

REGRESO A LA PERSONA (EN BUSCA DEL *HOMO EDUCANDUS*)

Héctor Lerma Jasso

EL FUNDAMENTO ANTROPOLÓGICO DEL PROCESO EDUCATIVO

La educación presupone siempre, por lo menos implícitamente, una imagen potencial y final del hombre educable (Vincent Berning).

Justamente la diferencia que media entre ser, poder ser y fin del hombre, individual y socialmente considerado, hace necesaria y posible la educación. A esto se debe que, desde siempre, la investigación acerca de la problemática educativa haya hermanado, del modo más estrecho, los estudios antropológicos y los estudios pedagógicos, entre muchos otros.

En efecto: reflexionar sobre cualquier problema de la *praxis* educativa, significa estudiar algún aspecto de la condición humana. De ahí que todo intento pedagógico se funde, *a fortiori*, en una antropovisión, en una concepción, por débil que sea, del hombre y de lo humano. Así se explica que la Antropología de la Educación —o *Antropología Pedagógica*— haya mantenido siempre, expresa o tácitamente y a pesar de ciertos intentos en contrario, una firme presencia en toda la historia de la educación y de la Pedagogía. Este nexo indisoluble, simbiótico, Antropología-Pedagogía justifica, a su vez, la constante actividad de una «comunidad científica internacional» abocada a examinar el fundamento antropológico de todo proceso educativo.

Aun así, se puede afirmar que es reciente la inclusión de la Antropología Pedagógica en muchos de los planes de estudio destinados a la formación de los profesionales de la educación. Por fortuna, son cada vez más los países en los que goza ya de aquilatada solera en los programas académicos, y de cuantiosos volúmenes de bibliografía científica publicada. Mención especial amerita el caso de Alemania donde: «Bajo la

nomenclatura de *pädagogische Anthropologie*, se ha publicado la mayor cantidad de literatura científica sobre nuestra materia. Lo que mayor interés suscita en ese país, es la vertiente filosófica y teórica de la materia. Además de Alemania, hay que tener en cuenta el trabajo desarrollado en Estados Unidos en el ámbito de la investigación empírica y etnográfica. Varían mucho las formas de entender la Antropología de la Educación en estos dos países, pero es posible intentar un acercamiento entre las diversas escuelas y tradiciones epistemológicas, de forma que se vean los diferentes estilos de enfocar el trabajo investigador no como opciones excluyentes sino más bien como acercamientos complementarios a una misma realidad: el *homo educandus*¹.

EL PUNTO DE PARTIDA DEL PROCESO EDUCATIVO

Es natural, entonces, que la Pedagogía, cuya función científico-crítica se basa en la conexión sistemática entre facticidad educativa, teoría científica de la educación y crítica metateórica, subraye y asuma como punto de partida de toda su labor heurística, dos de las notas elementales de la humana naturaleza: *educabilidad* y *educatividad*. Ambas significan *posibilidad* y *categoría* de la esencia humana. Son *posibilidad* en cuanto hacen posible la viabilidad y la factibilidad del hecho educativo: la educación realiza –convierte en realidad– todo lo que en el hombre existe como posibilidad. Y son *categoría* o *cualidad específica*, por cuanto se han de predicar de todo ser humano².

La *educabilidad* –también llamada *perfectibilidad* o *mejorabilidad*– viene a ser, en definitiva, el fundamento antropológico último de todo intento educativo. Si el hombre no fuera educable –mejorable–, no habría educación posible. Podríamos decir, con Spalding, que la *educabilidad* (*perfectibilidad*) *del hombre es la gran esperanza y el gran aliento del mundo*.

¹ BARRIO, José María. *Elementos de Antropología Pedagógica*. Rialp, Madrid, 2000, p.11.

² FERMOSE, Paciano. *Teoría de la educación*. Trillas, México, 1994, p.235.

Que el hombre sea educable es el hecho más trascendental de la historia humana.

Más adelante volveremos sobre este punto. Por lo pronto recordemos que la *educabilidad* consiste en la capacidad que naturalmente posee todo hombre de ser modificado, mejorado —educado— por medio de los bienes culturales contenidos en la acción educativa. Entendida también como «aptitud mejorativa» o, para decirlo al modo kantiano, *disposición meliorativa*, la educabilidad es la tendencia de la humana naturaleza hacia el progreso (*progressus*: adelanto, perfeccionamiento; de *pro-gredire*: avanzar, ir hacia delante); un movimiento continuo, aunque defectible, hacia algo mejor; una aspiración constante, aunque falible, hacia la excelencia. Excelencia que, al igual que otros conceptos análogos e igualmente apetecibles: perfección, madurez, plenitud..., no son un estado al que se llega, sino un ideal al que se tiende.

Desde otra perspectiva, la *educabilidad* o *perfectibilidad* se estudia también como *ley del perfeccionamiento* que, junto a la *ley de la supervivencia*, rige la vida del género humano. Esto se explica porque, si bien se ve, todo lo que hace el animal irracional es para mantenerse en el ser, para no morir, para asegurar su supervivencia y la de su especie. Determinado por el instinto, al irracional lo que le importa es vivir. En cambio al hombre, racional y libre, no sólo le importa vivir sino, sobre todo, vivir cada vez mejor; no sólo le importa mantenerse en el ser, sino ser cada vez mejor. Es en esta ley del perfeccionamiento de donde arranca la base instintiva del hombre señalada por Bigge y Hunt: *conservación del yo y promoción del yo*. Y en este ir y venir de inmanencia a trascendencia, se apoya el entramado de todos los afanes de los hombres, entre ellos, la *educación* y el *trabajo*.

De modo correlativo, la *educatividad* (o *perfectividad*) viene a ser la capacidad que naturalmente posee todo hombre, en mayor o menor medida, de educar; de ayudar a la mejoría de otros; de comunicar a otros los bienes de cultura que

posee o que están a su alcance. Así, se entiende que todo hombre pueda ser, al mismo tiempo, autor, receptor y transmisor de bienes culturales; que pueda ser, simultáneamente, *educando* y *educador*. Y se entiende también que cada hombre pueda recibir de otros, y ejercer en otros, un influjo perfecto mediante lo que llamamos *comunicación educativa*. (Esto explica, entre otras muchas cosas, la dimensión formativa del trabajo y, por lo tanto, la dimensión pedagógica de toda empresa).

EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA

Educabilidad y *educatividad* constituyen, pues, el punto de partida de todo proceso perfecto en el hombre y en la sociedad. De ahí la importancia de comprender que ambas son características de la esencia humana y fundamento de todo propósito educacional. Sólo así se puede entender la *facticidad educativa* como un proceso perfecto inherente a la naturaleza humana. Proceso que se da en un contexto social, en cuanto que la *sociedad* es la ordenación y organización que se dan los hombres para alcanzar el bien individual y el bien de la comunidad. Y se da también en el contexto cultural, en cuanto que la *cultura* es la producción y acumulación de los bienes espirituales y materiales que los hombres crean para alcanzar dicho fin. La *tradición* cobra sentido, entonces, como la conservación y custodia de tales bienes, y el *progreso* queda entendido como el mejor aprovechamiento, renovación e incremento de los mismos.

En este entramado, la *educación* queda bien entendida como la realización del hombre, individual y socialmente considerado, en y por la cultura. La *historia* será, entonces, la sucesión en el tiempo del orden social y cultural.

