

ASPECTOS DEL INACABAMIENTO HUMANO. OBSERVACIONES DESDE LA ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

por José María BARRIO MAESTRE
Universidad Complutense de Madrid

El contexto en el que habría de incluirse el asunto del inacabamiento humano es el del examen de las condiciones de posibilidad de la educación. En este planteamiento «crítico» —al estilo de Kant— se trata de indagar, constatando el *hecho* de la educación, qué hace que el hombre pueda y deba ser educado. O, por utilizar la misma terminología del filósofo, cuáles son las condiciones de posibilidad (*Möglichkeitbedingungen*) del hecho educativo. Indudablemente, dentro de ese examen crítico ocupa un lugar destacable la comprobación de que el hombre es un ser inacabado. O, en otras palabras, el hecho de que el hombre no nace, por cierto, en plenitud, ni, incluso, parece que tal plenitud pueda alcanzarse nunca. Este inacabamiento puede estudiarse atendiendo a tres perspectivas: biológica, psicológica y existencial. Me referiré más brevemente a las dos primeras, para concentrar mayor atención en la última.

1. *El inacabamiento biológico*

a) *La antropobiología de A. Gehlen*

En la perspectiva biológica habría que subrayar las investigaciones mejor acreditadas de la Antropobiología, a saber, los estudios llevados a cabo en torno al hombre como *bios* (ser vivo). En este campo destacan los análisis de Arnold Gehlen y de Adolf Portmann. Dentro del género animal, la humana es una de las

especies más frágiles y desvalidas, y esto se ve bien analizando sus carencias biológicas. El inacabamiento biológico en el hombre ha sido categorizado por Gehlen en términos de inespecificación orgánica y de primitivismo anatómico [1]. En comparación con el resto de las especies animales, el organismo humano está muy poco especializado para cumplir las funciones necesarias al sostenimiento y desarrollo de la vida. La anatomía humana también muestra un estadio infradesarrollado si se la compara con la anatomía de otras especies, en las que se ha verificado un desarrollo biológico mucho más acorde con las circunstancias ambientales en las que han de desenvolverse sus individuos. Portmann, por su lado, habla de una prematuridad biológica y de un estado de embrionalidad específico del hombre, tanto desde el punto de vista filogenético como, muy particularmente, en su vertiente ontogenética [2]. En efecto, si se compara el embarazo humano y el desarrollo biológico que tras él adquiere el hombre con los resultados que vemos en otros mamíferos, nos damos cuenta que en el caso de aquél, tras un tiempo proporcionalmente mayor de estar en el claustro materno es dado a luz en unas condiciones muy frágiles, mientras que otros mamíferos superiores, con períodos de embarazo comparativamente más cortos alumbran sus crías mucho más desarrolladas. En concreto, para llegar a nacer tan desarrollados como otros mamíferos superiores, necesitaríamos un embarazo de más de dos años. En cierto sentido, dicha prematuridad es apreciable en el hecho de que el animal humano adquiere su plena viabilidad y autonomía mucho más tarde que otros mamíferos; necesita más cuidados y durante un tiempo más prolongado que ellos.

Mucho antes de que el hombre pueda realizar operaciones propiamente formales, su no afirmación biológica también se deja ver, por ejemplo, en instintos básicos como el tropismo hacia la madre. Aquí cabe mencionar la dependencia vital de la madre durante los primeros estadios de evolución extrauterina, en lo referente a las funciones necesarias para la perpetuación individual: la alimentación y la seguridad. Hasta que no es autónomo en esas funciones —aproximadamente a los seis años— el animal humano necesita una tutela constante, que va cediendo a partir de esa edad. (Esto ha de ser considerado, por ejemplo, en la educación preescolar. Así, por ejemplo, se ha visto la conveniencia de que cada grupo de niños sea atendido por una sola persona. También a ello se debe, en parte, la reciente preocupación por una más adecuada e intensa educación vial en esa etapa). Toda la urdimbre afectiva de un niño hasta los tres años se centra en torno a la madre, lo cual es particularmente notable en rasgos de imitación instintiva e impul-

siva. Dicho tropismo se hace patente de manera especial en la adquisición precoz del lenguaje verbal. La lengua materna es la que se aprende en los primeros años de vida junto a la madre o quien haga sus veces. Y es la única que queda perfectamente troquelada (giros, entonación, etc.).

La indeterminación biológica se manifiesta, por último, en una mayor plasticidad neural que hace posible una también mayor capacidad perceptiva. Por ejemplo, cuando algo le interesa, el niño pequeño se entera de mucho más que el adulto. (Esto se aprecia bien en los cuentos: el niño mayor se fija más en el argumento y el niño pequeño en los detalles). Al crecer se va perdiendo capacidad perceptiva pero se va ganando en atención selectiva y se van afianzando las estructuras y conexiones necesarias para realizar operaciones formales.

b) *La tesis de A. Portmann*

Según Portmann, es justamente esta prematuridad e inacabamiento morfológico lo que proporciona al hombre una elevada plasticidad e indeterminación. Y esto es, en último análisis, lo que le hace no sólo posible sino *necesario* el aprendizaje. Su prácticamente total invalidez biológica es interpretada en Portmann como una dependencia absoluta respecto de la ayuda de sus congéneres, y en primera instancia de sus progenitores. K. Dienelt lo ha subrayado diciendo que el hombre es un ser defectivo [3] y F. Nietzsche, por su parte, decía que el hombre es «el animal todavía no afirmado» (*noch nicht gestellten Tier*) [4].

