

REVISTA DE EDUCACION  
DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  

---

Vol. II Noviembre de 1978 Núm. 2

EL SER DE LA EDUCACION  
(Ensayo de antropología pedagógica)

Héctor G. Mejía A.

INTRODUCCION

El hombre es un ser que se plantea problemas, pero en un sentido muy peculiar. Los problemas de los hombres —aquellos que pueden ser llamados específicamente humanos, o sea aquellos que sólo le competen a él como hombre— son problemas que desde cierto punto de vista puede decirse que ostentan una categoría: la inutilidad. Es decir, los problemas del hombre son, de cierto modo, problemas inútiles. Todos los problemas que pueden ser llamados útiles, que en verdad “sirven para algo”<sup>1</sup>, son problemas que pueden afectar al hombre y a muchos otros seres, o que afectan al hombre en determinados aspectos: esos en los que él participa de otras características que no son específicamente humanas. El hombre es, en cambio, el único ser sobre la tierra que se plantea problemas sin tener necesidad de resolverlos de manera inmediata, sin que la solución hipotética de ese problema que se ha planteado le resuelva ninguna urgencia de la vida cotidiana o concreta; en una palabra, el hombre puede plantearse estos problemas “inútiles”, que son los auténticamente humanos. Claro es que no todos los hombres comprenden esto. El hombre común que nos rodea dirá: ¿“Para qué hacerse problemas de cosas que no puedo resolver?” ¿Para qué hacerse problema de esto cuya solución quizá sea imposible? O, ¿para qué hacerse problema de tal cuestión si ella no es indispensable para nuestra vida cotidiana?

Por eso, observemos bien, los seres animales<sup>2</sup>.

por ejemplo, no “se hacen problema” de ciertas cosas. El animal es un ser que “tiene” algunos problemas, pero que no “se hace” problema, y permítaseme el uso de la expresión “hacerse problema”, que tiene mucho que ver con lo que vamos a decir de seguido. El animal es un ser que no “se hace” problema, por ejemplo, de la vida o de la muerte. El animal es un ser que, simplemente, vive y muere; pero el hombre es un ser que sí se hace problema de la vida, no en el sentido de resolver una serie de detalles y de situaciones que cada día le permitan seguir viviendo; simplemente, “se hace problema de la vida”, la asume como problema. No es que enfrente un problema que quiera resolver: se plantea el problema total de la vida aunque esto, desde cierto punto de vista, no le sirva para poder seguir viviendo cotidianamente; igualmente se plantea el problema de la muerte aunque con eso, naturalmente, no se “salva” de morir.

El hombre es, entonces, un ser que se caracteriza por plantearse este tipo de problemas, que, desde el punto de vista de las necesidades de cada momento de nuestra existencia, son inútiles.

Esto de hacerse problema, pues, es una categoría humana muy singular, muy especial, y que sólo le atañe al hombre; lo demás es “tener” problemas, no “hacerse” problemas. Hacerse problema es un fenómeno que sólo le atañe al hombre en cuanto hombre, en cuanto él vive entero un problema<sup>3</sup>.

Así, el filósofo, por ejemplo, es el eterno criticado por los demás hombres que no comprenden

la necesidad de “hacerse problema” de una cantidad de “cosas” que al filósofo le preocupan.

En este sentido —de problema— tocamos el problema de la educación. Es uno de esos problemas inútiles, en el sentido vulgar, común, porque es una de las tantas cosas que a él lo preocupan como hombre, en el más hondo sentido de la palabra. Es justamente en este sentido, de preocupación seria y reflexiva, que la educación va a ser para nosotros un problema, pero no en cuanto tenemos un problema educativo concreto; no es que nos interese la educación porque tenemos un problema con la educación de éste o de aquél, de aquel momento o de aquel lugar; queremos, simplemente, tratar de saber algo sobre qué es esto de la educación, con este desinteresado saber humano, así como tampoco nos hacemos problema de la vida para vivir mejor y más tranquilamente, como a veces en una triste forma se nos dice que seamos religiosos para vivir más tranquilos; no, no es por eso o para eso que queremos hacernos problema de la vida —quizá nos hacemos problema de la vida para vivirla más difícilmente—, pero es que queremos vivir una vida de hombre.

Entonces, también por esto, con ese mismo saber desinteresado y no para resolver circunstancias de cada momento, nos hacemos problema de la educación porque en cuanto hombre nos apasiona esta incógnita que tenemos por delante, que nos afecta en cada momento de nuestra existencia, a nosotros y a nuestros hijos, y que es la educación. Por ello, entonces, debemos enfocar el problema de la educación con estas disposiciones fundamentales, que son las que dejamos para las páginas que siguen.

## I UN BOSQUEJO ANTROPOLOGICO

Dado que la Educación encuentra su forma de expresión y realidad en el ser del hombre, es que intentaremos asomarnos a unas de las varias formas en que se puede acometer una interpretación antropológica.

