

Educación hoy ¿ para qué ?

POR
PEDRO ORTEGA RUIZ

Son múltiples las definiciones que se han dado de la «educación» como proceso a lo largo de la historia de la pedagogía. Definiciones que responden, obviamente, a distintas concepciones del hombre y del mundo; a distintas filosofías, en definitiva. Y es que la educación, en cuanto actividad eminentemente *humana* es inseparable de un determinado proyecto de hombre y de sociedad que dinamiza y da sentido y coherencia a todo el proceso educativo, concretizado en programas, contenidos, métodos, actividades, etc.

No es posible una intervención educativa que no suponga explícita o implícitamente una «intención» en la misma, porque cuando educamos, lo hacemos siempre con un «vistas a algo», con un proyecto educativo que intenta plasmar un modelo de hombre. Cuando educamos, pretendemos siempre «hacer algo» con nuestros alumnos. Así cualquier proyecto educativo que quiera llegar al «fondo», termina desembocando en un supuesto «modelo de hombre», el cual se incrusta en un modelo de sociedad, y este último recibe la coherencia de su implantación en un panorama sobre la totalidad (1).

Los mismos métodos y técnicas educativos que utilizamos presupo-

(1) Cfr. O. FULLAT, *Filosofía de la educación*, Ed. CEAC, Barcelona, 1979, págs. 163-164.

nen para su «adecuada» utilización concreta y fecunda una determinada concepción educativa del hombre, una pedagogía antropológica. El proyecto o la finalidad se inscribe, por lo tanto, en la esencia misma del proceso educativo. De aquí que el «problema de los fines» en la educación atraiga en la actualidad la atención de los científicos de la pedagogía. «La cuestión del fin educativo es uno de los problemas fundamentales de la educación y, con frecuencia, la raíz de las disensiones entre las diversas corrientes», escribe el profesor Escámez (2).

El mismo Maritain señala la necesidad de situar convenientemente los fines en el centro del proceso educativo, anteponéndolos a los medios para que éstos tengan la condición de tales medios: «Si los medios son buscados y cultivados por amor de su propia perfección y no solamente como medios, dejan de conducir al fin, y el arte pierde su virtud práctica; su vital eficacia es reemplazada por un proceso de multiplicación hasta el infinito, al desarrollarse cada medio por sí mismo y al ir ocupando por su propia cuenta un campo cada vez más extenso. Esta supremacía de los medios sobre el fin, y la consiguiente ausencia de toda finalidad concreta y de toda eficacia real, parecen ser el principal reproche que pueda hacerse a la educación contemporánea» (3).

Además, el concepto de «educación», como actividad humana, y por tanto intencionada, conlleva una determinada «opción» por unos valores según una determinada concepción del hombre. Cuando educamos, no hacemos sino proponer y proyectar el tipo de hombre que queremos formar en el educando. Y para ello buscamos los medios intelectuales, morales, estéticos y materiales más idóneos. La finalidad, pues, está enraizada en la acción educativa como elemento inseparable de la misma.

De aquí que no pueda hablarse ni darse, en la práctica, una pedagogía que pueda considerarse «neutra», ya que toda actuación presupone siempre una determinada antropología, una determinada visión del hombre y del mundo; una cosmovisión, en definitiva, desde la cual toda la práctica educativa se hace coherente e inteligible.

Hemos de admitir, sin embargo, que cuando han sido propuestos determinados fines al proceso educativo, con frecuencia, no han sido debidamente planteados. Unas veces los fines de la educación se han visto como impuestos desde «fuera» del proceso educativo del individuo; otras, se han considerado desde «dentro» del proceso mismo, pero

(2) J. ESCÁMEZ y otros, *Teoría de la educación*, Ed. Anaya, Madrid, 1981, pág. 88.

(3) J. MARITAIN, *La educación en este momento crucial*, Ed. L. de Sesma, Buenos Aires, 1950, págs. 12-13.

marginando las necesidades más intrínsecas del individuo que ha de educarse (4), perdiéndose en un sinfín de fines concretos y utilitarios, desconectados de una finalidad más profunda y radical en la que tendrían sentido y coherencia, y en la que se integrarían como metas parciales u objetivos más inmediatos.

El problema de «los fines en educación» ha de plantearse necesariamente desde una perspectiva más «radical». Es decir, desde la «misma persona» y desde sus «posibilidades de desarrollo». Cualquier otro planteamiento de los fines en educación corre el riesgo de perderse en múltiples consideraciones o finalidades con matices utilitaristas, y perder de vista el carácter unitario, global, básico y coherente que debe estar presente en todo el proceso educativo.

Pero ¿cuáles son estos fines? Lógicamente las respuestas pueden ser tantas cuantas las distintas concepciones que se tengan del hombre. En una reciente investigación realizada por nosotros (1981) sobre las «relaciones entre familia y escuela en el proceso educativo del niño», en la región murciana y sobre una muestra de 970 familias con hijos en la segunda etapa de E. G. B. (estatal), tomando como variables independientes el nivel de ingresos económicos familiares, nivel de estudios y tipos de población, los resultados fueron bastante sorprendentes para nosotros, al comprobar que las familias optan, mayoritariamente, por unos fines educativos que se inscriben en el marco de una auténtica formación *humana* del niño, relegando a un segundo plano aquellos aspectos que podríamos llamar «rentables» de la educación.

No pretendemos en nuestro trabajo hacer un estudio completo y exhaustivo del «problema de los fines» en educación, tal como en nuestros días se plantea la ciencia pedagógica. Tan sólo intentamos mostrar: 1) la necesidad de un planteamiento «consciente» de los fines en nuestra labor educativa; 2) poner de manifiesto el tipo de hombre al que apuntan las familias por nosotros encuestadas (modelo de hombre que, a nuestro juicio, responde a una concepción *humanista y personalista* del mismo); 3) en qué valores se concreta este modelo de hombre, y 4) cuáles son los presupuestos antropológicos que subyacen en el modelo de hombre propuesto por las familias. De la «radicalidad» o no de dichos fines educativos señalados por las familias en nuestra investigación, el lector podrá juzgar. Por nuestra parte, afirmamos que tales fines nacen de la «misma persona» del individuo educando y de sus «posibilidades de desarrollo», marginando otras finalidades utilitaris-

(4) Cfr. J. ESCÁMEZ y otros, *Teoría de la educación, ob. cit.*, pág. 87.

tas o puramente coyunturales en el proceso educativo del individuo.

He aquí los resultados:

«Fines que usted atribuye a la escuela. ¿Para qué sirve la escuela? Señale los cuatro fines que considere más importantes.»

— Conseguir un título académico	18,87 %
— Orientar a los alumnos en la elección de la profesión futura	47,73 %
— Ayudar a pensar con la propia cabeza	50,21 %
— Formación del carácter	26,39 %
— Acostumbrar a trabajar en grupo	27,11 %
— Preparar para una profesión rentable	23,4 %
— Ayudar a resolver los problemas propios de la edad	32,47 %
— Promover actividades deportivas	6,7 %
— Ofrecer una buena instrucción y cultura	53,3 %
— Formación religiosa	15,57 %
— Formación (educación) sexual	7,84 %
— Formar la sensibilidad artística: valorar una obra de arte e interesarle por todas las formas de expresión del arte.	7,63 %
— Formar la libertad y responsabilidad en el niño	47,84 %
— Ayudar a que se preocupen por los problemas sociales de su ambiente	39,9 %
— No contestan	1,13 %

Base: 970.

De los datos del presente cuadro se desprende que las familias, mayoritariamente, se inclinan por un tipo de educación que tenga en cuenta los aspectos «formativo-valorativos» de la persona, por llamarlos de alguna manera, y el desarrollo de su dinamismo social y comunitario, sobre la base de una buena instrucción y cultura; dejando para un segundo lugar el aspecto que podríamos denominar «rentable» de la educación escolar.

En efecto, el 53 por 100 de las familias afirma que la finalidad de la escuela es ofrecer una buena instrucción y cultura a los niños; el 50 por 100 opina que debe ayudar a los alumnos a pensar con la propia cabeza; el 48,8 por 100, formar al alumno en la libertad y responsabilidad; el 47,7 por 100, orientar en la elección de la profesión futura, y un 39,9 por 100, ayudar a que los alumnos se preocupen por los problemas sociales de su ambiente.

La otra opción de «rentabilidad» en la educación obtiene porcentajes notablemente más bajos en las preferencias de las familias encuestadas. Así el 18,8 por 100 afirma que la finalidad de la escuela es dar un

título académico, y el 23,4 por 100 preparar para una profesión rentable en la vida.

Es de advertir los porcentajes notablemente bajos que obtienen las opciones de formación religiosa (15,5 %) y sexual (7,8 %), junto con la de promover actividades deportivas (6,7 %). Entendemos que se trata de aspectos netamente educativos de la personalidad del alumno; sin embargo, para no pocas familias el aspecto religioso y sexual de la educación de la persona podría ser desempeñado, por distintas razones, con más competencia o exclusivamente, quizá, por otras instituciones o grupos sociales. Debe tenerse en cuenta, además, el notable «recelo» que muchas familias sienten a que el tema de la educación sexual de sus hijos se trate en la escuela, lugar no apropiado, quizá, según ellos, para un correcto tratamiento del mismo.

Asimismo, se debe observar el aceptable porcentaje de familias que atribuyen a la escuela, en su misión educadora, la tarea de crear en los niños los hábitos de trabajo en grupo (27 %), ayudarles a resolver los problemas propios de su edad (32,4 %) y la formación del carácter (26,3 %); aspectos todos que tienen un marcado sentido «formativo» de la persona del alumno.

A nuestro juicio, las familias apuntan hacia un tipo de educación que dé prioridad a aquellos aspectos más específicamente «humanos», como la responsabilidad, libertad, pensar con la propia cabeza, orientación de la vida futura, sensibilidad hacia los problemas sociales de su entorno, sobre la base de una buena instrucción y cultura, marginando, prácticamente, aquella otra finalidad que hemos denominado «rentable» o utilitarista de la educación.

Esta opción por una educación «humanista», por llamarla de alguna manera, se ve corroborada por las respuestas dadas por las familias a la siguiente pregunta:

«¿Qué debería asegurar la escuela a la educación de su hijo? Señale los cuatro que considere más importantes.»

— Una buena base cultural para los estudios de bachillerato	62,68 %
— Disciplina y sentido del orden	45,46 %
— Amor y hábito de estudio y trabajo	63,2 %
— Obediencia a los padres	33,92 %
— Cortesía y buena educación (buenos modales).	38,87 %
— Formación en la libertad y responsabilidad.	50,82 %
— Preparación para la vida	61,13 %

— Formación moral y religiosa	32,06 %
— No contestan	0,52 %

Base: 970.

En efecto, el 63 por 100 de las familias encuestadas destacan el «amor y hábito de estudio y trabajo» como finalidad de la escuela en la educación de los niños; el 62,6 por 100 se inclinan por una «buena base cultural»; el 61 por 100 señalan «la preparación para la vida», y el 50 por 100 se inclinan por la «formación en la libertad y responsabilidad». Aquellos otros aspectos que tanto ha valorado la escuela tradicional, como la disciplina y comportamiento en la escuela, la obediencia y respeto a los padres, la cortesía y la buena educación (buenos modales), ocupan un segundo plano en la preocupación e intereses de los padres, como puede verse en el cuadro anterior.

