

ENTRE LA NECESIDAD Y EL SENTIDO. REFLEXIONES DESDE LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA

José Antonio Jordán Sierra
Universidad Autónoma de Barcelona

RESUMEN

En este artículo el autor comienza subrayando el drama del hombre actual, falta de sentido existencial con el que orientar las amplias posibilidades de satisfacer toda índole de necesidades humanas, así como los logros eficaces de la técnica.

Se hace énfasis especial en el análisis antropológico de la problemática, resaltando —en fin— que el hombre es irreducible a simple subjetividad bio-psico-social (con la mera aspiración a realizarse mediante satisfacción de necesidades vitales), apuntando que es *también* «algo más»; en concreto: una tensión del sujeto hacia el universo axiológico, a la realización de tareas significativas, con sentido.

Se finaliza este trabajo apuntando algunos corolarios pedagógicos. Quizás el más relevante sea el cambio de dirección de una pedagogía volcada en las vivencias, intereses, etc., del sujeto educando... a otra que armonice la aceptación y adaptación psicológica con la propuesta de metas cargadas de sentido. Se propone, en definitiva, una educación para la responsabilidad personal.

ABSTRACT

In this article the author begins by underlining the drama of man nowadays, with his lack of existential sense to guide the many possibilities of satisfying all kinds of human needs as well as technical feats.

Special emphasis is laid on the anthropological analysis of the problem, highlighting the fact that man cannot be reduced to a simple bio-psycho-social subjectivity (with the mere aim to fulfil himself through the satisfaction of his bodily needs). On the contrary, he is also «something else», more specifically, a tension of the subject towards the axiological universe to a fulfilment of significant meaningful tasks.

This paper ends with some pedagogical corollaries. The most relevant may well be the change of direction of pedagogy from the importance given to the pupil's experiences, interests, etc., to a harmony between acceptance and psychological adaptation, proposing meaningful goals. In short, an education of personal responsibility is put forward.

CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS

La existencia humana siempre ha sido intrínsecamente problemática; sin embargo, el drama se torna hoy especialmente agudo y profundo por afectar a las raíces mismas de la persona, al *sentido* de su ser y actuar.

El hombre actual, en efecto, zarandeado por mareas de valores movendos y —a menudo— caóticos, sin posibilidad de asirse a una «tradicción» que proporcione puntos estables de referencia..., flota frecuentemente sin norte alguno, sin saber exactamente qué quiere, qué significación adquiere su existir, cuál es su puesto en un cosmos cada vez más inabarcable y anónimo¹. En este clima las «filosofías del absurdo» han hallado abundante estimulación para medrar y arrojar los frutos de un escepticismo y nihilismo antropológicos pocas veces tan maduros: «el hombre es una pasión inútil»² —afirma Sartre—, esto es, un ser que busca afanosamente un «objeto» que colme el deseo vital de su subjetividad, sin alcanzarlo jamás; en definitiva, un «animal enfermo», ya defectuoso en su misma constitución.

Por otro lado, la praxis rezuma esta misma mentalidad. Para el hombre de nuestro tiempo —de las sociedades desarrolladas— la cuestión crucial de su existir no es ya tanto sobrevivir, ni siquiera tener éxito vital, sino responderse satisfactoriamente a las preguntas personales de «por qué» y «para qué»³. La desproporción entre el desarrollo entendido como «eficacia» (el *poder hacer* casi todo con la naturaleza) y el universo del valor, de la finalidad, de la moralidad es innegable y abundantemente denunciado, ante todo desde ángulos personalistas⁴. Las voces de alerta a este respecto resuenan también en el ámbito pedagógico: «Hablar de educación del hombre sin detenerse a analizar qué sea el hombre, sus rasgos específicos y su *sentido* es, por lo menos, una actitud científicamente frívola»⁵; posiblemente por barruntar con preocupación el peligro de una pedagogía meramente tecnológica, tecnocrática, sin significatividad pro-

¹ Cf. FRANKL, V., *Ante el vacío existencial*, Herder, Barcelona 1980, p. 11.

² SARTRE, J.P., *L'être et le néant*, Gallimard, París 1943, p. 708.

³ Cf. DIENELT, K., *Antropología Pedagógica*, Aguilar, Madrid 1980, p. 24.

⁴ Resulta ya clásico el siguiente texto de MARITAIN, J.: «Esta supremacía de los medios sobre el fin y la consiguiente ausencia de toda finalidad concreta (...) parece ser la principal crítica que se puede hacer a la educación contemporánea. Sus medios no son malos; al contrario, son generalmente mejores que los de la antigua pedagogía. La desgracia está en que son tan buenos que hacen que se pierda de vista el fin» (*Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, París 1969, p. 19). Cf. también MOUNIER, E., *El personalismo*, Eudeba, Buenos Aires 1974, pp. 16-18. Igualmente FULLAT, O., *Filosofías de la educación*, CEAC, Barcelona 1978, p. 418; donde comenta el pensar del personalista Joaquim XIRAU.

⁵ ESCÁMEZ, J., «Fundamentación antropológica de la educación», en *Teoría de la Educación*, Anaya, 1981, p. 12. Subrayado mio.

pia ⁶. Al menos, parece vislumbrarse con claridad creciente la necesidad de no ignorar la relación intrínseca —gnoseológicamente— e integral —antropológicamente— entre los ejes científico-técnicos y axiológicos que cruzan el plano pedagógico ⁷. No obstante, aquí querría recordar fundamentalmente tres actitudes prácticas propias de la humanidad actual que ponen de manifiesto el drama existencial que está experimentando.

