

EL SENTIDO DE LA INTENCIONALIDAD EN LA RELACION EDUCATIVA

por GONZALO JOVER OLMEDA
Universidad Complutense de Madrid

Introducción

Desde antiguo, el tema de la relación que se establece entre educador y educando ha reclamado la atención de quienes se han preocupado de escudriñar los diversos aspectos del fenómeno educativo. A finales del siglo pasado, Dilthey —a quien se considera como el autor que introduce el tema dentro de una pedagogía de carácter científico [1]— subrayaba su sentido central, al afirmar que «la ciencia de la pedagogía, cuya posibilidad he demostrado, sólo puede comenzar por la descripción del educador en sus relaciones con el educando» [2]. Será un discípulo de Dilthey, Hermann Nohl, quien comenzará a desarrollar este postulado, bajo la idea directriz de que «el fundamento de la educación lo constituye la comunidad educativa entre el educador y el alumno» [3]. Una comunidad cuya fuerza educativa proviene, más que de la dedicación a tareas objetivas, del encuentro que se produce «cuando nos entregamos a alguien, en quien encontramos vivientes tales tareas, y entonces también no es la idea lo que en él apreciamos, sino siempre el hombre y su propia forma ideal, la palabra hecha carne, y obtenemos de él menos las cosas que el modo de su representación, la entrega e impulso, el rigor para consigo mismo, en suma, la energía personal» [4].

Estas palabras de Nohl han caído, sin embargo, frecuentemente en el olvido. En el olvido de quienes pretenden reducir la totalidad del significado de la relación educativa a planteamientos exclusivamente técnicos, que, llevados al extremo, sueñan con anular, a través de una descripción y planificación minuciosa de todo el acontecer pedagógico, ese influjo educativo sutil de una libertad madura en otra en vías de formación

La reacción no se ha hecho esperar, y hoy asistimos a lo que se ha denominado el redescubrimiento crítico de la dimensión personal de la relación educativa, que emerge como reacción ante aquellas concepcio-

nes ancladas en la racionalidad tecnológica [5], viniendo a recordarnos las conocidas palabras de Rassam: «Se educa por lo que se es más que por lo que se dice, como se enseña también lo que se es más que lo que se sabe. El poder del educador y del profesor depende menos de sus palabras que de la presencia total y silenciosa, que los alumnos descubren más fácilmente de lo que se cree, del hombre detrás del maestro, del posible amigo detrás del hombre» [6].

Aquí es necesaria una llamada de atención: este redescubrimiento del sentido eminentemente personal del vínculo pedagógico debe huir del mismo error en el que han caído a menudo los enfoques técnicos, el peligro del reduccionismo. Porque si la relación educativa no es una relación simplemente técnica, tampoco es un puro juego intersubjetivo sin propósito alguno. Ella se mueve entre ambos extremos. Hay una densa página de la *Filosofía* de Karl Jaspers que acierta plenamente en esta característica esencial del tal modo peculiar de unión personal: «Entre el dominio técnico de las cosas y la libre comunicación de las existencias está todavía el campo de la cría y la educación» [7]. La cualidad de sujetos de los miembros de la pareja educativa impide entender la tarea de la educación como una simple acción técnica, y la relación que se establece entre ellos como comunicación empírica u objetiva, en la que quienes se relacionan más que dos sujetos peculiares y únicos serían dos objetos intercambiables. Pero el vínculo pedagógico tampoco puede ser considerado una genuina comunicación existencial, debido al carácter intencional del quehacer educativo. La libre comunicación de existencias se halla exenta de toda finalidad; no es más que un simple —y complejo— intercambio de sujeto a sujeto carente de propósito alguno que trascienda a su relación. Por el contrario, la acción educativa es esencialmente teleológica e intencional; pretende una determinada finalidad. «La educación es 'intencional'. Se orienta hacia un objetivo que le confiere sentido y dirección, gobernando el proceso a cuyo través se despliega. Este objetivo (*Zweck*) que el educador persigue separa radicalmente la educación y el puro juego interexistencial» [8].

La intencionalidad de la labor educativa impone, por tanto, un límite fundamental a la relación educador-educando. Si reducirla a relación técnica implica marginar su esencial dimensión personal, olvidar este límite supone un peligro análogo aunque de signo contrario: convertirla en charla. Para evitar este segundo posible peligro se hace preciso profundizar en ese carácter intencional. Tal es el objeto de las siguientes reflexiones.

1. *El quehacer educativo y el mapa del tesoro*

La mayoría de los autores que se han ocupado seriamente del tema de la educación han dedicado buena parte de su esfuerzo a indagar acerca de su fin. Ya Herbart, que suele citarse como el primer cultivador de la pedagogía científica contemporánea, basaba su sistema en la idea de

finalidad, al fundamentar la pedagogía como ciencia en la filosofía práctica, junto con la psicología, de modo que «aquella muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos» [9]. Su actitud se resume en el título de su principal obra pedagógica: *Pedagogía general derivada del fin de la educación* [10]. En la actualidad, sin embargo, parece haber remitido tal preocupación por la noción del fin [11], al tiempo que se ha incrementado el interés por los objetivos del proceso educativo, como concreción operativa de su finalidad. La importancia otorgada a dichos objetivos ha alcanzado tal grado que hoy en día toda la actividad educativa se hace girar en torno a ellos. «Los pasos de una programación escolar están pendientes de los objetivos, que lo condicionan todo: los contenidos, los métodos, la tecnología y la evaluación. Evaluar es estimar, calcular en lo posible si se han alcanzado los objetivos trazados. Hoy se piensa que no puede darse un solo paso en la tarea educativa si no se han trazado con precisión los objetivos a conseguir» [12]. Los objetivos se han convertido, así, en «quicio y base de de toda educación» [13].

A mediados de siglo, Maritain denunciaba la poca atención prestada al fin, en comparación a la otorgada a los métodos, como una de las principales deficiencias de la pedagogía contemporánea. «Sus medios —escribía— no son malos; al contrario, son generalmente mejores que los de la antigua pedagogía. La desgracia está en que son tan buenos que hacen que se pierda de vista el fin. De ahí la sorprendente inconsistencia de la educación actual, inconsistencia y debilidad que radica en nuestro exagerado afán por la perfección de nuestros medios y métodos de educación y en nuestra impotencia en hacer que sirvan a su fin» [14]. Hoy, al interés por los métodos se ha sumado el entusiasmo por los objetivos, pero la preocupación por el fin continúa siendo escasa, lo que supone para los educadores el grave peligro de realizar toda su labor en vista a unos determinados objetivos sin cuestionarse, a su vez, la finalidad más amplia a la que sirven. En tal situación, como escribe Reboul, «la pedagogía por objetivos no reconoce otros fines que los dictados por la sociedad o por los poderes... Esta pedagogía que se limita a querer individuos 'eficaces' en función de las normas recibidas no supera el conformismo» [15].

Aquí, sin embargo, no vamos a ocuparnos del complejo problema de la determinación del fin de la educación, ni del estudio de las distintas taxonomías de objetivos educativos, sino que, movidos por las anteriores consideraciones acerca de la relación educativa, vamos a interesarnos por una cuestión previa a estas dos, preguntándonos con Reboul «¿hay fines en la educación?» [16].