c) *Hombre y medio*

Desde el punto de vista de la Antropobiología, hay aún una diferencia muy señalada entre el comportamiento de los irracionales y el de los humanos: aquéllos *se adaptan* al medio, en tanto que éstos *adaptan* el medio a sus propias necesidades. Las teorías evolucionistas han subrayado que la permanencia de las especies depende de la capacidad de adaptación al entorno ecológico que vayan generando sus individuos. Persisten los mejor adaptados, y los que no logran adecuarse al medio desaparecen. La capacidad de adaptación biológica radica en una serie de mecanismos mediante los cuales los comportamientos fenotípicos reobran sobre la propia estructura genética (genotipo) troquelándola en una determinada dirección. Dicha dirección marca las pautas de las sucesivas generaciones de individuos de esa especie, de manera que, tras un proceso de duración variable, se adquieren caracteres genéticos

nuevos que, a su vez, comienzan a transmitirse. El número de generaciones necesarias para que un nuevo carácter quede troquelado y, por tanto, se incorpore al patrimonio genético variará, como decimos, en cada caso, y determinará precisamente la capacidad evolutiva de cada especie, su potencial biológico y, en teoría, haría previsible su subsistencia futura.

Según la explicación evolucionista, por tanto, los cambios en la especie biológica pertenecen al patrimonio genético [5].

Sin embargo, en el hombre todo esto no se verifica. No encontramos en la anatomía ni en la fisiología humana muchos rasgos que la pertrechen para desenvolverse con soltura en cualquier medio natural, de manera que cabe decir que los individuos de la especie humana están biológicamente inadaptados. ¿Cómo dar cuenta, entonces, no sólo de su subsistencia, sino de su neta superioridad respecto del resto de las especies biológicas?

Portmann concluye que la única explicación posible pasa por entender que, justamente, esa superioridad no es biológica sino cultural. Como dice J. García Carrasco en un artículo reciente, «la historia humana es el proceso y el relato de la transformación de la naturaleza en cultura» [6]. También Ortega lo había notado al definir la técnica como «la reforma que el hombre impone a la naturaleza en vista de la satisfacción de sus necesidades» [7]. Ciertamente la incapacidad biológica del hombre hace necesario atribuir su superioridad a otros factores; es preciso acudir a la categoría de *cultura*. El hombre, en efecto, es capaz de cultivar —digamos de transformar— el medio natural, y de transformarse a sí mismo. Pero esta capacidad no es biológica, y por tanto no puede transmitirse hereditariamente. Ha de adquirirse mediante el aprendizaje y la educación. Como dice Grimaldi, el hombre puede hacerse en pocos años tan viejo como la humanidad entera, asimilando —gracias a la educación y al aprendizaje— sus experiencias, logros y conquistas [8].

La capacidad cultural humana da cuenta, por tanto, de la supremacía de nuestra especie, pues el hombre no se adapta al medio, como decimos, sino que adapta éste a sus propias necesidades. El hombre «humaniza» la naturaleza, en el sentido de que la convierte —cultivándola— en su «hogar»; la hace habitable para sí. Ello explica que el hombre pueda vivir en cualquier parte del planeta —o incluso en otros planetas— mientras que las demás especies animales sólo pueden subsistir y desarrollarse en determinados ecosistemas con condiciones favorables. Esto es lo que subraya von Uexküll con su distinción entre mundo y «perimundo»: los

animales tienen un entorno ecológico determinado (*Umwelt*), en tanto que el entorno vital del hombre es el mundo en su totalidad (*Welt*) [9].

Ahora bien, al igual que el hombre necesita humanizar la naturaleza, también necesita humanizarse a sí mismo. Eso es la cultura —que se transmite a través de la educación—: bregar con el medio (para humanizarlo, para convertirlo en habitáculo digno de su principal habitante) y bregar consigo mismo. Pero este último aspecto será objeto de una atención más pormenorizada al tratar del inacabamiento existencial.

2. *El inacabamiento psicológico*

a) *La no-instintividad pura del ser humano*

En segundo término cabe examinar el inacabamiento humano desde una perspectiva psicológica. En ella nos sale al encuentro lo que D. Sacristán, entre otros, denomina «no-instintividad pura» [10]. En el caso del hombre, en efecto, el instinto ha de ser completado con cultura. Como han subrayado diversos autores —por ejemplo, H. Bergson, M. Yela, A. Millán-Puelles, etc.— hablando de la «impregnación racional de los instintos» [11] en el hombre, ni siquiera la satisfacción de las necesidades más primarias de tipo biológico es llevada a cabo de un modo meramente instintivo. Afirma en este sentido Millán-Puelles que «comemos con la fantasía y con la razón no menos que con la boca y el estómago» [12]. Efectivamente, no hay necesidad que imponga al hombre un modo fijo y estereotipado de satisfacerla; cada modo es siempre cultural, relativo y cambiante. Ésta es precisamente la diferencia entre los parámetros comportamentales humanos y los del resto de la escala zoológica. En ésta domina el instinto como una pauta de conductas fijas, inalterables. Piénsese, por poner un ejemplo, en el modo que tienen las panteras de cazar o las cigüeñas de construir sus nidos; en ellos no ha habido progreso alguno. En el caso humano, por el contrario, el modo de satisfacer sus necesidades vitales refleja su capacidad inventiva y, por tanto, un ser no meramente biológico. Esto se aprecia bien, por poner un caso, al fijarnos en los diversos modos humanos de procurarse abrigo, las modas en el vestir, etc., de manera que puede hablarse, como hace Yela, de una impregnación racional —y, añadiríamos, socio-cultural— de sus conductas instintivas que, de esta forma, se encuentran sobredimensionadas al ámbito propiamente espiritual característico del

ser humano.

