

Antropología filosófica y educación

Ignacio Delgado González

El estudio de los principales aspectos de la estructura psicobiológica del hombre y de su realidad como ser cultural, espiritual, dialógico, personal, libre y trascendente, conduce a la conclusión de que realmente el hecho de la educación posee un hontanar y su exigencia en la misma entraña antropológica.

Si la educación se concibe como un simple proceso de aprendizajes científico-técnicos demandados por la sociedad, entonces el resultado es un modelo técnico-pragmático de educación. Si, por el contrario, ésta es considerada como un proceso de realización plena que implica el desarrollo de las dimensiones fundamentales de la persona (intelectual, estética, moral, libre, etc.), la consecuencia es un modelo integral de educación en el cual el trabajo del educador es esencialmente formativo y humanizante.

El estudio de la LOGSE y de los nuevos Planes de Estudios Universitarios revela que en el sistema educativo español prevalece el primero de dichos modelos, lo cual implica a nuestro juicio importantes limitaciones en la educación de los españoles del futuro y en la formación de los futuros educadores.

1. *Cuestiones preliminares*

El presupuesto inicial de nuestra reflexión es la concepción de la educación como una *antropogénesis*: educar es engendrar un hombre y preguntar por la educación es preguntar por el ser humano. Kant sostuvo que el distintivo entre el bruto y el hombre radica en que este último sólo llega a ser tal mediante la educación. Esto significa que ser hombre consiste en tener que educarse y, si se desmaya en tal tarea, como afirma O. Fullat, deja de haber hombre: o nos educamos o nos desdecimos de ser hombres y persistimos en la animalidad¹. Por eso la antropología filosófica de la educación posee entre sus cometidos el intento de construir un modelo integral de hombre (hombre ideal) como fin fundamental de la educación, coordinando para ello las aportaciones de todas las cien-

¹ FULLAT, O., *Filosofías de la Educación*, Barcelona, 1978, pp. 72-74.

cias antropológicas con el fin de integrar en el proceso educativo todo cuanto pertenece al hombre: bios, socio-historia, espíritu, relación trascendente.

La antropología filosófica de la educación debe seguir un planteamiento metodológico basado en la cooperación profunda entre los científicos positivos y los filósofos. Para M. Scheler la antropología filosófica requiere, por una parte, el concurso de los demás saberes (antropología científica, psicología, sociología, etc.) y, por otra, depende de la respuesta metafísica al interrogante sobre la existencia humana. Como afirma J. Escamez, nadie puede pensar hoy que seamos capaces de conseguir realmente, desde la ciencia positiva, la integración del saber que posibilite nuestro conocimiento total del hombre. Esto hace que la contribución de la antropología filosófica siga siendo muy importante para responder a las preguntas radicales y últimas sobre el ser del hombre y su comportamiento².

Los esfuerzos deben ir dirigidos hacia una antropología integradora y abierta en la que no quepan los viejos moldes reduccionistas y en la que la relevancia de los estudios empíricos está en función de una concepción general y de totalidad sobre el ser humano. Esta antropología integral debe partir de la consideración del hombre como una *totalidad específica*, que sólo se puede comprender si somos capaces de captar en ella estas tres dimensiones capitales —*natural, cultural y personal*— integradas en una unidad total.

1) El estudio de la estructura psicobiológica del hombre revela la realidad de un ser radicalmente distinto a los más próximos a él en la escala filogenética. El hombre es un ser biológicamente *inacabado* e inmaduro. Su no especialización morfológica y su inacabamiento biológico posibilitan y exigen su apertura al mundo y su *determinación a la acción*: el hombre ser de propuestas y constructor de sí mismo y de su mundo³.

2) El hombre es un ser *simbólico y cultural*: suple su deficiencia orgánica mediante el mundo compensador de la cultura. Por la hiperformalización de su cerebro el hombre se distancia de las cosas, controla sus estímulos y nace el *intus* humano donde se aposenta el pensamiento y la posibilidad de proyectar nuevas y originales pautas de comportamiento (universo simbólico). El hombre crea su mundo cultural y se instala en la realidad cultural, la cual condiciona su existencia y conforma su personalidad (cultura *domesticadora* y cultura *liberadora*); el hombre no está, sin embargo, determinado por la cultura: puede transformarla y crear nuevos sistemas culturales⁴.

