

El concepto de educación como desarrollo intencional perfectivo

Por Jaime CASTAÑE CASELLAS

Saber con hondura y exactitud *qué es educación*, implicaría no sólo definirla según ciertas notas esenciales, sino también ver de qué modo se realiza y es condicionada históricamente, y cómo incide en la historia dentro del entorno sociocultural concreto. Más que definir —en forma abstracta, sin expresa referencia a lo distintivo y peculiar de las situaciones— se trata aquí de introducirse en una complejidad oscura y siempre nueva de preguntas, impuestas en la dimensión histórica por la realidad humana y objetiva.

Introducirse en el ámbito de estas preguntas asumiéndolas, debe significar inicio de respuesta dinámico y fecundo, que conduzca a la realidad y en ella aclare los aspectos educativos, mostrándolos tal cual son, según lo permanente y lo cambiante de su índole. Es preciso determinar algún camino o criterio válidos para adentrarse en dicha respuesta: así tendremos lo más genuino y a la vez lo más genuinamente eficaz de la noción que nos ocupa.

Las preguntas aludidas llevan consigo, siquiera como respuesta inicial, el dato manifiesto de que *educarse* (en la acepción «impersonal» y en la acepción «reflexiva» del término, supuesto que tales acepciones sean admisibles) es adquirir cierta adecuación, acorde con posibilidades que en algún sentido piden realizarse. También se incluye desde el principio la referencia a condiciones de realización, que deben cobrar luz y mostrárnos con claridad progresiva.

¿Qué decir sobre esa adecuación y sus exigencias, sobre los medios y formas de lograrla, sobre las posibilidades en relación con ella, por parte del grupo humano y de los individuos en el interior del grupo? ¿Qué claves de conocimiento, si las hay, pueden descubrirnos de modo concreto y explicativo la *dialéctica* —las tensiones encauzadas según cierto dinamismo resultante y único— de hechos que por una parte favorecen o incluso llegan a constituir la citada adecuación en alguno de los aspectos, más por otra parte le imponen límites y obstáculos, a los que ella debe enfrentarse

como factor activo, dando sentido nuevo, nueva dimensión y ulterior eficacia a la misma dialéctica?

¿LAS EXPERIENCIAS HABLAN?

Al iniciar así la spreguntas, se nos obliga a centrarnos en experiencias de índole peculiar: reales y concretas, pues recogen algo que de hecho ocurre, y a la vez significativas por su apertura, pues no sólo reflejan cierto número de casos, sino que los incluyen en un ámbito inabarcable de explicación, al ofrecer la base exigida por las comprobaciones y respuestas, y aun por todo planteamiento orientado según criterios metodícos admisibles.

Tales experiencias debieran revelarnos aspectos de la realidad educativa, considerados como lo que en efecto se encuentra ahí, formando ya parte de ella, y también —acaso más todavía— como lo que está haciéndose y de este modo (como un «hacerse») la constituye. Pero quizá dichas experiencias deban sobre todo mostrarnos lo que sin ser aún efectivo ni estar haciéndose, es factible, y ha de convertirse en lo más auténtico de la realidad humana concreta, dentro de la cual se esconde ya a manera de semilla, que para su germinación y crecimiento humano requiere contexto relacional propicio (no sólo «clima» favorable, sino interdependencia activa y realizadora).

¿Son posibles estas experiencias? Si lo son, su análisis ha de permitirnos hallar elementos y algún criterio que nos introduzcan en lo radical y más vivo del *concepto de educación*.

Los individuos humanos manifiestan aptitud para resolver dificultades interpuestas en el propio camino; lo observamos en nosotros mismos y a nuestro derredor. De entre estas dificultades, las hay que sitúan al hombre dentro de contextos opresivos: tienden a negarle una vida humana acorde con la índole esencial de la persona, que es libre por afinidad con los valores —con cierto horizonte impreciso, pero digno de nuestra afirmación sin reservas, estimable de manera «absoluta», por su asequible, pura y total adecuación— en un ámbito ulterior a todos los límites. Vemos así ejercerse la tensión básica y decisiva del hombre: entre la realidad (a nivel objetivo, más también a nivel de iniciativa humana) y un *todavía-no* que siendo realizado por él, en igual medida le colma y hasta le constituye.