Estos datos coinciden con los resultados obtenidos por Lynch y Pimmlott en su estudio: «Parents and Teachers» (1976). En dicho estudio, el 74 por 100 de los padres no inmigrantes encuestados opina que uno de los objetivos de la educación es «ayudar a ser feliz» al niño, y el 66 por 100 de los mismos opina que es «preparar al niño para una formación total». Las diferencias con los padres inmigrantes son sensibles: el 50 y 35 por 100, respectivamente (5).

A juzgar por los datos obtenidos en nuestra investigación, las familias (al menos en la región murciana) no asignan a la escuela «primordialmente» la misión de preparar a sus hijos para una colocación o puesto de trabajo futuro, procurarles un medio de abrirse paso y situarse en la vida. Aunque esta finalidad tampoco la excluyen, sin embargo, no es la primera en las preferencias de las familias. Más bien le encomiendan una tarea primordialmente «formativo-educativa» de la personalidad del niño.

Creemos que estos fines que las afamilias asignan a la escuela y a la educación apuntan claramente hacia un tipo de hombre que lo definen como responsable y libre, solidario y abierto, capaz de tomar sus propias decisiones, equipado de aquellos conocimientos o preparación cultural que le posibiliten interpretar y juzgar los hechos o acontecimientos de su tiempo, e integrarse y participar activamente en la construcción del mundo.

Obviamente, la mayoría de las familias encuestadas, según nosotros, no son capaces de «formular» los fines de la escuela y de la educación en los términos y contenidos antes indicados. Pero también es claro,

(5) Cfr. J. LYNCH y J. PIMMLOTT, *Padres y Profesores*, Ed. Anaya, Madrid, 1979, pág. 187.

para nosotros, que las familias poseen unas «ideas generales» acerca de la educación de sus hijos, y de alguna manera intuyen y distinguen aquello que es más importante en la educación y lo que tiene un carácter más secundario en la misma. De alguna manera conciben y expresan, a su modo, el tipo de hombre y de educación que quieren para sus hijos, aunque no lo sepan formular con términos precisos. Los datos por nosotros obtenidos dan prueba de ello.

Antes hemos afirmado que en la base de cualquier proyecto educativo está una determinada concepción del hombre o antropología pedagógica que lo fundamenta (sin la cual el proyecto educativo es un puro artificio) y que da sentido y coherencia a toda intervención educativa. De los datos obtenidos en nuestra investigación, hemos visto, además, que las familias encuestadas apuntan hacia un tipo de educación que «prioritariamente» promueva en el niño la responsabilidad, libertad, la propia iniciativa, sentido crítico ante los hechos o acontecimientos, la orientación de la vida futura y sensibilidad ante los problemas sociales del entorno, sobre la base de una adecuada preparación cultural.

Este tipo de educación señalado por las familias se concreta en unos contenidos precisos y unas actividades determinadas; es decir, en un programa educativo que implica a familia y escuela, y que se orienta hacia la formación de un hombre responsable, libre y culto. Dicha formación, descrita por los padres en las notas y características señaladas, debe ser integrada en una concepción «teórica» donde tales notas adquieran sentido y coherencia. Para nosotros, la teoría que consideramos válida sobre educación moral; educación para la convivencia; educación activa e intelectual, creemos responden plenamente a los fines educativos señalados por las familias, y puede constituir el núcleo fundamental de una educación que promueva «prioritariamente» los valores humanos en el niño. Describimos brevemente cada una de ellas:

A) *Educación moral*

En primer lugar hemos de precisar en qué sentido entendemos el obrar «moralmente» para que se entienda qué significa, para nosotros, el término «educación moral».

Partimos del supuesto de que sólo el hombre es capaz de autodeterminarse en cuanto que carece de instintos ligados a respuestas concretas y obligadas. Al contrario del animal, que es incapaz de autodeterminación al tener sus respuestas unidas inseparablemente a los es-

tímulos; no puede dejar de responder producido un determinado estímulo. Sólo el hombre tiene en sus manos su propio destino, su realización específica, pudiéndose orientar a su fin concreto y particular en virtud de su decisión libre y racional. Así lo expresa Santo Tomás: «natura rationalis... non solum habet inclinationem in aliquid sicut habent inanimata, nec solum movens hanc inclinationem quasi aliunde eis determinatam, sicut natura sensibilis; sed ultra hoc habet in potestate ipsam inclinationem, ut non sit ei necessarium inclinari ad appetibile apprehensum, sed possit inclinari vel non inclinari; et sic ipsa inclinatio non determinatur ei ab alio, sed a se ipsa... Quod autem aliquid determinet sibi inclinationem in finem non potest contingere nisi cognoscat finem, et habitudinem finis in ea quae sunt ad finem; quod est tantum rationis» (6).

Es este el destino del hombre; destino que es propiamente un «compromiso moral», ya que el hombre es una realidad racional y libre, llamado por tanto a actuar siempre desde el horizonte de su racionalidad y libertad, de tal modo que su específico modo de obrar impregne la totalidad de su vida. Es decir,, el hombre está llamado a obrar «moralmente», que es el modo propio de obrar del hombre en cuanto dotado de racionalidad y libertad, capaz de disponer de su destino y de decidirse por sí mismo.

Según esta concepción, la pedagogía se funda en la naturaleza esencialmente ética del hombre; y el carácter ético está fundado «per se», en su esencia, en la naturaleza racional y libre del ser humano, sin necesidad de referirse a otras normas o leyes.

De aquí que la vida propiamente humana o vida moral no deba ni pueda interpretarse solamente en términos de normas, leyes y obligaciones. Más bien, el valor moral ha de situarse en relación a una realidad más simple y elemental, más profunda y radical. Es decir, en el concepto de fin que tanto para el hombre, como para cualquier otra realidad, indica el ser y el obrar según la propia estructura ontológica total, y que en el hombre se concreta en su existencia racional y libre (7).

Todo ser actúa en base a aquello que es, realizándose según aquello que es. Y el modo de obrar propio del hombre, aquel que es conforme a su naturaleza, es el obrar «racionalmente», es decir, mediante actos libres que implican la presencia indisoluble de la decisión voluntaria.

El modo de obrar y de ser propio del hombre es el modo de la li-

(6) STO. TOMÁS, «Questio disp.», *De Veritate*, q. 22, a. 4.

(7) Cfr. P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, PAS-Verlag, Zürich, 1967, pág. 68.

bertad. El hombre se distingue de todos los demás seres en cuanto que puede obrar racional y libremente; y actuando así se realiza a sí mismo en su naturaleza psico-física concreta.

El hombre se realiza en cuanto actúa en virtud de su naturaleza racional y libre, según su modo propio de ser que es el modo de la racionalidad y la libertad, mientras desarrolla las diversas posibilidades contenidas en la estructura concreta de su naturaleza psico-física.

Este es el obrar «moralmente»: el obrar del hombre según su naturaleza racional y libre. La moralidad no es, por tanto, algo que se añade a las acciones humanas, en el sentido en que éstas ya cualificadas en sí mismas como humanas en cuanto inteligentes y libres, deban ser todavía cualificadas como morales, refiriéndose a leyes o normas. Por el contrario, es el obrar humano en cuanto tal el que es moral. En otras palabras, el obrar moral es el modo propio del obrar del hombre; es el modo típico con el que el hombre realiza por sí la ley de todo ser: el obrar por un fin, principio y término de la actividad de todo ser, y por tanto, también de toda actividad formalmente humana (8).

¿Qué significa entonces «educación moral»? Entendemos por tal la ayuda al individuo para que éste actúe siempre de un modo racional y libre; es decir, de un modo humano; por tanto, responsable y maduro. La educación, desde este punto de vista, se entiende como un camino o un aprendizaje para la madurez moral.

Pero el individuo no tiene ninguna garantía interior que le asegure de un modo absolutamente cierto que en todo momento y en toda acción está realizando su vocación humana, que es vocación de libertad, y que se funda en el dominio efectivo de sus propios actos y en la racionalidad de los mismos. La racionalidad y la libertad que posee como individuo humano, no le aseguran automáticamente un comportamiento racional y libre, es decir, humano, en cada una de las múltiples decisiones que constituyen el tejido de su vida. En otros términos: aunque el ámbito de las potencias del hombre sea el del bien, sin embargo, en la forma de actuar o proceder, el bien se presenta como algo indeterminado, más allá de toda concreción; en consecuencia, ni la voluntad está impelida a querer nada concreto, ni las facultades apetitivas inferiores, por su dependencia del imperio de la voluntad, es decir, por su obediencia a la razón (9).

De aquí que cada individuo esté obligado con su esfuerzo diario a

(8) Cfr. *Ibidem*, pág. 68.

(9) Cfr. J. ESCÁMEZ, *La formación de hábitos como objetivos educativos*, Secretariado de Publicaciones, Univ. de Murcia, 1981, pág. 201.

crearse como una «segunda naturaleza» que le haga fácil el obrar de un modo racional y libre. En otras palabras: necesita unas disponibilidades positivas y permanentes, rápidas y eficaces que hagan posible o faciliten la realización de los actos humanos, o el modo humano de obrar del hombre, es decir, racional y libre. En otros términos, se requieren unos hábitos para un constante apetecer. Cuando se ha generado el hábito en estas potencias, la aptitud potencial y abstracta para el bien se actualiza y concreta en unas determinadas direcciones, que si son correctas, deberán seguir el recto orden moral, apareciendo así las virtudes. En suma, las virtudes morales se consiguen por la repetición de los actos apetitivos que se atienen al recto orden moral (10).

La virtud es, por lo tanto, el único medio accesible al hombre para poder obrar racional y libremente, humanamente. Ella es la única que puede garantizar la presencia de la razón, de la auténtica libertad en el mundo interior de cada uno. En efecto, en cuanto que es una cualidad presente en las facultades específicamente humanas, la virtud constituye la actuación más perfecta posible, el único modo de poseerse el individuo humano. De un modo sintético Santo Tomás define así la virtud: «Potest dici quod virtus humana est perfectio secundum modum hominis, qui non potest per certitudinem comprehendere veritatem rerum simplici intuitu et precipue in agilibus, quae sunt contingentia» (11).

Según esta concepción, la finalidad de la virtud es hacer capaz al hombre de realizar acciones dignas del hombre, acciones buenas.

Perfeccionando al hombre en orden a su fin, el bien, la virtud perfecciona también las facultades del hombre y los actos de tales facultades. Pero no en el sentido de que las facultades necesiten la virtud para tender a su fin; esta tendencia está ya en su misma naturaleza en cuanto tal. Más bien en el sentido de que la virtud crea en las facultades una especial cualidad que las dispone a hacer el bien, al cual ya tienden por su propia naturaleza, pero con la virtud lo hacen de un modo particular, es decir, con prontitud, facilidad, continuidad y alegría. Son las virtudes llamadas naturales que robustecen el entendimiento y la voluntad para obrar rectamente, moralmente.

¿Cómo educar moralmente? Si la virtud es la apropiación de lo valioso, escribe el profesor Escámez, entonces la formación moral, desde una perspectiva pedagógica, consistirá en generar disposiciones

(10) Cfr. *Ibidem*, pág. 202.

(11) STO. TOMÁS, 2a. 2ae., 21, a 1 ad 2.

en el sujeto para la realización de lo positivamente valioso. Es decir, la formación de actitudes positivas (12).

Aunque las actitudes rebasan el ámbito específicamente moral, expresan, no obstante, el modo de ser más rotundo de la personalidad. «Hay muchas maneras de caracterizar a una persona, pero si poseemos el inventario de sus actitudes, de su aceptación o rechazo habitual de determinados valores, si conocemos la intensidad y signo de sus preferencias que imantan y configuran su vida, tendremos un buen diseño de su personalidad» (13).

