

EL HOMBRE Y LA EDUCACION

Por
Sara A. Jafella

1. La educación en su perspectiva filosófica

Se ha dicho reiteradamente que el pensamiento contemporáneo tiene como centro principal de referencia el tema del hombre. De allí la sistematización alcanzada por las antropologías (tanto filosófica como científica) durante el presente siglo XX. Los estudios acerca del hombre comprenden amplios y complejos campos del conocimiento. En ese conjunto es necesario destacar la importancia fundamental que desempeña la *educación* como capacidad de ser del hombre y determinar, desde esta perspectiva, cuándo y cómo ella se transforma de mera capacidad virtual de la naturaleza humana en un hecho real, que está consustanciado con la categoría *humanitas*.

Es obvio que la problemática esbozada ha motivado diferentes planteamientos filosóficos que, desde Oriente hasta Occidente, han dado lugar a la trayectoria histórica del pensamiento humano. Para ordenar nuestro trabajo, retornaremos a un esquema tradicional de esa trayectoria, esquema que, aunque insuficiente para nuestro enfoque, nos permitirá una primera aproximación al contenido de nuestro ensayo.

Al respecto indicamos que la educación puede ser estudiada teniendo presente dos clásicas definiciones de Aristóteles: el hombre como “animal racional” y el hombre como “animal social o político” (en tanto miembro de la *polis* o ciudad-Estado entre los helenos). En ambas facetas del sujeto, es posible determinar el papel que desempeña esa “virtualidad educativa” que, cuando se transforma en hecho real de la naturaleza humana, apunta directamente a las formas sociales y culturales creadas por el hombre, y a través de las cuales la universalidad de su condición de “ser racional” alcanza una determinación histórica propia.

En otros términos: de las definiciones aristotélicas extraemos dos coordenadas específicas:

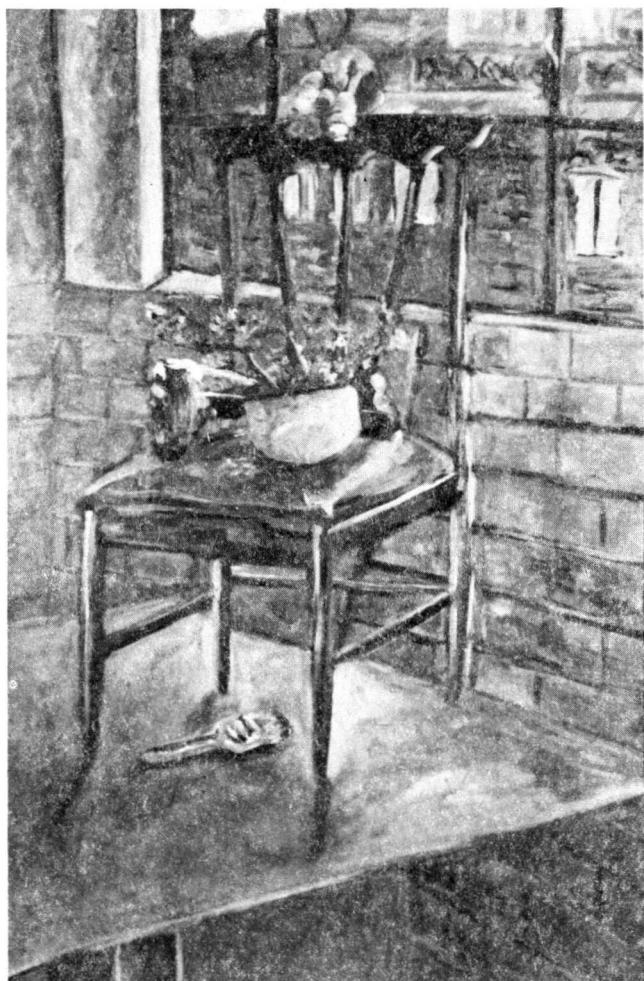
a) El sentido de *universalidad racional*, que permite afirmar la capacidad genérica del hombre en tanto sujeto educable;

b) El carácter social de su naturaleza, que se expresa *históricamente* en la configuración de diferentes tipos de agrupación sociopolítica y, por tanto, en diferentes organizaciones culturales, con sus respectivos valores educativos.

Por supuesto que, entre los marcos de lo racional y de lo social quedan implícitos, pero aún no destacados, otros múltiples aspectos del ser del hombre: planos biológico, psicológico, axiológico, etc.

