esa *praxis* el conflicto de valores y verdades contradictorios, experimentando en su conciencia los compromisos y exigencias que ellos plantean, demostrando que las obras que hace son o no verdaderas o valiosas porque ellas sirven o no para alentar e inspirar a sus semejantes, dándoles o no fuerzas y entusiasmo para transformar el mundo en que viven y orientar sus propias vidas. *Valioso o verdadero es aquello por lo que resulta digna de vivirse una vida*: aquello que le da sentido porque significa y simboliza un avance en el proceso de *humanizar* al hombre, de transformarlo progresivamente en un ser de más elevada y consciente racionalidad, esto es, en un ser cada vez más humano ya que se autocomprende, siempre con mayor lucidez, como un ser *genérico* y, por tanto, a los *otros*, como semejantes y prójimos. *Los valores y la verdad, en tal sentido, no son meras instancias ideales, sino momentos históricos en que la existencia humana se concreta y realiza en obras valiosas y verdaderas*. Los valores y la verdad tienen, a nuestro juicio, una contextura similar a la *esencia* del hombre (cfr. *Op.cit.* pág. 77; versión digital pág.).

Pero dejando a un lado este problema, retomemos el hilo de la exposición. Veíamos que uno de los deberes del auténtico educador consiste en transformar al educando en un hombre capaz de hacer uso de su personal e intransferible libertad, valga decir, en un espíritu activo y consciente de su propia estimativa axiológica. Semejante enunciado –visto o interpretado desde otro ángulo– significa lo siguiente: que *la educación debe tener por meta desarrollar en el hombre la capacidad de autoeducarse*, ya que hacer uso de la propia libertad significa tanto como ser capaz de *autotransformarse* imponiéndose cada quien sus propias normas, valores y objetivos como fines o formas teleológicas del autodesarrollo espiritual. En tal sentido –como lo expresamos en otra ocasión– el ideal pedagógico consiste en *transformar al hombre en ductor de sí mismo o autogestor de su propia formación* (cfr. *Arquetipos e ideales de la educación*, pág. 20; versión digital pág. 31).

Pero esa *autoformación* o *autognosis* no significa simplemente el desvelamiento de la propia personalidad como un *sí mismo* que revista las características de un *sujeto aislado y autosuficiente*, sino de un *sí mismo* que *descubra progresivamente su copertenencia a un Nosotros como miembro de una auténtica comunidad*.

La autoeducación consiste, en tal sentido, en lograr que el hombre autotransforme su existencia y su conciencia sintiéndose y comprendiéndose, en tanto *ser genérico*, como un *ser comprometido con su comunidad y aprenda progresivamente a convivir y a coexistir con los otros en cuanto miembro indiscernible de un Nosotros*.

Al hacerlo así, automáticamente se transforma en él la *autocompresión de su propia libertad, la concepción de lo que es la propiedad y el sentido del trabajo* (cfr. Nuestro opúsculo titulado "Técnica y Humanismo", págs. 13 y sgs.; versión digital pág. 113 y 6 sgs.).

Pero al transformar al hombre en un ser consciente de su vinculación con un *Nosotros*, esa misma transformación le ilumina su obligación de ejercer permanentemente su acción educadora sobre la comunidad. En tal sentido, el hombre comprende que uno de sus más altos deberes, como miembro de la comunidad, consiste en colocar su vida o existencia al servicio de la *educación comunitaria* como vía para lograr que su propia comunidad *alcance progresivamente* –mediante la transformación de todos sus miembros– *los ideales de una creciente humanización*, valga decir, el afianzamiento y desarrollo de los vínculos convivenciales entre los hombres guiados por una más clara y firme "conciencia genérica".