Si hablamos de «educación», hemos de referirnos a un proceso o devenir en el cual dicha tensión se da concretamente sentido y estructura, se encauza y se despliega, de modo que la persona cobre trascendencia y libertad en el quehacer de la vida, y ésta sea genuina realización humana por parte de la misma persona.

Aunque en términos ambiguos, acaba de sugerirse un núcleo de hechos fecundo y esclarecedor: su análisis reflexivo revela puntos de referencia válidos, para comprender *qué es educación* como realidad efectiva —con sus propios recursos, límites y formas de servidumbre—, como proceso

(con el devenir de su interacción estructural y con sus factores dialécticos), y en fin, como tarea que se exige de los individuos y grupos para la auténtica realización humana del hombre.

Estos varios aspectos son ahora interrogativos; recogen algún dato que es ya principio de respuesta, pero se centran en la pregunta acerca de una progresiva adecuación y acerca del sujeto que se transforma al adquirirla.

Mencionar aquí los términos «sujeto» o «persona» significa poner en cuestión algo fundamental que expresan: la raíz de un *hacerse* íntimamente relacionado con el entorno humano y objetivo, y a la vez con el horizonte de una adecuación hacia la que es preciso caminar, asumiéndola de modo progresivo como realidad que nos constituya. Al preguntar sobre el concepto de educación, hemos de introducirnos en la dialéctica de estas relaciones: ver qué sentido tiene, dónde radica, cuáles son su poder, sus límites y las fuerzas de negación que tienden a anularla.

DATOS EXPLICATIVOS

Según acaba de proponerse en esbozo todavía inicial, *educación* es algo que *está ahí*, es un *hacerse* y es además el *quehacer*, exigente y posible en su misma paradoja, de constituirse como persona (hacerse tal en el origen del propio quehacer) dentro del entorno humano y objetivo.

Lo que «está ahí» son cauces impuestos, recursos y también obstáculos y negaciones de diversa índole. El «hacerse» es realización a partir de esa realidad, por despliegue dialéctico de energías o dinamismos que en algún aspecto se contraponen, al enfrentarse confluyen en su oposición recíproca, y así adoptan cierto cauce común. El quehacer de realizarse, exigido y posible por la apertura a los valores, presupone una forma de ser o constitución «hecha», ya «constituida» según rasgos o caracteres que implican capacidad, pero precisamente capaz de ser tal como se constituya —tal como se determine y haga— desde el propio núcleo de poder y gracias a los dinamismos que entraña dicho núcleo; lo cual se nos descubre como imperativo de buscar trascendiéndose (más allá de sí), a la luz del horizonte inabarcable que encierra los valores, una adecuación cada vez más plena, auténtica y efectiva.

¿Cómo recoger en síntesis conceptual válida —coherente, fiel a sus datos y libre de la imprecisión que estas notas reflejan— la dialéctica de realidad objetiva y transcendencia humana, desde su raíz, en el curso de un devenir que es interacción estructural, pero que también es dominio sobre dicha interacción?

Si hemos de fundarnos en lo más evidente y seguro, observemos que *educación* es *cambio* pedido por la *índole esencial* del hombre. Los individuos humanos evolucionan, a través de relaciones recíprocas entre ellos y con el ámbito o sector de realidad que en alguna medida los determina a ser tal cual son. Este hecho de evolucionar incluye capacidad y exigencia

de evolución perfectiva, cada vez más acorde en sus resultados con la adecuación y plenitud a las que el hombre está abierto por su esencia (por el modo humano de ser y constituirse). *Educación* es devenir de una realidad que responde en forma progresiva a la apertura humana y al consiguiente poder humano de superación.

