

# DIMENSIONES DEL HOMBRE

## 1. LA DIMENSIÓN BIOLÓGICA Y CORPORAL

La totalidad del hombre contiene distintos factores entre los cuales destacan los de orden biológico o somático que, junto a otras dimensiones, le configuran. No es posible, por lo tanto, relegar u olvidar la estructura biológica, su base orgánica, que debe ser tenida en cuenta en el proceso de la educación. La Biología pedagógica, la Biología educativa, de la que hablaba HUBERT, tiene una influencia significativa en la educación en razón de la herencia, el crecimiento y el medio físico del educando. No es un hecho baladí el que algún científico (RODRÍGUEZ DELGADO) haya sugerido la inclusión de la Psicogénesis entre las disciplinas del *currículum* con el objeto de conocer mejor los mecanismos cerebrales y la actividad mental en general.

GARCÍA HOZ decía a este respecto que, aunque la Biología no puede explicar todo el hombre, sin ella éste no puede ser comprendido. Una de las manifestaciones del estar-en-el-mundo del ser humano es su corporeidad, entendida bien como el cuerpo-para-mi, bien como el cuerpo-para-otro, es decir, utilizado y conocido por el prójimo (SARTRE).

Ahora bien, el estar-en-el-mundo constituye un concepto antropológico, no estrictamente cosmológico, ya que en el primer sentido la instalación del hombre en el mundo lleva siempre como nota distintiva un genitivo de posesión: se trata del mundo del «francés», del mundo del varón, etc. Así, el mundo es referido siempre a los actos determinados de un sujeto y puede desarrollarse a través de los mismos, tales como el proceso educativo. En definitiva, el mundo no puede ser comprendido sin mi cuerpo. Sea en uno u otro sentido, o en ambos a la vez, la corporeidad, la dimensión biológica es fundamental para entender el proceso educativo.

Además, esa corporeidad es fruto de la herencia, por una parte, y del ambiente, por otra. Ambos dejan de ser elementos contrapuestos y aislados para convertirse en complementarios e interactivos.

En el primer caso, el factor genotípico es el responsable de las disposiciones hereditarias de los individuos, mientras que el fenotípico constituye el resultado de la interacción de dichas disposiciones con las influencias del ambiente. Qué peso tienen unas y otras en la conducta humana es asunto difícilmente determinable. Hay aspectos biológicos que son heredados y que se revelarán con mayor o menor intensidad, según las condiciones de interacción del hombre con el ambiente. No obstante, cuestiones de esta interrelación que interesan al proceso educativo han sido posible clarificarlas gracias a estudios de la regulación endocrina y del acondicionamiento nervioso, según manifiesta FILHO.

De todos modos, junto a la constitución física del hombre, el medio (y, en nuestro caso, el medio educativo) resulta imprescindible para la educación, si bien no se trata de un medio autónomo respecto al ser humano, sino que es éste quien es capaz de transformarlo y adaptarlo a sus necesidades fisiológicas para convertirlo, finalmente, en un medio humanizado. Así, la realidad evolutiva de su cerebro, de su estructura orgánica en general, ha interactuado con el ambiente hasta conseguir variarlo. Pero, también la inversa es cierta: el medio influye en el hombre.

La importancia de la estructura biológica del ser humano ha dado lugar al nacimiento de la Biología de la educación, una ciencia que trata de estudiar los fenómenos biológicos que están en la base del hecho educativo y que, en buena parte, lo fundamentan. Es precisamente la organicidad personal -aparte de otros componentes- la que posibilita el aprendizaje humano, habida cuenta de que también las variantes individuales tienen un origen orgánico y propician, en consecuencia, la educación diferencial.

Sin embargo, es obvio que la corporeidad no puede aislarse del resto del individuo, sino que forma parte de esa totalidad integral, de esa visión omnicomprensiva a la que anteriormente aludimos. Por eso -al margen de las fallas de su argumento-, decía DESCARTES que no estoy metido en mi cuerpo, como un piloto en su navío, sino tan estrechamente unido y confundido y mezclado con él, que formo como un solo todo con mi cuerpo.

El planteamiento del problema del cuerpo -concluye MERLEAU-PONTY- lleva siempre una obligada descripción del mundo percibido, una contemplación del cuerpo como animal de movimiento y percepción y una consideración de la trascendencia. La concepción, pues, de totalidad orgánica, de unidad significativa, destierra el sentido de mero producto de la naturaleza, de envoltorio, para convertir el cuerpo en algo que no está junto a mí, sino que está conmigo: yo soy mi cuerpo, dirá, finalmente, Merleau-Ponty.

## 2. EL INACABAMIENTO DEL SER HUMANO

Resulta evidente el inacabamiento del ser humano, biológicamente carente, que exige protección, cooperación y comunicación y, esencialmente, aprendizaje. Su pobreza de instintos y su lento desarrollo hacen de él un ser necesitado de ayuda, puesto que es, sin duda, el animal más desamparado en sus primeros años en la escala zoológica y su período de crecimiento es tan extenso que supone casi un tercio de la vida del individuo. Se ha dicho que su primer año de vida es como el año extrauterino del embrión.

Enseñar exige consciencia de inacabamiento (...); es la inconclusión del ser que se sabe inconcluso (FREIRE) y por ello exige la convicción de que el cambio es posible mediante la educación. La protección le es esencial y la necesidad de educación le resulta imprescindible en su ciclo vital, en su crianza.

Sostenía DEWEY: De una parte se encuentra el contraste entre los miembros recién nacidos del grupo (...) y la madurez de los miembros adultos que poseen el conocimiento y las costumbres del grupo. De otra parte, existe la necesidad de que estos miembros inmaduros no sólo sean conservados físicamente en número suficiente, sino también que sean iniciados en los intereses, propósitos, informaciones, destrezas y prácticas de los miembros; caso contrario, cesaría en el grupo su vida característica.

Dejar libre al sujeto -como pretenden algunas pedagogías- para que, con sus propias fuerzas, pueda transformarse, es, quizás, una insensatez o un sinsentido. No podemos identificar el desarrollo del ser humano con la educación; la tarea es, como plantea NASSIF, la dirección del desarrollo, entendida ésta no como la actitud autoritarista del educador, sino como el acompañamiento del sujeto en su proceso de formación, coadyuvando a reconocer y organizar sus capacidades, intereses, etc., reconociendo, asimismo, su inmadurez como factor positivo y la educación

como un proceso cultural, que debe cumplirse conforme a la naturaleza humana, cuya plasticidad admite aquel proceso.

### **2.1. La pregunta esencial**

Sin embargo, hay, una pregunta fundamental con la que deberíamos haber comenzado: es aquella que revolotea incesantemente en cualquier planteamiento antropológico, ¿qué es el hombre? A partir de la respuesta que demos a ella podemos deducir algo más sobre aquel inacabamiento y progresiva evolución a la que aludíamos anteriormente.

Pero, la contestación a esta pregunta es siempre comprometida. Ya Sócrates eludía responder con una determinada definición, si bien al pensar en el hombre como una criatura que va constantemente en busca de sí misma, le hace decir que es aquel ser que, si se le hace una pregunta racional, puede dar una respuesta racional. Definición que, con ser clara, resulta insuficiente.

