



Sophia, Colección de Filosofía de la
Educación
ISSN: 1390-3861
revista-sophia@ups.edu.ec
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

Saavedra, Alejandro
LAS CIENCIAS HUMANAS Y LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 18-43
Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846111006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



LAS CIENCIAS HUMANAS Y LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

*P. Alejandro Saavedra, SDB
Pontificia Academia Romana de Filosofía (Roma)
Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*



Uno de los planteamientos más insistentes al inicio del tercer milenio es la “humanización de la cultura actual” que se plasma en la búsqueda de dar “un rostro humano a la política”, “una humanización de la globalización”, “una justicia de la persona en la generación y aplicación de las leyes” y “una mayor humanidad de la economía”¹. El temor que surge es que estas declaraciones sean más “por conveniencia política” que por convicción profunda que lleve a un compromiso con el hombre actual².

En el trasfondo del problema se encuentra la función esencial que deben desempeñar las ciencias humanas y sobre todo la filosofía de la educación. Las primeras, para tratar de realizar un análisis acucioso cultural, sociológico y psicológico; y, la segunda, para intentar dar una plataforma de base sobre la cual se pueda asegurar real e históricamente la “humanización del mundo actual”. Prescindir del aporte científico de estas ciencias es ocasionar irremediablemente un deterioro o peor un empeoramiento de la situación actual³.

En este ámbito la filosofía de la educación debe tener la inquietud fundamental de lograr un mundo más humano. Estamos iniciando una “nueva época” que lleva a la vez grandes esperanzas e inquietantes interrogantes: ¿cuáles serán las consecuencias de los espectaculares cambios que actualmente se están produciendo? ¿La competencia económica llevará a la humanidad hacia una inestabilidad aún mayor? O, por el contrario, ¿se volverán más equitativas las relaciones entre los Estados? ¿Podrán beneficiarse todos de las riquezas del planeta y tendrán todos finalmente la posibilidad de gozar de la paz? ¿Sobre qué construir la vida y la ciudad? ¿Sobre qué verdades, qué valores morales, qué motivaciones vitales? El problema de cómo vivir juntos en este pequeño planeta Tierra, nuestro

lugar común, se ha vuelto realmente una preocupación fundamental para mucha gente.

Desde esta perspectiva tendremos que adentrarnos para abrir camino a la filosofía de la educación con sus respectivas repercusiones e incidencias impostergables. No hacerlo sería privarnos de un aporte clave para el proceso de humanización de nuestro mundo. Sin duda, teniendo en cuenta el ámbito de las ciencias humanas.

1. El contexto epistemológico de la filosofía de la educación en las ciencias humanas

La epistemología estudia las relaciones entre las diversas ciencias, entre los diversos métodos del conocimiento, entre los diversos lenguajes con los cuales se expresan los conocimientos adquiridos. En este sentido no hay que confundir la “ciencia” que es siempre una experiencia intelectual del conocimiento, con el “arte” que es una realización de la intuición poética en la obra referida en sí misma al “bien de la obra”, y con la “virtud” que es referido “al bien de la persona”.

El objeto del conocimiento científico, de la intuición estética y de la conciencia moral es la misma realidad captada en la unidad de su ser, tal como es alcanzada por la inteligencia humana mediante los instrumentos del conocimiento, del comportamiento y de la fruición o deleite. El hombre construye la ciencia e intuye la sabiduría, encuentra el valor ético de su comportamiento y a ellos se adecua libremente, y goza produciendo y recreando la belleza. Todo ello, jamás agota su subjetividad personal en los tres ámbitos: del conocer, del obrar y del apreciar la inagotabilidad del ser⁴.

Desde esta distinción, tenemos que contextualizar la filosofía de la educación en el ámbito epistemológico.

co de las ciencias humanas. Estas últimas describen el “hecho humano” pero no pueden asumir el “acto humano”, porque el “acto humano” está impregnado de la libertad y la libertad es novedad y es de un nivel superior a la experimentabilidad.

Así tenemos que la psicología y la sociología pueden describir la experiencia, pero no pueden justificarla. Se trata no solamente de garantizar moralmente la unidad en el sujeto, según la capacidad de cada uno, ya que esto sucede en realidad en la dimensión existencial de cada hombre, sino de garantizar también epistemológicamente la unidad de las ciencias. Es necesario que las ciencias encuentren sus relaciones y sus relaciones connaturales. No hay biología sin la química, pero la química no es la biología; tampoco hay filosofía de la educación sin ética, pero la ética no es filosofía de la educación. En el fondo se trata de encontrar esta unidad en la distinción.

Para aclarar este planteamiento, podemos distinguir tres niveles del conocimiento que originan tres niveles de ciencia:

- Las ciencias que estudian la realidad tal como se manifiesta (*ciencias descriptivas: psicología, sociología, antropología cultural, comunicación, ingeniería*).
- Las ciencias de la “idealidad” que estudian la realidad como debería ser o como habría podido ser (*ciencias normativas: ética, moral*).
- Las ciencias que hacen de anillo de conjunción entre las ciencias descriptivas y las ciencias normativas, consideradas como *ciencias prescriptivas* (la política, la pedagogía, el derecho y la poética) y que permiten que cada uno se regule según su propia conciencia pero teniendo en cuenta sus principios y valores.

