

# Catequesis y escuela

Gerard RUMMERY (\*)

Es oportuno, en ocasiones, tener presente que la educación pública obligatoria en el mundo occidental apenas cuenta con cien años de existencia. La rápida extensión de la escolarización desde los niveles elementales hasta los niveles secundario o superior es espectacular, y está aún muy cercana a nosotros para ser apreciada. Muchos grupos de profesores con quienes he trabajado en los últimos años declaran estar más y mejor educados que sus padres y de modo más brillante. La tendencia continúa en las democracias hacia la "igualdad de oportunidades", está siendo llevada a cabo como mejor política en las escuelas de Inglaterra y Gales, a través de la adhesión de los institutos, como un punto importante en la distinción entre los partidos laborista y conservador. El desmantelamiento de la escuela secundaria selectiva, en muchos de los países australianos, refleja un interés similar por la igualdad, y el riesgo de descuidar el potencial que suponen los alumnos aventajados que podrían contribuir más con la comunidad.

La educación está, con toda razón, sujeta a sus propias tensiones esenciales de tener que decidir entre la simple propuesta de transmitir una herencia y una propuesta más dinámica de educación para el cambio. Pero nosotros que hemos sido educados dentro del ámbito de una cierta herencia y hemos aprendido una cierta disciplina a causa de (o claro está, a pesar de) nuestra educación nos afirmaremos a la ligera que la síntesis personal de nuestro propio pasado y de sus valores nos da derecho para decidir qué oportunidades las generaciones no tengan las mismas oportunidades que nosotros procediéramos de otro modo, estaríamos negando a las generaciones venideras las bases para la comprensión y la toma de decisiones que están basadas en nuestras propias. El dilema que siempre aflora a la hora de planificar el currículum en el extenso campo de los conocimientos y de la experiencia humana es siempre seleccionar qué es lo que puede ser omitido.

(\*) Artículo publicado en la revista *Word in life*, agosto 1978.

Contra este punto de vista podría argumentarse que lo propuesto arriba es un concepto muy especializado, incluso "elitista", de

cuela, que tiene muy poco que hacer en las últimas décadas del siglo XX. La escuela no es simplemente una *preparación* para la vida; es ya vida, y los alumnos necesitan estructuras verbales y numéricas básicas como una manera de responder a la vida y como signo de participación más plena. La escuela, por encima de todo, se preocupa del interés y el compromiso y de la búsqueda de un interés y un talento especiales que puedan ser desarrollados. La escuela no pretende un "status", conocimiento o realización, mientras muchos jóvenes son incapaces de encontrar un empleo adecuado a su título académico. La escuela es una institución entre muchas de nuestra sociedad, que ayuda a preparar a los jóvenes para la participación y la toma de decisiones adultas. Pero no tiene que ser vista necesariamente como el único acceso para todo. ¡Oportunidad, sí! Pero deberá haber diferentes posibilidades de aproximación en nuestra sociedad enfrentada hoy a un cambio tan espectacular y rápido que la educación formal prematura puede fácilmente convertirse en la peor forma de ayudar a las nuevas generaciones a la hora de enfrentarse al futuro. Podemos concluir esta argumentación diciendo que lo que era la escuela en nuestra sociedad no es necesariamente lo que deberá ser en una sociedad diferente. Las constantes deberán permanecer, pero los puntos de énfasis tendrán que ser siempre diferentes.

Ambos enfoques de la educación son discutidos, en la práctica, en juntas de profesores, en comisiones de organización y en reuniones de planificación de curriculum. Personalmente lo considero útil porque evita la terrible tensión entre educación vista como "herencia" y educación considerada como "cambio". Lo que me gustaría estudiar, sin embargo, son las implicaciones de todo esto en la catequesis en un contexto escolar.