¿Cómo se han de formar las actitudes? El profesor Marín nos dice que para que algo acabe siendo valorado positivamente por el educando, para que éste lo prefiera de un modo habitual y lo realice luego libremente, no hay más remedio que darle la oportunidad de que lo elija, que personalmente se decida por ello, que lo considere como elemento constitutivo de su «yo» más insobornable. Esta elección presupone tres condiciones para que tenga verdadero rango humano y categoría axiológica: 1) ofrecer una amplia gama de posibilidades de elección; 2) acostumbrarle a sopesar la valiosidad de cada una de las alternativas; 3) que le sea posible al educando apropiarse libremente el valor elegido (14). Ante todo debe acompañar a los valores propuestos el testimonio personal de la propia vida que se hace patente en una actitud responsable de su función educadora por parte del educador; actitud de respeto al alumno; actitud de ayuda y actitud de autoperfeccionamiento (15).

Creemos, sinceramente, que es la educación moral una de las necesidades más sentidas en nuestra escuela. Frente a las tendencias que defienden prioritariamente la preparación técnica-instructiva de los educandos, pensamos, por el contrario, que sin excluir ésta, más aún integrándola, la escuela debe propiciar la formación de un hombre adulto, maduro y responsable, es decir, moral. A nuestro juicio, en el sentido expuesto habrá de interpretarse la formación en la libertad y responsabilidad, señaladas por las familias, como objetivos de la educación.

B) *Educación para la convivencia*

Los valores señalados por las familias encuestadas en nuestra in-

(12) Cfr. J. ESCÁMEZ, «La formación de hábitos como objetivos educativos», *ob. cit.*, págs. 202-203.

(13) R. MARÍN, *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Ed. Miñón, Valladolid, 1976, pág. 69.

(14) Cfr. *Ibíd.*, págs. 86-93.

(15) Cfr. J. L. CASTILLEJO, *Las actitudes educativas del profesor*, VII Congreso Nacional de Pedagogía, C.S.I.C., Madrid, 1980, t. I, págs. 49-51.

vestigación como objetivos de la educación escolar apuntan, como hemos visto anteriormente, hacia un tipo de hombre «solidario y abierto» a los problemas sociales de su entorno. Creemos que dichos valores se integran adecuadamente en una teoría sobre la educación para la *convivencia*, que sucintamente exponemos:

Desde un punto de vista «psicológico» la estructura funcional de la personalidad va más allá de la unidad intrapsíquica y aún más allá de la organización somato-psíquica. Una personalidad es un modo de funcionamiento que engloba esencialmente dos polos: el yo y el mundo. El yo es el conjunto de las funciones y de las potencialidades psíquicas del individuo; el mundo es su objeto intrínseco. En efecto, el funcionamiento psíquico (la percepción y el comportamiento general, como también la motivación) comprende necesariamente un objeto como término intrínseco del proceso. Ese funcionamiento sólo puede situarse, por lo tanto, en una estructura que suponga una referencia intrínseca y activa del yo a un mundo de objetos. Por lo tanto, ese mundo de los otros y de los objetos no solamente se encuentra frente al yo, sino que también constituye el contenido mismo de la vida psíquica personalizada. Es decir, que «funcionalmente» una personalidad sólo puede existir en el marco de una estructura que va más allá del organismo somato-psíquico; en otras palabras, en una estructura yo-mundo (16).

Pero debemos precisar más en qué sentido conviene concebir la personalidad como constituida «funcionalmente» por una red activa y una potencialidad dinámica de relaciones con el mundo. Es evidente que para establecer una red de interacciones, debe haber «elementos» que entren en comunicación. A nivel de razonamiento «lógico», se dirá que toda relación entre el yo y el mundo presupone el yo y el mundo como preexistentes a esa relación. Y no obstante, es preciso subrayar que sería inexacto considerar la personalidad y el mundo como dos realidades existentes originariamente como tales, que entran luego en relación una con otra. La personalidad, según Nuttin, sólo existe funcionalmente en una red activa de interacciones actuales y potenciales con un mundo que, igualmente, sólo existe a nivel psicológico, gracias a esa actividad (17). Esto significa que la estructura preexistente que constituye el núcleo de la personalidad funcional, es decir, del funcionamiento psíquico personalizado, es una exigencia y una potencialidad activa de ciertos tipos de interacción y de comunicación con el mundo.

(16) Cfr. J. NUTTIN, *La estructura de la personalidad*, Ed. Kapelusz, B. Aires, 1973, págs. 191-206.

(17) Cfr. *Ibíd.*, pág. 192.

En cuanto al segundo polo de las interacciones, el mundo, conviene señalar que tampoco existe, a nivel psicológico o comportamental, sino en el marco mismo de esa red de interacciones. El mundo, tal como existe para la personalidad, es decir, para y en el comportamiento, es la resultante de la interacción. La estructura preexistente de ese mundo comportamental se sitúa en otro nivel de interacción, es decir, el de la actividad físico-química, que no nos interesa aquí. Lo que interesa aquí es que también el mundo comportamental es una entidad que sólo existe como polo del proceso de interacción. El dato inicial de la psicología no es la personalidad frente al mundo, sino el proceso comportamental, es decir, la estructura bipolar en la que la personalidad y el mundo coexisten como resultantes y potencialidades activas de interacción (18).

La persona se nos manifiesta como una estructura no encerrada en sí misma, sino abierta al mundo, con el que operativamente se realiza; como algo unitario en el que lo fisiológico y mental, lo consciente y lo inconsciente forman una estructura total (19).

En virtud de esta relación del hombre con el mundo, la causalidad inmanente de las relaciones de nuestras facultades sobre nosotros mismos anuncia ya la transitividad, y esta misma relación hace que, inversamente, nuestra acción sobre las cosas participe de algún modo de la inmanencia. Por ello, el objeto exterior no es totalmente exterior, pertenece a la misma esfera de la realidad que yo; él se me presenta como mi complemento, como un momento del devenir de mi perfección (20).

Desde un punto de vista estrictamente «antropológico» tampoco se entiende al hombre como una realidad aislada, sola, sin cosas y sin los demás. Así lo expresa Zubiri: «La persona se encuentra implantada en el ser “para realizarse”». Esa unidad, radical e incommunicable, que es la persona, se realiza a sí misma mediante la complejidad del vivir. Y vivir es vivir con las cosas, con los demás y con nosotros mismos, en cuanto vivientes. Este «con» no es una simple yuxtaposición de la persona y de la vida: el «con» es uno de los caracteres ontológicos formales de la persona humana en cuanto tal, y, en su virtud, la vida de todo ser humano es constitutivamente «personal» (21).

(18) Cfr. *Ibidem*, pág. 193.

(19) Cfr. P. LERSCH, *La estructura de la personalidad*, Ed. Scientia, Barcelona, 1971, pág. 90.

(20) Cfr. J. ESCÁMEZ, «La formación de hábitos como objetivos educativos», *ob. cit.*, págs. 170-171.

(21) X. ZUBIRI, *Naturaleza, Historia, Dios*, Ed. Nacional, 7a. ed., Madrid, 1978, pág. 370.

Frente a todo idealismo platónico, Zubiri subraya el carácter concreto e histórico del hombre enraizado en las cosas.

La antropología moderna, a partir de Descartes, subraya fuertemente el hecho de la relación existente entre el hombre y el mundo material que le rodea. Por otra parte, el hombre moderno es con frecuencia interpretado como individuo solitario, encerrado en sí mismo y aislado de los demás. La coexistencia con los demás no es negada, pero la misma no es puesta de relieve; más aún, parece que no tenga importancia para la comprensión del misterio del hombre (22). Para Zubiri, en cambio, es imposible entender al hombre sin las cosas, sin el mundo. «El hombre, no sólo no es nada sin cosas, sino que por sí mismo no "es". No le basta poder y tener que hacerse. Necesita la fuerza de estar "haciéndose". Necesita que le hagan hacerse a sí mismo. Su nihilidad ontológica es radical; no sólo no es nada sin cosas y sin hacer algo con ellas, sino que, por sí solo, no tiene fuerza para estar haciéndose, para llegar a ser» (23).

La antropología del yo solitario orientada hacia el conocimiento científico y el dominio técnico del mundo, presenta una doble línea de desarrollo: por un lado, la línea «racionalista e idealista», la cual absolutiza la importancia de la conciencia que «piensa» el mundo y minimiza la densidad del mundo material y el valor del cuerpo; de otro lado, la línea «empirista» que absolutiza la importancia del mundo material y del cuerpo, minimizando a su vez la densidad y consistencia de la conciencia. Ambas tendencias han puesto de manifiesto la imposibilidad de explicar y afirmar la realidad del yo personal mientras se parta del individuo encerrado y aislado de los demás (24).

Para la corriente «personalista», el hombre ni se diluye en la idea y difumina en la conciencia que «piensa», perdiendo el carácter de ser concreto, real e histórico; ni se reduce a materia o cuerpo, perdiendo su trascendencia. Para el personalismo el hombre queda definido como ser «encarnado» en la naturaleza. «El hombre, así como es espíritu, es también un cuerpo. Totalmente "cuerpo" y totalmente "espíritu" (25). El cuerpo del hombre no se reduce a una apariencia del espíritu humano, ni tampoco a un simple receptor de resultados objetivos». «Yo soy persona desde mi existencia más elemental, y lejos de despersonalizarme, mi existencia encarnada es un factor esencial de mi fundamento...

(22) Cfr. J. GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, LDC, Torino-Leumann, 1973, pág. 23.

(23) X. ZUBIRI, *Naturaleza, Historia, Dios*, ob. cit., pág. 371.

(24) Cfr. J. GEVAERT, *Il problema dell'uomo*, ob. cit., pág. 23.

(25) E. MOUNIER, *El personalismo*, EUDEBA, B. Aires, 1972, ga. ed., pág. 12.

De hecho las dos experiencias... yo existo corporalmente, yo existo subjetivamente, son una sola y misma experiencia. No puedo pensar sin ser, ni ser sin mi cuerpo: yo estoy "expuesto" para él a mí mismo, al mundo, a los otros; por él escapo de la soledad de un pensamiento que no sería más que pensamiento de mi pensamiento» (26).

Pero al mismo tiempo la persona trasciende la naturaleza, no queda ahogada ni atrapada por la realidad; la trasciende, la sobrepasa. «El hombre es un ser natural... Hundido en la naturaleza al surgir de ella, ¿la trasciende?, se pregunta Mounier. La dificultad consiste en precisar bien esta noción de "trascendencia". Nuestro espíritu se resiste a representarse una realidad que esté enteramente sumergida en otra por su existencia concreta y sea, sin embargo, superior por el nivel de existencia... El hombre se les escapa. El hombre es un ser natural, pero un ser natural humano. Ahora bien, el hombre se singulariza por una doble capacidad de romper con la naturaleza. Sólo él conoce este universo que lo devora, y sólo él lo transforma; él, el menos armado y el menos potente de todos los grandes animales. El hombre es capaz de amor, lo que es infinitamente más todavía» (27).

Para el personalismo la persona aparece como una presencia dirigida hacia el mundo y las otras personas, sin límites, mezclada con ellas, en perspectiva de universalidad. Las otras personas no la limitan, la hacen ser y desarrollarse. Ella no existe sino hacia los otros; no se conoce sino por los otros; no se encuentra sino en los otros. La experiencia primitiva de la persona es la experiencia de la segunda persona. El «tú» y en él el «nosotros», preceden al «yo», o al menos lo acompañan (28).