Para este autor la respuesta es evidente: «No hay educación sin fin. La actividad de educar, de enseñar, de formar, se explica menos por un *por qué* que por un *para qué*» [17].

Pero, quizá, la mejor justificación del carácter teleológico de la actividad educativa lo encontremos en la etimología de la palabra «educación», teniendo en cuenta, con Austin, que «una palabra nunca —bueno,

casi nunca— se libera de su etimología y su formación. A pesar de todos los cambios, extensiones y añadiduras de que son objeto sus significados, y en realidad más bien penetrándolos y gobernándolos, persistirá la vieja idea» [18]. Y, como es sabido, etimológicamente esta palabra hace referencia a «conducción» [19]. Ahora bien, la conducción implica un fin o meta a la que se intenta llevar a alguien —o algo— y lo mismo cabe, en consecuencia, decir del quehacer educativo: «'Educar' será tanto como 'conducir'; llevar a un hombre de un estado a otro, de una situación a otra» [20]. La educación, como la conducción, está orientada a un fin.

Y de aquí la importancia que, tanto al educar como al conducir, reviste el conocimiento del fin que intentamos alcanzar o lugar al que queremos llegar. En efecto, para conducir o guiar suele ser preciso conocer, además del punto de partida, el camino a seguir y el destino o meta. No siempre, ciertamente, es necesario para ello saber la localización exacta y sobre el terreno del lugar de destino, sino que en ocasiones es suficiente con un conjunto de instrucciones muy detalladas para llegar hasta él, como bien nos enseña el famoso mapa del tesoro de la novela de Stevenson. Pero, por una parte, también aquí hay una meta a la que se quiere llegar: el punto marcado con una X sobre el plano. Por otra, este procedimiento puede servir sólo en un terreno que es siempre igual y que, por tanto, deja poco espacio para sorpresas. El plano sirve de poco cuando la isla ha sufrido un terremoto. Mas sucede que, a diferencia del mundo físico de las islas y peñascos, el camino de la educación es el camino de lo humano, de lo libre e imprevisible. Y no hay instrucciones o reglas seguras ante lo imprevisible: «El futuro maestro —escribe Scheffler— no podría aprender ningún conjunto de reglas capaces de asegurar su éxito como docente. Las reglas de la enseñanza —o las de la educación—, en el mejor de los casos, servirán para mejorarla, en el sentido de volverla más eficiente; pero no pueden eliminar la posibilidad de un fracaso. Cabría llamar a la enseñanza —y también la educación— un 'arte práctico' en tanto que constituye (hablando en términos muy amplios) una actividad que apunta hacia una meta que define su éxito y que se puede mejorar mediante la aplicación de reglas, las cuales, sin embargo, no podrían garantizar dicho éxito» [21]. Por eso tenía gran razón Kerschensteiner cuando decía que la pretensión de Pestalozzi de encontrar un método educativo de absoluta eficacia —la varita mágica de la educación— estaba por fuerza condenado al fracaso [22].

En educación, el procedimiento del mapa del tesoro no sirve. Nada garantiza que siguiendo reglas detalladas vayamos a llegar a buen fin. Lo imprescindible es saber a dónde queremos ir; luego, ante las sorpresas que inevitablemente aparecerán lo largo del camino, y con la mirada orientada hacia aquel lugar, podremos tomar un sendero u otro. «No es posible —afirma Langford— anticipar todas las dificultades que pueden surgir en un salón de clases y ofrecer las instrucciones para sortearlas. Lo que se necesita no son las instrucciones precisas de cómo llegar

'ahí', sino una idea clara de dónde queda 'ahí'» [23]. Lo cual, como es obvio, no quiere decir que en educación cualquier método es válido con tal de que sea eficaz para acercarnos al fin. «En educación, precisamente, los medios importan; y si hay un ámbito en el que el fin no los justifica, es exactamente éste» [24].

La educación, en suma, es conducción; conducción orientada hacia un fin. Todo quehacer educativo tiene un ineludible carácter teleológico. De aquí la urgencia de rescatar para la educación la antigua preocupación por la determinación de su fin; sin olvidar la legitimidad de los métodos que pueden favorecer —aunque no garantizar— su logro.

No siempre, sin embargo, se ha pretendido realizar una actividad educativa intentando alcanzar o ayudar al educando a lograr cierto fin. Así, los pedagogos de las Comunidades Escolares de Hamburgo negaban, bajo un ideal de camaradería entre educadores y educandos, todo posible fin de la enseñanza y la educación, al considerar que cualquier educación que persigue una finalidad implica heteronomía y no respeta el valor de la infancia [25]. Y éste será uno de los principales puntos en los que Schmid basará su crítica a la pedagogía del maestro-compañero. En primer lugar, porque reemplazar, como ésta pretendía, la idea de «finalidad» por la de «comunidad» parece una contradicción si tenemos en cuenta que no hay comunidad —y mucho menos comunidad educativa— donde los miembros que la integran no están animados por el mismo fin [26]. Además, contrariamente a lo que creían los defensores del maestro-compañero, la acción educativa que persigue una finalidad no tiene por qué suponer heteronomía del educando respecto a un fin que le es ajeno: «Si la finalidad —escribía Schmid— significa un conjunto de calidades, de creencias, de convicciones y de opiniones, por ejemplo; si la educación quiere a todo riesgo hacer de su pupilo un guerrillero de un régimen político o el miembro fiel de una secta religiosa, en este caso, puede presentarse una heteronomía al niño. Pero identificar el contenido material de una finalidad con la noción misma de finalidad es falso (...). Puede concebirse muy bien una educación que persiga una dirección definida de tal modo que no tenga necesidad, por este motivo, de establecerse otros fines que aquéllos que se encuentran en el niño» [27].

Los pedagogos de las Comunidades Escolares desechaban de su labor toda referencia a un posible fin instructivo o educativo. Por ello, honestamente, no podían sino reconocer que sus escuelas no eran lugares para la enseñanza o la educación y, así, afirmar: «La escuela no es una institución para la enseñanza y la educación, sino que es el lugar de la juventud, un lugar en donde la actividad juvenil puede realizarse» [28].

Toda acción educativa apunta hacia una finalidad que le da sentido y dirección; tiene carácter teleológico. Pero lo teleológico remite a lo intencional. No toda orientación hacia un fin puede, ciertamente, considerarse intencional, y «sólo metafóricamente es admisible decir, por ejemplo, que la intención del cerezo es producir cerezas o que la intención del río es llegar al mar» [29]. Sí es, sin embargo, intencional la

orientación hacia un fin que —como ocurre en el quehacer educativo— supone un acto de decisión tal que igualmente posible sería dirigirse hacia él como dejar de hacerlo. Etimológicamente, «intención» procede de *in-tendere*, «tender hacia»; no hay intención sin ese «hacia» al que se tiende. Toda intención lo es de algo: del resultado o fin que con ella nos proponemos lograr, y que situándose al final del proceso lo orienta desde el comienzo, por lo que de algún modo se encuentra a lo largo de todo su desarrollo [30]. Lo teleológico —que implica elección y decisión— y lo intencional son inseparables. Dewey dejó plasmada así esa íntima unión entre ambos conceptos: «Actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente. Prever el término de un acto es tener una base sobre la cual observar, seleccionar y ordenar los objetos y nuestras propias capacidades. Hacer estas cosas significa tener un espíritu, pues el espíritu es precisamente la actividad intencional, con propósito, controlada por la percepción de hechos y de sus relaciones recíprocas...» [31]. La dimensión teleológica de la tarea educativa nos lleva, de esta manera, a preguntarnos por el problema de la intencionalidad en la educación.