Hoy día me parece que si hay algo central en el concepto de catequesis concebida en toda su extensión como "*una ordenada y progresiva educación en la fe*" que lleva a "*un continuo proceso de maduración en la misma fe*", es la idea de la *herencia*. Herencia es la admisión de alguien dentro de la esfera personal de la fe, comportamiento y testimonio por la presencia personal y el ejemplo. Es participación de la fe, no simplemente creencias. Desde la escritura, podría ser Emaús, o la Samaritana, o Pablo en el Areópago, o Felipe y el eunuco, porque, ante todo, es una relación con Dios a través de la mediación de las personas o de los acontecimientos. De forma fundamental, es siempre, en frase de Simone Weil, "*espera de Dios*", el movimiento del Espíritu actuando de forma que transforme la enseñanza en experiencia de encuentro con el Dios vivo. En todos estos sentidos podemos describir la vida litúrgica y sacramental de la Iglesia que nos da tan importantes ritos de paso

en nuestro peregrinar. Pero lo básico de los ritos de paso es tienen sentido en el interior de la comunidad que los reconoce, porque son expresión de vivencia de la fe. No hay historia si no existe el sentimiento de un heredero que la reclame. Hay catequesis —es mi opinión— donde el ambiente familiar o a todo en los programas sacramentales o en grupos de estudio no lleva a la honradez de la oración personal o a formas de compromiso de fe que toma el grupo en conjunto. La puntualización hace osadamente Solzhenitsyn en agosto de 1914 cuando, al salir de la sección en la que Tomchak, el campesino que había llegado a terrateniente, ha camelado a la directora de un selecto internado para que acepte a su hija como alumna interna, el autor recuerda: “Tomchak se despertó de repente por el hecho de que había comenzado a preguntarle a la directora una pequeña pregunta: con respecto a aquellas muchachas a su cargo, ¿creía en Dios? La continuación de la historia nos muestra a las claras que era algo muy importante considerar.

Me gustaría enfocar estas ideas con más precisión, refiriéndome ahora a dos reuniones en las que estuve activamente implicado. Damian Lundy en Inglaterra, en junio. En la primera se estudió “El crecimiento en la fe” y reunió en un lugar residencial, durante cuatro días y medio, a unas cuarenta y ocho personas —religiosas, hermanas y hermanos, cuatro o cinco sacerdotes, hombres y mujeres casados y cuatro o seis estudiantes de una clase de mayores—. Entre ellos dos los profesores eran católicos y todos ejercían sus funciones en escuelas católicas, con algo más de la mitad del grupo comprometido en colegios de segunda enseñanza más que en institutos. La reunión resultó alentadora a diferentes niveles. No hubo problema para hablar directamente a nivel de fe, y hubo excelentes experiencias en grupos de oración y de liturgia. Al mismo tiempo, los alumnos mayores continuamente nos volvieron a la realidad recordándonos que les parecían nuestras grandes estrategias y planes, desde el punto de vista de los alumnos en clase. En particular, ellos fueron para mí el eco de la puntualización de Adrian Lyons en su artículo “Cristianismo entre los menos comprometidos”, cuando preguntó: ¿Cuál de ellos es incapaz de aproximarse al compromiso, y al mismo tiempo suficientemente honesto para pretenderlo? Estos muchos admitían las posiciones personales, pero insistían en que eran típicas de sus compañeros de clase. Ellos no querían darla su opinión; insistían, pero pretendían ser tomados en serio, especialmente en sus preguntas. Uno habló de su conversión personal a un grupo carismático de oración, pero reconoció también que el entusiasmo subido le hizo sospechar ligeramente de sus compañeros que se sentían como “manipulados”.

