

Perspectiva antropológica de la educación Visión desde la filosofía dialógica y personalista

por Ignacio DELGADO GONZÁLEZ
Universidad de Salamanca

El campo de la antropología junto con el de la axiología son capitales y acaparan la dedicación preferente de los filósofos y teóricos de la educación. Lo cual encuentra su explicación en el hecho de considerar la dimensión antropológica como una realidad esencial de la educación y, por tanto, la reflexión filosófica debe ocuparse de ella con atención a las principales dimensiones de la existencia humana (biológica, psíquica, social, cultural, personal, moral y trascendente) para intentar desvelar la realidad educativa humana en su totalidad y desde planteamientos propiamente filosóficos. Nos interesará especialmente subrayar aspectos aportados por la filosofía *dialógica y personalista* (M. Buber, E. Levinas y E. Mounier) que orientan la vida humana hacia los cauces de la ética y del humanismo que constituyen el mejor ámbito para proyectar la formación verdadera del ser humano.

1. Cuestiones previas

El presupuesto inicial es la concepción de la educación como una antropogénesis: educar es engendrar un hombre y preguntar por la educación es preguntar por el ser humano. Kant sostuvo que el distintivo entre el bruto y el hombre radica en que este último sólo llega a ser tal mediante la educación. Esto significa que ser hombre consiste en tener que educarse y, si se desmaya en tal tarea, como afirma O. Fullat, deja de haber hombre. El proceso educativo tiene como agente al hombre, por tanto la explicación última de este proceso es una explicación antropológica. La educación tiene su hontanar y su exigencia en la misma entraña antropológica. O. Fullat lo expresa diciendo que el hombre es un educando forzoso: o nos educamos o nos desdecimos de ser hombres y persistimos en la animalidad [1]. Por eso la antropología asumirá entre sus cometi-

dos el intento de construir un modelo integral de ser humano que oriente a modo de fin la tarea educativa.

Lo cierto es que la pedagogía –tanto en los modelos educativos como en la misma praxis educacional– en cuanto ciencia de la educación, está inserta en una antropología. Y a la vez, para que la antropología sea una ciencia plena y verdadera, tiene que referirse al hombre como el ser que se realiza por medio de la educación. Por tanto, antropología y educación son dos realidades que se implican y complementan mutuamente.

Conviene precisar también que no existe una sola antropología de la educación, sino varias y diferentes. Este hecho impone el deber de estudiar el conjunto de antropologías que sirven de fundamento a las diversas teorías educativas. Pero, ¿de qué antropología hablamos?

Según J. Gevaert los interrogantes ¿Qué es el hombre? ¿Quién soy yo? ¿Cuál es el sentido de la existencia humana? y otros por el estilo, no sólo dominan todo el campo de la antropología filosófica, sino que en el conjunto de la reflexión filosófica tienden a ocupar el lugar de preeminencia y se plantean hoy con mayor urgencia a la conciencia de todo el que quiere vivir su existencia de un modo verdaderamente humano [2].

Diversos factores han llevado a extender a la realidad humana los modelos mentales y métodos de las ciencias de la naturaleza, sobre todo porque ellos han hecho posible la constitución y desarrollo acelerado de la técnica y con ella la trans-

formación del mundo. Pero al lado del éxito de los siglos de la modernidad en el conocimiento de la naturaleza, hay que hacer constar el fracaso general que esta época ha tenido en el tratamiento de los problemas humanos, especialmente cuando ha tratado de extender automáticamente aquellos métodos al conocimiento de la sociedad, la política o la vida personal. Por eso desde hace un siglo se ha ido imponiendo al pensamiento occidental la *irreductible peculiaridad de lo humano*. Los esfuerzos de muchos pensadores (Dilthey, Bergson, Husserl, Scheler, Ortega, Jaspers, Heidegger, Marcel, etc.) han llevado a descubrir la índole propia de la vida humana y los métodos adecuados para comprenderla.

Sobre todo se comprueba que el aumento vertiginoso de los conocimientos técnicos y analíticos de la existencia humana y el progresivo perderse por entre los laberintos de las especializaciones van acompañados de una creciente incertidumbre respecto a lo que constituye el ser profundo y último del hombre. Todavía siguen teniendo actualidad las palabras con que M. Scheler aludía al carácter problemático del estudio del hombre:

“Poseemos, pues, una antropología científica, otra filosófica y otra teológica... *Pero no poseemos una idea unitaria del hombre*. Por otra parte, la multitud siempre creciente de ciencias especiales que se ocupan del hombre, ocultan la esencia de éste mucho más de lo que la *iluminan*, por valiosas que sean... Cabe decir que en ninguna época de la his-

toria ha resultado el hombre tan problemático para sí mismo como en la actualidad” [3].

Al comentar este texto, en su *Antropología Filosófica*, dice E. Cassirer:

“La psicología, la etnología, la antropología y la historia han establecido un asombroso bagaje de hechos extraordinariamente rico y en crecimiento constante. Se han mejorado inmensamente nuestros instrumentos técnicos para la observación y la experimentación y nuestros análisis se han hecho más agudos y penetrantes. Sin embargo no parece que hayamos encontrado el método para dominar y organizar este material. Comparado con nuestra abundancia, el pasado puede parecer verdaderamente pobre, pero nuestra riqueza de hechos no es necesariamente una riqueza de pensamiento” [4].

Se impone una nueva metodología en el estudio del hombre, que esté basada en la cooperación profunda entre los científicos positivos y los filósofos. Para M. Scheler la antropología filosófica requiere, por una parte, el concurso de los demás saberes (antropología científica, psicología, sociología, etc.) y, por otra, depende de la respuesta metafísica al interrogante sobre la existencia humana. La antropología filosófica está, pues, entre el saber positivo y el metafísico, siendo su objetivo la búsqueda de una *idea unitaria* del hombre.