La insatisfacción radical e integral del hombre, el vacío de realización *personal*, se busca calmarla con paliativos superficiales, entre los que ocupa un orden prioritario el *consumismo* evasivo. El prurito desmesurado por consumir, en efecto, ha sido interpretado acertadamente como una sustitución degradante y anómala de la aspiración a «ser» más (personalmente) por aquella otra de «tener» más (cosas) ⁸ o, incluso, como una manifestación frecuentemente patológica de inmadurez o frustración de la personalidad en sus dimensiones más valiosas. Frankl ha subrayado esto último con finura psicológica cuando comenta:

Sólo se forma esta voluntad de placer o, respectivamente, esta voluntad de poder cuando se ha frustrado la voluntad de sentido; o, dicho con otras palabras, cuando el principio de placer se convierte, en no menor grado que el anhelo de prestigio, en una motivación neurótica. Desde esta perspectiva se comprende bien que Freud y Adler tuvieran que desconocer forzosamente la orientación primaria del hombre hacia el sentido, ya que hicieron sus descubrimientos a través del estudio de personas neuróticas ⁹.

Por lo demás, la gran equivocación del obsesionado en consumir no sólo radica en pretender silenciar la insoslayable tensión al valor por medio de la satisfacción de necesidades primarias ¹⁰, sino también en ignorar el paradójico incremento exponencial de estas mismas necesidades, al entregarse acríticamente a la influencia de estímulos nuevos y cambiantes, el último de los cuales promete saciar la indigencia de los anteriores ¹¹.

Un segundo síntoma de la actual crisis de sentido se palpa en la hiper-

⁶ Cf. ESCÁMEZ, J., «Los valores en la pedagogía de la intervención», en Varios, *Tecnología y Educación*, CEAC, Barcelona 1986, pp. 155-173.

⁷ Cf. VÁZQUEZ, G., «Unidad, autonomía y normatividad en la investigación pedagógica», *Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía*, Madrid 1980, Vol. II, p. 52 y ss.

⁸ Son clásicas en la denuncia y análisis de este tópico antropológico contemporáneo las obras de MARCEL, G., *Être et avoir*, Edit. Aubier, París 1935, y FROMM, E., *To have or to be*, Nueva York 1976.

⁹ FRANKL, V., *op. cit.*, p. 84.

¹⁰ VÁZQUEZ, G., «Lo permanente y lo cambiante en los valores educativos», *Actas del VI Congreso Nacional de Pedagogía*, Granada 1976, Sección I, p. 16.

¹¹ Cf. FROMM, E., *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, Fondo de Cultura Económica, México 1971, p. 116.

actividad del hombre contemporáneo. Resulta innegable que no pocas personas se entregan a una actividad desbordante movidas no solamente por la dinámica exuberante de nuestra civilización o por la urgencia de instancias razonables, sino frecuentemente como estrategia psicológica para sentir su vitalidad potenciada o, incluso, para ahogar el tiempo mínimo susceptible de delatar a la consciencia el engañoso *pseudo-sentido* pretendido¹². Es ésta, ciertamente, una actividad abusivamente «centrífuga» en la que el sujeto queda disuelto en los objetos de su labor, sin oportunidad ni deseo de toparse con su mismidad. En este estado de cosas, al hombre le resulta particularmente difícil y —aun— violento permanecer siquiera unos instantes dentro del horizonte de su intimidad personal..., y se observa una incapacidad para guardar el equilibrio entre el necesario —incluso para la misma subjetividad— despliegue exterior y la autoposición y autocomprensión del propio ser¹³. Desde esta óptica, el «tiempo libre», creciente día a día, viene contemplado como una oquedad que provoca espanto y vértigo; ante la ausencia de estímulos generadores de continua actividad, el hombre actual se encuentra a menudo sin tareas ni metas significativas; y esto hasta el punto de comenzarse a detectar a modo de síndrome masivo una auténtica «neurosis dominguera»: es decir, «una depresión que acomete a aquellas personas que se hacen conscientes de la falta de contenidos de sus vidas cuando, al llegar el domingo y hacer un alto en su trabajo cotidiano, se enfrentan con el vacío existencial»¹⁴.

Este *horror vacui*, que reenvía de nuevo al consumo de diversión impersonal, otras veces provoca ensayos de acallar esa consciencia molesta mediante el ensayo de *experiencias-límite* más o menos sofisticadas e intensas. El abanico actual de este tipo de actividades máximamente excitantes se va ampliando de forma notable en los últimos años y acoge en su espectro manifestaciones que van desde la droga, el placer por la velocidad desenfrenada, las aventuras paradesportivas de alto riesgo..., hasta la violencia sádica y la destructividad de la naturaleza sin motivo aparente. Ciertamente, este tipo de conductas «irracionales» resultan difícilmente comprensibles si no se las interpreta como tentativas forzadas e incluso últimas de llenar de contenido unas existencias que, aun disponiendo —quizá— de todo (placer, poder..., saber), carecen hasta el extremo del compromiso con unos principios axiológicos ricos en significatividad personal. Es en este marco que considero cuerdas y oportunas unas palabras de E. Fromm:

¹² Cf. FRANKL, V., *op. cit.*, p. 89.

¹³ Cf. MOUNIER, E., *op. cit.*, p. 26 y ss.