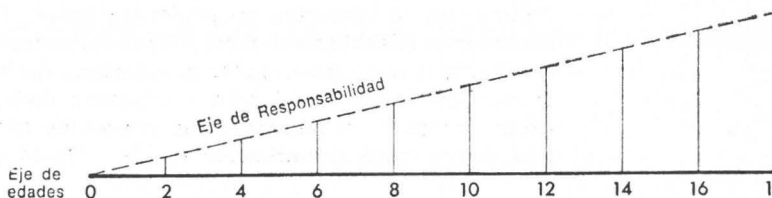
En nuestra segunda reunión, doce profesores de experiencia educativa limitada o estudiantes de estudios religiosos en escuelas normales como máximo, vinieron juntos bajo los auspicios del Farmington Trust de Oxford para estudiar en un fin de semana, en régimen interno, "El problema de la simplificación". Fueron momentos de oración y tranquilidad pasados juntos, y una gran oportunidad para formar pequeños grupos formales o informales. Pero uno de los problemas clave, me parece, visto retrospectivamente, fue la dificultad para aceptar hablar en fe desde nuestras diferentes posturas religiosas. Los participantes estábamos, con una sola excepción, trabajando todos en institutos, a menudo en medios urbanos difíciles. Uno de los participantes, de profundas convicciones religiosas, había dimitido tras dos años de docencia, a causa del vacío entre lo que él quería que sus alumnos llegaran a conocer —por ejemplo, la importancia de la actitud religiosa en la vida—, y la imposibilidad de lograrlo en las circunstancias dominantes de la escuela donde la educación religiosa era considerada, lo mismo que el profesor de religión, aislado de los otros aspectos de la vida escolar. En la escuela del condado el enfoque es obviamente educativo, pero creo que el profesor ha de estar preparado para mostrar su compromiso en una determinada posición religiosa, no con la intención de aprovechar esta situación para realizar conversiones, sino porque la verdadera naturaleza de la enseñanza requiere algún tipo de compromiso y la verdadera base de la educación religiosa supone, al menos, alguna forma de empatía. Sentí, en determinados puntos, que la situación encarada por estos jóvenes profesores pudo llevar fácilmente a una especie de "indoctrinación por negligencia", posición en torno a la que he escrito en otro lugar.

Pienso que estas dos reuniones han sido experiencias importantes para mí, ya que me ofrecieron la oportunidad de encontrarme con colegas profesores y me ayudaron a descubrir tipos muy distintos de "fe comunitaria".

Este fue, ciertamente, el caso en ambas reuniones. Ahora me gustaría considerar algunos de los factores que hacen posibles tipos tan diferentes de "fe comunitaria". En primer lugar, todos los participantes fueron libres de asistir o no, de participar o no participar. En segundo lugar, todos eran adultos (en el caso de los alumnos mayores, fueron invitados a participar) que podían optar por algo distinto que ellos hubieran preferido hacer. En tercer lugar, no estaban en modo alguno coartados por ninguna forma externa de autoridad a la hora de emplear el tiempo. Descritos estos aspectos básicos, llego a la conclusión de pensar cuántos de estos aspectos están presentes o pueden estar presentes cuando hablamos de las escuelas como "comunidades de fe". Hasta los quince o dieciséis

años, según la ley, los alumnos han de permanecer en algún de escuela. Las escuelas exigen normalmente a sus alumnos u rriculum. Los alumnos se encuentran condicionados por sus p sores y por sus padres. Ahora bien, reconozco inmediatamente no se pueden comparar estas reuniones en régimen de inter con la realidad de la escolaridad obligatoria. Pero la compar es suficientemente válida para destacar las condiciones bajo la la catequesis podría ser abordada en términos de escolaridad mal y organización. En el terreno educativo no existen razones que la escuela secundaria católica no pueda organizar sus pios programas de lo que llamaría precisamente "educación giosa"; por ejemplo, el estudio regular y sistemático de la re: cristiana desde el punto de vista específico del catolicismo ror. Estos programas podrían ofrecerse como don de fe por homb mujeres de profundas convicciones personales, y de esta form drían llegar a ser no sólo una catequesis formal o de contei sino que además podría suscitar respuestas de fe en aquellos a nes se dirige. Podría haber muy bien experiencia de una cor dad que vive y expresa la fe. Lo que quiero decir en torno a es que el éxito de la catequesis no se desprende necesariamen la naturaleza de la escuela, sino de otros factores. Y por es equivocado proponerla como modelo siempre bueno en sí mism este sentido pienso que ha sido un importante "segundo estadi consideración de la naturaleza de la comunidad de la fe en ción con la escuela.