Pero mientras no veamos en qué consisten la superación y apertura humanas, sigue también oscura la cuestión del proceso perfectivo bajo otros aspectos, algunos tan necesarios al concepto de educación como los que debieran mostrarnos hacia dónde encauzar dicho proceso, dónde radica y qué dinamismos lo componen, cuál es la realidad afectada por él y cómo interviene esta realidad en el propio despliegue evolutivo.

Quizá si viéramos con certeza a qué posibilidades está abierta la vida humana cual semilla de realización, los demás aspectos sugeridos tampoco ofrecieran duda. Ahora bien, hay grave riesgo de idealismo, ilusorio o falaz, si el análisis descriptivo que nos presenta y descubre esas posibilidades no incide en la dimensión objetiva de la historia, hasta conocer las fuerzas que nacidas en el entorno, tal vez incorporadas a la realidad y constitución de los individuos, coartan, y aun absorben hipotéticamente en algún tipo de interacción estructural, lo que parecía ser conjunto de posibilidades no impuestas, ejercidas por la persona como origen de los cambios que la afectan según la dimensión más humana de la vida. ¿Qué significa, pues, «educación», si extendemos la pregunta hasta incluir también el ámbito objetivo del hombre?

REALIDAD Y REALIZACION

La *realidad objetiva* del entorno define, siquiera hasta cierto punto, la constitución del sujeto humano, y ha de reflejarse en el concepto de educación: actúa dentro del devenir educativo con influjos esenciales, a nivel de efectividad le impone maneras de evolución, y debe cambiar a través del mismo por obra de posibilidades activas que la desbordan y superan, *si el hombre es educable* (si el niño, como germen de la persona, puede educarse desde el propio núcleo, bajo ciertas condiciones propicias, y por ello la aludida hipótesis, de una interacción estructural absorbente y sólo objetiva, no vale).

Volvemos a hallarnos ante la paradoja de una realidad hecha —constituida según determinaciones, o sea, según rasgos y cauces— y todavía por hacer: con dinamismos que dándole curso la secundan y afirman, mas a la vez han de ser asumidos desde su raíz originaria dentro de un orden superior, con lo cual deben también transformarla refiriéndola a dicho orden.

Por otra parte, el antagonismo de esta aporía puede no ser absurdo: la paradoja puede cobrar aquí luz y sentido como dialéctica de progreso humanizador. En tal caso, sería precisamente clave para adentrarse en el

concepto de educación por análisis descriptivo de la misma dialéctica. Si hemos de excluir la paradoja reduciéndola a mera descripción de lo objetivo y prefijado (si mantenemos la ya apuntada hipótesis de un orden o interacción estructural prefijado y absorbente), se nos cierran los caminos para hablar de «educación»: ésta ha de concebirse distinta y nueva, superior a la mera realidad, en la que da vigencia a la dimensión humana de iniciativa (abierta y eficaz por su apertura). Pero lo concebible de este modo ¿se cumple en el ámbito de los hechos? Y en la hipótesis de cumplirse, ¿qué tipo de estructura forma con la realidad objetiva, también englobada por el concepto de educación?

«Educación» significa *realidad en proceso de realizarse ulteriormente*, mas no por cauces preestablecidos, limitadores e impuestos. Ni basta siquiera con decir que esa realidad evoluciona según lo piden las notas y exigencias de su índole esencial, cuando la afirmación sugiere que los cambios debían producirse de forma inevitable tal como se producen. Tampoco basta con admitir que el conjunto de los factores actúa de modo imprevisible, mientras no se reconozca la iniciativa humana, surgida por apertura a cierto horizonte inabarcable de realización, en la raíz de un devenir que es conformidad progresiva del hombre, y por él de su entorno, con esa plenitud a la que estamos abiertos.