3) El hombre: ser dialógico, personal y libre. Una antropología polarizada en torno a una conciencia individual y autosuficiente, orientada en primer lugar hacia el conocimiento objetivo y el dominio del mundo material mediante la

² ESCAMEZ, J., *Fundamentación antropológica de la educación*, en CASTILLEJO, J. L. y otros, *Teoría de la educación*, Madrid, 1981, p. 7 y ss.

³ GEHLEN, A., *El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo*, Salamanca, 1980; PORTMANN, A., *Nuevos caminos de la biología*, Madrid, 1968.

⁴ KNELLER, G. F., *Introducción a la antropología educacional*, Buenos Aires, 1974; CASSIRER, E., *Antropología Filosófica*, México, 1974.

ciencia y la técnica, corre el riesgo de no poder reconocer las dimensiones personales, éticas y religiosas del hombre. Pero una antropología que concede la primacía a la comunión inmediata con el otro hombre en el mundo, rechaza la autosuficiencia del yo y se siente totalmente polarizada por la responsabilidad frente al otro y por la necesidad de realizarse en comunión con él⁵. «Según la biología y la antropología actuales, el ser humano se constituye, desarrolla y perfecciona por vía de *encuentro*. El hombre configura su personalidad cuando se consagra a una labor de creación de ámbitos que desbordan su área estrictamente individual»⁶.

El hecho fundamental de la existencia humana no es la reflexión racional del *cogito*, ni la búsqueda y la opción de valores abstractos e impersonales, ni la transformación técnica y científica del mundo a través del trabajo humano; el hecho fundamental es que todo hombre es interpelado como persona por otro ser humano, en la palabra, en el amor, en la obra.

Sostener que el hombre es una persona no pertenece a la seriedad científica, sino al ámbito metafísico. Ninguna ciencia puede probar que cada ser humano sea una persona, un alguien, esto pertenece a la metafísica. El hombre tiene naturaleza, por eso su conducta se somete a leyes y determinismos biológicos, psíquicos, etc., pero el ser humano rompe con la objetiva naturaleza desde su subjetiva libertad. Al concebir a cada hombre como persona le reconocemos un valor absoluto en sí mismo, que fundamenta tanto la irreductibilidad de la persona espiritual a la materia como la irreductibilidad de la persona individual a un todo ideal⁷. La afirmación del valor absoluto de la persona impide considerarla como parte de un todo o utilizarla legítimamente como un medio; esta independencia personal no es una propiedad natural pasiva, sino algo que ha de ser mantenido y conquistado mediante la adhesión a una escala de valores, como son libertad, compromiso, vocación, etc., cuya aceptación permanente es necesaria para la autoidentificación como persona. Esta adhesión a una escala de valores, tan subrayada por E. Mounier, ha de ser *libremente* adoptada, no meramente recibida del contorno social o de la ideología dominante. La *libertad* es un valor sagrado de la persona: la lucha por la libertad no conoce fin y es lucha no sólo de ruptura (con las alienaciones) sino también de adhesión responsable y de compromiso. El hombre que se ha liberado de las diversas alienaciones y domina su obrar y su propia existencia es auténticamente él mismo y no está bajo ninguna tutela; se realiza sobre la base de opciones personales y mediatadas (la libertad a nivel *ético*).

Debemos subrayar también el carácter *trascendente* del hombre. El es un ser no-inmediato, no se agota en datos, es historia, se trasciende: el hombre es más *proyecto* que cosa; más que ser, *espera ser* a base de decisiones hacia el porvenir. Según O. Fullat existe una correspondencia entre dimensión proyectiva (fu-

⁵ GEVAERT, J., *El problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica*, Salamanca, 1976, p. 31.

⁶ LOPEZ QUINTAS, A., *El conocimiento de los valores*, Pamplona, 1989, p. 62.

⁷ MOUNIER, E., *Manifiesto al servicio del personalismo*, Madrid, 1967, p. 59.

turo) del ser humano y nivel de vida (presente y pasado): a mayor satisfacción presente, menos tensión hacia el porvenir; quien vive en circunstancia acogedora queda aprisionado por la «realidad fenoménica», mientras que aquél que se descubre expulsado por su circunstancia aspira a la «realidad noumenal», lanzado al *después* por la esperanza, caminando hacia el *aún no* de la plenitud del tiempo, apartándose de la nada y dirigiéndose tensamente hacia el ser⁸.