Adentrémonos en las *ciencias prescriptivas*. Evidentemente, no se trata de negar la existencia de una “norma-valor”, pero la “norma-valor” se convierte en “norma-guía” cuando en la concrez de la acción “aquí y ahora”, se encarna en el juicio práctico. Las ciencias prescriptivas, por tanto, toman en cuenta el “hecho humano” pero en cuanto es orientado por el “valor” que responde a la identidad del hombre, para ser aplicado “aquí y ahora”, en determinadas circunstancias y en determinados momentos.

Es aquí, que emerge la **filosofía de la educación** como la ciencia que reflexionando sobre el “hecho educativo” como tal y en complejidad social, cultural y psicológico, lo orienta, por medio del valor de la persona humana, para tomar “en el camino” decisiones que permitan el crecimiento humano de la persona en determinadas situaciones culturales.

No se trata, pues de una filosofía “para” la educación, casi como si fuera una reflexión meramente filosófica sobre la persona para ser “aplicada” a una realidad cultural. Tampoco es una simple reflexión sobre el “hombre en el ámbito de cultura” para dar propuestas educativas. Se trata de una filosofía *de la educación*, en cuanto profundizando sobre el hecho educativo, la orienta en base al valor humano de la persona para hacer propuestas educativas injertadas en su cultura pero iluminadas por una correcta visión antropológica, de carácter filosófico.

Las ciencias antropológicas positivas, en nuestro caso la psicología de la educación y la sociología de la educación, no pueden fundamentar el discurso educativo, porque su contribución, sin duda indispensable para conocer al educando y al educador, no pueden agotar el conocimiento del hombre y tanto menos indicar fines del proceso educativo. En este sentido, la filosofía de la edu-

cación tendrá que recurrir más a la antropología filosófica para llegar a tener un fundamento que permita establecer el significado último de la vida humana, el sentido existencial de la vida⁵.

Por consiguiente, la educación no puede disolverse en una “psicología aplicada”; tampoco puede constituirse en una “educación experimental”, ni mucho menos situarse como “educación autónoma” independiente de los valores que la sustenta y cuyo “eje fundamental” es el valor de la persona humana, tomada en su totalidad y unidad (*vertiente filosófica*) y, en sus aplicaciones concretas culturales, sociales y psicológicas (*vertiente del hecho educativo*)⁶.

Ciertamente que la psicología es una de sus bases fundamentales, pero el conocimiento del sujeto no es más que un presupuesto de la ciencia de la educación. Así tenemos, por ejemplo, que el educador debe adecuarse al niño, pero la educación propiamente dicha no comienza sino cuando el niño se adecua al educador, a la cultura, a la verdad, a un sistema de valores que tiene la misión transmitir⁷.

Hay que evitar dos prejuicios que podrían deteriorar la educación:

- El primero, de pretender fundamentar la educación solamente sobre la práctica empírica. Ciertamente la experiencia práctica es necesaria, pero ésta no se comprende a sí misma sino en razón de los principios que la orientan y dirigen.
- El segundo, de pretender reducir la educación a la sola metodología pedagógica, es decir a aquello que es el material de la pedagogía. Métodos, programas, organización, técnicas educativas, son importantes pero permanecen a un segundo nivel.

Lo que es primero es la verdad de la cual el educador es testimonio, el tipo de vida que guía su inteligencia y su personalidad⁸. Por tanto, la educación no puede reducirse a meramente “praxis”, o limitarse a la “metodología”, porque es una ciencia, más aún una “sabiduría” que engloba el plano de los valores, el “plano del deber ser”. La noción de filosofía de la educación debe ir más allá de una simple psicología educativa o de una pedagogía independiente. Y dado que, en el “orden práctico” son los fines que se desempeñan como principios, será solamente que enganchándose a la filosofía que la educación podrá adquirir el carácter de una ciencia auténtica. En esta línea, el positivismo y el neopositivismo solamente le permitían ofrecer a la educación una desilusionante caricatura científica y, consiguientemente le quitaban a la educación su fundamento filosófico.

La educación no es una “ciencia neutra”, independiente de una sistema de valores. Tampoco está empeñada solamente en el ejercicio de las diversas actividades educativas para hacer funcionales los comportamientos humanos. Al contrario, debe comprometerse en “finalizar” los comportamientos humanos, en orientar la conducta del educando y finalmente en dar un sentido a la vida⁹.

La educación es, por consiguiente, “filosofía” implicada y comprometida. Debemos intentar situarla en el contexto de la filosofía porque no puede identificarse con la gnoseología y con la lógica aunque educar exija una aproximación al origen del conocimiento y a la organización de las ideas. Tampoco puede identificarse con la ética y la política, aunque toda forma de conducta humana implica la moral e interesa a la vida social. Y tampoco puede identificarse con la metafísica porque no se trata de un ser dado sino de un ser que hay que desarrollar, que

depende de su naturaleza humana pero que es también un desarrollo y una promoción de su naturaleza humana. Será necesario distinguir entre “qué cosa es la educación” es decir la *teoresis*, “en qué modo se hace la educación” es decir la *poiesis*, y finalmente “el hacer educación” es decir la *praxis*.