De todos los seres de la naturaleza el hombre es el único *ser educable* (concepto que parte de Comenio, en el siglo XVII). Cualquiera sea la teoría antropológica que se sostenga, tal afirmación puede comprobarse fácticamente, es decir, es posible de verificación empírica. Paradójicamente, tal verificación en la experiencia destaca que esa capacidad educativa es algo más que un hecho biológico, está más allá aún del campo de la psicología y de la sociología. Corresponde al plano *ontológico* del hombre, a su ser mismo. El eje biopsíquico sirve de base necesaria para esa manifestación entitativa. Su proyección social es, también, de ineludible significación. Pero la naturaleza educativa del hombre (su “*educabilidad*”), desborda el marco de tales estructuras y no puede sólo explicarse en función de la antropología científica. Va a la esencia misma del sujeto. Su manifestación entraña con la antropología filosófica. Por último, la naturaleza educativa del sujeto, sustentada por la antropología científica y consustanciada con la antropología filosófica, alcanza su plena determinación en la antropología educacional.

Por otra parte, el hecho de que todo desenvolvimiento del ser del hombre se expresa en su relación con los otros, configura una segunda instancia, por cuanto tal actitud se conecta directamente con su carácter social y político. La disposición de poder educarse se concreta dinámicamente a través de la permanente interacción entre cada sujeto y el medio físico, social, cultural e histórico. Y si es cierto que el carácter de “animal social” del hombre tiene, también, proyección universal, de hecho adquiere una peculiaridad propia en la vida de cada hombre, en cada época y en cada pueblo. Tales aspectos heracliteanos configuran su dimensión histórica.



Marina Gómez. "Bodegón". Oleo. 150 × 100 cms. 1983

2. Etimología del término y proceso dialéctico

Desde tal punto de vista resultan, además, válidas las dos raíces etimológicas atribuidas al término "educación".

a) Del latín "educare" (criar, nutrir), en el sentido de proceso que va "de afuera hacia adentro"; es decir, que implica, por parte del educando, la captación de su entorno físico, social y cultural. El medio incide sobre la gestación y el desarrollo de la naturaleza humana (*tesis*);

b) en segundo término, del latín "ex ducere", que expresa desenvolvimiento, proyección "hacia afuera", "dirección hacia", exteriorización de algo que es propio del núcleo vital del sujeto (*antítesis*).

Ambos conceptos no son excluyentes sino opuestos y, además, necesarios recíprocamente. Por el primero, se afirma que el hombre nace en una sociedad estructurada normativa e institucionalmente, con un funcionamiento

propio y con un acervo cultural específico. El hombre, por un proceso psicobiológico y social, "crece" en el estricto significado de tal verbo. En las etapas de su "crecimiento" se expresan diferentes tipos de capacidades. Tal "crecimiento" tiene notas esencialmente humanas, entre las que cabría consignar la "capacidad receptiva" del sujeto. Las pautas del entorno familiar, primero, y social, después, son acogidas por la mente humana de una cierta manera, que difiere fundamentalmente de las modalidades propias de otras especies, en las que el sentido de "receptividad" está entroncado, directamente, a comportamientos predominantemente instintivos o reflexológicos, de carácter rígido. En el hombre, su capacidad receptiva es un antícpio de una modalidad prototípica de nuestra especie: *la interioridad*, es decir, lo que Cassirer denomina "monólogo" como primera separación reflexiva del hombre con respecto a sí mismo.

Frente a la *tesis* que corresponde al medio sociocultural, la *antítesis* se manifiesta como la capacidad vital, dinámica y creadora que es característica de la naturaleza humana. La *síntesis* implica la integración de ambas fuerzas sociales e individuales, concretadas a través del proceso educativo, que es formativo de cada individuo en interacción con los otros.

Tales aspectos individuales y sociales de la educación, no constituyen, sin embargo, facetas únicamente empíricas del proceso dialéctico. La educación *sensu stricto* es algo más que producto de una estructura biopsíquica y social. El carácter creativo y transformador de la educación permite al sujeto trascender los datos del medio ambiente y dar un sentido más profundo (en interioridad y participación) a la existencia.

La educación es actividad formativa del hombre, que se expresa dialécticamente, y a través de la cual éste alcanza su capacidad de elaborar nuevas formas de estructura del medio ambiente natural, social y cultural, mediante su capacidad lógico-reflexiva, por una parte, y su acción vital transformadora, por otra. La primera le posibilita la superación del plano fáctico, de modo tal que supera los condicionamientos del medio ambiente y transforma a éste en mundo (Scheler). Tal transformación se hace efectiva por la actividad volitiva profundamente engarzada con lo vital. Pero el esquema no es simple. En el anterior diagrama otros factores juegan papeles de gran significación. Tal es el caso de la capacidad emocional del hombre: amor - odio; simpatía- repulsión; etc.

