

voluntad, afectividad, etc.) no sólo en lo que cada parte es, en cuanto a su especificidad, sino en su relación dinámica con las otras partes y con el "todo", la persona. Pero, y es conveniente e importante dejarlo aclarado, esas dimensiones intrapersonales y las calidades o cualidades concretas perfectibles de cada hombre, no están clausuradas; ni su estructuración en el "todo", el hombre, dejan a éste clausurado, como un ser absoluto, encapsulado, sino que están abiertas unas a otras y con elementos y datos transpersonales u objetivos que las hacen "relativas", lo cual, a través de ellas, acontece con el hombre mismo.

Creemos que se puede ver, tras lo expuesto, que está presente en este tema aquel concepto de educación —ya analizado—, más amplio pero a la vez más completo que el que comúnmente se usa, en la medida que se encierra un concepto de auxilio a toda la interioridad del hombre imperfecto (dimensiones intrapersonales) y a las condiciones para lograr la plenificación de todas sus dimensiones "relacionales". De aquí la importancia de precisar los fines de la educación.

En efecto, siendo ésta una acción —desde el ángulo del educador— y un proceso —desde el ángulo del educando— en ambos casos, la especificación la da el fin o los fines, siendo aquéllos, por tanto, indispensables para una definición real-esencial de la misma. Estos fines coinciden con la formalidad "educación" en tanto **cualidad** que hace al hombre educado.

II — LOS FINES UNIVERSALES DE LA EDUCACION

1. — Fines universales y fines diferenciados.

El supuesto, pre-pedagógico, que nos lleva a hacer la distinción entre fines universales y fines diferenciados de la educación, no es otro que el reconocimiento, por un lado, de algo **real e idéntico** en todos y cada uno de los hombres cualesquiera fueren su raza, su nacionalidad, su sexo, su edad, la época histórica en que vive, sus características individuales y, por otro lado, las **variantes** que surgen de los factores que acabamos de referir y de otros, a nivel de la concreta realidad personal, que los hace —nos hace— a **todos, singulares, diversos**, no equivalentes. En efecto, aunque no nos competa, desde el ángulo pedagógico, entrar en la polémica con algunas corrientes existencialistas (Sartre p.ej. "Il n'y a pas de nature humaine parce qu'il n'y a pas de dieu pour la concevoir") basta señalar que, si no hubiese "algo" igual, real y objetivo, por debajo de las mil y unas diferencias, desde las físicas hasta las más recónditas de nuestra interioridad, no podría **pensarse** el hombre y **reconocer** como tal a cada uno de aquéllos con quienes hablamos, de quienes leemos, con quienes tratamos, a quienes entendemos, ayudamos, aconsejamos, consolamos, enseñamos, con quienes compartimos esperanzas, angustias y alegrías o con quienes disintimos, etc.

Es cierto, sí, que somos diferentes: también es cierto que a todas las diferencias con que nacemos, hay que agregar las que van constituyendo la personalidad individual y que surge —ya lo mencionamos— como el resultado de una ecuación **cualitativa** e históricamente única, en el curso de nuestra vida; ecuación en que intervienen como factores, las características individuales y diferentes con que nacemos y los múltiples factores de origen extrínseco que van "tocando" nuestra intimidad hora tras hora, día por día, cada año que pasa. Mirando, pues, aquello que, en cada hombre lo hace tal, la **esencia o naturaleza humana**, con los caracteres, deficiencias, dimensiones que le son inherentes y, por consiguiente, universales, resulta evidente que, así como podemos hablar de

finés del hombre, de la naturaleza dinámica del hombre, así también podemos hablar de fines universales de la educación. Mirando el hombre desde sus **peculiaridades individuales**, constitutivas, evolutivas, relacionales **concretas**, podemos hablar de fines diferenciados, en la medida en que esas peculiaridades puedan ser "**tipificadas**", esto es, llevadas a un cierto plano de universalidad.

Todo esto, en el plano de consideración teórica; pero en el terreno concreto de la "acción" educativa —no del saber que versa sobre ella— que se desenvuelve a nivel de realidad —no de abstracción— a nivel de singularidad, sólo puede el educador —no el teórico— conocidos los fines generales, **proponerse su logro** para un educando concreto, circunstancias incluidas, en el orden existencial: este pertenece por consiguiente, al plano prudencial, y, quizá, al plano del arte ⁽³²⁷⁾.

De estos tres niveles en la consideración de los fines, sólo nos ocuparemos en este trabajo, del primero.

2. — Determinación de los fines universales de la educación.

2.1. Se trata, pues, aquí, supuestas las falencias de la naturaleza humana señaladas más arriba, supuestas las características naturales que permiten superar esas mismas falencias —perfectibilidad, inteligencia, voluntad libre, sociabilidad e inserción social de hecho ⁽³²⁸⁾— se trata, decimos, de precisar cuáles son los fines de la acción educativa, ya sea ésta ejercida por el educador como agente extrínseco en el proceso de la hétéro-educación, sea ejercida por el educando en cuanto educador de sí mismo, en el proceso de autoeducación, que supone al primero. En todo caso, recordamos, se trata de una acción de auxilio, de ayuda a la naturaleza, cuya especificidad —por tanto también la diferencia con otras acciones auxiliares— la otorga como en todas las acciones, su objeto, su fin.

2.2. **Metodología.** A poco de andar en la reflexión acerca de los fines de la educación, considerando diversas corrientes filosóficas, pedagógicas, autores, etc., examinados críticamente y en sus fundamentos, en lo que pudieran tener de verdad o de error, puesta la mirada siempre en la realidad concreta

del hombre, y, a la hora de tratar de establecer por nuestra cuenta, cuáles fueren los fines de la educación, nos hemos planteado el problema tratando de visualizar, en primer lugar, cuál podría ser el **fin último** de la educación o acción pedagógica, mirada desde el ángulo de **todos** los agentes que actúan sobre el educando, lo que equivale a decir, cuál sería el **fin primero en el orden de la intención**; aquél que, en definitiva, se quiere conseguir y por el cual adquieren sentido todos los otros fines de la educación: aquella situación o característica o conjunto de características o estado del ser del hombre, logrado por la acción educativa, que implicaría haber superado sus iniciales oquedades o falencias, señaladas sintéticamente más arriba. Pensamos que podríamos proceder, una vez determinado el fin último de la educación, por vía de análisis y de suposición; esto es, tratando de encontrar lo que estaría comprendido en el fin último o supuesto por él, con objeto de alcanzarlo; y, en ambos casos —de lo comprendido y lo supuesto por el fin último— la medida en que los aspectos obtenidos por esas dos vías, por no darse ab initio o por naturaleza, no obstante ser una exigencia de ésta, podrían constituir los fines subordinados y/o aspectos parciales —fines también— de la educación.

Esta metodología para determinar los fines de la educación tuvo siempre un punto de referencia: **la realidad del hombre**, de cada hombre, de todos los hombres, única manera de que los procedimientos lógicos empleados no nos llevasen al error, en lugar de permitirnos la aproximación a la verdad. Si bien hemos pretendido elaborar el tema por nuestra cuenta en lo que tiene de estrictamente pedagógico, nos hemos apoyado en el examen crítico de muchos que nos precedieron en este intento o que aclararon nociones o que llegaron a conclusiones que sirven a nuestro propósito, ya como presupuestos, ya desde el ángulo pedagógico.

Creemos que hemos logrado lo que nos propusimos hace varios años, sin perjuicio de que una más completa observación de lo humano —siempre posible— permita enriquecer nuestras conclusiones, o, incluso, corregirlas.

En el cuadro N° 1 adjunto, se ofrece una perspectiva sinóp-

tica de los fines de la educación con el objeto —didáctico— de que se tengan presentes en su conjunto a la hora del examen de cada uno; los cuadros № 2, 3, 4 y 5 desarrollan, también en forma sinóptica, aspectos implícitos en los fines que aparecen en el primer cuadro pero que constituyen también fines de la educación.

2.3. El fin último de la educación: (ver cuadro № 1,1 y cuadro № 2).

- 2.3. a. Un punto nos ha preocupado especialmente: supuesto que buscamos el fin último de la educación ¿nos detendríamos en alguno que sólo pocos hombres, por excepción, podrían alcanzar a pesar de realizarse el auxilio educativo? ¿o bien trataríamos de determinar cuál pudiera ser aquél al que tuviera **posibilidad** de acceso **todo** educando **normal** ⁽³²⁹⁾, mediando, es evidente, una **eficaz acción** educativa desde el doble ángulo de la hétéro y la autoeducación y teniendo en cuenta que la acción autoeducativa del propio educando está **condicionada por la hétéroeducación** y por la característica permanente de ser defectiblemente libre? Surge de suyo que, si tratamos de encontrar el fin último **universal** de la educación, optamos por lo segundo; lo que no significa que, puestos los medios, necesariamente se alcance. En otro trabajo nuestro ⁽³³⁰⁾ llegamos a la conclusión, entre otras, de que la educación puede considerarse un arte... "de resultados imprevisibles" por tres razones fundamentales: 1º) porque existe una multiplicidad de agentes —y de otros factores no intencionales— que inciden sobre el educando simultánea y sucesivamente, siendo imposible calcular la "resultante" objetiva, de carácter cualitativo, de todas esas influencias; mucho menos aún predecir las futuras para cada educando; 2º) porque, aquellas múltiples influencias objetivas, al llegar a la interioridad de un sujeto-educando son **seleccionadas** parcial o totalmente, consciente o inconscientemente, por la naturaleza **individual** —nunca totalmente conocida— del educando; son también **modificadas** por una subjetividad individual a la que afectan

cualitativamente; en definitiva, porque es imposible calcular la resultante **subjetiva** individual, también de carácter **cualitativo**, fruto de la incidencia de aquellos múltiples factores sobre la interioridad del sujeto; y 3º) porque éste, a la postre, aún condicionado por lo que haya incorporado a su personalidad por la acción educativa o por el simple hecho de vivir, permanece siempre falible y libre.

Por todo ello pensamos en un fin exigido por la naturaleza pero **posible** de alcanzar por todos, aún cuando, en los hechos, el proceso educativo —de hétéro y de autoeducación— no lo logre y sólo consiga aproximarse a él.

2.3. b. La Plenitud dinámica. (Cuadros № 1 y 2).

Nuestra reflexión nos ha llevado, desde la falibilidad del hombre y su **inhabilidad inicial** para conducir su propia vida hacia sus fines y desde la determinación de las causas de aquella inhabilidad desde un punto de vista natural, por **oposición**, a considerar en **qué estado o situación**, al que la educación podría ayudarlo a llegar, encontraría la superación de aquellas características naturales.

El proceso reflexivo nos muestra, como conclusión, un estado al que hemos llamado "**plenitud dinámica**".

Aclaremos el sentido de esta expresión.

La palabra "**plenitud**" la oponemos a la indigencia inicial del hombre y a las carencias **en lo humano** que potencial, pero naturalmente, puede conservar total o parcialmente toda su vida. Sobre todo, la oponemos a los factores intrínsecos que lo hacen falible e inhábil como autoconductor de su propia vida hacia su perfección.

Es evidente que esta última aclaración se debe a que consideramos que hay **dos plenitudes** posibles: por un lado, la plenitud definitiva y quieta de quien alcanzó su Último Fin, por lo que ya no necesita buscar, moverse, inquietarse y, por consiguiente, cesa su dinamismo; tal sería

FINES DE LA EDUCACION

CUADRO N.º 1

(1)

I. El Fin Ultimo:

PLENITUD DINAMICA

(Status virtutis) — — — — » Fines de la vida
(3) Humana (2)

II. Fin total, subordinado, mediato:

ORDEN ESTABLE

PROYECCION INTERIOR, adecuada,
perfectiva, AD EXTRA.

FORMACION

ORDEN INTERIOR:

- libertad
- posesión de sí
- ordenación del dinamismo interior
interpotencial o estructuración
deliberada de la unidad interior

III. Fines parciales, mediatos:

HABITOS PERFECTIVOS

DESARROLLO DE POTENCIAS

IV. Fin inmediato:

ACTOS CORRECTOS

V. Intencionalidad permanente (desde una perspectiva pedagógica
cristiana)

LIBRE APERTURA DE LA NATURALEZA A LA VIDA SOBRENATURAL

- (1) Orden de la intención: se quiere primero el fin último y en razón de él, se quieren todos los fines intermedios.
- (2) Extrínsecos a la acción educativa; subordinantes de los fines de la educación.
- (3) Esta "PLENITUD DINAMICA", en tanto que conseguida, implica haber conseguido todos los aspectos que se proponen como fines a continuación. Estos, a la vez, son supuestos y están comprendidos en la llamada plenitud dinámica.

la plenitud del hombre que ha alcanzado a Dios, Bien Común Ultimo Trascendente. Pero esta plenitud —correlato subjetivo del Fin Ultimo objetivo, logrado— es fin de la vida del hombre, **no de su educación**. Y el hombre es inhábil para alcanzarlo⁽³¹⁾ como es inhábil para alcanzar los otros fines de su naturaleza, ya señalados, aunque las razones sean diferentes.

De allí que, si podemos —y es posible— superar las características que lo hacen inhábil para conducirse hacia sus fines; y ayudarlo —y que se ayude— a llegar a un **estado** que implique tener en sí mismo todas las condiciones para autoconducir su vida rectamente, eficazmente, en todas sus líneas de conducta en orden a sus fines, sus bienes plenificadores o perfectivos, estaremos en presencia de **otra plenitud no quieta**, sino plenitud en el dinamismo, plenitud de aptitudes en el movimiento, para recorrer el camino vital y sus senderos, **libremente**, de acuerdo a su naturaleza, y **eficazmente**, es decir, moviéndose, autoconduciéndose perfectamente.

A esta segunda plenitud la llamamos **dinámica**; para lograrla se necesita auxilio, porque no se nace con ella ni se llega fatalmente a conseguirla: se trata de la **plenitud de aptitudes adquiridas que le permiten al hombre autoconducirse libre y rectamente —en todas las líneas de conducta correspondientes a sus dimensiones concretas— hacia los bienes individuales y comunes que perfeccionan su naturaleza**.

Tal es, a nuestro juicio, el fin último universal de la educación (auto y hétéro educación).

Claro está que se puede preguntar cuáles son esas "aptitudes adquiridas", qué significa "autoconducirse libre y rectamente"; por qué y cómo aquellas aptitudes permiten que esta autoconducción se realice "en todas las líneas de conducta correspondientes a sus dimensiones concretas", etc. Estas y otras cuestiones que podrían plantearse quedarán develadas —confiamos— tras el examen de lo que llamamos antes "lo comprendido y lo supues-

to" ⁽³³²⁾ en el fin último de la educación así formulado, y que llamaremos en adelante, en general, **finés subordinados**, todos implícitos, de alguna manera, en el fin último de la educación.

Estimamos que, tras lo expuesto, se puede advertir con más facilidad: a) que no se confunden el fin último de la educación con los fines del hombre; b) que aquél está subordinado a éstos; c) que el logro del primero —la plenitud dinámica— permite dirigir la propia vida a los bienes perfectivos de la naturaleza humana.

Del examen que hemos realizado de autores y corrientes filosóficas, teológicas y pedagógicas, la noción más próxima —quizá equivalente— a la de "plenitud dinámica", tal como la concebimos, es la de "virtutis status" o de "perfección del hombre en cuanto hombre", de Santo Tomás de Aquino ⁽³³³⁾.