La filosofía de la educación tendrá que identificar con precisión la naturaleza de la relación educativa: fines que sirven de principios y sustento a la educación en consonancia con la naturaleza humana. Naturalmente, distinguiéndose del saber plantear una correcta relación educativa que corresponde a la educación propiamente dicha. Pero dado que el hombre concreto, objeto y fin, de la investigación educativa, no es solamente relación con la naturaleza (ciencias naturales) y con la sociedad (ciencias sociales), se deberá también implicar en esta reflexión, la relación del hombre con el Absoluto (ciencias teológicas). Éstas últimas, las ciencias teológicas en el cristianismo, significan referirse a los datos de la revelación o manifestación de Dios al hombre, en cuanto tocan el fin último de la vida humana¹⁰.

Sin embargo, la educación no solamente debe relacionarse con la filosofía y la teología, sino también con la psicología y la sociología, pero teniendo en cuenta que, en cierto modo, depende de ellas, pero no deriva de ellas, dada la autonomía de su investigación en relación a sus propios fines. La psicología, la biología, la sociología, no son suficientes para constituir una educación completa. Cuando conocemos a la persona, su psique, su cuerpo, su relación con la naturaleza y con la sociedad, nos encontramos en el umbral de la educación. Pero, hay que distinguir que la educación se mueve entre dos polos: el “ser” y el “deber ser”. Conocer al hombre en sus características físicas, psíquicas, naturales, es solamente conocer el “ser”,

ocurre conocer también el “deber ser”. Esta es la argumentación por la cual la educación debe ser sustentada y, en cierto modo ser “filosofía de la educación”¹¹.

2. La distinción de niveles: el especulativo y el práctico

En el trasfondo de esta distinción es fundamental partir de la diferenciación entre el análisis empirológico y el análisis ontológico. Esto significa que los problemas del conocimiento pueden ser tratados según criterios metodológicos diversos en cuanto se puede considerar el aspecto ontológico o el aspecto fenomenológico. El científico y el filósofo, el psicólogo y el moralista, el técnico y el artista afrontan los mismos problemas pero desde puntos de vista diversos, en relación al nexo entre los medios y los fines y entre aquello que aparece y aquello que es. Se tiene así un doble movimiento: el ascendente que va de lo sensible a lo inteligible, y el descendente que va de lo inteligible a lo sensible.

El criterio ontológico del filósofo lleva a la búsqueda de los primeros principios, de los fines últimos; mientras que el criterio empirológico del científico lleva a la consideración de lo particular, de los condicionamientos fisiopsíquicos y socio ambientales del comportamiento humano; los dos criterios son indispensables para el saber humano y por tanto son complementarios para la acción humana.

La filosofía trata de alcanzar el ser de la realidad en su totalidad, de conocer los fines últimos de la vida humana, de captar la belleza en su pureza inteligible; la ciencia estudia el ser en sus determinaciones particulares, los medios inmediatos de la acción humana, las condiciones materiales de la obra de arte. De este modo, el hombre es

sujeto y objeto de los dos procesos de conocimiento, de valoración y de expresión. La antropología constituye el centro de la reflexión filosófica pero también puede ser abordada desde la reflexión científica. El filósofo llegará a lo que significa el ser hombre en su totalidad y unidad¹². El científico afrontará al hombre en sus características fenoménicas mediante la observación y el cálculo. Ambas se complementan¹³.

No obstante la esencial diversidad epistemológica, se puede establecer una cierta continuidad o solidaridad entre la parte específicamente racional y la parte específicamente experimental del saber. Nos encontramos ante dos tipos del saber: uno de constatación, propio de las ciencias, y uno de justificación fundante, propio de las filosofías. En este sentido la psicología y la sociología son conocimientos descriptivos que explican pero no justifican el comportamiento humano, mientras que la filosofía es conocimiento valorativo, ontológico, en cuanto valoriza el comportamiento humano y lo justifica.

Desde esta distinción empírológica y ontológica, surge con fuerza el estatuto epistemológico de la filosofía de la educación: por un lado asume el hecho educativo tal como se presenta (empírológico) pero por otro lado busca fundamentarlo, bajo una perspectiva antropológica y llegar a justificarlo como esencial en el hombre (ontológico).

Sin embargo, debemos ir más allá, porque de la distinción del análisis anterior surgen dos niveles importantes, desde el punto de vista epistemológico: el nivel especulativo y el nivel práctico. En estos dos niveles, tanto las ciencias como la filosofía convergen para crear dos movimientos complementarios:

- El movimiento especulativo que tiene por objeto el conocimiento de la realidad en cuanto tal para llegar a una visión más totalizante.

- El movimiento práctico que tiene por objeto algo que hay que hacer o algún comportamiento que se debe asumir para ponerlo en acción.

Lo que hemos de aceptar es que tanto lo especulativo como lo práctico difieren característicamente desde su origen: el primero se levanta hacia lo intemporal para llegar a la contemplación; el segundo, volviendo hacia el tiempo según un flujo continuo de pensamiento, llega a la acción que puede ser enfocada desde distintos puntos de vista: la construcción de la sociedad (política), la administración de los bienes de la sociedad (economía), la regulación de las relaciones interpersonales (jurisprudencia), el crecimiento humano de la persona (educación), modos y costumbres de vivencias (cultura), conductas y actitudes (psicología). De esta manera, en ambos movimientos se produce un diálogo que bien podría ser promovido por la filosofía de la educación.

