

Ser humano como tarea. Ideas para una antropología de la educación de inspiración clásica

por Javier PÉREZ GUERRERO
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

«Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre».
Immanuel Kant, *Pedagogía*.

1. Noción de *humanitas*

Diógenes Laercio cuenta que Diógenes, el Cínico, buscaba con su linterna un hombre a plena luz del día y parecía no encontrar a ninguno [1]. La enseñanza de la anécdota es que el auténtico hombre, el hombre que lo es de un modo genuino, es algo raro o difícil de encontrar, como si ser hombre fuera el fruto de un proceso delicado o el resultado de una ardua tarea. Según esto último cabe ser *esforzadamente humano* además de por naturaleza, es decir, de un modo espontáneo.

En las culturas arcaicas, a los adolescentes no se les considera humanos de modo pleno hasta que no superan las pruebas, algunas de ellas arriesgadas y dolorosas, de los ritos de iniciación o tránsito. Estos ritos simbolizan el morir a una condición provisional (como una especie de existencia larvaria que hubiera de ser

dejada atrás) y el renacer a un nuevo estado de madurez definitiva [2], de modo que los iniciados sólo se convierten en humanos adultos tras superar las pruebas. Para estas sociedades ser adulto no es un hecho meramente biológico. El adulto es el que ha confirmado su condición humana superando el estadio de hombre o mujer meramente biológicos. Sólo después de alcanzado, mediante la prueba, ese estado adulto, el individuo goza de estatus social, puede unirse a una pareja, ejercer funciones, etc., y se le considera un ser responsable, es decir, dueño de sí, ante la comunidad. Más que un ejemplar adulto de la especie humana se le considera como alguien que es humano de modo refrendado.

Los iniciados, mediante la revelación de los mitos fundamentales acerca del origen y destino individual y colectivo, y realizando las pruebas simbólicas que los elevan a

su nuevo estado, aprenden a ser humanos de ese modo característico en que consiste pertenecer a una cultura. Todas las civilizaciones y culturas son en esencia sistemas educativos: educan para ser humanos de un modo idiosincrático. Para el orador griego Isócrates, por ejemplo, los helenos lo eran, no por tener la misma sangre o pertenecer a una misma estirpe, sino por participar de una misma *paideia* [3]. El término «*paideia*» suele traducirse actualmente al español como educación o crianza, aunque los estoicos romanos, como Cicerón, lo vertieron al latín como *humanitas*. La *humanitas* era una suerte de educación noble en sentido moral que hacía al hombre auténticamente humano, otorgándole una dignidad que trascendía incluso a la de la ciudadanía romana [4]. Como afirma Heidegger en su *Carta sobre el humanismo*:

«La *humanitas* es pensada por vez primera bajo este nombre expreso y se convierte en una aspiración en la época de la república romana. El *homo humanus* se opone al *homo barbarus*. El *homo humanus* es ahora el romano, que eleva y ennoblece la *virtus* romana al ‘incorporarle’ la *παιδεία* tomada en préstamo de los griegos» [5].

Como repetiremos en este artículo, aprender no es fundamentalmente recibir sino aportar. Educar es educar-se, como señala Gadamer, de modo que la educación es considerada de manera muy parcial si se la entiende como enculturación, como interiorización de patrones culturales, puesto que esos modos y contenidos que se transmiten se convierten, en el proceso de aprendizaje, en cauces de una aportación libre en la que consiste su verdadera

apropiación. La paradoja de toda tradición radica en que la propia experiencia, la vivencia de la que brota originariamente lo transmitido (que siempre es un mero signo), no es transmisible, sino que requiere de una nueva *reiteración* (volver a andar un camino). A este asunto tan importante para la enseñanza le dedica San Agustín su célebre diálogo *De Magistro*. Pero la antropología sociocultural fija su atención, por cuestiones de disciplina epistemológica, en los contenidos transmitidos y asimilados más que en el proceso vivencial de asimilación, es decir, en el propio aprendizaje [6]. Por otra parte, el éxito obtenido por la teoría estructuralista a la hora de rastrear la genealogía de los modos de comportarse y de pensar en esa transmisión e interiorización de funciones sociales ha ido transformando al hombre, a los ojos de esta disciplina, en un producto de sus instituciones, en un constructo cultural. Este es, justamente, uno de los sentidos de lo inhumano: la reducción del hombre a ficción cultural. Pero la auténtica *paideia* no es tradicionalismo [7], no es, en primer lugar, enculturación.

En la actualidad tenemos evidencias de que podemos hablar con propiedad incluso de una socialización y enculturación del propio cerebro humano, y de una singular sinergia de recursos biológicos y culturales, hereditarios y sociales, que caracteriza al hombre, de modo que se hace cada día más evidente la necesidad de adoptar un pensamiento sistémico, no analítico ni reduccionista, para afrontar la complejidad con la que nos encontramos cuando intentamos correlacionar los diversos factores implicados en la educación [8]. Y si algo caracteriza a ese siste-

ma complejo es su carácter proactivo: cada aprendizaje invita a nuevos aprendizajes. Ese sistema no se limita a reaccionar a las variaciones del entorno sino que es «escudriñador y activo (...) explora y cambia el mundo que lo rodea» [9].

Desde la noción estoica de *humanitas*, ser hombre o mujer puede compararse con ostentar una dignidad o cargo, un nombramiento que se puede ejercer de modo honesto o deshonesto. De esta manera, uno puede ser incoherentemente humano si no ratifica o refrenda libremente esa dignidad que le corresponde por naturaleza, y que Diógenes esperaba encontrar encarnada, sin éxito, deambulando por el ágora de Atenas o Corinto.