2. Antropología Filosófica y Educación

Al comienzo de esta reflexión nos propusimos demostrar que la dimensión antropológica constituye una realidad esencial de la *educación*, por lo cual considerábamos que antropología y educación son dos realidades que se implican recíprocamente. Así pues, una vez indicados los principales aspectos de la estructura psicobiológica del hombre y su realidad como ser cultural, espiritual, dialógico, personal, libre y trascendente, estamos en mejores condiciones para poder confirmar si efectivamente la educabilidad y el hecho mismo de la educación del hombre tiene su hontanar y su exigencia en la misma entraña antropológica.

—Debido a la hiperformalización del cerebro humano, la conducta instintiva queda muy disminuida, casi desaparece, y por lo tanto muestra el hombre una indeterminación en su ser y en su obrar. De aquí la gran plasticidad del hombre, que posibilita una pluralidad de direcciones en el comportamiento. La raíz de la educabilidad está en la indeterminación del hombre y de todas sus energías. Pero el hombre no sólo es educable, sino que su especial estructura psicobiológica exige la educación. Según Portmann, el parto prematuro tiene su lado positivo, porque al poner al niño en contacto con el mundo le posibilita alcanzar la madurez necesaria para el dominio del mundo propio del hombre, con lo cual su *inseguridad*, el hecho de no estar aún *fijado* crea la posibilidad de una participación en su desarrollo. De esta manera la anticipación del nacimiento no nos depara un ser más menesteroso y débil, sino más abierto y dúctil, y crea el supuesto necesario para poder hacerse hombre mediante el indispensable contacto social. La pobreza de instintos y el desamparo humano reciben entonces un acento completamente distinto en cuanto a su valor, al verlos como ocasión que la naturaleza misma mantiene abierta para la adquisición espiritual del mundo con la educación.

El hombre, como ser inseguro y no definido, por su carencia de especialización instintiva ante los estímulos, se halla por entero y a priori ordenado necesariamente a una orientación en el mundo que le viene proporcionada por el aprendizaje. Según Escámez el hombre debe superar el aspecto negativo que entraña la apertura al mundo, con el esfuerzo de la creación de disponibilidades

⁸ FULLAT, O., *El tiempo antropológico de la educación*, en Actas del *Symposium Internacional de Filosofía de L'Educació*, Barcelona, 1988, pp. 47-68.

que dirijan su acción, de aprendizajes que la orienten, ya que determinarse para cada acción y en cada momento sería una tarea abrumadora imposible de llevar por el hombre. Desde esta perspectiva peculiar es donde adquiere significado pleno el considerar la necesidad del aprendizaje ya que por él los comportamientos humanos quedan, en cierto modo, fijados en una concreta dirección⁹.

Si el hombre estuviera determinado unívocamente por sus estructuras biológicas no cabría posibilidad de aprendizaje de comportamiento en un sentido o en otro, por tanto su inacabamiento y su indeterminación han de interpretarse como la condición más radical de posibilidad del aprendizaje. «La biología humana —observa Fullat—, con su inacabamiento, es el soporte primero del proceso educador», porque «cuando nacemos, nacemos tan desprovistos de todo lo específico humano que no nos queda otra posibilidad que ponernos a *aprender*» (por eso habla Fullat de la positividad de la inmadurez biológica). Y añade Fullat: «Lo antropológico estricto es esencialmente educativo; el hombre es *tener-que-educarse...* Lo indiscutible es que: o hay educación, y entonces contamos con hombre, o no hay educación, y en tal hipótesis nos quedamos sin él por muy rebosante que sea la biología»¹⁰.

Pero la plasticidad del hombre no se da hasta el infinito, el hacernos no es un hacernos infinito, sino que la plasticidad tiene unos límites exigidos por nuestra naturaleza, que nos indica lo que no podemos hacer. «El educador no debe, pues, olvidar que es la propia naturaleza la que nos marca, tanto el límite como el horizonte del inacabamiento y de la educación, siendo precisamente éste el origen del respeto al educando, del reconocimiento de su dignidad y, en definitiva, de toda una ética de la educación»¹¹.