¹⁴ Cf. FRANKL, V., *loc. cit.*

La necesidad de una estructura orientadora existe en dos planos. La necesidad de orientación primera y más fundamental es disponer de alguna estructura orientadora, aparte de que sea verdadera o falsa. Si el hombre no tiene una estructura orientadora subjetivamente *satisfactoria*, *no puede vivir saludablemente. En el segundo plano, la necesidad consiste en captar el mundo objetivamente* ¹⁵.

Dicho de otro modo: la necesidad básica del hombre, ya en el plano psicológico, es poseer unas coordenadas de valores que doten de sentido las acciones más matizadas de la persona, o —si se quiere— disponer de una «ideología» que guíe la práctica comportamental ¹⁶; y —ahora ya en el plano racional y ético— que dicha opción axiológica sea lógica, objetiva, madura..., para lo cual no puede dejar sin significado cualquiera de las variadas situaciones humanas.

Tras estas consideraciones primeras, quizás útiles para introducirnos en la problemática abordada, querría centrarme ahora en algunas reflexiones netamente antropológicas acerca de la polaridad «necesidad»-«sentido».

PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA DE LA CUESTIÓN

Tratar la cuestión de la relación «necesidad»-«sentido» implica necesariamente apuntar —aunque sea brevemente— la tensión «animal-hombre», sin que ello suponga paralelismo exacto entre esas dadas. En primer lugar, no puede silenciarse que, a partir de la clásica definición aristotélica de «animal racional», el ser humano ha sido contemplado primariamente como *sustantivamente* animal. Para el discípulo disidente de Platón, en efecto, el hombre *nace* animal (¿incluso vegetal?) y *alcanza* el status de su humanidad cuando adquiere paulatinamente la capacidad de razonar ¹⁷. Lo esencial de esta tesis se repetirá más tarde en otros hitos del pensamiento antropológico. Piénsese, por ejemplo, en el sensismo, naturalismo, evolucionismo y, actualmente, en el freudismo ¹⁸. Además de

¹⁵ FROMM, E., *op. cit.*, p. 60. El apartado del que está sacada esta cita es sugerente: «Necesidad de una estructura que oriente y vincule. Razón contra irracionalidad». (El segundo subrayado es mío).

¹⁶ Cf. ORTEGA, J., «Educación y pluralismo ideológico en la sociedad actual», *Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía*, Santiago de Compostela 1984, p. 212.

¹⁷ Cf. ARISTÓTELES, *De generatione animalium*, L. II, 3, 736 a.

¹⁸ No toda concepción psicoanalítica comparte la tesis antropológica freudiana de que las dimensiones «espirituales» del hombre sean un mero epifenómeno del instinto primitivo y fundante. K. Dienelt se goza, en este sentido, de que algunos seguidores de Freud sean heterodoxos en este punto respecto a su maestro; y pone en boca de CARUSO, I.A. (*Bios, Psyche, Person*, Friburgo-Munich, 1957, p. 4) las siguientes palabras: «Es un error muy

estas posturas intelectualmente sistemáticas, la propia mentalidad popular parece haberse dejado llevar frecuentemente en este aspecto por la apariencia del «fenómeno» infantil. Así, el niño ha sido considerado casi unánimemente como un ser a-moral hasta llegado el «uso de razón», es decir, aproximadamente hasta los siete años; de manera que lo privativo de esta primera edad era el dinamismo instintivo, la búsqueda pura y simple de satisfacción de necesidades básicas. Estas categorías vulgares se han debido en gran medida a la ignorancia de la existencia en el niño de una inteligencia y moralidad gradualmente distintas del adulto, corregida por los avances de la psicología infantil contemporánea (Piaget, Wallon...) ¹⁹. En este contexto no deja de resultar paradójico que el mismo Rousseau, crítico abierto del adultismo pedagógico, cayera de bruces en el mismo prejuicio antropológico: el niño es un «ser de sensaciones» ²⁰. Es a partir de Scheler ²¹ que el hombre es visto como *esencialmente* inconfundible con cualquier versión de «animal evolucionado»; visión, ésta, cargada de fuerza en algunos representantes relevantes de la antropología pedagógica actual ²².

La importancia de esta cuestión es verdaderamente notoria por lo que se refiere a sus corolarios antropológico-pedagógicos. Veamos algunos.

Antes hemos nombrado a Rousseau. Este pensador muestra algunas veces nostalgia por la inadecuación —ausente en el animal— entre deseo y capacidad humana, propugnando, consecuentemente, como máxima educativa la no estimulación excesiva de las aspiraciones o afanes de Emilio ²³. Esta línea pedagógica del escritor ginebrino —en parte recupe-

extendido creer "que el hombre nace en cierto modo como ser más o menos instintivo, y que sólo más tarde adquiere verdadera esencia humana"». (Cf. DIENELT, K., *op. cit.*, p. 85).

¹⁹ Con todo, la interpretación rigurosa del pensamiento de Piaget —por ejemplo— conduce más bien a la tesis de que el hombre es primariamente tan sólo un «animal superior». Su punto de partida eminentemente biológico (evolución, adaptación al medio...) hipotecan sus conclusiones antropológicas: la «acción» es fuente de la «inteligencia», y la maduración de ésta lo es de la «moralidad». Véase PIAGET, *El nacimiento de la inteligencia del niño*, Aguilar, Madrid 1969; y *El criterio moral del niño*, Fontanella, Barcelona 1977.

²⁰ Cf. ROUSSEAU, J.J., *Emilio*, Edic. Edaf, Madrid 1972, pp. 119, 128, 136, entre otras.