Por «humanidad», además de la totalidad de los hombres, puede entenderse la naturaleza que es común a todos ellos, su *hominidad*: todos son humanos porque tienen una misma naturaleza o pertenecen a una misma especie. Y, sin embargo, lo que en cada caso da de sí esa humanidad es completamente distinto. Por eso a veces el término se emplea para señalar cierta cualidad que puede darse en diverso grado en los distintos hombres. En este último sentido, la humanidad de cada uno es distinta a la de los demás precisamente porque esa humanidad es lo que da de sí, en cada caso, en cada hombre y mujer singulares, la naturaleza humana común.

No obstante, en ocasiones también se utilizada el término «humano» para indicar una especial debilidad o bajeza («*Humano, demasiado humano*», como bautizó Nietzsche a una de sus obras) que son peculiares del hombre, de tal modo que lo

humano parece abarcar extremos opuestos (esa *grandeza y miseria* que asombraba a Pascal). En cualquier caso, esa misma debilidad propia de lo humano se reviste habitualmente de cierto patetismo trágico, como si se tratara de una fatalidad, o, por el contrario, de un aire cómico de caricatura, cuando el propio hombre la exterioriza y la representa en sus obras buscándole un sentido.

2. Libertad y condición humana

Los seres humanos no sólo estamos vivos, sino que tenemos que convivir con nuestras circunstancias, es decir, mantenemos una separación respecto a nuestra propia vida, gracias a una posición a la que se refirió Plessner como *excentricidad*, que nos permite un cierto demorarnos en ella. Es por eso que nuestra existencia es narrativa. Nuestra vida no es sólo un discurrir de situaciones que se suceden, sino que vivimos nuestra vida contándonosla. Nuestra vida es, indisociablemente, experiencia de vida. Las personas convivimos con nuestra fortuna o nuestra desgracia de la misma forma que convivimos con todo lo demás, también con nuestro ser humanos. Es decir, tenemos la capacidad de poner en cuestión nuestra propia humanidad [10]. Ser humanos es algo con lo que nos las tenemos que ver, de manera que somos humanos de modo *redundante*, porque ese *tener que vérmolas* es, a su vez, humano. Ser humanos para nosotros no es una determinación *stricto sensu* sino una medida, una altura que está siempre por alcanzar. Es esta una de las claves para comprender el espíritu griego que funda el clasicismo [11], y en este contexto debemos entender la educación.

Existe un viejo contencioso entre naturaleza y libertad en la historia de la filosofía. Son muchos los filósofos que, o bien han considerado impropio el uso del término «naturaleza», en el sentido de la *φύσις* griega, esa índole propia que es «principio y causa del movimiento o del reposo en la cosa a la que pertenece» [12], aplicado al hombre, o bien han negado la existencia de la libertad afirmando su carácter ilusorio u ofreciendo versiones tan devaluadas de ella que conducen, en definitiva, a su anulación.

El problema es que no se entiende cómo puede darse una naturaleza libre o una libertad fundada en una naturaleza [13]. Y realmente la idea parece absurda. ¿Cómo puede la libertad derivar de una instancia distinta de ella? En ese caso habría que desecharla como una pantomima. Con la libertad pasa como con el amor: no se puede derivar de otra cosa sin destruirlo. Ser libre por algo o para algo carece de sentido: es como si un amo liberara a su esclavo diciéndole «te hago libre para que a partir de mañana me pongas todos los días, libremente, el desayuno». Y lo mismo hay que decir del amor. Si amamos porque nos han vertido un filtro amoroso en la bebida (o porque nos mueve a ello algún instinto, da igual), ese amor es una parodia, de la misma manera que amar buscando un fin ulterior es algo que corrompe, *ipso facto*, el amor.

La libertad personal adquiere un especial protagonismo en el pensamiento occidental con la llegada del cristianismo (y más aún, en su versión individualista, desde la Reforma) [14]. Ello se debe, probablemente, a que la nueva fe trae consigo

un cierto despojamiento de roles sociales y familiares, de identidades asumidas. El dios cristiano puede sacar hijos de Abraham de las piedras. Ante él, las identidades familiares, raciales o sociales, revelan su vanidad. Por otra parte, el evangelio que predica el cristianismo no se dirige ya a un pueblo o nación, sino a cada persona. Todo esto, naturalmente, tuvo que ayudar a que los hombres valoraran lo irreductible que hay en cada uno, aquello en lo que nadie puede tomar el lugar de otro. Y la libertad es uno de estos irreductibles.

Si a la libertad no la mantenemos en esa radicalidad personal es fácil desmascararla como necesidad ignorada (algo que ya acontece de modo explícito en la filosofía de Thomas Hobbes) [15]. Si a la libertad la consideramos como una causa, tarde o temprano, en la medida en que desentrañemos la serie causal total, se mostrará como determinada por otra causa superior (por ejemplo, la voluntad divina o la necesidad del proceso dialéctico). Pero considerada como un radical personal la libertad no es una causa.

La libertad sólo puede definirse en un sentido lato, y para describirla o caracterizarla de algún modo debemos estirar los significados originarios y comunes de las palabras hasta su significado *intentado* (aquello para significar lo cual se impone el nombre, como diría Tomás de Aquino) [16], es decir, empleándolas sobre todo por su valor indicativo, y apoyándonos en analogías y símbolos. En el caso de la libertad, el símbolo por antonomasia es el vuelo.