Decimos esto, porque es precisamente la unidad del espíritu humano, aún en la pluralidad de sus manifestaciones que debe garantizar, por medio de la conciencia filosófica, la unidad de los conocimientos y de los comportamientos humanos en sus relaciones con la realidad y la sociedad¹⁴.

Las ciencias humanas, aun manifestándose en distintos niveles, pueden ser profundamente animadas por la sabiduría filosófica. Se puede dar una especie de unidad de integración; por ejemplo, entre la filosofía del arte y los diferentes artes y los géneros críticos correspondiente; entre la filosofía moral y las disciplinas inductivas concretas, como la sociología y la etnología.

Esta búsqueda de unidad de orden, indudablemente, no siempre ha sido respetada en la historia de la filosofía porque se ha tratado de hacer prevalecer ya una, o ya otra forma de conocimiento, o de comportamiento o



de expresión, en una especie de imperialismo científico. Sería una gran conquista para el espíritu humano poner fin a estos intentos de imperialismo que conllevan daños graves para asegurar así sobre las bases de la libertad y la autonomía, la armonía vital y la relación recíproca de las grandes disciplinas cognoscitivas, a través de las cuales la inteligencia del hombre se esfuerza para llegar incansablemente a la verdad.

El orden de las ciencias y de la filosofía, de las técnicas y de las artes es una exigencia fundamental para la armonía y la coherencia del espíritu humano, aun respetando los diversos campos del conocimiento y los diversos métodos de investigación y de expresión.

Desde esta distinción de niveles podemos llegar al orden de la especificación y al orden del ejercicio. El primero se refiere a la realidad objetivamente considerada en su estructura esencial como ciencia, moral o arte; el segundo se refiere a las condiciones existenciales de operabilidad en las cuales se encuentra subjetivamente el hombre, a causa de los condicionamientos físico-psíquicos, ético-religiosos y socio ambientales.

Estos dos órdenes son importantes para evitar, sobre el nivel de la praxis, el amoralismo de quien no refiere su comportamiento a los principios éticos que lo regulan y el hipermoralismo de quien no reconoce las condiciones objetivas de operabilidad de la acción política que se desarrolla en la concreción de las situaciones humanas. Así tenemos que el derecho de la educación es inalienable en modo absoluto, pero su ejercicio está sometido a las posibilidades concretas de una determinada sociedad, aun reconociendo que toda reivindicación a la educación para todos permanece legítima.

Sobre el plano de la reflexión, la filosofía procede con sus métodos de investigación que dependen intrín-

secamente del esfuerzo racional y de la crítica racional. Pero en las condiciones subjetivas del filosofar, en la personalidad subjetiva del filósofo, en su estado existencial depende (no deriva) de las condiciones de ejercicio, según las convicciones del filósofo, según el clima de cultura y civilización en la cual históricamente se desarrolla. Es aquí que el aporte cultural, sociológico y psicológico es necesario para poder contextualizar dicha reflexión filosófica.

Sobre el plano de la creatividad artística, juega también un rol importante la distinción del orden de especificación y de ejercicio, en cuanto la obra de arte tomada objetivamente es obra de arte teniendo por regla los criterios de la belleza; pero en la existencialidad concreta de los procesos de creación y de gusto, es enjuiciada por los criterios del artista y del espectador.

De todo ello se desprende que la unidad de integración de las ciencias y de la filosofía, de las técnicas y de las artes, no es solamente una unidad objetiva, epistemológica en relación a los diversos objetos de conocimiento, de intuición y de deliberación, sino que es también una unidad subjetiva, psicológica, en la espiritualidad del hombre. Se trata del orden mismo del espíritu en el cual todos los otros órdenes más visibles: sociales, político, económicos adquieren un nivel distinto.

Entonces surge una nueva perspectiva que no es solamente epistemológica (objetivos y métodos) sino la búsqueda de una integración en el espíritu humano que condiciona el desarrollo de las mismas ciencias. Es importante considerar para nuestro estudio esta perspectiva para poder entender el tipo de unidad en el hombre que confiere la filosofía de la educación. Se trata de una unidad que va desarrollándose a medida que va creciendo humanamente el hombre y no simplemente de una unidad objetiva que tiende a sacrificar la variabilidad¹⁵.

En la unidad dinámica de la vida del espíritu humano, al final del proceso de concretización, la ciencia se convierte en virtud, la sabiduría en prudencia; la distinción entre objeto y fin, distingue sin separar el plano del conocer y del obrar. Nuevamente una correcta filosofía de la educación debe llegar a convertir la ciencia de la educación en virtud, la sabiduría del educar en prudencia y el arte de educar en apertura hacia el otro. Esta óptica resulta sumamente interesante si la filosofía de la educación acogiendo la subjetividad de la persona, sobre todo psicológica y sociológica, pudiera plasmar con claridad un tipo de persona que quiere educar, es decir se apelaría a una correcta visión de la persona humana.