Como ya se ha dicho, el hombre suple su deficiencia orgánica dándose a sí mismo una segunda naturaleza: el mundo compensador de la cultura. Pues bien, el hombre asimila ese mundo cultural a través del aprendizaje de la educación. Hemos visto que Portmann entiende la transmisión de la herencia cultural como un hecho biológico que modifica la vida de la humanidad. Kneller habla de que la cultura creada por el hombre modifica su personalidad, contribuye fundamentalmente a la realización humana. La cultura, por tanto, juega un importante papel en el proceso de educación del hombre. La educación pretende asegurar la supervivencia del individuo y del grupo proponiendo la adquisición de patrones cognitivos, morales, lingüísticos, sociales, etc., tenidos como necesarios y valiosos para su existencia. La cultura proporciona el material que va a permitir al hombre su construcción. Sin embargo, no nos parece convincente identificar proceso educativo y enculturación, si tenemos en cuenta que la cultura no siempre *libera* al hombre sino que a veces lo *domestica*, mientras que la educación tiene siempre un significado positivo: desarrollarse plenamente como hombre. Frente al peligro de la cultura domesticadora que anule la expre-

⁹ ESCAMEZ, J., *o.c.*, p. 22.

¹⁰ FULLAT, O., *o.c.*, pp. 125-127.

¹¹ SACRISTAN, D., *El hombre como ser inacabado*, en *Revista Española de Pedagogía*, 158 (1982), p. 39.

sión original del individuo se alza la función de la educación intencional que ha de conducir a fomentar la independencia íntima, la autonomía personal, así como el desarrollo integral y dinámico de toda la personalidad, en un proceso siempre abierto hacia coras de perfeccionamiento superiores. El hombre se autorrealiza desde la cultura, pero al no estar determinado por la cultura, necesita de la educación para el aprendizaje innovador que le permita trascender su mundo concreto creando nuevos sistemas culturales y superarse en la construcción de una personalidad más rica. Si bien ya hemos dicho que la naturaleza pone unos límites a la plasticidad humana, no es menos cierto que en la dimensión cultural los grados de enriquecimiento y perfeccionamiento de su actitud creadora de cultura ofrecen al hombre una amplitud enorme. La educación no sólo es una condición necesaria de la continuidad cultural, sino también un medio importante para colaborar de manera inteligente en el proceso del cambio cultural¹².

—Hemos estudiado también la dimensión dialógica del hombre: su apertura al mundo y su encuentro mediante la palabra y el amor con el otro, sin el que no tiene sentido su ser personal ni resulta viable su realización como tal. En esta dimensión se esclarece aún más el significado de la educación. El ser cerrado no necesita educación; el ser abierto la necesita, para adueñarse de sí mismo, de la realidad circundante y lograr cotas elevadas de desarrollo; el hombre se autorrealiza gracias a su *apertura*. Su pensamiento le abre posibilidades de acercamiento a la realidad y esta «apertura cognitiva es el fundamento antropológico de la enseñanza en cuanto transmisora de cultura, cultivo de la creatividad, del aprendizaje y, en general, de todas las actividades escolares en las que está comprometido el pensamiento»¹³. Pero, además, el hombre es también ser abierto por su libertad: para Jaspers el hombre es un *Selbst-werden*, un llegar a ser él mismo y la libertad es *apertura* porque presupone independencia, autocreación, decisión, audacia y fidelidad. La educación resultaría imposible sin la apertura de la libertad, pues la educación es antropogénesis y autocreación.

El lenguaje científico-natural puede resultar capcioso, porque el determinismo de las dimensiones humanas físicas y biológicas puede ser transferido arbitrariamente al mundo del espíritu, olvidando que la libertad humana sobrepasa la fijeza de las leyes naturales. Si el hombre fuese un ser cerrado, incapaz de equivocarse, guiado por la ceguera del instinto, no necesitaría educación ni sería factible su perfeccionamiento. La apertura del hombre exige una preparación para saber elegir entre sus muchas posibilidades, por eso es necesaria la educación para la libertad. Si el hombre hace su propia vida, si propone, si se proyecta, es menester equiparle para la ardua tarea de *articular* su biografía. En la preparación educativa está implicada la responsabilidad, pues cuanto más se eduque mayores posibilidades de acierto tendrá en la autorrealización. El hom-

¹² ESCAMEZ, J., *o.c.*, pp. 23-24.