La plenitud de aptitudes para el dinamismo autoconducido o para conducir el dinamismo humano, consiste, en efecto, en un "estado" **al cual se ha llegado, pero que es condición para el futuro de la conducción** vital-perfectiva; significa **actualización** con respecto a la potencialidad, a las aptitudes, al "estado" con que se nace; pero una actualización **relativa**, que permite abordar con eficacia la tarea de actualización en la diversidad de líneas de actos, de conductas, ordenadas a diversos bienes perfectivos; y, en ese sentido, ese "estado de virtud", lejos de indicar estaticidad o permanencia, significa posibilidad real de perfección, estar en potencia para... Y así es, en efecto, pues si bien las virtudes son ya perfección, su papel de enriquecimiento cualitativo de las potencias está en función de sus actos, de sus objetos y por consiguiente de los actos humanos y de sus objetos ⁽³³⁴⁾.

Aquí no se trata de unas u otras virtudes por separado, sino de un logro de la perfección de la totalidad del sujeto de la educación, con la que no se nació —referencia al "estado inicial"—, aunque se tenían las posibilidades para ella; a la que se podía —y debía—

llegar con el auxilio y esfuerzo, para **estar en condiciones de afrontar** —referencia al futuro de la totalidad del hombre— conductas rectas y adecuadas, por un lado, a la naturaleza y sus accidentes con sus exigencias (de hombre, argentino, esposo, padre, amigo, médico, etc.); y, por otro lado, simultáneamente, conductas adecuadas a los bienes (fines) perfectivos ⁽³³⁵⁾.

El "estado de virtud", perfección del hombre en cuanto es "homo viator", si lo entendemos como el mismo estado real que pretende significar nuestra expresión "plenitud dinámica" consiste pues, insistimos, en **un punto de llegada** respecto al hombre indigente, falible, inhábil, no educado; pero, al mismo tiempo, es el **punto a partir del cual** se puede lograr una conducción correcta del propio vivir, porque se han superado relativamente las falencias naturales y se han logrado las aptitudes necesarias para aquella conducción ⁽³³⁶⁾.

Ahora bien, el fin último de la educación no se consigue de golpe, con un solo acto; sino gradualmente, lentamente, mediante un proceso inteligente, intencional, difícil, que implica el logro de una serie de fines que son aspectos de la plenitud dinámica o supuestos por ella, alguno de los cuales no se termina nunca de alcanzar definitivamente ⁽³³⁷⁾.

2. 4. El orden estable y los fines implicados (ver cuadro N.º 3)

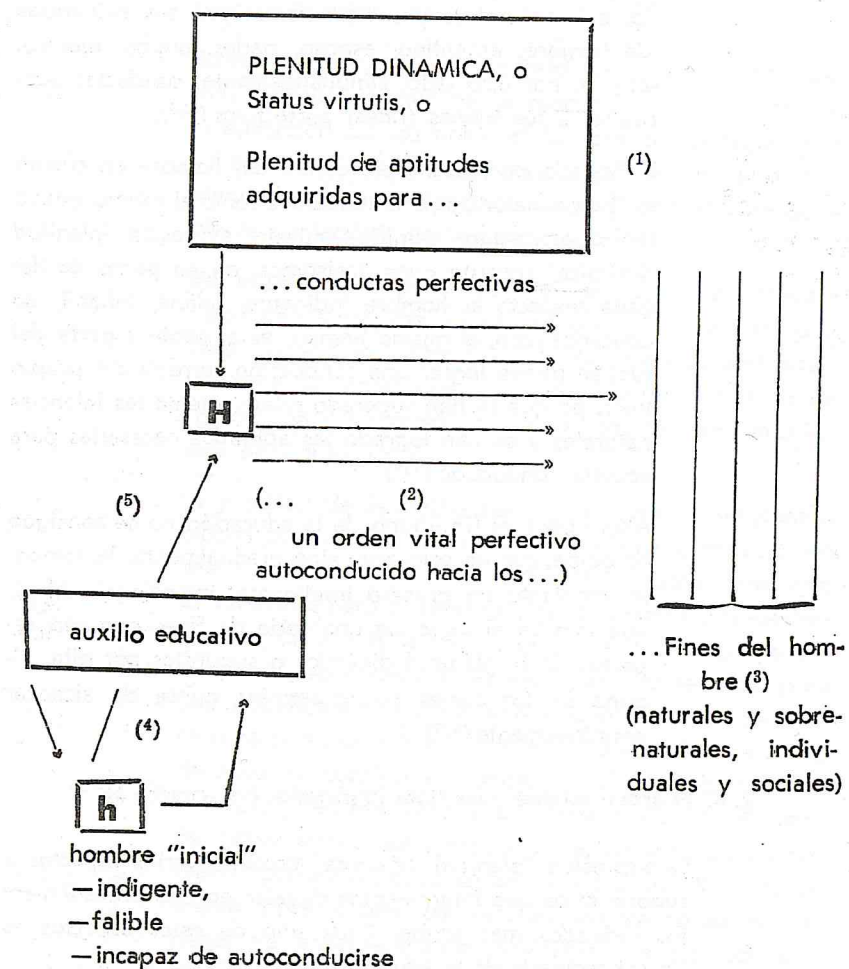
La expresión "plenitud dinámica" esconde varios aspectos y supone otros que intentaremos develar por los procedimientos indicados más arriba. Cada uno de estos aspectos es fin subordinado de la educación.

2. 4. 1. La ordenación desde la interioridad —o proyección— adecuada, perfectiva, multidireccional, "ad extra".

En efecto, la plenitud dinámica del hombre implicará, también como fines de la educación, —por las razones que veremos— dos "ordenaciones" diferentes ⁽³³⁸⁾ pero in-

FIN ULTIMO DE LA EDUCACION

CUADRO Nº 2



- (1) El logro de este fin presupone el de los anteriores. La exposición analítica, en un cierto orden de los fines de la educación no implica siempre prioridad temporal de unos respecto a otros; por otra parte, todos están implicados entre sí.
- (2) En relación con las personas, las cosas y las instituciones.
- (3) Dios, Bien Común Político, Bien Común Familiar, bienes individuales y aquéllos que el hombre se autopropone.
- (4) Sentido del auxilio educativo.
- (5) Aproximación al fin último de la educación.

trínsecamente vinculadas e inseparables "in re", además de otros aspectos intermedios implicados y/o supuestos. En primer lugar, una ordenación **intencional pero vivida**, de la persona, con respecto a lo que está más allá de ella; con lo que entra en relación cognoscitiva, afectiva (incluyendo la voluntad) y potencialmente, en relación de conducta.

La referencia de nuestro yo, de nuestra interioridad, con respecto a bienes y/o valores —individuales y comunes—, a personas, a las instituciones y a las cosas —en los actos de conocimiento, en los tendenciales o apetitivos, en los de posesión o uso como en los de la actividad factiva—, esa referencia o relación, ya fuere cognoscitiva, ya de proyección interior en una de las muchas direcciones posibles de la conducta, **no siempre se produce en forma adecuada** a lo que, desde el punto de vista perfectivo, exige la naturaleza desde un extremo de la relación intencional; o exige la otra persona, cosa o institución —o el bien o valor— desde el otro extremo.

De otro modo: nosotros conocemos, nos conmovemos, proyectamos una serie de actos o "hacer" una cosa. Esa relación viva, tiene que ser interiormente perfecta, adecuada, ordenada, para ser perfecta o para transformarse **luego** en conducta externa perfecta.

Hay, pues, una ordenación vital⁽³³⁹⁾ interior, "ad extra", que debe ser adecuada, correcta, para que pueda haber plenitud dinámica. Esa ordenación adecuada, es fin de la educación en la medida en que es necesaria para una vida plenamente humana, para una conducta perfecta y perfecta; y, es evidente, porque no se da espontáneamente ni puede ser impuesta desde fuera. Ya se estará quizá pensando, que esa **múltiple relación intencional**, para que sea adecuada, es decir, perfecta y perfecta, exige o supone la educación de la inteligencia (especulativa y práctica; en el orden del obrar y del hacer), la educación de la afectividad en sus varios aspectos, incluida la voluntad, etc.; sí, efectivamente, cada uno de estos supuestos de la

ordenación interior adecuada "ad extra" es también necesaria y distributivamente, fin de la educación. Pero no queremos adelantarnos en nuestro análisis, pues son estos aspectos, **supuestos**, que veremos más adelante.

Aquella "referencia de nuestro yo, de nuestra interioridad con respecto a..." tiene el carácter de **multidireccional**. Detengámonos a examinar esta expresión.

Todos y cada uno de los hombres, por tanto cada sujeto de la educación, tiene su vida, su única e indivisible interioridad vital de hombre, relacionada con la multiplicidad de —usemos la expresión más sintética, universal y apropiada— "objetos".

Yo, Fulano de Tal, ser único e indivisible, constituyo un extremo de la relación conyugal cuyo otro extremo es mi esposa; pero yo, el mismo, también soy el extremo de otras muchas relaciones en las cuales, el otro extremo es diferente: mi padre, cada uno de mis hermanos y cada uno de los demás familiares, mis amigos, cada uno de mis hijos, conocidos y desconocidos con los que circunstancialmente "entro" en relación; cada una de las asociaciones de las que formo parte (de profesores, de padres, club, etc.), mi Patria, Dios, mi casa, mis libros, etc., etc.

Adviértase que, por un lado, yo "**conozco**" esos "objetos" —con conocimiento especulativo y/o práctico— y que puedo conocerlos bien o mal; pero, además, reacciono afectivamente y entre las reacciones afectivas las hay de "proyección", **tendenciales**, que generan o pueden generar **actos**, los cuales, por formar parte de **distintas "relaciones"**, pertenecen a **diferentes líneas de conducta**; éstas, no obstante ser diferentes por sus objetos o por sus fines, son líneas de conducta de mi único ser de hombre. Esto quiere decir que, aunque yo, como persona, como totalidad con unidad interior, sea indivisible, soy, no obstante, **pluridimensional**, en el sentido de que incluyo en mí, múltiples dimensiones relacionales. Y esto nos ocurre a todos, en más o menos, sin excepción. Estas dimensiones, también **nos constituyen**, son parte de

nuestro ser de hombres como ya hemos visto. Decimos que todos tenemos esa multiplicidad de dimensiones relacionales. El problema surge, ahora, de considerar **si por el hecho de incluirlas** en nuestra realidad, somos más plenamente hombres, supuesta aquella característica de la falibilidad: puedo ser buen o mal padre; puedo proyectarme desde mi interioridad —y convertir la proyección en conducta por acción u omisión— bien o mal, perfecta o imperfectamente, respecto a mis hijos, a mi esposa, a mis alumnos, a mis amigos, al que pasa por mi lado, a mi Patria, a Dios, etc.

Las relaciones, las dimensiones múltiples de esta unidad personal que somos cada uno, las tenemos todos. Lo que **no tenemos** todos son relaciones o dimensiones relacionales con **intencionalidad perfecta** o con una ordenación intencional perfecta. Por eso —volvemos al comienzo de este tema— hablamos de que esas relaciones deben ser "**adecuadas**" desde el ángulo de la plenitud humana. Por eso también, porque no siempre lo son, hablamos de "ordenación", esto es, de una **regulación inteligente que establece un orden en cada dimensión**; pero un orden **intencional, previo al orden de la conducta**, que plenifica, que perfecciona; ordenación interior perfecta referida a la relación conyugal, a las relaciones paternal, amical, patriótica, religiosa, profesional, de posesión o uso de las cosas, etc., etc. Una ordenación perfecta, reguladora, en cada dimensión humana.

Se advierte, creemos, por qué señalamos como fin de la educación, incluido en la plenitud dinámica, una "ordenación interior, adecuada, ad extra"; fin de la educación que **lleva implícitos, como fines parciales, a cada una de las dimensiones educables del hombre que se refieren a "lo otro"**, a cada una de las dimensiones que hemos llamado "relacionales". Estas dimensiones educables se dan o surgen, bien por la relación con las cosas materiales que apetecemos, poseemos, usamos o hacemos —en tanto artifices— o aún gozamos o admiramos; bien en tanto somos "partes" de las sociedades a que pertene-

FINES DE LA EDUCACION
CUADRO Nº 3

2.4. EL ORDEN ESTABLE

2.4.1.

ORDENACION INTERIOR "AD EXTRA"
—adecuada, perfectiva, multidireccional.

2.4.2.

FORMACION o SABIDURIA PRACTICA:

a. CONCIENCIA MORAL VERDADERA, RECTA, CIERTA

b. CAPACIDAD DE PRESCRIPCION RECTA:

- sensatez
- perspicacia
- cautela
- previsión del acto concreto y sus efectos
- razonamiento completo y correcto en la deliberación.
- conocimiento y valorización de la propia dignidad
- experiencia reflexiva

c. COMPRENSION DEL SENTIDO DE LA PROPIA VIDA
en cada dimensión relacional, respecto a su totalidad.

d. CAPACIDAD DE JUICIO CRITICO OBJETIVO

- respecto a:
- la situación
 - la conducta posible
 - la propia interioridad

e. DOCILIDAD o disposición de apertura espiritual

f. MENTALIDAD ADECUADA

2.4.3.

ORDEN INTERIOR

- a. LIBERTAD
- b. DOMINIO O POSESION DE SI
- c. ORDENACION DEL DINAMISMO INTERIOR
INTERPOTENCIAL o estructuración deliberada
de la UNIDAD INTERIOR.

ce mos, de lo que resultan las dimensiones referidas a los bienes comunes, y aquéllas que surgen de las relaciones con quienes con-viven con nosotros en cada una de las sociedades en que nuestra vida se desenvuelve. Lo que habitualmente se llama "educación social" está parcialmente incluido en este fin, teniendo en cuenta que requiere una serie de supuestos, algunos de los cuales se hallan presentes en otras partes de nuestro trabajo.

2.4.2. La formación (ver cuadros Nº 3 y 4)

Aquella, que acabamos de examinar, regulación intencional u ordenación adecuada multidireccional de la interioridad en sus referencias "ad extra" está implicando que se logre también —por eso es fin— lo que nosotros llamamos FORMACION; siempre, hasta ahora, como un aspecto incluido en la denominada plenitud dinámica, fin último de la educación.

En el uso más o menos vulgar, el término formación aparece generalmente parcializado, sea porque se encuentra referido a un aspecto de la realidad humana o de sus dimensiones educables (formación estética, formación moral, etc.) sea porque se lo carga demasiado de un sentido intelectualista. Ocurre también que se lo identifica con educación.

No obstante, el uso vulgar a veces esconde —como acontece con los refranes— el hilo por el que podemos llegar a encontrar y precisar el sentido de una expresión referida a la realidad.

Pues bien; la reflexión sobre una serie de expresiones en las que se incluye el término formación, habituales en determinados ambientes, nos la presenta como "algo" en el sujeto que, por presencia o por ausencia, explica cierta conducta, por lo menos en ciertos aspectos. Por otra parte, la consideración de lo que sería subjetivamente necesario y previo para una "regulación u ordenación interior, perfectiva, intencional ad extra", nos ha conducido a nuestro

concepto de "formación" en tanto fin de la educación. Se trata de una "**sabiduría de vida**", de una sabiduría impregnante de la propia vida; de una comprensión de las relaciones del sujeto con "lo otro", pero de una comprensión que no es meramente teórica o especulativa, sino que está destinada a traducirse en actitudes y conductas rectas. Nos referimos, por tanto, a una aptitud del espíritu en sus **aspectos cognitivos, pero en tanto que éstos explican modos de ser y de actuar** que respondan a las exigencias de la perfección humana en todas sus dimensiones concretas y en las variadas líneas de conductas consecuentes.