El coro segundo de *Antígona* de Sófocles nos previene sobre lo arduo de la tarea: Muchas son las cosas inauditas -dice-; pero nada tan inaudito como el hombre. También en el *Salmo 8* del Antiguo Testamento se increpa al Creador diciéndole: ¿Qué es el hombre para que te intereses por él? (...) Tú lo has hecho un poco más bajo que los ángeles y lo has coronado con gloria y honor.

En ambos textos subyace el asombro, la perplejidad y la reflexión ante la inquietante pregunta que no parece tener fácil respuesta. Y ello no es casual porque la cuestión se ha convertido en el problema central de la filosofía de todo tiempo.

En la historia del pensamiento las teorías sobre la naturaleza humana han sido numerosas. Monismos y dualismos se han sucedido desde Platón hasta nuestros días. El esquema tripartito platónico acerca de esta naturaleza se mueve en torno a las supuestas partes del alma: el Apetito, que busca la ganancia, el Ánimo, que persigue el éxito y la Razón, que pretende el conocimiento. La razón humana puede alcanzar el conocimiento a través de la educación (...) y tal conocimiento no sólo es valioso en sí mismo, sino que puede contribuir al sabio gobierno y a la reforma de la sociedad. Así, de la concepción antropológica se pasa al conocimiento mediante la educación y con éste a un programa de política práctica, siempre a través de un proceso en el tiempo en que el ser del hombre va progresivamente tendiendo hacia ese acabamiento perfectivo y optimizante de su biografía personal.

No obstante, en el decurso de la historia encontramos inúmeras posturas, bien esencialistas, bien existencialistas en su más amplio sentido, que propugnan, respectivamente, concepciones estáticas y dinámicas del ser humano. Resulta obvio decir que, en una perspectiva educativa -y no solamente en ella-, el hombre es un ser-en-devenir, en desarrollo, cuyo inacabamiento le acompaña hasta la muerte.

### **2.2. El ser-en-formación**

Tanto el crecimiento como el desarrollo y la maduración (conceptos afines dentro de la ontogenia, aunque no confundibles) convergen en la consideración del hombre como ser-en-formación. Desde el punto de vista anatomo-fisiológico es perceptible el crecimiento a través de distintas etapas (infancia, pubertad, adolescencia, madurez y senectud) en las que, biológicamente, se configuran sus proporciones y adquiere su forma, que nunca será permanente, tanto por el crecimiento progresivo como por el degenerativo a partir de determinado período.

Herencia y código genético, por una parte, y, por otra, el ambiente, influyen sustancialmente.

Si el crecimiento tiene un carácter cuantitativo, el desarrollo, en cambio, se refiere a aspectos más cualitativos. Se trata de la evolución progresiva de las estructuras de un organismo, y de las funciones por ellas realizadas, hacia conductas de mayor calidad o consideradas superiores. Es, en consecuencia, un proceso de construcción, no algo ya dado, que tiene lugar a través de distintos estadios de los que la psicología evolutiva da cuenta.

La maduración es entendida como la presencia de cambios morfológicos y también de pautas de conducta que se producen de manera biológica sin el concurso del aprendizaje. Ambos factores (maduración y aprendizaje) dan lugar, pues, al desarrollo paulatino del individuo.

Tanto el crecimiento como el desarrollo y la maduración constituyen una confirmación del constante hacerse del hombre como ser en continuo devenir, que progresa, que requiere ayuda y que camina hacia la madurez -nunca completa-, entendida ésta como referencia del objetivo alcanzado en un determinado estadio de su desarrollo.

Durante estos procesos se manifiestan en el ser humano las posibilidades y capacidades que le son inherentes y que propician el paso de aquello que es a aquello que puede ser; paso en el que el papel de la educación es absolutamente necesario. La consideración del hombre como ser-en-formación, inacabado siempre, propicia la apertura hacia la ayuda educativa. En ella, la antropología de la educación tiene un cometido importante, ya que, especialmente, como sostiene MENZE, su objeto es el proceso de formación con sus presupuestos y factores, en cuanto procesos de la génesis humana, llevado a cabo a través de la reflexión filosófica y de la práctica científica.

### 3. EL SER COGNOSCENTE DEL HOMBRE

La Metafísica de Aristóteles comienza con unas palabras en las que se pone de relieve la tendencia innata del hombre hacia el conocimiento. Dice así: por su misma naturaleza todos los hombres desean conocer (o entender). Kant, en su Crítica de la razón pura, tratará de desarrollar su contenido afirmando que la razón humana tiene su destino peculiar en un género de sus conocimientos: el de verse asediada por preguntas que no puede evitar, porque le vienen impuestas por la misma naturaleza de la razón. Pero, además, también el ser humano pretende saber hasta qué punto es fiable su conocimiento. Extremo éste que ha movido numerosas corrientes de pensamiento, unas para afirmar tal fiabilidad, otras para negarla.

La cuestión es de indiscutible necesidad para el hombre, pues de ella se derivan consecuencias realmente importantes. Conocer es el punto básico de arranque del ser humano como ser racional. Saber a qué atenerse en la vida es, sin duda, asunto primordial. Ahora bien, ante el hombre se presentan inquietantes preguntas respecto al conocimiento: ¿qué puedo conocer?, ¿hasta dónde alcanza este conocimiento, cuáles son sus límites?, ¿cuál es su validez y su posibilidad?. Las respuestas han sido diversas en las distintas corrientes del pensamiento.

### 3.1. Algunas concepciones del conocimiento

La antigua *skepsis* de los griegos -desconfianza e incredulidad, en sentido actual- dio origen a una forma de escepticismo que no consideraba posible el conocimiento verdadero. Tanto la Academia (Antigua, Media y Nueva, siglos IV, III y II a. C.) como Pirrón de Elis (360-270 a. C.) y sus seguidores, sostenían, respectivamente, que puede darse un conocimiento verdadero, pero nunca podremos estar ciertos del mismo y que habrá que abstenerse por completo del juicio sobre las opiniones, incluso las propias. Abstención que recibe el nombre de *epokhé* y que promueve una actitud vital de indiferencia para alcanzar como meta la ataraxia o imperturbabilidad de ánimo.

En realidad, la posición del escepticismo al decir que no hay verdad alguna, implica la afirmación contraria, puesto que el hecho de afirmar significa siempre afirmar como verdadero. No obstante, las posturas escépticas han sido defendidas no sólo en la antigüedad, sino también hasta en nuestros días, pese a la patente fragilidad de sus argumentos.

El problema del conocimiento, pues, afecta íntegramente al hombre, a sus más preciados valores, a la responsabilidad personal y a la relación social con los otros. La educación, inevitablemente, no puede sustraerse a su poderosa influencia. Así, la postura sustentada por Francis Bacon respecto al conocimiento y su célebre aforismo de que saber es poder constituye una interesante proyección del deseo de obtener un bienestar social. Sin embargo, la presencia y dominio de los prejuicios se interpone en su camino. Son prejuicios que, en una terminología actual, podríamos calificar como de carácter biológico, sociológico e histórico-ideológicos. Bacon los denomina *ídola*: de la tribu, que se fundan en su misma naturaleza; de la cueva por la visión individual limitada con la que cada persona aborda las cosas; del mercado, que surgen del modo en que se relacionan los hombres entre sí a través del lenguaje y de sus acuerdos; y, finalmente, del teatro, comprensivo de los sistemas tradicionales con que los filósofos escenifican el mundo.