En general, se puede decir que la Antropología es la disciplina científica encargada del estudio humano; claro que el estudio del hombre que realiza la Antropología es un estudio distinto al que realiza, digamos por caso, la Psicología o la Filosofía. Esta “diferencia” de análisis está originada en la intencionalidad con que cada una de ellas lo

estudia, entendiéndose por intencionalidad el aspecto *particular* a cada una de ellas. Desde este planteamiento es que se puede decir que aún cuando ciencias como la Sociología y la Pedagogía son antropológicas en tanto que es el hombre su objeto de estudio, son ciencias autónomas por contar cada una de ellas con una intención *distinta* bajo la que se estructura ese estudio del hombre que se proponen. Así, por caso, la intencionalidad de la Sociología es el estudio del hombre en grupo, o asociación con los demás hombres; la intencionalidad psicológica es el estudio de su conducta.

El interés nuestro, aquí y para los propósitos consiguientes, es el de formular aspectos antropológicos con intención filosófica, es decir, de totalidad. O, para decirlo en el lenguaje de Martín Buber y Max Scheler, nuestras formulaciones serán acerca del “puesto del hombre en el cosmos” y por su “ser”, esto es, qué es eso que llamamos hombre.

Hay diversas formas de *caracterizar* al hombre. Y esto no es nuevo. A través de toda la Historia se ha intentado encontrar la característica que mejor denote su aspecto *fundamental*. Así, por ejemplo, se le ha definido como ser biológico-animal (Darwin), como ser político (Aristóteles), como ser sexual (Freud).

Ahora bien, si observamos con cuidado vemos que estas formas de representación del sentimiento que denota características del hombre, aún cuando son válidas, son parciales y no totales, es decir, se refieren a *una* forma de *expresión*, pero que tomadas una a una, están perdiendo el carácter filosófico con que nosotros intentamos tratar al ser humano en el presente ensayo; ellos han hablado de elementos, nosotros intentamos hablar del conjunto.

Creemos que el hombre es una dualidad espíritu-materia que se presenta, de acuerdo a circunstancias específicas, con la característica que mejor responde a esa circunstancia, dado un *momento* concreto; pero que su realidad última, total, se reduce a ser un compuesto de características temporales, materiales, por una parte, y por la otra, un ser que trasciende lo material y lo temporal para elevarse a esferas de carácter espiritual y racional, que en última instancia constituye, según nuestro criterio, lo verdaderamente humano del hombre<sup>4</sup>.

Decíamos que el hombre es una dualidad espíritu-materia; este hecho antes que presentar difi-

cultad para el tratamiento antropológico, lo facilita o, para decirlo en las palabras de E. Cassirer: "La verdadera unidad es la que presupone la separación y se restaura a base de ella. Todo acontecer espiritual concreto . . . no es otra cosa que la imagen de este proceso constantemente renovado de 'sístole' y 'diástole', de separación y reunión"<sup>5</sup>. Nuestra tesis antropológica es bastante sencilla, en el sentido de fácil de expresar y de entender; más aún que las palabras de Cassirer para nosotros el hombre es una *unidad dual* compuesta por una parte material, de características naturales físicas, y por la otra es razón, espíritu, sentimiento y voluntad, eso que los griegos llamaban "logos". Y cuando hablamos de una unidad dual, lo hacemos con la intención de referirnos a la característica humana de parentizarse todo un mundo de relaciones personales en el que ambos elementos —materia y espíritu— se le presentan como evidentes.

Si hablamos del hombre, entonces, entendemos la unidad dual antes descrita y no se hablará, o no se debe de entender así, de hombre cuando únicamente se haga alusión a uno de sus componentes.

Hemos mencionado la palabra relación y lo hemos hecho a propósito. Relaciones, justamente, es lo que establece el hombre con el mundo, entendiéndose por mundo la posibilidad total de manifestaciones.

De modo, pues, que el hombre, potencialmente, es un ser capaz de vivir una dualidad de relaciones: las naturales y las culturales. Las naturales se le presentan en tanto que ser material; y las culturales en cuanto que ser no-material; ampliando aún más esta interpretación, podemos decir que el hombre es un ser habitante de dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura.

Al mundo de la cultura pertenece la Educación, y este elemento es el que nos va a servir de fundamento para tratar en forma particular el problema de la Educación en el capítulo siguiente.

## II EL HOMBRE COMO CONCRECIÓN EDUCATIVA

Terminamos las líneas anteriores diciendo que la Educación pertenece al campo de la Cultura; y si entendemos a ésta —la Cultura— como el conjunto de creaciones humanas, cuyas formas presentan manifestaciones de nivel no-material (en el sentido en que hemos usado esta expresión anteriormente

en este trabajo), nos enfrentamos con el hecho de que todas las "ciencias de la cultura" tienen como elemento de realidad *esencial* al hombre. De modo, pues, que la Educación, al igual que la Religión y la Filosofía, no existiría si no existiera el hombre<sup>6</sup>.

Por las características mencionadas, a saber, la pertenencia de la Educación al mundo de la cultura y por la característica esencialmente humana que ésta —la cultura— presenta, es que consideramos necesario y oportuno detenerse para analizar, con más amplitud, la idea expuesta de considerar al hombre como la concreción cultural de la Educación.

Así enfocado el tema, nos asomamos al problema de la educación, al hecho de la educación, a ese fenómeno, a eso que ocurre siempre, que nos rodea, que tenemos por delante en el ser del hombre. ¿Dónde ocurre el hecho de la educación; a quién le sucede? Respuesta inicial: es algo que le ocurre al hombre. Todos decimos: el hombre se educa, pero también decimos: al hombre educamos; y también decimos: el hombre es educado.