No puede haber regulación ordenadora, perfectiva y fundada, de las relaciones "ad extra", sin una aptitud adquirida que permita al sujeto saber cómo y por qué ha de **disponerse vitalmente** con respecto a "lo otro", a su conducta posterior. Se trata, evidentemente de algo más que la *syndéresis*: por eso es fin de la educación; de una aptitud habitual que **incluye a la prudencia**, pero implica algo más que ella, aunque la prudencia sea su meollo en el hombre íntegramente educado. Algo más, decimos, porque supone aspectos-fines de la educación **previos** a la conquista de la prudencia (p. ej. la llamada "mentalidad adecuada" de la que nos ocuparemos más adelante). En la medida en que la "formación" coincide con la prudencia, **supone necesariamente la rectitud del querer** y, por consiguiente, el logro de otros fines de la educación que se incluyen después en nuestro análisis. Pareciera que el hombre con "formación", con esta "sabiduría de vida", pudiera ser cobarde, —a título de ejemplo— esto es, faltarle la virtud de la fortaleza, lo cual significaría que no es prudente en el sentido estrictamente ético del término. Se divorciaría así el aspecto meramente cognitivo de la formación, de su encarnación vital. Es evidente que, en ese supuesto, no habría **formación humana**, en tanto la referencia cognitiva a la vida no la impregna perfectamente.

De hecho, en el hombre íntegramente educado, la

"plenitud dinámica", con la necesaria —pero libre— "proyección adecuada a los bienes perfectivos", no podrá darse sin la rectitud del querer, por lo que "la formación", en la realidad del hombre educado, supone aquella rectitud. De esto se desprende que —en los hechos— no podrá existir verdadera "formación" **si no se logra encarnar los otros fines de la educación.**

Adviértase que aquí, en un proceso mental analítico, abstracto por consiguiente, debemos **distinguir** —lo que equivale a separar sólo en la mente— para explicitar aquello que está unido o **es inseparable en la realidad**, con objeto de que el educador tenga presente como fines, aspectos de un fin principal, sin los cuales no podría alcanzarlo.

Esta "sabiduría de vida", sabiduría práctica o formación, no es el producto de la acción de la escuela, aunque ésta, si responde a un concepto de educación integral, puede contribuir a lograrla. Es, más bien, la resultante de la acción conjugada de toda la constelación de agentes educadores, incluido el propio educando que actúa sobre sí mismo.

Puede acontecer así, de modo elemental y sencillo, por **el encuentro** entre —por un lado— un encuadramiento social educativo, formado por un marco de costumbres humanas valiosas, y —por otro lado— una naturaleza individual abierta a aquéllas, que las va encarnando lentamente. Tal acontece, por ejemplo, en algunos pequeños pueblos de ciertas zonas rurales con viejas tradiciones y costumbres y usos, **humanamente perfectivos**, que el educando va interiorizando mental y afectivamente, sin exigir procesos demostrativos.

A esta altura de la exposición resulta ya evidente que nuestro concepto de educación no puede identificarse —como acontece en algunos trabajos y aún en documentos de organismos internacionales— con "alfabetización" y con el de "instrucción", bien que estos últimos **puedan ser medios** —pueden no serlo— para lograr una educa-

ción integral. Nuestro concepto de educación se refiere a los aspectos **cualitativos** del ser-hombre y su conducta y, por eso mismo, trasciende también todo intento esquemático-dialéctico de ubicar el problema en términos simplistas de opresores-oprimidos⁽³⁴⁰⁾. Más adelante veremos el contexto humano-perfectivo en el que aparece la "libertad" como fin de la educación.

El concepto de "formación" como "sabiduría de vida", encierra una serie de aspectos reales, necesarios en el hombre dinámicamente pleno, que, en la medida en que no se dan espontáneamente ni por la simple evolución natural cualitativa del sujeto, constituyen fines de la educación, que conviene hacer explícitos.

Enunciaremos primero estos aspectos; luego los consideraremos en particular, es decir, en su significado y en su razón de ser en cuanto fines de la educación (ver cuadro N° 3). Ellos son:

- a. Conciencia moral, verdadera, recta, cierta.
- b. Capacidad de prescripción recta que incluye la sensatez, la perspicacia, la cautela, la previsión de efectos, el razonamiento completo y correcto en la deliberación, el conocimiento y valoración de la propia dignidad y la experiencia reflexiva.
- c. Comprensión del sentido de la propia vida, en cada dimensión relacional y respecto a su totalidad.
- d. Capacidad de juicio crítico objetivo respecto a la situación, la conducta posible, la propia interioridad.
- e. Docilidad o disposición de apertura espiritual.
- f. Mentalidad adecuada.

El orden en que están expuestos estos fines de la educación —aspectos integrales de la formación— es, como ha acontecido hasta ahora, el orden de la intención del agente; o, desde otro punto de vista, el orden que surge desde lo más perfecto a lo que está implicado en él, como parte o como supuesto, siguiendo la metodología que ya expusimos.

Pero hemos encontrado razones didácticas —en beneficio

del lector— para exponer a continuación, al menos en forma sintética en el **orden inverso** al señalado, lo que atañe a estos aspectos de la formación.

1. (f) - Mentalidad adecuada

La palabra "mentalidad" aquí designa una peculiar, subjetiva e individual manera de ver el mundo, las personas, las cosas y sus relaciones con el sujeto; una especie de singular ángulo óptico o lente subjetiva que todos y cada uno poseemos, cuya génesis psíquica y los factores que contribuyen a formarla, no encuentran en este trabajo el lugar propio para su tratamiento.

Se trata de una realidad que va conformándose en la interioridad de cada persona, cualesquiera fueren sus características individuales y sociales, desde su nacimiento, como una resultante subjetiva de su propia historia concreta y singular, en virtud de una misteriosa alquimia cualitativa y que, como dijimos en expresión metafórica, se traduce en una lente interior a través de la cual vemos la realidad externa e incluso a nosotros mismos; que condiciona o "tiñe" los resultados de la visión del mundo y sus relaciones con nosotros.

Así caracterizada, no es fin de la educación, pues que todos la tenemos por un proceso que podemos llamar natural-cultural.

Lo que **no acontece siempre**, es que esa "lente" psíquica permita ver el mundo, las personas, las cosas, la propia persona, las relaciones, **tales cuales son**, es decir, objetivamente, sin deformarlas, sin restarles aspectos reales o sin añadirles, por proyección psíquica del sujeto, otros aspectos que, in re, objetivamente, no existen; o si existen, no acontece que sean de la medida, proporción o importancia con que subjetivamente son vistos.

Pero el hombre, que tiene que dirigir su vida entre otros hombres, en relación con ellos, con las cosas, con los valores; que tiene que construir su vida conduciéndola, en el mundo

y entre los hombres, necesita de una **visión adecuada** a la realidad extrínseca y a su propia realidad como persona. Esa visión objetiva, adecuada y **necesaria** —ya lo dijimos— no se da espontáneamente: de allí que la señalamos como fin de la educación, sin cuyo logro no podrá el educando conseguir los otros fines que ya hemos señalado ni tan sólo los restantes aspectos de la formación.

2. (e) - **Docilidad o disposición activa de apertura espiritual**

Ya nos hemos detenido suficientemente en la ignorancia inicial y la capacidad de errar que caracterizan al hombre, así como en la necesidad del auxilio educativo, cuyo fundamento es la falibilidad ⁽³⁴¹⁾.

Mas ese auxilio, que el hombre-educador presta al hombre-educando en el proceso de heteroeducación, supone una comunión espiritual, un encuentro "pneumatológico", usando la expresión de Prohaska ⁽³⁴²⁾, un penetrar, por parte del educando, la intención del mensaje del educador; y, por otra parte, correlativamente, un penetrar del educador, con su actitud o su palabra, en la interioridad del educando.

Para que pueda producirse esa "llegada" a la interioridad personal del educando, existe en éste, naturalmente, una "potencia obedencial" ⁽³⁴³⁾; pero existen también lentes subjetivas que deforman la realidad del mensaje (temperamento, pasiones, prejuicios, etc.). Por eso, para convertir esa potencia en acto, o mejor aún, en **actitud habitual**, hace falta haber conquistado previamente la libertad psíquica, como veremos más adelante.

La docilidad o disposición activa de apertura espiritual al otro que llega con su ejemplo o con su verbo, se **edifica sobre** aquella potencia obedencial pero no consiste en ella. Por eso es fin de la educación.

Es el caso —no el único en nuestro análisis— de que, para poder conseguir un fin, se ha de lograr antes un supuesto que también se convierte en fin. Y, es evidente, para que el educando pueda juzgar su situación, comprender su vida

y su sentido, decidir su conducta y proyectarse perfectivamente, necesita antes, abrirse **libremente** a los elementos objetivos y a las influencias perfectivas que llegan hasta él; necesita pues, lograr esa actitud activa —por modo de hábito— que se llama docilidad, que compromete su inteligencia, abierta sin prejuicios al auxilio ofrecido, **aunque más no fuere para someterle a crítica**, pues —también lo veremos— no podrá haber educado, si no se posee la capacidad de juicio crítico. Compromete también su voluntad, liberada de tironeos afectivos imperfectivos y amante buscadora de los caminos de plenitud, y, por consiguiente, de los auxilios que la hagan posible.

3. (d) - **Capacidad de juicio crítico objetivo**

Si se tiene presente el fin último de la educación —la plenitud dinámica— y el que le sigue en nuestra exposición, según el orden de la intención, pero le precede en el orden de la ejecución —la proyección adecuada, desde la interioridad, hacia bienes perfectivos en las diversas líneas de conducta— resulta obvio que es el propio educando, en tanto que es hombre, quien deberá poseer, encarnar, aquella aptitud que le permita autoconducirse rectamente hacia sus fines; pero, para ello, **antes de decidir su conducta concreta**, necesitará alcanzar una capacidad crítica, valorativa, respecto: a) a su propia interioridad, incluyendo sus aptitudes, disposiciones, inclinaciones y limitaciones; b) a su (s) conducta (s) posible (s) y la relación con sus fines y la propia y ajena perfección; y finalmente; c) a todas las circunstancias concretas en que se desarrolla cada línea de conducta y las que afectan o afectarían cada acto suyo (circunspección) ⁽³⁴⁴⁾.

Esta capacidad de juicio crítico objetivo supone, por un lado, aquella "disposición de apertura espiritual" y la "mentalidad adecuada" de las que hablamos; por otro lado, supone una lenta y constante ejercitación crítico-reflexiva, conducida por el educador (padre y maestro), sobre la vida misma. Esto último, corresponde a la temática de los medios de la educación que no nos proponemos abordar ahora.

Baste señalar que esta "capacidad de juicio crítico-objetivo" es **difícil** de conseguir y sólo encuentra sentido como fin de la educación, en la medida en que se halle en relación con los otros fines que constituyen aspectos de la "formación" y que abordamos a continuación. Por otra parte, se puede ver sin dificultad que, si no se consigue este fin de la educación —esta "capacidad de juicio" sobre los aspectos señalados— no podrían conseguirse los que siguen, y, por consiguiente, tampoco podría lograrse una conducta perfectiva fundada en una apreciación personal y objetiva.

4. (c) - **Comprensión del sentido de la propia vida en cada dimensión relacional y respecto a su totalidad.**

la felicidad — o la esperanza Xauq-
Al enunciado de este fin de la educación habría que añadirle "y comprensión de las responsabilidades correspondientes". Recordamos que estamos considerando aspectos que integran lo que denominamos "formación", en tanto sabiduría de vida o sabiduría práctica. Ahora bien, en relación con una búsqueda de plenitud humana para el sujeto de la educación ¿qué significado puede tener captar la realidad con una óptica cristalina —mentalidad adecuada—, tener espíritu abierto a las influencias perfectivas —docilidad— y lograr una capacidad de juicio crítico objetivo relativo a la propia interioridad, a las conductas posibles y a las circunstancias que las afectan o pudieran afectar, preguntamos, **qué significado, qué valor puede tener todo esto, buscado y logrado, si el educando desconociera o no entendiera el sentido total que tiene su vida y el sentido que tiene cada una de sus dimensiones relacionales concretas?**

Por otra parte, supuesto ese desconocimiento, como asimismo el de las responsabilidades consiguientes ¿cómo podría lograrse aquel fin de la educación —ya expuesto— que enunciamos como "proyección adecuada", desde la interioridad, hacia los bienes perfectivos individuales y sociales? No podría, en verdad, el sujeto de la educación, lograr un compromiso, un vuelco vital, capaz de traducirse en conducta perfectiva, si ignorase el sentido total de su vida y —dis-

tributiva y simplemente— el sentido de cada dimensión relacional concreta: el sentido de su futura condición de esposo, de padre, de profesional, de obrero, de docente; el sentido de su dimensión de ciudadano de una comunidad concreta con un bien común concreto o el que tiene el hecho de pertenecer a una comunidad religiosa, etc.

Creemos que se advierte ya cómo la "formación", **necesariamente, antes** de la conducta perfectiva, **antes** del juicio interior de elección, **antes** de la autodeterminación o auto-proyección volitiva hacia determinados bienes, antes, decimos, implica, por parte del educando, **el conocimiento, no meramente teórico, sino comprensivo y práctico**, referido a la propia persona, **del sentido que tiene su vida**, el de cada ángulo de conducta y las obligaciones y responsabilidades que implica.

Por supuesto, que esta comprensión de sentidos de proyecciones vitales y de conductas, no se adquiere en un momento sino a través de un largo proceso en el que se conjugan conocimientos que provienen de otros, de la propia experiencia y reflexión y del progresivo grado de madurez vital; que no se trata de un conocimiento simultáneo de los sentidos de todas y cada una de las dimensiones relacionales sino también gradual e incluso, a veces, parcial, como gradual y parcialmente se va logrando la "formación" de la que ésta "comprensión del sentido" forma parte necesaria.

A título de ejemplo, aunque fuera parcializando el concepto de formación pero a la vez concretándolo ¿se podría concebir la "formación militar" sin el conocimiento —previo a la vida y la conducta militares y a la vez proyectándose sobre ellas— del sentido, las obligaciones y responsabilidades que entraña necesariamente esa dimensión humana y sus relaciones con la totalidad de la vida militar? Evidentemente, no. ¿Se podría concebir la "formación religiosa" de un sacerdote, sin el conocimiento práctico del sentido, obligaciones y responsabilidades que implica la vida sacerdotal, y de la relación con el sentido de la totalidad de su vida de hombre? Tampoco.

Y, más allá de esas dos dimensiones concretas mencionadas a título de ejemplos ¿se podría lograr una **formación humana** sin el conocimiento del sentido, de las obligaciones y responsabilidades que tiene la vida toda, con todas sus dimensiones, por el solo hecho de ser "vida humana"?

Téngase presente que, al hablar del educando y sus dimensiones relacionales, estamos incluyendo lo que, genéricamente, se pueden llamar dimensiones **sociales** y, por consiguiente, lo que, también genéricamente, se denomina "educación social".

Si este fin del que estamos hablando no se logra en el educando, no podrá, en consecuencia, conseguirse aquella "formación"; mucho menos aún, una conducta —o conductas— perfectivas de tal vida concreta.