Como sugiere esta analogía, la libertad es cierta ligereza que permite un elevar-

se, un sostenerse sin condiciones previas, manteniendo la iniciativa, adelantando el paso respecto a lo que sin cesar acaece. Como afirma Millán Puelles, la libertad es cierta *indiferencia activa*, cierta *agilidad* [17] que permite, al contrario de una mera plasticidad pasiva, no depender de determinaciones externas. Según Leonardo Polo, la libertad, al no estar ligada a ninguna condición de posibilidad o presupuesto previo, mantiene el futuro al margen de todo acontecer. La libertad es actividad que posee el futuro, justamente, manteniéndolo como tal futuro, no dejando que se *desfuturice* [18], lo que ocurriría si adviniera desde una región lejana, es decir, si fuera anticipado como posibilidad respecto a la cual se situara en un punto distante desde el que precipitar, llegado el momento, como presente. El futuro humano, que no es el futuro del tiempo cronológico ni tampoco el del tiempo cósmico, «no viene desde una región lejana o presupuesta en general, ni tampoco deriva de situaciones previas, sino que se equipara a la libertad» [19].

Nuestra irreductibilidad en tanto que seres libres, nuestro carácter insustituible, no estriba meramente en nuestra singularidad en tanto que *casos únicos*, sino en que lo que aportamos no llena ningún hueco, ningún vacío previo, y en este sentido somos novedades puras. En tanto que libres, no sólo somos incompatibles con la repetición (irreductibilidad) sino con cualquier forma de anticipación: «El futuro humano no está prefigurado en el modo de lo inesquivable» [20].

Esta es la ligereza, la agilidad, de la que hablamos y de la que volar es un sím-

bolo. De un modo casi inconsciente, la imagen del vuelo nos sugiere muchas cosas. En el aire no se está ubicado del todo porque las referencias orográficas o topográficas quedan abajo. En este sentido analógico, al volar no se ocupa ningún sitio. Ser libre es ser abriendo un espacio en el que no se producen yuxtaposiciones. No se ocupa un espacio que podría ser ocupado por otro. En tanto que la libertad no es compatible con la *co-posición* nada puede determinar la actividad libre porque nada se comporta como término o como opuesto respecto de ella [21]. Como sentencia la *Katha Upanisád*: «si el que golpea cree que mata y el golpeado se tiene por muerto, ninguno de los dos sabe nada» [22]. En tanto que seres libres, no formamos parte del universo de las causas y lo efectos.

No obstante, como seres también empíricos, mundanos, siempre nos encontramos en situación y, además, no podemos salir de algunas de estas situaciones modificándolas. Son las *situaciones límite* de las que habla Karl Jasper [23]. Pero el caso es que vivimos esas situaciones sin salida como una anomalía, y es la consciencia de esa anomalía la que nos lleva a filosofar o a orar, de modo que, como sugiere Jasper, lejos de suponer una prueba contra nuestra libertad, ese fracaso último e inevitable la testimonia en tanto que demanda una respuesta.

Volviendo al contencioso entre naturaleza y libertad, hay que decir que la libertad no puede emanar de la naturaleza pero ello no supone que sea incompatible con ella o que no tenga nada que ver con ella. La naturaleza humana es libre, no en el sentido de que la libertad sea una

de sus propiedades, sino en el sentido de que está abierta a una continuación, a un crecimiento que ya no es estrictamente natural en el sentido de espontáneo, sino que es fruto de un aprendizaje. Ese *dar de sí* que es el aprendizaje *humaniza* la naturaleza en tanto que la hace obediente a una libertad que la refuerza, que la respalda, y la hace crecer personalizándola.

Humanizar, como es obvio, no quiere decir añadir más naturaleza humana. Ser humano en este sentido que armoniza naturaleza y libertad, y tiene un claro cariz ético, quiere decir manifestar la libertad personal [24] a través de las posibilidades, limitaciones y obstáculos, que ofrecen la naturaleza y la sociedad, abriéndose paso a través de esta ruta, que es tanto individual como colectiva. En este sentido, ser humano y aprender a serlo son equivalentes.

El abrirse paso de esta manifestación a través de unas posibilidades y limitaciones concretas derivadas de la naturaleza (herencia genética, entorno físico), la familia y la sociedad con sus instituciones culturales, configura un modo de ser humano personal. Cada uno de nosotros tenemos un estilo propio de ser humanos. El conjunto de rasgos, recursos y predisposiciones que tenemos por nacimiento y por crianza, que Marina llama «matriz de la personalidad» [25], reciben, gracias al aprendizaje protagonizado por cada cuál, un sello propio, una disposición singular que llamamos personalidad, y que tiene esa carga ética de la que venimos hablando. El temperamento es una característica ligada al biotipo y a la crianza temprana, y se relaciona sobre todo con la organiza-

ción básica de los estímulos y pulsiones, mientras que el carácter se relaciona de modo más estrecho con las funciones superiores [26].

Cada uno debe alcanzar, a través de esta manifestación libre, de esta extensión de la libertad a la naturaleza, lo que Kierkegaard llamaba la *individualidad*: un existir reconocible, distinto realmente a cualquier otro [27], que va más allá de cualquier especificidad o tipología común.

3. La educación como sublimación de lo natural

Esa manera característica, singular, de ser humano que alcanza cada cual no era algo que estuviera ahí antes, esperando a ser revelado, sino que es el fruto de un aprendizaje, con sus limitaciones y peculiaridades, que toma impulso y se desarrolla a partir de una matriz biológica y social, también limitada.

En lenguaje freudiano podríamos entender ese *dar de sí* que personaliza impulsos en origen ajenos a nuestra intervención como un proceso de sublimación, y así entiende en efecto Freud la educación y la cultura, aunque no se acabe de comprender cómo sea posible toda esa creatividad sin libertad, desde lo puramente biológico. Como ha visto Paul Diel, la sublimación implica una elevación impropia de lo puramente bestial, y es por ello que su símbolo por antonomasia es el caballo alado Pegaso [28]. Para Freud, la sublimación que está detrás de la cultura y la civilización, de la educación en definitiva, es un cambio de meta de la pulsión, desde su objeto originario a otro que

proporciona una satisfacción vicaria [29]. Este cambio de objeto del impulso es inconsciente y, por lo tanto, ajeno a la libertad. No se trata de un disponer consciente de una energía o de unos recursos hacia una finalidad distinta a la originaria.