Para el pensamiento personalista, la persona se funda en una serie de actos originales que no tienen su equivalente en ninguna otra parte dentro del universo: salir de sí mismo, comprender, asumir el destino y la tarea de los otros, dar gratuitamente, fidelidad a sí mismo y a los demás (29).

Con matices distintos M. Buber acentúa también la dimensión comunitaria e interpersonal del hombre. Para él sólo esta relación del «yo» con el «tú», la esfera del «entre» como protocategoría de la realidad humana, es el punto de partida para una comprensión nueva de la per-

(26) *Ibidem*, pág. 16.

(27) *Ibidem*, pág. 13.

(28) *Cfr. Ibidem*, pág. 20.

(29) *Cfr. Ibidem*, pág. 21.

sona. Únicamente en esa relación viva del hombre con el hombre se podrá reconocer inmediatamente la esencia peculiar al hombre (30).

Para Buber, el hombre sólo se entiende desde su relación con los demás. La parte central de su pensamiento es la estructura dialogal e interpersonal del hombre, de tal modo que ser hombre puede definirse como «ser con los demás». Según Buber, el lenguaje para las personas adultas de cualquier país civilizado se basa sobre dos «palabras fundamentales», «palabras-principio» o «proto-palabras» que no nombran cosas, sino modos de relación entre la persona que habla y el mundo: la palabra-principio yo-tú y la palabra-principio yo-ello. Cuantas veces habla el hombre, y sea cualquiera el contenido de su expresión verbal externa o interna, está diciendo yo-tú o yo-ello. Decir «tú» es estar diciendo a la vez yo-tú, o bien yo-ello. La existencia entera del hombre descansa sobre una u otra de estas dos palabras fundamentales, una vez han sido pronunciadas en el interior del hombre (31).

La relación entre las personas, según Buber, no tiene como espacio u horizonte el mundo, sino el espacio interpersonal. La verdadera realidad, el verdadero ser no es la subjetividad, sino el encuentro entre las personas: lo intersubjetivo que se constituye en el yo y en el tú. De aquí que la relación con las cosas es vista un tanto negativamente. Buber no ha descubierto el papel positivo de la relación con el mundo y su pertenencia fundamental a la misma dimensión interpersonal (32).

Para Buber ni el individualismo ni el colectivismo constituyen una explicación válida de la realidad del hombre, porque «si el individualismo no abarca más que una parte del hombre, así le ocurre también al colectivismo: ninguno de los dos se encamina a la integridad del hombre, al hombre como un todo. El individualismo no ve al hombre más que en relación consigo mismo, pero el colectivismo no ve al «hombre», no ve más que la «sociedad». En un caso el rostro humano se halla desfigurado, en el otro «oculto» (33). He aquí cómo Buber expone su concepción del hombre, que por su belleza, transcribimos con cierta amplitud: «El hecho fundamental de la existencia humana no es ni el individuo en cuanto tal ni la colectividad en cuanto tal. Ambas cosas consideradas en sí mismas, no pasan de ser formidables abstracciones. El individuo es un hecho de la existencia en la medida en que entra en relaciones vivas con otros individuos; la colectividad es un hecho

(30) Cfr. M. BUBER, *¿Qué es el hombre?*, F.C.E., México, 1979, 1^oa. reimp., pags. 147-150.

(31) Cfr. P. LAÍN ENTRALGO, «Teoría y realidad del otro», vol. I, *Rev. de Occidente*, Madrid, 1968, 2^a. ed., pág. 259.

(32) Cfr. J. GEVAERT, «Il problema dell'uomo», *ob. cit.*, págs. 30-31.

(33) M. BUBER, *¿Qué es el hombre?*, *ob. cit.*, pág. 142.

de la existencia en la medida en que se edifica con unidades vivas de relación. El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre. Lo que singulariza al mundo humano es, por encima de todo, que en él ocurre entre ser y ser "algo" que no encuentra par en ningún otro rincón de la naturaleza. El lenguaje no es más que su signo y su medio; toda obra espiritual ha sido provocada por ese "algo". Es lo que hace del hombre un hombre» (34).

¿Qué es, pues, el hombre? Quizá podamos aproximarnos a la respuesta si acertamos a considerarlo como el ser en cuya dialógica, en cuyo «estar-dos-en-recíproca-presencia» se realiza y se reconoce cada vez el encuentro del «uno» con el «otro» (35).

Pero los fines conllevan unos determinados medios para conseguirlos. Y el conseguir un hombre abierto, solidario y sensible a los problemas de su entorno, exige que utilicemos los medios adecuados para ello. García Hoz ha elaborado un programa completo a este respecto. Propone como centro de interés de la enseñanza la propia población donde está situada la escuela. En sus líneas fundamentales el programa es éste: 1) Importancia y movimiento de la población; 2) tipo y situación de la localidad; 3) historia del lugar o del pueblo; 4) trabajo y género de vida de los habitantes; 5) vivienda; 6) administración, higiene y servicios sociales; 7) diversiones y cultura; 8) vida religiosa (36).

Se ha aplicado, además, con notable éxito en las escuelas el método de «trabajo por equipos». Dicho método tiene en cuenta algunas condiciones como: adaptación a la edad de los alumnos, cuatro-seis miembros por equipo, tareas asequibles, no impuestas por el profesor, etcétera, condiciones, creemos, que pueden conseguir excelentes resultados, por ejemplo: ayuda a un conocimiento más profundo del propio alumno; promueve la iniciativa personal; facilita la autocrítica personal; prepara al alumno a una vida más participativa; prepara al alumno para una convivencia democrática donde sepa respetar a los demás y colaborar en las tareas ciudadanas; es una escuela de democracia y educación cívica y social (37).

Son muy conocidos los métodos «socializadores» aplicados a la escuela. Solamente enunciamos los más significativos: la imprenta escolar (Freinet); el método de los proyectos (Kilpatrick); dinámica de grupos en educación; técnicas docentes: simposio, mesa redonda, pa-

(34) *Ibidem*, págs. 146-147.

(35) *Cfr. Ibidem*, pág. 151.

(36) *Cfr. V. GARCÍA Hoz, Un programa de enseñanza social en la escuela primaria, C.S.I.C., Madrid, 1948.*

(37) *Cfr. J. JAROLIMEK y C. D. FÓSTER, Enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria, Ed. Kapelusz, B. Aires, 1979, pág. 158.*

nel, debate público; técnicas discentes: seminario, pequeño grupo, dramatización de situaciones, philips 66, etc.

El empleo de estas variadas técnicas en la escuela podría dar un «aire y estilo» distinto a la vida de las aulas, generando en los alumnos actitudes de búsqueda, comprensión, amistad, respeto, solidaridad, etcétera. Pensamos que no es problema de competencia de los profesores, sino de imaginación; quizá también de una especie de «pereza» que invade nuestras escuelas, convirtiendo el trabajo escolar en una constante rutina que paraliza y anquilosa las energías de los alumnos. Y en el fondo, de vocación para la tarea de educar.

Creemos que la educación del hombre desde este enfoque, además de responder a su esencia más profunda, resulta de una gran actualidad y urgencia, en un tiempo de amenazas y peligros para el hombre y todo lo humano sin precedentes.

C) *Educación activa*

De los datos empíricos obtenidos en nuestra investigación, observamos que las familias señalan como objetivos de la educación escolar el ayudar a los alumnos a que piensen con su propia cabeza; a desarrollar en ellos el sentido crítico ante las cosas y la propia iniciativa; que no sean sujetos pasivos de su propio proceso de educación, sino protagonistas del mismo. Es decir, se reclama una *educación activa*.

El principio de la actividad en la educación es una exigencia del concepto mismo de educación. Si ésta se concibe como una «ayuda» para un desarrollo integral de todas las potencialidades del educando, la educación, en tal supuesto, debe responder a las necesidades intrínsecas del hombre, a sus intereses reales, a su realización plena como hombre; exigencias éstas que conllevan la afirmación de la propia individualidad en su libertad y espontaneidad. Lo contrario no sería una educación del hombre, sino su «domesticación».

La educación como actividad se justifica, a sí mismo, a partir de la concepción del hombre que nos lo presenta como incompleto biológicamente y carente de esquemas rígidos de comportamiento que le aseguren sus respuestas a los estímulos, por lo que se ve irremediablemente abocado a la acción para seguir viviendo. Por esto el hombre es educable. De aquí que el hombre necesite ir adquiriendo unas pautas comportamentales que suplan su indeterminación radical y le posibiliten su realización humana. La adquisición de esas pautas de comportamiento o hábitos los adquiere el individuo por el esfuerzo personal, mediante su propia actividad. En modo alguno son «donación», sino

conquista del propio individuo, y constituyen objetivos prioritarios de la educación humana.

Es una de las críticas más duras que se vierten hoy sobre la escuela: el haber olvidado, prácticamente, en su tarea educativa las necesidades e intereses reales del educando, partiendo de un niño abstracto, sin dimensiones concretas. Es un mérito de la Escuela Nueva el haber puesto de relieve el principio de actividad y la pedagogía del interés. «Al estar el hombre prefigurado en el mismo, escribe Piaget, y al consistir el desarrollo individual en nada más que una actualización de las facultades virtuales, el papel de la educación se reduce a una simple instrucción; se trata únicamente de amueblar o de alimentar unas facultades ya hechas y no de formarlas; basta, en definitiva, con acumular unos conocimientos en la memoria, en lugar de concebir la escuela como un centro de actividades reales desarrolladas en común» (38).

El principio de actividad exige que se parta de las necesidades reales del alumnos y de sus intereses concretos para que su aprendizaje sea una respuesta a situaciones reales y contribuya a la realización personal del mismo. El es el protagonista de su proceso de formación. De aquí que los programas, métodos, actividades, fines, etc., en educación, deben de estar en función del educando, de sus necesidades y de sus intereses; que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto; que su inteligencia trabaje realmente sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera; que se respeten las leyes de toda inteligencia (39).

En definitiva, lo que la pedagogía activa busca es que la educación se inscriba y sitúe en las situaciones reales del individuo, respetando y promoviendo la realización espontánea de las exigencias más enraizadas en la profundidad del yo (40).

Para este tipo de educación, los métodos activos se hacen imprescindibles en nuestras escuelas. Entender, para Piaget, es inventar o reconstruir por reinvención, y no habrá más remedio que doblarse a este tipo de necesidades si se pretende, de cara al futuro, modelar individuos capaces de producir o de crear y no tan sólo de repetir (41).

El profesor Marín señala unas condiciones para que la enseñanza sea activa: 1) partir en la enseñanza de situaciones problemáticas que estimulan más la actividad mental; 2) estimular la participación del

(38) J. PIAGET, *¿A dónde va la educación?*, Ed. Teide, Barcelona, 1979, 4a. ed., págs. 13-14.

(39) Cfr. J. PIAGET, *Psicología y Pedagogía*, Ed. Ariel, Barcelona, 1973, pág. 183.

(40) Cfr. J. ESCÁMEZ, *La formación de hábitos como objetivos educativos*, ob. cit., pág. 183.

(41) Cfr. J. PIAGET, *¿A dónde va la educación?*, ob. cit., pág. 98.

alumno ante dificultades asequibles; 3) el aprender activo es un aprender haciendo; 4) en la programación del trabajo, el profesor deberá tener en cuenta, más que lo que él va a hacer, lo que los alumnos deben hacer; indicar las tareas que cada uno deba realizar; trazar un plan de trabajo estableciendo un fin valioso asequible, determinando las actividades y la realización del mismo; por último, la crítica de la labor ya realizada; 5) las tareas más activadoras son las que tienen mayor significación actual para el sujeto; 6) se debe mantener siempre la actitud de superación; 7) se debe poner en juego un esfuerzo personal de reflexión que permita la capacidad crítica del alumno; 8) insistir en la aplicación de los conocimientos o técnicas adquiridos; 9) procurar al alumno todas las oportunidades posibles que lleven al mismo al autoaprendizaje (42).