Ahora bien, en semejante proceso se produce una característica relación dialéctica: pues el hombre, al educar, no sólo transforma a los otros, sino que recibe la retroferente acción de éstos, resultando educado y transformado por ellos. Un proceso como el que describimos es, al fin y al cabo, perfectamente explicable. Efectivamente, comprendido como educación comunitaria, el proceso pedagógico no se establece simplemente entre un sujeto y un objeto, entre un polo activo y otro pasivo (el profesor y el alumno), sino que se desarrolla –y así debe concebirse– como fruto que emerge y se despliega en el ámbito de una auténtica *Nostredad*, donde al cambiar los otros cambio "yo" mismo, porque ya ese "yo" no es un sujeto aislado, autárquico y autosuficiente, sino un ingrediente de ese *Nosotros* donde convivo y coexisto envuelto en la atmósfera de la comunidad. De allí que la educación comunitaria sea, por excelencia, una auténtica *co-educación*: dinámica, activa, continua y progresiva.

Semejante *co-educación* no puede concebirse ahora como una simple actividad teórica y abstracta. Por el contrario, al incidir sobre la *convivencia*, el proceso educativo se desarrolla y realiza en la *praxis existencial y compromete integralmente al hombre*. Educar no es, simplemente, "dar lecciones" o "explicar saberes", sino que es (o debe ser) *vivir y convivir con otros*, coexistir y testimoniar nuestras convicciones y creencias en todo momento a través de nuestros actos y comportamientos, dejando ver *quiénes* somos y *para qué* vivimos: es una educación de "puertas abiertas", de tú a tú, regida por aquello que acerca el hombre al hombre y permite la comunicación y comunión profunda entre ellos: la *con-fianza*, la *sim-patía*, la *entrega*, el *amor*.

Pero tales actos no surgen entre los hombres por motivos o razones arbitrarios, casual, azarosamente, o por la intervención de potencias divinas.

El hombre tiene y dispone de una innata potencialidad amorosa, pero es necesario que semejante posibilidad o potencia *encuentre una realidad en qué arraigarse, concretarse y manifestarse existencialmente*. Necesario es para ello –para que el amor surja y se realice– *que entre los hombres ocurran auténticos fenómenos de convivencia o coexistencia*. Ahora bien, para que surja una auténtica y profunda convivencia debe haber algo que *una o unifique* a los hombres entre sí: la obra *común*, la responsabilidad *compartida*, la búsqueda *conjunta* de nuevos caminos.

En tal sentido, los hombres comulgan entre sí, fusionando e identificando sus mutuas existencias, a través y mediante instancias que los *convoquen y con-substancien*. Una de esas instancias –quizás la más digna y elevada– es la Verdad. A través de la Verdad, oyendo su vocación o llamada, los hombres *con-funden* sus vidas, *co-inciden* en sus caminos, *co-laboran, co-operan y con-fraternizan* en *comunes obras*.

De aquí la necesidad de propiciar un Saber –un Saber *verdadero*– que a través de este vínculo permita la coincidencia y comprensión entre los hombres: un saber que *acerque y no que se aleje*, un saber *comprehensivo* y no *disociador*, un saber que *una y no que siembre* distancias entre los hombres.

Para lograr esto no se requiere sacrificar, envilecer ni disminuir *lo verdadero* del saber. Por el contrario, lo que es imprescindible y necesario es sembrar claridad y sencillez a todo trance en sus intelecciones, despojándolas de todo lo accesorio y mostrándolas en su *evidencia originaria y esencial*.

Propiciar tal evidencia –permitiendo el acceso a la Verdad– no es, por supuesto, tarea fácil aunque tampoco imposible. El arte de inducir, conducir o seducir a otro, *dejando que por sí mismo vea o descubra aquello que con máximo esfuerzo hemos vislumbrado y obtenido...* [ilegible] eso, tal vez, sea la forma más elevada y digna de lo que llamamos educar. Ahora bien, para lograrlo y realizarlo es absolutamente necesario que en el verdadero educador aiente algo: una auténtica voluntad de amor, *pues sólo entregando y ofreciendo nuestra existencia al otro* seremos capaces de dejarlo aprender aquel saber o aquella verdad que hayamos conquistado dirigidos por otra faz de nuestra voluntad.

Caracas, 26 de diciembre de 1974