¹³ FERMOSE, P., *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*, Madrid, 1982, p. 60.

bre es perfectible no sólo por su inacabamiento y porque su espiritualidad le permite engrandecerse, sino también por ser libre; así pues, si concebimos la educación como antropogénesis, es lógico concluir que la libertad y su ejercicio constituyen el fundamento de la educación (Fermoso).

Hemos hecho referencia también a la importancia de la comunicación intersubjetiva en la realización del ser-sí-mismo (Jaspers) y este tipo de comunicación personal, afectiva y existencial es la que debe fundamentar las relaciones educativas entre educando y educador, mediante el diálogo y colaboración sinceros y el respeto a la libertad y autonomía personal de ambos. «En la educación —escribe Gevaert— se puede fácilmente comprobar el progreso que puede hacer el educando apenas empieza a querer al educador y a comprometerse a responder a su amor»¹⁴. Sólo la palabra viva del prójimo nos alumbrará la verdad; sólo cuando viene por los cauces de humanidad vivida y de persona identificada desde ella, trae la verdad iluminación, capacidad para dar seguridad en el mundo y fuerza esperanzadora; no el libro hace hombres, sino sólo el hombre hace otros hombres. La comunicación humana, en definitiva, debe fundamentarse en la realidad espiritual del hombre que hace de él un ser pensante, abierto y libre.

—Finalmente, si atendemos al ser del hombre en cuanto espíritu *personal, libre y trascendente*, el proceso educativo alcanza su máximo esclarecimiento y al mismo tiempo su más sólida razón de ser, con lo que se confirma ampliamente la vinculación indispensable entre antropología y educación.

Frente a determinadas teorías pedagógicas actuales, influidas por concepciones filosóficas de corte positivista y experimentalista que vienen a reducir al educando a un simple *animal de aprendizajes*, han surgido y continúan surgiendo defensores de una educación fundamentada en el hecho primordial de que el sujeto de la educación es una *persona*, nacida para desarrollarse libre y responsablemente en una sociedad pluralista y cambiante, siendo imprescindible para ello que reciba de los adultos, sobre todo de sus padres y educadores, las orientaciones y los medios que le ayuden a realizar esa vocación personal. Haremos a continuación referencia a algunas de dichas aportaciones¹⁵.

E. Mounier nos dirá en su *Manifiesto* que el fin de la educación es despertar personas, despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas. Por tanto, la escuela no puede limitarse a transmitir conocimientos, sino que su misión es enseñar a vivir, armar al niño para el descubrimiento de su propia vocación, ayudarle a desarrollarse integralmente en la realización de un hombre cada vez más pleno. Esta ambiciosa meta exige educarle en libertad. El mismo Mounier, de modo acertadísimo y bello, define la educación como «un aprendizaje de la libertad», que huye tanto de la consideración de aquélla como un adiestramiento autoritario que busca la adaptación del niño al conformismo de un me-

¹⁴ GEVAERT, J., *o.c.*, p. 56.

¹⁵ DELGADO, I., *La educación personalista*, Salamanca, 1985.

dio social o doctrina de Estado, como del extremo contrario, representado por ciertas teorías anarquizantes que niegan toda dirección o intervención de los adultos en el proceso educativo. El personalismo de Mounier postula una escuela pluralista, no dogmática, y concibe la tarea educadora como una síntesis entre intervención y libertad, entre tutela y espontaneidad, pero esa dosis de intervención o tutela tiene la única y constante finalidad del desarrollo de la persona como tal. El derecho del niño a ser educado requiere que el educador tenga sobre él una autoridad moral que no es otra cosa que el deber del adulto para con la libertad del niño¹⁶.