Desde ahí pretendemos hacer entrar en relación la filosofía de la educación con las ciencias humanas para proponer la construcción humana del hombre.

3. La “construcción humana” del hombre

No pocas veces, la educación es confiscada por la idea de la enseñanza como aprendizaje de conocimientos, habilidades y capacidades instrumentales, en función de la competencia que requiere una determinada sociedad. Se entiende y se valora desde las prestaciones que es capaz de ofrecer. Se pone su destino en la formación como preparación a la competencia en la sociedad de mercado. No cabe duda, en efecto, de que todos los que desempeñan algún papel en la formación de los jóvenes tienen que acompañarlos, apoyarlos y alentarlos, para que puedan insertarse en el mundo del trabajo. Un empleo será el mejor reconocimiento de sus capacidades y esfuerzos. Pero no se agota la educación ni en la instrucción ni en la preparación para el trabajo, aunque la situación actual crea una inmensa demanda al respecto. Educar no es

solamente instruir e informar. Inculcar, no es ya el saber. Educar es despertar el potencial innato del ser humano; forjar actitudes de entendimiento, dotar a los individuos de los medios para dotar su propio destino. De ahí se desprende que la “*educación es la conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud*”¹⁶.

Este hombre, en cuanto hombre, constituye el centro fundamental de la reflexión filosófica. Se trata de desarrollar la identidad del hombre en sus elementos constitutivos para poder llegar a plantear una sólida meta-antropología sobre la cual se deberá construir la reflexión de la filosofía y la educación. Desde la meta-antropología a la filosofía de la educación podremos alcanzar una correcta relación educativa en cuanto a su naturaleza, ya que en cuanto al modo de hacerse esta relación educativa corresponderá a la ciencia de la educación¹⁷.

Tratemos pues de indicar los elementos constitutivos¹⁸ de este hombre en cuanto hombre para poder asegurar una correcta visión de la educación respecto a sus principios:

- La inteligencia como capacidad para poder alcanzar la verdad. Se trata de llegar a la misma realidad en lo que es para poder entenderla y ponerla al servicio del hombre. No es simplemente una capacidad racional para poder relacionar pensamientos o ideas, sino una capacidad de entendimiento para encontrar soluciones a los problemas existenciales de la vida humana.
- La trascendencia no solamente estructural sino también situacional del hombre; estructural, porque el hombre supera la simple materialidad de las cosas para entenderlas y elevarlas a un nivel superior en su espíritu; situacional, porque el hombre



supera a los otros existentes infrahumanos (minerales, vegetales y animales) para asumirlos en sus valores ontológicos y darles una mayor dignidad, es decir los eleva a su condición humana para que desde allí pueda humanizar el mundo.

- La espiritualidad entendida no como opuesta a la materialidad sino como un asumir la materialidad para darle un nivel superior. El hombre, cuando entiende las cosas, no solamente les da una mayor categoría, sino que las cosas son como espiritualizadas en su capacidad intelectiva. De ahí que podemos hablar de una espiritualidad humana para todo hombre, creyente o no.
- La libertad y la responsabilidad asumidas en su conjunto, porque no hay libertad si no hay responsabilidad y no hay responsabilidad si no hay libertad. La libertad como la capacidad del hombre para actuar en el bien y la verdad; y, a su vez, este bien y esta verdad, repercuten en la humanidad de quien los obra. La responsabilidad como la capacidad para reconocer los propios actos no solamente en sus consecuencias positivas sino también en sus consecuencias negativas.
- El amor y la socialidad, en cuanto el amor es el valor que impulsa al hombre a su plena realización social que en el lenguaje actual se denomina la creación de espacios de solidaridad. Naturalmente que el amor conlleva a la posibilidad de crear fraternidad y amistad, sin los cuales sería imposible toda sociedad.

Desde estos elementos constitutivos podemos entender, con mayor precisión el alcance de lo que significa el crecimiento de la humanidad en el hombre, en una época de tanto crecimiento externo (crecimiento en pres-

tigio, en dinero, en bienes materiales de todo tipo, en comodidades); este crecimiento interior de la humanidad parece fallar. Sin embargo, lo que de verdad importa es crecer en humanidad. Ahí esta la tarea principal de un sólido planteamiento de la filosofía de la educación para la existencia humana. No es cuestión de ser mejor o peor, sino de ser auténticamente hombre¹⁹. La educación integral abarca todo el hombre y sus actividades²⁰. Nuestro primer objetivo, pues es ser hombre: hombre adulto, maduro y responsable. Durante toda la vida el hombre irá creciendo en madurez intelectual, afectiva y moral. Por eso se desarrollarán las aptitudes, se educará la afectividad, se formará el carácter y se cultivará la libertad. Para ello la filosofía de la educación deberá entrar en diálogo epistemológico con las ciencias humanas para poder desarrollar el ser hombre.

Una aptitud es aquella cualidad esencial que posee la posibilidad de manifestarse en una capacidad especial para actuar, sobre el medio ambiente, las cosas y las personas. Los sujetos que no poseen determinadas aptitudes no pueden lograr los rendimientos específicos: un individuo poco inteligente no puede transformarse en un individuo inteligente. En cambio los que ofrecen posibilidades reconocidas están en condiciones de recabar de ellas el mayor beneficio posible. El problema de las aptitudes cobra especial importancia al tratarse de la orientación profesional y laboral²¹.