La elaboración de un auténtico saber comprensivo del hombre no puede ser tarea de una actividad aislada. Esto hace

que la contribución de la antropología filosófica siga siendo muy importante para responder a las preguntas radicales y últimas sobre el ser del hombre y su comportamiento. J. Rubio Carracedo sostiene lo siguiente:

“Parece clara la necesidad de una filosofía del hombre encargada de articular, integrar y generalizar críticamente los conocimientos proporcionados por las ciencias del hombre: Justamente porque ninguna ciencia del hombre estudia al hombre como totalidad real y concreta. Este planteamiento sólo es posible desde la reflexión filosófica, que aborda el estudio del hombre en cuanto realidad dialéctica de naturaleza y cultura, historia y sociedad, individuo y colectividad, etc.” [5].

El resultado de este trabajo interdisciplinar entre filósofos y científicos positivos será una antropología *integral* que presuponga todos los resultados de las diversas ciencias que estudian al ser humano. Dicha antropología integral debe partir, por consiguiente, de la consideración del hombre como una *totalidad específica*, que sólo se puede comprender si somos capaces de captar en ella estas tres dimensiones capitales –*natural, cultural y personal*– integradas en una unidad total. Es cierto que en todo lo humano hay algo que forma parte de la naturaleza del ser vivo y para comprenderlo hay que partir de ella (dimensión natural), pero no hay que olvidar que nada humano existe que pertenezca por completo a la naturaleza general del ser vivo, pues el hombre es además un agente *cultural* que conforma

históricamente su personalidad a través de la cultura que produce y también una realidad *personal*, cuya esencia dialógica, libre y espiritual le constituye como ser específico y radicalmente diferente. Pero es precisamente esta dimensión la que plantea los interrogantes más importantes y esenciales sobre el ser humano, cuyo esclarecimiento depende en gran medida de la reflexión filosófica.

2. Dimensión natural del hombre y educación

La concepción del hombre dominante en la antropología de nuestro tiempo lo considera como una estructura psicobiológica unitaria, como una realidad total [6]. En dicha estructura del hombre queda integrado tanto lo que caracteriza al ser vivo y al animal como sus propios rasgos específicos (el *espíritu*, según M. Scheler). El espíritu no se añade a lo vital, lo común a todos los seres vivos, ni al sentir, característico de los animales, sino que, en el ser humano, aparece un nuevo ser con un comportamiento psicobiológico *radicalmente distinto*. El estudio de esta estructura psicobiológica permitirá conocer cuáles son los rasgos diferenciales esenciales entre el hombre y aquellos animales más próximos en la escala filogenética, que es una cuestión por la que los científicos de nuestro tiempo sienten una especial predilección [7].

2.1. El hombre como ser inacabado y activo

El hombre, como todo ser vivo, recibe unos estímulos y responde a ellos. ¿Cómo es la respuesta del hombre frente a la del animal? Desde un estricto punto de vista biológico el animal se nos muestra con un

preciso sistema de instintos innatos y muy especializados, que ante los estímulos recibidos aseguran las respuestas adecuadas. El ser humano, por el contrario, presenta una desconexión entre las necesidades biológicas y el sistema físico-motor, por tanto sus estructuras somáticas no garantizan la respuesta adecuada, carecen de formas fijas de respuestas. Esto ha llevado a los científicos a plantear el hecho del inacabamiento o inmadurez biológica del hombre. El biólogo y antropólogo alemán A. Gehlen ha afirmado que el hombre es “un proyecto absolutamente único” de la naturaleza [8]. Basa su tesis fundamentalmente en el hecho de que el hombre es un ser carencial: carece de adaptación, de especialización, de auténticos instintos. Su *mediocridad biológica* lo convierte en un ser *desesperadamente inadaptado* y *biológicamente inacabado*. Para Gehlen la fórmula *ser carencial* equivale a ser *no especializado*. La peculiaridad morfológica del hombre es la carencia de órganos altamente especializados, capaces de adaptarle a su específico medio ambiente, frente a los órganos del animal totalmente especializados para las correspondientes funciones específicas.

Sin embargo, la inespecialización morfológica del hombre es la condición de su especial grandeza al hacer de él un ser abierto al mundo y actuante en éste, es decir, un ser independiente. El hombre tiene que dotarse a sí mismo de los recursos que no tiene por naturaleza. Según Gehlen, este ser *no acabado, no asegurado en la existencia*, si de hecho sobrevive es porque él mismo se fabrica las razones de su supervivencia: la *determinación a la*

acción es la ley estructural que impregna y traspasa todas las funciones humanas. El hombre está constitucionalmente abocado a la acción, porque es un ser no terminado, inacabado, que no ha sido fijado por la naturaleza.

Por otra parte, la no adaptación del hombre a un medio propio por vía de instintos debida a la falta de especialización, le depara una determinación positiva: mientras la vida del animal está encerrada en un concreto *perimundo*, la del hombre está *abierta al mundo* (M. Scheler), es decir, abierta a nuevos estímulos e imprevisibles necesidades, cuyas respuestas han de ser unas veces aprendidas y otras creadas. Las pautas fijas y cerradas de acción hacen del animal un ser enclasado. El hombre, por el contrario, más que un ser de respuestas es un ser de propuestas, un ser *activamente abierto*, un ser indeterminado por carencia de instintividad pura.

En el comportamiento humano las propuestas de acción no siempre son creadas, sino en su inmensa mayoría son aprendidas. La indigencia fisiológica de su nacimiento le depara al hombre la necesidad de suplir mediante el contacto social y el aprendizaje sus deficiencias genéticas. Por tanto, su inacabamiento y su indeterminación constituyen la condición radical de la posibilidad de aprender. “La biología humana –observa Fullat–, con su inacabamiento, es el soporte primero del proceso educador”, porque “cuando nacemos, nacemos tan desprovistos de todo lo específico humano que no nos queda otra posibilidad que ponernos a aprender” (por eso habla de la positividad

de la inmadurez biológica). Y añade el autor citado: “Lo antropológico estricto es esencialmente educativo; el hombre es *tener-que-educarse...* Lo indiscutible es que: o hay educación, y entonces contamos con hombre, o no hay educación, y en tal hipótesis nos quedamos sin él por muy rebosante que sea la biología” [9].