Pero quedan todavía sin luz puntos decisivos de la cuestión general, como la duda sobre el poder y eficacia de la vinculación que, según acaba de suponerse, nos hace libres; la función del entorno objetivo, con sus leyes y su necesidad, en el proceso humano de superación; la idealidad normativa y a la vez realizadora que el citado horizonte sugiere; la manera de evolución según la cual la realidad supera desde su núcleo las propias leyes, como determinaciones todavía inadecuadas, aunque esenciales y por tanto ineludibles.

Podría parecer que los criterios de la deseable descripción justa, acorde con los hechos, excluyen el concepto de educación, y lo sustituyen por notas de la realidad objetiva; a no ser que tal concepto deje de incidir en la realidad, y se reduzca al ámbito sólo ideal del hombre, sin ofrecerle recursos para una realización auténtica y efectiva.

LA TENSION COMO RESPUESTA

Lo que indican los hechos acerca de los individuos y grupos humanos, al mostrarlos susceptibles de educación, no puede expresarse en conceptos claros y distintos. Si vale el testimonio que los hechos aducen sobre el particular, *el concepto de educación es conflictivo*: sin dar cabida a la contradicción absurda —pues en tal caso no podría ser concepto—, se define por una *dialéctica de evolución humana* que es tensión entre realidades opuestas (antagónicas en alguna de sus respectivas notas esenciales) y que por identidad común a través de la tensión, da curso y estructura al proceso de *ser humanamente más*, como realización progresiva de la ple-

nitud que con rasgos todavía ideales se nos descubre y ofrece en el horizonte de nuestro camino.

La dialéctica citada resulta de factores que entre sí se niegan y excluyen, al ser cada uno irreductible en su propia unidad —quizá muy compleja—, pero todos los cuales forman cierto conjunto, que puede y debe evolucionar, y evoluciona, por obra del enfrentamiento y negación recíprocos.

Anular esta lucha sería por de pronto perderse en la realidad objetiva al asumir sus leyes, de modo que la vida humana sólo siguiera cauces preestablecidos, sin apertura ni poder de superación. También el intento ilusorio de ejercer la libertad sin obstáculos ni condiciones, en caso de cumplirse, equivaldría a negarla, y en consecuencia, a sustituir la superación por el despliegue dinámico de una realidad inerte («hecha» ya, al tener el núcleo de su estructura constituido y sus dinamismos prefijados, aunque en algún punto fortuitos por imprecisión, y dentro de su complejidad imprevisibles).

La índole humana aparece con otros rasgos, que denotan aptitud para un proceso de superación realizable por iniciativa. Aquí el hecho de superarse, como devenir que desde una realidad concreta y efectiva la transforma dominándola, y al transformarla le impone una dimensión nueva, sólo puede ser proceso que se realiza a través de tensiones, y que por ellas cumple en forma progresiva la adecuación de lo inadecuado —negativo, condicionante y tal vez opresor— a un *más* cualitativo ulterior e inabarcable, ideal de plenitud en algún sentido ya presente. Sin preguntar ahora acerca de la trascendencia real o sólo subjetiva, mas en todo caso ofrecida al hombre, la vemos realizadora, como origen de la dialéctica humana.

Así, el concepto de educación debe en verdad incluir aspectos contrapuestos, en tal medida, que su identidad común expresa a la vez determinación objetiva y apertura personal liberadora; algo que es y actúa según patrones predispuestos, y la aptitud imperativa y eficaz de cambiar los dinamismos y estructuras según el genuino modelo humano, o sea, según la afinidad entre el hombre y cierta adecuación plena, ulterior a todos los límites.

Si el concepto de educación establece identidad menos conflictiva, que no dé cabida a tan antagónicos extremos, ya sólo queda lugar dentro de él para un idealismo sin bases e infecundo, o para un determinismo, también infundado y estéril, que desde los propios postulados deterministas deja las cosas tal como son y están.