Ese entramado nos permite ver que la *educabilidad* y *educatividad* que subyacen en la raíz del actuar humano, dinamizan toda la fenomenología de la educación; explican el hecho de que cada hombre pueda ser, a la vez, receptor y transmisor

de los bienes culturales, y que la educación sea un hecho personal que se desenvuelve en un contexto socio-cultural a través de la historia. Dicho de otro modo: *perfectibilidad* y *perfectividad* explican que la persona, en su vivir y en su convivir, sea apta para recibir, mediante la educación, nuevas perfecciones culturales en su ser natural y de imprimir, mediante su trabajo, nuevas perfecciones –a manera de bienes o servicios– en el mundo físico y social que lo rodea.

Con razón se ha escrito que: «En términos aristotélicos, la educabilidad es la potencia, la radicalidad, el poder ser educado; y la educación realizada en el acto, la perfección conseguida ya. En términos sociopolíticos, la educabilidad es la base del principio de igualdad de oportunidades en materia educativa. Existencialmente, la educabilidad es un grito interior, una llamada a la responsabilidad personal ante el proyecto vital propio, pues si las circunstancias no lo obstaculizan, el hombre puede colmar con realidades lo que era posibilidad, a su antojo y talante. El hombre no sólo tiene derecho a realizarse, sino que debe realizarse. La educabilidad es un poder ser, una esperanza de acercarse al deber ser, una autoexigencia de perfección, una insaciable búsqueda de un sí mismo mejor»³.

Educabilidad y educatividad (o perfectibilidad y perfectividad) son, pues, notas antropológicas esenciales de las que arranca la puesta en marcha de toda facticidad educativa. Facticidad que, a su vez y entre otras cosas, posibilita y justifica la presencia de la Pedagogía, *como un saber etiológico, especulativo y experimental, descriptivo y normativo, acerca del ser y deber ser de la educación.*

LA CRÍTICA PEDAGÓGICA

Desde luego que ha habido, y hay, diferentes concepciones acerca del ser esencial del *homo educandus* que, a su vez, vertebran diversas hipótesis pedagógicas; tantas, como concepciones antropológicas hay acerca de lo que el hombre es, lo que puede llegar a ser y lo que sea el fin de la vida

³ FERMOSE, *Ibid*, p.236.

humana. La misma Antropología ha sufrido cambios significativos desde su aparición en la historia de las ideas hasta llegar a sus formas actuales, al menos como Filosofía del Hombre.

No obstante, esta falta de unanimidad no causa desánimo al proceder científico. Todo lo contrario. Siempre se ha sabido que llegar a la verdad total –también a la verdad total acerca del hombre– no es obra de una sola persona, ni de un grupo o escuela, ni siquiera de toda una generación. Sino que es obra de toda la humanidad a través del tiempo. Unos ayudan con sus aciertos; otros, incluso, con sus equivocaciones, pues obligan a replantear las cosas, a intentar nuevas búsquedas, a descubrir otras perspectivas, a ensayar distintos enfoques, matices, respuestas...

No deja de ser alentador constatar que, en ambientes cada vez más amplios, va quedando atrás el prejuicio positivista. Prejuicio que condujo a «soslayar la pregunta filosófica por el sentido y finalidad de la educación, con la pretensión de liberar a la Pedagogía de interminables e inaprovechables disputas metafísicas sobre concepciones del mundo, verdadero lastre que ha impedido durante mucho tiempo centrar la atención en lo auténticamente *científico*»⁴ (Barrio, 2000, 20). Los graves déficit de tal educación vienen a demostrar que «la perspectiva filosófica, más que un lastre para la investigación empírica, garantiza que ésta no devenga en mera “practiconeería” carente de significación verdaderamente humana»⁵.

Como quiera que sea, en lo que va creciendo el consenso –al menos tácitamente–, es en cuanto que la diferencia entre el ser del hombre –criterio ontológico– y su poder llegar a ser –criterio teleológico–, hace necesaria y posible la educación. Ésta impulsa el dinamismo natural del hombre hacia su más plena realización personal, social y cultural; jerarquiza y pesa los valores y normas contenidos en la acción educativa –criterio axiológico–, y elige los medios –criterio mesológico– para alcanzar el fin o los objetivos previstos.

⁴ BARRIO, *Ibid*, p.20.

⁵ *Idem*.

En ese poliédrico y decisivo contexto, la educación y consiguientemente su investigación a todos los niveles y en todos sus aspectos, así como la reflexión crítica sobre los mismos, siempre mantendrá una importancia creciente. Sin duda, la forma de vida del individuo, así como las formas de la convivencia social y de incremento cultural, dependen cada vez más de las soluciones más o menos acertadas, completas y eficaces que se den a la problemática educativa.

Esto obliga al trabajo pedagógico (análisis fenomenológico, examen antropológico, formación de teorías pedagógicas y crítica científica de la realidad teórico-práctica) a partir de un hecho simple y perentorio: detrás de cada proyecto educativo existe, de modo más o menos explícito, una antropovisión y una cosmovisión. Un sistema escolar, una política educativa, una reforma escolar, un programa de capacitación, un curso de perfeccionamiento, etcétera, están siempre diseñados a partir de una forma más o menos **verdadera, correcta, completa y clara de entender al ser humano**, la vida humana y el mundo en general, en cuanto escenario en el que se sucede el devenir histórico. Esta perentoriedad es la que palpita en la sabia aspiración socrática que, de alguna manera, marca el derrotero de toda la cultura occidental: *Hombre, ¡conócete a ti mismo!* Y alienta también el vehemente reproche del renacentista Petrarca que, en más de un sentido, inaugura el pensamiento moderno: *¿De qué nos sirve conocer la naturaleza de los cuadrúpedos, de los peces y de las serpientes, si no conocemos la naturaleza humana?*

Se justifica, entonces, que la reflexión crítica pedagógica haga suya la cautela de *Joachim Ritter* cuando, al examinar el pensamiento moderno, señala que *Descartes ha analizado el cogito, pero ha dejado el sum sin determinación ni elucidación suficientes*. Tal situación invita —dice él— a la reflexión detenida sobre el sentido y la tarea propia del trabajo científico. «Porque si, en el terreno de la ciencia, la idea de una renovación y de una reordenación se torna tan fuerte y de tan

universal eficacia, es que la preceden perturbaciones y fenómenos de crisis que ponen en tela de juicio los fundamentos válidos hasta el momento, y la empujan más allá de ellos... En ninguna época han sido las opiniones acerca de la esencia y el origen del hombre más inseguras, más imprecisas y más variadas que en la nuestra... En una historia que abarca aproximadamente diez mil años, nosotros somos la primera época en la que el hombre se ha tornado problemático para sí de manera total y completa, en la que ya no sabe lo qué es»⁶ (Ritter, 1986, 44).

EL PUNTO DE LLEGADA DE LA EDUCACIÓN

También la Historia reciente –moderna y contemporánea–, y particularmente la Historia de la Educación, atestiguan que eludir o errar en esta consideración antropológica suele acarrear insuficiencias o trastornos más o menos graves para el sano desarrollo del hombre y la sociedad. De hecho existen y han existido en el pasado reciente, consideraciones pedagógicas que de alguna manera reducen el ámbito y los alcances de la educación. Esto ocurre cuando se parte de conceptos antropológicos restrictivos y cerrados, ya sea porque reducen al *homo educandus* a un mero resultado de factores exteriores (biológicos, históricos, sociales, culturales, políticos...), o porque le atribuyen un carácter absoluto que, paradójicamente, termina por bloquear sus posibilidades de relación y, por ende, de realización.