J. Maritain, desde los presupuestos de su humanismo cristiano, subraya también como fin primario de la educación el desarrollo de la vida personal y del progreso espiritual del hombre. Por eso entiende que uno de los grandes errores de la educación sería el desconocimiento de los fines y la supremacía de los medios. En este error se incurre, según Maritain, cuando la educación atiende exclusivamente a una idea científica del hombre —conjunto de fenómenos físicos, biológicos y psíquicos— y, por tanto, se queda en el nivel de los medios de la educación y prescinde de una idea filosófico-religiosa del hombre, que es la que puede darle los primeros fundamentos y las direcciones básicas de la educación, al profundizar en el ser del hombre y en los valores que implica: el hombre es una persona, cuya raíz es el espíritu, poseedor de una dignidad absoluta porque está en relación directa con el reino del ser, de la verdad, del bien, de Dios. La educación —afirma el insigne filósofo francés— debe atender a esta dimensión profunda de la esencia humana¹⁷.

Otro importante autor, A. San Cristóbal, en su conocida *Filosofía de la educación*¹⁸ entiende la educación como una realidad que acaece sólo en el hombre, como una realidad constitutivamente humana, que tiene sus raíces en el núcleo *espiritual* de su persona. A diferencia de la planta o del animal, que son poseídos por sus procesos internos o determinaciones exteriores, sólo el hombre se posee a sí mismo y es el constructor de su vida y de su mundo. El resultado es la plasticidad del espíritu en estado permanente de abertura hacia formas nuevas. Así pues, concluye este autor, la educación no tendría sentido sin la existencia del acontecer espiritual del hombre. Sólo el hombre es educable, porque sólo él es portador del *espíritu*, que es flexible y dúctil, que no está fijado y determinado por leyes físicas, biológicas, etc. El hombre es educable porque es inmaterial, abierto, autoconsciente, creativo, libre, cualidades todas del espíritu. En definitiva, el hombre es educable porque es libre: dispone de sí para correr la aventura de autocrearse.

O. Durr en su libro *Educación en la libertad*¹⁹ ha profundizado precisamente en las raíces antropológicas de la educación en la libertad. El defiende que el

¹⁶ MOUNIER, E., *Manifiesto al servicio del personalismo*, Madrid, 1976 (4.ª), pp. 64-66; 93-101; 117-118.

¹⁷ MARITAIN, J., *Pour une philosophie de l'éducation*, París, 1969, pp. 17-25; 43-49.

¹⁸ SAN CRISTOBAL, A., *Filosofía de la educación*, Madrid, 1965, pp. 57-63; 75-81.

¹⁹ DURR, O., *Educación en la libertad*, Madrid, 1971, pp. 47-55; 62-64; 70-74.

hombre no es animal de instintos, sino de iniciativas, que obra bajo su propia dirección y tiene que decidirse frente a sus posibilidades; que su existencia no le es simplemente dada, sino responsablemente *propuesta*. Y esta realidad de su ser es la que hace posible la educación: allí donde el espíritu ha roto el marco de los instintos y ha tomado el papel director, la educación queda hecha posible y necesaria. Según Durr, el espíritu del niño, en un principio, no puede dominar las tareas impuestas por la vida y requiere la ayuda del espíritu desarrollado de los padres y de los educadores. Estos deben *suplir*, hasta que el espíritu del individuo en desarrollo despierte y se robustezca para hacerse cargo de la dirección de sí mismo.

Otro concepto importante de la educación centrada en la persona lo constituye la *formación humanística*. J. A. Ibáñez-Martín expone con claridad la naturaleza y las exigencias de esa formación²⁰. En cuanto a su naturaleza, la entiende como el esfuerzo del hombre por buscar la forma más alta de existencia (segunda dignidad), es decir, el desarrollo pleno de su entendimiento y de su libertad. Esto exige que la actividad formativa se ocupe no sólo de buscar y transmitir un conjunto de conocimientos verdaderos, sino además de orientar rectamente en el uso de la libertad, motivando al educando hacia una toma de posición personal en su existencia y fomentando su juicio crítico frente a posibles manipulaciones exteriores. Esta formación constituiría un auténtico proceso de personalización, que es tan importante para la educación.

En esta misma línea de acentuación de los aspectos ético-axiológicos de la educación se expresa O. Fullat cuando trata de la finalidad de la educación: recuerda la doctrina platónica para afirmar que la educación no consiste en embutir conocimientos en el saco humano, al modo conductista, sino en enderezar la mirada del hombre, en producir un cambio en su talante existencial, en volver toda el alma hacia la luz de la idea del Bien. Se trata de entender la educación en función de los *valores éticos*. Pero Fullat insiste en que esos valores no los debe definir ni dictar el poder político, sino el mismo hombre desde su conciencia, desde su libertad²¹.