DIALECTICA INTENCIONAL

La dialéctica, por su parte, es *insuficiente* como clave explicativa del concepto de educación (y como pauta que permita llegar a él), no obstante lo dicho ¿Dónde tiene esta dialéctica su origen radical? ¿Cómo cobra sen-

tido? ¿Cuáles son sus recursos de eficacia? No le basta con las tensiones, ni siquiera con la de trascendencia y finitud: es preciso que el devenir, al recogerlas y darles curso, las oriente, pues de lo contrario, todo ocurriría con determinación mecánica y ciega. Ahora bien, ¿puede el devenir darles curso y orientación porque los tiene y se los da a sí mismo? La afirmación de que él se encauza, ¿no presupone significado pasivo, o sea, que «se le dan» despliegue y sentido orientador, desde un origen más hondo y primario? Sin duda, «hacerse» denota *relatividad*, y por tanto sugiere, como raíz necesaria del devenir, un término referencial absoluto.

Si esta última reflexión tiene su lado oscuro y discutible, es obvia al menos la certeza de que el concepto de educación incluye entre sus notas el dominio sobre la mera relatividad, en la propia raíz del proceso, por parte de quien educa, y todavía de modo más directo por parte de quien se educa a sí mismo.

La noción de «educar», o de «educarse», también contradice en el plano de los conceptos —allí donde son fiel expresión de los datos adquiridos— toda tesis sobre el devenir que lo reduzca a realidad «hecha»: absorbida por el conjunto de relaciones, leyes y rasgos impuestos que si la definen, a pesar de ello no le permiten *ser* con identidad profunda, ni buscar a través del propio despliegue dinámico los objetivos, caminos y formas de un *hacerse* ulterior.

«Educación» es término que indica *proceso intencional*. Tiene sentido porque se le da a partir del hombre, como superación de la mera relatividad y del determinismo, también por parte del hombre. Desplegamos la unidad concreta que nos delimita y constituye, en busca de realización humana ulterior, abierta a un progreso ilimitado; no por naufragio dentro de un «todo» que nos anule, sino por armonía cada vez más perfecta de nuestra identidad con alguna forma de presencia capaz de realizarnos con entera adecuación.

Aquí sólo se trataba de sugerir cómo la dependencia respecto de un *más* que desborda los límites humanos —individuales y colectivos— funda un proceso no menos humano, superior en su posible eficacia a los dinamismos de la realidad impuesta (de esa realidad que nos condiciona y bajo tantos aspectos nos oprime): el proceso que debe traducirse en realización del hombre por nuestra misma *intencionalidad*.

CONCEPTO Y PRAXIS EDUCATIVA

Elaborar el concepto de educación es ver con exactitud y coherencia cada vez mayores —ver de modo progresivamente válido— cuáles son los criterios para que en las múltiples e irrepetibles situaciones de la vida personal e interhumana se descubra, de forma concreta, cómo puede y debe el hombre desplegar, en auténtica realización de sí mismo, lo que le define y le constituye.

Varias nociones y palabras han sugerido ya la índole de esta realización, si bien con excesiva ambigüedad. Igual ocurre en la última referencia al «despliegue» humano. Cabe decir que toda la cuestión aquí planteada nos da como clave de respuesta un término también ambiguo: «desarrollo».

La persona tiene en su constitución radical capacidades activas que exigen aplicación, y al aplicarse de forma debida la constituyen ulteriormente. Lo observamos así en el caso de las personas humanamente maduras (con intencionalidad efectiva, según el modo humano de ser); mas este rasgo de nuestro dinamismo ofrece todavía mayor claridad en el caso de las personas sometidas al proceso natural de evolución, que cobra sentido cual movimiento de la vida humana hacia la propia madurez (en la acepción del término ya apuntada); y caracteriza con particular hondura a las personas en ciernes, o sea, al *niño*, protagonista y principal sujeto del proceso que llamamos «educación». El *desarrollo* mencionado consiste en hacerse persona desde el núcleo personal ya constituido: tarea inacabable, impuesta y hecha posible por una apertura que trasciende los límites de cualesquiera situaciones y etapas.