2. *La intencionalidad en el educador*

El problema de la intencionalidad educadora ha sido uno de los más debatidos en pedagogía [32], porque afirmar que sólo aquellas intervenciones que intencionalmente buscan un resultado formativo pueden considerarse educativas —tal como podría deducirse del carácter teleológico de dicho quehacer— parece oponerse a la común evidencia de que también muchas formas de comunicación personal, en las que no existe intención de educar, tienen virtualidad educativa; esto es, a la común evidencia de que no nos educamos sólo en la relación con nuestros profesores, sino también en las relaciones con otros hombres [33].

Creo que nos puede ayudar a resolver esta aparente contradicción la referencia a la ya clásica distinción de la educación como tarea y como rendimiento; es decir, tener en cuenta que la palabra «educación» designa tanto una actividad como el resultado que con ella pretendemos alcanzar. Y lo primero que a este nivel llama la atención es que no necesariamente la educación como tarea del educador supone la educación como resultado en el educando; puede haber educación como actividad educadora y no lograr con ella resultado educativo alguno; puedo intentar enseñar o educar sin éxito, y no por ello dejaré de decir que he estado enseñando o educando. Escribe Peters: «'Educación' —lo mismo que 'enseñanza'— puede usarse como verbo para designar tanto una tarea como un rendimiento. Los maestros pueden trabajar en vano, pero estarán enseñando aun cuando lo hagan sin éxito. A veces, sin embargo, se dice que se ha enseñado algo a alguien con la implicación de que se ha tenido éxito (...). Del mismo modo, puedo trabajar educando a personas sin que ello garantice mi éxito ni el de los otros en las diversas

tareas que nos comprometen, pero habrá implicación de éxito si me refiero a ellos como personas 'educadas'» [34]. En el mismo sentido se expresan, entre otros, Hirst [35] y Esteve [36]. Con su enseñanza el educador pretende alcanzar un resultado formativo. Pero enseñar es mostrar, y por el hecho de que aquél a quien le muestro algo no lo perciba —debido, por ejemplo, a una falta de atención— no puede decirse que yo haya dejado de presentárselo.

No siempre, por tanto, una tarea educadora se ve acompañada de un resultado educativo. Pero, ¿es posible también el caso contrario? Llamemos emisor a la persona que influye sobre otra y receptor a la influida. ¿Puede haber rendimiento educativo en el receptor sin tarea educativa en el emisor? A este respecto escribe Touriñán: «Son dos cosas distintas afirmar que cualquier tipo de influencia *es* educación y afirmar que cualquier tipo de influencia *puede dar* lugar a un proceso de influencia educativa: no educa la influencia manipuladora, pero es educativo el análisis crítico de una influencia manipuladora» [37]. En efecto, un receptor puede beneficiarse educativamente al efectuar un análisis crítico de la pretendida influencia manipuladora de un emisor, del que naturalmente no diremos que estuviese realizando actividad educativa alguna y al que, en consecuencia, no llamaremos educador. Este ejemplo nos muestra claramente cómo es posible un resultado educativo en el receptor sin actividad educativa del emisor. Se trata de una prueba que viene a reafirmar el hecho de que toda «educación es fundamentalmente auto-educación» [38].

Pero, ¿por qué no llamamos actividad educativa a la intervención del manipulador cuando de ella se ha derivado un resultado educativo? Porque hay acciones, como educar o manipular, que no se especifican por su resultado, sino por su intención, y aquí, ciertamente, ha habido intencionalidad, pero intención manipuladora y no educativa.

Supongamos, con Peters, que vemos a una persona con las manos levantadas. Puede estar estimando la dirección del viento, haciendo señas a alguien, votando, esperando recoger un objeto que se le ha arrojado o lanzándolo ella misma, etc. Tal vez podamos adivinar cuál de estas acciones está realizando, simplemente por la observación del contexto en que se ejecuta, «sin embargo, si en virtud de las peculiaridades del contexto no tuviésemos seguridad de las posibles especificaciones, podríamos preguntar: '¿qué pretende usted al levantar la mano?'. En otras palabras, la identificaríamos, en un sentido mínimo, como una acción de levantar la mano y buscaríamos una explicación inquiriendo por el *propósito*, la finalidad con que se ejecutó la acción así especificada» [39]. O sea, para saber qué acción estaba realizando al levantar la mano, le preguntaremos por su propósito o intención, y diremos que estaba estimando la dirección del viento si nos respondiese que eso era lo que intentaba hacer, independientemente, además, de que lo lograra o no. Ahora bien, no diremos que estaba lanzando un objeto si, a pesar de habernos comunicado que eso era lo que pretendía, no consiguió soltarlo de las manos. En este caso deberemos tener en cuenta

tanto la intención como el resultado. Esto es así porque mientras en la acción de «estimar» la tarea es independiente de la consecución del rendimiento previsto —puede haber estimación como actividad sin que haya estimación como resultado—, en la de «lanzar» se exige, para ser tal, el logro del fin —de la acción de lanzar siempre ha de resultar un lanzamiento—. Pero, como hemos visto, la acción de «educar» —como la de «manipular»— se asemeja más, en este aspecto, a la de «estimar» que a la de «lanzar», por lo que podemos concluir que, al menos en aquellos casos en que las acciones, como la de «estimar», «educar» o «manipular», no precisan, para poder considerarse tales, que se consiga o no el resultado hacia el que se orientan, las mismas se especifican por la intención que las anima y no por su éxito o fracaso, por lo que llamaremos o no a una acción «educativa» según la intención que la presida [40], al margen de que con ella se consiga o no el fruto deseado.

Por eso, Scheffler, al referirse a la enseñanza y la educación, prefiere hablar de «intención y «éxito», en lugar de «tarea» y rendimiento» [41], dando a entender así que lo que determina la tarea o actividad educativa es la intención de educar. Y, reafirmando la conclusión a la que hemos llegado, escribe: «Si una persona está enseñando o, simplemente, criticando, meditando, arguyendo, cavilando, entreteniendo, etc., ello significa algo imposible de inferir directamente de los movimientos que ejecuta durante la lección. Aparte del problema de determinar qué está pensando el maestro, *la interpretación de lo que hace durante la lección depende de la intención con que actúe*» [42]. Es la intención de educar lo que determina que podamos calificar a una actividad como educativa, y ello independientemente de su éxito, por lo que escribe también este autor: Consideremos «el caso de aquel maestro que puso lo mejor de su parte para enseñar cierta lección sin que los alumnos aprendieran nada, ¿podríamos decir que esta persona no estuvo enseñando, que no ganó su sueldo y que no cumplió con responsabilidad? Este caso nos demuestra que puede haber enseñanza sin aprendizaje» [43]. Afirmación que, según hemos visto en palabras de Peters, es perfectamente transferible del campo de la enseñanza al de la educación.