En el animal irracional, un mismo estímulo induce un doble efecto. Por un lado, desencadena una conducta actual determinada; y, por otro, tal conducta, a su vez, marca una concreta dirección futura al comportamiento. Por el contrario, en el caso del animal racional, estas tendencias —que, naturalmente, también se dan— coexisten, sin embargo, con otras peculiares como la reflexión, la autodeterminación, la referencia a un sentido, la libertad, la interpersonalidad, el sentido de la corporeidad, el sentido de la autotranscendencia, etc., que no existen en los demás animales.

b) Inteligencia humana, animal y artificial

La índole fija y estereotipada de la conducta de los irracionales también puede apreciarse en que hay en ella una perspectiva de finalidad muy limitada. Los animales, en efecto, son incapaces de captar las propiedades fungibles universales de los objetos, digamos su instrumentalidad genérica. Sí pueden aprehender la instrumentalidad concreta de algo para satisfacer una necesidad presente e inmediata. Así lo han mostrado las investigaciones en torno a la «inteligencia animal»; por ejemplo, son famosas las llevadas a cabo por el norteamericano Thorndike con chimpancés. Cuando se le pone el alimento lejos de su alcance, sin poder acceder a él directamente ni trepando al árbol, el primate busca en derredor algún objeto que se lo permita; y encontrando una vara o un palo, es capaz de utilizarlo para golpear la rama y hacer caer el fruto. Lo mismo muestran las experiencias de Jrustov. Entre otros, este etólogo ruso demostró que el primate es capaz de realizar operaciones de uso de instrumentos (*tool-using*) e incluso puede transformar (*tool-modifying*) algún objeto, percibiendo en él su virtualidad instrumental de cara a la satisfacción de una determinada necesidad. El chimpancé encerrado en la jaula aprende enseguida a utilizar un palo para acercarse el plátano que no alcanza con la mano, incluso puede pulirlo un poco para agarrarlo mejor. Pero si, en vez del palo, se le facilita una tabla más ancha que el espacio libre entre los barrotes, entonces se le plantea un problema *técnico* para cuya resolución se muestra inepto: es incapaz de sacar de ella una vara más estrecha, es decir, de construir una herramienta (*tool-making*). Lo que ya no sabe hacer un chimpancé es fabricar un instrumento, aunque pueda servirse de lo que encuentra ya hecho: puede usar, pero no construir. El simio no «ve» —porque ya no es posible *verlas* sino *entenderlas*— las potencialidades implícitas en la tabla. Las posibilidades nuevas que ofrece la realidad, la mediación instrumental universal, por ejemplo, de una herramien-

ta cortante, que me sirva no sólo para esta situación concreta sino para cualquiera análoga, sólo es perceptible para una inteligencia técnica, que capta la realidad actual y la realidad potencial, digamos el conjunto de posibilidades operativas distintas de un mismo objeto, en tanto que pueden ser puestas en relación con mis diversos proyectos, como sugiere J. A. Marina [13].

En otras palabras, la instrumentalidad universal ya supone un constructo conceptual (realidad + posibilidad), y sólo la inteligencia técnica —que va más allá de las categorías instrumentales de la inteligencia animal— es capaz de concebir la utilidad genérica de un instrumento y, por tanto, de *construir* la herramienta. El animal no hace sino resolver situaciones presentes —y, en todo caso, buscar soluciones *ad hoc* para necesidades inmediatas—, pero es incapaz de manejar las cosas como realidades y, por tanto, de percibir las posibilidades inmanentes que la realidad ofrece para solventar problemas futuros análogos. En palabras de Ortega, «el mundo, la circunstancia se presenta desde luego como primera materia y como posible máquina. Ya que para existir tiene que estar en el mundo, y éste no realiza por sí y sin más el ser del hombre, sino que le pone dificultades, el hombre se resuelve a buscar en él la máquina oculta que encierra para servir al hombre» [14]. También Polo ha sugerido que el hombre es un «solucionador de problemas» [15].

Visto de otra manera, esto mismo cabría expresarlo diciendo que, mientras el animal no hace sino resolver su vida, el hombre la *proyecta*. Los etólogos y los estudiosos de la zoología han descubierto en el comportamiento animal algunas habilidades que semejan o hacen pensar en una cierta inteligencia. Puede hablarse, desde luego, aunque en un sentido muy amplio, de una inteligencia estratégica o una capacidad de cálculo, al referirnos, por ejemplo, al vuelo en picado de las aves rapaces. Un águila calcula con suma precisión el punto de arranque, la velocidad, inclinación, etc., óptimos para su vuelo depredador. A este tipo de inteligencia calculadora —capaz de disponer los medios más adecuados a un fin— corresponde también, por poner otro ejemplo, la habilidad que posee una leona para situarse en la posición precisa e imprimir a su carrera de ataque la velocidad necesaria para apresar a un antílope. A su vez, la llamada «inteligencia artificial» —la que estudian los cibernéticos— semeja operaciones efectivamente intelectuales (memoria, cálculo, convergencia, asociación, etc.).

Pero hay una diferencia entre la inteligencia animal o artificial y la humana. Mientras que un ordenador, por potente que sea,

sólo maneja significantes, quizá con mayor precisión y capacidad de memoria que la inteligencia humana, ésta conoce los significados. La inteligencia operacional o calculativa, en efecto, sólo es capaz de manejar información; es lo que hace un computador o ciertos animales superiores. Pero tanto uno como otros son incapaces de entender lo que manejan.

c) *Instinto y hábito*

Todas estas observaciones abonan la tesis de la diferencia esencial, no meramente de grado, entre la inteligencia humana, la inteligencia animal y la artificial. En el hombre, así, la peculiaridad de su inteligencia domina sobre el ámbito del psiquismo inferior, y esto se refleja, a su vez, en la mencionada no-instintividad pura. Los instintos, en definitiva, al contrario que para los animales irracionales, no resuelven por completo la vida del hombre; la dejan abierta a una pluralidad de modos de conducirse, aún sin dejar de ser instintos y, por tanto, imprimiendo en ella una cierta pauta u orientación. Ahora bien, como digo, mientras en los demás animales esa pauta es fija, digamos de obligado cumplimiento, en el hombre, en cambio, es posible que se den conductas abiertamente contrarias a la orientación de los instintos; el hombre es el único animal que puede hacer una huelga de hambre o comer mucho más de lo que necesita, suicidarse, abortar voluntariamente, o reprimir su inclinación sexual, etc.