En la construcción del hombre, la educación de la efectividad desempeña un papel tan insuperable como imprescindible. En cuanto especies concretas de la afectividad se vienen distinguiendo las emociones, afectos, estados de ánimo y sentimientos. Igual que en otros muchos comportamientos humanos, la paradoja de la expresión afectiva consiste en dominarla y retenerla el

tiempo suficiente como para que no sea intempestiva y molesta. Pero inteligencia y afectividad deben ayudarse mutuamente. La inteligencia instruye y eleva; la afectividad brinda sensibilidad y corazón. Sin inteligencia, no se sabría hacia donde orientarse; sin corazón seríamos como robots, sin ternura ni emotividad. Solo a través del corazón nos volvemos más humanos²². Es que la dimensión afectiva es de una utilidad e importancia decisiva en las relaciones humanas interpersonales. El aprecio y calor no pueden ser sustituidos por objetos o dinero que puedan darse al otro. “Es necesario que el hombre como tal hombre, se entregue a sí mismo al otro ser humano, que le entregue su tiempo, sus sentimientos y pensamientos. El hombre en sí, con sus sentimientos no es reemplazable por cosas”²³.

El término carácter deriva del griego *karassein* = rayar, sellar. Dentro del uso actual del lenguaje, cabe señalar dos significados: el de rasgos distintivos de una persona u objeto y, el de hechos típicamente psíquicos que se transparentan a través de la expresión²⁴. Deducimos el carácter de un hombre por sus modos de comportamiento y sus reacciones; diferenciamos las diversas disposiciones characteriales. Son el fondo de disposición del ser²⁵.

La educación del carácter afirma en el desarrollo de la personalidad un seguro dominio moral y una capacidad de acción responsable y autónoma. Por eso la educación debe tener presente que su objetivo fundamental es la formación de la personalidad según los valores morales. Así tenemos que muchos defectos de carácter parten del egoísmo, del afán de hacerse valer, la alegría del mal ajeno, la libertad de poder y la pasión de mandar.

La última tarea en la construcción del hombre es la libertad. Para expresar esta ineludible dinámica ética, el término libertad ha de ser completado por el de li-

beración. La libertad es indiferencia pero indiferencia activa. Indiferencia significa no predeterminación; indiferencia activa, es decir, orientada a autodeterminarse y hacerse libre, en orden al proceso nunca acabado de humanización.

- En un dinamismo acertado de humanización consiste la dimensión ética y filosófica de la libertad. De ahí que el valor moral de la libertad pueda ser identificado con todo el conjunto del empeño moral intrahistórico. La ética de humanización se identifica con la ética de la libertad, en continuo proceso de liberación. En otras palabras, la persona es libre, pero tiene que hacerse libre; la meta es conseguir una libertad liberada. Ahora bien, para liberar la libertad, es preciso transformar al mismo hombre, más aún construir a un hombre nuevo²⁶. Esto implica:
- Asegurar la integración de la personalidad, fomentar la propia estimación, desarrollar el recogimiento y la apertura; tales son las tres metas que se pueden perseguir en la formación del hombre²⁷.
- Promover el desarrollo de una personalidad armónica. El niño es distraído, inestable; el adolescente se ve sometido a multitud de llamadas inciertas y atracciones dudosas. Los padres y maestros deben ayudarlo a superar la acumulación de los hechos y el caos de puntos de vista diversos y a veces opuestos. La integración es búsqueda de la humanidad interior²⁸.
- Fomentar la propia estimación. La propia estimación es la actitud valorativa emocional que un individuo tiene hacia su propia persona. Es el aprecio y la estima que una persona siente por sí misma, experimenta hacia su propio yo. Significa en



parte, lo mismo que conciencia de la propia valía o que sentimientos, experiencias o actitudes positivas hacia sí mismo le permiten construirse. Tiene una enorme significación para la persona en cuanto a su conducta social, afectiva e intelectual. El aprecio o menosprecio de un individuo hacia sí mismo se desarrolla esencialmente por la experiencia obtenida durante el período de su maduración psíquica al ser tratado con estima o desprecio por sus padres, maestros, condiscípulos, hermanos²⁹.

- Desarrollar el recogimiento y la apertura. Todos sabemos que la persona es presencia a sí misma y presencia a los demás. Necesita pues recogimiento y apertura. El recogimiento es reconocimiento de sí mismo, silencio interior, pausa antes de la acción. Permite dominar las inclinaciones, hacerse dueño de sus hábitos, luchar contra el aturdimiento. Por otra parte, padres y maestros pondrán cuidado en estimular el sentido de la apertura. El niño acostumbrado a escuchar está pues invitado a ponerse en el caso de su interlocutor, a despertar su imaginación para que capte lo que al otro se le escapa. Esta apertura es fundamental para evitar la clausura de sí mismo y poder participar con los demás³⁰. Estas tres metas constituyen el nervio central de la formación del hombre y en las cuales las ciencias humanas juegan un rol fundamental en cuanto pueden ser integradas para un mayor conocimiento del hombre. Sin embargo el aporte de la filosofía resulta básica para poder comprender la justificación de estas tres metas. Tal es el caso del personalismo que ofrece los medios acertados para alcanzarlas.

