

EL CONCEPTO EXISTENCIAL DE HOMBRE Y LA EDUCACION PERMANENTE

por JOAN-CARLES MÈLICH
Universidad Autónoma de Barcelona

Toda concepción acerca del fenómeno educativo debe partir con entera necesidad de una determinada imagen del hombre. Esta fundamenta la *paideia* en la medida en que queda definida como «antropogénesis». La íntima relación entre antropología y educación, puesta ya de manifiesto por Hermann Roth en el año 1966 en su clásica *Pädagogische Anthropologie* [1], nos lleva a considerar una cuestión, a nuestro juicio de suma importancia, que podría formularse como sigue: ¿qué es el hombre, en tanto que realidad unitaria y no fragmentaria, que hace posible la educación permanente? [2].

La aparición en nuestro siglo de esta nueva idea pedagógica —la *educación permanente*—, conduce a una ruptura más o menos radical con las antropologías tradicionales, de corte «estático», para dar lugar a una imagen del hombre desde el punto de vista «dinámico». La educación permanente se constituye como un modelo teórico-práctico que, al tomar como punto de apoyo una antropología dinámica, se ajusta a las exigencias y expectativas del hombre contemporáneo. El objetivo de este trabajo se centra fundamentalmente en la descripción de la imagen de hombre que debe posibilitar la educación permanente.

1. Los reduccionismos antropológicos

Las antropologías contemporáneas han chocado con un escollo difícil de superar: el reduccionismo. El psicologismo y el sociologismo, principalmente el primero denunciado por Husserl [3], han convertido a la realidad humana en un «objeto», negándole toda actividad subjetiva.

Así lo ha mostrado Viktor E. Frankl en numerosas obras [4] con la tesis que él llama «ontología dimensional», y que le sirve para contrarrestar el reduccionismo antropológico. La «ontología dimensional» de Frankl tiene dos leyes que pueden quedar enunciadas como sigue:

a) «Una misma cosa proyectada desde su propia dimensión a otras distintas inferiores, se dibuja de manera que las figuras se contradicen.»

b) «Distintas cosas proyectadas desde su dimensión a una misma dimensión que sea inferior, se dibujan de tal manera que son polivalentes».

La primera de las tesis resulta, de modo más claro, la crítica a todo reduccionismo. La psicología, la sociología, la biología, la economía... nos muestran aspectos fundamentales de la realidad humana, pero ésta, en cuanto tal, *trasciende* los datos de las ciencias empírico-naturales y/o empírico-humanas. Y todavía hay más; el *Anthropos* jamás puede aparecer como resultado de la adición de tales datos. En cualquier caso, si aceptamos que la realidad humana se reduce al «ser», es decir, a los datos científicos, nos encontramos con lo que el profesor Fullat ha denominado «hombre robot» o, si se prefiere, «hombre deshumanizado». De ser así, el tiempo y el espacio, que son las dos dimensiones antropológicas fundamentales, pierden toda su constitución y devienen en pura «cronología», por un lado, y «espacio físico» (hogar, escuela, instituto...), por otro. En tal caso la educación permanente queda reducida a pura instrucción [5].

La segunda ley de la «ontología dimensional» resulta del mismo modo de suma importancia, puesto que sólo si se acepta como postulado antropológico puede hablarse de una educación «centrada en el educando», por utilizar una expresión en la línea de Carl Rogers. Esta segunda ley de Frankl se inspira en la distinción que Karl Jaspers establece entre «ser» (*Dasein*) y «Existencia» (*Existenz*), y que en ningún caso puede identificarse con la que también establece Martin Heidegger.