En suma, hemos observado que la palabra «educación» hace referencia tanto a una tarea como a un rendimiento; que puede haber tarea educadora sin resultado formativo, así como puede darse éste sin intervención educativa del emisor, y que sólo podemos denominar actividad educativa a aquélla que está presidida por la intención de educar, al margen de su éxito o fracaso, lo cual, obviamente, no quiere decir que no sea la consecución del éxito lo que deba animarla, sino tan sólo que por el hecho de que tal éxito no se produzca no puede inferirse que allí no haya habido educación como tarea del educador.

Ahora bien, ya que denominamos educador al que desempeña una actividad educativa, tendremos que concluir necesariamente afirmando que educador es todo aquél —y sólo él— que influye en otro con intención de educarlo, y por ello no llamábamos educador al manipulador

del ejemplo de Touriñán, al no tener su influencia intención educativa, aunque de ella se derivase un beneficio formativo para el que analizaba críticamente su mensaje. Si considerásemos educadores a todos aquéllos de cuya intervención derivan cambios formativos en otros —independientemente de su intención— deberíamos llamar también educador a aquel individuo que lo que intenta es engañar o manipular a los demás, lo que pocos estarían dispuestos a aceptar. La intencionalidad es, por tanto, lo que determina que podamos considerar o no a alguien como educador. Y ello sin olvidar que tener una intención no es sólo desear que algo suceda, sino, sobre todo, poner los medios y esfuerzo necesarios para conseguirlo, y que para poder calificar a una intención como educativa no es suficiente con que se piense que lo que se pretende es educar, sino que es necesario, ante todo, que el resultado perseguido sea auténticamente formativo. De esta manera, no llamaremos intención educativa a la del profesor que, habiéndonos afirmado su pretensión de educar, al preguntarle qué entiende por ello nos respondiese que su propósito educativo consiste en conseguir que sus alumnos se sometieran acríticamente a sus puntos de vista y, consecuentemente, no llamaremos educador a esta persona, por mucho que nos repita que su intención es la de educar. Por el contrario, sí deberemos considerar tal a quien, aun sin la intención expresa y manifiesta de educar, actúa ante los demás con un propósito que es ciertamente educativo, y colabora intencionalmente a la mayor plenitud de aquéllos, aunque no entienda su labor como estrictamente pedagógica.

Por otra parte, esta posibilidad de que pueda haber un resultado educativo tanto como consecuencia de la actividad intencional de un educador como sin ella, no ha permanecido oculta a muchos de los autores que, a lo largo de la historia, se han interesado por la educación y que, en virtud de este fenómeno, además de deducir la importancia de la autoeducación, han distinguido dos tipos diferentes de influencia con resultado formativo: una influencia natural, espontánea, cósmica, informal, etc., y otra intencional, sistemática, razonada, metódica, formal..., que se distingue de la anterior por la específica intención de educar. Autores, muchos de los cuales no han dudado en otorgar mayor valor a la segunda modalidad, basándose en criterios de eficacia. En este sentido, y por no citar sino a uno de los clásicos españoles de la Ilustración que mejor supo comprender que la prosperidad de un pueblo depende de su nivel de educación, podemos recordar a Jovellanos, cuando en la *Memoria sobre educación pública* decía que no son raros en las sociedades instruidas «los que sin ninguna educación ni enseñanza metódica adquieren muchos conocimientos y desenvuelven altos talentos. Dotados de perspicaz y sólido ingenio, y colocados en una grande esfera de luz y de acción, la observación y el trato concurren a enriquecer su razón y a ilustrar su alma» [44]. Este hecho, añadía Jovellanos, es lo que ha llevado a algunos a pensar erróneamente que la educación metódica no es necesaria, sin percatarse de que «en medio de aquellos seres privilegiados, los talentos de la muchedumbre yacen,

por falta de educación, en oscuridad y reposo» (45). Además, finalizaba nuestro autor, este procedimiento de instrucción meramente casual no permite elevarse «hasta aquellas verdades teóricas que constituyen los verdaderos conocimientos (...) Se dirá que también estas verdades teóricas se han ido alcanzando por la observación y la experiencia, y así es. Pero una vez distinguidas y separadas, una vez reunidas las de cierto orden, y reducidas a método y sistema: es decir, una vez formadas las ciencias, ya no pueden adquirirse sino por medio de una comunicación metódica, a que llamaremos más propiamente enseñanza» [46]. La «influencia cósmica» puede generar, no es posible dudarle, beneficios educativos; pero la elevación del nivel de educación de todos los ciudadanos y la adquisición de la ciencia son muy difícilmente alcanzables si esta influencia no es reforzada por una intervención educativa intencional y metódica.

3. *La intencionalidad en el educando*

Hasta ahora se ha considerado la intencionalidad como nota característica de quehacer del educador. Pero se hace obligado preguntarse también por la intencionalidad autoeducativa del educando desde el momento en que —como ha visto tanto la pedagogía clásica [47] como la moderna [48]—, más que el educador, él es el principal agente de su educación, y no un mero paciente del proceso educativo, en el que no colaboraría, limitándose a recibir pasivamente los influjos externos y dejarse modelar por ellos. Tal capacidad de intencionalidad autoeducativa es, justamente, lo que a juicio de Castillejo distingue a la plasticidad, común —en mayor o en menor grado, dependiendo de la complejidad de su estructura biológica— a todos los seres vivos, de la educabilidad como cualidad específica humana. «La primera hace referencia al criterio cuantitativo, es decir, gradiente de flexibilidad-complejidad; la segunda se refiere a un especial tipo de plasticidad, que sólo permite ser predicada el hombre, porque supone 'cambio intencional', es decir, capacidad radical para dirigir el cambio, y ser reconocido como tal y asumido como propio» [49]. Por la complejidad de su estructura biológica, el hombre es el ser más flexible —flexibilidad comportamental— de los seres vivos, lo cual, sin embargo, no supone sino una diferenciación cuantitativa con respecto a ellos. Lo que cualitativamente los distingue es la específica característica humana de la educabilidad, o sea, la capacidad no sólo de que su comportamiento sea altamente susceptible de modificación, sino, sobre todo, la «de 'proponerse' y asumir el cambio» [50]; en otros términos, su capacidad de intencionalidad autoeducativa.