El mismo profesor Marín enumera una serie de técnicas de enseñanza que se sitúan en la línea de la pedagogía activa: 1) método de la investigación; 2) la discusión; 3) técnica del estudio de casos; 4) técnica de la observación directa; 5) técnica de las cuestiones (43).

Si se quiere formar individuos mentalmente sanos, está claro que toda educación basada en el conocimiento activo de la verdad es mucho más eficaz que aquella que se dedica a fijar lo que hay que saber y querer a través de verdades aceptadas y principios de obrar impuestos.

Creemos, sin embargo, que unos métodos activos postulados por la misma naturaleza de la educación y la naturaleza del hombre, sólo tienen su virtualidad y se aplican adecuadamente, si están conectados verdaderamente y conscientemente con la base antropológica que los sustentan. Lo contrario es puro artificio.

D) *Educación intelectual*

Por último, observamos en los datos obtenidos en las encuestas realizadas a las familias, que éstas señalan como objetivos de la educación escolar el procurar a los alumnos una adecuada preparación cultural que les permita interpretar y juzgar los hechos o acontecimientos de su tiempo, y le sirva de base de su desarrollo personal. No se trata de conocimientos «extraños» al niño, que llenen su cabeza; ni se trata de transmitírselos en una recepción pasiva de los mismos. Comporta el esfuerzo personal y la participación activa del alumno. Más que aprender «cosas», importa «aprender a aprender».

(42) Cfr. R. MARÍN, *Principios de la educación contemporánea*, Ed. Rialp, Madrid, 1972, págs. 111-115.

(43) Cfr. *Ibidem*, págs. 115-120.

Concebimos la educación intelectual en el marco de la educación integral de la persona, ya que partimos de una concepción unitaria del hombre. Y no se da una formación integral, si no se da un desarrollo efectivo de todas las potencialidades del hombre. Consideramos, por tanto, como actos verdaderamente «formativos» aquellos que comprometen toda la personalidad, los que ponen en juego nuestras energías psíquicas y biológicas; aquéllos en los que cada uno puede ver reflejada la verdad de sí mismo (44).

Desde el punto de vista de este pleno desarrollo de la personalidad, Piaget se pregunta: ¿Se puede decir que los métodos de la escuela tradicional consiguen formar una razón autónoma en el niño y en el adolescente? (45).

Para el profesor ginebrino la escuela tradicional ofreciéndole al niño una cantidad considerable de conocimientos «amuebla» de este modo el pensamiento y lo somete a una «gimnasia intelectual» que se supone tiene que fortalecerlo y desarrollarlo. Solamente los métodos activos permiten a los niños conquistar por sí mismos un cierto saber a través de investigaciones libres y de un esfuerzo espontáneo; sobre todo permiten al alumno adquirir un método de trabajo que le servirá toda su vida; por lo menos, en lugar de dejar que su memoria domine a su razonamiento o de someter su inteligencia a unos ejercicios impuestos desde el exterior, aprenderá a hacer funcionar su razón por sí mismo y construirá libremente sus propios razonamientos (46).

La educación intelectual está en función de lo que se entienda por inteligencia. En la teoría cognoscitiva de Piaget, la inteligencia constituye el estado de equilibrio hacia el que tienden todas las adaptaciones, con los intercambios de asimilación y acomodación entre el organismo y el medio que las constituyen (47).

La inteligencia es la adaptación por excelencia; toda adaptación implica una asimilación de las cosas al espíritu y a la actividad propia, y una acomodación de los esquemas asimiladores a los objetos. La inteligencia no procede por tanteo ni por una actividad estructurante que implica formas elaboradas por el sujeto a la vez que un ajuste perpetuo de esas formas a los datos de la experiencia. La función fundamental de la inteligencia es *comprender e inventar*. En otras palabras: «La inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de

(44) Cfr. *Ibidem*, pág. 99.

(45) Cfr. J. PIAGET, *¿A dónde va la educación?*, ob. cit., pág. 44.

(46) Cfr. *Ibidem*, págs. 44-45.

(47) Cfr. J. PIAGET, *Psicología de la inteligencia*, Ed. Psique, B. Aires, 1972, pag. 23.

transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias, y estas estructuras consisten en organizar lo real en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo» (48).

El objetivo de la verdadera educación intelectual no es, por lo tanto, saber repetir o conservar unas verdades acabadas; educarse, en el marco de la teoría operatoria de la inteligencia, es aprender a conquistar por uno mismo la verdad; educarse consiste, en definitiva, para Piaget, en formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos (49).

Ahora bien, el problema radica en decidir cuáles son los medios más adecuados para ayudar al niño a educar su razón o inteligencia; a que alcance la coherencia y la objetividad en lo intelectual. La elección de estos medios depende de cómo se entiende la infancia. Si se considera a la infancia como una etapa con una significación funcional, como una etapa biológica cuya significación es la de una adaptación progresiva al medio físico y social; es decir, si se considera al niño como un organismo en evolución, se utilizarán entonces métodos que actuando sobre esa evolución, la faciliten y la hagan posible.

Para Piaget los métodos más adecuados para la educación intelectual, como del individuo todo, son los métodos activos. Estos dejan lugar a la búsqueda espontánea del alumno y exigen que las verdades a adquirir sean reinventadas, o al menos reconstruidas por el niño, y no siempre recibidas de la transmisión del maestro. «No hay más remedio, dice Piaget, que doblegarse a este tipo de necesidades si se pretende, de cara al futuro, modelar individuos capaces de producir o de crear y no tan sólo de repetir» (50).

Una adecuada metodología en la educación intelectual implica, según Piaget, «por una parte, que hay que reconocer la existencia de una evolución mental; que todo alimento intelectual no es bueno indifereentemente para todas las edades; que deben tener en cuenta los intereses y necesidades de cada período. Esto significa también, por otra parte, que el medio puede jugar un papel decisivo en el desarrollo del espíritu; que la evolución de las etapas no está determinada de una vez para siempre en lo que se refiere a las edades y a los contenidos del pensamiento; que por tanto, los métodos sanos pueden aumentar el

(48) J. PIAGET, *Psicología y Pedagogía*, ob. cit., pág. 39.

(49) Cfr. J. PIAGET, *¿A dónde va la educación?*, ob. cit., pág. 43.

(50) *Ibíd.*, pág. 98.

rendimiento de los alumnos e incluso acelerar su crecimiento espiritual sin perjudicar su solidez» (51).

Quizá hoy más que nunca en un mundo de rápidos y profundos cambios resulte más urgente formar al hombre en sus poderes mentales que instruirle. En una época como la nuestra, en que los conocimientos adquiridos hoy se tornan caducos y viejos en la sucesiva generación, resulta más urgente capacitar al individuo para un autoaprendizaje que transmitirle los conocimientos ya acabados. «Mientras que durante largos siglos los individuos podían vivir y actuar de acuerdo con el nivel de la civilización creada por ellos sin ninguna preparación específica, en nuestra época y nuestras condiciones de civilización el progreso y el mantenimiento de la civilización depende más que nunca de la adecuada preparación de los hombres. Cabe afirmar, incluso, que el progreso de nuestra civilización es tan rápido que la educación no puede alcanzar a facilitarle a la sociedad el número suficiente de individuos adecuadamente formados. El ritmo actual de las transformaciones sociales, profesionales y culturales es tan veloz que los hombres, en general, continúan enfrentándose con unas tareas para las cuales aún no están maduros y que rebasan sus fuerzas y facultades. Sin embargo, esas tareas han de realizarse aun cuando los individuos no estén suficientemente formados para asumirlas. En tal caso, los hombres deben desarrollarse mucho más rápidamente que lo previsto, o de lo contrario fracasan. Y la educación tiene precisamente por misión la de contribuir al éxito de la acción humana, a evitar los fracasos» (52).

Es necesario, por tanto, en la acción educativa generar hábitos intelectuales que, como tales, sean aplicables a la penetración y resolución de los problemas que afectan al hombre. De esta manera, el hombre estará capacitado para una renovación constante de su conducta que le permita afrontar el mundo y su relación con él con posibilidades de éxito (53).

¿Hasta qué punto la escuela actual consigue estos fines? Es decir, la escuela actual, ¿educa en la libertad y responsabilidad, convivencia y solidaridad, espíritu crítico?, ¿prepara intelectualmente? No es objeto de este trabajo responder a estas preguntas; tan sólo ver hacia qué tipo de educación y de hombre apuntan las respuestas de las familias en la investigación por nosotros realizada. Reservamos para otro trabajo la respuesta a estos interrogantes.

(51) J. PIAGET, *Psicología y Pedagogía*, ob. cit., pág. 199.

(52) B. SUCHODOLSKI, *La educación humana del hombre*, Ed. Laia, Barcelona, 1977, págs. 21-22.

(53) Cfr. J. ESCÁMEZ y otros, *Teoría de la educación*, ob. cit., pág. 89.

Hemos visto hasta aquí las finalidades u objetivos educativos que las familias señalan a la educación escolar y el marco teórico donde tales objetivos deben ser enmarcados para que adquieran sentido y coherencia.

Hemos afirmado, además, al principio de este trabajo, que toda intervención educativa descansa en una antropología pedagógica que la explica y la hace inteligible. La formación de un hombre libre y responsable (educación moral); de un hombre crítico y activo, protagonista de su propio proceso de formación (educación activa); abierto y solidario a los problemas de su entorno (educación para la convivencia); sobre la base de una adecuada adquisición de conocimientos, fruto de su esfuerzo personal y no simplemente «dados» (educación intelectual) que hemos expuesto anteriormente y que reflejan las aspiraciones de la mayoría de las familias por nosotros encuestadas respecto de la educación escolar, presuponen también una determinada antropología pedagógica desde la que los contenidos y los métodos educativos se explican y adquieren sentido y coherencia. ¿Cuáles son estos presupuestos antropológicos que están en la base de la concepción educativa señalada por las familias y que nosotros acabamos de exponer?

Acabamos de afirmar que el concepto de hombre que se desprende de las finalidades que las familias atribuyen a la educación en la escuela queda definido como responsable y libre, solidario y abierto, capaz de tomar decisiones propias y equipado de conocimientos adecuados para desenvolverse en su mundo y en su tiempo. Lo que según nosotros lleva a unos determinados presupuestos antropológicos o puntos de partida que están en la base de este concepto de hombre. He aquí sus líneas esenciales:

Para nosotros, tal concepción antropológica supone una visión coherente de la persona humana como unidad, superadora de toda concepción determinista y casi mecanicista, fragmentadora del hombre. Aunque hay muchas concepciones del hombre, según los presupuestos básicos de los que parten, la ciencia antropológica, psicológica, etc., de nuestro tiempo nos presenta al hombre como un todo unitario y libre en sus respuestas a los distintos estímulos y en la realización, a lo largo de su vida, de su proyecto de realización personal. Características que le distinguen y le separan esencialmente del animal. El hombre aparece como un organismo autónomo, unitario, activo y espontáneo, que se caracteriza por el pensamiento abstracto que penetra toda su actividad y ésta es una respuesta del organismo como totalidad al mundo en el que está inserto.

Tal concepción del hombre supone, además, el rechazo a cualquier determinismo biológico como interpretación del hombre, que asegure a éste unos comportamientos prefijados y esquemas rígidos de acción.