2.2. El hombre como ser simbólico y cultural

El cerebro humano presenta una *hiperformalización* que permite un comportamiento cualitativamente distinto de la conducta animal. La hiperformalización distancia al hombre de las cosas interponiendo entre ellos un proyecto: dice X. Zubiri que los actos del hombre no son reacciones sino proyectos. Vertido a la realidad tiene que hacer su personalidad porque sus estructuras somáticas, al no dar la respuesta automática, le obligan a hacer proyectos [10]. Según Gehlen el hombre suple su deficiencia orgánica dándose a sí mismo una segunda naturaleza, un mundo compensador, que se contraponga a su negativa dotación orgánica: este es el mundo compensador de la cultura exigido por su misma estructura psicobiológica. Gehlen habla de la existencia de un *dentro*, un *interior* de lo humano donde se aposenta la reflexión sobre la situación, el pensamiento conductor de la acción.

A este *intus* humano Cassirer lo llama *universo simbólico*. Se trata de un eslabón intermedio entre el sistema receptor y el efector que sólo aparece en el hombre y le hace vivir en una nueva dimensión de la realidad. La respuesta humana a los estímulos externos es

demorada, es interrumpida y retardada por un proceso lento y complicado de pensamiento. El hombre –dice Cassirer– ya no vive solamente en un puro universo físico, sino en un *universo simbólico*, constituido por el lenguaje, el mito, el arte, la religión. “En lugar de tratar con las cosas mismas, en cierto sentido, conversa constantemente consigo mismo. Se ha envuelto en formas lingüísticas, en imágenes artísticas, en símbolos míticos o en ritos religiosos, en tal forma que no puede conocer nada sino a través de este medio artificial interpuesto”. Esta situación, según dicho autor, no sólo afecta a la vida teórica sino también a la práctica: no vive el hombre en un mundo de crudos hechos y a tenor de deseos inmediatos, sino en medio de emociones, esperanzas y temores, ilusiones y desilusiones imaginarias, en medio de sus fantasías y de sus sueños. La conclusión de Cassirer es que en lugar de definir al hombre como animal racional es más apropiado definirlo como *animal simbólico* o *animal cultural* [11].

El hombre ha transformado el medio en mundo, instalándose en una realidad cultural y convirtiéndose en un ser cultural. Está instalado en un mundo cultural que suple su indigencia natural y como ser cultural vive de los resultados de su actividad que le permite disponer de técnicas y medios para perfeccionar su existencia. Como dice G. F. Kneller “La cultura es, al mismo tiempo, una creación del hombre y la condición de la existencia humana. El hombre crea la cultura, pero ésta, a su vez, crea al hombre” [13]. Es decir, que la cultura creada por el hombre modifica su personalidad de una determinada manera al apropiarse de ese mundo objetivo cultural.

Sin embargo, la cultura puede jugar un doble papel: el papel de *domesticación* o el papel de *creación* de la personalidad, unas veces restringiendo al hombre y otras liberándolo. E. Fromm ha alertado sobre este riesgo "domesticador" de la cultura [14]. Kneller habla de que la cultura creada por el hombre modifica su personalidad, contribuye fundamentalmente a la realización humana. La cultura, por tanto, juega un importante papel en el proceso de educación del hombre. La cultura proporciona el material que va a permitir al hombre su construcción. Sin embargo, no nos parece convincente identificar proceso educativo y enculturación, si tenemos en cuenta que la cultura no siempre *libera* al hombre sino que a veces lo *domestica*, mientras que la educación tiene siempre un significado positivo: desarrollarse plenamente como hombre.

3. El hombre: ser dialógico, personal y libre

3.1. La dimensión interpersonal

Una antropología, polarizada en torno a una conciencia individual y autosuficiente, orientada en primer lugar hacia el conocimiento objetivo y el dominio del mundo material mediante la ciencia y la técnica, corre el riesgo constante de no poder ya reconocer las dimensiones personales, éticas y religiosas del hombre. El individuo es visto a la luz de cierta totalidad (racional, material, social, etc.) y es sacrificado a ella. Al contrario, una antropología que concede la primacía a la comunión inmediata con el otro hombre en el mundo, ésta rechaza la autosuficiencia del yo y se siente totalmente atraída por la responsabilidad frente al otro y

por la necesidad de realizarse en comunión con él. Aquí el conocimiento y el dominio del mundo están sometidos al reconocimiento del hombre por parte del hombre. El encuentro con el otro constituye un dinamismo concreto que abre al hombre a la trascendencia y a la esperanza religiosa. La antropología actual sigue este modelo, en contra de la antropología moderna desde Descartes, que responde al primer esquema antropológico, caracterizado por la absolutización y pérdida del yo, porque siempre que se parta del individuo cerrado, aislado de los demás y orientado primordialmente hacia el mundo (ya en el idealismo, ya en el empirismo), estamos ante la imposibilidad de comprender y de afirmar el misterio del yo personal [15]. Así se expresa A. López Quintás:

“Según la biología y la antropología actuales, el ser humano se constituye, desarrolla y perfecciona *por vía de encuentro*. El hombre configura su personalidad cuando se consagra a una labor de creación de ámbitos que desbordan su área estrictamente individual. El hombre se realiza trascendiéndose constantemente a sí mismo, pero no hacia el *universal* –visto como una especie de modelo del individual– sino hacia lo *ambital*, que significa el campo de despliegue creador de cada uno de los seres” [16].