Me permito decir en seguida que pienso que la actuación hist de la escuela primaria católica en su papel de iniciación sacram puede justificarse generalmente por la consideración de que : llos a quienes implica se les suponía como formando una comur Ron McKeirnan ha escrito enérgicamente y con agudeza por esto en "Palabra encarnada", número 2, y estoy de acuerdo c postura que toma. Pero quiero sugerir que si tomamos el p: modelo de escuela con la que empecé, o el segundo (la escuela undaria), resultan situaciones distintas. Quizá la idea podrí presentarse mediante el diagrama que sigue, según comentaric profesor Basil Mitche, en "Indoctrinación", en uno de los ap ces de 1970, del Informe Durham sobre educación religiosos cuarto R:



Resulta obvio que el crecimiento físico del chico a través de los años ensancha el campo de lo que he llamado "Eje-responsabilidad". Si inicialmente los padres toman todas las decisiones por sus hijos, esto no continúa sin fin. El precio de la paternidad, el amor y la protección es el dolor de ver continuamente al joven tomar responsabilidades en todos los campos en que se desenvuelve su vida. "La autonomía comienza con un alejamiento", dice C. Day Lewis, y "el amor se demuestra dejando marchar".

¿Cuáles son, pues, las fuerzas de la escuela con respecto a la catequesis? Pienso que hay cinco cosas que la escuela hace realmente bien (o está capacitada para hacer bien), si es el tipo de escuela que toma en serio lo que el mensaje sinodal dice: "Las ansias del joven por la creatividad, la justicia, la libertad y la verdad deben ser el punto de partida de toda actividad educativa".

(i) La escuela ofrece la posibilidad de una reflexión normal y sistemática sobre la vida, desde el punto de vista cristiano católico.

(ii) La escuela, abriendo al joven a lo heredado, puede ensanchar el potencial intelectual, moral y estético.

(iii) La escuela ofrece la posibilidad de creatividad y compromiso en la celebración de la Eucaristía.

(iv) La escuela puede ofrecer posibilidades para enseñar a los jóvenes a rezar, abriéndoles así a la trascendencia.

(v) La escuela puede ofrecer la posibilidad de comprometer a los jóvenes en el seguimiento del estilo de vida cristiano en lo concerniente al prójimo y a la justicia social.

El único criterio para el éxito de la escuela en cualquiera de todas estas tareas es el grado de seriedad con que se considere la libertad de cada muchacho. La escuela invita a todas estas actividades. Presta su organización y pone las condiciones que hacen posible la invitación. Trata de ayudar por igual a los individuos más allá de las dificultades de los grupos de presión y del anonimato de un conformismo pasivo. Y realiza esto, o lo puede realizar, sólo donde el joven es estimado como persona: la iniciación de los misterios de la fe comienza y se sostiene en el respeto al misterio de la persona. Kierkegaard dice: "Tan importante como la verdad, e incluso más, es el modo en que nos viene dada esa verdad". No sería demasiada hazaña llevar a millones de personas a aceptar la verdad si ellas se encuentran fuera del verdadero camino a través del cual les llegó la verdad.

Puede decirse que hasta ahora sólo hemos andado a tientas alrededor del problema. Las escuelas deciden muchos aspectos de la escolar y del curriculum sin hacer caso de los alumnos, y se compra el derecho y el deber, podría decirse, de proporcionar buena enseñanza católica la quieran o no los alumnos. Después de todo, la crítica continúa, nosotros no les preguntamos si les gustan o no las matemáticas. Ellos las necesitan y nosotros se las damos eventualmente nos lo agradecerán. Pero parece que esto es confundir la función de la escuela con la de los padres, la Iglesia y la familia. Muchos de los esfuerzos de la escuela en la catequesis suponen la fe de los alumnos. Si los alumnos van a rezar, esto supone que son creyentes y que desean rezar. Si insistimos en que vayan a misa será porque juzgamos que esto es mejor que no. Hay aquí una teología entre líneas que encuentro muy sospechosa por referencia a documentos como "La declaración sobre la libertad religiosa" ("La respuesta del hombre a Dios ha de ser por ende de todo libre", "Nadie puede forzar a aceptar la fe contra su voluntad". Par. 4) o el documento sobre la escuela católica ("Toda escuela que descuida este deber y que ofrece a sus alumnos solamente conclusiones prefijas no puede considerarse escuela católica").