²¹ Cf. SCHELER, M., *El puesto del hombre en el cosmos*, Losada, Buenos Aires 1974; especialmente el capítulo II: «Diferencia esencial entre el hombre y el animal», pp. 53-72.

²² DIENELT, por ejemplo, critica abiertamente la tesis de Gehlen, que entiende al hombre como un «ser cerebral», como un animal —en definitiva— que por una especie de «supercompensación» desarrolla la *inteligencia* para suplir la deficiencia de sus instintos, deviniendo así *después* propiamente «hombre» (Cf. *op. cit.*, p. 62). También FULLAT, O., defiende «que el hombre es animal y algo más» (Cf. *Eulalia la-del-buen-hablar*, CEAC, Barcelona 1987, p. 188), no resignándose a enclaustrar toda la realidad del ser humano en una simple estructura bio-psico-social (Cf. *Las finalidades de la educación en tiempo de crisis*, Hogar del Libro, Barcelona 1982, pp. 20 y 22).

²³ «Un ser sensible en el que las facultades fuesen iguales a los deseos sería un ser

rable frente a la excitación consumista actual— responde a una antropología *naturalista* que juega con categorías infrahumanas. Dicho de otro modo: Rousseau sigue manteniendo o copiando —quizá sin saberlo— el modelo aristotélico de naturaleza perfecta, según el cual la excelencia de un ser consiste en gozar de paridad entre sus deseos y sus capacidades individuales. Sin embargo, como en seguida analizaremos, este parámetro parece inadecuado para comprender la realidad *personal* humana y aplicable, en todo caso, a formas inferiores de vida.

Otra manifestación de aquel ideal antropológico cifrado en la ausencia de hiatos entre expectativas (o excitaciones) y potencialidades (o respuestas) puede identificarse en el paradigma *homeostático*. De acuerdo con este modelo, el hombre no aspira ya sino a restablecer el orden interno, a reducir —en léxico cibernético— la entropía derivada de la frecuente inadecuación del estado subjetivo actual respecto a la constante estimulación interna o externa. En este marco conviene reparar que esta visión dinámica o reguladora empapa los mismos fundamentos psicofilosóficos de la Escuela Nueva. Piénsese, por ejemplo, en el «funcionalismo» de Claparede y en el «pragmatismo» de Dewey. No cabe duda que para la Escuela Activa «el niño es, ante todo, un haz de necesidades que tienden a ser satisfechas y que, por tanto, se ha de procurar que la progresiva educación del hombre tienda exclusivamente a su satisfacción»²⁴. No es preciso abundar aquí en la calidad de piedra angular que adquiere el *paidocentrismo* en la construcción de esta pedagogía concreta: el adulto no es ya tanto punto de referencia del niño, cuanto simple *medio* humano para hacer realidad los subjetivos intereses infantiles. Se puede encontrar también este modelo homeostático inspirando buena parte del pensamiento antropológico freudiano²⁵, así como —por supuesto— muchas interpretaciones cibernéticas del hombre, a veces marcadamente reduccionistas²⁶.

Siendo concisos, podría decirse que lo esencial del paradigma apuntado, tomado en su globalidad, consiste en entender al hombre con catego-

absolutamente feliz» (ROUSSEAU, J.J., *op. cit.*, p. 73). Y en otro lugar, recomendando una cierta ascesis educativa: «Sé hombre; limita tus deseos a los límites de tu condición» (*Ibidem*, p. 503). De todos modos quien busque leer el *Emilio* desde esta óptica encontrará esta idea como música de fondo de su pensar sobre el hombre.

²⁴ MORANDO, D., *Pedagogía*, Ed. Miracle, Barcelona 1972, p. 360.

²⁵ Cf. DIENELT, K., *op. cit.*, p. 70 y ss.

²⁶ Cf. *Ibidem*, pp. 64-78. No obstante, es justo advertir en esta dirección antropológica un serio esfuerzo por no caer en reduccionismos «maquinistas», subrayando en los paradigmas respectivos rasgos más «humanos»: apertura, optimización, conciencia, proyección... Véase SANVICENS, A., «Teoría cibernética de la acción», en VARIOS, *Tecnología y Educación*, CEAC, Barcelona 1986, p. 48. Ver también VÁZQUEZ, G., «Lo permanente y lo cambiante en los valores educativos», *Art. cit.*, p. 8.

rías prioritariamente subjetivistas. El fin humano o realización personal viene a concretarse en la mera satisfacción de necesidades vitales (ya sean primarias, de autoestima o de adaptación social), en reducir el «desorden» psicológico provocado inevitablemente por la estimulación aneja a su condición de «ser-en-el-mundo». Es cierto —se dice— que el hombre puede rasgar voluntariamente el equilibrio logrado al proponerse metas más ambiciosas (prerrogativa vedada al animal), pero —siempre desde la perspectiva homeostática— estos fines y su consecución acaban por ser simples *medios* que contribuyen a engrandecer la propia subjetividad elevándola a un plano más alto de nueva estabilidad ²⁷.

Frente a este elogio del «individuo», del hombre como «nómada inmanente», de la «subjetividad» como sentimiento placentero, sin tensiones..., que realizan tanto el naturalismo como la postura homeostática, se dibuja en el horizonte actual una línea de pensamiento netamente diferente. Me refiero aquí a aquellas concepciones antropológicas que no se resignan a entender el ser humano como simple subjetividad biopsicológica, apuntando —más bien— que en la misma constitución del hombre hay una orientación insoslayable hacia la alteridad, hacia el valor.

