

Reciprocidad en la relación educativa *

Jaime CASTAÑÉ

Relaciones con quien se educa a sí mismo o debiera hacerlo, tal vez equivalga a cumplir condiciones de educación tan fecundas como ineludibles. Quizá implique, por el contrario, negar esas condiciones y el desarrollo intencional perfectivo que ellas permiten realizar. El segundo tipo de relación también cabe bajo la apariencia de educación eficaz, segura y aun superior al genio de los mayores artistas: el arte de esculpir en el alma del niño o del joven la verdad, el bien y la belleza puede parecer sublime, por el valor de la perfección que produce y por el poder de iniciativa que somete y encauza al imprimirle los rasgos de esa perfección; pero todo queda sin otra realidad que la de cierta negación íntima y profunda, pues la persona reducida a producto de influjos externos contradice su índole esencial de persona. La imagen, muy repetida, que presenta al niño como obra artística incomparable —escultura viva cincelada por el educador, a través de la supuesta relación educativa unilateral— es menos que pobre: es comparación desechable, errónea de raíz. *Relacionarse* con el niño o con el joven para promoverles, dando curso y efectividad a su *educación*, es ayudarles en la tarea de *educarse ellos mismos*: cumplir condiciones sin las cuales no podrían ejercer válidamente su poco madura intencionalidad.

Huelga señalar la razón de esta *primacía* atribuida al *educando*: la persona ha de promoverse por medio de las aptitudes activas que ya desde el principio la sitúan a nivel humano, y se frustra como persona, si esas aptitudes quedan reducidas al nivel de energías predeterminadas, como las del mundo objetivo. Ocurriría tal frustración, aunque —dada una hipótesis discutible, quizá absurda— la ausencia de intencionalidad en quien es sujeto de educación sirviera (al educador) para llevarle con eficacia más segura a una muy perfecta identificación personal con ciertos valores educativos, como cuando se producen maravillas del ingenio o del arte en materia apta y dócil. La vida humana, precisamente por su apertura a los

* Comunicación leída en el VII Congreso Nacional de Pedagogía, Granada, octubre de 1980.

valores, su poder de iniciativa, y en una palabra, por su conciencia, significa lo contrario de todo producto obtenido por obra de una intencionalidad exterior, ajena a la propia vida personal; sólo podría ser producto de influjos ajenos, una vez negado lo más característico y más íntimo de la persona. Se impone, pues, al educador un ajuste siempre renovado, que en todos los aspectos del quehacer educativo, sea *adaptación* a lo inseguro del desarrollo intencional, y *respuesta* a las condiciones del mismo para la auténtica y perfecta realización del educando; lo cual incluye exigencia de *superar*, día a día, *las actitudes inertes y el protagonismo* de quien, al tener en sus manos, hasta cierto punto, la iniciativa del niño o del joven, debe estar al servicio de ellos para promoverla, según los valores y sobre la base de una respuesta genuinamente humana a las condiciones objetivas.

Así es claro que *la relación educativa ha de ser bilateral*. Reconocerlo significa, desde el punto de vista aquí adoptado, que el educador tiene como tarea una continua *renovación* suya: dar vigencia a los valores con fidelidad siempre nueva, imprevisible en sus formas de concretarse, ya que se le pide lograr la armonía con ellos en lo cambiante de una relación también imprevisible, a saber, en la interacción mantenida por dos libertades, factores dialécticos de un mismo proceso común, la suya y la del educando.

Mayor es, sin duda, la complejidad en el citado proceso; mas el hecho de confluir en él ambas libertades exige del educador (junto con la iniciativa, inteligente y eficaz, de ir haciendo camino, y de superar las situaciones para hacerlo) docilidad a la voz que desde el dinamismo intencional en ciernes, le sugiere con palabra insegura —con la mostración imprecisa de recursos y carencias, fuera de toda formulación general o inamovible— cuál debe ser la ayuda para que esa capacidad activa del educando se despliegue con validez y de manera progresiva a través de las múltiples situaciones, y así cobre realidad *el desarrollo intencional perfectivo* que llamamos “educación”. Vemos, ya ahora, cómo nadie puede, sin renovación de su respuesta al educando (y en ella a los valores y a las condiciones educativas) dar la ayuda que requieren los sucesivos pasos y situaciones del proceso. No se pide mera adaptación superficial, sino cierta *actitud abierta del educador*, que le compromete y le transforma.