Si la escuela puede ser comunidad de fe, puede serlo también en sentido dinámico; por ejemplo, a través de un proceso de invitación a la oración y a la celebración de la liturgia como participante. Pero esto no es para que pueda ser considerado como una unión cualquiera de club donde los miembros y las formas de participación están siempre aseguradas. La comunidad de fe de la escuela es cambiante y frágil, más dinámica que estática. Es una comunidad donde la libertad, la autenticidad y el profundo respeto por el misterio de la persona prestan una atmósfera en la que distintos tipos de catequesis ya enunciados pueden llegar a ser posibles. La escuela no es como la famosa escuela de "El primer miss Jean Brodie", donde sólo algunas chicas tenían el privilegio de llegar a ser "Brodie gels", las restantes no. La escuela se dirige primordialmente a la educación y a las formas de aprendizaje. El modelo comunitario de los Hechos de los Apóstoles (cap. 2) es un modelo para la escuela es confundir de plano la finalidad de la escuela. Si una escuela puede, ocasionalmente, sentirse con un corazón y una sola alma, es estupendo —pero éste no constituye el normal funcionamiento de una escuela—. Como recordaba Ad Lyons en un sentido más general en "Palabra encarnada", número "colocar el compromiso en el corazón del cristianismo y esperar que todos, es serio". Las escuelas pueden realizar bien lo que otras instituciones no pueden hacer tan bien; por ejemplo, ellas pueden estar abiertas a la búsqueda de la verdad y de toda la riqueza de

herencia cultural y triunfarán extendiendo lo que ha sido planificado por gentes que se constituyen en buscadores de la verdad, y se ven en el mismo papel de Sócrates: comadronas en el alumbramiento de la verdad.

En resumen, tengo una fe firme en la posibilidad de ciertas formas de catequesis en la escuela, pero no creo que el concepto de escuela como "comunidad de fe" haya sido una ayuda especial para nosotros en los últimos años. Parece correr el riesgo de asumir al principio lo que todavía no ha sido establecido. Si los términos tienen algún valor para mí, lo tienen en el énfasis sobre el aspecto cambiante y dinámico de comunidad más que sobre el estático. Ambas, la escuela tradicional y la escuela más "abierta" tienen enormes potencialidades en su intencionalidad, pero lo que es posible en cada una todavía depende de la calidad del trabajo de los profesores. Si el modelo de fe como "camino" y "búsqueda" es válido, quizá las escuelas podrían preguntarse qué están haciendo por sus compañeros de viaje.

# La educación, proceso personal y social<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Puede consultarse el libro del que se toman estas páginas: Jaime CASTAÑÉ, *El fin social de la educación. Bases para una Antropología Pedagógica*. Madrid, 1979, VIII + 436 pp. (Pedidos al autor, Instituto San Pío X, Marqués de Mondéjar, 32. Madrid-28). Véase en particular el capítulo séptimo: "Dialéctica humana del fin" (pp. 227-258).

Jaime CASTAÑÉ

## ALTERIDAD Y EDUCACION

La educación tiene carácter dialéctico: por su índole esencial es un proceso que se desarrolla dando curso y eficacia a tensiones intrínsecas constitutivas de ella misma. Sus factores dialécticos actúan en dos dimensiones (aunque la presente imagen es poco fiel, y ha de ser corregida). Por una parte, el *núcleo subjetivo* se contraponen dialécticamente a la interacción humana, a su *contexto de sociedad y cultura*; por otra —según la dimensión correlativa—, lo humano sólo puede existir en tensión entre *finitud y trascendencia*.

A nivel de situaciones fácticas, educación es el ajuste progresivo de la persona al contexto, por realización habitual y cada vez más efectiva de las aptitudes con que ella, a través de las condiciones impuestas a su actividad, puede conseguir, en su vida personal y en lo humano del mismo contexto, una superación acorde con las exigencias de su propia vida y de la ajena unida a la propia. Interrogarnos sobre el factor (si alguno parece mostrarse) que de manera decisiva permite ese proceso por darle sentido y realidad, hallamos tal vez la aptitud para comprender las situaciones, y en su relatividad e inadecuación, querer sustituirlas, de modo inteligente y responsable, según cierto imperativo que nos impulsa más allá de ellas y aún más allá de todos los límites. No resulta sorprendente que eludir esta *dimensión de trascendencia*, activa y capital en la dialéctica del desarrollo intencional perfecto que llamamos *educación*