Si no todos, más de uno de ellos afecta al desarrollo de la educación, interponiéndose en el recto camino y dificultando el proceso de la misma. Piénsese en los distintos modelos antropológicos y pedagógicos, que originan un determinado tipo de educación.

Por la repercusión en la concepción antropológica resulta imprescindible, pues, atender al origen del conocimiento, a sus límites y posibilidades, y a su validez. La imagen del hombre y su esencia se verán radicalmente afectados por la respuesta que encuentren estas cuestiones.

En primer lugar, en cuanto al origen del conocimiento las posturas filosóficas lo han centrado en los sentidos, en la razón, en ambos o en una particular experiencia afectiva.

En el primer caso, el empirismo de autores como Locke, Berkeley o Hume (o, más recientemente, el del neopositivismo y la filosofía analítica: Moore, Wittgenstein, el Círculo de Viena, Nagel, Quine, Ayer, Hospers, etc.) niega la existencia de las ideas innatas, por una parte, y, por otra, defiende que las ideas universales son, en suma, la combinación de las sensaciones y de los juicios. Así, el conocimiento es producto de la experiencia. La mente, dirán los empiristas (Locke), es como un papel en blanco en el que se irá escribiendo a partir de la experiencia sensible.

Los racionalistas, en cambio, sitúan el origen del conocimiento no en los sentidos, puesto que éstos no pueden proporcionar la universalidad y necesidad que aquél requiere, sino en la razón en donde se aloja una serie de ideas esenciales

inmutables, universales y necesarias. En esta corriente de pensamiento queda clara la influencia platónica del saber como recuerdo de una existencia anterior en el mundo de las ideas.

Partiendo de estas dos posturas generales, el problema sigue vigente en la actualidad, aunque con matices diferentes. El empirismo lógico, defendido por el neopositivismo, admite la existencia y el valor del conocimiento sensitivo-inductivo, sin descartar el de las ciencias lógico-matemáticas, no referidas a realidades concretas, deductivas e independientes del otro tipo de conocimiento.

También es interesante referirnos a una moderna e innovadora concepción debida al psicólogo suizo, J. Piaget (1896-1980), denominada epistemología genética. En ella pretende haber superado el enfrentamiento empirismo-racionalismo al otorgar un valor de verdad solamente probable a las proposiciones que rigen las ciencias materiales, en tanto que atribuye un valor de verdad absoluto a las proposiciones de las ciencias formales lógicas y matemáticas.

La adquisición de un saber intelectual por parte del sujeto es, para Piaget, el producto de una progresiva adaptación, que comporta una asimilación del mundo a la actividad del sujeto, por una parte, y un ajuste o acomodación de este último a su entorno, por otra. Acomodación que realiza el sujeto en distintos estadios o momentos hasta alcanzar el razonamiento abstracto. Esta innovadora concepción tiene repercusiones inmediatas y profundas en la Psicología y no menos en la Pedagogía.

Vistas sucintamente las posturas más conocidas referidas al origen del conocimiento, el hombre se ha planteado la validez del mismo, a cuyo efecto se ha afanado en la búsqueda de criterios que garanticen el conocimiento verdadero. De ello depende, lógicamente, el hallazgo de un camino que lleve a la verdad; problema fundamental para el hombre en su condición de ser cognoscente.

Ese criterio de verdad se ha encontrado en la evidencia, aunque no todos la entienden de igual manera. Para los racionalistas su existencia no puede estar en los sentidos: sólo será verdadero el conocimiento intelectual, despojado de lo sensible y afectivo, de acuerdo con distintas condiciones. Para los empiristas, en cambio, la evidencia será la coincidencia entre lo afirmado en una proposición y la realidad fenoménica.

Hoy, esta última concepción reclama el denominado criterio de significabilidad a la que se aplicará el criterio de contrastabilidad, consistente en la posibilidad de someter a una prueba empírica aquella proposición. Asimismo, la verificabilidad y la confirmabilidad constituyen dos versiones del último criterio.

Pero, dado el propósito puramente enunciativo de este apartado, desistimos de profundizar en el desarrollo de estos criterios.

Más interesante para nuestro objeto resulta, en una perspectiva de la educación, referirnos a las implicaciones entre la pedagogía, la antropología y el conocimiento.

### **3.2. Pedagogía, antropología y conocimiento**

El ser humano va adquiriendo paulatinamente un aprendizaje del mundo en que vive y de la gente que le rodea, un conocimiento, en definitiva. Por ello, este conocimiento se nos presenta no de una manera estática, sino en constante evolución y desarrollo. Y, por supuesto, no es ajeno a ninguna disciplina, sea ya de las llamadas científicas, sea ya de las humanistas.

POPPER al referirse al Mundo 1 (objetos físicos), Mundo 2 (conciencia) y Mundo 3 (actividad intelectual, ciencia, teoría, etc.), argumenta que la actividad de comprensión es la misma en cualquier búsqueda de solución de problemas, y la relación que se establece entre el problema y la solución es de carácter lógico; es decir, es una relación que entra de lleno en el Mundo 3. En virtud, pues, de esta argumentación, la pedagogía puede ser considerada una disciplina científica, sin que ello sea obstáculo para afirmar la vertiente humanista de su objeto ni deje de ser mediadora entre los dos mundos (M2 y M3).

Sin embargo, la pedagogía no es una ciencia plenamente autoconstituida, que pueda rectificar y juzgar su pasado discriminando lo científico de lo no científico de manera contundente (FLÓREZ). En cierto modo, podríamos decir que es una disciplina científica, aunque insuficientemente sistematizada; más bien se trataría de un proyecto científico en construcción que, como otras ciencias, tiene un carácter abierto, capaz de derivar consecuencias de la epistemología regional y genética, de la psicología del desarrollo, etc., aunque su carácter hermenéutico sea, quizá, el que más convenga a su objeto, sin renunciar por ello al campo estrictamente científico. De todos modos, sea cual fuere el ámbito desde el que se aborde, no cabe duda de que la formación humana es el eje teórico alrededor del cual se mueve la pedagogía.

Por otra parte, la concepción clásica y determinista de las ciencias, ha sido superada en el siglo actual en el que, frente a la pretendida exactitud, precisión predictiva, etc., se opone el enfoque relativista y probabilista, ya que se reconoce la inexactitud, la imprecisión, la incertidumbre, ... de los fenómenos.

Pues, bien, dejando aparte la perspectiva epistemológica (de la que más específicamente se ha hablado en el capítulo I), es hora ya de que nos introduzcamos en el papel que juega el sujeto cognoscente, como ser educable, y la educación, que ocupa el espacio de la comprensión de cómo se articula la dinámica de la conciencia del hombre y la dinámica de la ciencia y la cultura.

En una visión constructivista el conocimiento no es recibido de manera pasiva ni del mundo ni de nadie, puesto que es procesado y construido activamente por el sujeto cognoscente. Así, éste es capaz de adaptarse y organizar su mundo. Y esta labor de aprendizaje contribuye al desarrollo integral de la persona. Es, en alguna manera, el principio de actividad. Es también la posición piagetiana (PIAGET) en la que el niño construye sus conceptos y operaciones lógicoformales a través de sus distintas etapas (maduración, experiencia, transmisión, equilibrio). El conocimiento no se descubre, sino que se construye; éste es el punto de llegada del constructivismo.