Si no hay educación sin la acción del educando, si en el fondo la educación es siempre autoeducación, es lógico pensar que lo verdaderamente decisivo en la tarea educativa sea, más que la intencionalidad de educar, la de educarse. En efecto, hemos observado cómo es posible

que se produzca un resultado formativo en el receptor sin actividad educativa del emisor, pero tal resultado no es posible sin la intencionalidad autoeducativa del receptor mismo. Por ello, Touriñán, después de hablarnos de esa posibilidad de que la intervención de un emisor que respondía a una intención manipuladora y no educativa diese lugar a un resultado formativo o valioso, añade: «En aquellos casos en los que no hay intención específica de lograr ese resultado valioso en el comunicador, la asunción de ese resultado valioso no se explica sin intencionalidad específica de lograrlo en el educando. Negar esa intencionalidad específica en el educando supone defender erróneamente no sólo el carácter automático del conocimiento, sino también el salto automático del conocer al querer y del querer al deber» [51]. En un sentido similar se expresa Peters cuando critica los procesos de condicionamiento en la situación educativa, «porque además de que el tratar a otros seres humanos de este modo es objetable desde el punto de vista moral, y no solamente en razón de lo que se aprende, estos sucesos no pueden considerarse de ningún modo tareas que culminan en rendimientos. Cuando nos suceden cosas que ocasionan el desarrollo de fobias o de pautas de reacción estereotipadas, no se nos ocurriría denominar procesos de 'educación' a estos hechos. Porque *la educación implica siempre alguna clase de intencionalidad por parte del que aprende*, por más rudimentaria que ésta sea» [52]. Según estos autores no es posible, pues, un resultado formativo allí donde no hay intencionalidad educativa, no, ciertamente, intencionalidad heteroeducativa en el emisor —sin la cual es perfectamente factible tal resultado—, sino intencionalidad autoeducativa del receptor. Aunque, paralelamente a lo que sucedía en la actividad del educador, no es necesario que esta intencionalidad autoeducativa sea expresa y manifiesta, sino que es suficiente con que el propósito de la acción posea algún carácter educativo y contribuya a la mayor formación: las acciones realizadas, no con intención explícita de educarse, pero sí, al menos, con el propósito de comprender un fenómeno, fundamentar mejor un conocimiento o una decisión, asimilar incluso aprendizajes instrumentales, pueden considerarse acciones autoeducativas, en tanto que se realizan con propósitos subsumidos en la intención más general de educarse. Por supuesto, aquí —y la misma observación es válida en lo que respecta al educador— habría que establecer una jerarquía de intenciones. Esforzarse, por ejemplo, en comprender un fenómeno puede resultar educativo en cuanto colabora a la mayor perfección de quien realiza esta acción; no lo será, sin embargo, si lo hace con la intención de tener más recursos con los que poder dominar a los otros. La educación no puede ser ajena a las jerarquías del valor.

Es cierto, por otra parte, que no todo lo que aprende el hombre, o configura su personalidad, lo adquiere de forma intencional. Muchas de nuestras creencias, hábitos y costumbres han llegado a formar parte de nosotros sin que prácticamente hayamos sido conscientes de ello. Probablemente, los usos sociales de los que hablaba Ortega sean el mejor

ejemplo de este fenómeno, al ser acciones que no tienen «su origen en nosotros: somos de ellas meros ejecutores, como el gramófono canta su disco, como el autómatas practica sus movimientos mecánicos (...) Acciones que son por un lado humanas, pues consisten en comportamientos intelectuales o de conducta específicamente humanos, y que, por otro lado, ni se originan en la persona o el individuo ni éste los quiere ni es responsable de ellos, y con frecuencia ni siquiera los entiende» [53]. Todos poseemos un buen repertorio de estos usos. No son un mal menor, sino que necesitamos de ellos, ya que, como explica Ibáñez-Martín, «la pretensión maximalista de que todas nuestras acciones fueran realizadas de modo personal significa desconocer los límites del hombre, obligaría a una existencia desafortunada, agobiante y, en el fondo, irracional, en la medida en que se trataría continuamente de hallar soluciones originales allí donde la experiencia proporciona unos expedidos y comprobados carriles de conducta. Tal pretensión, en una palabra, esterilizaría los mejores afanes del hombre al perderse continuamente en naderías» [54]. Mas, no son tales usos los que configuran el estilo personal de cada hombre que la educación ha de tender a desarrollar. Lo que en mí hay de original, lo que me define, no son las opiniones y pautas de comportamiento generalizadas y comunes a la mayoría de los hombres de mi entorno, sino aquello que me pertenece de forma particular —aunque coincida con los demás— al haberlo hecho trabajosamente mío: los saberes en los que se basa mi concepción del mundo y mi obrar. Pero la adquisición y posesión de los saberes —de los auténticos saberes— no puede lograrse, sin más, por un simple transvase de una persona a otra. El saber auténtico, decía García Morente, «es radicalmente incommunicable. Pueden proporcionarse al alumno o al oyente demostraciones, razonamientos, ejemplos. Pero la evidencia misma, la chispa luminosa que al encenderse en el alma aquietta toda inquietud y disipa toda oscuridad, esa no puede comunicarse. El maestro se esforzará por conseguir indirectamente que esa chispa de la evidencia se encienda en la mente del discípulo. Pero no puede encenderla él mismo» [55]. Sólo yo puedo llegar a la evidencia de mis saberes y a la de las razones de mi conducta cuando ésta es personal y autónoma. Nadie puede proporcionarme tal evidencia, ni puedo yo darla a nadie. Es una evidencia en cierto modo solitaria que no tiene por qué surgir a la manera de una visión inmediata y directa en la que a veces se ha entendido la intuición [56], sino que suele reclamar un tenso e intencionado esfuerzo por llegar hasta ella, porque «las cosas no siempre suelen desvelar su misterio por sí mismas, presentando su verdad de forma patente, ostensible. Por el contrario, muchas veces lo guardan celosamente, oponiendo resistencia al sujeto cognoscente, quien se ve obligado entonces a emprender una búsqueda —con frecuencia penosa— que reviste los caracteres de una verdadera conquista de la verdad oculta» [57].

Son mis saberes y las razones personales que fundamentan mi obrar los que esencialmente me definen como yo mismo; los que me forman

como la persona peculiarísima que soy. Pero estos saberes son, a la postre, incommunicables y también difíciles de alcanzar: exigen de mí un esfuerzo orientado a contemplar su íntima verdad; un esfuerzo intencionalmente dirigido a su aprehensión. Lo otro, lo que hago mío de forma casi inconsciente, también forma parte de mi persona, pero en una capa superficial: en cierto sentido me es ajeno, pues carece para mí de íntima evidencia. Por eso la educación —sin caer, por supuesto, en esa pretensión maximalista de la que habla Ibáñez-Martín— ha de ser ante todo empresa de saberes. La conclusión inmediata que se desprende de ello es que, como dice Marín Ibáñez, «es educativo —o, al menos, predominantemente educativo— lo adquirido por un esfuerzo voluntario, *intencionado*, de un modo más o menos directo» [58].

4. *Trascendencia e inmanencia del fin en la relación educativa*

La intencionalidad ha aparecido en el análisis anterior como una nota no sólo de la actividad del educador, sino también —y sobre todo— de la del educando. Sin aquélla, la educación como resultado aún es posible; sin ésta, no parece en absoluto viable. La relación educativa surge entonces como una confluencia de dos intencionalidades: la del educador de educar y la del educando de educarse, o, lo que es lo mismo, de asumir —en palabras de Gonzalo Vázquez— «la intencionalidad perfeccionadora que el educador le presenta» [59]. Ello hace posible hablar de reciprocidad en la relación educativa, como interacción de actividades intencionales orientadas a un mismo punto: el mayor acercamiento del educando al fin de la educación, al fin que como el hombre concreto y único que es le corresponde. Fin que trasciende a la relación, situándose más allá de ella. Educador y educando se unen para algo, para algo que, a diferencia de lo que sucede en la auténtica amistad, es distinto de su misma relación, la cual se supedita a ese algo que le da su sentido y razón de ser. Y por eso, ésta está llamada a desaparecer —o transformarse— una vez que se ha alcanzado el acercamiento propuesto al fin. El éxito de la relación educativa es hacerse innecesaria; al contrario de lo que sucede en otros modos de relación, la prolongación del vínculo entre educador y educando es signo de deficiencia. Mientras otras relaciones aspiran a consolidarse con el paso del tiempo, educador y educando han de tender al aflojamiento gradual de las ataduras que los unen.