Dicha no-instintividad neta hace posible la presencia de hábitos, actitudes y aptitudes en el psiquismo humano. Éstos comparan con los instintos el proporcionar una dirección a la conducta humana, pero se distinguen de ellos, además de lo que se acaba de mencionar, en que son adquiribles y, por la misma razón, revocables. Mientras que los instintos forman parte de la herencia específica, los hábitos no: se obtienen con la repetición de actos de un mismo tipo; el primero de ellos marca algo así como una huella que facilita y dispone para el siguiente acto en esa misma dirección, y así cada acto es reforzado por el anterior y refuerza al posterior dando una coherencia a la conducta y orientándola en una dirección determinada, si bien, como queda dicho, esa orientación no es fija sino revocable. Los hábitos suponen, por tanto, un cierto ahorro de energía, una economía de los esfuerzos. Si la vida psíquica no pudiera apoyarse en hábitos y actitudes, tampoco podría configurarse una personalidad estable, pues cada conducta tendría que improvisarse enteramente, digamos desde la nada, con el correspondiente desgaste mayor de esfuerzo. La vida humana sería, así,

invivable, pues tendría que apoyarse por completo en los parámetros instintivos y, como se ha mencionado, eso es impropio del hombre.

Por todo ello es tan importante que la educación suscite hábitos, actitudes y aptitudes, intelectuales y morales, disponiendo los medios para que se desarrollen más fácilmente, pues la educación ha de ser una ayuda, una facilitación de la vida, como sugiere W. Brezinka [16].

d) *El inacabamiento intelectual y la acción educativa*

Dentro de esta vertiente psicológica tiene también una especial significación educativa la perfectibilidad intelectual. En el seno de la psicología cognitiva más reciente, el pensamiento constructivista ha venido insistiendo en que el aprendizaje humano no es el resultado de una mera pasividad; el psiquismo del que aprende no es sólo plasticidad respecto a una influencia configuradora externa. Es básicamente el propio individuo el que va construyendo su personalidad y los contenidos de su inteligencia, eso sí, a partir de los materiales que recibe a través de la experiencia y de la instrucción. En esa adquisición, lo nuevo pasa a ser significativo si se asienta y reobra sobre lo ya asimilado. Naturalmente, en esta labor, el educando puede ser auxiliado, y tal es la tarea del que enseña. Pero éste no hace más que disponer los materiales, las categorías conceptuales y las informaciones necesarias; y a partir de ese material es la propia inteligencia del que aprende la que otorga sentido, significado y orden al conocimiento. Tal construcción de la inteligencia —y, en general, de la personalidad— es *interactiva* con el medio sociocultural. Pero a lo que en definitiva tiende es al pleno desarrollo de las inclinaciones que potencialmente ya subsisten en la inteligencia.

En la lengua alemana se suele designar la educación con dos términos que tienen sentido muy diverso: «Bildung» y «Erziehung». El primero procede del verbo *bilden*, que significa formar o conformar; habitualmente se utiliza con el sentido de «construcción humana» (*Menschenbau*): dotar al hombre de habilidades o conocimientos. *Erziehung* tiene más bien ese sentido socrático al que he aludido; procede del verbo *ziehen* que significa tirar de, sonsacar, y, por tanto, presupone que ya hay algo «dentro». Como es sabido, Sócrates comparaba la labor de educar con la de la partera, que asiste y ayuda al parto. La diferencia entre ambas acepciones de la palabra «educación» estriba, entonces, en que

mientras la voz *Bildung* subraya la iniciativa del educador o maestro, *Erziehung* concede la primacía al trabajo del que aprende. Este último sentido aparece también en el *De Magistro*, de Tomás de Aquino, donde se compara la tarea del maestro con la del médico. De la misma forma que éste ha de *ayudar* a la naturaleza para que recobre por sí misma la salud —estado al que espontáneamente tiende— suministrando auxilios meramente instrumentales, también en el aprendizaje la causa principal es la inteligencia del educando, que tiende naturalmente al saber, consistiendo la función del maestro en una ayuda instrumental externa. En efecto, y volviendo al ejemplo de Sócrates, es preciso distinguir entre la madre y la co-madre, entre la parturienta y la partera; no es lo mismo realizar el parto (dar a luz) que asistir a él. Hallar la verdad y comprenderla intelectualmente, que es algo parecido a un parto —*partus mentis*, lo llamaban los antiguos—es algo que el maestro no puede hacer por el discípulo: nadie puede suplir a la propia inteligencia del otro. Pero sí cabe que el maestro oriente, suscite, ayude, ilumine y, así, facilite desde fuera un proceso interior. Dicho planteamiento se encuentra también en la base de la moderna «pedagogía activa», que subraya la idea rousseauiana de que al educando hay que «dejarle ser» y «dejarle hacer», pues madura más por lo que hace él espontáneamente que por lo que recibe en la instrucción.

El acto educativo no estriba en otra cosa que en ayudar a hacer explícito lo implícito, lo que en algún sentido ya se sabe, aunque quizá de una manera no formulada ni temática, empleando para ello el diálogo, la interacción por medio de la palabra.