Por ser el individuo sujeto de sus actos, las situaciones no pueden ser sobre el poder con que los realiza, a través del cual se fe

según los valores y por ende, en igual medida, traduce la afinidad entre el espíritu y la trascendencia. *Hay, pues, en el proceso de formación personal iniciativa, que el sujeto despliega a partir de la alteridad.* Así asume él los valores; por identificarse en su aspiración afectiva y su proyecto con la alteridad que trasciende los límites es capaz de referirle cualesquiera situaciones, siempre parciales, y al hacerlo puede constituir dentro de la finitud modos de existencia análogos a los que ve en aquel horizonte.

No sólo se trata de imprimir en la propia vida individual el sello de los valores; el entorno humano, y aun las condiciones impuestas por el mundo objetivo, deben configurarse también según esa iniciativa y fidelidad. No basta con que la interacción de la persona y su contexto situacional se produzca antes de modo neutro, sin tal dimensión, y la adopte después: la dialéctica de formación humana tiene realidad y sentido por nuestra apertura activa, abarcadora de los hechos, que lleva consigo luz y recursos para dominarlos.

Pero no cabe suponer en la raíz de nuestra capacidad una delimitación que por su aspecto valioso y afirmativo, por darnos existencia autónoma, niegue y excluya a nivel constitutivo los influjos venidos del entorno humano. Somos, en efecto, lo que nos hacen dichos influjos —y todos los ejercidos sobre el individuo concreto desde las siempre cambiables situaciones— a través de cierta asimilación que los introduce en lo subjetivo: que sustituye en ellos la alteridad por el devenir de la persona, y en último término por la constitución personal, modificada al recibirlos.

## INICIATIVA PERSONAL Y VALORES EDUCATIVOS

Si hemos de *educar* (o sea, prestar ayuda para que se eduquen a sí mismos el niño y el joven) entre los factores de cambio que con su dinamismo inciden en la persona desde el contexto situacional es preciso tengamos en cuenta la *cultura*. Vemos en ella con claridad un factor de formación expresamente humano. Formarse es dar a la propia vida rasgos que en él significan e incluyen la presencia de los valores, lograda por quienes en común hacen efectiva la dialéctica de superación entre la finitud y el horizonte personal de trascendencia.

Mas no se podría participar en los valores de la cultura, ni siquiera podría constituirse ella según los caracteres o notas que la definen, si los sujetos carecieran de *iniciativa* ante los hechos o realidades dentro de las situaciones. Por el contrario, la aptitud para asumir los recursos, condiciones y límites y para referirlos al pro-

yecto humano que brota de nuestra apertura a la trascendencia permite *formar la cultura, trasformarla a la luz de los valores formarse desde ella.*

Ni el grupo ni el individuo tienen primacía absoluta; no la tampoco ninguna sociedad; posee tal primacía la trascendencia teridad concreta, abarcadora y asequible— que se comunica personas, la cual sólo se les comunica si éstas, en dialécticas relaciones recíprocas, dan curso y efectividad a las aptitudes manas superiores (que siéndolo son radicales y específicas).

El horizonte humano del valor trasciende los límites impuesto la realidad, y si la trascendencia a su vez se impone respect todos los límites —si es “abarcadora” de modo incondicional— ella hay aquel horizonte infinito de valor. Las personas ex ante esa plenitud valiosa y trascendente (mostrada siquiera luz y energía negadoras de todo cuanto nos niega u oprime) c que el espíritu guarda concreta y honda afinidad.

El espíritu establece y es en la persona a la que constituye, r únicamente poder de situarse en relación correcta con las reas des, sino también *poder efectivo de situarlas correctamente* relación con un *más* cualitativo ulterior a todo cuanto las deter como deficientes y enajenadoras.