El *Dasein* me colectiviza; la *Existenz*, en cambio, me personaliza, me hace único e insustituible. Sólo es posible platicar acerca de la «educación» en el ámbito de la «Existencia», jamás en el terreno del «ser». En éste sólo contamos con la instrucción, la clase magistral, el aprendizaje... La «educación permanente» no puede permanecer nunca encarcelada entre los barrotes del «ser», so pena de confundírsela con la «formación permanente», lo cual es un grave error. Las escuelas de formación del profesorado, las clases para mayores de 25 años, los cursos de instrucción de monitores..., todo ello no es necesariamente, y por su propia naturaleza «educación» permanente, sino a lo sumo «formación» permanente. La «formación» no debe contener necesaria-

mente un elemento moral, esto es, en su *eidos* no queda circunscrita la esencia ética, mientras que en la «educación» sí. A desarrollar este último apartado vamos a dedicar el capítulo siguiente.

2. *La antropología existencial como fundamento de la educación permanente*

La antropología existencial parte de la categoría de «Existencia». En sentido estricto no podemos hablar aquí de «concepto» de Existencia. *Concepto*, del latín *conceptus* significó la «acción de concebir». *Concebir* quiere decir «quedar preñada», y deriva también del latín «concipere», que equivale a «absorber», «contener», que, a su vez, viene de *capere*, «coger». La Existencia no se puede conceptualizar porque no es posible «agarrarla». La Existencia siempre escapa a los barrotes del *logos*.

Hay educación porque hay Existencia. Si nos movemos en el terreno del «ser», de lo conceptualizable, de lo lógico, la *paideia* fenece irremediablemente. Hay Existencia porque no todo está claro, porque hay «misterio», porque hay un «lado oculto» de la realidad humana. La Existencia no es objeto de ciencia [6], del mismo modo que la educación —no la instrucción—, escapa a la tecnología. Dicho de otro modo: el elemento tecnológico no es «esencial», en sentido fenomenológico, al proceso educativo, aunque lo utilicemos en él. Todo lo contrario sucede en los procesos instructivos. Lo que sí resulta esencial, como hemos visto, a la educación es el elemento moral.

Jaspers descubre una constante ignorancia del hombre hacia sí mismo [7], y por esta misma razón podemos afirmar que la *paideia* siempre es más de lo que sabemos de ella. Como ha puesto de manifiesto el profesor Jaime Sarramona, hay dos modos de alcanzar las metas educativas [8], a saber:

- a) Guiándonos por la intuición y la experiencia personal.
- b) De modo tecnológico.

Resulta innegable el papel preponderante que posee la tecnología en los actos pedagógicos [9], pero esto no significa en ningún caso que sea esencial a ellos. La *epokhé* fenomenológica propuesta por Husserl en sus *Ideen* [10], nos muestra que al «poner entre paréntesis» la tecnología se sigue dando el fenómeno educativo en toda su originaria intensidad, mientras que al reducir el elemento moral el proceso educativo desaparece, quedando en pie solamente los procesos instructivos.

Observamos de esta guisa con claridad que la educación permanente, al ser «educación» además de «instrucción», no puede limitarse

solamente a modificar conductas en el terreno de las «actitudes», «informaciones» o «habilidades», sino que también y fundamentalmente debe centrarse en «desvelar», en el ámbito existencial, la «capacidad moral» o, mejor todavía, la «conciencia moral».

Son componentes esenciales en toda antropología las dimensiones espacial y temporal. Su estructura repercutirá de modo inmediato en los procesos educativos y, en nuestro caso concreto, en la educación permanente. Karl Jaspers definió claramente la dimensión temporal de la Existencia en su *Einführung in die Philosophie* —1950—, al sustituir en el modo de ser del hombre la temporalidad estática por una temporalidad dinámica. Jaspers sostuvo que «ser hombre significa llegar a ser hombre» [11]. Este «llegar a ser» (*Werden*) es lo que posibilita que se dé el fenómeno educativo. Pero lo realmente interesante es comprobar cómo este «llegar a ser» es utópico y ucrónico, sin lugar y sin tiempo o, si se quiere, absolutamente imposible de realizarse. Si el *devenir* se convierte en *Ser* fallece la realidad humana, y su óbito arrastra consigo a la educación. De ahí que toda *paideia* deba auto-denominarse «permanente», so pena de perder el estatuto de tal.