3. *El inacabamiento existencial*

a) *Ortega: vida «biológica» y vida «biográfica»*

Avanzando en nuestro discurso, abordaremos ahora el aspecto del inacabamiento humano que sin duda ofrece un mayor relieve para la Antropología de la Educación. Ortega ha señalado con acierto una peculiaridad de la vida humana, a través de su distinción entre vida «biológica» y vida «biográfica». En efecto, los animales se reducen a pura biología, de manera que todo el registro de sus posibilidades operativas se encuentra prefijado en su código genético. Así, más que actuar ellos, podría decirse que actúa la naturaleza en ellos. No tienen que tomar ningún tipo de iniciativa

para resolver su vida, puesto que ya está, en sus rasgos fundamentales, enteramente prescrita. No ocurre lo mismo con el hombre. Naturalmente, el hombre es animal y, por pertenecer al reino animal, está dotado de instintos —como se ha recordado— y en él se cumplen las leyes biológicas. Tales leyes, ciertamente, le sitúan en un nivel análogo al de los animales. Pero lo que hace que la vida humana sea realmente humana no son las legalidades biológicas que su especie comparte con las demás. Lo auténticamente peculiar de la vida humana no es lo que en ella está prescrito por la especie —lo que se transmite por generación— sino lo que cada sujeto humano escribe con su propia libertad. De manera que la historia humana no es una parte de la historia natural —o de la «historia de los animales», como la denominaban los griegos—; no es la descripción filogenética del proceso evolutivo de una especie o *filum* idéntico en cada uno de los miembros o individuos. El hombre tiene «historia», y cada hombre *su* historia, su propia biografía. Como dice Ortega, cada hombre ha de inventar —quizá en algún sentido también descubrir— el argumento de su propia vida; es verdaderamente sujeto de una existencia propia, no delegada desde la especie sino inventada *ex novo*. Ahora bien —y en esto me distancio ligeramente del planteamiento de Ortega— dicha novedad no es absoluta: ese *ex novo* no es un *ex nihilo*.

b) *Facticidad y libertad*

Cuando decimos que el hombre tiene que hacerse su propia vida —Ortega lo expresa diciendo que la vida humana no se nos ha dado hecha; es una tarea por hacer, un «quehacer», un relato que nadie puede escribir por nosotros— nos referimos a que, en efecto, no está hecha del todo. Pero eso no significa que esté —como matiza Millán-Puelles— del todo por hacer. Hay en ella algo ya hecho [17]. Y eso hecho, esa peculiar facticidad con la que contamos al venir a la existencia es justamente donde radica la posibilidad y la necesidad de completar lo que nos queda del relato, si bien es cierto que no toda existencia limitada puede completarse aumentando el relato, pues el *télos* de la vida humana no estriba sólo en perseverar en ella [18]. Efectivamente, la existencia, para cada uno de los hombres, es fáctica; es un hecho que existimos. Y eso es algo que está hecho *en* nosotros, si bien no *por* nosotros: no es algo que nos damos sino un dato con el que contamos. Esto no pasa sólo con la existencia, sino también con la peculiar modalidad de existencia que nos ha tocado en suerte: la existencia humana; tampoco es esto algo que hayamos puesto en nuestra vida.

Todo ello tiene una gran importancia para comprender la tarea educativa desde el propio educando. Ya se ha advertido que el trabajo principal corre a cargo de éste. La educación, en efecto, es principalmente autoeducación (*Selbstbildung*). Pero dicha tarea no consiste en una prometeica autoconstrucción del individuo desde cero. La formación de la personalidad ha de hacer compatible el dinamismo interno del educando con una dosis de asertividad por parte del educador, pues si éste no «pone» nada, el educando difícilmente encontrará algo a partir de lo cual construir su propia personalidad; no porque no lo haya, sino porque para que se desarrolle, han de ser previamente desbloqueados desde fuera los procesos psicológicos necesarios para la maduración, algunas de cuyas trabas pueden ser difícilmente removibles sin ayuda externa. Por otro lado, si la educación se plantea sólo como el fluir espontáneo desde sí mismo, no se ve la manera de justificar la ayuda del maestro, en cuyo caso tampoco se ve posible, en la práctica, el planteamiento de metas *objetivas* para el quehacer educativo. Por el contrario, el educando ha de contar con una dotación básica que recibe a través de la instrucción, a partir de la cual edificar.

No somos, por tanto, enteramente autores de lo que somos, aunque sí en buena parte. Nos hemos «encontrado» siendo lo que somos: personas humanas; y en relación con ello, el dato fáctico esencial es la libertad, que tampoco hemos puesto en nuestra vida. Es un hecho que ninguno de nosotros ha elegido libremente ser libre. Sartre y, en general, el pensamiento existencialista, lo expresa dramáticamente: nos vemos abocados a tener que decidir nuestro ser: estamos «condenados» a ser libres. Se trata de una vertiente misteriosa del ser que nos caracteriza. La palabra «condena», utilizada por Sartre, quizá puede provocar equívocos, y puede también resultar excesiva. Pero refleja perfectamente que el albedrío es un dato fáctico, y algo que vivimos en ocasiones de una manera trágica. Ante la tesitura concreta de tomar una determinación importante, efectivamente nos hemos sentido a veces incómodos, como prefiriendo no tener que elegir. En ocasiones podemos habernos «jugado» nuestro destino con una determinada opción. A veces hemos preferido que nos ocurriera como a los animales, a los que la naturaleza ya da todo resuelto, o que todo en nuestra vida lo jugara el destino, pese a que una vida así no podría ser considerada propiamente como humana. En esas situaciones, probablemente habríamos visto con mejores ojos no tener que optar, quizá por lo que en una determinada opción estaba en juego, y por tener que responder de ello ante alguien, incluso ante nuestra propia conciencia. Ahora bien, es precisamente la capacidad de optar la que

hace que seamos autores de nuestra vida, que podamos tener la iniciativa de destinarla, de darle un sentido, de escribirla a nuestra manera, aún a veces con borrones y rectificaciones [19]. Ciertamente, la libertad configura el más alto grado de dignidad en el universo conocido. Pero «nobleza obliga» y, más que privilegio que nos hace señores y soberanos de nuestra vida, alguna vez se nos antoja tremenda carga. Cargamos, en efecto, con las consecuencias de algunas opciones que hemos hecho, y cargamos con ellas durante el resto de nuestra vida, para bien o para mal.