La educación alcanza su máximo significado si atendemos a la dimensión autoproyectiva y *trascendente* del hombre, como ha hecho O. Fullat²².

La tarea educativa vive de ir tras la no-inmediatez del hombre. Todo educando es —si quiere alcanzar la plenitud— atención a lo que todavía él no es y que anticipa proyectando: de esta manera tiene la posibilidad de ser autor de sí mismo y no simple consecuencia de las circunstancias.

El educando vive en la tensión entre *esta situación* (presente-pasado) y *lo valioso* (futuro) y educar es hacer vivir esta tensión, es convertir al educando en constante problema para él mismo (*Quaestio mihi factus sum = Me he hecho*

²⁰ IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A., *Hacia una formación humanística*, Barcelona, 1977, pp. 51-60.

²¹ FULLAT, O., *Cuestiones de educación*, Barcelona, 1982, pp. 35-37; 41-43; 47-49. Ver del mismo autor *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*, Barcelona, 1982.

²² FULLAT, O., *El tiempo antropológico de la educación*, p. 47 y ss.

problema de mí mismo —San Agustín). El hombre totalmente volcado al presente lo tiene todo a pedir de mano y, como subjetivamente nada le falta, no puede tener esperanza ni futuro. La educación, en tal supuesto, acaba en técnicas programadoras de la neurofisiología.

Pero si el hombre es un ser en formación, un ser del futuro, es preciso no tolerar que se encante con el presente. La educación *ascética* salvará el tiempo humano; hay que dársela porque él no la busca: prefiere la perdición en el presente que la salvación en el futuro. El educador hará que tanto el presente (sensaciones) como el pretérito (recuerdos) no satisfagan del todo a fin de que el educando se lance a lo venturoso (imaginación, utopía) y de este modo el engendramiento antropológico sea posible. (En este discurso resuenan ecos de las reflexiones de E. Bloch sobre la utopía y la esperanza como categorías esenciales para interpretar la realidad humana).

Termino esta exposición asumiendo la aportación a esta temática de O. González de Cardedal²³. El afirma con plena claridad que el quehacer educativo se realiza entre personas y se centra en la persona: «El educador es el hombre que apuesta por la persona frente a las cosas, por el valor sagrado e irreductible de cada hombre frente a la colectividad..., por la actitud lúcida y crítica frente al adoctrinamiento técnico o al embaucamiento ideológico, por la libertad de alma y de cuerpo frente al aletargamiento con noticias y productos impuestos» ... «Profesor es quien *ayuda a ser* hombre, a estar en el mundo como seres *sensatos*, es decir, con sentido y con fines, a la vez que con meras facticidades y medios, con valores a la vez que con productos, con esperanzas a la vez que con incógnitas». La educación, pues, no se puede reducir a una información técnica, sino que debe ofrecer un horizonte de sentido total para el ser personal, que haga efectiva y real su libertad. «Quien postula una absoluta neutralidad o asepsia de valores y proyectos de sentido, ése hace imposible la educación o bien la reduce a mera información técnica y deja entonces al alumno sin capacidad de discernimiento y de crítica, a merced, por consiguiente, de quien le quiera utilizar ideológicamente».

3. Consecuencias prácticas

—La primera consecuencia importante que se deriva de nuestra exposición es que la educación, al ser una realidad radical del hombre, sólo puede ser comprendida en su sentido total desde la reflexión filosófica, la cual no puede ser suplida por los análisis empíricos y técnicos de las ciencias de la educación (pedagogía, psicología, sociología, etc.), pues ni el conocimiento de la naturaleza evolutiva y del ambiente del educando, ni la aplicación de los métodos didácticos y de las tecnologías, pueden desarrollarse de espaldas a la contribución filo-

²³ GONZALEZ DE CARDEDAL, O., *Memorial para un educador*, Madrid, 1982, pp. 39-47 y *Carta a un profesor amigo*, Madrid, 1977, p. 24 y ss.

sófica que clarifica aspectos tan esenciales del proceso educativo como son los *finés* y los *valores*, sin los cuales no es posible ofrecer al que se educa un proyecto de sentido para su existencia. La educación es mucho más que un simple fenómeno psicosocial; no puede reducirse a un proceso de aprendizajes y de preparación científico-técnica para la inserción en el sistema productivo dominante en la sociedad; la educación se revela como un proceso de realización plena o integral que abarca, además de la dimensión natural, otras dimensiones del ser humano: cultural, estética, personal, moral, libre, comunitaria...