La realidad humana sufre desde sus inicios la condena de «tener que hacerse constantemente a sí misma», la obligación de arrancarse de las garras del ser, de lo estático, de lo acabado, y lanzarse a la búsqueda de un *posible* que no es otra cosa que ella misma y que jamás llegará a poseer de modo absoluto. De ahí que todo ser humano, y con él toda educación, sea un constante y perenne «fracaso», por lo menos intramundano.

No se trata aquí de acumular informaciones, actitudes o habilidades, tarea, por otro lado, de la «instrucción» permanente. Nos referimos a algo de mayor bulto, en sentido existencial: hay que buscarse a uno mismo, comprometerse en la cacería del «sentido de la vida». El hombre es un *homo viator*, en el significado de Gabriel Marcel, un «aventurero», y este lance posibilita la educación permanente. «Permanecer» derivó del latín *manere*. Este se relaciona con *manida*, «estancia», «guardida». El adjetivo «permanente» aplicado a la educación significa aquella estancia antropológica a partir de la cual se construyen las demás instrucciones y formaciones posibles. Desde el punto de vista de la antropología pedagógica, pues, la educación permanente se erige en el «horizonte» sobre el que se edifican todos los restantes elementos de la *paideia*.

El ser humano se halla estirado en el tiempo, tensado por la temporalidad [12]. Si el *anthropos* se llegase a completar supondría en primer lugar la destrucción «ser/deber-ser» que es justamente lo que hace posible su constitución antropológica, y, del mismo modo, se con-

vertiría en una realidad susceptible de ser amaestrada pero, en ningún caso, capaz de decidir por sí misma.

La ciencia y la técnica, o si se quiere la «instrucción educativa», no pueden enseñarnos nunca qué debemos hacer en el orden moral, sino solamente qué podemos obtener con los medios que sean útiles a nuestros fines. Esto es: dado ya un determinado objetivo o proyecto educativo, la *tekhné* puede facilitarnos los medios que pueden hacer posible la consecución de las metas propuestas [13]. Como ha señalado repetidamente el profesor Octavi Fullat, la ciencia de la educación, en sentido estricto, debe cifrarse en los medios, no en los fines.

No es posible reducir el tiempo biográfico al tiempo cronológico, el *kairós* al *khronos*. El tiempo mío, real, que siento como propio (*kairós*) no suele coincidir con el que marca el reloj (*khronos*). La instrucción permanente tiene lugar en el *khronos* antropológico, mientras que la educación permanente asume el *khronos*, pero le incorpora el *kairós*. Con el espacio sucede lo mismo. En la instrucción permanente se da un espacio físico (aula, centro escolar, presencia de un profesor o monitor, etc.); en la educación permanente, en cambio, el espacio es «existencial», es el espacio que yo mismo creo en tanto que «ser-en-el-mundo» (en el sentido de Heidegger). Todo lo que me rodea es lo útil para mí, lo que «está-a-pedir-de-mano» (*Zuhandensein*) [14], y es lo que constituye el mundo (*Welt*).

Mientras que en el nivel de la *physis*, espacio y tiempo son dos elementos que no se coimplican esencialmente, aunque de hecho sí se relacionen, en el nivel existencial resultan absolutamente complementarios. Aquí el tiempo se «espacializa» y el espacio se «temporaliza» [15]. Sin embargo, observamos una cierta prioridad del tiempo sobre el espacio en la medida que aparece la conciencia.

La educación permanente debe, en tanto «educación», moverse en el plano del tiempo y del espacio existenciales, biográficos, kairológicos, y asumir lo físico, lo cronológico, con un elemento suyo, que forma parte de su estructura aunque no resulta esencial a ella. Sólo desde esta concepción antropológica puede sostenerse una educación centrada en «la dignidad del hombre», como ha sostenido el profesor Ibáñez-Martín [16].

3. *Las finalidades de la educación permanente*

Si en el caso de la educación en general el elemento crítico resulta ser una finalidad educativa de vital importancia, aún lo es en mayor medida en el caso de la educación permanente. Esta debe asumir todas

las finalidades educativas particulares y convertirse en la educación «fundamental», no en el sentido de «más importante», sino en el del término alemán *Grund*, «sustento», «punto de partida», «origen», «sostén».