Desgraciadamente, un concepto de educación —o muchos conceptos de educación— deficitario(s) en cuanto a fines, unido(s) a muchas décadas de escuelas que lo son de cualquier cosa menos "escuelas de vida humana perfectiva", han dado lugar a una realidad educativa traducida luego en realidad social deformadora, por omisión, en la medida en que no se ha auxiliado al educando para que encuentre, comprenda y pueda luego asumir libremente, el sentido cualitativo perfectivo —para cada uno y para los demás— de cada dimensión de conducta. De ahí las des-orientación, la angustia, y, a la par de muchos otros fenómenos contemporáneos, el desolador panorama de nuestras sociedades en materia de "calidad humana".

5. (b) - Capacidad de prescripción recta

Los —hasta aquí expuestos— aspectos de la "formación" (1 a 4) no tendrían objeto como tales, si no fuera para hacer posible, a modo de los cimientos o supuestos necesarios, que el educando adquiriera la capacidad más importante y necesaria para la conducta recta, sin la que no podría alcanzar aquella "proyección interior, adecuada, perfectiva, ad extra", de la que ya hablamos; capacidad que es como

la culminación del proceso de formación: —del proceso de perfección—; nos referimos a la capacidad —no innata— de **prescribir rectamente** o de **juzgar con acierto lo que ha de realizarse**, aquí y ahora, en cada momento de cada línea de conducta, por parte del educando.

Si hemos caracterizado sintéticamente la formación como sabiduría de vida o como sabiduría impregnante o sabiduría práctica, en tanto se trata de un saber que se traduce en vida, en conducta perfectiva, nada más necesario que el **juicio acertado, correcto, que indica, precede y preside** cada momento de la vida, cada acto de la conducta, cada decisión de la voluntad.

Se trata, pues, de un fin de la educación previo —en el orden de la ejecución— a la proyección vital perfectiva; pero que supone la encarnación de los otros aspectos de la formación que hemos examinado; como supone también, haber alcanzado fines que analizaremos más adelante, exigidos, como estamos en este análisis, por un determinado orden metodológico.

El lector avisado estará pensando que esa cualificación de la inteligencia, directora de la actividad, que aquí llamamos "capacidad de prescripción recta" es una cualificación que coincide con la que produce la virtud de la prudencia, intelectual por la facultad a la que afecta o cualifica y moral por su objeto: los actos de la voluntad⁽³⁴⁵⁾. Pues acierta. Ya dijimos que la prudencia es el centro o la médula de lo que llamamos "formación", si bien algunos de sus aspectos o partes integrales han sido ya desbrozados y señalados como fines de la educación (circunspección, p. ej.).

Es importante hacer notar que, si la inteligencia no es capaz de "prescribir" el acto que perfectivamente conviene poner en la existencia, no habrá posibilidad de ordenar la conducta desde la interioridad con un sentido perfectivo; menos aún será posible que pase de ser conducta perfectiva "pensada" a conducta "vivida". Y si no se es capaz de esto último —que no sólo depende del juicio prescriptivo recto, sino también del querer—, no se podrá hablar de hombre educado, en la

medida en que sería imposible alcanzar la plenitud dinámica. El juicio prescriptivo correcto es indispensable para una conducta "humana" a la que comanda y da su arquitectura, lo que hace necesaria la capacidad para emitirlo. Esto justifica que sea señalada esa capacidad de modo principal, como fin de la educación.

Es importante también tener en cuenta —aún repitiéndonos— que, siendo el hombre una unidad, el logro de esta capacidad y, por tanto, de la formación de la que es parte, no es independiente de otros aspectos que han de conseguirse en el hombre y que también constituyen fines de la educación, como veremos después.

Presupuestos para una prescripción recta.

Sin perjuicio de remitir al lector preocupado por el problema, a los tratados sobre la prudencia, estimamos conveniente, desde el punto de vista pedagógico, aclarar, de modo sintético, que esta "capacidad de juicio prescriptivo recto" implica varios aspectos que han de considerarse como otros tantos fines de la educación, en la medida en que no se den naturalmente. Además de la docilidad y de la capacidad de juicio crítico ya señalados⁽³⁴⁶⁾, la capacidad para prescribir rectamente la conducta a seguir supone:

- 1) **la experiencia**, en cuanto no es mero atesoramiento o recuerdo de lo vivido, sino en cuanto es memoria de vida reflexionada, de la que se extraen conclusiones que pueden llegar a constituir un verdadero sistema normativo concreto capaz de iluminar el presente. Adviértase la importancia, para un juicio prescriptivo, que significa el hecho de que el educando adquiera la habilidad de sacar conclusiones de su propia historia personal y de las de quienes le son allegados directa o indirectamente; la habilidad de que, desde "un saber del pasado" se ilumine o se logre "un saber práctico del presente" o del futuro inmediato;
- 2) **conocimiento y valoración de la propia dignidad**, en tanto se es persona, a la vez individuo y miembro de sociedades; supone el conocimiento y valoración de los funda-

mentos de la dignidad humana, aunque más no fuere, por tradición, ya que no es forzoso, para ser educado, que se alcance por demostración, por ciencia, lo que no está al alcance de todos. En el caso de la educación cristiana supone el conocimiento y la valoración de que se es creatura e hijo de Dios, que se participa de la Naturaleza Divina por la Gracia, que se es miembro del Cuerpo Místico de Cristo, entre otros fundamentos sobrenaturales de la dignidad; pero baste con los mencionados al pasar, piénsese lo que cada uno de ellos trae consigo, para medir la tremenda dignidad de este ser, único entre los vivientes de la naturaleza, que es cada uno de nosotros.

El hecho de tener conciencia de la propia dignidad, ya sea que se mire la persona humana sólo naturalmente, ya que se la considere también sobrenaturalmente, es un **factor indispensable** —por eso es fin de la educación— para la indicación, por parte de la inteligencia, de cuál ha de ser el acto adecuado, que emana o ha de emanar de un hombre concreto con tal dignidad concreta, **incidiendo eficazmente en la deliberación y en la elección**. Claro está que este conocimiento y valoración incluye el de los límites, el de la miseria encarnada en cada uno, que recortan y reducen a un punto determinado la dignidad personal, que no es la misma en cada hombre;

- 3) **el razonamiento correcto y completo en la deliberación**. Antes de cada decisión hay un proceso mental en el que se examinan las posibilidades, la viabilidad, la conveniencia de cada acto posible en relación con el fin perseguido. Pero ese circunloquio íntimo, ese proceso, puede estar viciado, o por precipitación, lo que equivale a no medir suficientemente cada medio o cada razón para elegirlo o no elegirlo; o por la consideración parcial de unas razones más que de otras, en virtud de influencias afectivas por las que el sujeto —consciente o no conscientemente— tratar de ir acomodando sus razones a los efectos y no a la inversa. Sin embargo, sin una **deliberación correcta y completa**, no habrá juicio prescriptivo sabio, prudente. No habrá, pues, formación. De allí la necesidad de establecer como fin de la educación la capa-

cidad de una deliberación con aquellas características, si bien no es difícil advertir que tal capacidad **no reside sólo en la inteligencia**, aunque sea ésta la que delibera, sino que presupone un influjo rectificador de la voluntad y un dominio crítico de los afectos o, por lo menos, de sus influencias ⁽³⁴⁷⁾;

- 4) **la capacidad de previsión de cada acto concreto y sus efectos**, esto es, la capacidad de la inteligencia de conocer bien el posible acto perfectivo en su relación con el o los fines perseguidos y con el sujeto que actúa; en su eficacia, por consiguiente; y en sus efectos para con la propia persona y para otros. No creemos necesario abundar en exposición, para que se vea hasta qué punto esta pre-visión es importante para la formulación del juicio prescriptivo recto. Quizá deberíamos señalar al paso, para el lector no advertido, que puede acontecer que la pre-visión de un efecto desagradable o dañino desde algún ángulo, no bastará para impedir el juicio que prescribe un acto moralmente obligatorio, sin que haya otro posible; pero servirá para que el sujeto **asuma con plena conciencia las consecuencias o efectos** que lo dañan de alguna manera —quizás con daño grave— pero en virtud de un acto que lo plenifica como hombre en algunas de sus dimensiones de conducta. Tal, por ejemplo, la previsión de la muerte que puede tener un soldado, en el frente de batalla, que sobrevendrá necesariamente como consecuencia de un acto que se hace moralmente indispensable para el bien de otros, o de su Patria; tal p. ejemplo, la previsión de los efectos dañinos para la propia persona que puede tener el hecho de decidir "decir la verdad" —cuando se debe— ante quien o quienes no la toleran; o de callarla, ante quienes no la deben conocer y pretenden hacerlo con violencia, etc. Claro está que en éstos y otros ejemplos posibles, se conjugan con la inteligencia que juzga rectamente, otros factores —las virtudes morales, p. ejemplo— que oportunamente examinaremos como fines de la educación, pero cuya necesidad ya se ha señalado;
- 5) **la precaución o cautela**, que ayuda a excluir del acto concreto posible, todo elemento imperfecto ⁽³⁴⁸⁾;

- 6) **la perspicacia** que, como fin de la educación, en función de la capacidad de prescripción recta, significa la búsqueda, para el sujeto de la educación, de una agudeza especial en la mirada de la inteligencia frente a situaciones excepcionalmente complejas y que, sin embargo, no permiten eludir decisiones ⁽³⁴⁹⁾;
- 7) **la sensatez** (synesis), referida a la capacidad de juzgar bien, con un juicio adecuado y equilibrado, ponderado, como fruto de la deliberación ⁽³⁵⁰⁾. Por supuesto, después de todo lo que llevamos dicho, esta "capacidad de medida en el juicio" referido a la conducta inmediata, no tiene nada que ver con la sensatez entendido al modo vulgar, que deriva de una concepción burguesa de la vida, y por tanto, de la conducta.

Todos estos aspectos (y otros que les están conjugados), que hemos enumerado y sucintamente expresado, son fines parciales de la educación, en cuanto necesarios para lograr una buena capacidad de prescripción recta, objetiva y perfectiva respecto de los movimientos de la propia vida en cuanto es vida "humana".

6. (a) — **La conciencia moral, verdadera, recta, cierta.**

Aquella "proyección u ordenación desde la interioridad, adecuada, perfectiva" en cada línea de conducta, exige, para que sea humanamente perfectiva —tanto la proyección como la conducta consiguiente— que el hombre, por su inteligencia, sea **capaz de juzgar** acerca de **la adecuación** entre la conducta o el acto proyectado y la norma o regla de perfección, la norma moral.

La conciencia moral —como ya vimos— es, justamente, el **juicio** que surge de "medir" mi acto concreto con la "regla" de perfección; juicio por el cual veo que mi acto —pasado, presente o próximo— es bueno o malo, plenificador de mi vida o una carie en ella. Por eso, si bien las normas morales universales que surgen de las exigencias de la naturaleza y de los fines perfectivos, regulan la conducta mediatamente, la conciencia moral es **la regla o norma de acción más concreta y próxima** a mi acto.

Este juicio⁽³⁵¹⁾ es **indispensable** para que el hombre realice aquella proyección de su vida, desde su interioridad, en cada una de las líneas de conducta de que hablamos, **pero que lo haga perfectamente**, respondiendo a aquellas exigencias de su naturaleza de hombre y de sus fines de hombre, esto es, adecuando la conducta, cada acto, a las normas de perfección que rigen para cada una de las líneas de operaciones. Ahora bien, este juicio de perfección, este juicio moral —conciencia moral— puede ser erróneo y, en consecuencia, mi acto puede no ser perfecto.

De allí la necesidad de la educación y la propuesta de la **conciencia verdadera** como fin de la educación, lo que supone la educación de la inteligencia:

- a) en cuanto a los conocimientos de los principios y normas universales del orden moral, de lo que es bueno o malo, perfecto e imperfecto para todos los hombres y para el sujeto en particular;
- b) en cuanto a la capacidad para razonar correctamente desde aquellos principios y normas hacia una conclusión práctica-moral, personal, concreta, singular, acerca de mi acto o conducta concreta proyectada. Esta capacidad de **corrección o rectitud** en el razonamiento que culmina con el juicio de conciencia verdadero, no es innata, por lo que requiere educación.

Mas la rectitud del razonamiento práctico-moral y, en consecuencia, la verdad del juicio de conciencia, no depende sólo de la inteligencia. Una voluntad débil, sometida o "forzada" por hábitos imperfectivos, o subordinada a la mayor fuerza de una afectividad no controlada que, además, "tiñe" los juicios de la inteligencia, incide sobre ésta impidiendo el juicio moral verdadero. De lo cual surge la necesidad de que la voluntad esté cualificada, enriquecida —por virtudes— y de tal modo que, amando la verdad como un bien, obligue a la inteligencia a conocer el orden de perfección por el que debe transcurrir la vida humana y a concluir en un juicio singular verdadero, acerca del acto concreto. Se ve por qué, proponer como un fin de la educación "la conciencia moral, verdadera, recta" supone también educación de la voluntad.

Más adelante ampliaremos este aspecto, puesto que, del juego de la voluntad con otras inclinaciones afectivas, no surge espontáneamente el "orden interior interpotencial" correcto que, oportunamente, examinaremos como otro fin de la educación. Baste añadir, por ahora, que puede acontecer que el juicio moral sea verdadero y, sin embargo, la acción concreta no esté en concordancia, como sucede cuando obro mal, —imperfectivamente— a sabiendas, en desacuerdo con el juicio moral.

Conviene agregar que los aspectos señalados más arriba acerca del conocimiento de las normas morales universales y la capacidad para llegar a una conclusión singular —juicio moral, recto, verdadero— no son necesariamente aspectos-fines de la educación reservados para unos pocos; ni tampoco necesariamente requieren que el educando conozca la fundamentación que puede aportar la ciencia moral. Son aspectos que pueden lograrse por vía de tradición, los primeros; por ejercicio empírico, los segundos. Claro está que requieren siempre, o **marcos de costumbres perfectivas** —pueblo, familia, amigos— o **maestros de vida**, o ambos tipos de auxiliares de perfección.

La conciencia moral debe, por otra parte, ser **cierta**, esto es, debe ser un juicio **seguro**, con una adhesión subjetiva firme que implique excluir la ignorancia y la duda acerca de la moralidad de la acción concreta. Adviértase, subrayamos, que la certeza es una **actitud** subjetiva que supone un juicio por parte de la inteligencia y una adhesión por parte de la voluntad, de tal calidad que se excluyan juicios o razones probables, acerca de cuál debe ser la conducta concreta en tales circunstancias concretas, para que sea perfecta, moralmente buena. Nuevamente tocamos en esto último la necesidad de la educación de la inteligencia y la voluntad.

Lo que hemos expuesto sintéticamente acerca de este tema, permite ver que aquel fin de la educación que enunciamos como "proyección interior —o desde la interioridad— vital, perfecta, adecuada, ad extra", esto es, hacia bienes o valores, en las diferentes dimensiones relacionales o líneas de conductas, no podría lograrse —al menos en cuanto "ade-

cuada y perfecta" — sin que se haya logrado en el educando este fin de la educación del que acabamos de hablar: conciencia moral verdadera, recta y cierta.

* * *

En este breve examen de los aspectos de la "formación" hemos seguido el orden de la ejecución, de los cimientos a lo cimentado, bien que, desde otro ángulo, sean **todos complementarios de todos**, como las caras de un poliedro. Si quisiéramos echar un vistazo siguiendo el orden de la intención, de lo fundado a lo supuesto, fundamentos o requisitos previos, que anunciamos al principio y al cual retornamos a partir de ahora, no tendríamos más que invertir el orden, como se puede ver en el cuadro Nº 3.