Este riesgo reduccionista, y en contra de lo que ordinariamente se cree, parece hallarse en la base del inmoderado optimismo naturalista roussoniano que se acerca a homologar al hombre y al animal: *Todo animal* –considera Rousseau en su «II Discurso»– *tiene ideas porque tiene sentidos... El hombre no difiere a este respecto de las bestias más que por el más o el menos... Casi estoy por decir* –añade– *que el hombre que piensa es un animal depravado* (Sur l'Inég., 49).

⁶ RITTER, Joachim. *Subjetividad...* Alfa, Barcelona-Caracas, 1986, p.44.

En el extremo opuesto se halla también, pongamos por caso, el humanismo renacentista postulado por *Campanella* cuando considera que el hombre es *rey, epílogo, armonía y fin de todas las cosas*. También el erudito *Pico della Mirandola* participa de ese entusiasmo antropocentrista cuando expresa que: *Las maravillas del espíritu humano son mayores que las de los cielos... Lo único grande en la tierra es el hombre; y lo único grande en el hombre es su mente y su alma. Cuando os eleváis a su altura, os eleváis por encima de los cielos* (In *Astrologiam*, 3,27).

El resultado práctico de este exaltado humanismo, que llega a atribuir al hombre un carácter absoluto –quasi-divino– es que, paradójicamente, termina por bloquear sus posibilidades de relación y, por ende, de realización.

Este par de zigzagueantes ejemplos nos permite ver que, para la Pedagogía actual, la indagatoria filosófica del hombre, reviste particular importancia porque –repito– en todo proceso educativo, el *punto de llegada* (objetivos) depende, al menos en la intención, del *punto de partida* (fundamentos). Esta dependencia es de necesidad y se remonta a tiempo inmemorial. Basta hojear la Historia de la Educación para constatar que, desde siempre, los pueblos han educado a sus miembros de acuerdo con un criterio antropológico del que penden ciertos objetivos individuales y comunitarios. Así se explica la preocupación constante y más o menos efectiva por la construcción de arquetipos –modelos de hombre, mujer, familia, sociedad...–. Es decir: por el «diseño de objetivos» (*inmediatos, mediatos y tendenciales*) en educación. Objetivos que, con razón, ocupan un punto central de atención en la Pedagogía contemporánea. Abundan por ahí clasificaciones, textos, cursos, programas y materiales específicos acerca de cómo determinar, jerarquizar, implementar y evaluar los objetivos de la formación, del aprendizaje.

Prever tales propósitos es importante, porque de esta manera se contesta –aunque sólo sea parcial y tentativamente–

a la pregunta: ¿para qué se educa?, ¿hasta dónde puede y debe llegar el sujeto educando?, ¿qué clase de personas queremos formar?, ¿qué país queremos tener?, preguntas que tienen sentido, pues toda labor educativa, por su carácter intencional, debe realizarse de acuerdo a ciertos fines inteligentemente ponderados. La experiencia demuestra que la formación de hombres no es algo que deba exponerse al azar, ni a la improvisación: de la improvisación no se siguen más que desatinos.

Sin objetivos claros, la educación es ciega y muchos de sus esfuerzos, vanos. El objetivo –nos recuerda *John Dewey*– significa la precisión del término o del resultado probable de nuestra acción. Actuar con un objetivo previsto es actuar inteligentemente; redundando siempre en actividades dispuestas y ordenadas para alcanzarlo. El objetivo es el principio que gobierna y dirige toda nuestra actividad e influye en cada uno de los pasos que damos para llegar al fin. También en el medioevo se sentenció que: *Todo agente actúa en función de una finalidad, que es el principio causal que primero aparece en la esfera intelectual, y lo último que aparece en la esfera ejecutiva.*

Así debe ser porque con la educación se busca un cambio positivo en el educando; estimular en él un movimiento del ser al deber ser; dinamizar su ser natural hacia un proceso de mejora; descubrir el interés que puede motivarlo a esforzarse en pasar del ser dado al ser pleno. *Kinesis*, llamaba *Aristóteles* a este movimiento capaz de actualizar –poner en acto– todo lo que en el hombre hay de potencialidad.

En esta idea de cambio, de mejoramiento, de perfeccionamiento, que tiene un punto de llegada (*terminus ad quem*) y, obviamente, un punto de partida (*terminus a quo*), cobran también sentido las preguntas: ¿a quién educo?, ¿qué es y como debe ser el hombre?, ¿hasta dónde puede y debe llegar? O –digámoslo de una vez–: ¿cómo es la naturaleza humana?

LA CRISIS DEL HUMANISMO

El *para qué* y el *desde dónde* son igualmente importantes.

La experiencia histórica y la crisis generalizada de desorientación (*crisis teleológica*) que padece el mundo, demuestran que si se elude esta cuestión, la educación (y con ella el hombre, la familia, la sociedad, la cultura y todo lo humano) se pierde en vaguedades y simplificaciones inadmisibles que, por distintos cauces, han provocado la reiteradamente denunciada «crisis del humanismo».

A este respecto, vale la pena destacar algunos puntos de vista por demás aleccionadores. «Los resultados –afirma *Chérif-Chergui*– son evidentes. Por ejemplo: la acumulación de riquezas en algunos medios y entre ciertos estamentos, es una mofa mordaz en el rostro de millones de seres humanos envueltos en verdadera miseria. El espanto se apodera de la humanidad; a nivel gubernamental traduce su angustia en la inversión de un 80% de sus ingresos en armamento cada vez más destructivo; a escala individual, el miedo se expresa de mil maneras: delincuencia, alcoholismo, drogadicción, velocidad suicida, etcétera; la neurosis, considerada una patología a comienzos de siglo, es hoy un rasgo común. Porque es una adaptación a un medio ambiente atrofiado, una vida familiar en desintegración y una estructura laboral punitiva... En el fondo, se trata de un punto de partida erróneo: ***consciente o inconscientemente el hombre ha querido vivir mejor, sin ser mejor***⁷.

Y sigue diciendo, a propósito de la ciencia, a la que hemos confiado la suerte de la humanidad desde mediados del siglo XIX, como única redentora: «(...) ha engendrado un hijo paradójico: ingenioso e imbécil al mismo tiempo. Ingenioso, puesto que dio un impulso a la evolución humana incalculable, aunque apenas ha alcanzado su infancia. Imbécil, ya que no posee ningún valor espiritual para sosegar a sus creadores. Más bien, como una bestia, los devora»⁸.

No se trata, desde luego, de buscar un efectismo amarillista, pero es innegable que esto ha ocurrido en cuanto se tiene

⁷ CHÉRIF-CHERGUI. *Revista Educadores*. No. 72, Madrid, p.181.

⁸ *Idem*.

una idea simplificada, reducida de hombre. *Dürr*, al referirse a estos «reduccionismos», hace notar que no se puede explicar al hombre solamente como *homo sapiens*, en la cúspide de la evolución animal, exclusivamente como el “mamífero más diferenciado” (...), ni como un producto funcional de constelaciones sociales»; se opone al intento de describir la «máquina humana» en el lenguaje simbólico e impersonal de unas fórmulas. Con sobrada razón se duele de que un ingeniero «director de una firma californiana de aviación se expresa de la siguiente manera: “¿Resultará el hombre un freno para el progreso?”. Y un instructor de la Air Force, en la Academia para Cadetes de Aviación de Randolph Field llega a afirmar: “Desde el punto de vista de las tareas que tiene que realizar para el vuelo, el hombre está mal construido” y los ochenta cadetes simplifican en sus apuntes: El hombre = construcción defectuosa...»⁹ (*Dürr*, 1981, 49).