Pero, el fin que trasciende a la relación ¿puede entenderse como totalmente alejado de la misma? Altarejos nos indica una respuesta cuando escribe: «Un fin educativo, si verdaderamente lo es, estará referido a un fin final. Pero este fin final, por su naturaleza práctica, sólo es susceptible de ser alcanzado ejercitándolo. Luego el fin, estando al término, se encuentra también, en cierto grado, al principio: al término, como fin; en el inicio, como medio (...) El carácter de principio que tiene el fin final de la educación implica su presencia, aun cuando sea en un mínimo grado, en cada acción educativa. Así, cada acción educativa se

define como tal por la participación que tenga en el fin final» [60].

Este sentido participativo y no meramente terminal del fin de la educación del que habla Altarejos nos pone de manifiesto que tal fin, aun siendo lo que da sentido a la relación, no es —o no debe ser—, como quería Dewey, ajeno a las actividades que ella funda, las cuales no pueden ser consideradas «como mero medio de preparación para un fin desconectado de los medios. Que la educación es literalmente y siempre su propia recompensa, significa que ningún estudio o disciplina alegados son educativos si no tienen valor propio inmediato» [61]. Estas actividades que son por sí valiosas y educativas han de ser referidas al educando. La actividad del educador es producción suscitadora de la acción del educando [62]. Pero esta acción suscitada debe ser ya fin, adquiriendo un valor educativo propio al perfeccionar por sí al educando. Mirada desde este lado de la relación, la educación como tarea —autoeducativa— posee ya *por sí* un carácter formativo. Desde el educando, la educación como tarea y la educación como rendimiento no son estrictamente separables. Toda tarea suya, cuando es educativa, supone ya un rendimiento educativo —sin olvidar esa jerarquía de intenciones autoeducativas a la que nos hemos referido anteriormente—. Todo rendimiento educativo exige su tarea: mientras puede haber educación-rendimiento sin la actividad del educador, no puede haberla sin la actividad misma del educando. Y es que, aun trascendiendo a la relación, el fin debe entenderse como inmanente a sus miembros. Radica en la persona misma del educando, pues, como afirma Castañé, recordándonos a Kant, «*la persona ha de ser fin, nunca medio*» [63]. No se trata, así, tanto de hacer de él un buen ingeniero o el miembro útil de la sociedad, como de favorecer su plenitud, por lo que cualquier actividad que tenga un efecto perfeccionante posee ya en sí valor formativo. Fin que, a su vez, ha de hacerse presente a través de la persona del educador: de su propia madurez y plenitud. En cierto modo, la relación es un medio para un fin, al establecerse en función de él. Pero, en otro sentido, el fin es también un medio para la relación: no se trata tanto de llevarla a ella hasta el fin como de que éste la irradie y se ponga a su servicio. Cuando se quiere, por ejemplo, hacer del educando un hombre justo, no lo es para que el hombre sea siervo de la idea de la justicia, sino para que esta idea sirva a la mayor plenitud del hombre, y le sirva transparentándose en la figura del educador: en su justicia. El fin —la noción de justicia— queda atrapado y sometido por la relación. El educador —decía Martin Buber [64]— es un mediador entre el educando y el mundo; también el mundo del valor. Atrae al educando hacia este mundo, pero arrastra igualmente este mundo hacia el educando.

Esta tensión entre dos fuerzas de alguna manera contradictorias, entre la trascendencia y la inmanencia del fin, origina la peculiar y compleja dinámica que caracteriza a la relación educativa, y que Altarejos resume en otro lugar afirmando: «Desde la perspectiva de la comunicación, se puede entender que en educación importa tanto la información de la enseñanza como la comunicación de la orientación —enten-

didáctica no como tarea de especialistas, sino como la personalización de la información—; tanto la objetividad que se presenta, como la presencia de las subjetividades; tanto la disertación como la conversación; tanto el decir como el hablar...» [65]. De nuevo aquí vuelve a comenzar el círculo de la relación educativa entre lo puramente objetivo y lo estrictamente personal. «Entre el dominio técnico de las cosas y la libre comunicación de las existencias...»

Dirección del autor: Gonzalo Jover Olmeda, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, Ciudad Universitaria, 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25-XI-1987.

NOTAS

- [1] Cfr. BARTELS, K. (1981) Relación personal en la educación, pp. 787 y 788, en SPECK, J.; WEHLE, G. y OTROS *Conceptos fundamentales de Pedagogía* (Barcelona, Herder).
- [2] DILTHEY, W. (1965) *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, p. 43 (Barcelona, Losada).
- [3] NOHL, H. (1948) *Teoría de la educación*, p. 49 (Buenos Aires, Losada).
- [4] *Ibid.*, pp. 50 y 51.
- [5] Cfr. BARTELS, K. (1980) La dimensión personal en la clase. Su abandono y redescubrimiento crítico en las modernas teorías de la enseñanza, pp. 41-59, *Educación* (Tubinga) vol. 21.
- [6] RASSAM, J. (1976) Le professeur et les élèves, p. 66, *Rvue Thomiste*, LXXVI:1, Janvier-Mars.
- [7] JASPERS, K. (1958-59) *Filosofía*, vol. I, p. 140 (Madrid, Revista de Occidente). Una excelente y facilitadora interpretación de estas páginas de la *Filosofía* de Jaspers puede encontrarse en MILLAN PUELLES, A. (1951) Los límites de la educación en Karl Jaspers, pp. 439-448, *Revista Española de Pedagogía*, IX:35, julio-septiembre. Es también muy interesante en este sentido el análisis de REDONDO, E. (1959) *Educación y comunicación*, pp. 129-150 (Madrid, C.S.I.C.). Para otras derivaciones pedagógicas y referencias al tema educativo de la filosofía existencial de Jaspers puede consultarse: MARÍN IBÁÑEZ, R. (1970) La pedagogía existencial de Karl Jaspers, pp. 19-44, *Saitabi*, n. 20; FERMOSE, P. (1976) Jaspers, filósofo de la Educación, pp. 171-198, *Revista de Ciencias de la Educación XXII*:86, abril-junio; ROBLEDO MONASTERIO, E. y UÑA JUÁREZ, O. (1979) El tema de la educación de Karl Jaspers, I y II, *Religión y Cultura*, XXV:109 y 110, marzo-abril y mayo-junio, pp. 155-184 y 281-299 y PENZO, G. (1984) Educazione antitotalitaria in Karl Jaspers come programmazione della non-programmazione, pp. 75-82, *Studi di storia dell'educazione*, n. 3.
- [8] MILLÁN PUELLES, A. (1951) o.c., p. 444.
- [9] HERBART, J. F. (1835) Bosquejo para un curso de pedagogía; recogido de LUZURRIAGA, L. (1968) *Antología Pedagógica*, p. 12 (Buenos Aires, Losada).
- [10] HERBART, J. F. (s.f.) *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (Madrid, La Lectura).