La estela de pensadores que señalan esta dirección es ciertamente variada y ellos apuntan sus tesis desde ángulos bien diversos. Veamos sucintamente algunos de los más significativos. Portmann, por ejemplo, ha interpretado los datos *biológicos* en el contexto integral de la persona. La deficiencia de instintos, el hecho de nacer el hombre «prematuramente» respecto a su maduración neuronal..., no significa para él imperfección constitutiva del ser humano, sino —antes bien— la prerrogativa más excelente del hombre. Para este autor, en efecto, es esta indigencia primaria la que posibilita, invita e incluso exige la alteridad, el encuentro con otros hombres. La menesterosidad humana, pues, genera la *comunicación* y deja atrás el solipsismo ²⁸. Von Cube, aun dentro del recinto de la biología *cibernética*, apunta igualmente algunas reflexiones interesantes para el caso. En un reciente artículo ²⁹ analiza lo que él denomina «ecología de la conducta humana». Según este autor, el hombre es biológicamente rico en energía pulsional y, por el contrario, nuestra actual civilización técnica es pobre en estímulos adecuados para desencadenar y calmar aquel exceso de fuerzas ingénitas. El desequilibrio entre potencialidad y expectativa es, a su juicio, manifiesto y peligroso: sin posibilidad de

²⁷ Cf. DIENELT, K., *op. cit.*, p. 293.

²⁸ Cf. PORTMANN, A., *Nuevos caminos de la biología*, Ediciones Iberoamericanas, Madrid 1969.

²⁹ Cf. VON CUBE, F., «Exigir y fomentar. ¿Educación para qué?», *Enrahonar* 12, 1985, pp. 71-77.

esfuerzo, aventura y tensión con sentido, se produce inevitablemente frustración vital y escapes energéticos hacia cometidos pseudosignificativos, como serían, por ejemplo, la agresividad infundada, la droga, el placer incontrolado o el rechazo violento de la sociedad de nuestros días. Pensando así, Von Cube viene a subrayar desde su propia perspectiva que el hombre resulta ininteligible e ineducable si se le contempla simplemente como un «ser de necesidades».

Más hincapié y calor ha puesto en defender esta tesis V. Frankl, el iniciador de la logoterapia. Desde una posición *psicológica* (o mejor psicoterapéutica), pero con verdadero ánimo antropológico, este pensador alemán ha vivido, comprobado y —a su juicio— demostrado que sólo resulta deficiente y aun patológica la reconcentración del sujeto en sí mismo. Me parece oportuno transcribir aquí un pasaje suyo que no temo calificarlo de feliz:

Nos sale aquí al paso un fenómeno humano que yo considero fundamental desde el punto de vista antropológico: la autotranscendencia de la existencia humana. Quiero describir con esta expresión el hecho de que en todo momento el ser humano apunta, por encima de sí mismo, hacia algo que no es él mismo, hacia algo o hacia un sentido que hay que cumplir (...). ¿No ocurre lo mismo con el ojo, cuya capacidad visiva depende de que no se ve a sí mismo? ¿Cuándo ve el ojo algo de sí? Sólo cuando está enfermo. Cuando padezco glaucoma, veo una nube y es entonces cuando advierto la opacidad del cristalino ³⁰.

El hombre sano, autorrealizado, no es pues —para este pensador alemán— el que ansiosamente anda concentrado en satisfacer el listado de necesidades primarias priorizadas por Maslow ³¹, sino el que empeñado en gozar de «encuentros» personalmente relevantes con auténticos «tus», así como en responder (he aquí la genuina *responsabilidad*) a la invitación del *logos*, en cumplir el sentido de una tarea objetivamente valiosa ³². «Estaba en lo cierto Kierkegaard —sigue diciendo— cuando afirmaba que la puerta de la felicidad se abre hacia afuera y que cuando alguien se precipita contra ella no hace sino cerrarla con más fuerza» ³³. En síntesis, para Frankl, el hombre es irreducible a un haz de pulsiones que buscan afanosamente su satisfacción o reequilibración inmediata ³⁴ o a un ser meramen-

³⁰ FRANKL, V., *op. cit.*, p. 17.

³¹ Cf. *Ibidem*, p. 16.

³² Cf. *Ibidem*, p. 82.

³³ *Ibidem*.

³⁴ Para el autor alemán, el nihilismo actual responde, más que a la fórmula clásica «nada...», a aquella otra de ropajes más científicos: «nada más que...». En este sentido, viene a decir, igual que O. FULLAT, que el hombre es siempre «algo más» que un animal,

te adaptativo; lo mejor del hombre debe rastrearse, según él, en la aspiración al valor, en la atracción (no violenta) constitutiva e insoslayable al *sentido*, en el cumplimiento —en definitiva— de un llamado moral³⁵. Dicho de otro modo: la «necesidad» existencial humanamente más significativa y urgente es la realización de sentido³⁶.