4. Hacia la superación de los reduccionismos de las ciencias de la educación y de la filosofía de la educación

Centrándonos específicamente en el hecho educativo desde las ciencias de la educación y de la filosofía de la educación, tenemos que deslindar algunos reduccionismos. En efecto, en los últimos años las ciencias de la educación se han ocupado intensamente de las cuestiones metodológicas, han avanzado en medios didácticos y han ampliado los modos de aprendizaje. Cuando se estudian los problemas que hoy plantea la educación, uno se encuentra generalmente frente a innovaciones numerosas e interesantes, que presentan, sin embargo, una grave laguna: la ausencia de reflexión fundamental en lo que se refiere a su finalidad. Nada o poca profundidad en cuanto a la intención, al horizonte, a las finalidades de los sistemas educativos propuestos, a partir de los cuales se determinaría una serie de objetivos³¹. Una reflexión sobre las finalidades de la educación sufre una cierta amnesia. Se ha progresado más en didácticas que en lo que es educar, más en los modos de utilizar la inteligencia que en el mismo sentido de pensar y vivir. Con el olvido de los fines, la educación anda hoy más ocupada por cuestiones técnicas que por los objetivos de la educación; más preocupada por las recetas de aprendizaje que por los objetivos de la enseñanza; más desvelada por criterios de rendimiento que por el lado personal de la educación.

En resumida cuenta, asistimos a tres grandes reducciones:

- a.- El predominio del saber instrumental, frente a las humanidades: se trata de una formación humana básica no solamente en el colegio sino en la universidad. Corremos el riesgo de formar excelentes pro-



fesionales pero personas fracasadas en sociedades que no ofrecen alternativas. Luego se funcionaliza la educación pero no se toma en cuenta el carácter humano de esta funcionalización.

- b.- La centralidad de la competencia técnica frente a la realización personal. Se trata de llegar a una persona integrada que poco a poco, no solamente controla todas sus fuerzas vitales, físicas, espirituales, sino que las asume plenamente, haciéndolas suyas: fuerzas humanizadas de una persona humana, en vez de fuerzas animales; fuerzas personalizadas de una persona única y no de cualquier hombre; y fuerzas unificadas de todo el hombre, posiblemente arrastrado antes en todos los sentidos por las exigencias de deseos contrarios e incluso a veces roto en pedazos³².
- c.- La obsesión por la especialización, frente a la sabiduría de la vida. Por eso la educación debe orientarse claramente cada vez más a la promoción humana, proporcionando un ambiente no solamente formal de enseñanza sino de formación humana integral.

El presupuesto clave de la filosofía de la educación es que el hombre vive desde una concepción del mundo: una concepción que se vive, por una parte y, por otra parte, una concepción a la cual se aspira. La vida del hombre se caracteriza por un movimiento que eleva las capacidades que posee hacia las que debe alcanzar. Este proceso es el resultado de la influencia de la tarea educativa y nace de la visión del mundo, del hombre y de Dios, visión más o menos unitaria que da sentido a una vida y una conducta.

La ciencia, por sí sola no logra dar esa unidad a la vida humana porque es conocimiento parcial del uni-

verso: es el mundo visto desde el exterior, mientras las concepción del mundo abraza en la intimidad, la unidad total. Con sus variadas contribuciones, las ciencias aportan conocimientos biológicos, psicológicos y sociológicos sobre el hombre. A éste le corresponde el mundo de la cultura, de los ideales y de los valores. Puede decirse que educar es concebir al hombre para formarlo de acuerdo con el modo como es pensado. En su proceso educativo, el hombre está sometido a las fluctuaciones de lo que es y de lo que quiere ser. En este proceso, participan lo que él es por obra de su naturaleza y lo que él aspira ser, según un determinado sentido de la vida.

Podemos decir que en el orden de la finalidad - misión de la filosofía de la educación- la educación debe promover la perfección humana, la complez humana mientras que en el orden del objeto debe promover el desarrollo completo del hombre para realizar su propio destino y el de la sociedad. En la educación, las ciencias de la educación deben tener presente la personalidad integral del hombre que vivirá en sociedad: la física, la intelectual, la moral y la espiritual. El hombre deberá desarrollar su inteligencia para conocer las cosas del mundo, de sí mismo y para adaptarse al medio en que vive; debe desarrollar su carácter para hacer gravitar su persona en la sociedad y no ser un juguete de los demás, debe desarrollar iniciativas propias para su progreso; debe asumir habilidades manuales para luchar por la vida y debe conocer y aplicar sus deberes y obligaciones de ciudadano de la democracia.

En tal sentido, la educación se vuelve imposible sin presupuestos axiológicos firmes, sin una jerarquía de valores para el crecimiento de la persona. Se trata de una educación que es teleológica en cuanto responde a fines que actúan constantemente como puntos de mira y de

orientación. En el fondo todo programa político y económico, todo programa educacional debe estar al servicio de la promoción humana de la persona sin desviarse hacia otros objetivos que destruirían la educación.