Desde una perspectiva más clásica, debemos acudir a conceptos como el de hábito o disposición para categorizar esta *personalización* de la naturaleza, su dependencia de la libertad, en la que consiste la educación, la *humanitas* de los estoicos.

Una disposición es cierto orden relativo o respectivo a una finalidad determinada, de modo que si ese orden responde adecuadamente a su finalidad decimos que la disposición es la correcta. La salud, por ejemplo, es la disposición acorde a la naturaleza del cuerpo vivo. La enfermedad, por su parte, es la falta de la disposición sana, la indisposición, es decir, una carencia que impide al ser vivo realizar correctamente sus funciones o alcanzar sus fines.

La disposición desacorde a la naturaleza, la que se opone a la sana no siendo meramente su falta o defecto, es la aberrante o monstruosa, la que se reordena a un fin no natural. Esta divergencia o subversión de la disposición sana o natural puede llegar incluso a la inversión cuando el fin al que se dispone algo no es ya distinto del natural sino su opuesto. Esa disposición es la contrahechura de la sana.

La distinción entre naturaleza y disposición debe ser tenida en cuenta a la hora de indagar la naturaleza de cada cosa para evitar errores de bulto. Un ser

con una determinada naturaleza puede poseer distintas disposiciones sin que ello suponga cambio en la naturaleza. Por ejemplo, un ser humano puede ser microcéfalo sin que esto afecte a su naturaleza humana, o puede tener inclinación a engañar, a asesinar o a torturar, sin que debamos extraer la conclusión precipitada de que todo ello está inscrito en su naturaleza y es lo propio de ella. *Corruptio optimi pessima* decían los antiguos romanos refiriéndose a la corrupción política, dando a entender con ello que lo pésimo no era de una naturaleza distinta a lo óptimo sino más bien su disposición contraria.

Según la naturaleza de cada ser, éste dispone de unos determinados recursos o capacidades. En el caso del hombre, su principal recurso es aprender, es decir, el recurso que genera otros recursos, los incrementa, los perfecciona y los refina, convirtiéndolos en algo más singular, más personal, más íntimo de lo que eran. Por el contrario, una disposición inadecuada puede tararlos, haciéndolos inservibles para sus fines propios y, de esta manera, despersonalizándolos. El mal es estereotipado, como observó lúcidamente Hannah Arendt [30]. No se puede personalizar el mal por una sencilla razón: porque no se puede aprender. El mal es siempre el estropearse o corromperse de algo. Mientras que aprender es reforzar una disposición o inclinación natural haciéndola dependiente y manifestativa de la libertad personal, hacer el mal es renegar de todo eso.

¿Qué tuvo que aprender Josef Mengele para hacer todo el mal que hizo en Auschwitz aparte de medicina (y antropología, todo sea dicho)? ¿Cómo se aprende

a mentir? Para decir lo contrario de lo que se piensa, ¿qué nueva habilidad se requiere aparte de saber decir lo que se piensa? Como afirma Tomás de Aquino, siguiendo a Aristóteles, hay una sola ciencia de los contrarios [31], de modo que para dirigir un saber a un fin contrario al natural o fundacional no se requiere ningún nuevo saber, sino que ello depende de funciones ejecutivas que permiten al hombre, aún en las condiciones más extremas, como afirma Victor Frankl, decidir qué clase de hombre quiere ser [32], y elegir el mal es renegar de la humanidad de uno mismo violentándola. Por eso el mal es despersonalizado y no manifestativo sino tenebroso, porque encubre nuestro verdadero rostro humano. El mal es siempre una forma de suicidio: «el mal siempre se vuelve contra el necio como el polvo arrojado contra el viento» [33].

Por lo tanto, los actos ejecutivos o constitutivos que buscan lo opuesto a los fines naturales no cooperan de ningún modo en la construcción de la personalidad sino en su destrucción: nos hacen irreconocibles. Como afirma Millán Puelles, «los actos humanos no son los actos de un ser vacío de toda disposición o acondicionamiento subjetivo» [34]. Estos actos pueden respaldar o traicionar su condición de humanos. El hombre puede «llegar a ser el que es», como cantaba Píndaro, aprendiendo a serlo, o puede encarnar la peor de las barbaries renegando de su humanidad.

4. Lo aprendido como superfunción

La disposición o hábito supone la concurrencia de recursos en cuya organización estriba, de modo que la disposición o hábito es una suerte de *metarrecurso*, no

un recurso añadido más, sino un recurso que utiliza otros: un recurso de nivel superior que genera una dinámica que se abre a nuevos niveles.

Aprender, si bien es algo natural en el sentido de que la naturaleza humana tiene esa plasticidad que lo permite, depende de la libertad. Lo que aprendemos, como por ejemplo el habla, puede ser considerado como una *superfunción* [35], es decir, una función que utiliza otras (en el caso del habla, una parte del sistema respiratorio y del digestivo, entre otras funciones) para sacarles más partido, en un proceso que se abre a una continuación (el habla puede convertirse en canto, por ejemplo). Cada nuevo nivel alcanzado supone una mayor personalización de la naturaleza, y ello quiere decir que ésta se ordena de modo más estrecho a la libertad y la manifiesta de modo más nítido.