Observemos cada una de estas expresiones: el hombre se educa, al hombre educamos, el hombre es educado. Tenemos una pasiva refleja: el hombre se educa. Tenemos una expresión que exige un complemento directo u objeto: al hombre educamos; y también tenemos una pasiva propiamente dicha: el hombre es educado, el hombre resulta ser educado, resulta víctima, resulta paciente de un fenómeno que sobre él ocurre. Pero también parece que él mismo lo cumple, que él mismo lo desarrolla. Entonces es algo que, además, hacemos *al* hombre.

En consecuencia, se nos plantea ya enseguida una serie de preguntas: ¿qué sucede en el hombre cuando este hombre se educa? ¿Qué hacemos con él cuando lo educamos? ¿Quién lo hace, en todo caso? Y luego. ¿cómo ocurre esto de la educación en el hombre? Y, si es algo que se hace con él, ¿cómo se hace eso con él? ¿Qué ocurre en el hombre cuando se educa? ¿Qué sucede en él? Entonces entramos así a los aspectos de la psicología, a los biológicos, inclusive, los aspectos sociológicos entran aquí también en juego y todos los fenómenos concomitantes que están rodeando este tipo de problemas que se dan en el hombre. Pero, como vemos —y esto es lo que queríamos demostrar— hemos llegado al hombre; entonces al partir de la educación como problema, necesitamos ver al

hombre como problema. Es decir, el enfoque de la educación como problema nos lleva, necesariamente, al enfoque del hombre como problema, porque no podríamos analizar todo lo anterior si no conociéramos a este ser en el cual ocurren todos los problemas, todos los fenómenos educativos, y al cual, digamos, sometemos a este fenómeno.

Pero aquí notamos, de nuevo, lo paradójicamente confuso y atractivo del tema que estamos tratando, y esto merece que lo señalemos: nos encontramos con que considerar al hombre como problema convierte a éste en sujeto y objeto de la reflexión. Se pone a sí mismo bajo la lupa, se mira a sí mismo, y aunque goce con esta capacidad extraordinaria de objetivarse y salir un poco de sí mismo para mirarse desde arriba y hacerse objeto de la reflexión, no puede dejar de cualquier manera de saber que es él mismo el que se está mirando, y cualquier cosa que digamos del hombre, en alguna medida, hace que estemos pensando sobre nosotros mismos. El problema reside en el peligro de no juzgar sino, por el contrario, en auto-alabarnos, convirtiendo la "crítica" en egoísmo que restaría validez a los planteamientos de carácter científico que impone la Educación.

El problema antropológico no escapa, pues, al planteamiento por la ontología educativa y, el hombre seguirá siendo el elemento generador de toda seria especulación pedagógica<sup>7</sup>.

### III SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS EDUCACION Y PEDAGOGIA

Uno de los más ampliamente reconocidos problemas, cuando hablamos de Educación, es el del significado que damos a las palabras. Difícilmente se puede encontrar otra disciplina en la que las significaciones sean usadas con tanta libertad; uno de los primeros fundamentos para este problema es el "aporte" que muchos hombres dan a la aclaración de las cuestiones educativas, partiendo de un *simple* conocimiento por costumbre<sup>8</sup>, o también, partiendo del supuesto de que acerca de estos asuntos todo el "mundo" puede opinar, por la simple razón de creer haber "pasado" por ellos en forma personal.

Es así como consideramos oportuno referirnos a este problema de las significaciones, no tratando de "enderezar", de una vez y para siempre el problema, pero sí, cuando menos, con la intención de hacer algunos comentarios que permitan poner-

nos a la "defensiva", cuando oigamos o tratemos estos temas. La "geografía lógica", como dice Ryle<sup>9</sup>, de estos conceptos no está totalmente determinada, y muy por el contrario, parece ser que algunos "pensadores" se empeñan en confundir "la cocina con lo cocinado"<sup>10</sup>.

La palabra Educación proviene del latín "educare" o "ex-ducere". Si tomamos la acepción "educare", en su significación de "guiar" o "conducir", tendríamos la implicación de hacer caer el "peso" de esta actividad al conductor o guía, que en nuestro tratamiento sería el maestro y/o el profesor, es decir, el resultado final, en términos de éxito o fracaso, sería responsabilidad de quien genera la acción de educar. Si aceptamos como válida la acepción de "ex-ducere" tendríamos que considerar ya otro elemento, aparte del "educador", como directamente corresponsable del *fenómeno* educativo, por cuanto esta segunda acepción quiere decir, o más bien, significa "hacer salir", "sacar". Decimos que en esta segunda consideración participa corresponsablemente el "educando" en la medida en que el educador no podrá "hacer salir" nada que no "esté" en el educando<sup>11</sup>.

Cualesquiera que sean las formas en que tratemos de delimitar en forma etimológica el problema de la educación, nos encontraremos siempre con la realidad de que significación etimológica no implica ninguna connotación teleológica, es decir, no expresa nada acerca de su finalidad o propósito. Y esto es muy importante. Si la palabra "educación" no expresa nada acerca de su finalidad, es porque quiere indicar sólo un método para alcanzar algo, sólo un movimiento, sin indicar su dirección. Somos nosotros —o los que quieran educar— quienes debemos darle dirección a ese movimiento, y quienes debemos establecer la finalidad que querramos darle a la educación.