Los filósofos Martin Buber y Emmanuel Levinas figuran sin duda como dos representantes significativos del gran giro en la interpretación de la existencia humana, que caracteriza a una buena parte de la antropología contempo-

ránea. Bajo su influjo se ha afirmado decididamente el *pensamiento dialógico* que confiere a las relaciones con los demás la primacía en el pensamiento acerca del hombre.

En 1923 se publicó en Alemania *Yo y Tú*, obra en la que Buber expuso la dimensión dialógica del ser humano. El desencanto de los europeos frente al individualismo burgués y la esperanza de una vida social a la vez más personal y comunitaria, traslucen en este ensayo del judío vienés, que es una fenomenología de la vida humana centrada en la persona.

Según Buber, el lenguaje se basa sobre dos palabras básicas: *Yo-Tú* y *Yo-Ello*. La relación Yo-Ello se manifiesta como experiencia y posesión de algo; quien dice yo-ello observa y utiliza. La palabra Yo-Tú funda el mundo de la relación, no implica posesión, se manifiesta como encuentro; quien dice yo-tú no observa y utiliza, sino que contempla, espera y acepta. La iniciativa ahora no es del yo, sino del tú, que “me dice algo a mí”. Para Buber esta relación de encuentro es un reflejo del diálogo y del encuentro de la persona humana con Dios. Estamos ante judíos que piensan y hablan siempre desde los presupuestos originarios del Libro Sagrado.

La relación Yo-Tú es directa e inmediata, es presencia pura, es encuentro; la primacía es del tú que me sale al encuentro; es reciprocidad: “Yo llego a ser Yo en el Tú... Cada hombre puede decir Tú y es entonces Yo” [17]. La relación yo-ello implica necesidad, pero el yo y el tú se

encuentran libremente. El mundo del ello esclaviza, el mundo del tú libera. En la experiencia yo-ello, el yo es individuo, mero sujeto; en la relación yo-tú, el yo es persona, subjetividad auténtica. La relación yo-tú compromete todo el ser de quien la vive.

Es importante saber distinguir estos dos niveles en que se mueve la vida humana, que es un oscilar entre el Tú y el Ello y, por tanto, deben complementarse e integrarse. El ser humano encuentra en el mundo del Tú el espíritu, la libertad, el sentido, que al volver al mundo del Ello puede transmitir al pueblo y mostrarlo a la ciudadanía. “En fin, con toda la seriedad de la verdad, escucha esto: sin el Ello no puede vivir el ser humano. Pero quien solamente vive con el Ello no es ser humano” [18].

Según Buber, la relación Yo-Tú puede ser establecida con tres esferas del ser (naturaleza, ser humano, seres espirituales), pero la relación por excelencia es la que se establece entre hombre y hombre, entre persona y persona. En el encuentro tú y yo constituímos un “nosotros esencial”, una entidad metafísica, que es una comunión de personas, independientes y responsables. La categoría ontológica que da razón del “nosotros” es el *entre*: el encuentro no acontece ni en el interior del individuo, ni en el mundo, sino en el “entre”, distinto del alma y del mundo, “entre” que es el espíritu, que es el amor. Buber habla de un centro infinito que fundamenta todas las relaciones con el Tú: es el Tú eterno, Dios, fundamento y término, que revela el sentido divino del mundo.

La relación con el Tú se compendia en dos palabras: encuentro y diálogo. A la presencia del otro yo doy con mis palabras la respuesta que acepta esa presencia y que me responsabiliza ante ella y ante el Tú eterno. Respondiendo al Tú, respondo de él. La dialógica de Buber consiste en “volverse hacia otro”. En este libro *Yo y Tú* aprendemos a ver al ser humano como un ser *ambiental*: ser abierto y relacionado con otras realidades, para crear con ellas relaciones de encuentro, que le permiten vivir creativamente y dotar de pleno sentido a su existencia.

La antropología de Levinas está caracterizada por dos ideas fundamentales. Por un lado, una crítica radical y despiadada de la *egología* basada en el *cogito* de Descartes. Por otro lado, la afirmación de la primacía del otro como verdad fundamental del hombre. El filósofo lituano nos ha legado una filosofía construida desde la experiencia ética y contra el dogmatismo del discurso cerrado y totalizador de la razón. A la filosofía del ser y de la conciencia constituyente, que pretende comprenderlo todo mediante la reducción de lo *otro* al *mismo*, Levinas contrapone una metafísica con capacidad para pensar la irreductibilidad y la primacía del otro sobre el mismo, a quien el otro exige una actitud de reconocimiento y de responsabilidad que da lugar a una relación ética y no ontológica entre ambos. Según Levinas, la filosofía del Yo, del Ser y del Sí-Mismo debe de cambiar su rumbo y adoptar el paradigma metafísico del Otro, si de verdad está interesada en manifestar el verdadero sentido de lo humano. En *Humanismo del Otro Hombre* (1972) defiende que el sentido se sitúa en la ética

y no en la cultura, porque la ética es el presupuesto de toda cultura y en sus *Conversaciones con Philippe Nemo* (1982) ratifica que la “experiencia irreductible” y última no está en la síntesis o totalidad, sino en el rostro del Otro, en el cara-a-cara de los humanos y en su significación moral, dado que la filosofía primera es una ética.

La raíz de su metafísica es la *primacía del otro*, en respuesta crítica a la filosofía egológica que ha mantenido “la indiferencia para con los otros” y “el rechazo a comprometerse con lo otro” [19]. Esa “filosofía del poder” que consagra la “libertad” del Mismo y defiende la “posesión del Otro”; filosofía que, a nivel político se traduce en totalitarismo que destruye al otro, al extraño, al diferente (simbolizado en el judío). Levinas, por el contrario, plantea la metafísica como “deseo del otro” y “ser para otro”, que abre mi ser a la justicia y a la bondad. Contrario al “ateísmo de la razón”, su metafísica incorpora realidades del Libro Sagrado como son las ideas de Infinito y de Bien, por las que adviene el sentido a la vida, sin las cuales no se comprenden la primacía del otro y la responsabilidad con él. Por la ética adviene el sentido y esta primacía de la realidad moral instaura el humanismo del otro.