- [11] A juicio de Escámez esta remisión se debe a dos causas: «La primera, que al fin se le ha considerado impuesto desde fuera del sistema educativo. La segunda, unida a la anterior, que la finalidad ha sido planteada marginando las necesidades de la persona que ha de educarse». ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1981) Autorrealización personal, fin fundamental de la educación, p. 87, en CASTILLEJO BRULL, J. L.; ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. y MARÍN IBÁÑEZ, R. *Teoría de la Educación* (Madrid, Anaya). Ahora bien, como señala el mismo autor (cfr. *ibid.*) aunque ambas causas —denunciadas ya por DEWEY, J. (1978) *Democracia y educación*, pp. 120 y 121 (Buenos Aires, Losada)— son muy explicables, ello no ha de llevar a desprestigiar la idea del fin de la educación, sino, todo lo contrario, a buscar su mejor fundamentación.
- [12] MARÍN IBÁÑEZ, R. (1981) Los valores, fundamento de la educación, p. 66, en CASTILLEJO BRULL, J. L.; ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. y MARÍN IBÁÑEZ, R. o.c.
- [13] *Ibid.*
- [14] MARITAIN, J. (1981) *La educación en este momento crucial*, p. 13 (Buenos Aires, Club de Lectores).
- [15] REBOUL, O. (1984) *Le langage de l'éducation*, p. 145 (Paris, P.U.F.).
- [16] *Ibid.*, p. 138 La pregunta acerca del fin de la educación es ambigua si no se distingue entre educación como tarea y como resultado. Más tarde nos referiremos a esta clásica distinción con relación al fin, en lo que afecta tanto al educador como al educando. De momento es necesario advertir que al preguntarnos por el fin de la educación se entiende ésta como actividad educadora y no como resultado en el educando, caso en el cual hay que afirmar con Dewey que «la educación como tal no tiene fines». DEWEY, J. (1978) o.c., p. 119. Y no los tiene porque esta educación-resultado es para la persona fin de sí y no medio.
- [17] REBOUL, O. (1984) o.c., p. 138.
- [18] AUSTIN, J. L. (1976) En defensa de las excusas, pp. 60 y 61, en WHITE, A. R. (Ed.) *La filosofía de la acción* (México, F.C.E.).
- [19] Cfr. DOVAL SALGADO, L. (1979) Acercamiento etimológico al término «educación», pp. 115-121, *Revista Española de Pedagogía*, XXXVII:146, octubre-diciembre.
- [20] GARCÍA Hoz, V. (1974) *Principios de Pedagogía Sistemática*, p. 15 (Madrid, Rialp).
- [21] SCHEFFLER, I. (1970) *El lenguaje de la educación*, p. 72 (Buenos Aires, El Ateneo).
- [22] Cfr. KERSCHENSTEINER, G. (1934) *El alma del educador*, p. 42 (Barcelona, Labor).
- [23] LANGFORD, G. (1977) *Filosofía y educación*, pp. 47 y 48 (México, Publicaciones Cultural).
- [24] REBOUL, O. (1977) *L'endoctrinement*, p. 104 (Paris, P.U.F.).
- [25] Cfr. SCHMID, J. R. (1976) *El maestro-Compañero y la pedagogía libertaria*, pp. 49-61 (Barcelona, Fontanella).
- [26] Cfr. *ibid.*, p. 230.
- [27] *Ibid.*, p. 228.
- [28] *Ibid.*, p. 53.
- [29] TRILLA, J. (1986) *La educación informal*, p. 141 (Barcelona, P.P.U.).
- [30] Cfr. VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1983) La educación como experiencia directriz temporal, pp. 130-132, en VARIOS *Teoría de la educación I* (Murcia, Ediciones Límite).
- [31] DEWEY, J. (1978) o.c., p. 115.
- [32] Cfr. TRILLA, J. (1986) o.c., pp. 107-195. Como nos recuerda este autor, el concepto de intencionalidad, junto con la pedagogía, es manejado igualmente por la cibernética, la psicología, el derecho, la ética y la filosofía. Esta última ha hecho en ocasiones de él una de sus nociones centrales. La Esco-

lástica y la Fenomenología —que lo retoma de la anterior a través de Brentano— lo entienden como la referencia de un acto de conciencia (conocimiento, valoración, etc.) a su objeto, cfr. BOCHENSKI, I. M. (1981) *La filosofía actual*, pp. 159 y 160 (México, F.C.E.). Más recientemente la filosofía analítica ha vuelto a ocuparse de él, de lo que son buena muestra la obra de WRIGHT, G. H. von (1979) *Explicación y comprensión* (Madrid, Alianza) (sobre todo su capítulo tercero: «Intencionalidad y explicación teológica») y los diferentes trabajos incluidos en WHITE, A. R. (1976) *La filosofía de la acción*, o.c., ante todo el de ANSCOMBE, G. E. M. La intención, pp. 207-218. No juzgo preciso entrar aquí en un análisis detallado de cómo se ha entendido la intencionalidad en estos diferentes ámbitos, siendo suficiente con retener fielmente un sentido original de «tender hacia», el cual, como señala Trilla, es el que entra en juego en la problemática pedagógica que nos ocupa, cfr. TRILLA, J. (1986) o.c., p. 110. Este sentido, sin embargo, no ha sido respetado por todos los autores que se han ocupado del problema de la intencionalidad en la educación. Así, Crittenden considera: «Si alguien está haciendo X con el propósito de lograr Y, es obvio que X está siendo hecho intencionalmente. Pero cuando se afirma que la conducta descrita de alguna manera es intencional, el significado general es que el agente sea consciente de él mismo actuando de la manera descrita. Y se puede actuar con conciencia o conocimiento de lo que se está haciendo sin tener ningún propósito en mente para la actividad». CRITTENDEN, B. (1974) Aims, intentions and purposes in teaching and educating, pp. 46 y 47, *Educational Theory*, XXIV:1, Winter. La intencionalidad pierde aquí la referencia al fin —el «tender a»—, y basta con que se trata de una acción consciente, falseando su sentido original y sin reparar en algunas situaciones que todos podemos expedimentar, como las de los movimientos reflejos: cuando un golpe en mi rodilla me hace levantar la pierna, yo soy consciente de estar actuando así y, sin embargo, no consideraré mi acción intencional, precisamente porque no he actuado con un propósito voluntario.