Las personas se recrean en lo que hacen, por eso son capaces de verdadero aprendizaje y no sólo de mero adiestramiento. Para aprender, uno debe estar pendiente de la actividad, debe *acompañarla* mientras la hace. Aprender es aportar, no los contenidos, los valores o las habilidades aprendidas, sino el demorarse en el propio aprendizaje de las mismas, el estar despierto para él. Antes dijimos que éramos humanos de modo redundante y que nuestras vidas lo eran de un modo internamente narrativo: solidariamente, vida y experiencia de vida. Pues bien, prestar atención, por ejemplo, es redundante, porque la atención prestada es también atendida. De otro modo no se podría prestar atención alguna, no destacaríamos ni mantendríamos voluntariamente unos estímulos so-

bre otros. Pero las personas disponemos de un sobrante de actividad que redundan en la propia actividad, de modo que somos capaces de estar pendientes de nuestro propio estar pendiente. Por eso el aprendizaje siempre se abre a una continuación, a un tomar pie en lo aprendido, y no a una mera repetición típica del adiestramiento. Aprendo de mi aprender. La dinámica creciente que se desencadena con el auténtico aprendizaje depende de ésta, por decirlo así, reverberación entre niveles: escribo y estoy pendiente de mi escribir, leo y estoy pendiente de mi leer [36]. Se trata de dualidades jerárquicas, es decir, de distinto nivel, que posibilitan un perfeccionamiento, un crecimiento intrínseco [37]. Este perfeccionamiento se puede reforzar además con técnicas y estrategias pedagógicas de lo que se conoce hoy como *metaaprendizaje*.

Aprendizaje significativo no sólo es aquel que conecta con saberes previos, que se construye sobre y reorganizando piezas anteriormente adquiridas. El aprendizaje significativo es el aprendizaje íntimo: un educar-se, y nos compromete redistribuyendo el espacio que habitamos, nuestro ser en el mundo que, en definitiva, es nuestra propia fisonomía humana. Y aquí, más que alcanzar un determinado modelo, se trata de dar más de sí, de seguir creciendo sin conformarse con lo que ya se es, porque ese narcisismo *apaga* la manifestación personal. Según Leonardo Polo:

«Tomada en este sentido, la esencia del hombre no es un dato, sino un cometido de la libertad que dura toda la vida, a saber: la conquista creciente de la dependencia de lo humano del ser personal. Dicho depender es estricta-

mente la esencia del hombre, pero no es estático, sino que es menester conquistarlo, porque la esencia del hombre sólo es en tanto que crece (si no creciera, no dependería de la persona, y si ese crecimiento no fuera libre, no pasaría de ser el de un organismo corpóreo)» [38].

5. El héroe mitológico como paradigma

En los mitos de la Antigüedad, la ausencia de esta perfección peculiar de lo humano, la capacidad de seguir aportando, se simboliza con la petrificación, con la mineralización del héroe. En el símbolo, este convertirse en un ser inerte, sin vida, apunta a la pérdida de esa peculiaridad de la vida humana que acontece cuando se reduce al narcisismo de la mirada de la medusa.

En la figura del héroe mitológico encontramos el arquetipo del hombre que hace de una condición nativa, heredada, una misión que cumplir y un destino que seguir. Por este motivo se convierte también en paradigma de la educación tal como la estamos considerando, es decir, como *humanitas*.

Lo propio del héroe clásico es tener una misión en el sentido más originario del término, es decir, ser enviado: el héroe debe aceptar un papel, encarnar un personaje y participar en un drama, que parecen ideados para él, pero que no son concebidos ni elegidos por él. No es propio del héroe tomar la iniciativa sobre lo que ha de llevar a cabo sino aceptarlo como un encargo. Por otra parte, el héroe es el elegido entre muchos otros para cumplir la misión, no tanto por las virtudes y cualidades que haya podido adquirir hasta

ese momento, sino por pertenecer a una estirpe cuya dignidad o nobleza deben ser refrendadas por el propio héroe cumpliendo su misión. Lo que se le exige al héroe es, como a todo hombre o mujer, estar a la altura de lo que ya es por nacimiento.

Al héroe no le basta con reclamar lo que le pertenece por herencia: se le pide una prueba que confirme su condición nativa. De modo que lo que es por nacimiento se convierte en algo que le interpela, que exige una respuesta que no está dada en absoluto, que es una aportación nueva y sin sustituto posible.

A continuación se expone de modo muy sintético un esquema genérico de las narraciones heroicas de las mitologías atendiendo a los motivos más comunes [39]. De este modo podremos descubrir cómo están presentes en estos mitos algunas de las claves que hemos analizado de esa tarea *humanizante* que es la educación, y que permite encarnar libremente la propia humanidad que, de este modo, se hace rostro reconocible.

Lo primero reseñable es que el héroe es de ascendencia noble. Por lo general, uno o ambos progenitores son de familia real, pero en la mayoría de las ocasiones es la propia intervención divina la que, mediante la unión amorosa con la reina o princesa, refuerza la majestad del origen del retoño que, por regla general, es un varón.

El héroe no es criado en casa de sus padres, en la corte real o en el palacio, porque, por algún motivo, perdió el vínculo con su familia. El héroe-bebé es abandonado, expuesto en algún bosque o colina, flotando

sobre las aguas del mar o de un río al albur de los elementos, y es recogido y criado por animales, o por pescadores o pastores. A veces lo que ocurre es que es ocultado de la cólera de un usurpador del trono paterno y debe permanecer en el anonimato, o es simplemente raptado por bandidos que lo llevan a tierra extranjera donde es vendido como esclavo. En cualquier caso, el niño crece en una familia, por lo general humilde, ignorando su condición noble, así como los derechos y deberes ligados a ésta.