Notas:

- 1 Bástenos considerar cuanto afirma el premio nobel de economía STIGLITZ J., *El malestar de la globalización* (Madrid 2001) 234-256. En esta línea muchos notables economistas como KAHNEMAN J. insisten en la aproximación inevitable entre la economía y la ética de la persona.
- 1 Las propuestas emanadas de la Reunión del Grupo de los 8 en Berlín, junio del 2000, para celebrar el inicio del tercer milenio, considero que se siguen quedando más a nivel de propuestas que a nivel de proyectos concretos sociales de desarrollo.
- 2 Es cuanto insisto en una anterior publicación SAAVEDRA A., *Formación de la conciencia en valores* (Quito 2005, 3era edición) 34-67.
- 3 Conocer, obrar y gozar estéticamente es un trinomio fundamental para poder diferenciar los aportes propios de cada ciencia. Puede verse, SAAVEDRA A., “Perspectiva para una meta-antropología”, en *Doctor Communis* (Roma 1990) 12-22.
- 4 El “sentido de la vida” se podrá establecer desde una correcta antropología filosófica que permitaemerger una experiencia ética: formación de la conciencia humana en base a una correcta jerarquía de valores. Es la insistencia de FRANKL V., *El hombre en busca de sentido* (Barcelona 1989) 34-67.
- 5 Cf FRANKL V., *La idea psicológica del hombre* (Madrid 1965) 23.45-78.
- 6 Cf VECCHI J., *Proyecto Educativo Pastoral* (Lima 1993) 34-56.
- 7 Cf ROGERS C., *El proyecto de convertirse en persona* (Buenos Aires 1975) 123-134.

- 8 Es interesante constatar que diversas corrientes educativas tienen la tendencia a tener un propio “dios” que les dé sentido y significado: Spencer, la naturaleza; Comte, la “humanidad”; Rousseau, la libertad; Freud, el sexo; Dewey, la sociedad; Emerson, el individuo; Wundt, la cultura.
- 9 Desde el punto de vista filosófico, la posibilidad del conocimiento sobre Dios es viable metafísicamente, mientras que desde el punto de vista teológico cristiano todo se resuelve en la revelación de Dios al hombre, en la manifestación dialógica de Dios al hombre.
- 10 Cf TEXIER R., *Antropología y filosofía de la educación* (Asunción 2001) 12-23. FEROMOSO P., *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica* (Barcelona 1985).
- 11 Aquí hay que distinguir los tres enfoques filosóficos fundamentales del ser hombre: desde la naturaleza (Aristóteles), desde el ser (Santo Tomás de Aquino) y desde la autoconciencia (Kant). Habría que considerar también al hombre como ente histórico (Heidegger).
- 12 Si bien es cierto que el científico no compromete su persona en un descubrimiento o teoría, también es verdad que su persona adquiere relevancia científica por tal o cual teoría.
- 13 No es para nada la aceptación del positivismo de Comte si no es la búsqueda filosófica de encontrar una relación que permita establecer una interdisciplinariedad entre la ciencia humanas y la filosofía.
- 14 Este es un campo importante de reflexión posterior: unidad epistemológica y unidad en la espiritualidad del hombre. Dado el carácter de la filosofía de la educación no se puede eludir ambas unidades.
- 15 SANTO TOMAS DE AQUINO, *Suma Teológica*, I-II, c.8, a.1.
- 16 Cf HUSEN T. *La Escuela a debate* (Madrid 1979) 72-78.
- 17 Remito a mi obra *Formación de la Conciencia en Valores*, 18-27.
- 18 Cf MESSER A. *Filosofía y Educación* (Buenos Aires 1969) 24-39.



- 19 Es importante tener en cuenta que lo integral, desde un punto de vista filosófico, que es lo que nos interesa es la totalidad y la unidad del hombre que se alcanza solamente en el ser hombre; es decir, en el desarrollo auténtico de su identidad. Véase nota 14.
- 20 Cf ARNOLD W. *Persona, Carácter y Personalidad* (Barcelona 1975) 400-402.
- 21 Cf BESTARD COMAS J. *Crecer por dentro* (Madrid 2000) 24.
- 22 TAUSCH R-TAUSCH A. *Ser hombre* (Madrid 1999) 126.
- 23 Cf ARNOLD W. O.c., 165-166.
- 24 Cf Ib., 195.
- 25 Estamos bien distantes del planteamiento de Sartre quien reduce al hombre a la simple libertad. Al contrario es el hombre que es libre y que se hace libre sin poder jamás prescindir de su ser hombre.
- 26 Cf MOUNIER E., *La revolución personalista* (Buenos Aires 1974) 36-66.
- 27 Cf ROGERS C., *Libertad y Creatividad en la Educación* (Buenos Aires 1978) 114-137.
- 28 Cf IDEM, *Psicoterapia y Relaciones Humanas* (Madrid 1971) 86-112.
- 29 Cf MARCEL G., *El Misterio del Ser* (Buenos Aires 1971) 14-32.
- 30 Cf OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, *Finalidades de la educación* (París, UNESCO 1981) 9.
- 31 Cf QUOIST M., *Construir al Hombre* (Salamanca 1999) 67-68.