Y actualmente, en la empresa ¿no se habla con demasiada frecuencia de «efectividad operativa del material humano», como si sólo se tratara de «fuerza» y «materia»...? ¿Y en Psicopedagogía no hablamos del educando como sujeto experimental, abreviado: «S. E.»? ¿Y en la administración de justicia, como en Medicina no se habla de «casos»? ¿En los hospitales no se dice: «Ha ingresado un apéndice, una rotura de cráneo»?¹⁰ .

Los ejemplos se multiplican. No hace mucho tiempo, en un popular programa de televisión, se analizaba un problema familiar real, presentado como «caso típico» a discutir. En repetidas ocasiones se aludió a la madre de esa familia como a «la sujeto que desempeña el rol materno», y a los hijos como «productos no previstos». El amor fue comparado —en algún momento— con el movimiento fototrópico de las plantas y, en otro momento, casi se le equiparó al *delirium tremens*; y, por si fuera poco, no quedó claro si los conceptos de matrimonio y *taedium vitae* son o no sinónimos. Mientras tanto, por otros

⁹ DÜRR, Otto. *Educación en la Libertad*. Rialp, Madrid, 1981, p.49.

¹⁰ *Ibid*, p.52.

conductos nos llega la noticia de que un popular cantante de *rock* que ha logrado acumular una fortuna inimaginable, decidió romper con toda su parentela y la sustituyó por cerca de veinte maniquíes que pueblan su residencia: *¡Para no sentirme solo!* —explica él—. Y otra conocida *movie star* que encabeza, además, un influyente movimiento ecologista, justifica el haber dado en adopción a sus hijos alegando que *el sentido musical y el sentido maternal los da o no la naturaleza: ¡a mí no me los dio!* —se disculpa ella—.

Y Durrell, ¿no escribe sobre *Mi familia y otros animales*, o de *Bichos y demás parientes*? De acuerdo, puede argüirse que, en muchos casos, este lenguaje no pretende desvalorizar al ser humano, pero sí podemos considerar que en muchos otros, tal lenguaje manifiesta una franca mala intención o, por lo menos, complicidad con el espíritu de nuestra época, tan dada a las simplificaciones, a opiniones prefabricadas y parciales, más o menos de moda en el campo pseudocientífico y que, por desgracia, siempre encuentran incautos que les hacen eco y, ya se sabe: *un loco, hace un ciento*. Estos grupos de incautos son los que siempre aprovechan el error para su propagación.

Siempre habrá, por supuesto, quien piense que detenerse a reflexionar acerca de cómo sea la naturaleza humana es algo tan bizantino como ponerse a discutir «cuál será el mejor peinado para calvos, o cuáles las mejores gafas para ciegos», como diría *Chesterton*. Por otra parte, ténganse en cuenta que las ciencias que tratan con objetos pueden y deben ser exactas; las que trabajan con sujetos, no. Los objetos inertes son dóciles; los sujetos libres, son problemáticos. Las respuestas a la pregunta por el hombre deben poseer todo el rigor y claridad epistemológicos que las hagan suficientemente razonables; pero no esperemos que tengan la precisión matemática como cuando se afirma axiomáticamente que: «está demostrado estadísticamente que de cada diez personas que ven televisión, cinco son la mitad». Basta que la educación se funde en un concepto integral de hombre, como cuerpo y espíritu,

como persona individual que vive en sociedad, con aspiraciones y finalidades diversas, múltiples y, sin embargo coordinadas.

Veamos algunos intentos de respuesta. Según la interpretación más generalizada, *Rousseau*, o sus seguidores, parecen sostener que la naturaleza humana es buena de origen y buenas todas sus tendencias que, necesariamente, se desarrollan hacia el bien. Por lo tanto: todo lo que el hombre haga será necesariamente bueno. Esto ha dado lugar a lo que se llama «optimismo antropológico». En cambio, *Hobbes*, o sus hermeneutas, se inclinan a sostener que el hombre es malo de origen y malos, también, todos sus impulsos; siendo, por lo tanto, incapaz de realizar el bien. Nace, de aquí, el llamado «pesimismo antropológico». Por su parte *Locke* o sus intérpretes, dan pie para que se les sitúe en el punto intermedio de las opiniones anteriores, al considerar que la naturaleza humana es esencialmente neutra: ni buena ni mala; exenta de tendencias innatas. El ambiente –la sociedad, y con ella la educación– es el único factor decisivo en la configuración buena o mala de la personalidad de cada uno. Es, lo que se ha llamado: «ambientalismo antropológico».

Analícemos estas fantásticas opiniones y sus posibles consecuencias pedagógicas.

EL HOMBRE: PRINCIPIO ACTIVO DEL BIEN (¿ÁNGEL ENCARNADO?)

Desde este punto de vista, la educación es inútil, en cuanto que pretende hacer bueno a alguien que ya lo es. La acción educativa violenta la naturaleza humana, que es buena de origen; todas las tendencias del hombre son buenas, pero al contacto con la sociedad, se corrompen y empujan al hombre a la maldad. Así lo dice *Juan Jacobo Rousseau* en su «Discurso sobre la desigualdad», cuando describe al «hombre natural» bueno, libre y feliz: *Concluyamos, pues, que errante por los bosques, sin industria, sin palabras, sin domicilio fijo, sin guerras y sin unión, sin necesidad alguna de sus semejantes y sin*

ningún deseo de perjudicarles, quizá incluso sin reconocer nunca a nadie individualmente, el hombre salvaje, sujeto a pocas preocupaciones y bastándose a sí mismo, no tenía otra cosa que los sentimientos y luces de su estado... (Sobre la desigualdad, I)

Y, en el «Discurso sobre el origen de las lenguas», añade: *No es fácil imaginar hasta qué punto el hombre es perezoso por naturaleza. Podría decirse que sólo vive para dormir, vegetar, permanecer inmóvil; apenas si se decide a hacer los movimientos necesarios para no dejarse morir de hambre...* (Sobre el origen de las lenguas, I). Es -dice él- la sociedad la que lo arranca de esa deliciosa situación. En cuanto el hombre entra en contacto socio-moral con los demás: *No más amistades sinceras; no más estimación real; no más confianza. Las sospechas, el recelo, los temores, la frialdad, la reserva, el odio, la traición, se escondrán siempre bajo ese velo uniforme y pérfido de cortesía, bajo esa urbanidad tan alabada que debemos a las luces de nuestro siglo* (Discurso sobre las ciencias, I, 11).

Según este modo de pensar, la educación que le impone la sociedad -educación positiva-, asfixia y pervierte los buenos sentimientos innatos en el hombre natural. Éste debería desarrollarse libremente, hacia la buena realización, de los buenos impulsos, de la buena naturaleza original del niño. Desde su aparición, el género humano adquirió los instintos necesarios para satisfacer sus necesidades biológicas y sociales: el hombre al natural, por instinto, no es reflexivo, sino, como los animales inferiores, es una criatura de impulsos. Lo razonable sería dejar que esos impulsos fluyan de modo espontáneo, por sus cauces naturales, sin el estorbo que le presenta la normativa socio-cultural impuesta por la educación tradicional. A ésta opone una -educación negativa-, que consiste en la no intervención, en dejar actuar espontáneamente las tendencias naturales del niño.

En algunos puntos, Kant, parece compartir esta actitud cuando considera que: *Los gérmenes depositados en el hombre deben cultivarse cada vez mejor, pues no hay en las disposiciones*

*naturales del hombre ningún principio de mal. La única causa del mal reside en someter a normas la naturaleza. No hay en el hombre más que gérmenes para el bien*¹¹.