Tomamos el vocablo *crisis* en su sentido etimológico griego. *Krisis* derivó de *Krino*, que significó «yo juzgo», «yo decido» [17]. Otto F. Bollnow ha sido el filósofo de la educación que ha procurado con mayor ahínco en Alemania deducir unas finalidades educativas acordes con una antropología existencial. En un brevísimo pero importante artículo del año 1971 titulado «Educar para la independencia de criterio» [18], Bollnow resume lo que, a su juicio, debe poner en práctica el educador para lograr un pensamiento crítico en sus educandos. Hay que lograr que éstos puedan decidir personalmente y de modo comprometido o, como él mismo señala, con «independencia de criterio». Resumimos en tres apartados la propuesta de intervención pedagógica del filósofo de la educación alemán:

a) Ayudar a los educandos a superar su timidez y falta de participación, dándoles la oportunidad suficiente de expresar y sostener valientemente sus propias opiniones. Para ello se valorará:

- a.1. *Juzgar* personajes poéticos o literarios.
- a.2. *Analizar* situaciones políticas y/o culturales.
- a.3. *Valorar* aspectos de la vida cotidiana.

b) Tomar en serio el juicio de los educandos, escucharlos con atención y con paciencia, conversar con ellos sobre el problema elegido aunque sus opiniones pudieran parecer, a primera vista, faltas de fundamento. Este aspecto resulta todavía más importante, si cabe, en la educación de adultos, puesto que, en tal caso, el educando adulto parte de un bagaje cultural ya dado.

c) El educador tendrá que renunciar del todo a su pretensión de superioridad.

También en la educación de adultos resulta este punto más grave. O bien el adulto parte de un posible complejo de inferioridad, con lo que necesita en todo momento de la confianza del educador; o bien, en el caso de educadores jóvenes, hemos podido observar el rechazo que éstos producen ante los educandos, al considerar éstos que aquéllos no tienen nada nuevo que enseñarles. Este último aspecto que acabamos de describir se comprueba en general con claridad en los cursos de formación permanente del profesorado.

Las investigaciones de Bollnow que hemos resumido se centran fundamentalmente en una metodología acorde con la antropología existencial que hemos tomado como punto de partida. Sin embargo se impone

todavía una descripción más detallada de las finalidades educativas que la educación permanente debería adoptar.

Así proponemos las siguientes diez finalidades que se podrían sintetizar, como hemos visto anteriormente, con el término *crisis* [19]. Todas ellas son propuestas de orden ético que deben ser entendidas como imperativos hipotéticos para evitar, de esta guisa, el escollo de la falacia naturalista.

Valorar:

- a) El individuo en lugar de la masificación.
- b) La discordia en lugar de la concordia.
- c) La angustia en lugar de la felicidad.
- d) La lucha en lugar de la paz.
- e) La soledad en lugar de la comunidad.
- f) El retraimiento en lugar de la apertura.
- g) La insatisfacción en lugar de la opulencia.
- h) La conciencia personal y dinámica en lugar de la estática.
- i) La existencia en lugar de la esencia.
- j) El silencio en lugar de la charlatanería cotidiana.

Somos conscientes que cada una de estas finalidades merece una justificación y un estudio independiente. No es posible, por tanto, desarrollarlas aquí, pero serán objeto de futuros trabajos.

Dirección del autor: Joan-Carles Melich Sangrà, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Pedagogía y Didáctica, Bellaterra (Barcelona)..

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.VI.1989.