La cultura y la sociedad ofrecen un peligro difícilmente super el de introducir al hombre en estructuras que sólo dan resp a problemas inmediatos, al paso que en la raíz de la misma puesta no queda lugar para la iniciativa y la fuerza renova Así actúan a menudo las instituciones educativas, al impart cultura de modo funcional, según los intereses de grupos o indiv que se sirven de ellas para mantener la propia posición de pr gio, dominar, promoverse con recursos de diversa índole conseq a costa de quienes viven en servidumbre. Mas lo grave y d manizador de tales hechos, aunque no pueda ser superado co tera adecuación ni de forma definitiva, deja abierta a las per la posibilidad no ilusoria de incidir en los esquemas y leyes blecidos, enjuiciarlos según las perspectivas últimas del valor sólo según fines inmediatos— y desarrollar a través del pensar y de la afectividad y la volición, en toda la vida humana con un proyecto que dé curso y eficacia a procesos de superació; nuina, acordes con la trascendencia del fin personal y trasfc tivos de lo que en las realidades y situaciones pugna por releg al nivel de instrumento o función.

La mente humana debe recibir influjos que le descubran la rea y le indiquen cómo relacionarla de manera justa y efectiva cc

valores y exigencias de la persona. Ahora bien, tales influjos presuponen en la persona *capacidad* esencial y concreta *de conocer*; más aún, remiten a una *presencia* siquiera inicial (todavía imprecisa y oscura) *de la verdad en la mente*.

El entorno que establecen la cultura y la sociedad al dar forma a condiciones ineludibles y radicales ofrece medios necesarios a nuestro dinamismo y le imprime una dirección hasta cierto punto forzosa para que el sujeto despliegue los recursos personales de iniciativa, nunca creadores ni de la propia aptitud ni de los efectos que ésta permite realizar. Pero si el contexto sociocultural en alguna medida nos determina y configura, no lo puede, en ningún caso, fuera de la interacción en que las aptitudes y energías de la persona, influidas por dicho contexto, intervienen no ya como uno de los factores esenciales, sino también con verdadera primacía: dentro de las situaciones que en conjunto llevan consigo y son condicionamiento radical, la persona da cabida a los cambios —aun a los más íntimos—, siendo origen principal de ellos, puesto que los efectúa al *asumir* influjos del entorno o de sí misma, y *reaccionar* con procesos que nacen de la unidad subjetiva.

La vida animal muestra inicios de inmanencia, mas aquí se produce un *despliegue intencional de energía* por el que todo (incluidas las negaciones y la dependencia, bajo sus distintas variedades y maneras de influir) se incorpora a un único proyecto, definido por la afinidad entre la persona y el horizonte personal, siempre ulterior a aquello que nos afecta y condiciona y en algún sentido nos anula.

Al expresar ahora los términos “cambio” o “proceso”, no sólo se indica una realización global, más o menos honda, siempre inconclusa, de nuevos estados subjetivos y forma nueva de ser en la persona: de modo peculiar, tales términos denotan lo que en esa realización implica *presencia cada vez más genuina de la realidad*, por el despliegue personal de conocimiento y de iniciativa, según los valores.

## PRESENCIA ACTIVA DEL EDUCADOR

El *hablar* al discípulo para que conozca, no puede ser sino intervención subordinada, más o menos propia para ponerle en condiciones favorables al conocimiento, que él solo, y nadie en lugar suyo, puede realizar.

Inspirarle *decisiones* capaces —con eficacia apenas perceptible, casi siempre, mas en alguna medida capaces— de dar al mundo un

rostro más humano y bello y de dar a las personas, relaciones con la trascendencia, una progresiva plenitud a través de su afirmación recíproca: actuar así en él para *promoverle como persona*, tal poco puede ser otra cosa sino ponerle, con mayor o menor valía y efectividad, en condiciones propicias para que él mismo, de su identidad y no cual mero vehículo de propósitos ajenos, crezca y actúe, contribuya a cambiar las situaciones o mejorarlas y promueva.

Todos los humanos, obligados por naturaleza a una sucesión de etapas evolutivas durante las cuales todavía son personas en cierto o quizá únicamente núcleo germinal de la futura persona, han necesitado ayuda por parte del *tú* y del entorno sociocultural. En esta ayuda también podemos advertir la índole subsidiaria de esa aportación: no se trata de sustituir ni dejar en segundo término los recursos energías personales, sino que toda ayuda acorde con el modo humano de ser, presupone y favorece las posibilidades activas de cada persona, y no tiene valor auténtico, sentido justo ni eficiencia natural perfecta, al margen de una genuina y esencial subordinación respecto de quien por sus limitaciones (y por su constitución abierta al encuentro humano) debe recibir influjos ajenos.