Vemos cómo el problema inicial ahora se nos amplía; pasamos ya de la semántica a la teleología, es decir, pasamos del "qué" educativo al "para qué" teleológico. Este problema del "para qué" educativo presenta características de vital importancia para los momentos actuales que vive la humanidad y, talvez ahora más que nunca antes, existe el imperativo de cuestionar el fundamento teleológico que sustenta la educación actual de nuestros países<sup>12</sup>.

Retomemos el planteamiento original; decíamos que el problema primero que se presenta al

intentar definir la educación está en la doble interpretación etimológica que presenta. Ahora bien, otro de los obstáculos es la delimitación del contexto en el que uno la planteé; así por caso, se puede hablar de ella en términos sociales, políticos y hasta religiosos. Lo que ahora nos interesa señalar no es la diversidad de interpretaciones posibles, sino por el contrario, demostrar que existe un sentido unitario de la comprensión del hecho educativo, es decir, que la educación, en su forma más auténtica, responde a una sola interpretación. Y que las múltiples maneras de referirse a ella residen en el desconocimiento de su verdadero significado<sup>13</sup>.

Nosotros entendemos por Educación el proceso fundamental de la formación humana. La Educación es formación, no enseñanza. En este sentido es que habla Escamilla cuando dice que: "La Educación tiene un único problema: la formación del hombre"<sup>14</sup>. También Dewey capta este sentido fundamental de la labor educativa cuando la define como "... el proceso de formación de disposiciones fundamentales, intelectuales y emotivas, hacia la naturaleza y el prójimo..."<sup>15</sup>.

Cuando nos referimos a la educación, ya lo hemos mencionado, hablamos de formación; ahora lo que tenemos que agregar es que la formación a la que nosotros nos referimos es *integral*, y como esta palabra es tan usada libremente, de seguido la explicitamos: integral, referido al hombre, quiere decir total, sin partes olvidadas. Una educación integral será, entonces, aquella que tome al hombre en todo su ser, tanto espiritual como material, y que se presenta como múltiple posibilidad de desarrollo al referirse ésta —la educación— a las situaciones propias de la evolución humana. Esta es la totalidad que designamos con la palabra "integral", o como la define Furter: "... no una totalidad que se suma por pocos, sino una construcción nunca acabada, en que varias posibilidades coexisten..."<sup>16</sup>. Como se puede notar, la totalidad que proponemos es de horizonte y no de círculo.

Hemos hablado del concepto Educación; pasemos ahora a analizar los problemas que presenta el otro término apuntado al inicio de este capítulo: la Pedagogía.

La palabra Pedagogía proviene del griego y está compuesta de dos partes: "Paidós", que quiere decir niño, y "Agoge" o "Agogía", que quiere decir conducir. Originalmente, el pedagogo griego era por lo general un esclavo, pero un esclavo muy

especial dentro de la familia, puesto que era el encargado de conducir al niño de sus amos, al centro educativo pero, sin ser él —el esclavo/pedagogo— el encargado de la educación del muchacho. De ahí el origen de la palabra. Este significado evolucionó, al igual que el término mismo, para formar posteriormente el término "Paideia", que servía, dentro del mundo griego, para designar el proceso de formación del joven. A fines de la Edad Media reapareció el término "pedagogo", para caracterizar al preceptor de los hijos de las familias adineradas, que los contrataban para que cuidaran de la educación de sus hijos.

Los términos fueron perdiendo sus significados originales, y se usaron, luego, en formas diversas, confundiendo constantemente el término Educación con Pedagogía, y Educador con Pedagogo.

En el siglo XIX, el alemán Herbart se dedicó en forma sistemática al estudio de estos problemas y terminó por diferenciar el término Pedagogía. Él llamó Pedagogía a la *ciencia* de la Educación, y esta nascente ciencia sería la encargada de estudiar y ordenar las relaciones e interacciones que se presentan entre los elementos: profesor-alumno-materia de estudio. Además establecía Herbart que la Filosofía y la Psicología constituían los pilares sobre los que se estudiara y fundamentara esta nueva ciencia.

Filósofos contemporáneos y posteriores a Herbart, alentados por los trabajos iniciados por él, se dedicaron a ampliar el alcance y los propósitos de la Pedagogía, llegando, incluso, a establecer varias clasificaciones y subdivisiones de ella; por ejemplo, se habla de una teoría pedagógica y de una pedagogía aplicada, de pedagogía normativa y pedagogía aplicada, etc.<sup>17</sup>, siendo una de ellas la de Ricardo Nassif, que nos parece bastante útil en cuanto que habla de una Pedagogía Descriptiva, encargada de revelar situaciones educativas presentes en un lugar y momento determinado; una Pedagogía Normativa dedicada al análisis de los objetivos e ideales de la Educación; y por último, habla de una Pedagogía Tecnológica que estudia los aspectos propios de las metodologías<sup>18</sup>.

A pesar de todo lo que se ha hecho es frecuente, aún hoy día, la confusión o uso impreciso del término. Nosotros postulamos a la Pedagogía como la disciplina teórica de la educación, es decir,

como la disciplina encargada de analizar y estudiar, a la vez que formular, las teorías acerca de los procesos que toman validez en el fenómeno educativo. Empleamos, pues, la palabra Pedagogía en su acepción original de ciencia de la educación; y estará, por tanto, directamente preocupada de la educación como proceso formal, es decir, de la educación que es consecuencia de la triple relación maestro-discípulo-objeto de estudio y que se desarrolla en un lugar especial: la institución escolar<sup>19</sup>.