Sabemos —repetidas veces ha parecido mostrársenos— que esa apertura se traduce en intencionalidad, la funda y le da sentido, mientras por otra parte necesita de ella para incidir en el curso de los hechos, a nivel objetivo y humano. La tarea de ser progresivamente persona pide, pues, *desarrollo intencional*. Cumplirla dentro del grupo que definen y forman las relaciones interhumanas, es asumir el concepto de educación allí donde cobra validez: donde confluyen, como *praxis en curso de realización*, la realidad efectiva, la intencionalidad y la trascendencia. Ahora bien, así *la intencionalidad* queda reducida a mero dinamismo parcial dentro de un proceso común, y aunque esencial por su índole, es *relativa* por ser tan sólo factor o parte, en interacción con factores que la completan y hasta cierto punto la determinan.

Sobre ello baste con traer a la memoria algunos datos. En el niño la intencionalidad ha de ser promovida a través de la ayuda ajena, y presupone esa ayuda. Incluso la persona que despliega iniciativa y al hacerlo se desarrolla de modo intencional, está sujeta a condiciones ineludibles, fuera de cuyo marco no resulta posible la apertura que nos libera, y por lo mismo tampoco la consiguiente libertad. En fin, sólo podemos abrirnos con eficacia liberadora, si reconocemos un ámbito ulterior a nuestros límites (y allí tal vez un rostro personal) que desde su alteridad valiosa y concreta despierta la aspiración humana, invita a superarse, y así nos permite luchar con la realidad objetiva y someterla al proyecto de plenitud.

PROMOCION HUMANA

El «desarrollo intencional» que recaba aquí nuestra atención es perfecto, según hemos tenido ocasión de ver. Hasta se diría que este carácter

no requiere nuevas aclaraciones: el desarrollo intencional genuino perfecciona al propio sujeto, o sea, a quien es origen y destinatario del *hacerse* que realiza a la persona desde el núcleo personal, en interdependencia variable con el entorno humano y objetivo. Pero cabe un desarrollo parcial e inauténtico, radicado también en la persona como origen intencional y receptora de los cambios que con él se producen. Por esta última razón conviene subrayar que el *desarrollo intencional es perfectivo*, si al nombrarlo debemos sugerir el *concepto de educación*.

Lo inauténtico del desarrollo intencional no perfectivo consiste en promover algo del hombre en desarmonía con el mismo hombre, impidiéndole una promoción humana fiel a las exigencias que le definen y constituyen. Sin absolutizar ninguna interpretación, los datos sobre el modo humano de ser y constituirse nos indican exigencia de un desarrollo que *no sea* mera y absorbente *evolución*, impuesta según las leyes de un «todo» que nos anula por hacer imposible nuestra identidad. Ni tampoco se trata de evolución que resulte por la sola dialéctica de una tensión infinita —como raíz de las demás tensiones— en esa totalidad absorbente y única.

Lo que el desarrollo intencional perfectivo presupone y traduce, es cierta *ruptura* infinita, a través de la cual, no obstante, se realiza la más íntima y profunda *comunicación*: entre el hombre y la alteridad inabarcable de una trascendencia que es *valiosa*, y que por serlo nos abre, como grupos y como individuos, a partir del núcleo germinal de iniciativa presente en cada persona al comienzo de su vida personal, permitiéndonos ahondar en relaciones recíprocas interhumanas y con la realidad objetiva, fortalecernos así contra todo cuanto nos recluye, niega u oprime como personas, y traer a nuestras vidas, de forma progresiva y eficaz, el mismo valor inagotable que descubrimos y está ante nosotros ofreciéndose.