Para la ciencia antropológica moderna el hombre no se encuentra inmerso, encerrado en su mundo, frente al cual solamente puede esperarse respuestas y comportamientos fijos y determinados. El hombre no se encuentra «atrapado» por la naturaleza. Al contrario, aparece como un «ser abierto al mundo», capaz de «distanciarse» de la realidad y convertirla en «objeto»; capaz de convertir su «medio» en «mundo». Su forma de conducta es la de estar «presente a», «abierto al mundo», libre por principio de las ataduras impuestas por el mundo circundante.

Que el hombre está abierto al mundo quiere decir que carece de la adaptación animal a un ambiente concreto y determinado; que no posee en absoluto una estructura orgánica especializada y adaptada para un medio determinado. Su no-adaptación, su no-evolución, su primitivismo, su carencia de medios, de instintos, dejado a sí mismo, el hombre se ve abocado necesariamente a la acción, a la praxis, a «elaborarse a sí mismo» y encontrar en sí mismo como su propia obra la existencia como tarea (54).

El animal, por el contrario, muestra una atadura y adaptación a medios ambientes muy concretos y una acomodación a los mismos que su estructura orgánica de los órganos de los sentidos, de nutrición, de procreación, de defensa y ataque, etc., permite sacar conclusiones sobre su modo de vivir y la región en que vive, y también al revés. El animal aparece siempre provisto de una especializadísima «gestalt» propia de la especie y del medio donde está instalado. Gestalt que le permite la subsistencia en unas circunstancias concretas. Las estructuras biológicas del animal garantizan que a cualquier necesidad interna o estímulo externo que sientan se les dé una respuesta adecuada. Un preciso sistema de instintos asegura la conexión dinámica entre excitadores y sus respuestas. Instinto en un sentido «fuerte» es una estructura regulativa innata que, indeliberadamente y de modo prefijado, conduce a la consecución de un fin vital específico de cierta complejidad (55).

Tal «simbiosis e identificación» del animal con su medio le impide tomar distancias y objetivarlo. Se encuentra «naturalmente» aferrado a él. De aquí que mientras la vida animal está encerrada en un concreto «perimundo», la del hombre está abierta al mundo, es decir,

(54) Cfr. A. GEHLEN, *El hombre*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1980, pág. 38.

(55) Cfr. J. L. PINILLOS, *Principios de psicología*, Ed. Alianza, Madrid, 6.ª ed., 1978, pág. 228.

abierto a nuevos estímulos e imprevisibles necesidades y a respuestas que han de ser aprendidas y a veces creadas.

Sólo al hombre la naturaleza le ha negado los instintos precisos que le aseguren su existencia. Su sistema estructural carece casi por completo de formas fijas y precisas de respuestas, determinadas por herencia, de tal modo que recibido un estímulo su organismo nunca le asegura la respuesta. En otros términos: mientras que en el caso de las especies animales aparece una adaptación cada vez más eficiente a su medio; es decir, su sistema de instintos determina con más precisión unos estímulos vitales relevantes y un sistema de respuestas a esos estímulos, el hombre se nos muestra como el especialista en la no especialización (56).

Es esta una gran aportación de la ciencia biológica contemporánea para una mejor comprensión del hombre. Podría decirse de él que no deviene nunca adulto porque su existencia es un proceso sin fin de terminación y aprendizaje. Su carácter incompleto es lo que le distinguiría esencialmente de los otros seres vivientes, toda vez que debería recibir de su entorno las técnicas vitales que ni la naturaleza ni el instinto le proporcionan. Esta sería la razón de estar obligado a aprender constantemente para sobrevivir y devenir (57).

Portman calificó una vez al hombre como «ser de carencias». «Le faltan, en efecto, más que a ningún otro ser esas pautas fijas de acción y por lo tanto, cerradas, que convierten al animal en un ser «enclasadado», que se mueve con relativa seguridad en un «habitat» donde estimulaciones y respuestas guardan una correspondencia prefijada tenazmente por la evolución de la especie. El «habitat» del hombre es, insistimos, mucho más indefinido y abierto; es, en definitiva, la realidad entera y no una porción limitada de ella. Ecológicamente, el hombre es un ser ecuménico; en cualquier medio puede hacer su casa, lo cual, vuelto por pasiva, significa que en realidad carece de una «oikia» natural como los demás animales y necesariamente tiene que hacérsela. El hombre, para decirlo escuetamente, es un ser al que la naturaleza ha expulsado de su seno, forzándole así a inventarse su propio mundo o a perecer; un homo agens más que reagens, un ser activamente abierto» (58).

De aquí que un ser desprovisto de los medios orgánicos necesarios para la subsistencia ña de superar él mismo la deficiencia de los medios que se le han negado transformando el mundo con su actividad en

(56) Cfr. J. ESCÁMEZ y otros, *Teoría de la educación*, ob. cit., pág. 15.

(57) Cfr. E. FAURE y otros, *Aprender a ser*, Ed. Alianza, Madrid, 1973, pág. 238.

(58) J. L. PINILLOS, *Principios de psicología*, ob. cit., pág. 226.

algo que sirva a la vida. Tiene que «preparar» él mismo sus medios de protección y defensa que le fueron negados por la naturaleza, así como su alimento que no encuentra en modo alguno «naturalmente» a su disposición. Para él no hay posibilidad de existencia en una naturaleza no cambiante, en una naturaleza no «desenvenenada». No hay una humanidad «natural» en el sentido estricto; es decir, no hay una sociedad humana sin armas, sin fuego, sin alimentos preparados y artificiales, sin techo y sin formas de cooperación elaborada (59).

En otras palabras, el hombre en cuanto ser no especializado y carente, por tanto, de un medio ambiente adaptado por naturaleza, se ve abocado irremediamente a la acción, construyéndose una «segunda naturaleza» o condiciones de vida que le permitan resolver cada día la necesidad imperiosa de vivir. Estas condiciones de la naturaleza dominada y transformadas y aprovechadas por el hombre mediante su trabajo y actividad es lo que llamamos «cultura». De aquí que el hombre se defina también como un ser «cultural».

El hombre para la ciencia biológica no es, por tanto, reducible al instinto, ni al inconsciente, ni a la libido, aunque sea también instinto, inconsciente y libido. No es un «producto» o resultado del ambiente y medio físico donde existe. Ni siquiera lo es del mundo cultural que él mismo crea; aunque, de hecho, esté condicionado por ellos. Los condicionamientos bio-psico-sociológicos ciertamente no le son extraños en cuanto ser en el mundo y «mundano», pero de ninguna manera interpretan adecuadamente el comportamiento específico del hombre, que puede sobrepasarlos y trascenderlos con recursos absolutamente originales y propios. Ciertamente el psicoanálisis, el mecanicismo reflexológico, el behaviorismo, el análisis sociológico del hombre interpretan aspectos fundamentales y amplios del obrar y existir humanos, individual y social; pero no constituyen la explicación suficiente, adecuada y exhaustiva; más aún, corren el riesgo de inducir a infravalorar y olvidar, cuando no a negar precisamente los caracteres más propios y específicos del hombre (60).

¿Existe, pues, una diferencia esencial entre el hombre y el animal? Si existe, ¿dónde hay que buscarla?, ¿dónde está?

El afirmar que el hombre se distingue esencialmente del animal supone un rechazo de la teoría del esquema de los grados, afirmada por algunos autores, según la cual el hombre es el último de una serie de escalones integrada en su nivel más bajo por el instinto, seguido de la costumbre, inteligencia práctica, y por último la inteligencia humana. Es

(59) Cfr. A. GEHLEN, *El hombre*, ob. cit., pág. 42.

(60) Cfr. P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, ob. cit., pág. 55.

decir, que el hombre sea algo parecido a un «microcosmos» que reúna en sí esferas de vida que han sido construidas por separado en la naturaleza. Tal idea vendría a significar que en la naturaleza existirían seres instintivos inferiores; animales algo superiores con costumbres y memoria; otros todavía más elevados con inteligencia práctica; y por fin, el hombre que uniría en sí todos esos mundos coronándolos con su espíritu humano. En estos términos se expresa Rensch: «Si con el fin de apreciar más claramente el puesto biológico especial que ocupa el hombre entre los organismos, revisamos nuevamente los rasgos somáticos especiales del hombre, advertiremos en primer lugar que la especie «homo sapiens» es un mamífero superior, que en lo que se refiere a todos sus órganos y a sus funciones tan sólo se diferencia en cuanto a «grado» de las especies animales más próximamente emparentadas con él: los monos antropoides» (61).

En la teoría de Scheler acerca del hombre, tampoco es difícil descubrir el esquema de los grados descrito antes. Scheler no trata de abstraerse de la concreción del hombre entero, tal como se da, para pasar únicamente a considerar su existencia, es decir, su relación con su propio ser como lo único metafísicamente especial. A Scheler le interesa tratar de aquello que, a su parecer, distingue al hombre de otros seres vivos, pero en conexión con lo que tiene de común con ellos, y tratarlo de manera que pueda ser reconocido, partiendo de lo común, por la separación que su carácter específico impone en esa comunidad (62).

Para Scheler, entre el «homo faber» y el animal no existe ninguna diferencia esencial, porque tanto la inteligencia como la capacidad de elección se pueden atribuir por igual a ambos. Únicamente mediante el principio del espíritu, superior en absoluto, a toda inteligencia y fuera, en general, de todo lo que llamamos vida, se asegura el hombre su peculiar puesto en el cosmos. Es el «espíritu» lo que le permite su desvinculación existencial, su separatividad de los cauces y de la dependencia propia de lo orgánico. Sólo el hombre puede saltar fuera de sí en cuanto ser vivo y desde un centro situado, por así decir, fuera y más allá del mundo espacio-temporal, hacer de todo y también de sí mismo un objeto de su conocimiento. Pero ese centro, desde el cual objetiviza el mundo, su cuerpo y su psique, no puede ser una parte de ese mundo (63).

(61) B. RENSCH, *Homo sapiens. De animal a semidiós*, Ed. Alianza, Madrid, 1980, pág. 148.

(62) Cfr. M. BUBER, *¿Qué es el hombre?*, ob. cit., págs. 114-115.

(63) Cfr. M. SCHELER, *El puesto del hombre en el cosmos*, Ed. Betiles, B. Aires, 1979, pág. 48.

Pero si la determinación fundamental de un ser «espiritual» radica en su respresibilidad existencial de lo orgánico, de la vida y de todo lo que pertenece a la vida, la línea de demarcación entre lo humano y lo animal resulta insuficiente y confusa. Y un hombre «espiritual» en el que se alberga un espíritu que no existe en ninguna otra parte, un espíritu que conoce el arte de despegarse de toda vida, no pasa de ser una «curiosidad». Cuando el «espíritu» como oficio pretende ser algo esencialmente diferente que el «espíritu» como acontecimiento, ya no se trata del verdadero «espíritu», sino de un producto artificial que ha usurpado su lugar (64).

Si se acepta la teoría del esquema de los grados se daría un paso continuo desde el animal al hombre, de tal manera que éste sería definido únicamente por una mayor complejidad de las «propiedades» animales. Es decir, se daría una diferencia sólo «gradual» entre la inteligencia práctica que ya tienen los animales y la humana. O esta diferencia entre el animal y el hombre habría que buscarla en una disposición especial: el «espíritu». Y en este supuesto, éste tendría que «contraponerse» obligatoriamente a todas las funciones que le preceden, incluyendo la inteligencia práctica, quedando con ello desnaturalizado (65).