La consigna roussoniana es seguir siempre el orden de la naturaleza, conocer la naturaleza prístina del niño y adaptar un método natural de enseñanza. Aunque su pedagogía es sumamente contrastante y paradójica en muchos de sus postulados, en términos generales se considera a *Rousseau* como «padre de la Pedagogía moderna», paladín del «naturalismo romántico» y campeón de la audaz idea de la *bondad natural* del niño; concepto que en muchos aspectos ha perdido vigencia, aunque sigue vigente en muchas utopías pedagógicas, psicológicas, sociológicas y hasta teológicas, bajo el llamativo enunciado de «principio activo del bien».

Como se comprende fácilmente, además de todas las insuficiencias doctrinales que supone lo anterior, la *pedagogía romántico-naturalista* es incapaz de explicar lo que la realidad atestigua: el hecho evidente del mal en el hombre y en la sociedad. No basta decir que el mal en el hombre se debe a la corrupción de la sociedad, pues quedaría pendiente señalar cómo se da ese mal, cómo se introduce en la sociedad, al ser ésta un conglomerado de seres humanos immaculados.

Este «naturalismo angelista» roussoniano, que considera que en la naturaleza humana está impresa la fórmula infalible para la espontánea realización del hombre, gracias a la cual su plenificación se realiza como un proceso de desarrollo, según unas normas predeterminadas y perfectas, preludiado por *Antístenes* y *Diógenes*, es compartido, entre otros, por *Kant*, *Froebel*, *Hegel* y *Gesell*; éste último uno de los líderes más populares en el estudio del niño, que compara al humano con una planta: *Su descripción del desarrollo del niño parece representar el progreso a través de ciertas etapas psicológicas, cada una de ellas normal en el sentido de que han sido ordenadas en el protoplasma previamente al nacimiento del niño*¹².

¹¹ Cfr. ABBAGNANO y VISALBERGUIL. *Historia de la Pedagogía*. CFE. México, 1990, p.427.

¹² Cfr. BIGGE y HUNT. *Bases Psicológicas de la Educación*. Ed-Trillas. México.

Tal parece que este «naturalismo romántico» es insostenible a poco que se observe la realidad del hombre y de los grupos humanos. Habría que anular de un tajo la libertad, dejando al hombre fatal y felizmente determinado a la realización del bien; o –lo que sería peor– negar la existencia del mal moral mediante un sencillo silogismo: si el hombre es bueno y todo lo que hace es necesariamente bueno, buenos serán la mentira, el odio, la explotación del débil, los fraudes, la extorsión, los secuestros, el narcotráfico... en suma ¡o no hay crímenes, o los crímenes son, en realidad, buenos! Así resulta que la distinción entre lo bueno y lo malo no es más que una percepción subjetiva según las normas de una moral artificial.

EL HOMBRE: PRINCIPIO ACTIVO DEL MAL (¿LOBO FERROZ?)

Muy al contrario, a lo largo de la historia, otros han sostenido la idea de que el hombre, la naturaleza humana, es por instinto mala. *Hsun-Tzu, filósofo chino del siglo III a. C., pensaba así: La naturaleza del hombre es mala, por lo que dar rienda suelta a su naturaleza original, seguir los impulsos humanos, lleva inevitablemente a la guerra y a la rapiña. También el pensamiento hebraico durante la era precristiana aparentemente reflejaba esta idea...*¹⁵. Lo mismo se puede decir de varias sectas religiosas de Persia y algunas hinduistas.

Más tarde, dentro del Cristianismo, algunas sectas protestantes han mantenido de forma general y frecuente la idea de la maldad de origen de la naturaleza humana. Según *Lutero*, el pecado original ha lesionado tan irremediabilmente la naturaleza del hombre, que lo ha dejado impotente de modo tan radical, que le es imposible conocer la verdad y obrar el bien. La naturaleza del hombre ha quedado corrompida: *El pecado original en el hombre es tinieblas en el espíritu y obstinación en la voluntad y en el corazón; es el corazón encorvado hacia sí mismo (cor *incorvatum*)*. De ahí que las obras del hombre

¹⁵ *Idem.*

carezcan de mérito: *Todo acaece con absoluta necesidad... nosotros no nos podemos librar de la esclavitud de Satán por nuestras propias fuerzas*⁴. Por su parte, *Calvino* afirmó que debido a su herencia de corrupción y depravación, el hombre es *aborrecido por Dios*.

Poco después, el puritanismo a ultranza, haciendo un énfasis excesivo en la secuela de perversidad dejada por el pecado original, afirma que esto trajo la desconfianza hacia los niños: ellos están ligados a su congénita falta, y aunque no den muestras de su iniquidad, tienen dentro de ellos la semilla del mal y toda su naturaleza es como una semilla de pecado.

Otro ejemplo de este pensar extremista lo ofrece *Thomas Hobbes*, llevando hasta sus últimas consecuencias el decir de *Plauto*: **homo homini lupus**, al tratar de explicar que la vida y fin del hombre consisten en una lucha por hacer prevalecer su natural egoísmo, siempre creciente y rijoso, que lo impulsa a pisotear o avasallar los respectivos egoísmos de los demás. Así lo expresa en su *Leviatán*: *De suerte que en la naturaleza del hombre encontramos tres causas principales de querrela. Primera, la competencia; segunda, la diferencia; tercera, la gloria. La primera, hace a los hombres invadir por afán de ganancia; la segunda, por la seguridad; la tercera, por la fama. La primera utiliza la violencia para hacerlos dueños de las personas de otros hombres, de sus mujeres, de sus hijos y del ganado; la segunda, para defenderlos; la tercera, por cosas fútiles, como una palabra, una sonrisa, una opinión diferente, y cualquier otro signo de menosprecio, ora vaya directo a sus personas, o, por reflexión, a su casta, a sus amigos, a su nación, a su profesión, o a su nombre. De donde resulta evidente que durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que los mantenga intimidados, se hallan en la situación que se llama guerra, y tal guerra es de cada hombre contra los otros... Y como la condición natural del hombre es una condición de guerra de unos contra otros, en cuyo caso cada uno es gobernado por su propia razón y no hay nada de*

⁴ ISERLOH, Erwin. *Luteranismo*. GER, I, 1989, p.633.

lo que pueda utilizar que no sea una ventaja para él en la defensa de su vida contra sus enemigos, de ello se sigue que, en tal condición, todo hombre tiene derecho a todo: incluso al cuerpo de otro (Leviatán, II, 17, 18). En esta situación, la única felicidad a la que puede aspirar el hombre es hacer prevalecer su egoísmo sobre el egoísmo de los demás. El imperio de la ley de la jungla y... ¡allá cada cual con su suerte!

¿Qué ocurre cuando se admite, teórica o prácticamente este llamado «principio activo del mal»? Para empezar, la libertad queda excluida, pues habría que considerar que el hombre está fatalmente inclinado a obrar el mal. No hay, por tanto, forma de explicar las buenas realizaciones del hombre dentro de la ciencia, la técnica, el arte; del amor, la justicia, la solidaridad, la religión... La educación tiene que verse como un atentado crudelísimo, por antinatural, ya que con ella se pretende hacer bueno lo que esencial y constitutivamente es malo.. Educar resulta, entonces, un acto tan penoso, inútil y grotesco como empeñarse en que una res aprenda a leer y escribir, o que los árboles de un bosque logren interpretar los coros del «Nabuco» de *Verdi*, pongamos por caso. Por eso se concluye que, en este planteamiento, la educación, la ética y política, vistos como meros «disciplinarios» encargados de contrariar las tenebrosas tendencias naturales, sólo tienen como misión impedir, por la intimidación, que los hombres se destrocen entre sí.