NOTAS

- [1] Cfr. ROTH, H. (1984) *Pädagogische Anthropologie*, cap. 1, apart. 2: *Die Anthropologien und die pädagogischen Anthropologie*, pp. 31 y ss. (Hannover, Schrödel Schulbuchverlag).
- [2] Sobre la importancia de considerar a la realidad humana desde el punto de vista unitario frente a las concepciones fragmentarias de la misma, se puede cfr. nuestro libro: FULLAT/MELICH (1989) *El atardecer del Bien*, cap. 1 (Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona).
- [3] Probablemente la crítica más importante que Husserl realiza al «psicologismo» la encontramos en su artículo publicado el año 1910 en la revista *Logos* titulado. *Philosophie als strenge Wissenschaft*.
- [4] Cfr. FRANKL, V. E. (1989) *La voluntad de sentido*, pp. 39 y ss. (Barcelona, Herder). También del mismo autor (1988) *El hombre doliente*, pp. 153 y ss. (Barcelona, Herder).
- [5] No puedo entrar aquí en detalle lo que, a mi juicio, distingue la «instruc-

- ción» de la «educación». Bastará decir de momento que en la primera el elemento moral no es esencial, mientras que en la segunda sí.
- [6] Cfr. JASPERS, K. (1984) *Vernunft und Existenz*, p. 43 (Munich, Piper).
- [7] Cfr. de Karl JASPERS las siguientes obras: (1974) *Der philosophische Glaube*, p. 49 (Munich, Piper). (1983) *Einführung in die Philosophie*, id., p. 50. (1983) *Von der Wahrheit*, id., p. 58. (1984) *Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung*, id., p. 445; y finalmente (1979) *Die geistige Situation der Zeit*, p. 136 (Berlín, Walter de Gruyter).
- [8] Cfr. SARRAMONA, J. *Tecnología y educación*, en VARIOS (1984) *Introducción a la pedagogía*, pp. 202 y ss. (Barcelona, Barcanova).
- [9] Cfr. CASTILLEJO, J. L. (1987) *Pedagogía tecnológica* (Barcelona, CEAC).
- [10] Cfr. HUSSERL, E. (1980) *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, cap. 32: *Die phänomenologische Epokhé*, pp. 56 y ss. (Tubinga, Max Niemeyer Verlag).
- [11] JASPERS, K. (1983) *Einführung in die Philosophie*, p. 57 (ed. cit.).
- [12] Cfr. FULLAT/MELICH (1989) *El atardecer del Bien* (ed. cit.), especialmente el capítulo titulado *Lo condicionante y lo trascendente*.
- [13] Cfr. JASPERS, K. (1983) *Kleine Schule des philosophischen Denkens*, p. 96 (Munich, Piper).
- [14] Cfr. HEIDEGGER, M. (1979) *Sein und Zeit*, cap. 22 (Tubinga, Max Niemeyer Verlag).
- [15] No puedo entrar aquí en detalle a analizar esta cuestión. Se puede cfr. al respecto mi comunicación al Congreso de las Sociedades de Filosofía en Lengua Francesa, celebrado en Dijon (Francia), agosto de 1988, titulada *L'espace de l'éducation*.
- [16] Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. *Política del currículo y dignidad humana*, Ponencia presentada al Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, 23-26 de noviembre de 1988.
- [17] En nuestra comunicación presentada al II Congreso Nacional de Teoría de la Educación celebrado en Torremolinos (Málaga) los días 6-8 de febrero de 1989, y titulada *La crisis, la exigencia y el fracaso como finalidades educativas existenciales*, ya lo poníamos de manifiesto.
- [18] BOLLNOW, O. F. (1971) *Educación para la independencia de criterio*, *Educación*, vol. 4, pp. 23-26 (Tubinga, Instituto de colaboración científica).
- [19] Para el lector interesado le remito de nuevo a nuestro libro *El atardecer del Bien*.

SUMMARY: THE EXISTENTIAL CONCEPT OF MAN AND LIFELONG EDUCATION.

The objective of the article lies in the description of the image of man which should make permanent education possible.

A human being cannot be reduced to a mere scientific fact but is much more than that. In the terminology of Karl Jaspers, man is Existence. In this way permanent education should move in an existential way as should it be reduced to mere being, it becomes instruction. Taking this existential pedagogical anthropology as a base we can hypothetically lay the foundations of a whole series of educational values and ends, such as: anguish, conflict, solitude, dissatisfaction, etc.

KEY WORDS: Anthropology. Lifelong education. Ends of education.