Dentro ya del marco propiamente *filosófico* es inexcusable citar el pensar de E. Mounier. «La persona —afirma este autor— es movimiento hacia lo otro, “ser hacia”»³⁷; es «un ser hecho para sobrepasarse»³⁸; de manera que su «equilibrio», su realización o plenitud, sólo es posible —semejantemente a lo que ocurre con el avión— cuando se da una tensión o fuerza ascensional constante³⁹. Como Platón, también el personalista francés estima que el hombre está aspirado hacia el mundo del valor; pero con la diferencia respecto al filósofo griego que para él los valores no se identifican con meras ideas frías —como tampoco con simples proyecciones del sujeto—, sino que guardan una relación estrecha con el universo personal⁴⁰. En definitiva, la realidad personal del hombre viene a identificarse en este autor —al menos en su dimensión más elevada— con la tensión hacia una *transpersonal*, «más íntimo que la propia intimidad»⁴¹, que invoca o invita a una experiencia de comunicación y valorización⁴². No deja de ser interesante para el tema que nos ocupa la visión integral que Mounier tiene del hombre. Para él, en efecto, al hombre «no le es posible *ser sin tener*, si bien su ser sea potencia indefinida de tener, aunque no se agote jamás en sus haberes y los desborde a todos por su significación»⁴³. En otras palabras, la persona humana es *también* «necesidad».

Sin tiempo para puntear, siquiera, en estas páginas las tesis convergen-

computadora u organismo adaptativo. Véanse los comentarios enriquecedores de K. DIENELT, *op. cit.*, pp. 105-106, 322, 348 y ss.

³⁵ Cf. FRANKL, V., *El hombre en busca de sentido*, Herder, Barcelona 1980, p. 103.

³⁶ Cf. FRANKL, V., *Ante el vacío existencial*, *op. cit.*, pp. 111-112. Junto a Frankl, habría que contar aquí con una larga lista de representantes de la «psicología humanista», coincidentes todos en que el hombre puede trascender su propia subjetividad y tiende a trascenderla. Así piensan, por ejemplo, Allport, Bühler, May ... y Maslow. Cf., sobre todo, MASLOW, A., «Una teoría de la metamotivación: las raíces biológicas de la vida valorativa», *Más allá del ego*, Kairos, Barcelona 1982, pp. 182-196; donde este autor intenta justificar la existencia de la aspiración a valores superiores como auténticas «metanecesidades».

³⁷ MOUNIER, E., *op. cit.*, p. 26.

³⁸ Cf. *Ibidem*, p. 41.

³⁹ Cf. *Ibidem*.

⁴⁰ Cf. *Ibidem*, p. 42.

⁴¹ Cf. *Ibidem*, p. 40.

⁴² Cf. *Ibidem*, p. 42.

⁴³ Cf. *Ibidem*, p. 29.

tes en esta cuestión de otros autores, tales como Jaspers ⁴⁴, Laín Entralgo ⁴⁵ y Zubiri ⁴⁶, parece interesante aludir —dentro de la brevedad— al pensar de alguien tan próximo a nosotros como es O. Fullat, no sin cierto temor de no aferrar el nervio genuino de sus tesis. Para Fullat, «el hombre es existencialmente un nómada porque el *debe-ser* lo llama desde la lejanía inalcanzable» ⁴⁷; es inevitablemente «deseo», insatisfacción respecto a la realidad propia y envolvente, indigencia ansiosa de una plenitud de sentido. Sin negar «lo-que-es», la estructura biológica, psicológica y social del hombre, el filósofo catalán parece manifestar nostalgia antropológica —como Platón— por el mundo de los valores; lo de menos —apunta— es la verificabilidad de su existencia; lo de más, la sed insuprimible hacia ese ámbito de sentido total. Quizás sea clarificadora la siguiente declaración de principios del autor:

Toda mi concepción educativa reposa sobre la idea que tengo del «ánthropos». Éste es *comportamiento*. Su conducta total, no obstante, no me la explico únicamente a base del factor biológico —herencia, endocrinología, neurología, psicología...— y del factor sociológico —producción social, poder político, hecho nacional, dimensión geográfica...—, que son factores que operan *necesariamente*, sino que introduzco un tercer factor —propio de necios— que llamo *espíritu* y que *interviene libremente* (...). Esto descansa sobre el presupuesto de que el ser humano es *sed*, como hace notar

⁴⁴ «El hombre no es un ser cerrado en sí, que se baste a sí mismo, sino que lo que el hombre es lo es por virtud de las cosas que hace suyas. En todas las formas de su ser está el hombre referido a otra cosa: como existencia empírica, referido a su mundo; como conciencia, referido a objetos; como espíritu, a la idea del Todo; como *existencia* a la trascendencia. Siempre el hombre se hace hombre porque se entrega a lo otro que él» (JASPERS, K., *Sobre mi filosofía*, 1941; en MARIAS, J., *La filosofía en sus textos*, III, Labor, 1963, p. 515).

⁴⁵ «No hay *yo* sin algo que no sea yo, ni hay conciencia que no sea "conciencia de"; lo "otro que yo" (el no-yo) no es un hecho fundado en una primera "posición del yo", como pensaba Fichte, sino un *constitutivum formale* del sujeto (...) Con ello, el solipsismo del hombre moderno queda negado *a limine*. Mi yo no agota mi propia realidad. En mí, en lo más hondo de mí, hay algo a lo cual no puedo ni debo llamar "yo" (...). Con lo cual queda deshecho el yoísmo de los siglos comprendidos entre Descartes y Husserl *in radice*'» (LAÍN ENTRALGO, P., *Teoría y realidad del otro*, Rev. de Occidente, Madrid 1968, Vol. I, p. 217).