La diferencia entre el hombre y el animal hay que encontrarla más bien en una ley estructural que impregne todo el hombre. Es decir, el «estilo» o la forma de acontecer los movimientos, los actos de inteligencia, las vivencias pulsionales, las acciones, las manifestaciones sonoras. En otras palabras: el modo en que se realiza su vida o existencia diaria debe ser absolutamente diferente. Esta ley estructural es la que define al hombre como «ser prático», es decir, ser irremediamente abocado a la acción, a la praxis, si es que quiere seguir existiendo, como consecuencia inmediata de su incompletud biológica, de su condición de ser orgánico no-terminado, inacabado. En este caso, no habría que poner ya la diferencia «sólo» en el espíritu, sino que se debería mostrar a su nivel más profundo de «todo» el hombre. La determinación exigida del hombre a la acción es ley estructural que impregna todas las funciones y relaciones humanas. Y esa determinación es resultado clarísimo de la organización física del hombre. Un ser constituido físicamente de tal modo, sólo puede vivir si actúa; ley estructural que

(64) Cfr. M. BUBER, *¿Qué es el hombre?*, ob. cit., pág. 135.

(65) Cfr. A. GEHLEN, *El hombre*, ob. cit., pág. 25.

está presente en «todas» las realizaciones humanas, desde las somática hasta las espirituales (66).

El hombre, por tanto, está «constitucionalmente» abocado a la acción; y esta condición de ser prático es la que lo define esencialmente, en cuanto ser no terminado, inacabado, incompleto biológicamente; ser que no ha sido fijado por la naturaleza, sino que su existencia será interpretada y realizada por los actos de su existir cotidiano. «La existencia humana, se nos dice hoy, es una realidad que consiste en “encontrarse” entre las cosas y “hacerse” a sí misma, “cuidándose” de ellas y “arrastrada” por ellas. En este su hacerse, la existencia humana adquiere su mismidad y su ser, es decir, en este su hacerse es ella lo que es y como es. La existencia humana está “arrojada” entre las cosas, y en este arrojamiento cobra ella el “arroyo” de existir» (67).

Un ser tan mínimamente dotado por la naturaleza, carente de los medios orgánicos necesarios que le aseguren la subsistencia, llevado irremediabilmente a la acción para resolver su existencia y continuidad, debe estar dotado de unas especiales características «morfológicas» que le hagan posible la pervivencia en el mundo de los seres vivos.

Una de estas especiales características morfológicas en el hombre lo constituye su cerebro y su especial hiperformalización. Para el profesor Goerttler el volumen y la diferenciación del encéfalo humano es el carácter más evidente de la posición única del hombre por encima de todos los seres vivientes de la tierra. La masa del sustrato anatómicamente estudiable de todos los procesos psíquicos (es casi 3,5 veces superior a la masa encefálica de los monos antropoides) demuestra ya por sí sola que la función del encéfalo humano en relación con su medio ambiente se tiene que haber alterado por completo. El enorme aumento del peso encefálico del hombre se basa sorprendentemente en el crecimiento de los dos hemisferios del cerebro, que recubren el tallo cerebral. Este tallo cerebral común a todos los mamíferos, ha alcanzado también un tamaño y un nivel de desarrollo superior. La complicación de la estructura de la corteza cerebral y el aumento de la masa cerebral se resumen en el concepto de «cerebralización». El hombre ha alcanzado el nivel de cerebralización más elevado que conocemos. El grado de cerebralización, es decir, el nivel de diferenciación del cerebro, sirve también para separar grupos emparentados de mamíferos. Con el estudio comparado del encéfalo se ha podido demostrar que el cerebro no aumenta paulatinamente en el curso de la evo-

(66) Cfr. *Ibidem*, págs. 25-26. Asimismo: X. ZUBIRI, *Inteligencia sentiente*, Alianza, Madrid, 1980, pág. 97.

(67) X. ZUBIRI, *Naturaleza, Historia, Dios*, ob. cit., pág. 368.

lución, sino a saltos motivados por una duplicación del volumen. Por lo que sabemos, afirma el profesor Goerttler, esto es válido también para los mamíferos fósiles conocidos. Si damos el valor 1 al grado inicial de cerebralización de un mamífero fósil, el cerebro de los monos antropoides representa el grado 16. La cerebralización humana es cuatro veces mayor que la de los monos antropoides, y por tanto 64 veces mayor que la de los mamíferos primitivos del terciario inferior. Como el número de neuronas es constante dentro de una especie, y las neuronas ya no se dividen después del período embrionario de desarrollo, la duplicación brusca del volumen encefálico de los mamíferos sólo puede ser debida a una duplicación del número de neuronas por división, o sea, como consecuencia de una mutación. La doble duplicación de las células cerebrales ocurrida en la base del tronco humano concedió al hombre de las épocas glaciales 14 mil millones de células nerviosas, frente a los tres mil millones y medio de sus antecesores antropoides, sin que estos 10 mil millones adicionales hayan sido necesarios para el funcionamiento de su sistema orgánico especializado ya (68).

La posición única del hombre se vislumbra en toda su extensión si se tiene en cuenta que los centros subcorticales del tallo cerebral, que funcionan en el subconsciente, tienen una estructura mucho más rica en los mamíferos inferiores y también en los monos antropoides que en el hombre. La zona de influencia de los instintos retrocede en favor de otras funciones y otros sistemas de impulso que son regulados por la corteza cerebral. Incluso la parte más instintiva de nuestro comportamiento sexual puede quedar sometida a la decisión personal, posibilidad que distingue al hombre del animal. El predominio de la función de su cerebro en comparación con el comportamiento animal instintivo es un hecho indiscutible. Por ello el hombre ya no vive encajado dentro de la naturaleza, sino que ha creado relaciones completamente nuevas con su medio ambiente gracias a su capacidad de recordar el pasado y de planificar para el futuro (69).

La misma «plasticidad» del desarrollo humano separa profundamente al hombre del animal. La especie humana posee un período de desarrollo más largo; una tercera parte, al menos, de su ciclo vital es de carácter progresivo y está, por consiguiente, abierto a enriquecimientos comportamentales importantes. Los llamados períodos «críticos» de desarrollo en que los sujetos se hallan especialmente predispuestos

(68) Cfr. K. GOERTTLER, «Posición morfológica del hombre», en *Nueva Antropología (Antropología Biológica)*, t. II, obra dirigida por Hans-Georg Gadamer y Paul Vogler, Ediciones Omega, Barcelona, 1976, págs. 224-225.

(69) Cfr. *Ibidem*, págs. 226-227.

para adquirir determinados hábitos o pautas de comportamiento son mucho más largos en el hombre que en los animales, sin que podamos afirmar que el hombre no pueda adquirir nuevos conocimientos y nuevas conductas más allá de esos períodos críticos. Estos en el hombre no son tan definidos como los que se dan en los animales. La plasticidad de la naturaleza humana, a diferencia de la rigidez de la naturaleza animal, se manifiesta muy notoriamente en la elasticidad de estos períodos y en la capacidad de recuperación de los adultos que no aprovecharon los mismos en su momento oportuno. La preponderancia de los procesos adquisitivos sobre los instintivos en la especie humana es tan grande que ésta puede estar contantemente «inventando» nuevas formas de adaptación al medio y de «resolver» el problema de su existencia (70).

Pero es la capacidad simbólica-representativa del hombre, como consecuencia de la hiperformalización de su cerebro, el máximo exponente de la diferencia de comportamiento entre éste y el animal.

Hemos dicho antes que entre el animal y el medio se da como una simbiosis e identificación, de tal modo que el animal no puede distanciarse ni objetivar su medio y convertirlo en «mundo». Sus respuestas a los estímulos ya están prefijadas, de modo que dado un estímulo se dará invariablemente una respuesta.

No es esta ésta la situación del hombre, como hemos visto. También el hombre actúa motivado, pero puede «suspender» su respuesta. Esta ruptura o hiato entre estímulo y respuesta hace que el hombre no tenga que actuar necesariamente de una manera determinada, sino que su respuesta, si se da, puede ser increíblemente diversa. En el hombre lo que le mueve a la acción no es la cosa-estímulo en sí misma, sino la «significación» y el «sentido» que el hombre le da a la cosa que ésta previamente no tenía, con vistas a un proyecto personal de vida. Su conducta en este sentido es «anticipatoria». El animal, en cambio, tiene su conducta cerrada en la fase ejecutiva de rígida respuesta a un estímulo y no puede elaborar un plan de conducta a nivel simbólico o representativo.

Es una condición exigida por el hombre, en cuanto ser abierto al mundo, el que pueda dosificar y seleccionar sus respuestas, antes del éxito o el fracaso, en vistas a un plan de vida. La capacidad para formar hipótesis es el medio por el que nos liberamos de quedar sumergidos o

(70) Cfr. J. L. PINILLOS, *Principios de psicología*, ob. cit., págs. 630-631. También: J. DUBOUCHET, *La condición del hombre en el universo*, Ed. Médica y Técnica, Barcelona, 1978, págs. 99-100. Asimismo: A. MONTAGU, *La dirección del desarrollo humano*, Ed. Technos, Madrid, 1975, pág. 50.

atrapados en la existencia que nos rodea y que actúa sobre nosotros física y sensorialmente (71).

Un ser como el hombre, abocado a la acción para seguir existiendo, sólo puede subsistir en un medio hostil para él si es que tiene capacidad de «pre-ver» el resultado de sus acciones, de proyectar su vida. Un ser como el hombre, expuesto a tan ingente cantidad de estímulos y sin respuestas aseguradas para los mismos, es imposible que pudiera seguir viviendo, obligado a un aprendizaje indefinido a través del ensayo y error, para cada una de sus respuestas.

El mundo simbólico es fundamentalmente no-natural y trasciende ampliamente la naturaleza, la utilidad, la adaptación y los impulsos biológicos; de qué que el símbolo o capacidad simbólica sea suficiente para distinguir la conducta animal de la humana.

Existe, por otra parte, una diferencia clara entre las reacciones orgánicas y las respuestas humanas. En las primeras, una respuesta directa e inmediata sigue al estímulo externo; en las segundas, la respuesta es demorada, interrumpida y retardada por un proceso lento y complicado de pensamiento. La suspensión de la respuesta es debido a la capacidad simbólica (72).

El animal en sus respuestas a los estímulos puede responder a señales, y de ahí que se habla de una cierta inteligencia e imaginación, siempre prácticas, de los animales, pero que son «cualitativamente» distintas de la inteligencia e imaginación simbólicas. Una señal está relacionada con la cosa a que se refiere de un modo único y fijo. El símbolo, por el contrario, en cuanto creación humana, no es rígido, sino móvil. Cada símbolo presenta una estructura significativa interna con pluralidad de interpretaciones. Es verdad que el «darse cuenta» plena de esta movilidad parece ser más bien un logro tardío en el desarrollo intelectual y cultural del hombre; la mentalidad primitiva raramente se percata de esto. El símbolo sigue considerado como una propiedad de la cosa, o igual que otras propiedades físicas. Es obvio que en el mundo animal no existe paralelo para esta variabilidad y movilidad, ni siquiera como resultado de un largo proceso de perfeccionamiento (73).

De lo dicho hasta aquí podríamos llegar a la siguiente conclusión provisional:

Evidentemente el hombre es un ser constituido por su misma rea-

(71) Cfr. A. GEHLEN, *El hombre*, ob. cit., pág. 202.

(72) Cfr. J. ESCÁMEZ, *La formación de hábitos como objetivos educativos*, ob. cit., pág. 108.