* * *

2. 4. 3. El orden interior

De acuerdo a lo examinado hasta aquí, el fin último de la educación, la llamada "plenitud dinámica" (II - 2.3.), supone que se propongan y se logren como fines: 1) que el sujeto pueda pre-ordenarse desde su interioridad o proyectarse perfectivamente hacia bienes; y 2) que adquiera una sabiduría de vida —formación— que haga posible y fructífera aquella proyección "ad extra".

Pero, ¿cómo podría el hombre decidir sus actos, ordenándolos a sus bienes, si en su interioridad estuviese, él mismo, en cuanto "todo" heterogéneo y complejo, desordenado? ¿cómo podría una realidad compleja proyectarse hacia otra —un cohete interplanetario hacia su objetivo, p. ej.— si en su propia constitución intrínseca, en su propia estructura, hubiese desorden? Es evidente que el hombre **no podría tener la capacidad de autoconducir su vida libremente hacia sus fines perfectivos** —fin

último de la educación — y proyectarse desde su interioridad, en las distintas líneas de conducta que responden a sus dimensiones, hacia sus bienes adecuados, si no posee, en aquella misma interioridad suya, el orden que debe tener. Y ese orden interior no aparece espontáneamente en el sujeto de la educación, como ya lo hemos mostrado (352). De aquí que se haga evidente, **como una necesidad**, previa a la capacidad de autoconducción y de proyección, la ordenación de la interioridad del educando, de tal modo que quede en condiciones de lograr aquellas capacidades.

Este fin de la educación —el orden interior— es también complejo e incluye distintos aspectos que, por el hecho de que no aparecen por natural evolución, han de ser procurados, también como fines, por las acciones —complementarias entre sí— correspondientes a la hétéro y a la autoeducación. Tales aspectos-fines, cuya necesidad y sentido mostraremos son: 1) la libertad interior; 2) la posesión de sí, y 3) la ordenación del dinamismo interior interpotencial o estructuración deliberada de la unidad interior. Esta enumeración está formulada según el orden de la intención, siguiendo nuestro plan; pero, es importante tenerlo en cuenta, estos aspectos están tan **ligados entre sí** en la realidad, que resulta muy difícil deslindarlos en el análisis, tanto, como imposible separarlos en los hechos.

1) **Libertad.** Proponemos la libertad como fin de la educación; pero ¿qué libertad? ¿la libertad del movimiento físico de la que gozan quien camina por la calle, el pájaro que vuela, el caballo salvaje? Esto es ¿la libertad que no tiene el prisionero encadenado, de la que no puede usar aquél que ha sido atado a un poste por los indios, como se observa en algunas películas del Far West, la que no tiene tampoco el paralítico, **atado** a su silla de ruedas? ¿esa libertad? No; ése no es el fin de la educación, que aquí tratamos, si bien es evidente que cuanto mayor sea la posibilidad real de moverse físicamente, cuanto mayor libertad física poseemos, es mejor para nosotros, en nuestra condición de seres cuya naturaleza incluye la capacidad física de locomoción, que no es privativa del hombre.

También es evidente que esa libertad de movimiento físico

nunca es absoluta; si algún lector lo duda, que intente volar con sus propios medios: la ley de gravedad funciona como una atadura —restricción— que limita nuestra capacidad de movernos físicamente.

No negamos que —desde otro ángulo— la libertad física o la capacidad de movimiento físico puede ser fin de la educación: téngase presente, a título de ejemplo, la diferencia que hay, en materia de libertad física, entre un hombre obeso, sedentario, apoltronado, y un ágil atleta que corre como un gamo, salta obstáculos más elevados que él o juega en las paralelas como si su cuerpo pesara lo que una pluma. Pero esta "mayor capacidad de movimiento físico" —mayor libertad física— no es un aspecto del orden "interior", aunque esté relacionada con él y encontrará su lugar, como fin de la educación, en otra parte de nuestro análisis.

Hay otra libertad; aquélla que reside en nuestra interioridad y que nos permite **optar por actuar o no actuar** en determinado momento (libertad de ejercicio); que nos permite también actuar **en un sentido o en otro**, elegir un acto entre dos o más posibles en función de un fin (libertad de especificación) ⁽³⁵³⁾. A ella, nos hemos referido suficientemente. Esta libertad reside en la voluntad y **se da o no se da** existencialmente en el acto de la **elección**; se funda inmediatamente, en la indiferencia de la voluntad frente a bienes parciales que no agotan la razón de bien; mediatamente, en la indiferencia del juicio de la inteligencia frente a los mismos bienes, que se ven como parciales y que **no constituyen EL BIEN**, el objeto que agote la razón formal de bien. Esta última libertad, es el libre arbitrio o la **libertad psíquica**, que nos permite elegir entre la acción y la omisión, entre un acto y otro, en orden a un fin. Esta sí es una libertad que proponemos como fin de la educación en la medida en que en la realidad no se da espontánea y naturalmente. Veamos la razón de esta afirmación y por qué es necesario el auxilio educativo para hacer realidad algo que está exigido por nuestra naturaleza de hombres, como es la libertad psíquica. Ocurre en nuestra interioridad, que todas nues-

tras facultades, nuestros estratos físico, biológico, psíquico-sensibles y psíquico-superiores o espirituales, nuestros conocimientos y afectos, no existen ni cumplen sus funciones con independencia unos de otros sino que todos tienen que ver con todos, de alguna manera.

Una mujer aterrorizada por el fuego se arroja desde un tercer piso; un hombre empleado en una repartición pública, **temeroso** de perder su cargo de cuyo sueldo depende la economía familiar, acepta firmar una declaración político-partidista con la que no está de acuerdo en su fuero íntimo; una joven enamorada de un hombre casado con el que mantiene relaciones, se niega a razonar acerca de su situación y de cualquier posible solución contraria a la fuerza que la domina; un jefe de familia angustiado por su situación económica, acepta un trabajo indigno de él; el jefe de una oficina que siente profunda antipatía por un joven empleado alegre y eficiente, pero hijo de un enemigo suyo, firma un concepto desfavorable acerca de su subordinado, sabiendo que no es fiel a la realidad; etc., etc. Los ejemplos podrían multiplicarse al infinito, de conductas que proceden de sujetos que por naturaleza tienen la facultad de decidir libremente, pero que, de hecho, **no lo hacen bien** desde el punto de vista perfectivo. Son conductas las suyas —y muchas otras— presididas por la ignorancia o el error o los afectos, más fuertes o más débiles, pero que son **motivos** —muchas veces sutiles— que determinan un acto o una serie de actos o una conducta permanente.

En estos casos, los protagonistas, ¿se han liberado de la ignorancia, del error, de los afectos, para **decidir** según el juicio de la inteligencia?

Es un hecho, que nuestros afectos tiñen nuestra inteligencia, a veces hasta oscurecerla; o, simplemente, hasta impedirle razonar sobre la acción o para buscar razones que justifiquen el acto que se prefiere o agrada.

También es un hecho, que la multiplicidad de las tendencias afectivas y la fuerza de algunas de ellas, no concordan en su dirección con lo que la razón indica, a veces, sobrepasa el poder de la voluntad más débil.

Y también, es real que muchos actúan impulsivamente, comandados por un juicio que no es el resultado o la consecuencia de "medir" libremente los medios a la luz de los fines, sino el resultado de una receta práctica que se ha adoptado como norma de acción (prejuicios, máximas, axiomas, dichos populares, fórmulas de acción) y que trasladan al plano de los actos sin deliberación plena.

Pues bien; éstos y otros hechos que podríamos señalar, nos muestran que **nuestras acciones no siempre proceden de una voluntad que elige libremente**, guiada por una inteligencia clara, objetiva, que cumple su función deliberativa y de prescripción del acto adecuado. Y esto es más común de lo que quisiéramos. Aquél que vive su vida empujado o arrastrado por sus impulsos afectivos, no puede decir que es libre y que elige libremente; pero tampoco puede decir que no lo sea, puesto que tiene la potestad de serlo y elegir libremente, por naturaleza. Estamos tentados de afirmar que, en muchos casos, **libremente no se quiere ser libre** en el momento de actuar, en el hecho concreto; y, que, incluso, se tiene conciencia de ello, como si se renunciara implícitamente a "liberarse" de la inclinación que mueve.

Sin embargo, la naturaleza del hombre es la de un ser libre. El acto es tanto más perfecto, más humano, cuanto más libremente ha sido decidido.

Es evidente, por otra parte, que los otros fines de la educación, ya expuestos, no podrán ser alcanzados, si no se logra esa "liberación" interior del hombre, manifestada en cada acto, en cada decisión.

He aquí pues, la razón de señalar como un fin de la educación, la libertad, entendiendo, tras lo expuesto, que se trata de la libertad psíquica.

Sería conveniente que el lector hiciera un alto y examinara la relación entre la libertad de que hablamos y los fines anteriores en el orden de la intención pero que la suponen en el de la ejecución.

Nos queda por examinar si la "libertad moral" —también ya visualizada— es fin de la educación; de otro modo, si la educación debe procurar que el hombre sea moralmente libre.

Nos parece ver la inmediata respuesta afirmativa en algunos lectores. No obstante la respuesta no es sencilla. Valgan pues, algunas consideraciones previas.

Recordemos que hay libertad moral donde no hay obligación moral: ambas expresiones se oponen con respecto al mismo acto. Si tengo obligación moral de alimentar y educar a mis hijos **no soy moralmente libre** para dejar de hacerlo. Si me "libero" de esa atadura, de esa obligación moral, mi dimensión humana paternal se imperfecciona y, con ella, mi condición de hombre que incluye aquella dimensión. Por el contrario, el cumplimiento de la obligación que me "ata" a mis hijos, me perfecciona como hombre-padre, en última instancia, como hombre. Resulta entonces que el "no liberarme" de mis obligaciones, esto es, el cumplir con sus exigencias, es humanamente perfecto; liberarme de ellas es imperfectivo. Así ocurre con las **obligaciones** —ataaduras o vínculos morales— con mi esposa, con mis amigos, con mis alumnos, con la Patria, con Dios. Si no las cumplo, siendo psíquicamente libre, liberándome o librándome de ellas, en nombre de **la libertad**, soy imperfecto en la dimensión correspondiente (de esposo, de amigo, de profesor, de creatura e hijo de Dios, de ciudadano, etc.); y, en consecuencia, soy imperfecto en mi misma humanidad. Si las cumplo —no me libero moralmente pero soy psíquicamente libre— me perfecciono en cada dimensión de conducta correspondiente a cada línea de obligaciones, me perfecciono como hombre concreto.

Pregunto ahora ¿podría establecer como fin de la educación la **libertad moral** "a secas", es decir, la liberación de todos los vínculos morales que entrañan obligaciones con cuyo cumplimiento me perfecciono? Si así lo hiciera, establecería como fin del auxilio educativo no una perfección sino la imperfección del hombre. Absurdo.

Sin embargo, **allí donde no hay obligación moral**, y justa-

mente porque no la hay, hay libertad moral; el problema es "saberla ejercer" y defenderla sobre todo en un mundo que oscila entre la anarquía o la liberación de toda norma moral, por un lado, y el totalitarismo que pretende dirigir, desde afuera, la vida de cada uno en campos de conducta donde se es, por naturaleza o por situación personal, moralmente libre. De allí la necesidad de lograr conciencia no sólo de aquello que obliga moralmente, sino también de todo el ámbito en que cada uno es moralmente libre. Y esto sí es fin de la educación; como también lo es encarnar los supuestos que, por un lado, nos permitan cumplir —con libertad psíquica— nuestras obligaciones morales; y, por otro, ejercer nuestra libertad moral donde y cuando sea posible perfectamente, porque su renuncia significaría la aceptación de la esclavitud.

La ausencia de libertad psíquica significa, o bien enfermedad capaz de suprimir la libertad de elección o de sus supuestos; o bien que somos esclavos de nuestra ignorancia, de nuestro error o de nuestras pasiones o de todas estas causales; lo cual puede significar que seamos esclavos de aquel o aquellos factores externos capaces de suscitarlas, como acontece, a título de ejemplo, con lo que es capaz de aterrorizarnos; o con aquellos factores capaces de destilarnos sutilmente recetas de conducta al punto que nosotros creamos que elegimos cuando en realidad se nos ha elegido e introyectado nuestro comportamiento.

La ausencia de libertad moral significa, o bien que hay obligaciones perfectivas que emanan de la naturaleza o de la situación concreta (y en este sentido no es imperfectiva si bien aquella ausencia nunca puede ser total y siempre supone que haya libertad psíquica); o bien ausencia de libertad psíquica que es un supuesto necesario de aquélla; o bien un trazado total de la conducta en todas las líneas posibles, desde la exterioridad, con carácter de obligatorio, lo que resultaría totalitario. En este último caso, podría acontecer que el sujeto plegara su interioridad a las exigencias externas en todos los ámbitos de conducta, lo que implicaría que ha renunciado a su libertad psíquica —de

autoconducirse — a la vez que acepta la supresión de su legítima libertad moral en los ámbitos en que puede y debe ejercerla por el sólo hecho de ser hombre; podría acontecer, por otra parte, que el sujeto no aceptara interiormente el trazado externo total de la conducta que sabe que le compete elegir, con lo que conservaría su libertad psíquica y, potencialmente al menos, su libertad moral.

La libertad psíquica es fin de la educación. La capacidad para decidir mi conducta allí **donde no hay norma moral obligatoria** —libertad moral—, también. Pero esto supone la formación de la **capacidad para decidir mi conducta allí donde sí hay norma o prescripción moral** aceptándola en tanto que perfecta de un orden social, o de otro o de mí mismo. Y esta libre —psíquicamente— aceptación, tiene un nombre: obediencia.

La capacidad obediencial también es fin de la educación estrechamente ligado a la libertad psíquica —que está supuesta— y a la libertad moral, limitada, ya dijimos, por la obligación. Desobedecer lo que es justo, perfecto, moralmente obligatorio, es desligarse, desvincularse, liberarse de un camino de perfección; y, por consiguiente, transitar por caminos de imperfección, aún siendo psíquicamente libres. Obedecer la prescripción injusta, imperfectiva, es renunciar a la legítima libertad moral, aún cuando también fuere mediante un acto libre, lo que entraña que también se transite por caminos de imperfección. No se trata pues, de una capacidad obediencial cualquiera. Este problema de la libertad como fin de la educación y el problema de la capacidad obediencial, se hallan intrínsecamente vinculados con el problema de la formación de hábitos perfectivos y la actualización y desarrollo de potencias, que veremos más adelante.

2) Posesión de sí (habitual)

La libertad psíquica, indispensable para cumplir la obligación moral y para ejercer la libertad moral, no puede lograrse si el hombre no se posee a sí mismo, si no es señor, dueño de sí mismo.

Estamos siempre dentro del campo de la interioridad psíquica que sólo el hombre, entre los seres vivos, puede hacer conciente, objeto de su mirada, y puede poseer en un acto en que el mismo sujeto es lo poseído (dominio) y el poseedor o dueño (dominus). Esto implica la primacía del espíritu a través de sus poderes propios: inteligencia, voluntad y conciencia reflexiva.

Si el hombre no se vuelve sobre su múltiple y heterogénea dinamicidad interior y establece la prioridad de hecho de lo que tiene prioridad por naturaleza —su espíritu— no será más que un puñado de tendencias y reacciones de vibración emotivas, manejado desde afuera —con o sin ese propósito— y cuyas potencias más elevadas estarán, o anuladas para la conducción libre, o al servicio de aquellas motivaciones de origen extrínseco, ni juzgadas ni controladas. No será libre, ni podrá encarnar aquella sabiduría de vida —formación— ni podrá autoproyectarse desde su interioridad hacia sus bienes perfectivos, etc.