Cuando el héroe ya es un joven, se le revela la verdad de su origen. Él no es un pastor más de ganado sino que es hijo de un rey. En este momento las variaciones sobre el tema son enormes, pero lo más común es que el joven regrese a un ámbito cortesano donde, antes de disfrutar de cualquier derecho dinástico, deberá hacer frente a pruebas o trabajos (equivalentes a los ritos de iniciación que hemos visto) que demuestren, con hechos, su naturaleza noble. Lo más habitual es que al héroe se le pida emprender un largo viaje, solo o acompañado, a tierras ignotas a recuperar algún objeto valioso. Por el camino deberá hacer frente a numerosos peligros y contará con la ayuda de fuerzas sobrenaturales que le proveerán de armas y objetos maravillosos, gracias a los cuales podrá culminar su misión. Y esta hazaña lo hará merecedor del trono que le aguardaba desde que fue concebido.

Estos serían los principales episodios que podemos encontrar, por regla general, en las narraciones heroicas. Pero en estas historias sucede a veces que al éxito del héroe le siguen la desgracia y el deshonor, cuando el héroe, una vez cumplido el en-

cargo, se dispone a disfrutar plácidamente de lo obtenido. En ese caso, la locura y el crimen se ceban con el héroe desfigurándolo hasta convertirlo en una especie de impostor de sí mismo. El héroe se convierte en villano y, despreciado por los suyos, es desterrado o se exilia voluntariamente buscando nuevos trabajos que purifiquen sus faltas, quedando siempre su gloria postergada indefinidamente hasta su apoteósico final, más allá de la muerte. En todo caso, la relación de la muerte con lo heroico es esencial. Es como su piedra de toque. El sacrificio, la ofrenda de la propia vida en sus múltiples formas, es la manifestación cumplida y máximamente reveladora que otorga al héroe una fisonomía humana propia y perenne, transformándolo en constelación celeste, en parte del firmamento (catasterismo del héroe).

6. Consideraciones finales

La comprensión de lo humano desde el paradigma heroico nos proporciona una visión amplia y penetrante de la educación. El héroe debe recorrer un camino, salvar una distancia. Esa distancia es la que media entre la dignidad que le corresponde por herencia, por su origen noble o incluso divino, y la condición carencial de la que parte, y que llega al extremo de la exposición del héroe-bebé a los elementos, a las fuerzas naturales. También el hombre tiene la misión de conquistar su propia *humanitas* partiendo de unas condiciones y de unas limitaciones físicas, culturales y sociales, dadas. La mujer y el hombre tienen que hacer de su vida una vida auténticamente humana partiendo de una situación tan precaria que, según Arnold Gehlen, puede compararse a la

de un parto prematuro. Y para ello, con la ayuda de la familia y la sociedad, deben reafirmar, respaldar esa humanidad congénita, intensificando su dependencia respecto a la libertad personal, haciéndola redundantemente humana, en primer lugar, porque de lo contrario no serían viables (como nos enseña el mito platónico de Prometeo), pero además porque de otro modo no alcanzarían a ser lo que son: permanecerían en tinieblas ante la linterna de Diógenes. De este modo, la educación se nos presenta como una continuación de la propia generación humana, como una *segunda generación* [40] en la que cada uno participa como protagonista en su propia humanización.

El compromiso con la naturaleza propia abre el campo a la libertad: le aporta una *medida*, una altura o dignidad propia y, así, unos deberes, que para la libertad son como oportunidades. Por otra parte, la humanidad, al ser confirmada libremente, pasa a ser algo bien distinto de una mera condición congénita: pasa a ser *mi* humanidad en el sentido de recabada por mí, de estar a mi cargo, a mi cuidado. Es mi propia humanidad en tanto que la cultivo, así que esa confirmación no depende tanto de un acto de aceptación puntual como de un prolongado esfuerzo por aprender a ser humanos. En ese cultivarse o sublimarse es donde se produce la manifestación de la persona, superando una situación de naturaleza humana anónima, ajena al yo. Obviamente, como hemos visto, hay actos ejecutivos que pueden echar por tierra toda esa ganancia, o rubricarla de manera definitiva con el sacrificio heroico, pero, en tanto que ganancia, ese crecimiento ético es sobre todo fruto de un incesante aprendizaje.

Podríamos preguntarnos, después de haber situado el aprendizaje en este horizonte antropológico, qué papel desempeña la figura del educador en el mismo. Si aprender es cierta sublimación intrínseca de la naturaleza humana, la función del educador y de la propia educación como institución no puede ser otra que la de *ampliar las posibilidades* que, tanto desde el entorno físico como desde el ámbito intersubjetivo, social y cultural, pueden servir de cauces para esa personalización creciente de la naturaleza humana de cada cual a la que llamamos *personalidad*, y que en el presente artículo hemos equiparado a esa humanidad de la que es responsable, en cierta medida, cada uno de nosotros. Pero hay una función aún más básica del docente que es la de inducir el *deseo de aprender*, lo que consigue si logra transmitir el deleite que comporta esa apertura de nuevos horizontes para la libertad, que es el auténtico aprendizaje. El educador debe persuadir al educando orientándolo en el sentido que coincida con aquel que abra mayores y mejores posibilidades, pero para ello la propia enseñanza debe deleitar a los alumnos, debe ser *retórica* [41], y no sólo instrucción o disciplina.

El educador debe moverse siempre en el terreno de las posibilidades, entre otras cosas, porque sólo enseña si el educando aprende, es decir, que en último extremo enseñar depende de una coincidencia. En este sentido, aprender es una acción *per se* mientras que educar o enseñar es una acción *per accidens*, según las categorías aristotélicas [43]. De este modo, el *campo de labor* del educador no son los propios alumnos, sino los espacios propicios para ese encuentro en que *acontece* la enseñan-

za: «si un profesor enseña y ningún alumno aprende, no ha habido enseñanza» [42].