c) Sentido antropológico-educativo de la responsabilidad

Este planteamiento de la libertad humana como facticidad e incluso como condena ilustra un aspecto relevante de la tarea del educador: la necesidad de suscitar y hacer crecer educativamente el sentido de la responsabilidad, la capacidad de asumir la autoría de las propias acciones y decisiones. Clásicamente se ha visto la responsabilidad como la consecuencia lógica de la libertad, pero también, en algún punto, como un límite suyo, como una frontera que impide su natural expansividad. Me parece que más que obturar la libertad, lo que la responsabilidad produce en ella es su objetivación, su enraizamiento en la realidad. Y entiendo que la educación consiste en gran medida en eso: en ayudar a situarse en la realidad de lo que somos y de lo que son las cosas, que es la mejor condición para «incrementar» nuestro ser, para crecer y «ser más».

En este sentido, el trabajo del educador estriba en requerir la libertad, nunca anularla o soslayarla de manera paternalista. Por esta razón la figura del educador o del maestro se parece más, en ciertos aspectos, a la del amigo que a la del padre [20], si bien esto no excluye que la relación de los hijos con los padres tenga semejanza con la de amistad, más basada en la autoridad moral. La experiencia de la responsabilidad, especialmente en las edades tempranas, se manifiesta más vívida si se halla referida a las personas, como subraya Lassahn: «cuando un niño pequeño secunda un mandato, lo que personalmente le liga no es el análisis racional de la reglamentación, sino el hecho de estar ésta referida a alguien. Es una respuesta al semejante, no a un código abstracto» [21]. Por ello las vivencias primigenias de la responsabilidad —y las que resultan más influyentes en el desarrollo precoz de la personalidad y del carácter moral— son las que se dan en el entorno del *Lebenswelt* (el «mundo de la vida») [22]. En el ámbito de la educación formal puede reproducirse, con todo, ese entorno si se da un adecuado nivel de empatía en la comunicación educativa. El profesor

sólo puede requerir la libertad si se hace merecedor de una respuesta *leal* del educando.

En este sentido, hay que tener en cuenta lo que dice Rassam: «se educa por lo que se es, más que por lo que se dice. Se enseña también lo que se es más que lo que se sabe. El poder del educador o del profesor depende menos de sus palabras que de su presencia silenciosa y total —que los alumnos disciernen más fácilmente de lo que se cree— del hombre detrás del maestro y del amigo detrás del hombre» [23].

d) *El sentido de la futuridad. El hombre como ser de «irrealidades»*

Volviendo al asunto del relato, el planteamiento de la vida humana como historia se complementa con la percepción de la futuridad. El hombre es un animal de futuro, podríamos decir también, un animal de irrealidades. Todo proyecto es, en sentido estricto, irreal. Pero el hombre tiene la peculiar capacidad de anticipar intencionalmente su propia vida. Puede hacer proyectos de futuro, incluso no de realización inmediata, sino a largo plazo, proyectos que abarquen la totalidad del curso vital. Todo proyecto o propósito refleja —y la etimología de la palabra es bien clara al respecto: lo que está puesto por delante— que el no-ser, que lo irreal forma parte de la realidad de nuestro ser [24], de manera que, como dice gráficamente Ortega, nuestro ser no es meramente recibido sino que somos alguien que «decide» su ser. En su *Meditación de la técnica* lo expone con estas palabras: «He aquí la tremenda y sin par condición del ser humano, lo que hace de él algo único en el universo. Advírtase lo extraño y desazonador del caso. Un ente cuyo ser consiste, no en lo que ya es, sino en lo que aún no es, un ser que consiste en aún no ser (...) A diferencia, pues, de todo lo demás, el hombre, al existir, tiene que hacerse su existencia, tiene que resolver el problema práctico de realizar el programa en que, por lo pronto, consiste» [25]. Heidegger expresó esta misma convicción al subrayar que el hombre no tiene esencia, sino que es pura existencia; es un *Da-sein*, un ser arrojado —o aherrojado— por delante; si se me permite la licencia, un «pre-ser» (*Vor-sein*). El futuro, en efecto, es un no-ser todavía. Pero un no-ser todavía es un todavía no ser, y un todavía no ser es una nada. Ésta es justamente la percepción profunda de Sartre, que indudablemente meditó a fondo sobre el significado de la libertad humana [26]. El hombre, por tanto, es un ser de ficciones, un ser que «inventa» el argumento de su propia existencia, como dice Ortega [27]. Pero curiosamente esa ficción, ese invento, proyecto o argumento es el

que dirige y orienta *realmente* la ejecución de su trayectoria vital, de manera que puede decirse, como se acaba de sugerir, que lo irreal forma parte de la realidad de nuestro ser.

e) *El hombre como animal de realidades*

Todos estos planteamientos convergen con el de Heidegger según el cual el hombre necesita *situarse* en la realidad que le circunda. Esta condición antropológica es expresada por Heidegger mediante la fórmula *In-der-Welt-sein*: el hombre es un «ser-en-el-mundo», y este ser en el mundo es un estar situado, un hacerse cargo de sí mismo y de las cosas, en el doble sentido de la expresión «hacerse cargo». Se hace cargo cognoscitivamente de sí mismo y del mundo, y se hace cargo también según el modo del dominio; se posesiona de sí mismo y se apropia del mundo, convirtiéndolo en su «casa», humanizándolo a través de la cultura, la técnica y, de una manera peculiar, tal como lo plantea el filósofo alemán, a través del arte y del lenguaje [28]. El mundo llega a ser la casa del hombre y, de algún modo, éste es el «pastor» del ser; ejerce sobre él la «cura», el cuidado (*Sorge*).