La progresiva masificación de la sociedad contemporánea tiene, entre otras características, aquélla de que el hombre, es, cada vez más, manejado por control remoto desde las usinas de recetas de conducta que transmiten e introyectan sus sugerencias a través de los medios de comunicación masiva; se nos venden recetas de vida que, sin previa digestión, se transforman en conducta.

Es cierto, ya lo hemos dicho, que el hombre es un ser relativo: por su inteligencia, hecha para la posesión intencional del ser; por su voluntad, relativa al bien, al que tiende por naturaleza; hasta por sus sentidos y sus tendencias sensitivas.

Pero aquello que llega al hombre a través del conocimiento, invitándolo, convocándolo, motivándolo, en tanto se revela como un bien, exige, por la naturaleza misma del hombre, que sea querido por elección libre, precedida de deliberación y juicio práctico. Esto es, que sea el espíritu, **señor de la propia interioridad**, el que recoja la invitación de las cosas, las juzgue rectamente y las ape-

tezca dominando —dominus— por sobre la multiplicidad de inclinaciones.

La posesión de sí es presupuesto necesario de la libertad interior tanto como ésta lo es de aquélla, pues a medida que el hombre se libera psíquicamente se puede ir adueñando de sí mismo y, a medida que se adueña de sí mismo se libera. Estos dos aspectos-fines de la educación, correlativos cada uno del otro a modo de presupuesto, son indispensables para lograr la formación y ésta para la ordenación desde la intimidad hacia los bienes perfectivos.

Es cierto, sí, que el hombre es un ser relativo. La primacía y señorío del espíritu significa entonces **la primacía de los bienes que a él atañen**, interiorizados, vitalmente vigentes y, **de acuerdo a su jerarquía objetiva**, correlativos con una jerarquía interior que el hombre reclama por naturaleza pero de la que debe ser autor en los hechos, proceso de educación mediante.

Sólo a esta posesión de sí, que implica una jerarquía interior, podrán seguir conductas ordenadas, previos los actos correspondientes a los diversos aspectos de la "formación".

3) Ordenación del dinamismo interior interpotencial o estructuración deliberada de la unidad interior.

Dijimos al comenzar la exposición de estos tres últimos fines que nos ocupan —aspectos de un fin que denominamos "orden interior"— que son aspectos inseparables. Ya lo vimos en la relación de los dos primeros (libertad y posesión de sí). Es también ya casi evidente que el último mencionado —la posesión habitual de sí— no se puede lograr si no se produce y culmina un proceso de unificación interior.

El hombre es un ser con unidad sustancial y estructural pero que, espontáneamente, carece de unidad psíquica interior, como surge a poco que se consideren sus estratos vitales, las relaciones dinámicas de sus partes, y sobre todo, los aspectos tendenciales y su relación con los cognitivos.

Ya hicimos referencia a este desorden "de hecho" de nuestra interioridad. Conviene actualizarla con algunos ejemplos tomados de la vida diaria:

- 1) Propósito de llegar a un determinado lugar; marcha; percepción de sombras; imágenes inquietantes; miedo; tendencias opuestas al propósito inicial; lucha interior; vuelta sobre los pasos, cada vez más rápido.
- 2) Los alumnos de un primer curso escuchan y leen repetidamente frases alusivas a un profesor de un curso superior cuya realidad personal no conocen; "ruedan" y "se dicen" cosas desfavorables, epítetos agraviantes. Se forman en ellos pre-juicios, así como una imagen antipática, estos es, con resonancias afectivas de rechazo: la interioridad del alumno está preparada contra ese profesor, en virtud de una óptica subjetiva pre-formada casi sin que se advierta. Llega el día en que tienen al mentado profesor frente a sí. Ya está juzgado. La realidad, no obstante, de alguna manera abre una brecha en su pre-juicio: pareciera, no responder a él; comienza una reacción afectiva, contraria a la anterior. Surge un conflicto provocado; luchan en él sentimientos opuestos. Los que responden a sus pre-juicios —que para el alumno ya eran convicciones— y los nuevos.
- 3) Muy mal estado de salud: el médico ha prohibido las grasas totalmente y el paciente ha entendido y prometido. Llega a su casa: un jugoso pastel entra por sus ojos y por su olfato; segregan sus glándulas. No puedo, dice la razón; una sola vez más; suscita, siguiendo al apetito sensitivo. Tendencias opuestas; conflicto: posibilidad de conducta inconveniente.
- 4) Los ingresos alcanzan apenas para vivir decorosa pero modestamente. La heladera está vieja; ha salido un nuevo modelo sensacional. Habría que cambiar las cortinas...; las telas con nuevas fibras sintéticas son preciosas...; ¡pero estamos cambiando de estación: haría falta una estufa más...; y los nuevos modelos de zapatos...; y el coche que se desvaloriza...; y los nuevos

muebles de cocina...; y las maravillosas medias "sutiles"...; y las nuevas ollas de acero inoxidable...; y los últimos termocalefones...; y tal bebida, tal jabón, tal nuevo modelo de abrigo, y mil tales cosas que van entrando en nosotros por la propaganda; y cada una despierta una inclinación tras crear una necesidad: multiplicidad y diversidad de tendencias imposibles de satisfacer... tensiones, angustias, disconformidad, sufrimiento, neurosis, etc., etc.

Los ejemplos podrían multiplicarse casi sin límites, tomados de nuestra vida diaria, para mostrar la falta de unidad interior; unidad incluida necesariamente en la primacía del espíritu, sin la que no hay posesión de sí ni libertad psíquica, pero que sólo puede lograrse a medida que vamos siendo dueños de nosotros mismo y, simultáneamente, más libres.

En el juego entre la inteligencia, la imaginación, la memoria, la vida afectiva con tantas posibilidades tendenciales cuantos fueren los objetos que se le presenten, con tendencias que difieren en su dirección y hasta se oponen y que inciden en el razonamiento, en los juicios teóricos, en la óptica con que se ve el mundo, en los juicios prácticos, en la voluntad, etc., **hay un desorden de hecho** —desde el punto de vista del orden interior natural requerido para una conducta perfecta— que, por tal, requiere una **intervención del propio sujeto** (autoeducación) consciente, deliberada, querida, **previa visión del orden debido** con el auxilio de otros (heteroeducación). Esa intervención significa poner en juego la voluntad **sobre sí mismo**, durante largo tiempo, con constancia, para lograr una ordenación concordante con las exigencias de la naturaleza, una ordenación de lo múltiple para establecer unidad interior y hacer realidad la posesión de sí y la libertad psíquica.

Se advierte por qué dijimos que estos tres aspectos, libertad, posesión habitual de sí y ordenación del dinamismo interior —unificación— son inseparables "in re" para constituir el fin de la educación que llamados **orden interior**, sin el que no serán posibles los aspectos-fines de la "for-

mación" ni la "proyección adecuada y perfecta "ad extra" en las múltiples dimensiones relacionales", en la multiplicidad de líneas de conducta.

La formación afecta más bien a los aspectos cognitivo-prácticos pero es imposible lograrla sin esta unidad del orden interior cuyo eje efectivo es la voluntad enriquecida.

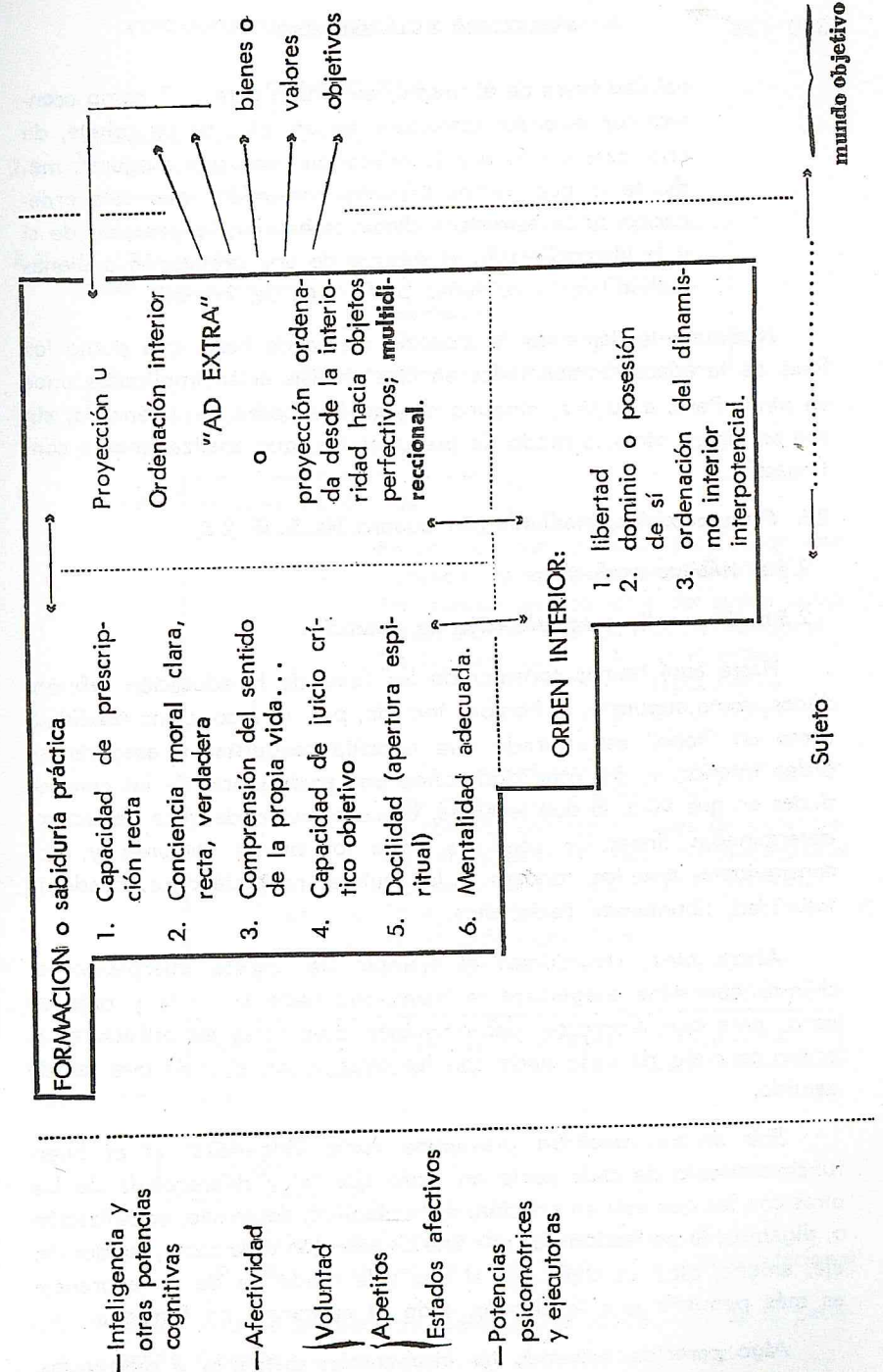
El "orden interior" —con sus tres aspectos— es como el cimiento necesario de la formación. Esta lo exige al punto de no poderse lograr sin aquél, lo que acontece también con los otros fines ya señalados.

La ordenación de la interioridad —lograda— ha de reunir algunas características especiales que se deben tener en cuenta a la hora de proponer a aquéllas como un fin. Tales son: la **serenidad**, el **buen ánimo**, la **estabilidad habitual**. Es casi evidente la razón de ser de estas características: debe ser un orden sereno pues, aunque requiera esfuerzo y renunciamentos afectivos al lograrlo, no se habría conseguido un orden en profundidad si el sujeto ordenado permaneciera en tensiones, electrizado, lo que sería antinatural e indicio de superficialidad y de falta de garantía para su permanencia. La serenidad nace de la profundidad, de la maduración y equilibrio afectivos, del enraizamiento o encarnación vivida del orden interior y del propio convencimiento del beneficio del orden logrado; y está relacionada con el carácter de **habitual**, para el que se requieren los hábitos, de los que trataremos después.

El **buen ánimo**, surgido de los anteriores, de la conciencia del orden y de la autoposesión y la libertad; así como del contentamiento del sujeto por el orden logrado con esfuerzo, es como el **buen clima espiritual** que impregna toda la interioridad y permite enfrentar con mejor disposición la búsqueda de los otros fines así como las situaciones objetivamente desagradables que pueden existir para la proyección adecuada "ad extra".

Finalmente, es conveniente hacer notar que el orden interior, a secas, no puede constituir el fin último de la educación; pues el orden incluye siempre una referencia, una fi-

CUADRO Nº 4



nalidad fuera de él mismo, es "orden para...", como acontece con el orden estructural de un reloj, de un cohete, de una casa; por lo que la educación tiene que asegurar, mediante lo que hemos llamado "formación" que esta ordenación de la estructura dinámica interior, la posesión de sí y la libertad, estén al servicio de una proyección a bienes individuales y comunes perfectivos del hombre.

Nuevamente llamamos la atención acerca de hasta qué punto los fines de la educación señalados en este análisis están implicados unos en otros. Pero, a su vez, ninguno de aquéllos podrá ser alcanzado, sin que se logren otros, a modo de presupuestos, que analizaremos a continuación.

2.5. Fines parciales, mediatos (ver cuadro Nº 5, III 2.5).

2.5.a. Hábitos perfectivos y

2.5.b. Desarrollo o actualización de potencias

Hasta aquí hemos considerado los fines de la educación refiriéndonos, como supuesto, al hombre tomado, por un lado, como **totalidad**, como un "todo" estructurado que necesita conquistar y asegurar su orden interior; y, por otro lado, como una **parte moral** de las comunidades en que vive, lo que le exige, desde el punto de vista perfecto, determinadas líneas de conducta hacia los bienes comunes y, por consiguiente, que los conozca y los quiera, proyectándose, desde la intimidad, libremente, hacia ellos.

Ahora bien, recordemos el ejemplo del cohete interplanetario: dijimos que debe asegurarse la trayectoria hacia su meta y objetivo pero, para que acontezca, debe también asegurarse su estructura, el orden concreto de cada parte con las otras y con el todo que les da sentido.

Esta última condición presupone como exigencias, a) el buen funcionamiento de cada parte en tanto que tal y diferenciada de las otras con las que está en relación; b) la plenitud, desarrollo, actualización o, digamos, la perfección de cada una de ellas (de cada cable, ruedecilla, eje, antena, etc.): es claro que si una sola ruedecilla de un engranaje es más pequeña que lo debido, todo el engranaje no funciona.

Algo parecido, salvando las inseparables distancias o diferencias,

CUADRO Nº 5

2.3.

Plenitud dinámica

2.4.

Orden estable:

- a. Ordenación adecuada desde la interioridad, "ad extra"
- b. Formación
- c. Orden interior

2.5.

Fines parciales mediatos

2.5.a.

Hábitos perfectivos

- a.a. 1. En relación con los actos propios de una potencia (aunque intervengan varias)
 2. En relación con los actos del sujeto como **totalidad**, en una dimensión relacional.
 - a.b. 1. De la sola razón 1.1. en el orden especulativo
1.2. en el orden práctico
 2. De las potencias motoras (voluntad y apetitos concupiscible e irascible)
 3. En relación con operaciones de potencias cognitivas, psicomotrices y físico-ejecutoras (destrezas corporales, técnicas factivas)
 - a.c. 1. En el orden del "obrar"
 2. En el orden del "hacer"
- referidos a —lo útil
 —lo bello

2.5.b.

Desarrollo o actualización de potencias o facultades.

2.6.