El educando es protagonista del proceso educativo porque nadie puede hacer que aprenda: aprender es una aportación personal suya. Un determinado contenido de aprendizaje puede ser común, pero el aprenderlo es siempre el aprender de alguien, y a veces se olvida esta dimensión íntima, existencial, del aprendizaje. Si no alcanza esa intimidad libre, el aprendizaje no pasa de ser condicionamiento.

Si ser humano es una categoría ética y no sólo biológica, aprender a serlo se erige en la tarea principal que tenemos todos los humanos a lo largo de nuestra vida, puesto que, como hemos dicho, la *humanitas* no debe ser considerada como una meta a alcanzar sino *in crescendo*, como proceso que rebasa cualquier término ideal, aunque tenga una *medida* (por eso precisamente es aprendizaje y no activismo), y se inspire en modelos paradigmáticos que lo orienten. Lo humano es como uno de esos viajes llenos de aventuras, de peripecias, que protagonizan los héroes de todas las mitologías, siempre abiertos a lo imprevisible, a lo desconocido, y aprender a ser humano es vivir esa aventura comprometiéndose con esa misión, embarcándose en ella, protagonizándola, aunque no haya partido de nosotros esa singular iniciativa que es la de ser humanos.

Dirección para la correspondencia:

Javier Pérez Guerrero. Universidad Internacional de La Rioja. 26002 Logroño. Email: javier.perez@unir.net.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. XI. 2015.

Notas

- [1] Cfr. GARCÍA GUAL, C. (Ed.) (2014) *La secta del perro. Diógenes Laercio*, p. 18 (Madrid, Alianza Editorial).
- [2] Existen obras clásicas que recopilan abundante información sobre este tipo de ritos, exponiendo diversas teorías acerca de su significado, como son las de FRAZER, J. G. (1944) *La rama dorada* (México D. F., Fondo de Cultura Económica); ELIADE, M. (1972) *Tratado de Historia de las Religiones* (México D. F., Ediciones Era) O CAMPBELL, J. (1996) *Las máscaras de Dios. Mitología primitiva* (Madrid, Alianza Editorial).
- [3] Cfr. ISOCRATES (1979) *Discursos I* (Madrid, Gredos) pp. 212-213.
- [4] Cfr. ARBEA, A. (2002) El concepto de *humanitas* en el *Pro Archia* de Cicerón, *Onomázein*, 7, pp. 393-400.
- [5] HEIDEGGER, M. (2000) *Carta sobre el humanismo* (Madrid, Alianza Editorial) pp. 21-22.
- [6] Cfr. JOCILES, M. I. (2007) Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos, *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 67-116. Ver <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83811585004> (Consultado el 15. IV. 2015).
- [7] Cfr. ZINGANO, M. (2008) Paideia. Virtud intelectual y virtud moral en la Antigüedad, en HOYOS, G. (Ed.) *Filosofía de la Educación* (Madrid, Editorial Trotta), p. 56 y ss.
- [8] Cfr. MARINA, J. A. (2004) *Aprender a vivir* (Barcelona, Ariel) pp. 25 y ss.
- [9] GARCÍA HOZ, V. (1988) *Educación personalizada* (8ª ed.), p. 25 (Madrid, Rialp).
- [10] Cfr. MÈLICH, J. C. (2008) Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 101-124. Ver <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/986/1084> (Consultado el 19. IV. 2015).
- [11] Para Platón, el concepto de medida es el que puede describir de modo más profundo al ser humano. Cfr. ALVIRA, R. (s. f) *Libertad y naturaleza en el ser humano según el pensamiento de Millán Puelles (1921-2005)*. Conferencia pronunciada en la Universidad de Montevideo. Ver http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=OCCEQFjAAahUKEwik1I-Tn_HGAhUC7B-QKHVPiAzk&url=http%3A%2F%2Fwww.um.edu.uy%2Fdocs%2FMillan%2520Puelles-Alvira%2520conf.%2520%25EDntegra.doc&ei=ntywVaSNKILYU9PEj8gD&usq=AFQjCNHjN6niN0uZ3Y-JpNa5DEowRToS_SQ&sig2=Dc9977eofgpVNy4I-8zUTqQ (Consultado el 22. III. 2015).
- [12] ARISTÓTELES (1995) *Física*, p. 45 (Madrid, Gredos).
- [13] El carácter trascendental de la libertad personal ha sido desarrollado por Leonardo Polo en POLO, L. (2003a) *Antropología trascendental I. La persona humana* (Pamplona, EUNSA).
- [14] Cfr. VICENTE ARREGUI, J. y CHOZA, J. (1995) *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad* (4ª ed.), p. 423 (Madrid, Rialp).
- [15] Cfr. HOBBS, TH. (1999) *Leviatán o la materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil*, p. 189 (Madrid, Alianza Editorial).
- [16] Cfr. SANTO TOMÁS DE AQUINO (1994) *Suma de Teología I*, p. 184 (Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos).
- [17] Cfr. MILLÁN PUELLES, A. (1985) *Fundamentos de filosofía* (11ª ed.) (Madrid, Rialp) pp. 378-9.