Junto a esta corriente pedagógica, la enseñanza por procesos es hoy también una de las líneas interesantes de la pedagogía contemporánea. Se prefiere hablar de procesos de construcción de conceptos, de procesos de pensamiento, curriculares y de evaluación, frente a la tradicional enseñanza de contenidos y a la de objetivos y resultados conductuales. Por el contrario, el actual currículo por procesos asume cada tema de la ciencia no en términos de las conductas del estudiante, ni de las operaciones subjetivas requeridas para su comprensión, sino en términos de su contenido conceptual, procedimientos y criterios claves para su construcción, que se derivan de la estructura misma del conocimiento seleccionado, para procesar con los estudiantes bajo la forma de un interrogante o problema por solucionar (FLÓREZ). De esta manera, tal enfoque relaciona estrechamente el proceso de pensamiento del alumno, el proceso de apropiación creadora a los procesos lógico-científicos.

Pues, bien, estas nuevas concepciones acerca de la tarea cognoscente afectan tanto al alumno como al profesor. Por ello, en la dinámica actual tiene un peso indudable el problema del conocimiento que influye íntegramente en la labor educativa. No se trata tanto de impartir contenidos cuanto de crear la situación en la cual el sujeto pueda desenvolverse con la guía del maestro. Quizá, al igual que ocurre con los modernos sistemas de computación, habría que pensar con las mismas condiciones que exigen los medios de comunicación del futuro, es decir, con la interactividad, la capacidad de conversión, la movilidad,... de los sistemas de enseñanza y de las nuevas concepciones del conocimiento. No olvidemos que es éste, en gran medida, el que mueve la dinámica del mundo actual.

#### **4. EL SER EMOCIONAL DEL HOMBRE**

El ser humano ha sido conocido (como último estadio de la escala zoológica) con el nombre de homo sapiens para destacar su racionalidad. Sin embargo, cuando los sentimientos o las emociones surgen de su aparente letargo, invaden el campo de la razón y no solamente la perturban, sino que, en algún modo, pueden llegar a sofocarla. Razón y emoción son, sin duda, los dos componentes más importantes de la conducta humana. Es más, el que pudiéramos denominar cerebro emocional precedió en el tiempo, genéticamente, al cerebro pensante o neocórtex con el cual tiene establecida una especial relación, aunque también (GOLEMAN), anatómicamente, el sistema emocional puede actuar con independencia de la neocorteza.

Comencemos, pues, por decir qué entendemos por emoción. El Oxford English Dictionary la define como cualquier agitación y trastorno de la mente, el sentimiento, la pasión; cualquier estado mental vehemente o excitado. O, como dirá PINILLOS, se trata de una agitación del ánimo acompañada de fuerte conmoción somática (...) o un estado de alteración afectiva (...) que se manifiesta somáticamente por cambios glandulares y de la musculatura lisa, por alteraciones conductuales y, naturalmente, por cambios neurofisiológicos y endocrinos considerables.

Quizá en estos intentos de definición se insiste más en los efectos que en su esencia. De ahí que algunos psicólogos hayan acentuado más el aspecto anatómico y fisiológico hasta constituir el núcleo y el origen de la emoción. Este pudiera ser el caso de James, W., quien, invirtiendo los contenidos de las teorías mentalistas, sostenía que las alteraciones somáticas no eran una consecuencia de la experiencia afectiva, sino al revés. Conocida es aquella afirmación suya de que no lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos. Algo similar - aunque salvando las distancias- habría hecho Descartes con los espíritus animales (lo que hoy denominaríamos la acción nerviosa).

Pues, bien, en la perspectiva antropológica que nos ocupa interesa destacar la influencia que los motivos tienen en el comportamiento humano, en primer lugar, y, en segundo término, cómo la educación puede contribuir al tratamiento de las emociones y al recto encauzamiento de las mismas. Sin embargo, sin renunciar a las aportaciones clásicas a la teoría de las emociones, no podremos dejar de referirnos a una nueva concepción de las mismas, diferente, en ciertos aspectos, a las que la Psicología, principalmente, ha sostenido hasta el presente. El sorprendente eco que ha tenido en nuestros días la denominada inteligencia

emocional (este es el título del libro de GOLEMAN de inusitado y reciente éxito) ha supuesto un giro en esta concepción a la que más tarde nos referiremos.

#### **4.1. Teorías de la emoción**

El estudio de la emoción ha sido una constante en la historia por parte de psicólogos, fisiólogos y filósofos, especialmente. Descartes, en *Las pasiones del alma*, trata de ellas con rigor y originalidad respecto a sus predecesores. Darwin, Wundt, James, Lange, Watson, Cannon, Freud son algunas de las figuras relevantes en este campo. Para este último autor el estudio de las emociones es realmente importante hasta el extremo de decir que en tanto nos limitemos a ocuparnos de la memoria y las ideas, permaneceremos en la superficie de las cosas. Lo único que realmente vale en la vida psíquica son las emociones, y toda la importancia de las fuerzas psíquicas reside en su capacidad para suscitarlas (PINILLOS).

La concepción de las emociones como contenidos de conciencia se debió principalmente a Wundt, quien afirmaba que en la afectividad podían distinguirse tres dimensiones: agrado-desagrado, excitación-depresión y tensión-relax. Derivados de estos estados de ánimo se producían determinados cambios de carácter fisiológico. Por su parte, James impuso su teoría en contra de la concepción wundtiana, considerando que la emoción es una experiencia afectiva de una conducta refleja.

También Cannon sostuvo que la emoción es, en realidad, una respuesta de supervivencia del individuo, que constituye una preparación para enfrentarse a situaciones críticas.

Junto a las teorías anteriores aparecen otras fundamentalmente de carácter fisiológico sustentadas, entre otros, por Arnold, Papez, McLean y Pribram. Este último, neurofisiólogo de profesión, pretende superar algunas de las posiciones precedentes y aporta concepciones que parecen responder mejor a la comprensión de los procesos que integran la emoción en concreto. Entre estas nuevas aportaciones figura el relevante papel otorgado a la memoria; la consideración de la emoción como una perturbación de la conducta motivada normal; la emoción como un proceso que desvía temporalmente al organismo de su movimiento conductual regular; el control central de los inputs informativos que llegan del exterior (PINILLOS).

Con independencia de las distintas tesis que se han planteado sobre la emoción, parece haber unanimidad, sin embargo, a la hora de valorar la influencia que las mismas ejercen sobre el comportamiento humano. Así, junto a la acción de la inteligencia racional, algún autor (Goleman y otros) sostiene que la denominada inteligencia emocional reacciona con mayor rapidez que la primera y, por consiguiente, mueve a la conducta antes de que aquélla lo haga. De ahí la importancia que su estudio tiene en una perspectiva antropológica y educativa, pese el no excesivo interés que ha suscitado entre los pedagogos, quienes parecen haber descuidado el cultivo de investigaciones en torno a este importante asunto.

Cuestiones tales como el autodominio, la capacidad de motivación, el celo, etc., no pertenecen estrictamente al mundo racional (aunque no lo excluyen, naturalmente), sino más bien al emocional, ya que en torno a éste giran los sentimientos, el carácter e, incluso, lo que pudiéramos llamar instintos morales. Existen cada vez más pruebas de que las posturas éticas fundamentales en la vida surgen de capacidades emocionales subyacentes (GOLEMAN).