VISIÓN COMPARATIVA DE LO EXPUESTO

Como se puede constatar, ya la Pedagogía ha corrido el riesgo de creer, según la candorosa opinión del «principio activo del bien», que la humanidad representa un enorme coro de ángeles que no saben lo que es maldad y que, al unísono, entonan bellamente himnos a la paz, al amor y al bien, en un paraíso terrenal que ilimitadamente trasciende las barreras del tiempo y del espacio... y –por lo visto– de toda lógica. (Me parece que, ahora, dado el panorama mundial que hainaugurado el III milenio, ni el más lírico de los *hippies* se lo cree).

Igualmente extremosa puede resultar la amarga visión del «principio activo del mal», que puede conducir a apreciar al conglomerado humano como una jauría de lobos hambrientos, sólo preocupados irremediabilmente por su supervivencia, defendiendo su cubil y su territorio, aspirando a avasallar a los demás en un estado de guerra perpetuo; o bien, resignadamente, a dejarse dominar por el más fuerte y poderoso. (Bien se dice que considerar a todo hombre como un lobo feroz, criminal pervertido y sin remedio, haría sonreír ¡hasta a la abuela de Caperucita Roja!).

Estas dos formas extremas y deterministas de entender la naturaleza humana, se reflejan, incluso, en expresiones populares:

- Principio activo del bien: *No hay niños malos, lo que hay son malos educadores.*

- Principio activo del mal: *Árbol que crece torcido, jamás su tronco endereza.*

Como se ve, las anteriores posturas antropológicas impiden, de por sí, hablar de educación. En ambos casos, pretender educar –modificar– las tendencias buenas o malas del hombre, sería por lo menos inútil, si no es que abominable, por la negación que explícita o implícitamente, hacen de la educabilidad y del libre albedrío.

NEUTRALISMO ESENCIAL: EL HOMBRE, NI BUENO NI MALO (¡SINO TODO LO CONTRARIO!)

Hay un tercer punto de vista igualmente inconveniente: considerar a la naturaleza humana como neutra de origen: ni buena ni mala. Así lo considera *John Locke* y los que radicalizan la idea clásica de que el hombre al nacer es *tamquam tabula rasa*: una pizarra limpia, o un papel en blanco, siendo el ambiente (familia, escuela, sociedad...) quien se encarga de determinar el fin, el *telos*, y de modelar la personalidad, el *ontos*, de cada sujeto.

Es innegable que *Locke*, considerado por muchos el verdadero «padre de la Ilustración», ha influido decisivamente en la

evolución de la Pedagogía moderna por las aportaciones psicológicas, políticas y filosóficas que plantea en su obra. La idea de que todo conocimiento viene del exterior y está limitado por la propia experiencia concreta del sujeto, comunica a la educación una importancia desmedida. Así, viene a resultar que la conformación del carácter, personalidad, modo de ser, pensar y actuar, dependen enteramente de los influjos ambientales. Desde este punto de vista, las diferencias caracteriológicas —modo de ser y modo de actuar— que observamos entre los hombres, no dependen de su ser propio ni de nada innato a él, sino del ambiente en el que ese ser es colocado y de la influencia más o menos positiva que haya recibido. Así lo afirma al explicar que todas las ideas, y de ahí todas las acciones, vienen de la experiencia sensorial: *Supongamos, entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? ¿De dónde se hace la mente de ese prodigioso cúmulo, que la activa e ilimitada imaginación del hombre ha pintado en ella, en una variedad casi infinita? ¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento? A esto contesto con una sola palabra: de la experiencia: he ahí el fundamento de todo nuestro saber, y de ahí es de donde en última instancia se deriva...* (Ensayo sobre el entendimiento humano, 83-84). Nada hay, entonces, antes de la experiencia; la mente viene a ser un epifenómeno creado por la experiencia. La educación, encargada de presentar a nuestros sentidos los objetos exteriores, en cierto sentido «crea» nuestra mente. De ahí que: *Las diferencias que se encuentran en las costumbres y en las aptitudes de los hombres son debidas a su educación, más que a ninguna otra cosa...* (Idem).

La conclusión obligada es, entonces, que si las influencias ambientales son buenas, tendremos un hombre bueno; si aquéllas son malas, tendremos un hombre malo. Parece ser que, de alguna manera, *Kant* también participa de este modo de pensar cuando señala que «el hombre no puede

convertirse en verdadero hombre sino mediante la educación; él es lo que ésta hace de él». Es decir: si el hombre resulta bueno, es mérito del ambiente (de la educación); si resulta malo, la culpa es del ambiente (de la educación). Mérito o culpa son de la educación. El sujeto nunca resulta culpable y, como por arte de magia, se nos esfuma la filosofía de la responsabilidad personal. Más tarde, *Hanna Arendt* podrá escribir, a propósito de la cultura contemporánea, que «hemos construido una sociedad de *irresponsabilidad ilimitada*».

Según este ambientalismo, la mente del hombre al nacer está exenta no tan sólo de ideas, sino de definición, naturaleza y tendencias, pero poco a poco se va llenando de las impresiones e imágenes que le presentan los objetos y situaciones del ambiente y así, mediante asociaciones sucesivas, se va formando la conciencia y perfilando la subjetividad. Hacia este pensamiento se alinea también el sociologismo de *Émile Durkheim* al menos cuando éste dice: *Si se retira del hombre todo lo que le viene de la sociedad, queda un ser reducido a la sensación, casi indistinto del animal...; [sin la sociedad] el individuo caería bajo la dependencia de las fuerzas físicas...; la sociedad se encuentra a cada nueva generación en presencia de una tabla rasa sobre la que se ve obligada a edificar partiendo de cero. Es preciso que al ser egoísta y asocial que acaba de nacer se superponga otro capaz de llevar una vida social y moral...*¹⁵. La educación adquiere, en este planteamiento, un valor descomunal. El hombre al nacer se haya reducido a cero o, si acaso, es una pura vacuidad tautológica: llena de sí misma, identificada con el egoísmo. La educación no se limita a desarrollar al ser individual, sino que *crea un nuevo ser en cada uno de nosotros (ésta es la meta de la educación y su especial privilegio como virtud creadora)*¹⁶.

¹⁵ Cfr. URDANOZ, Teófilo. *Historia de la Filosofía*, VI, BAC, Madrid, 1988, p.341.

¹⁶ *Idem*.

AMBIENTALISMO Y PSICOPEDAGOGÍA

Ya se ve que referirse al ambientalismo es incursionar por los vericuetos de la Psicología contemporánea que basa muchos de los sistemas pedagógicos actuales. El ambientalismo se encuadra en el amplio marco del Asociacionismo que, en su intento de responder a la pregunta ¿cómo conocemos?, concluye que las ideas complejas provienen de la asociación de otras más simples. El mundo y el yo no son sino un haz de sensaciones; y el conocimiento humano se limita al campo barrido por los sentidos.

Se dice que el problema asociacionista empieza por ser epistemológico, pero *Pavlov* estudia las asociaciones no en términos de conceptos, sino en términos de conexiones estímulo-respuesta (E-R) de índole fisiológica. *Hobbes*, a su vez, adopta una posición netamente determinista y mecanicista y *Locke* deriva el empirismo inglés.