El inacabamiento existencial, por tanto, puede ser planteado desde la apertura, no sólo al futuro, sino también al presente; desde la apertura al mundo y, concretamente al mundo de las personas. A ello contribuye la categoría heideggeriana de *Weltoffenheit* («mundanidad», como se suele traducir).

f) *Apertura al mundo y «libertad trascendental» del ser personal*

Ser persona significa ser capaz de entender y de querer. El entendimiento y la capacidad de querer son ciertas «aberturas» instaladas en el ser humano que le permiten no estar encerrado en su ser físico. El hombre, en efecto, está sometido a las leyes de la naturaleza de la misma forma que cualquier otro ser corpóreo. Pero aquello que le caracteriza precisamente como hombre –y, por tanto, le hace radicalmente distinto de los demás seres que componen la naturaleza física– es justamente el no estar clausurado en los límites de una naturaleza física. Como a cualquier cuerpo, le afectan las leyes físicas, mecánicas, químicas, etc., y, como cualquier otro cuerpo vivo, está sometido a las leyes biológicas, pero su condición específica se caracteriza por algo que va más allá de la sujeción a todos estos condicionamientos. No es una mónada aislada, y ello porque puede abrirse a todas las realidades según el modo propio de la intencionalidad, es decir, puede «tender» hacia ellas, cognoscitiva y apetitivamente. El hombre, por tanto, tiene la

capacidad de autotranscenderse, valga decir, de salir de su propia piel. Puede salir de sí mismo, superar los estrechos límites de su ser físico, si bien de una manera no «física» —digamos material— sino intencional.

Dado que la capacidad de entender y de querer abren al hombre a la totalidad del mundo —todo lo real puede ser conocido y querido por él, lo que no significa que de hecho lo conozca o lo quiera [29]— el hombre puede completar su inacabamiento enriqueciéndose con las cosas que conoce o quiere. Estas dos aberturas o potencialidades no admiten —al contrario que la corporeidad, o incluso que la condición de ser vivo— límite o restricción alguna, en el sentido de que no excluyen de entrada ningún objeto. En otras palabras, la capacidad de entender y de querer en el hombre es infinita. Aristóteles hace referencia a ello al comienzo de su *Metafísica* diciendo que el hombre tiende por naturaleza a la sabiduría [30], tomando aquí esta noción como la entendían los griegos: el conocimiento total de la realidad, en toda su extensión y profundidad. También a esta apertura irrestricta se refiere el Estagirita en su Tratado «sobre el alma» cuando afirma que el alma humana es «de alguna manera todas las cosas» [31] porque todas las puede conocer y a todas se abre su capacidad volitiva. Es importante insistir en que este verterse del espíritu humano hacia la totalidad de lo real no es algo material sino intencional, es decir, una tendencia, por cierto nunca enteramente cumplida; pero sí, como tendencia humana, susceptible de un inagotable crecimiento. El hecho de que nunca entendamos o queramos exhaustivamente —es decir, que nunca nuestra tendencia cognoscitiva o volitiva se cumpla— no significa que deje de ser tendencia a un cumplimiento exhaustivo de sí misma; más bien al contrario, crece también como tendencia, se hace más ganosa cuanto más se actualiza. Dilthey decía, en este sentido, que todo lo psíquico tiende espontáneamente hacia la plenitud.

Tal extra-versión —que incluye una versatilidad y plasticidad fundamentales en el ser que le hace de sujeto, es decir, el ser personal— muestra y se funda precisamente en el inacabamiento humano, sin el cual sería por completo ininteligible. En efecto, sólo porque al hombre le falta siempre más de lo que posee es posible que poco a poco vaya completando y enriqueciendo su realidad. En definitiva, la condición de posibilidad de poder crecer —como, en general, la de poder llegar a una meta— estriba cabalmente —si bien no únicamente— en no haber llegado todavía a ella. Si se considera esta dimensión humana en términos positivos cabría

decir que al hombre le es dada la posibilidad y la necesidad de un crecimiento continuo e infinito como persona. Y ello en último término es posible porque su ser personal le hace no estar encerrado dentro de sus propias limitaciones fácticas, al menos en el sentido que he señalado.

La persona humana, en fin, experimenta una originaria tensión hacia el ser en general, y justo por consistir dicha tensión en una no sujeción total al puro ser físico, a la capacidad respectiva, vista desde su ángulo positivo, bien se le puede llamar «libertad trascendental», como hace Heidegger (*transzendental Freiheit*): libertad, en tanto que implica dicha apertura o no encerramiento, y trascendental por cuanto se realiza en el acto del éxtasis, en el salir de sí mismo.