Fin inmediato

Actos correctos

- a. de una potencia o de varias en conjunción
- b. de la totalidad del sujeto en cada dimensión relacional

2.7.

Intencionalidad permanente, desde el punto de vista de la pedagogía cristiana...

acontece con el dinamismo humano, en el que intervienen diversas potencias o facultades o poderes operativos. Para que el hombre sea dinámicamente pleno, desde este ángulo se requiere a) las operaciones perfectas de cada una de aquéllas, referidas con eficacia, no sólo al objeto, sino también al sujeto, es decir, perfectivas de éste; y b) que cada potencia cuente con el "desarrollo" —el término no es el más adecuado— o actualización o perfección suficiente. De este último aspecto —inseparable del interior "in re"— nos ocupamos al mismo tiempo que del primero.

Aclaremos el primer punto (a). Hay potencias que actúan **determinadas** con respecto a su operación: tales las potencias de crecimiento, de nutrición, de locomoción (en los animales), etc. Esa determinación implica el alcance del objeto y el perfeccionamiento del sujeto. Así, determinadas y necesariamente perfectivas son las potencias propias de las vidas del vegetal y del animal. Hay potencias, las específicamente humanas, inteligencia y voluntad, que no sólo son inhábiles inicialmente sino que, además, están **indeterminadas** con respecto a operaciones referidas a un tipo concreto de objetos; así la inteligencia, que está determinada en cuanto a un acto que le es propio, el conocer, y a un objeto, el ser en cuanto inteligible, no está determinada respecto a un ser concreto u otro, ni para **ejercer bien** ese acto con respecto a ciertos objetos concretos a los que puede, no sólo no conocer, sino conocerlos mal, con error; por ejemplo, las matemáticas, la estructura de los vegetales o de las moléculas o de los átomos, las estrellas, la construcción de un edificio o de un zapato o la composición de una sinfonía. Lo mismo ocurre con la voluntad, determinada al bien, en general, pero indeterminada con respecto a los bienes concretos limitados, a los que puede no querer, aún cuando fueren bienes realmente perfectivos del sujeto e incluso necesarios para su perfección. Dijimos más arriba que "no sólo son inhábiles inicialmente, sino que están indeterminadas..." En estas palabras están señaladas las necesidades a las que responden los dos fines propuestos en este apartado: para salvar la inhabilidad inicial, el desarrollo o actualización de potencias, facultades y/o dimensiones" (cuadro Nº 5, 2.5.b.); para salvar también la inhabilidad a la vez que la indeterminación, "los hábitos perfectivos" (cuadro Nº 5, 2.5.a.). Claro está, el logro de los hábitos supone la actualización en el sentido de haber adquirido la capacidad que no se poseía inicialmente, lo que los pedagogos psicólogos llaman "de-

sarrollo" de potencias, término que ha quedado acuñado dentro del lenguaje pedagógico. Pero, a su vez, el desarrollo o actualización de potencias lleva consigo la adquisición de los hábitos, aunque no necesariamente, como veremos enseguida.

Por hábito —operativo— hemos dicho que entendemos una cierta "cualidad" o aptitud adquirida y estable que facilita una operación perfecta con respecto a cierto(s) objeto(s). Claro está que si bien el hábito facilita la operación perfecta, **puede no perfeccionar el sujeto** porque el objeto o el fin de la operación no es perfectivo. Tal p.ej. la habilidad de abrir cajas fuertes... ajenas. Por esto en el enunciado hemos escrito "hábitos perfectivos" entendiendo que enriquecen al sujeto en la línea de la plenificación de su humanidad. A esto ya nos hemos referido.

Por desarrollo o actualización de potencias o facultades entendemos el logro de una capacidad operativa no inicial o que sólo existe potencialmente, y no necesariamente referida a determinados objetos concretos.

Si esa capacidad operativa que se logra está referida a determinados objetos de tal modo que la habilidad que enriquece a la potencia es específica respecto a esos objetos coincide esta capacidad con la adquisición de un hábito: tal p.ej. la habilidad para trabajar mentalmente con las relaciones cuantitativas, que constituye el hábito matemático.

Pero puede no coincidir, por tratarse de una capacidad o agilidad operativa "formal", no referida a un objeto específico sino potencialmente a muchos: aquí no se ve claro que coincida esta capacidad, aptitud o habilidad con el concepto clásico de hábitos⁽³⁵⁴⁾. A título de ejemplo, podemos mencionar, respecto a la inteligencia, diversas "capacidades" que, con la predisposición de la naturaleza y una conveniente ejercitación, puede adquirir: de análisis, de síntesis, de juicio crítico valorativo, de descubrimiento de relaciones (causa-efecto, parte-todo, condicionante-condicionado), etc., que, aunque sean "partes" del hábito de ciencia, pueden darse sin que se haya adquirido este hábito.

Estos dos fines de que aquí tratamos, que se complementan e integran en la realidad del proceso educativo, se **multiplican** en tantos cuantos fueren los hábitos que el sujeto de la educación puede adquirir; y en tantas cuantas fueren las potencias o facultades susceptibles de recibir influjos y de ejercitarse con el objeto de llevar al máximo su

capacidad respecto a su propia operación y la relación de su operación con las de otras potencias o facultades.

En la exposición de los otros fines de la educación, se hallan incluidos, como **presupuestos** estos dos fines de que ahora nos ocupamos. A título de ejemplo considérese cómo está presupuesta la educación de la inteligencia y de la voluntad.

¿En qué consiste la educación de la inteligencia sino en poner en marcha los medios y procesos adecuados para lograr como un fin, que la inteligencia posea la **capacidad habitual** de ejercer sus actos correctamente en las líneas del conocimiento especulativo y del práctico?

¿Por qué decimos que en el alcance de los otros fines está presupuesta, entre varios, la plena capacidad operativa de la inteligencia?

Si se revisan los fines hasta aquí expuestos, a la luz de este planteo, se advertirá claramente la necesidad, para lograr cada uno de ellos, de contar con una inteligencia adecuada: a) para la "plenitud dinámica", que implica capacidad de conducción perfecta del dinamismo humano, y, por tanto, **conocimiento** de los fines del hombre y de las conductas adecuadas, ya que, toda conducción supone conocimiento del fin y del camino y/o de los medios; b) para la pre-ordenación recta y adecuada, desde la interioridad del sujeto hacia bienes o valores que están más allá de él y provocan la conducta, lo que supone **conocer** los bienes o valores —o la capacidad de conocerlos— y la medida en que los actos se ordenan o no a ellos; c) para la "formación" o sabiduría práctica de vida, y los aspectos-fines implicados en ella, imposibles de lograr sin la **inteligencia práctica educada**, es decir sin agilidad para sus operaciones, enriquecida con hábitos de los que, el principal, a este respecto, es la prudencia.

Nos parece un buen ejercicio dejar al lector la tarea de analizar la presencia de la inteligencia en cada aspecto de la formación y aún en los supuestos por ellos pero que constituyen fines de la educación (cuadro Nº 3, 2.4.2.). Y la presencia necesaria de la inteligencia enriquecida para lograr la libertad, la posesión de sí y la unificación de la interioridad, aspectos estos tres últimos del fin más complejo que llamamos orden interior (ibid y cuadro Nº 4).

Del mismo modo podría analizarse la necesidad de la presencia,

para lograr cada fin ya mencionado, de una voluntad plenamente capaz de sus actos específicos.

Adviértase la importancia de la voluntad y sus hábitos desde aquella "capacidad de autoconducción hacia los bienes individuales y comunes" hasta los últimos examinados: posesión de sí y unificación del dinamismo interior.

No sería posible alcanzarlos sin una voluntad plena y rica. Ya hicimos referencia, al hablar de la "estructuración deliberada de la unidad interior", al papel que juega la voluntad; pero no la voluntad a secas, tal cual se da naturalmente, sino la voluntad que es el mismo espíritu en cuanto fuerza de proyección, en cuanto dinamismo hacia el bien, **cualificada por hábitos** que le permiten dominar, señorear, sobre las otras tendencias y movimientos afectivos e incluso dominar a las potencias cognitivas para ordenarlas a sus objetos. Esta relación de dominación y unificación de la voluntad con respecto a los otros apetitos y movimientos afectivos y a las potencias cognitivas, supone hábitos que surgen de la dinámica relación entre ellas (la templanza, la fortaleza o coraje, etc.) y sin los cuales no puede darse la justicia, ni siquiera un hábito intelectual, aunque práctico, como la prudencia, que supone la rectificación del querer. Y esta rectificación se consigue por los hábitos operativos perfectivos (buenos) llamados virtudes.

Ya vimos que las potencias o facultades determinadas a sus objetos no son, de suyo, sujetos de hábitos. Pero, en la medida en que están impregnadas por la racionalidad, son susceptibles de adquirirlos, no tanto por sí mismas, sino por la relación con sus objetos —que desde alguna perspectiva también lo son de la inteligencia y de la voluntad— con las otras potencias. Los ojos del montañés "baqueano" distinguen un guanaco quieto donde otros ojos no ven nada especial; y un habitante de la selva chaqueña "oyé" el reptil que se arrastra entre mil otros sonidos. Así puede entenderse que se hable de educación visual, de educación musical, (auditiva), etc., adquiriéndose o siendo posible adquirir "canalizaciones", "agudezas", que son verdaderas especificaciones y configuran hábitos de un complejo de potencias; así también la imaginación de un arquitecto —que nunca es imaginación sola— tiene la "habilidad" de concebir imágenes con un sentido espacial que la del hombre común no tiene. Y la memoria de un experimentado agente de investigaciones policiales —que tampoco es sólo memoria—

la habilidad de retener y asociar detalles que quizá escaparían a Ud., lector, y a mí.

Aquí, en esta actualización de potencias y adquisición de hábitos, fines parciales de la educación y **presupuestos a los otros**, se inscriben las destrezas corporales —término del proceso llamado "educación física"— y las técnicas factivas o del orden del "hacer" (educación artística y artesanal), como también la formación científica de la inteligencia especulativa.

Acabamos de decir "fines parciales". La actualización plenificadora de **cada potencia** y la adquisición de **cada hábito** es un fin de la educación, pero, un fin referido a un aspecto o parte del sujeto. De allí que pueda concebirse y realizarse una educación parcial y se pueda hablar de una educación integral; e incluso que pueda faltar alguna destreza o hábitos intelectuales especulativos, sin que se afecte lo esencial de la educación.

De allí también que el **mero** desarrollo o actualización de potencias y la mera adquisición de hábitos no puedan constituir "el" fin de la educación: la razón de esta afirmación se halla en lo expuesto con anterioridad acerca de los otros fines.

Indudablemente, como todo aquí está implicado, algunos de estos fines parciales pueden contribuir a lograr otros, por ejemplo, la búsqueda de la destreza física, a fortalecer la voluntad. Pero no bastan, aún concibiéndolos "sumados".

Se ve por lo dicho, porqué pueden coincidir en una misma persona una buena educación artística, científica (inteligencia especulativa) o técnica, con la carencia de dominio de sí y hasta de libertad psíquica o de sabiduría de vida; y hasta, incluso, con el hecho de ser un corrompido. De todo esto surge o se hace evidente el error de quienes ponen el acento **sólo** en el desarrollo de potencias (psicologismo pedagógico) o el de muchos planes de política educativa que hacen de la educación técnica la fundamental o prioritaria, olvidando al hombre, "autoconductor de su vida"; y olvidando la jerarquía de los bienes objetivos que lo perfeccionan y hacia cuya búsqueda ha de orientarse, mediante una educación que lo capacite para ello.

2.6 Fin inmediato:

Actos correctos

En el orden de la intención, este fin (multitud de fines) es el último, en cuanto está supuesto a todos los otros. En el orden de la ejecución es el primero en cuanto el agente educativo (padre, madre, maestro, sacerdote, profesor, amigo, el mismo educando) para actualizar potencias, formar hábitos, unificar la interioridad y lograr la posesión de sí, ser interiormente libre, etc. etc. (recórrase inversamente el orden de nuestra exposición), para lograr, en definitiva, cada fin propuesto, debe conseguir **antes**, en el educando, la ejecución de actos correctos a) de cada potencia y de la totalidad del sujeto, en tanto que individuo y b) en tanto que miembro de cada una de las sociedades en que su vida se halla inscripta; quizá más adecuadamente, en cada una de sus dimensiones relacionales. Nos referiremos, por ahora, al primer miembro de la precedente distinción, dejando de lado el segundo para el momento en que tratemos —desde la perspectiva de los fines— acerca de las dimensiones relacionales.

En la realidad del proceso educativo, lo primero e inmediato que se persigue como un fin es que cada potencia actúe y actúe bien; que el sujeto educando produzca o sea factor o agente de actos perfectos. Así, cuando una maestra de un primer grado elemental provoca ejercitación (medio) con el lápiz, para que el pequeño aprenda a trabajar y trazar las grafías correspondientes a las letras, palabras y a su significado, está intentando actos correctos que incluyen una buena correlación entre la percepción, la imagen visual de la palabra, la imagen auditiva, su significado, la memoria y la habilidad psicomotriz que culmina en la mano y el trazado de las palabras. Y los actos correctos (fin) logrados, repetidos, se hallan subordinados a los hábitos y son sus supuestos necesarios.

Así, cuando observa una madre que uno de sus hijos quiere reservar para sí todos los caramelos de un paquete, frente a sus hermanos que piden participación; y lo llama y trata de hacerle modificar su actitud egoísta (medios) y de que comprenda —depende de la edad— que es mejor dar que recibir, que él mismo vive y tiene porque recibe de otros que dan y se dan, etc. (medios) está buscando un **acto** correcto (fin) y no para una vez, sino para que, en lo posible, se traduzca en hábitos (fin).

Así, el maestro que "enseña" a sus alumnos la mecánica —o

mejor — la dinámica mental de los problemas de regla de tres simple: está buscando como un fin determinado tipo de acto de la inteligencia razonante, con lo que la actualiza y contribuye a la posterior formación de hábitos mentales.

Así, cuando un padre invita a su hijo, temeroso de la oscuridad, a traer desde el fondo de la casa un utensilio cualquiera y trata de que venza su temor con estímulos, razonamientos, llamados al amor propio, etc. (medios) está buscando **un acto** correcto: de dominio de la voluntad sobre un movimiento afectivo, el temor; si lo logra (cuando lo logre) habrá sentado la base de un futuro hábito: la virtud de fortaleza (coraje, valentía) y el primer paso (fin subordinado alcanzado) para el dominio de sí, la libertad interior, etc.

Podríamos recorrer cada una de las potencias o facultades, necesariamente relacionadas con las otras, para examinar cómo es indispensable conseguir el acto correcto —fin— de cada una y la relación correcta con las otras; podríamos comprobar cómo en la realidad esto acontece así, desde la primitiva enseñanza de los secretos de la pesca o los del hecho de armar un trampero, pasando por los modales externos y las actitudes de los hijos de padres preocupados por su calidad, hasta los más elevados casos de una realidad cultural intencionalmente educativa, hogareña, religiosa, escolar, patriótica, etc.

Aún en el proceso de su autoeducación, cuando el joven intenta algo consigo mismo en pos de una plenitud humana, lo inmediato es **un acto, una actitud**, conseguida la cual —fin logrado— con mayor o menor dificultad, tratará de que aquella realidad cualitativa alcanzada por una vez y que considera valiosa, se transforme en habitual.

El fin inmediato de la educación, los actos correctos, está de suyo intrínsecamente subordinado a los fines parciales anteriormente expuestos: desarrollo o actualización de potencias y enriquecimiento de las mismas por los hábitos operativos y, a través de éstos, subordinados a todos los otros fines de la educación.