⁴⁶ «La existencia humana no está solamente *arrojada* entre las cosas, sino *religada* por su raíz. La *religación* (...) es una dimensión *formal* del ser mismo del hombre. Algo constitutivo suyo, y no simplemente consecutivo. La religación no es algo que pertenezca simplemente a la *naturaleza* del hombre, sino a su *persona*, si se quiere a su naturaleza personalizada. La pura naturaleza, con el simple mecanismo de sus facultades anímicas y psicofísicas no es el sujeto formal de la religación. El sujeto formal de la religación es la naturaleza personalizada» (ZUBIRI, X., *Naturaleza, Historia, Dios* Editora Nacional, Madrid, 1981, pp. 373-374).

⁴⁷ FULLAT, O., *Eulalia, la-del-buen-hablar*, op. cit., p. 184.

Lain Entralgo (...). A esta *sed de sentido* es a lo que he denominado *talante moral*, y a las cosas que la colman las he denominado *sentidos y fines*⁴⁸.

Detengo en este momento el análisis antropológico comenzado no sin cerrar a modo de conclusión parcial este recorrido. Quizás para este fin nos sirvan unas palabras de Frankl: «El hombre, en cuanto tal, está siempre más allá de las necesidades, aunque más acá de las posibilidades (...). Está ciertamente «referido a» las necesidades, pero con una «libre referencia a ellas»⁴⁹. Todos los autores presentados en esta línea (¿Von Cube, no?) coinciden en sostener que el ser humano, en calidad de *persona*, no puede reducirse a simple *subjetividad*: saciable con óptimas condiciones biológicas, psicológicas y sociales; es siempre *algo más*: tensión constitutiva y dinámica a completar sin límites su mismidad mediante la realización de valores, el cumplimiento de tareas rebosantes de sentido y la comunicación auténtica con otros «tus» personales.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Habiéndome extendido relativamente en la médula del artículo, el análisis antropológico del problema, procuraré ser lo más conciso en las siguientes reflexiones.

En primer lugar, asoma el corolario fundamental, apuntado diáfana-mente por Frankl, Dienelt y Fullat: si, y sólo si, el hombre es irreductible a pura subjetividad bio-psico-social, si su expectativa radical no se alicorta a satisfacer meras necesidades e intereses..., si, en fin, está «atraído» constitutivamente por el horizonte axiológico, es posible la *educación* como tal; de no ser así, únicamente resta el adiestramiento, la adaptación, la instrucción y, no raras veces, el adoctrinamiento⁵⁰. La plasticidad neuronal, la complejidad cerebral, la estimulación ambiental rica... son condicionantes insoslayables para que se dé verdadero *aprendizaje*, pero resultan «todavía» insuficientes para que se produzca educación de la *persona*. No pretendo cuestionar aquí la necesidad de que se den estos presupuestos, incluso para la misma maduración personal. Mounier, por ejemplo, ha subrayado el carácter «mediacional» e insoslayable de las

⁴⁸ FULLAT, O., *Las finalidades de la educación en tiempo de crisis*, op. cit., p. 309. La «sed de sentido» aparece en las últimas obras del autor como una de las cuestiones más neurálgicas de su antropología pedagógica. Rehuyo, por ello, citas concretas.

⁴⁹ FRANKL, V., *Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie*, Vol. III, p. 681; citado por DIENELT, K., op. cit., p. 92.

⁵⁰ Cf. FULLAT, O., *Eulalia, la-del-buen-hablar*, op. cit., pp. 136-137. Ver también DIENELT, K., op. cit., p. 152.

infraestructuras humanas y sociales para que medre la propia dimensión personal ⁵¹. Simplemente busco señalar su insuficiencia en el marco de la integralidad humana y educativa. Y es que el nudo de la cuestión reside precisamente en aferrar al hombre integral, sorteando reduccionismos por abajo (biologicismos...) y por arriba (espiritualismos...). G. Vázquez, entre nosotros, se ha esforzado en varias ocasiones por señalar vías de solución respecto a las clásicas antinomias: necesidades-valores; hechos-valores; ciencia-axiología; justamente partiendo de una concepción personalista e integral del hombre ⁵².

Desde el ángulo escogido, el problema de la educación no puede limitarse a una cuestión de mera «lógica», de enseñanza eficaz y enriquecedora, ni aun cuando lo transmitido se refiera directamente al mundo de los valores. Lo cierto es que ni éstos son meras ideas, ni se puede satisfacer el prurito *personal* del educando con contenidos simplemente intelectuales. Se trata, más bien, de «logos», de educar para hacer al alumno especialmente sensible al universo axiológico y vitalmente comprometido con él ⁵³. «Resulta incuestionable —comenta Fullat— que el fin de la educación deja de ser la transmisión de informaciones y habilidades —éstas son aperos o medios— para mudarse en indagación del *sentido*» ⁵⁴; lo que —en definitiva— acaba identificándose con el cultivo de una «actitud obstinada de *búsqueda* de lo moral» ⁵⁵, esto es, del «talante moral» ⁵⁶.

Lo que interesa destacar aquí es el hecho de que, en esta línea de pensamiento, la aspiración del hombre al sentido no puede madurar por vía de simple enseñanza. Los valores escapan a la aprehensión y exhibición propia de las realidades tangibles; no se pueden «enseñar» —hablando en rigor y respondiendo, de algún modo, a la hipótesis socrática—, pero sí es posible situar al educando en el seno de experiencias «cargadas» de significatividad, de forma que a través de su participación *vital* pueda *descubrir* ámbitos de *sentido* ⁵⁷. Nos referimos a situaciones de juego, trabajo, responsabilidad... o, privilegiadamente, de «encuentro» con per-

⁵¹ MOUNIER, E., *op. cit.*, pp. 12-18.