Por tanto, recordemos que cuando hablamos de Educación nos referimos al hecho intencionado, al acto consciente y previsto, en una palabra: a la educación formal. Podríamos preguntarnos, sin embargo, el por qué de esta formulación, por qué sólo la educación formal. Ante estas interrogantes contestaríamos diciendo que hemos escogido este criterio por ser el único que posibilita el estudio científico.

Así como sería difícil aceptar que la capacidad esporádica de "cambiar" una rueda a un carro nos convierte en mecánicos, igualmente consideramos no válida la expresión educativa si ésta se refiere a brotes incoherentes y asistemáticos. Estas formas de educación las consideramos acéfalas e inútiles para el estudio de la pedagogía científica. No queremos decir con lo anterior que no sea aceptable como educativo un acto que se realice en el hogar o en la calle; lo que postulamos es la necesidad de ver distintamente las actividades propias de cada fenómeno. Si quisiéramos más claridad, aún, podríamos decir que así como lo *proprio* es que uno se siente en la silla y coma en la mesa, es posible que algunos se sienten en la mesa y coman en la silla; bien podemos, metafóricamente, decir que hay quienes tratan de confundir la mesa con la silla en materia pedagógica. Especialmente, aquéllos que confunden una pantalla de televisión con un maestro, o la calidad educativa por el rendimiento en número de horas por aprendizaje y dólares invertidos. Este error tan grave se manifiesta en los países industrializados y deshumanizados, especialmente en los Estados Unidos y Rusia.

Estas características puramente humanas, en cuanto que son exclusivas a él —las características de conciencia, intencionalidad y proyección— aplicadas al proceso de su formación es, entonces, lo que vamos a entender por educación. Lo demás será lo que se quiera, menos educación.

Estamos ahora en posibilidad de pasar a responder a las preguntas por la autonomía pedagógica y su grado de ciencia, lo cual constituye el tema del próximo capítulo.

#### IV DE LA POSIBILIDAD CIENTÍFICA DE LA EDUCACION

Establecer criterios que nos permitan distinguir lo "científico" de lo "no-científico" es tarea bastante difícil; basta mencionar algunas palabras, como método, objetividad, universalidad, leyes, etc., para comprender la ardua tarea que aguarda por el osado que la intente. Un filósofo amigo nuestro, peruano, decía que en el mundo práctico, material y empírico, la palabra clave es *organización*, y yo agrego, en el mundo de la metafísica, de lo espiritual y racional, la palabra clave es *significación*. Parece ser que en el ámbito cultural aún no hemos superado el problema que vivió el hombre de la Torre de Babel, esto es, no podemos comunicarnos en forma directa y precisa. Aristóteles, en la *Metafísica*, define a la ciencia como un conjunto de experiencias a nivel individual, cuando dice: "La ciencia en su conjunto es el resultado de la experiencia de cada uno en particular"<sup>20</sup>. Esta definición, como podemos notar, no nos dice mucho, pero no menos vaga es la que da Kaplan al postularla como "... el decir algo del mundo ..." <sup>21</sup>, o la de los "científicos" de la Química o la Física, cuando definen como ciencia aquello que haga uso del "método científico".

Vemos, pues, que para poder aplicar la categoría de ciencia a "algo", ese algo requiere la satisfacción de los elementos que se hayan tomado como propios de la ciencia; y como en la formulación de estos elementos hay diversidad de criterios de selección terminamos por encontrarnos, al final, no con los elementos supuestamente característicos de la ciencia, sino con toda una gama de "ciencias". Cassierer, por caso, habla de unas Ciencias de la Cultura y otras Naturales; Spranger habla de Ciencias del Espíritu, otros hablarán de las Ciencias Sociales y más allá se oirán unas llamadas Ciencias Exactas.

Ante la casi imposibilidad de recurrir a una sola y única tabla de elementos diferenciadores e indicadores, nos aventuramos a enunciar los nuestros, sin pretender que sean los mejores,— o más

completos, nos proporcionan un campo de referencia inicial.

Para nosotros una ciencia debe cumplir con los siguientes requisitos mínimos: (i) ser independiente, es decir, tener autonomía en su tratamiento específico, (ii) tener un campo propio de investigación, y (iii) poseer su propio objeto de estudio.

Analicemos, entonces, partiendo de estos elementos, el grado en que la Educación responde a ellos.

(i) Ciertamente la Educación interacciona con una serie de disciplinas de las que se nutre en su actividad concreta, diaria, en cada lugar donde se lleve ésta a cabo; pero esta interacción en modo alguno manifiesta grados de subordinación. De igual forma en que se establecen relaciones entre la Matemática, la Química y la Física, para citar un caso, así también la Educación participa de los conocimientos de la Filosofía, la Psicología, la Biología y otras disciplinas.

La Educación es una disciplina propia, autónoma e independiente en su propósito fundamental de "... conservar y desarrollar la condición humana..."<sup>22</sup>, condición ésta que hemos definido como natural y trascendente, pero sobre todo trascendente, en cuanto que se eleva por sobre el "ahora" hacia la eternidad, a través del espíritu, que se plasma en sus creaciones culturales.