Esto, más las teorías de *Darwin* y de *Spencer*, sirvieron de excelente campo de cultivo al Conductismo norteamericano, más extremo y atrevido, cuyo principal representante es el doctor *Watson* quien, al frente de una comparsa que pretendía una consideración del hombre «totalmente objetiva», aplica las técnicas de conocimiento y los principios de la psicología animal, barriendo todo intento de planteamientos mentalistas y espiritualistas. *En sus esfuerzos por obtener un esquema unitario de la respuesta animal* —escribe *Watson*— *el conductista no reconoce ninguna línea divisoria entre el hombre y el bruto...* Experimentan con cangrejos, tortugas, ranas, ratones, ratas, gusanos, cuervos, palomas, monos... para establecer: *La regla que el conductista tiene siempre ante sí es: ¿Puedo describir este trozo de conducta en términos de «estímulo-respuesta». Estímulo significa para nosotros* —sigue diciendo *Watson*— *cualquier objeto del medio ambiente en general o cualquier cambio en los tejidos mismos debido a la condición fisiológica del animal* —como por ejemplo el cambio que podemos obtener cuando impedimos a un animal la actividad sexual, la alimentación o la

construcción de su nido—. Respuesta significa para nosotros cualquier cosa que el animal haga, como por ejemplo, volverse hacia una luz o alejarse de ella, saltar ante un ruido, o las actividades más organizadas, tales como construir un rasca-cielos, dibujar planos, tener hijos, escribir libros, etcétera¹⁷.

Después de esto, no es de extrañar —dice Morin— que el hombre de hoy apenas se altere si alguien le llama mono, bípedo sin alas o cualquier otra cosa del mismo género. Acostumbrado a ser etiquetado como un «estar ahí», un «estar arrojado», un «ser puesto en relación animal», etcétera, se ha vuelto insensible e indiferente a estas querellas verbales. No obstante, precisamente porque existe esta indiferencia y este desinterés¹⁸, la Pedagogía, orientada por una Antropología abierta, debe examinar y reflexionar con calma, hasta encontrar una concepción razonable de hombre.

Por si fuera poco, Hull pretende explicar la conducta humana en términos de *input* y *output*; Skinner prefiere hacerlo según las conclusiones obtenidas con polillas, ratas y palomas y su discípulo, Brelard, decide abandonar el campo académico para dedicarse a amaestrar animales, con gran éxito, por cierto.

En la *American Psychological Association*, en Minneapolis, en 1910, Angell anunció: Pero, a mi juicio, es muy posible que el término «conciencia» caiga en un desuso tan marcado como el término «alma»... Ello no significará la desaparición de los fenómenos llamados «conscientes», sino que el interés de la psicología se desplazará hacia otros fenómenos, para los cuales resulta más útil un término como «conducta»¹⁹.

Este temor —o abierta incapacidad— que lleva a evadir conceptos de naturaleza espiritual en el hombre, utilizando expresiones vagas o confusas en algunos casos y de clara negación en otros, quizá se haga más manifiesto en las palabras

¹⁷ Cfr. MARX y HILLIX. *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*. Paidós, Buenos Aires, 1978, p.159.

¹⁸ MORIN, Lucien. *Los charlatanes de la nueva Pedagogía*. Herder, Barcelona, 1975, p.84.

¹⁹ Cfr. MARX y HILLIX, *op.cit.*, p.155.

del propio *Watson*: (En la Universidad) *No me gustaban las explicaciones pesadas y artificiales. Me sentía incómodo y no actuaba con naturalidad. Con los animales en cambio estaba en mi elemento... el conductista no reconoce ninguna línea divisoria entre el hombre y el bruto... Parece haber llegado el momento en que la psicología evite toda referencia a la conciencia...*²⁰.

(¡Sólo lo estamos dejando hablar! Por nuestra parte nos limitamos a añadir –como lo haría *Sherlock Holmes*–: ¡Elemental, mi querido *Watson*!).

Desde luego que el Conductismo radical, con su base materialista, niega la existencia de la inteligencia, por ser un concepto «espiritualista». Lo que tradicionalmente se ha concebido como una realidad inmaterial, el intelecto, *Watson* lo explica como un proceso material frustrado, consistente en reacciones viscerales de la corteza cerebral, que excitan al sistema nervioso y ésta a los órganos de la fonación; se emite un sonido que es captado materialmente por el oído y, a base de ensayo y error, se repiten sonidos hasta formar sílabas y palabras que, a su vez, son nuevamente asociadas hasta formar discursos cada vez más complejos; pero cuando el proceso se frena y no se pronuncian las palabras, éstas se almacenan ¡materialmente! en el cerebro... A eso (respuesta circular condicionada incompleta), afirma él, es a lo que antes se llamaba inteligencia.

A lo anterior, no queda más que añadir, como lo hizo *Edna Heidreber*: *utilizando su tráquea para pensar, Watson decidió que no tenía mente.*

Para insistir en las insuficiencias –llamémoslas así– del ambientalismo, conviene mencionar aquí el famoso «desafío» de *Watson*, que produjo grandes protestas y carcajadas: *Querría dar un paso más esta noche, y decirles esto: denme una docena de niños saludables, bien formados, y un ambiente para criarlos que yo mismo especificaré, y prometo tomar uno al*

²⁰ BIGGE y HUNT. *Bases Psicológicas de la Educación*. Trillas. México.

*azar y prepararlo para cualquier tipo de especialidad que se pueda seleccionar, sean cuales fueran sus tendencias, aptitudes vocacionales, talento y raza de sus antepasados*²¹.

Algo tendrá que ver esta postura con la de algunos existencialistas de la línea de *Sartre*. Éste considera que: *el deber ser del hombre no existe porque éste carece de ser, ya que no existe ninguna naturaleza humana en la que me pueda basar*²². De ahí que Lucien Morin señale que, para la educación existencialista, el hombre básicamente no existe, sino que se autocrea en el ser que él mismo ha elegido, planificando así su propia esencia individual. Este hombre «autopoyético» no está, pues, determinado por nada ni por nadie. Es libre hasta el punto de estar condenado a ser libre; a construir su yo, a vivir su yo, que es lo primero que para el yo existe. (A este propósito, el mismo *Morin* relata que, habiendo pronunciado la siguiente frase: «lo primero que existe, soy yo», *Fichte* obtuvo esta réplica por parte de un burlón amigo suyo: «¿Y qué opina de esto tu mujer?»)²³.

Ahora bien, no se trata de anular las innegables aportaciones positivas que el Conductismo, el Empirismo y el Existencialismo han hecho a las ciencias humanísticas y a la Psicopedagogía empírica. Se trata sólo de manifestar que, al exagerar el papel del ambiente –el influjo del régimen exterior en la definición del ser del hombre–, se cae en otra suerte de determinismo que niega toda posibilidad de elección libre; se destruyen también los fundamentos del orden ético; no queda posibilidad de imputar al hombre ninguna responsabilidad en su actuar y, con la imputabilidad, queda destruida la filosofía de la responsabilidad personal, al quedar anulada toda posibilidad de mérito o de culpa. Se corre, por esta vía, el peligro de que el hombre y la mujer queden convertidos en autómatas, títeres o, a lo más, en máquinas productoras y consumidoras de bienes de riqueza, o en mascotas que se domestican, o en computadoras que se programan.

²¹ *Idem.*

²² Cfr. MORIN, Lucien. *Op. cit.* p.80.

²³ *Idem.*

Es verdad, como dice *Pestalozzi*, que las circunstancias hacen al hombre, pero también es verdad que el hombre hace las circunstancias. El hombre no es un mero elemento neutro-pasivo ante los influjos ambientales.