Sin tiempo ahora para analizar las categorías ontológicas que la primacía de la ética introduce en la metafísica, sí hay que subrayar que la ética no es teoría, sino que nace de la praxis, porque mi respuesta a la presencia del otro se convierte en un compromiso práctico y en exigencia de responsabilidad. La moral no se

funda en la autonomía de la razón ni en el deber de respetar unos principios universales (Kant), sino que el obrar ético es respuesta a la llamada del rostro del otro (epifanía de la indigencia) que sacude al sujeto satisfecho y colmado, lo vacía de sí mismo y lo obliga a darse, en respuesta a una Palabra que precede a todos y a todos manda el bien. Además, esa acción moral le confiere dignidad, inviste su libertad, otorga pleno sentido a su ser, instaura su nueva identidad: responsable del otro, ser para otro, existencia que se consume por el otro sin esperar reciprocidad, pues el otro me concierne aunque me ignore (asimetría ética).

Como el otro no es sólo mi Tú, sino también “tercero” con respecto a otro, la relación con él implanta a cada uno en el ámbito de la justicia y de la solidaridad universal. El reconocimiento del otro no se produce sólo en el ámbito de la intimidad sino que es objetivo y público; por eso, la solidaridad no se expresa sólo en el discurso sino en compromisos y acciones concretas de liberación de los hermanos y en la defensa de los derechos humanos.

Este filósofo de la solidaridad nos ha facilitado un legado ético imprescindible para desarrollar una filosofía crítica, humanista y liberadora. De Levinas se aprende a respetar al otro en su alteridad (cultural y personal) y a reconocerle su inviolable dignidad. De Levinas se aprende a rechazar toda barbarie ejercida en nombre de la razón y del progreso, contra la humanidad y la moral. De Levinas se aprende a descubrir y a mirar el rostro interpelante de millones de seres humanos que reclaman responsa-

bilidad ética, justicia, verdad y solidaridad, que son derechos y valores totalmente necesarios en el contexto de una nueva cultura humanizadora.

Qué importante y fructífero sería que los proyectos educativos de hoy, en lugar de perderse en cuestiones banales y superficiales de un falso progresismo, atendieran con seriedad a estos desafíos humanizadores que nos plantean estos y otros autores de la *filosofía dialógica*. Por eso desde el punto de vista del *aprovechamiento pedagógico* de esta filosofía dialógica interesa formular algunas consecuencias:

-El descubrimiento del ser humano como un ámbito que se constituye y desarrolla en la relación con el otro (alteridad, encuentro) alumbrando el sentido verdadero de la *formación humana*. Formarse no es, en primer lugar, adquirir erudición y dominar la realidad con el conocimiento, sino que significa configurar el propio ser conforme a un modelo, conferir al propio ser la figura que le corresponde, que es una figura relacional: la persona es relación o encuentro con el otro. La formación se logra en el encuentro, en la respuesta a la llamada creadora de un tú. En consecuencia, la acción educativa debe fomentar la creación de relaciones de encuentro como la mejor vía para vivir de forma creativa y dotar a la vida de pleno sentido y debe crear la convicción de que la realización personal es inseparable de la dimensión dialógica que nos inserta en la comunidad y nos compromete en las acciones de transformación humanizadora de la sociedad.

-Si la esencia del quehacer educativo es la relación intersubjetiva o encuentro del educador con el educando, el nivel o grado de calidad de la educación dependerá sobre todo del grado de realización o de humanización que se actualice en dicha relación. La relación educativa no debe ser una relación objetiva y de dominio (Yo-Ello), sino que debe ser una relación de respeto a la persona y a la dignidad del otro (Yo-Tú). La comunicación personal, afectiva y existencial es la que debe fundamentar las relaciones educativas, en el ámbito del diálogo y del respeto, con una actitud de generosidad, de colaboración, de confianza, de aceptación activa de todo lo valioso del otro.

-En la acción educadora hay que vivir la experiencia ética de la primacía del otro (Levinas) que abra la vida del educando a los valores de la justicia y de la bondad, por las que adviene el sentido a su vida. Hacerle vivir la primacía de la realidad moral que instaure en el mundo el humanismo del otro. Que aprenda a respetar al otro en su alteridad, a reconocerle su dignidad y su condición personal, evitando la objetivación o cosificación del otro así como su mediatización. La educación de hoy debe subrayar los derechos y los valores de la justicia, del respeto y de la solidaridad. Así contribuirá a generar en el mundo una nueva cultura humanizadora.

3.2. *El ser personal y libre del hombre*

En el encuentro con el otro, esto es, con el tú, cada uno está también en dispo-

sición de comprender el significado genuino y verdadero del yo –más allá de su dimensión psico-biológica– como *persona*.

“Desde los comienzos de la filosofía griega –escribe J. Marías– se ha ido perfilando una idea o interpretación del hombre como persona, que en su núcleo último podría resumirse así: alguien corporal, único e insustituible, que vale por sí mismo, que entiende el mundo, lo envuelve todo con su pensamiento, es libre –y, por tanto, responsable–, elige su vida (“como el arquero busca el blanco”, según Aristóteles), puede ser bueno o malo, feliz o infeliz, y desea seguir viviendo después de la muerte, para siempre” [20].