En la sociedad contemporánea los factores emotivos han alcanzado una deformante significación. La educación, como síntesis ella misma de capacidades contrarias y al mismo tiempo ineludibles, debe tender a la superación de los factores irracionales perturbadores del hombre y de la sociedad actual. Conviene recordar, al respecto, afirmaciones de Mannheim; indicaba que se debe educar para que el hombre se forme con flexibilidad, desde el punto de vista intelectual, y con firmeza, desde el punto de vista emocional. Esto significa que su formación educativa

le debe permitir ser flexible y amplio en sus criterios interpretativos, para poder absorber los múltiples cambios que afronta la sociedad moderna, especialmente en cuanto a desarrollo técnico. Pero, además, tales cambios acelerados en lo social, no deben afectarlo dramáticamente. De allí la firmeza de carácter, que impida su frustración o aniquilamiento como sujeto activo de la sociedad a que pertenece.

3. Educación e historicidad

En lo anterior no acaba el proceso. La conciencia crítica del hombre está permanentemente retroalimentada. Tal conciencia crítica se expresa históricamente, con diferentes grados de intensidad. Cuando la educación, en tanto proceso mental, agudiza su carácter reflexivo, tal reflexión toma como objeto de conocimiento al mismo sujeto, en su contexto social (autoconciencia individual, proyectada hacia la sociedad). La conciencia histórica es alcanzada por el hombre a través de una educación problematizadora y reflexiva (teoría filosófica de la educación, en el horizonte de la temporalidad social).

La educación, de esta manera, es nueva síntesis superadora de anteriores significados. No es solamente transmisora de conocimientos. No es sólo asimilación de pautas culturales. Tampoco tiene como finalidad la formación de hombres cultos (Spranger). No se define como la acción de generaciones adultas sobre las que aún no están adaptadas a la vida social (Durkheim). El desenvolvimiento del ser del hombre en la historia exige un permanente replanteo de los problemas educativos, en nuevos contextos epochales.

Cada período histórico expresa, de manera diferente, las formas culturales (*espíritu objetivo*) creadas por el hombre (*espíritu subjetivo*). Tales creaciones corresponden a distintos ámbitos: economía, arte, religión, política, ciencia, técnica, etc. Las formas sistemática y asistemática de la educación son también parte del movimiento histórico en el que la cultura se expresa. Así como el período finisecular se planteó prioritariamente el problema de los métodos en la enseñanza, al promover una verdadera “revolución metodológica de la pedagogía” (al par que propició la consolidación científica de esta disciplina dando lugar a la formación de las diferentes “ciencias de la educación” contemporáneas); de manera similar, la segunda mitad del siglo XX intenta una reformulación del sentido de la *educación*, en función de los rasgos peculiares de una “tecnocultura”. Tal exigencia surge a causa del desparejo y desorbitado desarrollo tecnológico, que imprime una nueva forma de amenaza para la Humanidad. En el orden estrictamente educativo, un problema que tiende a alcanzar cada vez mayor gravitación corresponde a la denominada “*educación asistemática*”, por influencia de los medios masivos de comunicación social. Educación y técnica se presentan, pues, como nuevas ex-



Germán Páez. Sin título. Tinta/papel. 1.90 × 1.55 cms. 1985.

presiones de lo que, en otro orden, se ha denominado, estructuras conflictivas de la moralidad”¹.

4. Educación y tecnología

El pensamiento filosófico de nuestro siglo ha penetrado inquisitivamente en la compleja trama que caracteriza la cultura y la antropología filosófica. Sin embargo, no ha logrado aún explicitar uno de los más graves problemas de nuestra época: *el poder de la técnica*. Algunos nombres, como los de Marcuse y Fromm, se destacan por sus trabajos sobre tal problemática. Pero la complejidad del desarrollo tecnológico parece desbordar tanto las sistematizaciones del saber filosófico, como las mismas previsiones del pensamiento científico.

1. Maliandi, Ricardo. *Cultura y conflicto*. Bs. As., ed. Biblos, 1984, pág. 21.

Del mismo modo que Manheim sostiene la necesidad de una planificación de la democracia, como medio necesario para la consolidación de la libertad política en las sociedades masivas, de manera similar parece imponerse la necesidad de una *planificación tecnológica*, para evitar no sólo los abusos de una injusta distribución de adelantos técnicos, en los diferentes países del mundo, sino, además, para evitar lo que Ortega y Gasset denominaba la “deshumanización” del hombre. Tal “deshumanización” va intrínsecamente unida a una pseudo-educación, que privilegia al objeto sobre el sujeto y, de manera prioritaria, el poder tecnológico de unos sobre la indigencia material de otros. El *poder tecnológico* atenta contra la educación como máxima expresión de lo humano, tanto para quienes detentan tal poder, como para quienes pueden ser sus seguras víctimas. (Me refiero, obviamente, al *poder basado en la tecnología*, y no a la *tecnología en sí misma*).