Pero la conclusión apuntada tiene validez muy discutible, en una de sus posibles interpretaciones: por situar al mismo nivel de interacción dialéctica dos factores tan desiguales en su eficacia respectiva, a saber, una libertad en ciernes y una libertad poderosa por el desarrollo constitutivo logrado. Como resultante de esa interacción,

cabe prever que la segunda libertad impida a la primera aplicar recursos todavía débiles, aunque principales, por ser raíz de educación. La sola dialéctica aceptable y fecunda incluye también *factores de normatividad*, que exigen lo contrario de tal anulación: requieren *ayuda* para que *el germen de iniciativa*, abierta a la progresiva y auténtica realización humana, *se desarrolle* con eficacia, según sus propias características, y al hacerlo determine cada vez más el sentido y el curso del proceso intencional perfectivo dentro del cual actúa.

No basta siquiera con que educando y educador actúen sobre bases de igualdad en el poder de su acción respectiva. La índole del proceso reclama *subordinación a los recursos del educando* para promoverlos. Mas tampoco sería justo concebir tal subordinación como si la realidad efectiva impusiera, desde sus deficiencias o límites, normas no vinculadas al imperativo de los valores. Hay cierto horizonte ideal que por su propio carácter valioso —o sea, merecedor de estima— pide realización, y así prevalece sobre la realidad efectiva; no para destruirla, ni para desdibujar sus notas esenciales y rasgos concretos, sino precisamente para permitirle realizarse con más adecuación, al asumir un *más* cualitativo que la trasciende, pero con el que guarda afinidad constitutiva.

Parece podamos decir con fundamento que *la relación educativa* ha de mantenerse entre personas, *a nivel de subjetividad*. Las condiciones objetivas, aun aquellas que configuran la realidad del educando y del educador, remiten a la intencionalidad subjetiva de uno y otro, que es origen y alma del proceso. Los elementos o factores no intencionales cobran sentido y forman parte del mismo proceso, por la acción recíproca y común de ese doble poder de iniciativa. Todo lo cual significa despliegue de una subjetividad que en armonía dialéctica con otra, y gracias a su ayuda, se realiza humanamente.

Lo dicho, sin embargo, carece de exactitud, y es solamente esquema parcial de explicación. La subjetividad no será nunca sino ilusoria, mientras se la reduzca al solo poder de iniciativa, sin *dependencia respecto de factores no libres*, constitutivos de un entorno complejo y dinámico, o también incluidos en la persona, como sujeto que en la propia unidad es constituido por ellos, además de serlo por factores intencionales. Ahora bien, o lo intencional tiene primacía dentro del proceso que llamamos "educación", o de lo contrario tal proceso consiste en desarrollo según leyes sólo objetivas, anuladoras del educando como persona, a la vez que por parte del educador el proceso se reduce, en el mejor de los casos, a "ingeniería de la con-

ducta". La débil o todavía virtual *apertura a los valores* ya lleva consigo *trascendencia del dinamismo personal*, y reclama cierta *aptitud* para poner en tela de juicio las situaciones, que permita cambiarlas en algún aspecto y medida. Así pues, la relación educativa impone, por su índole esencial, en dimensión efectiva y concreta, *promover tal aptitud*, que ya pugna por desarrollarse como germen de iniciativa y superación en la persona del educando. Cualquier otra tarea presupone ese cometido y debe realizarlo, si es válida, como factor de la interacción educativa.

La relación educativa no será, pues, la de sujeto-objeto, con predominio del educador sobre la intencionalidad en ciernes del educando. Deberá ser recíproca y entre personas al servicio del educando y con afirmación progresiva de los recursos por los que éste es capaz de realizar su desarrollo perfectivo. La reciprocidad en dicha relación significa para los dos términos mencionados, y en cada uno de ellos —educando y educador—, aspectos o factores receptivos, junto con aspectos o factores intencionales. Si el educador aporta ayuda, ha de recibir también, con auténtica apertura, todo cuanto se le descubre y comunica desde el educando. Cada persona, incluidas las personas en ciernes, es irreductible en su concreta peculiaridad; lo cual no denota fijeza, sino dinamismo con caracteres tan sólo suyos. *Nuestra vida*, por ser humana, consiste en despliegue dinámico y *tiene en cada núcleo subjetivo su propia ley*. Es imposible, pues, llegar en la relación educativa a un conocimiento que explique todos los casos, y conseguir actitud afectiva y actividad acordes con las exigencias de todos ellos, si el educador aplica únicamente fórmulas, leyes o criterios generales de un saber ya construido: cada caso (cada sujeto y aun cada situación) ofrece irreductible novedad. Si la iniciativa —abierta a la interacción humana, al mundo y a los valores— es "ley" en el dinamismo de la persona, todo resulta imprevisible. El educador necesita adaptarse una y otra vez, para que su ayuda respete y promueva al educando. Y como tal ayuda no consiste en realizar una mera función, sino que *es relación recíproca* mantenida por dos libertades (tampoco simple don que él hace de un bien suyo o de sí mismo), como dicha ayuda nace, pues, de raíz personal profunda, *tiene el educador que renovarse en lo íntimo*. Su libertad está comprometida a responder, sin que nunca la respuesta —a las personas y a los valores educativos, dentro de cada situación— le ponga de una vez por todas en camino seguro.