## LAS PERSONAS, UNIDAS

La interpretación aquí esbozada reconoce, bajo distintos aspectos, *la alteridad existente y activa*, contrapuesta al reduccionismo individual de la persona; la reconoce como origen absoluto de nuestra subjetividad, al par que, sobre la base de esta afirmación de trascendencia, la afirma además como uno de los factores esenciales a nuestro desarrollo subjetivo y a las relaciones que mantenemos con el mundo para trasformarlo.

Tal interpretación, al mismo tiempo, ve entre las personas cierta unidad relacional profunda que se traduce en *interdependencia* a un nivel de los dinamismos humanos y que la presupone, con evicción segura, a nivel de la constitución personal íntima.

Si a través de las últimas observaciones resulta para nosotros que *la sociedad* es, en su raíz, *interdependencia* tan efectiva y primitiva, desbordamos un concepto muy corriente de "sociedad civil" sostenido por quienes la consideran como unidad entre individuos de raíz se enfrentan y excluyen y sólo se relacionan por interacción; aunque según esta noción el derecho natural contribuya a mantener las relaciones recíprocas, una vez aceptadas en común.

Estas observaciones no se limitan a lo que en ambos fines es área de coincidencia, núcleo de identidad entre uno y otro. Tampoco dan primacía al área que dentro del fin social desborda los planteamientos centrados en la persona como fin. De hecho, la temática peculiar y exclusiva de la persona impone los análisis y encauza las conclusiones. Queda a la vista lo que nos pide esfuerzo y rigor en el examen, o dicho con más exactitud, en la preocupación por llegar allí donde comience un camino verdadero y practicable: *la pregunta pedagógica acerca de un fin realizador de la persona, perfectivo para quienes con ella forman unidad por sus relaciones recíprocas, y perfectivo también del mismo contexto unitario que resulta de estas relaciones.*

Al interrogar así, lo personal no sólo supera los límites del individuo concreto y determinado, sino que también incluye las condiciones objetivas de realización. Se juzga, pues, necesario dar amplitud al enfoque de la pregunta sobre el fin, orientadora del proceso de educación personal, y al dársela investigar también de raíz, con atención suma, lo que la hace brotar, en términos todavía vagos y oscuros, pero vigorosa y prometedora de respuesta.

## TRASCENDENCIA PERSONAL

Habría anulación del fin y, por tanto, del proceso, si entendiéramos por *educación*, a nivel de concepto y de praxis, un desarrollo individual que cerrara a la persona, le impidiera afirmar a quienes la condicionan y la ayudan desde el entorno humano, redujera de modo progresivo la aptitud que le permite dar eficacia humanizadora a las relaciones personales recíprocas, y a las que, en sentido también bilateral, mantiene con el mundo —con la realidad objetiva— dentro del contexto interhumano.

Otro tanto ocurre, si bien por abuso opuesto, cuando se busca un estado objetivo de cosas en el que las personas son absorbidas por su interdependencia hasta desaparecer como núcleos singulares e irreductibles, o quedan dominadas por las condiciones que impone la realidad.

La dependencia ha de traducirse en afirmación personal efectiva y abierta, según la trascendencia de los valores: el contexto de sociedad y condiciones objetivas debe ser asumido por las personas (con amplitud que desborda a cada individuo) y actuar así en éstas como origen eficaz, aunque nunca absoluto, de promoción para todas ellas.

Con evidente razón y oportunidad, advierte NATORP, haciendo s la postura de PESTALOZZI, que en la base y el horizonte educat la sociedad es origen o factor y a la vez tarea para las perso *Quienes se educan a partir de la sociedad*, o sea, todos cuanto educan, *a través del mismo proceso deben cambiarla*, de ma que sirva, con progresiva adecuación, a las exigencias person de todos los miembros, definidas por el poder sobre la realidac apertura al encuentro y comunicación recíproca y la aptitud que permite superarnos según la dimensión de trascendencia.