Sin embargo, desde el siglo XVIII y en nombre de la ciencia se va afirmando y estableciendo una imagen del hombre que anula todo esto que el hombre había llegado a pensar de sí mismo durante un par de milenios: se olvida que el hombre es persona, se lo entiende como un organismo formado por azar y necesidad, sin libertad, sin elección, sin sentido, sin horizonte ni posibilidad de innovación, destinado a la destrucción orgánica; en una palabra, una cosa, una cosa como las demás. Esta imagen, según J. Marías, no tiene porvenir porque contradice la propia evidencia del hombre. Yo añadiría que desde la ciencia no puede invalidarse la imagen personal del hombre, porque esa dimensión de su ser se escapa de las posibilidades y de las competencias del científico. Sostener que el hombre es una persona no pertenece a la seriedad científica, sino al ámbito metafísico. Ninguna cien-

cia puede probar que cada ser humano sea una persona, un alguien, esto pertenece a la metafísica.

La afirmación del valor absoluto de la persona tiene sus raíces en la antropología cristiana. En ella Dios es concebido como un ser personal, que se comunica con el hombre y establece con éste una relación personal de amor que no convierte al otro en objeto sino en algo personal y valioso en sí (diferencia entre *agape* y *eros*). Además el hombre es creado a imagen de Dios, lo que confiere a la persona un valor absoluto y ésta se caracteriza por su dimensión de *trascendencia*: frente a la cerrazón dentro de sí mismo del individuo, la persona se halla esencialmente abierta a otras personas y, en último término, al ser personal supremo.

Me parece de gran interés detenernos en el concepto de persona que nos ofrece E. Mounier. En el *Manifiesto al servicio del Personalismo* define a la persona en estos términos:

“Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esta subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla, por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación” [21].

En primer lugar, se resalta en la definición la *espiritualidad* del ser personal.

Esa espiritualidad Mounier no la entiende como una propiedad poseída pasivamente por la persona, ni tampoco como algo opuesto a la corporeidad humana o que aisle al individuo de la realidad natural y material del mundo. Por el contrario, Mounier insiste en la *existencia carnal* del hombre, que es “un cuerpo por el mismo título que es espíritu, todo entero cuerpo y todo entero espíritu”. Mounier afirma la primacía de lo espiritual sobre toda clase de valores, pero esta espiritualidad debe hallarse anclada en la situación concreta y existencial que hay que vivir en cada circunstancia histórica.

En segundo lugar, la realidad personal se constituye “por una forma de subsistencia e independencia en su ser”. Esta exigencia es esencial, ya que constituye el fundamento ontológico de la concepción de la persona como foco de acción y como realidad absolutamente valiosa. La negación de esta subsistencia reduciría la persona humana a un producto de las relaciones sociales y de las fuerzas infraestructurales en que se sustenta. La afirmación del valor absoluto de la persona impide considerarla como parte de un todo (familia, Estado, humanidad) y utilizarla legítimamente como un medio. La persona, según Mounier, posee un *valor absoluto*, pero no es “el absoluto”, porque está referida a la comunidad, su sentido radica en la comunidad. Su personalismo es el personalismo comunitario.

No es posible exponer ahora todos y cada uno de los valores fundamentales de la persona, subrayados por el personalismo mounieriano: espiritualidad, independencia, valor absoluto, libertad,

encarnación, vocación, comunión, compromiso, singularidad, dignidad, etc. Cada persona posee su propia vocación, que no puede violentarse sacrificándola a los intereses económicos y sociales de la comunidad. Y la persona realiza esa vocación intransferible, ese proyecto existencial, mediante su adhesión libre a unos valores fundamentales, que es totalmente incompatible con toda clase de opresiones ideológicas.

La anterior adhesión libre a los valores constituye y desarrolla a la persona en las tres dimensiones de que habla Mounier en *Revolución personalista y comunitaria*:

- El valor del *compromiso* desarrolla la encarnación de la persona en la materia, en la historia, en la situación que le toca vivir, implicándose en la transformación de la realidad concreta.

- El valor de la *reflexión* desarrolla su vocación, que la conduce más allá de su cuerpo, abriéndola al mundo, a los valores interpersonales, a los ámbitos donde desplegar su poder creativo.

- El valor de la *renuncia* despliega su dimensión de *comunión*: sale de la cerrazón en sí misma, del individualismo, y mediante el vínculo del “amor” construye la comunión con los otros. Sin el amor no existe la persona, se estanca y no crece en humanidad [22].

Podríamos afirmar que en el hombre la libertad, el espíritu y la persona son

aspectos inseparables de una misma realidad. Con ello no hacemos sino recoger el pensamiento del padre de la antropología filosófica, Max Scheler, quien concibe la *libertad* como una prerrogativa del *espíritu* que dota al hombre de independencia frente a los lazos de lo orgánico y lo capta para abrirse al mundo y realizarse en cuanto *persona* singular e irrepetible.

De los muchos sentidos que puede tener la libertad me interesa subrayar el que la interpreta como la capacidad fundamental de tomar en sus manos su propio obrar, de modo que la persona no está determinada por las fuerzas deterministas de la naturaleza ni sometida a la tiranía del Estado, de la sociedad, etc. El hombre que se ha liberado de las diversas alienaciones y domina su obrar y su propia existencia es auténticamente él mismo y no está bajo ninguna tutela, se realiza sobre la base de opciones personales y meditadas (la libertad a nivel *ético*). Pero la libertad adquiere su total significado para el hombre cuando se convierte en instrumento activo de realización del ser humano en su *dimensión interpersonal*. Hablar de la libertad como pura subjetividad, como pura interioridad, como coherencia interior, como pura ratio, sin cuerpo y sin las exigencias de la ética y del amor, es ignorar la condición concreta del hombre como ser encarnado, constitutivamente orientado hacia los demás. En otras palabras, la autonomía de ser y de obrar que está inscrita en la misma esencia del hombre y de la que brota la posibilidad de obrar libremente, no puede realizarse más que en el diálogo con los demás en el mundo. El ejercicio de la libertad perfecciona al hombre porque en él verifi-

ca lo que más puede engrandecerle: comprometerse y arriesgarse. La libertad se convierte entonces en liberación y transformación del hombre.