El aspecto formativo es la característica que le da "personería" de particular a la Educación, y esto lo queremos explicar con más detalle por la importancia que reviste. Mencionábamos como requisito científico, la independencia de *tratamiento*; y es justamente este aspecto formativo con que la Educación lo trata, lo que le da carácter de disciplina autónoma e independiente. Las demás ciencias lo estudian para describirlo, explicarlo o tratar de comprenderlo, como lo hace la Sociología, la Antropología y la Psicología, entre otras; en cambio la Educación va más allá: lo estudia para formarlo. Esta formación, a su vez, responde a los sentimientos propios del hombre mismo, lo que exige un contacto continuo de reflexión sobre el ser del hombre, reflexión ésta que dará la ruta por la que esa formación debe orientarse, a la vez que implica una actividad filosófica de características netamente antropológicas. Ahora bien, aún cuando

la relación entre Filosofía y Educación sea tan grande y de tanta importancia para la segunda, ésta sigue conservando su carácter independiente, en cuanto que si bien es cierto que el hombre es el centro de la especulación filosófica, la Educación va más lejos en la medida en que posibilita el paso de la *abstracción* metafísica al *fenómeno* concreto, en forma de Imperativo de Formación.

(ii) Preguntarnos por un campo de investigación propio de la Educación es preguntarnos por la misión de la Pedagogía, entendida ésta como el aspecto teórico de formulaciones a priori para ser probadas en el plano de las situaciones concretas de naturaleza educativa. Ciertamente, la Educación posee uno de los campos más ricos de reflexión sistemática; pensemos por ejemplo en la riqueza de la Pedagogía Normativa, como campo de reflexión sobre los ideales y los objetivos o sobre la función política o social que presenta la Educación. En el campo de la Tecnología Educativa o Pedagogía Aplicada, los temas de la administración escolar, el curriculum y la evaluación, para citar unos pocos, proporcionan material interminable para el pensamiento pedagógico.

Vemos cómo la Educación satisface también esta segunda exigencia científica, referente a una "geografía" de investigación, presentando, no sólo el material que la justifique, sino por el contrario, la evidencia de la necesidad de una subdivisión interna de su propia esfera de investigación.

(iii) Por último, nos queda preguntarnos por el objeto de estudio de la Educación. Creemos que ya esto se nos muestra en forma clara: su objeto es su mismo sujeto; al igual que la Filosofía, la Sociología y la Historia, para mencionar las más evidentes, la Educación tiene como objeto de su acción al accionante, es decir, al hombre mismo.

Si alguien se cuestionara la validez de la Educación por contar con un objeto de estudio "compartido", estaría así mismo cuestionándose la de las otras ciencias mencionadas, lo cual resultaría inverosímil. Aún cuando sea válido hablar de un elemento, u objeto de estudio, común, esta "comunidad" se circunscribe al aspecto material de objeto, debido a que cada uno de estos campos presenta un modo distinto, un *propósito* particular. Este propósito —(pro, delante; posito, ponere,

poner)— es, justamente, lo que las diferencia a todas estas Ciencias del Hombre, a la vez que las identifica individualmente.

Hemos visto cómo la Educación puede responder afirmativamente a los requerimientos que nos habíamos formulado y no nos queda sino que concluir diciendo que la Educación cuenta ya con su Ciencia: la Pedagogía . . . cuyo principal pionero fue Herbart y quien con justa razón es llamado el Padre de la Pedagogía Científica, como lo testimonia J. C. Agulla, al decir: “El siglo XIX, en lo que respecta a la reflexión pedagógica, fue absorbido —como se sabe— por la poderosa influencia de Herbart. Esto no resulta desconocido para nadie y la mayoría de las historias de la pedagogía y de la educación lo ponen de manifiesto —continúa más adelante— y por ello se le considera como el creador de la pedagogía científica”<sup>2 3</sup>.

\*\*\*\*\*

Concluimos este trabajo con un doble sentimiento: por una parte, la satisfacción de haber podido dar una mirada a las “raíces” mismas de la Educación; mirada ésta que, aunque ligera relativamente, nos permitió disfrutar de este tipo de discusiones monológicas, que aunque no conducen a respuestas “últimas”, sí nos pone en evidencia la existencia de los problemas, y nos hacen reconocerlos y al reconocerlos, los comenzamos a superar.

El otro sentimiento es el de dejar algo visto, el de “parar” casi violentamente el desarrollo de ideas, para que éstas no vayan a sobrepasar el propósito primero; ante esta situación esperamos una oportunidad más para seguir analizando, con extensión y reposo, las bases filosóficas y el trasfondo a nivel psicológico que capacita el fenómeno educativo.

#### NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- 1 Aunque parece antinómico hablar de un “problema útil”, piénsese, por caso, la utilidad de plantearse el problema de la supervivencia en la selva.
- 2 Al hablar de dos seres “distintos”: animales y hombres, estamos aplicando una concepción dualista a—la Descartes, para referirnos al hombre; y no la teoría evolutiva de Darwin.
- 3 Utilizamos la expresión “vivir entero” un problema, para referirnos a situaciones en las que el problema se vive racionalmente y en categoría universal, por ende, a nivel exclusivo de concepto.
- 4 Para formarse una opinión más amplia del problema que hasta ahora venimos exponiendo, recomendamos la confrontación con las obras y autores siguientes: Martín Buber, *¿Qué es el hombre?*; Max Scheler, *El puesto del hombre en el cosmos*; Eduard Sprangler, *Formas de vida: Psicología y Ética de la Personalidad*; y de J.J. Arévalo, *La pedagogía de la personalidad*.
- 5 Cassirer, Ernest, *Las Ciencias de la Cultura*, p. 23.
- 6 Nos vemos en la necesidad de llamar la atención para decir lo que postulamos que se entienda por las palabras: *esencia y existencia*. Por esencia entendamos, básicamente, lo que Aristóteles entiende por tal cuando dice: “Si se considera al Universo como un conjunto de partes, la esencia es la parte primera; así como una sucesión, entonces la esencia tiene el primer puesto, pues *de ella viene la cualidad*”. Esta definición está tomada de la *Metafísica*, p. 242, en su forma completa, salvo el subrayado que es mío. Por existencia, entendemos en este contexto la significación etimológica latina de *existere*, o sea, la existencia es lo que está —fuera— de la esencia. En este sentido, la existencia sería el concepto sinónimo a fenómeno, tanto dentro del concepto de Husserl como opuesto al noúmeno en la filosofía de Kant. Otra forma aceptable de entender estos dos conceptos, para seguir la línea argumentativa que vamos a trazar, sería la de considerar a la *esencia* como aquello que hace que algo sea lo que es, en vez de otra cosa. La existencia, entonces, sería la o las forma o formas en que se presentan las esencias en momentos dados. Nota: Sabemos que el problema esencia-existencia es complejo y no pretendemos haber solucionado sino una simple forma semántica para entender lo que intentamos decir.

- 7 Si se desea ampliar la lectura sobre este tema, sugerimos los siguientes libros: de Pierre Furter, *Educacao e Vida*, especialmente pp. 33-35; de M.F. Sciacca, *El problema de la educación*, pp. 39 y ss.; de René Hubert, *Tratado de Pedagogía General*, pp. 24, 167 y el Prefacio; de Ramón Franco, *La transformación educativa*, pp. 12 y ss.; de Alejandro Deustua, *Ensayos escogidos de filosofía y educación nacional*, pp. 32 y ss.; por último (last but not least), el libro de

Luis Jorge Zanotti, *La misión de la pedagogía*, todo el capítulo I.

*Nota:* Ver ficha bibliográfica completa en la sección de Bibliografía.

- 8 Cfr. E. Cassirer, *ob. cit.*, p. 8.
- 9 Gilbert Ryle, trata de la geografía lógica de los conceptos, en las pp. 7-9, en su obra *The Concept of Mind*.
- 10 Esta expresión se aplica a la confusión entre los fines y los medios educativos.
- 11 Esta concepción mira al educador como un "partero", en su significación de auxiliador para dar a "luz".
- 12 Sabemos que un tema como éste —la teleología educativa— no debiera, simplemente, mencionarse sin tratar de tomar "partido". Aún así, reconociendo su gran y capital importancia, no podemos tratarlo aquí, por cuanto el hacerlo implicaría una "divagación" tan rica que posiblemente nos haga olvidar el tema central que, en este trabajo, estamos tratando. Pero sí queremos dejar testimonio de la utilidad y grandeza de este tema, refiriendo al lector interesado a la lectura de las siguientes fuentes: Kenneth Boulding, *The Great Transition* (Hay traducción al español, con el título de: *El significado del siglo XX*, publicado por U.T.H.E.A.). También, de E. Fromm, *¿Podrá sobrevivir el hombre?*; de J.J. Arévalo, *La pedagogía de la personalidad y La filosofía de los valores en la pedagogía*; de F. Mayer, la Introducción en su libro *Historia del Pensamiento Pedagógico*, traducido al español y publicado por la Ed. Kapelusz; de R. Steiner *The Roots of Education*, especialmente Lecture I, pp. 11 y 12; por último, para no "estirar" más la lista de libros y autores, vamos a citar un párrafo tomado de la p. 33 del libro de Benicio C.A. Villarreal, *El maestro artífice del cambio*, que dice así:

"El incesante progreso de la técnica, mientras por un lado alienta el confort y el progreso, por otro genera en el espíritu del hombre una extraña sensación de inseguridad. Y el hombre tiene miedo. Miedo ontológico: temor a su destrucción definitiva por la técnica o a su desaparición subjetiva por la maquinaria-organización".

Creemos que son pensamientos como éste de Benicio Villarreal los que mejor nos pueden mostrar la mag-

nitud de la necesidad por la teleología en la educación contemporánea.