Sin suscribir plenamente tal tesis, no cabe la menor duda de que, por ejemplo, quienes carecen de autodominio padecen una deficiencia moral, ya que la capacidad de controlar los impulsos constituye la base de la voluntad y el carácter. Dominar, pues, el mundo emocional, crear habilidades para ello es tarea de la educación que pretende preparar al hombre para la vida, en su sentido más amplio.

#### **4.2. La educación emocional**

Por ello, algunos centros educativos han puesto en marcha programas para la educación emocional. Este es el caso del Centro de Aprendizaje Nueva (San Francisco, EE. UU.) en donde se enseña la Ciencia del Yo que trata de identificar los sentimientos, propiciar el desarrollo social, aprendizaje social y emocional, cooperación, destrezas para la vida, etc. Es lo que, genéricamente, se denomina alfabetización emocional en la que en lugar de usar el afecto para educar, se educa el afecto mismo (GOLEMAN). Es la enseñanza de la inteligencia emocional. Otros centros, como el Child Development Project de Oackland (California, EE. UU.) ofrecen programas de aptitudes sociales y emocionales.

Entre los principales componentes de algunos de los programas vigentes figuran los que citamos a continuación:

- Conciencia de uno mismo (reconocimiento y denominación de sentimientos, relaciones, etc.).
- Decisiones personales (examen de acciones y conocimiento de sus consecuencias).
- Manejo de sentimientos (control de los sentimientos, comprensión).
- Empatía (comprensión de los sentimientos de los demás).
- Revelación de la propia persona (valoración de la apertura y creación de confianza).
- Resolución de conflictos (negociación de compromisos).

Las evaluaciones llevadas a cabo sobre los programas de aprendizaje emocional arrojan, en general, resultados positivos con sustanciales mejoras en el individuo. Entre ellos, destaca un mayor grado de responsabilidad, mejora de los conflictos, tolerancia, creación de mejores climas de convivencia, disposición y compromiso social, mejor cooperación, mayor empatía, mayor sensibilidad a los sentimientos ajenos, aumento de la autoestima, mejor autodominio, etc.

Al margen, pues, de discutibles cuestiones epistemológicas, no resulta ocioso pensar que este tipo de inteligencia, de alguna manera unida al campo de la vida emocional, puede ofrecer al educador un interesante ámbito de trabajo que, si bien nunca fue desdeñado por la Pedagogía, quizá no ha sido suficientemente practicado en su seno con la intensidad que lo es hoy en algunos centros específicos, pero no generalizados. Su dimensión antropológica y educativa resulta obvia.

## **5. EL SER HUMANO COMO SER LIBRE**

No es fácil referirse al término libertad sin arriesgarse a contemplar versiones distintas y hasta contradictorias sobre su significado, ya que no es un término unívoco, sino análogo, es decir, que puede ser tomado en varios sentidos. En cambio, lo que sí resulta indiscutible es el hecho de que sólo el hombre es capaz de

tener y sentir la libertad, cosa que les es negada a lo vegetales, a los animales y al mundo inorgánico. Se trata, pues, de algo absoluta y exclusivamente humano.

Sin embargo, apresurémonos a decir que no todo el mundo está de acuerdo con la existencia de la libertad y aquéllos que lo están incluso difieren en cuanto a los límites y a la extensión de la misma. Es necesario, pues, comenzar este apartado con una referencia a la delimitación del concepto y a sus acepciones para proseguir con las posturas que niegan su existencia y terminar con el caso concreto de la educación.

Hay cuestiones que no discurren por los caminos de la ciencia en el sentido de que no son realidades empíricas que puedan ser medidas y cuantificadas. La cientificidad de un saber, decía hace algunos años CENCILLO, no puede consistir en su mimetización según las ciencias más en boga, sino en su adecuación a su propio objeto, para suministrar acerca de él la información más precisa y rigurosa. El ser humano, por ende, no es una cosa más instalada en el universo, sino un ser creador de sentido, cuya libertad -que damos ahora por supuesta- constituye una propiedad del acto voluntario e inteligente. No se trata, pues, de una cuestión científica, sino de una realidad que discurre por caminos diferentes a los de la ciencia.

Pues, bien, ante la pregunta por la libertad surgen, es lógico, graves dudas: ¿es posible que sea una simple proyección de nuestros deseos?, ¿Nos sentimos libres o es tan sólo una ilusión?. Aun en el caso de seamos poseedores de esa supuesta libertad, ¿hasta cuánto somos libres, cuáles son los límites de esa supuesta libertad?.

Parece obvio pensar que esa libertad de la que hablamos no es omnímoda: hay muchas cosas que no hemos elegido libremente (nuestros progenitores, nuestro cuerpo, nuestro espíritu), ni, incluso, la propia libertad. No soy libre de cesar de ser libre, decía SARTRE. No puedo renunciar a mi libertad Tampoco puedo ejercerla sin una motivación. Es más, no elegir significa elegir el no.

Ser libre, por otra parte, es precisamente lo contrario de ser necesario, ya que al hacer uso de la libertad no tenemos ciertamente elección frente a la misma, pero sí frente a todo lo demás.

El planteamiento expuesto parece conducirnos o bien a un determinismo, negador de la libertad, o bien a una clara distinción de aquellos tipos de libertad para saber a cuál de ellos nos referimos. Ser libre no quiere decir hacer lo que a uno le parece y le gusta; quiere decir ser dueño de sí mismo, quiere decir saber obrar sobre la base de la razón y cumplir con el propio deber (DURKHEIM). Es lo que llamamos libertad de arbitrio, esto es, la capacidad de elegir o no elegir, de elegir este o aquel bien, sintiéndose responsable de sus actos porque, como afirmaba SARTRE, soy, en efecto, un existente que se entera de su libertad por sus actos.

Hay, no obstante, posturas filosóficas que se remontan al origen de la pregunta, aduciendo, como los existencialistas, que no es una pregunta objetiva, puesto que tiene el origen en mí mismo, que quiero que la haya. Es una libertad existencial de manera que el hombre se hace en la libertad. Otra posición muy distinta es la que sostiene la moderna Filosofía del Análisis que niegan rotundamente la existencia de un problema de la libertad.

Los argumentos, pues, que se aducen en favor de la libertad, los indeterministas, se apoyan en el testimonio de la conciencia que, de manera intuitiva, se apercibe de su existencia. Por otra parte, los argumentos basados en el orden social y en el moral defienden que si no existiera esta libertad serían vanos los esfuerzos por justificar la responsabilidad en este último caso, y la legalidad en

el primero. Finalmente, el argumento basado en la voluntad sostiene que ésta tiende al bien conocido mediante el entendimiento, pero ante este bien puede quererlo o rechazarlo, lo que supone, por consiguiente, el concurso de la razón, la cual constituye, en última instancia, la raíz de la libertad (BARRIO, J. y FULLAT, O.).

Lo expuesto nos remite, pues, a considerar distintas acepciones del término con el fin de comenzar a clarificar algunos de los sentidos polisémicos del mismo.