Centramos la atención desde el principio, casi con exclusividad, en una parte del tema: la interacción educativa como relación recíproca y personal entre el educando y el educador. Aparecían otros factores dialécticos, que de ningún modo pueden ser olvidados, ni quedar en segundo término. Observábamos la presencia de condi-

ciones objetivas, que delimitan y en cierto modo fundan el desarrollo perfectivo humano. También se nos revela un *entorno* que incluye formas de *libertad* ejercida por las personas, pero las condiciona imponiendo cauces al dinamismo personal. En fin, hallamos el horizonte de *los valores educativos*. La dialéctica del desarrollo perfectivo intencional que el educador y el educando despliegan (con la interacción de su doble poder de iniciativa) se inscribe en otra dialéctica, más compleja y en algún sentido más poderosa, inagotable para quien intenta descubrir sus leyes.

Así es tan sólo provisional la solución de dar primacía al educando y promover los recursos de superación que en él radican. Por una parte el imperativo de los valores, y por otra, determinadas condiciones interhumanas y objetivas que resultan del entorno, son *cauce y norma del quehacer educativo*; no según criterios que pueden aplicarse en todos los casos de igual manera —respecto de los cuales el educador sepa, de una vez por todas, dónde encontrar solución segura y concreta—, sino según *lo imprevisible de una dialéctica siempre renovada*. Imponer al educando normas no referidas a la afinidad entre él mismo y los valores es negarle como humano y como sujeto de educación. Ajustar las reacciones del educando —las del niño o del joven— al entorno sociocultural y objetivo, cuando se reproducen así modelos alienadores, es sin duda alienar, no obstante poderoso y casi irresistible criterio oportunista. También es enajenadora la actitud que reduce el desarrollo y superación intencionales a simple espontaneidad en las reacciones, o los traduce en proyecto no definido por la fidelidad a los valores como horizonte de la vida (quizá proyecto que no intenta asumir las condiciones objetivas en dialéctica de superación acorde con ellos). El educador debe situarse en el núcleo de esta complejidad —objetiva, humana y trascendente—, poner luz en las tensiones que de modo ininterrumpido y siempre desigual se producen aquí, y dar ayuda al educando para que logre, en efecto, responder dentro de las sucesivas y variadas situaciones, en forma válida y concreta, a las exigencias de realización personal e interhumana, impuestas por la afinidad entre la persona y los valores educativos.

Hacer eficaz esta dialéctica y darle sentido humanizador, de modo que el educando se promueva y promueva su entorno humanamente, es tarea inacabable, que pide *incesante renovación de sí mismo*. Sucedería lo contrario, si el educador fuera sólo hombre que plasma las propias ideas y convicciones en materia dócil, inerte y falta de iniciativa. Mas no se trata aquí de dar vigencia a cierto tipo de relación unilateral: hay *reciprocidad en la relación educativa*, y ello obliga a que el educador se enriquezca y hasta se eduque incesantemente.

EDICIONES SAN PIO X

NOVEDADES

- CUADRADO TAPIA, R., **Convivencias en la naturaleza** (libro imprescindible en campamentos, excursiones al campo, albergues, convivencias al aire libre...) ... 380 ptas.
- CUADRADO TAPIA, R., **25 encuentros de convivencia juvenil** (teoría y práctica de la convivencia juvenil) ... 300 ptas.
- **Guía Scout I** ... 125 ptas.
- **Guía Scout II** ... 125 ptas.
- **Guía Scout III** ... 125 ptas.
- **Guía del Educador Scout** (libros que atienden —y esta es su mayor originalidad— al proceso educativo de los scouts) ... 200 ptas.
- MARTINEZ BELTRAN, J. M., **El educador y su función orientadora** (libro para tutores de Pre- y Adolescentes, orientadores profesionales, psicólogos en consulta, padres de alumnos, orientadores vocacionales...) ... 475 ptas.
- SALADO, E., **Canciones para mi escuela** (más de sesenta canciones que pueden ser interpretadas por tus chicos a diferentes y variables niveles de instrumentación) ... 600 ptas.
- SALAZAR, M., **Catequesis parroquiales** (para chicos de ocho-once años y doce-catorce) ... 350 ptas.
- SALAZAR-CASTAÑOS, **Eucaristías para chicos... y también para mayores** (ciclos litúrgicos A, B y C). ... 350 ptas.

Para pedidos, dirigirse a:

EDICIONES SAN PIO X.

**Avda. Cardenal Herrera Oria, 242.
Apartado 54.027. Teléfono 91/739 91 51.
Madrid-35.**