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

La apertura del hombre exige una preparación para saber elegir entre sus muchas posibilidades, por eso es necesario educar para la libertad; cuanto más se eduque mayores posibilidades de acierto tendrá en su autorrealización. El hombre es perfectible no sólo por su inacabamiento y porque su espiritualidad le permite engrandecerse, sino también por ser libre. Hay que educar no sólo en libertad, sino además para la libertad.

Mounier nos dirá en su *Manifiesto* que el fin de la educación es despertar personas, despertar seres capaces de vivir y comprometerse como personas. Por tanto, la escuela no puede limitarse a transmitir conocimientos, sino que su misión es enseñar a vivir, armar al niño para el descubrimiento de su propia voca-

ción, ayudarle a desarrollarse integralmente en la realización de un hombre cada vez más pleno. Esta ambiciosa meta exige educarle en libertad. El mismo Mounier, de modo acertadísimo y bello, define la educación como “un aprendizaje de la libertad”, que huye tanto de la consideración de aquélla como un adiestramiento autoritario que busca la adaptación del niño al conformismo de un medio social o doctrina de Estado, como del extremo contrario, representado por ciertas teorías anarquizantes que niegan toda dirección o intervención de los adultos en el proceso educativo. El personalismo de Mounier postula una escuela pluralista, no dogmática, y concibe la tarea educadora como una síntesis entre intervención y libertad, entre tutela y espontaneidad, pero esa dosis de intervención o tutela tiene la única y constante finalidad del desarrollo de la persona como tal. El derecho del niño a ser educado requiere que el educador tenga sobre él una autoridad moral que no es otra cosa que el deber del adulto para con la libertad del niño [23].

Y el gran filósofo francés J. Maritain, desde los presupuestos de su humanismo cristiano, subraya también como fin primario de la educación el desarrollo de la vida personal y del progreso espiritual del hombre. Por eso entiende que uno de los grandes errores de la educación sería el desconocimiento de los *fin*es y la supremacía de los *med*ios. En este error se incurre, según Maritain, cuando la educación atiende exclusivamente a una idea científica del hombre –conjunto de fenómenos físicos, biológicos y psíquicos– y, por tanto, se queda en el nivel de los

medios de la educación y prescinde de una idea filosófico-religiosa del hombre, que es la que puede darle los primeros fundamentos y las direcciones básicas de la educación, al profundizar en el ser del hombre y en los valores que implica: el hombre es una persona, cuya raíz es el espíritu, poseedor de una dignidad absoluta porque está en relación directa con el reino del ser, de la verdad, del bien, de Dios [24].

Otro concepto importante de la educación centrada en la persona lo constituye la *formación humanística*. El profesor Ibáñez-Martín expone con distinguida claridad la naturaleza y las exigencias de esa formación [25]. En cuanto a su naturaleza, la entiende como el esfuerzo del hombre por buscar la forma más alta de existencia (segunda dignidad), es decir, el desarrollo pleno de su entendimiento y de su libertad. Esto exige que la actividad formativa se ocupe no sólo de buscar y transmitir un conjunto de conocimientos verdaderos, sino además de orientar recatemente en el uso de la libertad, conduciendo a quien se educa hacia una toma de posición personal en su existencia y fomentando su juicio crítico frente a posibles manipulaciones exteriores. Esta formación constituiría un auténtico proceso de personalización, que es tan importante para la educación.

La educación, pues, no se puede reducir a una información científico-técnica, sino que debe de ofrecer un horizonte de sentido total para la persona, que haga efectiva y real el ejercicio de su libertad. Es fundamental que en la práctica educativa se realice una verdadera

formación de la persona, que la educación cumpla ese fin *mouneriano* de “despertar personas” y que la escuela no deje nunca de ser lugar de “aprendizaje de la libertad”.

Dirección para la correspondencia: Ignacio Delgado González. Escuela Universitaria de Educación y Turismo. Departamento de Filosofía. c/ Madrigal de las Altas Torres, 3.- 05003 Ávila. E-mail: idelgon@usal.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.IV.2010

Notas

- [1] FULLAT, O. (1978) *Filosofías de la Educación*, pp. 72-74 (Barcelona, Ceac).
- [2] GEVAERT, J. (1976) *El problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica* (Salamanca, Sígueme).
- [3] SCHELER, M. (1967) *El puesto del hombre en el cosmos*, p. 24 (Buenos Aires, Losada).
- [4] CASSIRER, E. (1974) *Antropología Filosófica*, p. 44 (México, F.C.E.).
- [5] RUBIO CARRACEDO, J. (1987) *El hombre y la ética*, pp. 80-81 (Barcelona, Anthropos).
- [6] PORTMANN, A. (1968) *Nuevos caminos de la biología* (Madrid, Ediciones Iberoamericanas).
- [7] ESCÁMEZ, J. (1981) *Fundamentación antropológica de la educación*, en CASTILLEJO, J. L.; ESCÁMEZ, J. y MARÍN, R. *Teoría de la educación* (Madrid, Anaya), p. 12.
- [8] GEHLEN, A. (1980) *El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo* (Salamanca, Sígueme).
- [9] FULLAT, O. o.c., pp. 125-127.
- [10] ZUBIRI, X. (1963) *El hombre realidad personal*, pp. 499-508 (Madrid, Revista de Occidente).
- [11] CASSIRER, E. o.c., pp. 47-49.
- [12] CASSIRER, E. o.c., p. 108.
- [13] KNELLER, G.F. (1974) *Introducción a la Antropología Educativa*, p. 61 (Buenos Aires, Paidós).