### **5.1. Algunas acepciones del concepto «libertad»**

Quizá una división radical nos situaría ante una libertad exterior, en la que se incluiría el orden físico, político y social, y una libertad interior, referida a la libertad de especificación o posibilidad de elegir entre varias opciones, y la libertad de ejercicio, es decir, poner o no poner el acto.

También otras divisiones y clasificaciones proponen la existencia de una libertad natural, de orden cósmico que tiene como referente el Destino o la Naturaleza y a la que el hombre está sujeto, aunque puede sustraerse parcial o totalmente; social y política, de carácter exterior, en la que se pone el acento en la autonomía de la propia sociedad o comunidad para regir sus destinos; y la personal o individual en la que el sujeto dispone de sí mismo por su autonomía.

Junto a estas acepciones, otras se refieren al orden físico, al moral, al psicológico, a la acción, etc., que constituyen, en definitiva, diferentes denominaciones reducibles a las anteriormente expuestas.

Pero, frente a las modalidades anteriores, que afirman la existencia de la libertad, aparecen otras que, bajo la denominación genérica de determinismo, la niegan con perspectivas diferentes. No se trata, por lo tanto, de condicionamientos, sino de anulación. Veamos algunas de estas corrientes.

### **5.2. El determinismo y sus clases**

Entre los diferentes determinismos que podrían citarse nos referiremos a algunos de ellos, tales como el biológico, que implica a factores genéticos y somáticos para afirmar la ausencia de libertad en la conducta humana, que, si bien pueden constituir condicionantes, no niegan aquella realidad.

Semejante al anterior es el determinismo psicológico en virtud del cual también en este ámbito el individuo carecería de libertad, basándose en el hecho de la inclinación que la voluntad manifestaría ante la concurrencia de más de un motivo, en cuyo caso esa voluntad se decidiría por el motivo más fuerte.

Dejando aparte determinismos de otra índole (sociológico, teológico), nos importa más hablar del supuesto determinismo en educación.

Si atendemos a las pautas de crianza y al ambiente que rodea al hombre desde su niñez, no resulta difícil sostener la tesis de un fuerte condicionamiento que, en algunos casos, parece traspasar esa frontera para convertirse en un determinismo suave. Es el caso de la postura adoptada por SKINNER al decir que si queremos que una persona se comporte de una determinada manera, bastará con crear una situación que le agrada o eliminar una situación que le desagrade. Se trata, en definitiva, del llamado refuerzo positivo del condicionamiento operante, pero no de un determinismo en sentido estricto.

No obstante, hay en el proceso educativo algo que podría interpretarse de manera antinómica al pretender conjugar la libertad del educando con la intervención del educador. Es innegable que la educación sólo es posible desde la

libertad, en la libertad y por la libertad. Ahora bien, otra cosa distinta es la cooperación, la ayuda que el educador presta al educando, que nunca puede ser un equívoco neutralismo o una no directividad, sino un deseo de objetividad. La función del maestro (...) es la de clarificar los valores individuales para que cada uno descubra y decida lo que estime oportuno (GERVILLA). Ayuda que no niega el hecho de que la libertad en educación no sólo es posible, sino necesaria.

No olvidemos que el hombre es un ser abierto a la libertad y abierto al mundo. Desde esa libertad accede a la independencia, a la optimización. Uno de los desafíos del hombre actual es a la vez ser radicalmente libre y profundamente responsable (MARÍN). Sin libertad, pues, la educación sería inviable.

## 6. EL SER RELACIONAL Y COMUNICADO

Las dimensiones anteriormente apuntadas resultarían, finalmente, inoperantes si el ser humano permaneciera encerrado en sí mismo, sin relación con los demás y con el mundo circundante. Hay una necesidad de transmisión, de influencia y de valoración que obliga al hombre a comunicarse a través del lenguaje articulado o bien, como debió suceder en sus orígenes, por medio de la danza, de la música, del pictograma, del ideograma o de cualquier gesto o movimiento corporal.

No es posible no comunicarnos, establece el conocido axioma meta-comunicacional de WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. B. y JACKSON, D. D., puesto que la comunicación es equivalente a conducta y no es posible dejar de comportarse en uno u otro sentido. El hombre se volvería loco si no pudiera liberarse de su prisión y extender la mano para unirse en una u otra forma con los demás hombres, con el mundo exterior (FROMM), a través del lenguaje, primordialmente.

En un plano antropológico-educativo parece, al decir de ARANGUREN, que la educación es la forma fundamental de socialización y, por lo tanto, de comunicación (...) Es elemento decisivo de comunicación -o incomunicación-:

a) en el orden de los valores vigentes en el seno de la sociedad global y de sus distintos subgrupos;

b) cuanto al grado de la comunidad escolar. Ahora bien, si educar es, como dijimos (BOUCHÉ), transmitir pautas de comportamiento científico-técnico (instrucción) y moral (formación de la personalidad), tal tarea no está restringida a los ámbitos formales, tales como la escuela, sino que el proceso comunicativo tendrá lugar a través de otros medios y agentes: familia, iglesia, comunidad..., con los diversos cauces informales y no formales que conviven en su seno.

Se trata, en esencia, de un proceso en el que un sujeto -en este caso, el comunicador- transmite estímulos con la pretensión de modificar la conducta de aquellos a quienes se dirige, es decir, de los receptores, no precisamente en un lugar o institución específica, sino abierto a otros.

Por consiguiente, todo proceso comunicativo evidencia la condición humana: quién comunica, a quién se dirige, lo que se dice y el efecto que se pretende producir, entraña siempre esa referencia al hombre. Comunicación que puede darse bien de manera interpersonal (emisor-receptor o varios emisores y receptores) en el que cada persona está situada dentro del campo perceptual de la otra, bien intrapersonal en el que el emisor y el receptor coinciden en el mismo sujeto, esto es, lo que en una óptica psicologista se denomina concepto propio o autoimagen, un

proceso de autocomunicación que, en la perspectiva pedagógica, se convierte en autoeducación.

### **6.1. La comunicación educativa y el lenguaje**

Así, pues, la comunicación de carácter educativo implica la relación que se establece entre dos o más seres (educador-educando) en los que cada uno de ellos participa del otro o, finalmente, ambos participan entre sí en la comunicación intencional de alguna perfección, tal como entiende REDONDO.

Esta comunicación es la que tradicionalmente se produce entre profesor y alumno en el seno de un ambiente de carácter formal, si bien hoy esta modalidad diádica tiene lugar también, como hemos dicho anteriormente, en ambientes informales y no formales a la que han contribuido en gran medida los medios de comunicación social.

Además, para que una comunicación educativa sea auténtica debe atenerse a unas exigencias, tales como la apertura de los interlocutores, su actitud participativa, la presencia de un feed-back y la participación democrática, como señalan FERRÁNDEZ-SARRAMONA.

En este mismo sentido la comunicación educativa conlleva también una carga afectiva y normativa que no descarta, naturalmente, la transmisión rigurosa de contenidos, sino que es capaz de decidir (...) la transmisión de aquellos valores, actitudes y conocimientos que cree más convenientes (PUIG), ya que estas relaciones comunicativas se realizan con intención, voluntad y conciencia de educar. Es, en suma, un modelo de encuentro caracterizado por la libertad, la gratuidad y la dimensión existencial, al decir de PROHASKA.