- 13 Cfr. pp. 14-18 de la obra *Tratado de Pedagogía General* de René Hubert; también las pp. 10-14 del libro del Dr. Simón, *Sobre la educación y sus problemas*. Asimismo se puede recurrir, para mayor información, a la obra de M. F. Sciacca, *El Problema de la Educación*, Cap. VI y VII; y a la *Historia General de la Pedagogía*, pp. 35 y ss. de F. Larroyo.
  - 14 Escamilla, Manuel, *Teoría de la Educación*, p. 237.
  - 15 Dewey, John, *Democracy and Education* p. 321. ("... education as the process of forming fundamental dispositions, intellectual and emotional, toward nature and fellow men...").
  - 16 Furter, Pierre, *Educacao e Vida*, p. 30. ("... ão- uma totalidade que se soma aos poucos, mas uma construçao nunca acaba, em que varias possibilidades coexistem...").
- Nota:* Las traducciones al español son de contenido de ideas y no literales, aunque hemos tratado de ser en todas ellas, lo más fieles posibles a sus formas originales.
- 17 Véase, por caso, el Cap. VII, sobre pedagogía, en el libro *El problema de la educación*, de M.F. Sciacca; y las pp. 13-17 y 543 del *Tratado de Pedagogía General*, de Hubert.
  - 18 Véase de R. Nassif, *Pedagogía General*, Cap. II y III.
  - 19 Nos referimos a las instituciones escolares como los centros destinados a la realización del hecho educativo. Igualmente, el término Escuela, para nosotros no conlleva ninguna noción de jerarquía educativa, sino que lo usamos como el término genérico del proceso. M.F. Sciacca, en la p. 54 de su libro *El Problema de la Educación*, expresa muy claramente esta forma en que definimos la escuela cuando dice: "... la escuela es el lugar y el ambiente intencionalmente escogido y exclusivamente ordenado a crear el complejo de las mejores condiciones para el desarrollo de la personalidad del joven".
  - 20 Aristóteles, *ob. cit.*, p. 12.
  - 21 Kaplan, A., *The Conduct of Inquiry*, Chapter II, No.5, p. 34. ("If science is to tell us anything about the world...").
  - 22 Escamilla, M., *ob. cit.*, p. 237.
  - 23 Agulla, J.C., *Sociología de la Educación*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1ª edición, 1967, pp. 26-27.

## BIBLIOGRAFIA

### I Español

- Franco, R.R. *La Transformación Educativa*. Editorial Bedout, Medellín, 1968.
- Reyes, R. *El Derecho a Educar y el Derecho a la Educación*. Editorial Alfa, Montevideo, Uruguay, 1966.

Villarreal, B.C. *El Maestro, Artífice del Cambio*. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1968.

Deustud, A.O. *Ensayos Escogidos de Filosofía y Educación Nacional*. Impresiones y Publicaciones S. A., Lima, Perú, 1967.

- Nassif, R. *Spranger: su Pensamiento Pedagógico*. Centro Editor de América Latina S.A., Buenos Aires, 1968.
- Flores S. *Temas Vivos Sobre Educación*. Ministerio de Educación, Dirección General de Publicaciones, San Salvador, El Salvador, 1964.
- Bravo, H.F. *Sarmiento, Pedagogo Social*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1965.
- Ludojoski, R.L. *El Autogobierno en la Pedagogía*. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1967.
- Simón, C.T. *Sobre la Educación y sus Problemas*. Imprenta Alfa, Santiago, Chile, 1960/61.
- Gómez, J.A. *Desarrollo Mental y Educación*. Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1968.
- Aristóteles. *Metafísica*. Editorial Espasa Calpe Argentina S.A., Buenos Aires, 1954, quinta edición.
- Cassirer, E. *Las Ciencias de la Cultura*. Fondo de Cultura Económica, México, 1955.
- Zanotti, L.J. *La Misión de la Pedagogía*. Columba S.A.C.I.I.F.A., Buenos Aires, 1967.
- Sciacca, M.F. *El Problema de la Educación en la Historia del Pensamiento Occidental*. Editorial Luis Miracle, Barcelona, 1957.
- Larroyo, F. *Historia General de la Pedagogía*. Editorial Porrúa, S.H., México, 1969.
- Escamilla, M. *Teoría de la Educación*. Ministerio de Educación, Dirección General de Publicaciones, San Salvador, El Salvador, 1972.
- Mejía, H. *La Filosofía de la Educación en la Obra de J.J. Arévalo*. Tesis de Grado, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 1973.
- Dewey, J. *Democracy and Education*. The Free Press, New York, 1944.
- Ryle, G. *The Concept of Mind*. Hutchinson's House, London, 1949.
- Bandman, B. and Guttchen, R.S. *Philosophical Essays on Teaching*. J.B. Lippincott Company, New York, 1969.
- Kaplan, A. *The Conduct of Inquiry*. Chandler Publishing Company, Pennsylvania, 1964.
- Martin, R.J. *Readings in the Philosophy of Education: A Study of Curriculum*. Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1970.
- Steiner, R. *The Roots of Education*. Rudolf Steiner Press, London, 1968.
- Illinch, I. *Deschooling Society*. Arrow Books, New York, 1972.
- Aiken, D.H. *The Age of Ideology*. The New American Library, New York, 1956.
- Hamilton, E. *Mythology*. The New American Library, New York, 1942.
- Hart, H.L.A. *The Concept of Law*. Clarendon Press, London, 1961.
- Singer, M.G. and Ammerman, R.R. *Introductory Readings in Philosophy*. Charles Scribner's Sons, New York, 1962.
- McLuhan, M. and Leonard, G. "The Future Education", in *Crucial Issues in Education*, by Henry Ehlers, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973.
- Green, T.F. *The Activities of Teaching*. Mc Graw-Hill, Inc., New York, 1971.

## II Inglés.

- Peters, R.S. *The Concept of Education*. Routledge and Kegan Paul, London, 1967.

## III Portugués

- Furter *Educação e Vida*. Editora Vozes Limitada, Petrópolis, Brasil, 1966.