De allí la importancia de que, en la actitud concreta y en la intención de los educadores, al entrar en relación con el educando para conseguir actos correctos, estén **presentes todos los otros fines**; como así mismo la necesidad de ir trasladando al educando, de modo conciente para éste, la teleología educativa y los criterios de conducción

del proceso, a los efectos de capacitarlos para el proceso de autoeducación.

2.7. Finalidad permanente desde el punto de vista de la educación cristiana.

El análisis que llevamos hecho hasta aquí surge de una consideración de la educación que tiene en cuenta al hombre considerado individual y socialmente, pero sólo desde un punto de vista natural, supuesto, que, en el proceso del conocimiento —acto del cognoscente— la realidad conocida impone sus características y que, por tanto, lo que hace la inteligencia es descubrirlas, plegándose a ellas: no otra cosa significa que la verdad es la adecuación de la inteligencia a la cosa. Es válido pues, en la medida de su verdad, para todos los hombres, desde un ángulo natural.

Pero, para una concepción de la vida humana como la que surge de la Teología Católica, que involucra, a partir de la Revelación, no sólo la naturaleza del hombre —caída— sino la participación de la misma vida divina (vida sobrenatural) por la Gracia, aquel ángulo natural, **si bien es válido, no es suficiente. Es válido**, porque la Gracia supone la naturaleza y sólo la eleva transformándola en la medida en que la naturaleza está ordenada, según sus exigencias. **No es suficiente**, porque para participar de la Vida Divina no basta el orden natural: es necesario que quien está naturalmente ordenado abra voluntariamente su ser para recibir el Don que se le ofrece.

Por eso, para una concepción naturalista de la educación, bastaría con los fines que hemos expuesto. Pero, para una concepción cristiana, se hace indispensable recurrir a una visión del hombre no sólo fundada en las ciencias humanas, sino también, necesariamente, en la Teología; esto es, fundada en lo que el hombre es y debe ser desde un ángulo natural y desde el punto de vista sobrenatural, según los datos de la Revelación.

La Vida Sobrenatural, en sí misma, no es educable: es la Vida Perfecta, de Dios, participada de modo limitado o imperfecto por el hombre. Lo que sí es educable **es el hombre en relación con la Vida Divina**, pues se necesita una **disposición**, conocida, querida libremente y lograda por el hombre, para recibir la Vida Divina.

Desde este punto de vista, todos los otros fines de la educación están **atravesados por la intención de lograr aquella disposición** de tal modo que el educando, conociendo la Revelación por la Fe, prendida su vida de Dios con la Esperanza y amando a Dios por lo que El es y a todo lo demás por El y en cuanto participación de El, por la Caridad, viva, no ya su imperfecta y falible vida natural pura y simplemente, sino su vida injertada a la de Dios por la Gracia, lo que significa algo así como una transfusión de la Vida Divina, elevadora, transformante: "Ya no soy yo quien vive, sino es Cristo que vive en mí".

Esta consideración supone la **recepción** de las virtudes teologales —infusas—; implica **dos disposiciones**: para recibirlas y para vivirlas, conservarlas y acrecentarlas; exige, además, previa y simultáneamente el **orden** de las dimensiones humanas —por tanto de las líneas de conducta— si bien éstas se impregnan y transforman por aquéllas. De allí que todos los fines naturales de la educación, subordinados a los fines del hombre, conserven su valor, o mejor, lo acrecientan y se subordinan a otro fin del hombre: el Fin Último Sobrenatural, Dios, de cuya naturaleza se participa tan misteriosa como gratuitamente y al que hay que alcanzar por el conocimiento y el amor.

Lejos, pues, de anular la naturaleza humana y sus dimensiones, se las supone plenamente vividas, de acuerdo al orden natural, pero con una relación de libre apertura al orden sobrenatural, que las transforma sin suprimirlas, enriqueciéndolas como no podría jamás hacerlo el hombre solo.

Hay aquí una doble conversión en la que la educación tiene mucho que hacer para ayudar al hombre. Primero, la conversión en sentido de **modificación** de dirección por la que el hombre aprende a rectificar el rumbo, cada vez que lo pierde, subordinando cada acto y cada bien al último fin sobrenatural, a Dios: convertirse a... o hacia...; segundo, la "conversión en", es decir, la conversión de una **vida solo humana**, en Vida Sobrenatural; así como se convierte el trozo de carne que como, en mí mismo, porque la asimiló, aunque deja de ser carne, así mi vida es asimilada y convertida en Vida Divina por la Gracia pero... sin que yo desaparezca como hombre, salvando las deficiencias de la comparación, el carácter de "creada" que tiene la Gracia, y la analogía del término "Vida".

En ambas conversiones se requiere algo del hombre: en la primera, el conocimiento, aunque oscuro de Dios, por la Fe, cuyos contenidos

acepto libremente; asimismo, la orientación práctica hacia El, subordinando todos los otros bienes y conduciendo la vida —las conductas— según ese orden de subordinación. En la segunda conversión se precisa que yo deje obrar en mí la Gracia transformadora borrando o haciendo desaparecer los obstáculos, lo cual supone también conocimiento y querer, enriquecidos —como en la primera— por las virtudes naturales y teologales.

Si se requiere algo del hombre en ambas conversiones, la educación tendrá algo que proponerse como fin, y por consiguiente, deberá usar los medios adecuados para lograr aquél, cuyo estudio escapa, aquí, totalmente, a nuestro plan.

Aquella —que ya señalamos— **apertura o disposición** para aceptar el Misterio, para recibir la Gracia y para vivir conforme a sus exigencias de modo habitual, es, a nuestro juicio, el fin último de la educación cristiana que supone todos los fines universales que hemos examinado, puestos en relación con la dimensión religiosa sobrenatural. Más allá, salimos del ámbito auxiliar que tiene la educación y entramos en el terreno de lo "auxiliado", la vida misma, y en este caso se trata del misterioso suceso que, a modo de una ignorada alquimia transforma la vida en Vida; allí, la educación no tiene nada que hacer que no haya realizado previamente, para que ello acontezca con la libre colaboración del hombre.

Más acá, es decir, antes del fin último de la educación cristiana, esto es, subordinado a él, sí podrían señalarse fines y medios; pero esto excede, como dijimos, nuestro propósito, al menos en este trabajo. Sólo queríamos mostrar la coherencia que existe entre los fines universales de la educación —naturales— con el fin que se propone una educación religiosa que tiene en cuenta la Vida Sobrenatural.

Estamos igualmente lejos del optimismo naturalista de Rousseau⁽³⁵⁵⁾ como del pesimismo antropológico, sobrenaturalista, de Lutero⁽³⁵⁶⁾.

En síntesis, una educación cristiana, desde el punto de vista de los fines implica: a) la búsqueda y logro progresivo de todos los fines universales **naturales** de la educación, en función de una aptitud —plenitud dinámica— que permita la libre y recta conducción hacia los bienes perfectivos —individuales y comunes—; b) la disposición de apertura a Dios, Bien Común Último Trascendente, a su Gracia y a los medios para recibir y acrecentar este Don de Vida; c) el conoci-

miento y el querer puestos en relación con todo lo que atañe a la dimensión religiosa sobrenatural; d) en consecuencia, teniendo en cuenta que Dios es Bien Común que se ha de alcanzar en y por la Sociedad por El fundada, la Iglesia, el conocimiento, el querer y el vivir en Ella, lo que supone la relación con sentido sobrenatural en Verdad y Caridad, con la Cabeza y los miembros de esta Sociedad, relación que, a su vez, exige el orden natural, individual y social.

2.8. Las dimensiones relacionales como fin de la educación

Hemos usado en varias oportunidades la expresión "dimensiones relacionales". Conviene aclararla y ampliar, aunque sea escuetamente, la problemática de los fines, ya que la realidad —que nos sirve de punto de partida y de permanente referencia— así lo imponen.

Nuevamente recordemos lo ya dicho; ahora en función del problema de los fines. Es evidente que cada hombre no es sólo lo que está encerrado en los límites de su piel, lo que está "envasado" en su piel, sino que incluye en su ser una serie de relaciones de las cuales es un extremo: el ser hijo, esposo, padre, amigo, profesor (o abogado, o médico, o zapatero o policía o chacarero) ciudadano argentino, miembro de un club, de una asociación cultural, de la Iglesia, significa que **mi ser incluye las relaciones** con mis padres, con mi esposa, con cada uno de mis hijos, con cada uno de mis amigos y de mis alumnos, con mis colegas y la institución donde enseño, con mi Patria y con ciudadanos, con los otros socios de aquel club o asociación, con Dios, con la Iglesia, con cada uno de sus miembros, etc. etc.

A su vez, como esas relaciones se dan en un ámbito social o lo constituyen (matrimonio, por ejemplo) hay una relación de mi ser —y de los otros miembros— con el bien común de cada sociedad (familiar, político, religioso, etc.) que subordina al bien particular de cada miembro.

Hay también relaciones con las cosas: de conocimiento, de apetencia, de propiedad, de usufructo, etc., que se complican cuando en la relación con una cosa ingresa de alguna manera otra persona o afecta de algún modo al bien común.

Se puede decir, pues, como lo hicimos, que estas relaciones —innatas unas y adquiridas otras— constituyen **dimensiones** en cada hombre y que, en su convergencia y entrecruzamiento en cada persona, con-

tribuyen a conformar la singularidad de cada uno; singularidad no cerrada, ciertamente, sino abierta a "lo otro".

Somos pues, pluridimensionales y, es evidente, la plenitud dinámica de la persona incluye, necesariamente, la plenitud en el dinamismo correspondiente **a cada dimensión**, a cada línea de conducta o de proyección, pues cada una de estas líneas de relación y las que potencialmente pudieran darse, implican una línea de conducta específicamente diferente a las otras, pero que emanan de una misma persona.

Cae de su peso, con más razón ahora, lo que dijimos al hablar del fin último de la educación: "se trata de la plenitud de aptitudes adquiridas que le permiten al hombre autoconducirse libre y rectamente, —**en todas las líneas de conducta correspondientes a sus dimensiones concretas**— hacia los bienes... (2.3.b.).

Igualmente válido, para cada dimensión convertida en fin de la educación, es lo que expusimos al hablar de "la ordenación desde la interioridad —o proyección— adecuada, perfecta ad extra" (2.4.1.), es decir, en cada línea relacional: la conducta que cada una exige supone una ordenación o arquitectura, previa, en la interioridad, destinada a convertirse luego en conducta efectiva; y esta ordenación previa de la conducta posterior no siempre es adecuada y perfecta, lo que está fundando que se proponga como fines de la educación, no sólo una capacidad para la ordenación "ad extra" en general, sino en particular, con respecto a cada dimensión, a cada línea de conducta. Y esto supone también aplicar —distributivamente— lo que se ha dicho respecto a la "Formación", referido ahora, a cada dimensión humana.

Así pues, contribuir a que se forme el educando para saber vivir recta y perfectamente su condición de hijo, de futuro cónyuge, de futuro padre, de futuro profesional o artesano, de ciudadano, de amigo, de ser religado a Dios, etc., etc., ayudarlo a conformarse, decimos, para vivir rectamente cada dimensión, implica auxiliarlo para que adquiera los criterios de conducción y las virtudes necesarias para una conducta plenificadora en cada línea relacional, en cada una de las facetas relacionales que integran o pudieren integrar su personalidad concreta.

Es evidente que cada dimensión humana requiere —por su diversa especificidad— una "preparación" o auxilio diferenciado: no son los mismos actos, ni las mismas virtudes, ni los mismos criterios de con-

ducción, los que se requieren para ser buen padre que los que se necesitan para ser buen ciudadano; ni estos últimos ni los primeros, los que resultan indispensables para ser buen cónyuge o buen gobernante, etc.

Estas consideraciones que nos exige el examen de la realidad humana, permiten hablar de educación para el matrimonio, para la paternidad, de educación cívica o política; de educación profesional, técnica, artística, religiosa, de educación para la recta posesión y/o uso de los bienes materiales, etc., etc.; expresiones todas éstas que están designando dimensiones relacionales o de conducta que se pretende sean plenas y plenificadoras.

De acuerdo a estas reflexiones, cada dimensión real o posible en un sujeto concreto de educación, constituye un fin parcial de la misma.

Si tuviéramos que ubicar estos fines en los sinópticos ya vistos, tendrían que aparecer en varias partes, por ejemplo, como aspectos de la "proyección" —ordenación— adecuada, perfectiva, "ad extra" desde la interioridad; en la "formación", en la adquisición de "hábitos perfectivos" (los que corresponden a cada dimensión relacional), etc. Las razones son obvias para el que haya seguido con atención nuestro pensamiento.

III. — Fines de la educación y objetivos de la enseñanza (ver cuadro N° 6)

1. — La enseñanza —no creemos necesario detenernos mucho en esto— es un **medio** que usa el educador, que produce o continúa un proceso interior en el educando que algunos han llamado aprendizaje; que está dirigida de modo inmediato a la inteligencia pero mediatamente a toda la realidad del sujeto; medio que incluye muchos otros medios (recursos, métodos, técnicas, etc.); que puede ser asistemática o sistemática y que, finalmente, en tanto que **medio**, está subordinado a los fines de la educación.

2. — El término "objetivo" tiene varias acepciones. Una de ellas lo hace sinónimo del término "fin" por cuanto indica, justamente, aquello que se propone alcanzar o lograr quien actúa, el agente. En pedagogía, hablar de los objetivos también significa hablar de fines: es algo que el educador se propone lograr "para" o

"en" el educando, mediante su acción concreta y las acciones que ejecuta el educando, en virtud de la moción y conducción educativas del primero.

Sin embargo, hay algo así como un acuerdo tácito en materia de nomenclatura, acentuado en los últimos tiempos, que reserva el nombre de "objetivos" para aquellos fines más o menos inmediatos, expresamente formulados, teniendo en cuenta los **diversos condicionamientos que afectan el proceso de la enseñanza sistemática**, y con los que se encuentra el educador: edad, sexo, niveles personales del educando (evolutivos, mental, etc.) grados de cultura previos, recursos disponibles, etc., etc.

Se entiende que estos objetivos se hallan subordinados a los fines generales de la educación; es más, son parcialmente al menos, los mismos fines o sus supuestos, concretados por una determinada situación o circunstancias condicionantes.

3. — No es nuestro propósito, exponer y discutir en este trabajo, toda la problemática de los objetivos, variada, complicada y, en gran parte de la bibliografía más divulgada, discutible en muchos aspectos como pueden ser sus presupuestos gnoseológicos, psicológicos, etc.

Simplemente, nuestra única intención es mostrar que hay una estrecha relación —o relaciones— de subordinación de estos "objetivos" entre sí y con los fines de los que nos hemos ocupado.

4. — Los fines generales de la educación, según lo ya expuesto, están subordinados a los fines de la naturaleza humana. A su vez, son subordinantes de todo lo que, de alguna manera forma parte del complejo proceso educativo, salvo quizá de ciertos condicionamientos; aunque, si bien algunos de entre éstos no se puede decir que se subordinan a los fines, sí se puede decir que sólo tienen sentido en la medida de su relación con aquéllos.

5. — Los objetivos más amplios son los que corresponden a una política educativa —si la hay— aunque es bueno advertir, desde el comienzo, que hay cierto tipo de objetivos educativos que no se subordinan a los de la política educativa, aunque puedan relacionarse oblicuamente, como son los que atañen a la formación de la dimensión religiosa sobrenatural.