⁵² Cf. VÁZQUEZ, G., arts. cit. Ver también «Armonía de los hechos y de los valores de la educación». Ponencia presentada en el I Congreso Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, CINAÉ, agosto 1981; «Problemática pedagógica de la relación entre educación y pluralismo», *Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía*, Santiago de Compostela 1984, pp. 399-417.

⁵³ Cf. DIENELT, K., *op. cit.*, p. 236.

⁵⁴ FULLAT, O., *Las finalidades de la educación en tiempo de crisis*, *op. cit.*, p. 307.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ Cf. *Ibidem*, p. 306.

⁵⁷ Cf. DIENELT, K., *op. cit.*, pp. 281-282.

sonas maduras que actúen de «lentes convergentes» del universo axiológico⁵⁸.

Otro aspecto que merece un comentario mínimo, de acuerdo con el mismo título del artículo, es el cambio —que no giro total— de dirección que supone para las metas educacionales la adopción de este modelo de hombre, en que el ser humano no queda agotado en pura subjetividad ni en mera satisfacción de necesidades. Por un lado, los «objetos» educativos (contenidos culturales, valores..., el propio educador) dejan de ser —como ha apuntado a menudo la moderna pedagogía *paidocéntrica*— simples *medios* con los que el educando se autodesarrolla, se hace «sí mismo», para convertirse en polos de atracción, exigencia o cumplimiento..., a los que éste debe responder —valga la redundancia— *responsablemente*⁵⁹. Por otra parte, ni antropológica ni pedagógicamente, basta con exaltar hasta el «antropocentrismo» al sujeto humano, sus necesidades, intereses, autonomía o libertad «de»; hoy se palpa igualmente la urgencia de contar en educación con la *persona* total del alumno, esto es, con su tensión a cumplir tareas repletas de sentido, a comprometerse con valores objetivos, a poner en activo su libertad «para»... responder a exigencias cargadas de esfuerzo subjetivo no arbitrario. Parece como si la Antropología Pedagógica actual comenzase a despertar del encanto psicologicista y existencialista que le hacía poner toda su ilusión educativa en «adaptarse» literalmente a la idiosincrasia particular de cada niño o en potenciar hasta el extremo la individualidad del educando, con la pretensión de llegar a hacer realidad la invocación de Píndaro: «Llega a ser el que eres»⁶⁰.

Frente a una cierta visión mística e idealizada de la infancia, en donde el niño aparece como el prototipo de la libertad, armonía y humanidad —mientras el adulto es una especie de degeneración del ser del hombre—⁶¹, se comienza a insistir en la necesidad de educar para la madurez, responsabilidad y compromiso del adulto. Se palpa la necesidad y la urgencia de que los educadores no sean tanto «apaciguadores» como «guías»⁶²; de que, además de «fomentar», es conveniente «exigir»⁶³; de

⁵⁸ Cf. *Ibidem*, pp. 238-239.

⁵⁹ Cf. *Ibidem*, p. 262.

⁶⁰ Cf. *Ibidem*, p. 252. La misma pretensión, con otros presupuestos, parecía tener la pedagogía de credo idealista: Montessori, Gentile... Véase QUINTANA, J.M., «La educación como autodesarrollo según la pedagogía idealista», *Revista de Ciencias de la Educación*, 30, 1984, pp. 411-436.

⁶¹ Piénsese en Rousseau, Montessori, Lapasade... Cf. DIENELT, K., *op. cit.*, p. 115. Ver también REBOUL, O., «Devenir adulte», *Esprit*, París, 42:433, marzo, 1974, pp. 441-450; y «Les méthodes de la philosophie de l'éducation», *Enrahonar*, 5/6, 1983, pp. 85-92.

⁶² Cf. DIENELT, K., *op. cit.*, pp. 272-274; que maneja aquí textos de FRANKL.

⁶³ Cf. VON CUBE, F., art. cit.

que, a partir del presupuesto de la «aceptación» incondicional, se ha de cultivar el sentido del «deber-ser»⁶⁴. En esta línea resulta comprensible la propuesta pedagógica de V. Frankl: «Si tomamos al hombre como es, lo hacemos peor. Si lo tomamos como debe ser, entonces lo convertimos en lo que puede llegar a ser»⁶⁵, tesis —además— comprobada fácticamente respecto a las expectativas del profesor para con los alumnos en el campo del rendimiento académico⁶⁶.

Consciente de no haber agotado la temática, termino resaltando las fuertes implicaciones que supone a nivel pedagógico el contemplar al hombre como *subjetividad* simplemente o como *tensión* del sujeto —que es— a «algo más» —o deber ser. En el primer caso, el acento de la sección educativa recae en la «vivencia» subjetiva (piénsese en el credo de Rogers). En el segundo supuesto, la aceptación, adaptación y cultivo del sujeto que se educa no tiene una finalidad puramente inmanente, centrípeto, sino que abre —igualmente— un resquicio a un horizonte de responsabilidad, compromiso y comunicación con tareas o personas cargadas de sentido; y aquí ocupan su lugar las pedagogías que arrancan de la concepción del hombre como autotranscendencia, o —si se quiere— de las pedagogías personalistas (Dienelt, Mounier, Fullat...).

⁶⁴ Cf. DIENELT, K., p. 268.

⁶⁵ FRANKL, V., *Ante el vacío existencial*, op. cit., p. 14.

⁶⁶ Cf. ROSENTHAL, R., JACOBSON, *Pigmalion en clase*, Ed. Marova, 1980.