(73) Cfr. E. CASSIRER, *Antropología filosófica*, F.C.E., México, 1977, págs. 64-65.

lidad corpórea, es cuerpo, unido al ambiente físico y condicionado por éste, contra todo idealismo. Pero puede emerger de él, de hecho emerge, en su actividad de pensar, obrar y querer, dominando el medio y construyendo su «mundo», dándose una segunda naturaleza, es decir, creando cultura. Las distintas formas de vida que adopta según el medio, la capacidad de dominio más o menos amplio sobre la propia existencia, de autodeterminación en su obrar, no prefijado rígidamente en su comportamiento, lo revelan como ser en el mundo y «mundano», pero capaz de trascender la opacidad existencial y el relativo determinismo, de obrar no independientemente, pero por «encima» cualitativamente de los puros esquemas rígidos espacio-temporales, de obrar racionalmente, previsoramente, a la luz de ideas abstractas y universales, y según autodeterminación personal.

El hombre, debido a la hiperformalización de su cerebro, manifiesta una peculiar plasticidad en su comportamiento, es decir, no responde automáticamente a los estímulos porque su organismo no le asegura la respuesta, sino que ésta queda en suspenso. Esta suspensión de la respuesta presenta dos dimensiones. Por un lado, comporta una cierta liberación del medio en el que el hombre se encuentra; liberación de las fuerzas de los instintos que posibilita una apertura al mundo y la adaptación a cualquier ambiente por hostil que sea, creando cultura. Por otra parte, sin embargo, se revela una insuficiencia biológica en el ser humano para asegurar las respuestas adecuadas para la existencia (74).

La diferencia o demarcación entre lo humano y lo animal, no es diferencia *sólo de grado*, situada en una mayor riqueza y complejidad de cualidades o propiedades animales que posee el hombre. La diferencia entre ambos es *esencial* y está presente en *todo* el hombre, ya que la condición de «ser práxico» es una ley estructural que impregna todo lo humano, todo lo existente en el hombre. En este sentido, el hombre aparece como un ser esencialmente *distinto* del animal.

Creemos haber dado respuesta a las cuestiones que anteriormente nos habíamos formulado. Pero nos interesa subrayar que tan sólo hemos querido poner de manifiesto el «*puesto especial*» que ocupa el hombre dentro de la escala filogenética de los seres más próximos a él. Consideración que «no supone necesariamente» una aceptación o rechazo de la tesis darwinista del origen del hombre, cuestión que aquí directamente no se plantea.

(74) Cfr. J. ESCÁMEZ, *La formación de hábitos como objetivos educativos*, ob. cit., pág. 10.

Asimismo, nos interesa subrayar para los objetivos de este trabajo algo que está implícito en cuanto hasta aquí hemos dicho: la libertad no es ningún añadido a la naturaleza del hombre, sino que pertenece a su estructura fundamental, y es la raíz de su educabilidad.

Hemos dicho antes que el animal se encuentra plenamente adaptado biológica y ecológicamente a su medio, como condición necesaria para vivir. Las respuestas a los estímulos ya están prefijadas y determinadas por la naturaleza. Sus estructuras biológicas garantizan que a cualquier estímulo externo o necesidad interna que el animal sienta se le dé la respuesta adecuada. Un preciso sistema de instintos asegura la conexión dinámica entre excitadores y sus respuestas. El animal no puede dejar de responder en el modo ya prefijado. De este modo aparece identificado con su medio, sumido en la realidad y atrapado por ella, incapaz de distanciarse de ella y objetivarla. El animal no puede llevar a cabo ese peculiar alejamiento y sustantivación que convierte un «medio» en «mundo», ni tampoco la transformación en «objeto» de los centros de resistencia, definidos afectiva e impulsivamente. Se diría que el animal está esencialmente incrustado y sumido en la realidad vital correspondiente a sus estados orgánicos sin aprehenderla nunca objetivamente (75). En otras palabras: el animal «naturalmente» no es libre. No puede dejar de actuar y vivir como lo hace. Y lo seguirá haciendo siempre así. No está en él el poder cambiar el «sentido» de su existencia. Para el animal, no hay un aquí, un ahora, un allí, un mañana, un ayer, dado que careciendo de conciencia de sí, su vivir es una determinación total. Al animal no le es posible sobrepasar los límites impuestos por el aquí, el ahora y el allí (76).

El hombre, por el contrario, no tiene aseguradas instintivamente sus respuestas. Sus carencias orgánicas, su incompletud biológica, su carácter de ser no-acabado y no-terminado, hace que el hombre se vea abocado necesariamente a actuar, a la praxis, a «elaborarse a sí mismo» si quiere seguir existiendo. Su sistema estructural carece, casi en absoluto, de formas fijas y precisas de respuestas, determinadas por herencia, de tal modo que recibido un estímulo su organismo nunca le asegura la respuesta.

Desde el comienzo de su existencia el hombre se ve obligado a elegir entre diversos cursos de acción. En el animal, en cambio, existe una cadena ininterrumpida de acciones que se inicia con un estímulo y termina con un tipo de conducta más o menos estrictamente determi-

(75) Cfr. M. SCHELER, *El puesto del hombre en el cosmos*, ob. cit., pág. 41.

(76) Cfr. P. FREIRE, *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, B. Aires, 12 ed., 1970, págs. 118-119.

nada, que elimina la tensión creada por el estímulo. En el hombre esa cadena se interrumpe. El estímulo existe, pero la forma de satisfacerlo permanece «abierta», es decir, debe elegir entre diversos cursos de acción. En lugar de una acción instintiva predeterminada, el hombre debe valorar mentalmente diversos tipos de conducta posibles; empieza a pensar. Modifica su papel frente a la naturaleza, pasando de la adaptación pasiva a la activa: es decir, crea (77).

Para Fromm, cuanto más bajo se sitúa un animal en la escala del desarrollo filogenético, tanto mayor es su adaptación a la naturaleza y la vigilancia que los mecanismos e instintivos ejercen sobre todas sus actividades. Por otra parte, cuanto más alto se halla colocado en esa escala, tanto mayor es la flexibilidad de sus acciones y tanto menos completa es su adaptación estructural, tal como se presenta en el momento de nacer (78). «La existencia humana empieza cuando el grado de fijación instintiva de la conducta es inferior a cierto límite; cuando la manera de obrar ya no es fijada por mecanismos hereditarios. En otras palabras, la existencia humana y la libertad son inseparables desde un principio» (79).

Así decimos que el hombre en su naturaleza es *radical y originariamente* libre. De aquí que sea educable, ya que si el comportamiento del hombre estuviera determinado unívocamente por su estructura biológica, no cabría la posibilidad de aprendizaje de comportamientos en un sentido u otro; no sería educable (80).

Libertad que en modo alguno ha de entenderse en un sentido «abstracto y absoluto». El hombre se realiza y actúa, en cuanto tal, en el contexto de unas situaciones históricas concretas que le limitan y en cierto modo «determinan» y condicionan su libertad. Estas nos explican y ayudan a interpretar la existencia concreta del hombre en cuanto ser libre.

Solamente si el hombre es libre puede correr el riesgo de no dirigir sus actuaciones en el sentido de su autorrealización personal, procurando la máxima actualización de sus disponibilidades indefinidas. Si el hombre es un ser actuante por naturaleza; si es un ser abocado necesariamente a la acción en busca de pautas de comportamiento que le realicen y creen un mundo que posibilite su existencia; si es *libre*, entonces tiene sentido la educación como formación de esas pautas

(77) Cfr. E. FROMM, *El miedo a la libertad*, Ed. Paidós, B. Aires, 1971, páginas 59-60.

(78) Cfr. *Ibidem*, pág. 58.

(79) Cfr. *Ibidem*, pág. 59.

(80) Cfr. J. ESCÁMEZ y otros, *Teoría de la educación*, ob. cit., págs. 17-18.

comportamentales y realizantes que la filosofía clásica denomina «hábitos», que suplan su indeterminación y carencia biológicas.

Este es el sustrato antropológico que hemos querido «entrever» en el tipo de educación y de hombre al que apuntan las respuestas de las familias encuestadas. Ha sido una exposición apretada como exige el corto espacio de un artículo. No obstante, pienso que ha quedado suficientemente clara en sus líneas fundamentales.

A nuestro juicio, es urgente que los enseñantes nos planteemos, en profundidad, el «para qué» en nuestra labor educativa; que nos preguntemos por el tipo de hombre que intentamos formar aquí y ahora, en el tiempo y en el espacio. Creemos que de este modo podríamos evitar la enseñanza «zigzagueante» y despersonalizada que a diario impartimos, quizá guiados del falso pudor de no ser «intrusos» en el santuario de cada individuo. De un modo u otro «intervenimos» constantemente en la vida del alumno. Nosotros «seleccionamos» y «organizamos» los contenidos y actividades en nuestra enseñanza; actuamos de «emisores» de mensajes que llegan a los alumnos «a través» de nosotros, desde nuestra óptica, desde nuestros códigos de interpretación; nos expresamos y exponemos a los alumnos desde una «personalidad», y nuestra conducta «se proyecta» y es también aprendida por los alumnos; organizamos y generamos un determinado «clima» en el aula que va a influir no sólo en los aprendizajes instructivos, sino también en la adquisición de determinadas actitudes; evaluamos no sólo contenidos (conocimientos), sino también conductas; aprobamos, prohibimos... Y todo esto es también aprendido por el alumno. Es utópico pensar en la figura del profesor neutral. Todo enseñante es, en principio, consciente o inconscientemente «conformador», «interventor» en el proceso educativo del alumno (81).

El planteamiento del «para qué» en educación supone *optar* claramente por unos valores, por un modelo de hombre y de sociedad que proponemos, y que de alguna manera intentamos, quizá de un modo «borroso», personalizar en nuestra conducta. Es posible que hayamos olvidado, en aras de una mejor función de transmisión de conocimientos, la otra dimensión, también importante en el educador: la de ser «modelo» de conducta para el educando.

La educación del niño no se puede escindir ni dividir en «parcelas» o esferas de competencias. El proceso de educación del individuo es un proceso «unitario», donde no cabe ni se justifica atribuir a la fa-

(81) Cfr. J. L. CASTILLEJO, *Las actitudes educativas del profesor*, ob. cit., pág. 46.

milia la formación moral o personal, y a la escuela la función instructiva. La concepción del hombre como ser «unitario» rechaza tal planteamiento. De aquí que el enseñante «deba educar». Lo que comporta la formación integral de la persona como objetivo de la educación y la opción clara por unos valores y un modelo de hombre y de sociedad.

No decimos nada nuevo: Está presente en la historia de la pedagogía y recogido por Herbat cuando habla de la «instrucción educativa».

Creemos que la «asunción» por parte de los enseñantes, y también de la misma familia, de la finalidad de la educación como cuestión *prioritaria* en todo el proceso educativo del niño, clarificaría la labor educativa y pondría un «poco de orden» en la utilización y selección de las diversas técnicas y métodos didácticos.

Más aún, solamente una filosofía de la educación puede superar el pragmatismo actual de las ciencias particulares que colaboran con la pedagogía, vincular sus partes, llenar las lagunas, y no sólo justificar racionalmente el hecho educativo, sino hacerlo vivo allí donde no sería más que un puro simulacro (82).

El «para qué» educamos hoy, creemos que no es «algo alejado» de la realidad de la escuela, sino que se inscribe en el marco de sus necesidades más concretas y urgentes.

Quizá, al final de estas líneas hayamos podido dar un poco de luz en el «problema de los fines» en educación. Es cuanto habíamos pretendido.

(82) Cfr. D. MORANDO, *Pedagogía*, Ed. Miracle, Barcelona, 5.ª ed., 1972, pág. 305.