—En el modelo *técnico-pragmático* de educación, centrado en el objeto (naturaleza del educando) y en los medios técnico-didácticos, el educador se convierte en una especie de funcionario que aplica unas técnicas y expide unas recetas didácticas, pero desconoce el sentido profundo de su tarea. En el modelo *integral* de educación se necesita un maestro que no sólo transmita conocimientos y técnicas, sino que se comprometa en una *formación* plena que ayude al que se educa a ser más persona, más libre y solidario, más hombre, es decir, que contribuya a su auténtica *emancipación*. En este caso no basta con que el profesor domine las leyes de la psicología, los datos de la sociología y las directrices didácticas, sino que debe recibir también una sólida formación filosófica y humanística.

—¿Cuál de estos dos modelos prevalece actualmente en el sistema educativo español?

Si nos atenemos a la reciente ley de *Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)* y a las directrices generales de los *Planes de Estudios Universitarios* ya aprobadas por el Ministerio de Educación y Ciencia (especialmente las de los estudios de Magisterio) podríamos establecer las siguientes consideraciones:

a) A pesar de que en el Preámbulo y en el Título Preliminar de la LOGSE aparecen referencias a conceptos como «formación plena», «valoración moral de la realidad», «desarrollo de la capacidad crítica», importancia de los valores sociales y democráticos; y se señala como primer fin del sistema educativo el «pleno desarrollo de la personalidad»; y entre sus principios se alude a la «formación personalizada» y a la «educación integral», sin embargo a la hora de materializar estos conceptos en los objetivos y en los contenidos que deben informar los niveles educativos concretos, sobre todo en la educación infantil y primaria, no se extraen las consecuencias prácticas de aquellos enunciados.

b) En la nueva ley subyace, más bien, un modelo de hombre marcado por el tecnicismo, el pragmatismo y el utilitarismo. De ahí la primacía que concede a la enseñanza tecnológica en perjuicio de las humanidades, la insistencia en los recursos económicos y técnicos para el reciclaje del profesorado y en una educación que sea *útil* para acceder al mundo del trabajo. Es loable su insistencia por mejorar la *calidad* de la educación, pero paradójicamente la restringen a elementos «cuantitativos» (aumento de medios económicos, desarrollo de las técnicas, reciclaje didáctico del profesorado) olvidando que la verdadera calidad viene determinada por la dignidad, profundidad y extensión de los valores que se incorporen al currículum. Es decir, que en el sistema educativo español se ha optado por un modelo *técnico-pragmático* en lugar de un modelo de educación *inte-*

gral que atienda y desarrolle las dimensiones fundamentales de la persona: intelectual, afectiva, estética, interpersonal, moral y trascendente.

c) En cuanto al plan de estudios para Maestros es muy significativo el hecho de que entre las materias troncales no se haya incluido la Filosofía ni las demás Humanidades. Las materias dominantes pertenecen a la Psicología y a la Didáctica, en clara consecuencia con una concepción científico-técnica de la educación, que confirma la orientación desarrollada en la LOGSE, y no con una formación humana plena o integral, en la que sin duda la *visión filosófica* desempeñaría estas funciones ineludibles: desarrollar la capacidad reflexiva sobre la experiencia para asumirla con sentido; ofrecer una visión integradora de la cultura; descubrir el sentido estético y lúdico de la vida; aportar su comprensión de dimensiones fundamentales del hombre (libertad, moralidad, etc.); desarrollar la libertad personal y el pensamiento crítico; formar la conciencia ética y ofrecer un horizonte de proyectos, fines y valores que contribuyan a la plenitud del hombre. Difícilmente pueden conseguirse estos objetivos con la eliminación de la Filosofía y de las Humanidades en general del proyecto formativo de los futuros educadores. ¿Sería pedir demasiado que las autoridades ministeriales y académicas se percataran de un asunto de tanta gravedad?

(Mayo 1991)