- [33] Véase, por ejemplo, BOLLNOW, O. F. (1970) Educación del hombre para la conversación, pp. 7-19, *Educación* (Tubinga) vol. 1.
- [34] PETERS, R. S. (1969) ¿En qué consiste el proceso educacional?, pp. 15 y 16, en PETERS, R. S. (Ed.) *El concepto de educación* (Buenos Aires, Paidós).
- [35] «Una persona puede enseñar en la concepción más plena del término y, sin embargo, a pesar de la intención y de la propiedad de las actividades que para ello se efectúen, los alumnos no aprenden absolutamente nada». HIRST, P. H. (1977) ¿Qué enseñar?, p. 306, en PETERS, R. S. (Ed.) *Filosofía de la Educación* (México, F.C.E.).
- [36] Podemos hablar de enseñanza «sin que exista un correlato de aprendizaje, refiriéndonos, exclusivamente, a la tarea desarrollada por el profesor para intentar inducirlo. Tal sería el caso de un profesor que dijera: 'Ayer pasé la hora de clase enseñando a mis alumnos la suma de fracciones. Algo falló y se produjo tal embrollo que hoy debo comenzar enseñando desde el principio'». ESTEVE, J. M. (1983) El concepto de educación y su red nomológica, p. 20, en VARIOS *Teoría de la educación I*, o.c.
- [37] TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (1983) Análisis teórico del carácter «formal», «no formal» e «informal» de la educación, p. 118, en VARIOS *Conceptos y propuestas I* (Valencia, Departamento de Fundamentos de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia).
- [38] VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1984) Educador, p. 64, en GARCÍA CARRASCO, J. (Dir.) *Teoría de la educación* (Madrid, Anaya).
- [39] PETERS, R. S. (1977) Los objetivos de la educación: investigación conceptual, pp. 27 y 28, en PETERS, R. S. (Ed.) *Filosofía de la Educación*, o.c.
- [40] «Un instructor —escribe en este sentido Reboul— ¿tiene el derecho de hacer cultivar su jardín a sus alumnos? Todos responderán: no, a menos que lo haga 'con un objetivo educativo' para cultivar no sólo el jardín sino también

- a los alumnos (...) Una actividad no es educativa más que por su objetivo, explícito o implícito». REBOUL, O. (1984) o.c., pp. 138 y 139.
- [41] Cfr. SCHEFFLER, I. (1970) o.c., pp. 36-38 y 60 ss.
- [42] Ibid., p. 67 (subrayado añadido).
- [43] Ibid., pp. 36 y 37.
- [44] JOVELLANOS, G. M. de (1963) Memoria sobre educación pública, p. 233, en REAL ACADEMIA ESPAÑOLA *Biblioteca de autores españoles*, tomo XLVI (Madrid, Atlas).
- [45] Ibid.
- [46] Ibid.
- [47] En lo que se refiere a la pedagogía clásica, valgan, a modo de resumen, estas palabras del profesor Gonzalo Vázquez: «La investigación filosófica clásica se ha planteado tradicionalmente el problema de la contribución del educador a la 'causación' de la educación. Platón y Aristóteles, San Agustín y Tomás de Aquino han afrontado la cuestión del origen y 'causa' del conocer y de la educación. Sustancialmente, la respuesta es siempre la misma: la 'causalidad' de la educación reside tanto en la actividad del educando, cuanto en la del educador; en aquél como causa principal; en éste como causa secundaria, auxiliar a consiliante». VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1984) o.c., p. 65. Hay un texto de San Agustín que lo recoge de manera admirable: «¿Acaso pretenden los maestros que se conozcan y retengan sus pensamientos y no las disciplinas que piensan enseñar cuando hablan? Porque ¿quién hay tan neciamente curioso que envíe a su hijo a la escuela para que aprenda qué piensa el maestro? Mas, una vez que los maestros han explicado las disciplinas que profesan enseñar, las leyes de la virtud y de la sabiduría, entonces los discípulos consideran consigo mismos si han dicho cosas verdaderas, examinando según sus fuerzas aquella verdad interior. Entonces es cuando aprenden». *El Maestro*, XIV, 45.
- [48] Respecto a la pedagogía moderna podemos traer, entre una infinita cantidad de testimonios, éste de Ferrière: El niño «no hace verdaderamente suyo sino lo que ha asimilado mediante un trabajo personal de digestión». «No somos nosotros quienes educamos a los niños, sino que ellos mismos se educan. Nuestra primera misión es crear el medio del cual tomarán los niños la fuerza de crecer; nuestra segunda misión es la de orientarlos». FERRIÈRE, A. (1932) *La escuela activa*, pp. 28 y 203 (Madrid, Francisco Beltrán).
- [49] CASTILLEJO BRULL, J. L. (1981) La educabilidad, categoría antropológica, p. 31, en CASTILLEJO BRULL, J. L.; ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. y MARÍN IBÁÑEZ, R. o.c.
- [50] Ibid., p. 34.
- [51] TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (1983) o.c., pp. 118 y 119.
- [52] PETERS, R. S. (1969) o.c., p. 33 (subrayado añadido).
- [53] ORTEGA Y GASSET, J. (1981) *El hombre y la gente*, p. 15 (Madrid, Revista de Occidente-Alianza).
- [54] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1977) *Hacia una formación humanística*, pp. 27 y 28 (Barcelona, Herder).
- [55] GARCÍA MORENTE, M. (1975) *Escritos pedagógicos*, pp. 197 y 198 (Madrid, Espasa-Calpe).
- [56] Sobre las limitaciones de esta forma de entender la intuición, vid. LÓPEZ QUINTAS, A. (1977) *Cinco grandes tareas de la filosofía actual*, pp. 112-119 (Madrid, Gredos).
- [57] REDONDO, E. (1959) o.c., p. 200.
- [58] MARÍN IBÁÑEZ, R. (1977) *Principios de la educación contemporánea*, p. 104 (Madrid, Rialp).
- [59] VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (1984) Educando, p. 67, en GARCÍA CARRASCO, J. (Dir.) o.c.
- [60] ALTAREJOS, F. (1983) *Educación y felicidad*, pp. 33 y 52 (Pamplona, Eunsa).

- [61] DEWEY, J. (*1978) o.c., pp. 121 y 122.
- [62] Cfr. ALTAREJOS, F. (1983) o.c., pp. 85 ss. y ALVIRA, R. (1980) La educación como arte suscitador, pp. 25-36, en *Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía «La investigación pedagógica y la formación de profesores»*, vol. I (Madrid, Sociedad Española de Pedagogía).
- [63] CASTAÑÉ, J. (1980) *El fin social de la educación*, p. 257 (Madrid, Bruño).
- [64] Cfr. BUBER, M. (1959) De la fonction éducatrice, p. 228, en *La vie en dialogue* (Paris, Aubier).
- [65] ALTAREJOS, F. (1986) La educación entre la comunicación y la información, p. 21, *Revista Española de Pedagogía*, XLIV:171, enero-marzo.

SUMMARY: THE SENS OF INTENTION IN PEDAGOGICAL RELATIONSHIP.

This paper studies the problem about educative intention in educational relationship, for both, educator and pupil. It is the specific intention of educating what allows to qualify some actions as «educative» and those people who realize them as «educators». Educative intention is not only a characteristic of educator's activity, but also one of the main factors of pupil's action too, because without it, is not possible to obtain authentic formative achievements. Educational relationship appears to be then a reciprocity of intentions pointed towards the same aim. This aim is both transcendental and immanent to the relationship, and this determines its peculiar dynamic between what is objective and what is personal.