Por otra parte, resulta obvio destacar que la comunicación a la que nos estamos refiriendo encuentra su cauce más adecuado de efectividad en el lenguaje, cualidad atribuida al ser humano. El hombre, decía Aristóteles, es el animal que posee el lenguaje (*logos*), y con él la razón. Porque, ¿qué podríamos conocer de una persona, de su mundo interior, si ella no lo comunicara mediante el lenguaje?

Por ende, las personas a través del lenguaje pueden comunicarse mutuamente sus vidas, penetrar en el otro y perforar su intimidad. El lenguaje se convierte así en la más fundamental de las instituciones sociales, como el recurso de creación de relaciones. Relaciones que, por otra parte, son capaces de establecer, mediante el lenguaje, unas diferencias de jerarquía dentro de la comunidad. Así, no se habla igual con el aprendiz que con el director de una empresa, ni con una mujer o con un hombre.

Un caso específico, que nos atañe ahora, es la comunicación profesor-alumno a la que constantemente nos referimos, la cual debe entenderse en sentido interactivo y con una finalidad orientadora y formativa, es decir, con intencionalidad y sentido de retroacción. El lenguaje profesional -afirma ARANGUREN, glosando a Bourdieu y Passeron-requiere ser «descifrado» y la mayor parte de los estudiantes no son capaces de hacerlo correctamente.

Pues, bien, sin entrar en la discusión de las causas que provocan esta situación, demasiadas veces repetida, sí tenemos que enfrentarnos con un mal de nuestro tiempo: la incomunicación o, cuando menos, la pseudocomunicación. Es el caso del uso de un lenguaje «ritual» (o «canular», como dirían los franceses) que dificulta la comunicación eficaz.

Asimismo, habría que considerar el hecho de que también los medios con los que nos expresamos no lingüísticamente constituyen una unidad indisoluble con el

lenguaje. Sentimientos, gestos, distancias, miradas, etc. forman otro mundo, unido al lingüístico, que origina, asimismo, otro tipo de comunicación no-verbal como apoyo, confirmación o enmienda del verbal.

Sin embargo, a pesar de la existencia de tan diversos canales, las dificultades de la buena comunicación son harto constatables y las causas múltiples. Ideologías, equivocidades, anfibologías, imprecisiones del lenguaje son obstáculos que se interponen en el uso del lenguaje natural. De ahí que desde el campo de la filosofía se haya tomado conciencia del problema y se haya abogado por el denominado Análisis del lenguaje (Linguistic Analysis) que pretende eliminar errores y rectificar el mal uso que pueda hacerse de este lenguaje natural. En este empeño destacan filósofos como Wittgenstein, Wisdom, Ryle, Austin, etc., aunque ya en los primeros pensadores se observa la preocupación y, muchas veces, fructífera ocupación en el asunto (recuérdese a Gorgias, Platón, Aristóteles...).

### **6.2. Nuevas formas de comunicación**

Finalmente, no podemos cerrar este apartado sin referirnos a un nuevo ámbito de la comunicación cuyas posibilidades y consecuencias están actualmente sometidas a debate. Se trata de lo que ha venido en llamarse ciberespacio a través del cual han comenzado a navegar miles de usuarios por medio de los computadores de alta tecnología. Junto a ellos, la comunicación por otros medios (televisión por cable, fax, radio, telefonía, etc.), conoce cada día mayor uso y audiencia, no sólo ya en el ámbito físicamente próximo, sino con el carácter mundial. Ellos constituyen un medio ágil y nuevo de establecer una conexión especial entre las gentes.

Estos medios han sido capaces de romper barreras ideológicas y políticas al soterrar regímenes autoritarios y dar voz incluso a los disidentes. Países cerrados a la democracia han sido invadidos por la nueva tecnología. Movimientos revolucionarios (un ejemplo reciente, la guerrilla en Chiapas, México) han cursado sus mensajes a través de estos medios.

No obstante, las nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación tienen, al menos, una doble lectura: por una parte, contribuyen a una mayor unión por medio de redes de comunicación más amplias, pero también puede ser causa de división al restringirlas a campos más cerrados. De esta manera se fomentan, mantienen y refuerzan las diferencias.

No cabe la menor duda de la desigualdad que estos sistemas pueden crear por la carencia de medios de determinados países y la privación, por consiguiente, de redes de comunicación abiertas. Ya algunos países autoritarios han ideado fórmulas (especialmente económicas) para restringir el acceso. Integrarse en este ciberespacio no está al alcance de todos. Y cuando lo está, también los mandatarios pueden manipular y dirigir estas importantes redes de comunicación. La aparición de esta tecnología es actualmente motivo de estudio por los científicos sociales y de preocupación por cuantos se relacionan con el área de la comunicación interpersonal, ya que está influyendo poderosamente en la construcción de una nueva sociedad. El mundo de la educación es, indudablemente, un campo abonado en el que germinarán estos nuevos instrumentos y se está ya viendo profundamente influido por ellos. Probablemente, los problemas que hasta ahora se han sentido en el campo de la comunicación en general, provocarán efectos más sensibles en este futuro inminente que, como alguien dijo, ya no es lo que era.

No obstante, pese a las dificultades expuestas, resulta lícito y deseable profesar un optimismo antropológico frente al pesimismo existencial que parece presidir, en bastantes ocasiones, el problema de la comunicación en general y de la educativa en particular.

## 7. EL SER ESPIRITUAL

Hasta ahora hemos hablado de distintas dimensiones que confluyen en el ser humano y que no por más diversas son menos susceptibles de unidad. La *unitas multiplex* de la filosofía escolástica parece encontrar su aplicación al caso del hombre en cuanto a su disposición pedagógica, la cual se hace patente precisamente en la consideración de ser espiritual.

Aquella presencia de la libertad, de la apertura al mundo, la autoconciencia, la autodecisión, etc. son caracteres que se reúnen en lo que llamamos espíritu, lo que hace al hombre un hombre, como diría SCHELER.

En esa disposición pedagógica mediante la cual se hace posible la educación, confluyen tres factores esenciales: la responsabilidad, la conciencia y la aspiración al valor.

En el primer caso, aparece un elemento que pudiéramos denominar *pático*, en el que se incluyen vivencias y clima psicológico; otro cognoscitivo, de deliberación, uno volitivo como momento decisorio imperativo, y un último ejecutivo como proyección del sujeto sobre el mundo exterior.

Esta responsabilidad debe entenderse desde la conciencia. Para unos, se trata de un proceso de aprendizaje, para otros constituye una instancia racional y lógica, aunque con elementos afectivos y sentimentales. Los psicoanalistas la entenderán como un super-yo. Finalmente, algunos la considerarán como un prototipo humano dado por la espiritualidad del hombre.

La aspiración al valor es uno de los requisitos de la educación, sin la cual ésta es inconcebible. Aniquilar el valor significa suprimir la educación misma. Así, pues, quien sea capaz de vivir los valores en su orden jerárquico será un hombre educado. De ahí la necesidad de que el educador inculque y cultive en el alumno la estimación por ellos.