EL HOMBRE: PRINCIPIO DE PERFECTIBILIDAD (BUENO PERO PROCLIVE)

Ya hemos abordado este punto. Poco habrá que añadir. Parece ser que lo más sensato es considerar -como lo hace la Pedagogía en el amplio marco de una Antropología de rai-gambre filosófica y ateniéndose al rigor de los testimonios de la realidad- que el hombre al nacer es, en cierto sentido, un ser completo en su ser pero incompleto en su deber ser. En este sentido, el ser humano es bueno, pero siempre puede ser mejor. No es un ser perfecto, sino perfectible. Potencialmente tiene, de origen, la posibilidad de adquirir la perfecciones -biológicas, intelectuales, volitivas, afectivas, sociales, culturales...- que le faltan para plenificar su ser en todo sentido y movido por las tendencias de su naturaleza original que se le manifiestan como indigencia. Por lo tanto, a lo largo de su vida logrará, espontánea e intencionalmente, una serie de adquisiciones mediante el actuar de su ser natural.

Pero la persona, en su actuar inteligente, no está determinada por nada ni por nadie a dirigirse fatalmente al fin que su propia naturaleza le marca, su inteligencia le dicta, su voluntad apetece y su afectividad reclama. *Al animal irracional, la vida le es dada como mera biología. Al hombre, en cambio, le es incoada como biografía.* Él es el protagonista de su vida y coprotagonista de la historia de la humanidad. Por eso pueden darse, y de hecho se dan, errores y desviaciones, perplejidades y luchas, éxitos y fracasos, ascensiones y caídas. Es el portentoso encuentro entre los bienes que pueblan la realidad natural y la realidad cultural, y la conciencia libre de cada persona.

Por eso nos explicamos al hombre como bueno, pero con inclinación al mal. Así lo manifiestan dos realidades tan

esenciales como paradójicas en el humano: *su tendencia natural al bien y su aversión natural al esfuerzo*. Y esa tensión, esa pugna, se da en lo más íntimo de cada uno, en su conciencia moral, ahí desde donde la persona conoce, juzga, ama y decide elevarse hacia las cimas de la excelencia, o hundirse hacia los niveles de la mediocridad o la ignominia. Con razón se dice que lo largo y lo ancho de nuestra vida no depende nosotros, pero sí la altura de la misma.

De ahí que el hombre sea entendido como un *devenir autodeterminante*. En esa búsqueda libre de perfección, suele aparecer el mal porque su inteligencia, en vez de iluminarse, se enturbia; o su voluntad, que siempre elige un bien, no siempre elige bien. De ahí que el interior del hombre, donde es radicalmente persona, sea el lugar de la vivencia totalmente íntima, en cuyo seno se da, con carácter de exclusividad, la experiencia de los valores de la existencia y la estimación de unos frente a otros.

Esa realidad, común e inefable, maravillosa y dramática de la libertad, por fortuna nos permite adoptar una actitud sensatamente optimista con respecto al hombre y su educación, ya que pese a su pequeñez y falibilidad, el ser humano aspira a la bondad más elevada. Por eso *Pascal* pudo decir que *el hombre es un ser finito, que sólo se sacia de infinito*. Y aquí encaja la educación, cuya función es mostrar la gama completa de valores y su fundamento, para que el educando los conozca, justiprecie, asimile y viva libremente. ¿Posibilidades de errar? ¡Siempre! ¿Ocasiones para rectificar? ¡Constantemente!

Por eso, la educación sólo puede ser entendida como personal, integral y permanente, sin perder su carácter de riesgo. El influjo educativo exterior sólo llega hasta donde se lo permita el querer libre del educando, pues éste es el agente principal de su propia educación. A ésta compete despertar ideales, señalar alternativas, alentar el logro, corregir desviaciones y evaluar resultados. Todo esto por el camino de la persuasión y en un ambiente de confianza y de comprensiva exigencia.

Esta comunicación educativa sólo se puede dar si se parte de la perfectibilidad del hombre: educando y educador.

Este rejuego de perfectibilidad, proclividad, libertad, riesgo y confianza, da cabal sentido a las ambiciones nobles de los seres humanos en los campos de la verdad, amor, ciencia, arte, convivencia...; lo malo: guerras, odios, envidias, perezas...; la libertad: poder elegir entre bienes y, junto a todo ello, la educación, que coadyuva con el ser humano en el logro de su desarrollo, de su crecimiento como persona, según sus peculiares capacidades y propias circunstancias.

Por eso se entiende al hombre realmente educado, como una persona que está habitualmente dispuesta a cambiar inteligente y libremente, a mejorar, a ser reorientada como persona, según una vida vivida con el más alto respeto a las normas de la verdad y a las normas de la justicia, según lo expresa *Wilson*. Es realmente educado quien decide de una vez y para siempre «someter las exigencias de su vida intelectual, a las exigencias de su vida moral».

Así las cosas, la naturaleza humana es imponderable en sus reacciones, impredecible en sus respuestas, irreductible a esquemas y fórmulas matemáticas como pretenden algunos representantes del «humanismo» contemporáneo (¡flaco favor le hacen al hombre y a lo humano!); por eso se dice que a algunas de las ciencias humanísticas, al prescindir de una antropovisión abierta, de raigambre metafísica, les quedó un complejo de primas segundas de la familia científica y ahora se cobijan de las Matemáticas para ponerse un disfraz de respetabilidad.

SÍNTESIS

En la búsqueda por condensar los cuatro criterios expuestos, con respecto a la naturaleza humana y al papel de la educación, del ambiente y de la libertad, podemos presentarlos así:

Consideración de la naturaleza humana:	El papel de la educación:	El hombre frente al ambiente:	El ambiente frente al hombre:	Relación ambiente-hombre:	Consecuencia ética:
Buena	Inútil, estéril	Activo	Pasivo	Activo-pasivo	Determinismo
Mala	Antinatural -pernicioso	Activo	Pasivo	Activo-pasivo	Determinismo
Neutra	Único determinante	Pasivo	Activo	Pasivo-activo	Determinismo
Perfectible	Coadyuvante	Activo	Activo	Interactivo	Actuar libre

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGUI, A. *Historia de la Pedagogía*. CFE, México, 1990.
- AVANZINI, Guy. *La Pedagogía en el Siglo XX*. Narcea, 1987.
- BARRIO, José María. *Elementos de Antropología Pedagógica*. Rialp, 2000.
- FERMOSO, Paciano. *Teoría de la educación*. Trillas, México, 1994.
- CHÉRIF-CHERGUI, A. «Educadores», 71,72. Madrid, 1973.
- HEIDBREBER, Edna. *Psicologías del siglo XX*. Paidós, México-Barcelona, 1985.
- ISERLOH, Erwin. «Luteranismo». GER, Madrid, 1989.
- LERMA, Héctor. *La radicalidad de la educación*. U. P., México, 1980.
- La subjetividad en Jean-Jacques Rousseau*. EUNSA, Pamplona, 2002.
- MARX, M. y HILLIX, W. *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*. Paidós, Buenos Aires, 1978.
- MORIN, Lucien. *Los charlatanes de la nueva Pedagogía*. Herder, Barcelona, 1975.
- ORTIZ DE LANDÁZURI, C. y BURRIEL, J.A. *Filosofía*. Magisterio Español, Madrid, 1978.
- SPECK, Wehle, et al. *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Herder, Barcelona, 1970.
- URDANOZ, Teófilo. *Historia de la Filosofía*. BAC, Madrid, 1988.

Copyright of Revista Panamericana de Pedagogia is the property of Universidad Panamericana and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.