- [14] FROMM, E. (1967) *El miedo a la libertad*, p. 283 (Buenos Aires, Paidós).
- [15] GEVAERT, J. o.c., p. 31.
- [16] LÓPEZ QUINTÁS, A. (1989) *El conocimiento de los valores*, p. 62 (Pamplona, Verbo Divino).
- [17] BUBER, M. (1993) *Yo y Tú*, p. 65 (Madrid, Caparrós Editores).
- [18] BUBER, M. o.c., p. 37.
- [19] LEVINAS, E. (1993) *Humanismo del otro hombre*, p. 38 (Madrid, Caparrós Editores).
- [20] MARÍAS, J. (1979) *Dos imágenes del hombre*, El País, 20 de marzo.
- [21] MOUNIER, E. (1992) *Manifiesto al servicio del personalismo*, I, p. 625 (Salamanca, Sígueme).
- [22] MOUNIER, E. (1992) *Revolución personalista y comunitaria*, I, p. 212 (Salamanca, Sígueme)
- [23] MOUNIER, E. (1992) *Manifiesto al servicio del personalismo*, I, pp. 653-657; 658-660; 672-673; 629-630 (Salamanca, Sígueme).
- [24] MARITAIN, J. (1969) *Por une philosophie de l'éducation*, pp. 17-25, 43-49 (Paris, Fayard).
- [25] IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1977) *Hacia una formación humanística*, pp. 51-60 (Barcelona, Herder).

Bibliografía

- BARRIO, J. M^o. (1998) *Elementos de antropología pedagógica* (Madrid, Rialp).
- BUBER, M. (1993) *Yo y Tú* (Madrid, Caparrós Editores).
- CASSIRER, E. (1974) *Antropología Filosófica* (México, F.C.E.).
- DÜRR, O. (1971) *Educación en la libertad* (Madrid, Rialp).
- ESCÁMEZ, J. (1981) *Fundamentación antropológica de la educación*, en CASTILLEJO, J. L. y otros, *Teoría de la educación*. (Madrid, Anaya/2).
- ESCÁMEZ, J. (1989) *Antropología y educación*, en ALTAREJOS, F. y otros *Filosofía de la educación hoy* (Madrid, Dykinson), pp. 449-463.
- FULLAT, O. (1978) *Filosofías de la educación* (Barcelona, Ceac).

- GARCÍA AMILBURU, M^a (1996) *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación* (Pamplona, Eunsa).
- GEHLEN, A. (1980) *El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo* (Salamanca, Sígueme).
- GEVAERT, J. (1976) *El problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica* (Salamanca, Sígueme).
- IBÁÑEZ-MARTIN, J. A. (1977) *Hacia una formación humanística* (Barcelona, Herder).
- KNELLER, G. F. (1974) *Introducción a la antropología educacional* (Buenos Aires, Paidós).
- LANDMANN, M. (1968) *Antropología Filosófica* (México, Uteha).
- LEVINAS, E. (1993) *Humanismo del otro hombre* (Madrid, Caparrós Editores).
- MARIAS, J. (1996) *Persona* (Madrid, Alianza Editorial).
- MARITAIN, J. (1969) *Pour une philosophie de l'éducation* (París, Fayard).
- MOUNIER, E. (1992) *Manifiesto al servicio del personalismo*, I (Salamanca, Sígueme), pp. 579-755.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1987) *El hombre y la ética* (Barcelona, Anthropos).
- RUIZ DE LA PEÑA, J. L. (1983) *Las nuevas antropologías* (Santander, Sal terrae).
- SACRISTÁN, D. (1982) *El hombre como ser inacabado*, **revista española de pedagogía**, XL:158, pp. 27-41.
- SAHAGÚN DE, J. y otros (1976) *Antropologías del siglo XX* (Salamanca, Sígueme).
- SCHELER, M. (1972) *El puesto del hombre en el cosmos* (Buenos Aires, Losada).

Resumen:

Bases antropológicas de la educación

En este trabajo se subraya la tesis de que la antropología filosófica es imprescindible para acceder a la comprensión de la realidad educativa, que al pertenecer al

núcleo mismo del ser humano, resultaría indecifrible sin los códigos de la antropología integral, en la que confluyen los conocimientos científicos y el saber comprensivo filosófico. Desde su dimensión natural y cultural, hasta su configuración como ser personal, dialógico, libre y trascendente, todo en el hombre apunta a la educación y culmina en ella, otorgándole ésta a su vida el verdadero sentido. Se aprovechan las aportaciones de la filosofía dialógica y personalista (Buber, Levinas, Mounier), que sitúa al ser humano en el ámbito de la ética y del humanismo, para recuperar en la visión de la educación conceptos fundamentales como persona, libertad, encuentro, valores, etc., que alumbran el sentido pleno de la vida humana y que enriquecen al máximo el significado y el alcance de la formación. En consecuencia, la escuela de hoy debería centrarse en la formación de personas libres y comprometidas con los valores que elevan la dignidad de la existencia.

Descriptores: Antropología filosófica, educación de la persona, sentido de la vida, filosofía dialógica, humanismo, ética y valores.

Summary: Anthropological bases for education

This work highlights the thesis that philosophical anthropology is essential for understanding the reality of education, which belonging to the very core of human being, would be indecipherable without the codes of integral anthropology, where scientific knowledge and philosophical comprehensive knowledge converge. From their natural and cultural dimension, to their configuration as per-

sonal, dialogic, free and transcendent beings, everything in mankind points at education and culminates in it, as it gives life its true meaning. Contributions of dialogic and personalist philosophy (Buber, Levinas, Mounier) are relied on, those which locate human beings on the realm of ethics and humanism, so as to recover in the vision of education fundamental concepts such as person, freedom, encounter, values, etc, which enlighten the full sense of human life and enrich to its utmost the meaning and scope of formation. Consequently, school today should focus on forming free persons, committed with values which uplift the dignity of existence.

Key Words: Philosophical anthropology, education-person, sense of life, dialogic philosophy, humanism, ethics-values.