## 8. EL HOMBRE COMO SUJETO DE EDUCACIÓN

Hemos contemplado a lo largo de este capítulo la figura del hombre en sus variadas dimensiones que, en el fondo, se resuelven en una comprensión de su totalidad. La multiplicidad, como en los viejos tiempos, desemboca en la unidad. No obstante, los diversos aspectos a los que nos hemos referido son factores necesarios para insertar al ser humano en el seno de la educación. Antropología y educación constituyen términos indisolubles y recíprocos para entender a una y a otra. Como hemos dicho, tal modelo de hombre configura un modelo de educación; y, a la inversa, tal pedagogía conforma un determinado modelo humano.

La antropología filosófica nos situaba ante el hombre como ser en busca de sí mismo, de su destino y de la pretensión de trascender su propia calidad humana para encontrarse con lo Absoluto, realizado a través de la libertad, del conocimiento,

de la sociabilidad y de la comunicación. Por su parte, la antropología de la educación lo hace en su condición de *homo educandus*, de sujeto de la educación e inserto en ella y capaz de mantenerse dentro de su jurisdicción (NASSIF). Es la visión del hombre a través del prisma de la pedagogía.

Hablar, pues, de sentido y destino es hacerlo desde una perspectiva filosófica, es cierto, pero también el hombre necesita de la formación para lograr llevar la empresa a buen término. Su inacabamiento, su estar-siendo, su calidad de ser-en-formación exige la inmersión en el ámbito educativo. La educación comparte todas las tensiones y ambigüedades que caracterizan el estudio del hombre, tanto las procedentes del campo filosófico como las del científico. De ellas nacen los distintos modelos o imágenes que se han dado en la historia. No cabe duda de que el pensamiento de la educación ha de estar presidido por la idea del hombre.

Las exigencias, pues, de una antropología de la educación están basadas en la menesterosidad del ser humano, en su paulatino desarrollo desde la inmadurez biológica hasta la madurez adulta, en la búsqueda del sentido y destino de su vida, en la responsabilidad e intuición de valores. El hombre, como ser concreto, como ser en devenir y en formación, con su carácter diferencial, a partir de su esencia inmutable, aunque resulte paradójico, se resuelve en esa dimensión educativa que pretende armonizar y unificar ese cúmulo de factores.

## NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, E (1988): El pensamiento moderno y la idea de hombre, EUNED, San José (Costa Rica).

ARANGUREN, J. L. L. (1986): La comunicación humana, Tecnos, Madrid. BARRIO, J. y FULLAT, O. (1997): Eidos. Vicens Vives. Barcelona. BOUCHÉ, H. (1993): Antropología pedagógica, UNED, Madrid.

BUBER, M. (1981): ¿Qué es el hombre?, F. C. E., México.

CAMPO, M. (1996): La transición audiovisual pendiente, Edics. B., Barcelona.

CASTILLEJO, J. L. (1985): «Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica» en VARIOS (1985) Conceptos y propuestas II, Nau Llibres, Valencia.

- DESCARTES, R. (1970): Discurso del método y Meditaciones metafísicas, Espasa-Calpe, Madrid.
- D. C. E. (1983): Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana, Madrid.
- DIENELT, K. (1980): Antropología pedagógica, Aguilar, Madrid.
- DURKHEIM, E. (1976): Educación como socialización, Sígueme, Salamanca.
- FERRÁNDEZ, A. & SARRAMONA, J. (19985): La educación. Constantes y problemática actual, CEAC, Barcelona.
- FERRATER, J. (1969): Diccionario de filosofía, Sudamericana, Buenos Aire.
- FLÓREZ, R. (1994): Hacia una pedagogía del conocimiento, McGraw Hill Interamericana., Santa Fe de Bogotá (Colombia).
- FREIRE, P. (1997): Pedagogia da autonomia, Paz e Teora, Sao Paulo. (Brasil).
- FILHO, L. (1981): «El educando, unidad funcional de vida» en VARIOS(1981): Fundamentos de la educación, Eudeba-Unesco, Buenos Aires.
- FROMM, E. (1980): El miedo a la libertad, Alianza Edit, Madrid. FULLAT, O. (1979): Filosofías de la educación, CEAC, Barcelona. - (1997): Antropología filosófica de la educación, Ariel, Barcelona. GARCÍA HOZ, V (1981): Principios de pedagogía sistemática, Rialp, Madrid. GERVILLA, E. (1992): «Fundamentos filosóficos del currículo: valores y currículo» en VARIOS (1992): Filosofía de la educación hoy, Dykinson, Madrid.
- GOLEMAN, D. (1997): La inteligencia emocional, Javier Vergara Editor, Buenos Aires. HAEFFNER, G. (1986): Antropología filosófica, Herder, Barcelona.
- HAMANN, B. (1992): Antropología pedagógica, Vicens Vives, Barcelona.
- HUBERT, R. (1952): Historia de la pedagogía. Realizaciones y doctrina, Kapelusz, Buenos Aires.
- (1980): Tratado de pedagogía general, Ed. Ateneo, Buenos Aires. KELLER, A. (1988): Teoría general del conocimiento, Herder, Barcelona. LÓPEZ-BARAJAS, E. (1988): Fundamentos de metodología científica, UNED, Madrid.
- MACEIRAS, M. (1997): «Categorías antropológicas fundamentales» en VARIOS(1997): Atreverse a educar, Narcea, Madrid.
- MARÍN, R. (1981): «Los valores, fundamento de la educación» en Teoría de la educación, Anaya, Salamanca.
- (1983): «La educación como optimización del hombre» en VARIOS(1983): Teoría de la educación, Ed. Límites, Murcia.
- MENZE, C. (1981): «Formación» en SPECK, J. -WEHLE, G.: Conceptos fundamentales de pedagogía, Herder, Barcelona.
- MERLEAU-PONTY, M. (1964): Le visible et l'invisible, Gallimard, Paris. NASSIF R. (1984): Pedagogía general, Cincel-Kapelusz, Buenos Aires. - (1984): Teoría de la educación, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- NOHL, H. (1974): Antropología pedagógica, F. C. E., México.
- PIAGET, J. (1992): Desarrollo y aprendizaje, Minet, Santa Fe de Bogotá (Colombia).
- POPPER, K. (1974): Conocimiento objetivo, Tecnos, Madrid.
- PROHASKA, L. (1964): La pedagogía del encuentro, Herder, Barcelona. PUIG, J. M. (1986): Teoría de la educación, PPU, Barcelona. REDONDO, E. (1959): Educación y comunicación, CSIC, Madrid. RODRÍGUEZ DELGADO, J. M. (1972): Control físico de la mente, Espasa-Calpe, Madrid. ROGERS, C. R. (1984): El proceso de convertirse en persona, Paidós, Barcelona. SANVISENS, A. (1984): Introducción a la pedagogía, Barcanova, Barcelona.
- SARTRE, J. P. (1972): El ser y la nada, Losada, Buenos Aires.
- SCHELER, M. (1976): El puesto del hombre en el cosmos, Losada, Buenos Aires.
- SKINNER, B. F. (1974): Walden-dos, Fontanella, Barcelona.

STEVENSON, L. (1994): Siete teorías de la naturaleza humana, Cátedra, Madrid.

VARIOS (1992): Filosofía de la educación hoy, Dykinson, Madrid.

WATZLAWITZ, P., BEAVIN, J. B. & JACKSON, D. D. (1987): Teoría de la comunicación humana, Herder, Barcelona.

ZUBIRI, X. (1974): Naturaleza, historia, Dios, Editora Nacional, Madrid.