En América Latina varios pensadores, desde perspectivas filosóficas diversas, alertan sobre los peligros del “poder tecnológico”. Entre ellos, el pensador colombiano Cruz Vélez ha señalado la necesidad de un *nuevo humanismo*, que “... a pesar de reconocer la necesidad histórica de la preeminencia de la técnica en nuestro tiempo, se proponga salvar al hombre de los peligros que ella encierra”². Se trata de “... un humanismo bajo el imperio de la técnica”².

Desde una perspectiva educacional, el pedagogo argentino Nassif sostiene que el proceso dialéctico de la educación, en el que las fuerzas de *conservación* (o *reproducción*) se oponen a aquéllas... “de renovación (más aún, de *transformación*) de la vida sociocultural”, dan lugar a una “pedagogía cimentada en un *humanismo concreto* (que) ha de tender a resolver(se) en una síntesis: la del devenir del hombre en una sociedad que —también cruzada por contradicciones— se va ‘produciendo’ en el tiempo, en razón de la historicidad”³.

Por último, retomamos al autor argentino de la cita primeramente formulada. El profesor Maliandi afirma que la Humanidad ha pasado por dos grandes revoluciones culturales: “...la que permitió, por medio de la inteligencia técnica, compensar las precariedades humanas naturales (‘revolución de Prometeo’), y la que transformó al hombre de ‘recolector’ en ‘productor’ de alimentos (...) (‘revolución de Triptólemo’). En el segundo caso mencionado, la transformación se debió a “la conciencia de la *perfectibilidad ilimitada* de la técnica”, situación que, paradójicamente, revela un mayor bienestar y liberación del hombre, “pero también (...) una tecnología que elab-

bora armamentos capaces de aniquilar al género humano”⁴.

Si analizamos el problema desde la filosofía, es posible afirmar que la condición del hombre existencialmente “en situación” pasa, ineludiblemente, por un *tiempo y espacio concretos*. A partir de la segunda mitad del siglo XX, nuestro tiempo histórico se caracteriza porque el desarrollo técnico (2da. Revolución Industrial, en el siglo XIX), ha ingresado aceleradamente a senderos de peligrosidad apocalíptica. Nuestro espacio geopolítico muestra un despareja eclosión tecnológica, en algunos centros sobredimensionada y, en otros, en mayor proporción, empobrecida.

En aquellos países en los que ha prevalecido una filosofía educacional basada en el pensamiento como instrumento de la acción pragmática, o bien una filosofía sustentada sobre una “praxis” sociopolítica de autoritarismo estatal, han surgido sociedades políticas de poderosa capacidad tecnológica. De modo diferente, en otras sociedades en las que la filosofía educacional se ha dirigido prioritariamente a la formación espiritual del hombre (enfoque educativo en correspondencia con corrientes filosóficas que se nuclean sobre la actividad del sujeto en tanto sujeto de conocimiento —cogito cartesiano, “revolución copernicana” de Kant, “intencionalidad de la conciencia” de Husserl, etc.—; o en correspondencia con teorías filosóficas que aún sostienen el carácter “contemplativo de la verdad”), el desarrollo tecnológico, en tales áreas sociales, ha tenido menor gravitación como *poder de dominación política*.

Por último, es posible delimitar espacialmente un subgrupo en el anterior diagrama sectorial. El mismo corresponde a los países que integran América Latina. Ellos participan de una tradición filosófica común en el ámbito educacional, de cuño espiritualista. Tales países, económicamente “subdesarrollados” o “en vías de desarrollo”, soportan dramáticamente graves insuficiencias de desarrollo tecnológico. La contradicción se presenta, además, por cuanto el *poder tecnológico* puede significar, para las superpotencias, el aniquilamiento total. En tanto que la falta de desarrollo tecnológico puede significar, para Latinoamérica, su aniquilamiento histórico. Si tal “pathos” tecnológico adquiere un sentido dialéctico, es posible que la síntesis esté en una nueva filosofía de la educación, que despierte en los Estados de alto desarrollo tecnológico el permanente valor del *humanismo*; y que, en los países latinoamericanos, fortalezca una conciencia crítica actuante, que les permita ser partícipes de las ventajas de la técnica, sustentada sobre una ética que, no por ser *humanista*, dejará de ser política y social. Sin embargo, el problema puede asumir carácter apórtico: ¿cuáles serán los medios que permitirán la síntesis superadora de una “*educación humanista integradora de la técnica*”, que pueda ser compartida equitativamente por todos los pueblos de la tierra?

2. Cruz Vélez, Danilo. *La técnica y el humanismo*. Bogotá, Univ. Los Andes, 1983, pág. 12.

3. Nassif, Ricardo. *Teoría de la educación*. Bs. Aires, Kapelusz, 1984, pág. 249.

4. Maliandi, Ricardo. *Ob. cit.*, pág. 16.