- [18] Cfr. POLO, L. (2003a), p. 230.
- [19] POLO, L. (2003a), p. 231.
- [20] POLO, L. (2003a), p. 230.
- [21] Cfr. POLO, L. (2003a), p. 242.
- [22] HÁRRAZ, F. G. y PUJOL, O. (Eds.) (2003) *La sabiduría del bosque. Antología de las principales Upanisáds*, p. 100 (Barcelona, Trotta).
- [23] Cfr. JASPERS, K. (1953) *La Filosofía* (México D. F., Fondo de Cultura Económica) pp. 19-20.
- [24] La esencia humana como manifestación de la libertad personal es el tema al que Leonardo Polo dedicó el segundo volumen de su *Antropología Transcendental*: POLO, L. (2003b) *Antropología trascendental II. La esencia de la persona humana* (Pamplona, EUNSA).
- [25] Cfr. MARINA, J. A. (2004), pp. 81 y ss.
- [26] Cfr. IZQUIERDO MARTÍNEZ, A. (2002) Temperamento, carácter y personalidad. Una aproximación a su concepto e interacción, *Revista Complutense de Educación*, 13:2, pp. 617-643.
- [27] Cfr. KIERKEGAARD, S. (1993) *Diario íntimo* (Barcelona, Editorial Planeta) pp. 207-8.
- [28] Cfr. DIEHL, P. (1991) *El simbolismo de la mitología griega*, p. 82 (Barcelona, Labor).
- [29] Cfr. FREUD, S. (2010) *La moral sexual «cultural» y la nerviosidad moderna*. Ver <http://www.biblioteca.org.ar/libros/211758.pdf> (Consultado el 25. III. 2015).
- [30] ARENDT, H. (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal* (Barcelona, Lumen).
- [31] Cfr. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *cit.*, p. 679.
- [32] Cfr. FRANKL, V. (1979) *El hombre en busca de sentido* (Madrid, Herder) pp. 90 y ss.
- [33] V. V. A. A. (2008) *Dammadhya* (Palma de Mallorca, José J. Olañeta), estanza 126.
- [34] MILLÁN PUELLES, A. (1985), p. 642.
- [35] Cfr. POLO, L. (1991) *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo* (Madrid, Rialp) pp. 155-61.
- [36] En este sentido son muy interesantes algunas experiencias llevadas a cabo en el campo de la inteligencia artificial, como el prototipo de *software metaconsciente* de Zhang, Frankli y Dasgupta. Ver UGARTETXEA, J. (2001) Motivación y metacognición, *Relieve*, 7:2. Ver http://www.uv.es/relieve/v7n2/RELIEVEv7n2_1.htm (Consultado el 03. II. 2015).
- [37] Cfr. POLO, L. (2003a), pp. 167 y ss.
- [38] POLO, L. (1996) *Ética. Hacia una versión moderna de los temas clásicos* (Madrid, Unión Editorial) pp. 76-77.
- [39] La descripción de los motivos comunes a los relatos heroicos que se expone sigue en buena medida los que se recoge en RANK, O. (1991) *El mito del nacimiento del héroe* (Barcelona, Paidós); ELIADE, M. (1999). *Historia de las creencias e ideas religiosas I* (Barcelona, Paidós) o VERNANT, J. P. (2000) *El universo, los dioses, los hombres. El relato de los mitos griegos* (Barcelona, Anagrama), aunque se completa con otras fuentes diversas.
- [40] MILLÁN PUELLES, A. (1963) *La formación de la personalidad humana*, p. 32 (Madrid, Rialp).
- [41] Cfr. NAVAL, C. *Educación, retórica y poética. Tratado de la educación en Aristóteles*, p. 176 (Pamplona, EUNSA).

[42] BERNARDO CARRASCO, J. (Coord.) (2011) *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*, p. 139 (Madrid, Síntesis).

[43] Encontramos una exposición clarificadora de estas categorías aristotélicas en LLANO, A. (2011) *Metafísica y Lenguaje* (3ª ed.) (Pamplona, EUNSA).

Resumen:

Ser humano como tarea. Ideas para una antropología de la educación de inspiración clásica

En este artículo se defiende la idea de que el aprendizaje es, más allá de una interiorización de funciones y contenidos, una aportación libre. Inspirándose en una visión clásica del ser humano que toma como paradigma al mito heroico, y en la renovación del pensamiento antropológico llevada a cabo por Leonardo Polo, el autor desarrolla una antropología de la educación según la cual la humanidad es, a parte de una naturaleza, una tarea de aprendizaje que debe ser protagonizada por cada persona. Esta tarea supone la manifestación de la libertad a través de las limitaciones y posibilidades que ofrecen tanto la naturaleza como la sociedad, de modo que, desde este punto de vista, ser humano y aprender a serlo coinciden. Así considerado, el concepto clásico de *humanitas* se entiende como la dependencia de la naturaleza humana respecto a la libertad, y el aprendizaje se nos revela como una aportación insustituible que permite a la mujer y al hombre reafirmar libremente su condición humana.

Descriptores: Antropología de la educación, aprendizaje, condición humana, manifestación de la libertad, mito heroico, sublimación.

Summary:

The human being as a task. Ideas for a Classically-inspired anthropology of education

This article makes the case that learning is, beyond internalizing skills and subjects, a free contribution. Based on the classical view of the human being which considers the heroic mythos as a paradigm, this idea also finds its grounds in the renewal of the anthropological thinking carried out by Leonardo Polo. The author develops an anthropology of education where to be human is, apart from a nature, a learning task which must be accomplished by each person. This task implies the manifestation of freedom through limitations and possibilities offered by both nature and society. Thus, according to this perspective, human being and learning to be a human being are the same thing. The classical concept of *humanitas* is therefore understood as the human nature dependence of freedom and learning appears as an irreplaceable contribution which allows, both man and woman, to strengthen their human condition freely.

Key Words: Anthropology of education, learning, habits, *Humanitas*, heroic mythos, sublimation.