Entiendo que estas ideas en torno a la noción heideggeriana de libertad trascendental son muy fructíferas para la Antropología de la Educación porque, en gran medida, la educación, como construcción de la personalidad humana, es una constante interacción entre la propia realidad y la realidad del mundo [32]. Ya decía Fichte que el yo sólo llega a ser consciente de sí mismo en su oposición al no-yo, al encontrar resistencia. En efecto, es el mundo —y en particular el mundo de las personas, de los «alter-ego»— el que me ayuda a ser yo mismo, el que me proporciona la conciencia de mis propias posibilidades y limitaciones y, por tanto el que me ayuda a crecer [33]. La dimensión social humana, en este sentido, es una vertiente esencial de la condición del hombre como ser educable.

En resumen, la naturaleza personal —racional y libre— proporciona al hombre una respectividad de la que carecen los seres inertes y los cognoscentes inferiores. En éstos la inepticia para auto-trascenderse —que no les supone realmente privación alguna, ya que su modo peculiar de ser no posee el grado de inmanencia suficiente para ello— les hace estar como reclusos en su ser natural. El yo humano, por el contrario, está abierto hacia el no-yo. Y esta no-obtención conviene a la persona en virtud de aquello que le es más propio y formal, a saber, su capacidad de entender y de querer.

Ciertamente, no es la misma la manera que tiene la subjetividad de relacionarse con lo conocido y con lo apetecido. La diferencia fundamental estriba en que en el acto de entender, la persona *asimila* lo conocido, mientras que en la apetición se *asimila* a lo querido. Veamos sumariamente en qué sentido nos modifica el acto de conocer.

Para que se dé dicha extraversión o apertura al mundo, las realidades que lo conforman han de tener, en primer lugar, la cualidad de «dejarse ver». Para que yo pueda captar lo real, en ello tiene que haber, a su vez, una plasticidad que cabría categorizar como no-repugnancia de la cosa respecto del sujeto que la capta. La realidad no puede ser contradictoria en sí misma ni con su posible situación de ser-objeto. Por tanto, la *Weltoffenheit* —y esto exige corregir la noción heideggeriana en el sentido que se anotó más arriba— ha de leerse en la forma de que todo lo real *puede* ser objeto de un acto cognoscitivo, lo que no significa que de hecho lo esté siendo. De este modo, cuando dicha apertura de lo real a su situación de ser objeto se corresponde con una intelección actual, el sujeto queda impregnado del ser intencional de las cosas del mundo. Y al ser «in-formado» por ellas, la forma de lo captado revierte sobre el propio sujeto que capta. En ello consiste justamente la «formación»: en que la información que recibimos de lo real reobra sobre nuestra propia estructura cognoscitiva, enriqueciendo nuestra realidad con la realidad de lo que captamos, apropiado por nosotros inmaterialmente. Dicho enriquecimiento es real puesto que la forma inmaterial de lo captado es tenida efectivamente por el que capta; esa in-formación, cuando es realmente formativa, es con-formativa, pues lo captado «permanece» establemente en quien lo capta. Entiendo que la educación consiste, entre otras cosas precisamente en esto: en situar a las personas en su propia realidad y *ante* la realidad del mundo. En otras palabras, la educación ha de otorgar las categorías conceptuales y existenciales que son precisas para dicho encuentro creativo con el mundo.

Ahora bien, mientras que el dinamismo del conocimiento podría ser calificado como «introyectivo», en la volición el movimiento de la subjetividad tiene un sentido inverso, de suerte que puede considerarse el acto de querer como un «éxtasis»; no es un movimiento del mundo al yo, sino del yo al mundo. El movimiento de la *orexis* (tendencia, en griego) es inverso al de la *nóesis* (diríamos, conciencia); no es apropiación sino enajenación: la subjetividad se «enajena» de algún modo para verterse hacia lo real.

g) La necesidad de modelos y referencias en la autoconstrucción de la personalidad

Justamente este doble movimiento de la subjetividad en su vertiente aprehensiva y tendencial constituye la base antropológica del modelo de imitación [34]. En virtud de que la persona humana es un ser abierto al mundo —y de modo especial al mundo de las personas— y que tal apertura es de suyo enriquecedora, cada hom-

bre es un alguien que puede mirar a otro alguien y vivirse emulado por él. La presencia de unos valores que están realizados en la vida de una persona nos exige, nos estimula a encarnarlos también nosotros. La conducta valiosa de una persona puede ser paradigma de la conducta de otras. Y esto es, especialmente en lo social, lo propio del aprendizaje humano.

El hombre es el único animal que necesita aprender a comportarse como lo que es. Los demás animales no lo necesitan: como ya se mencionó, poseen en su propia dotación genética pautas estables de conducta. Pero el hombre no es sólo genética, sino también cultura, *traditio*. Precisa recibir de los demás —en primera instancia de los padres— lo necesario para comenzar a conducirse en la vida como una persona. Las contemporáneas teorías psico-sociológicas sobre el aprendizaje social —especialmente los planteamientos de Bandura— muestran que el hombre necesita aprender de los demás hombres [35]. Ya Aristóteles había dicho que el hombre es un animal político, que no puede desarrollar su vida aisladamente y que necesita de los demás hombres para llegar a ser feliz. Esa dimensión ciudadana o «política» es también esencial para comprender la tarea educativa desde el punto de vista de la construcción interactiva de la personalidad. Concretamente la discusión sobre el modelado pedagógico plantea que hay determinadas conductas complejas que sólo pueden suscitarse con ayuda de modelos, gracias a los cuales es posible también acortar de modo muy considerable la adquisición de tales comportamientos.

A pesar de ello, la tradicional práctica pedagógica del modelado ha recibido —especialmente en las últimas décadas— la crítica de reproducir actitudes de sumisión y de servilismo, contrarias a la independencia y a la construcción autónoma del propio yo que, en definitiva, piensan muchos, sería el objetivo último de la tarea educativa. Ahora bien, a partir del análisis de la dimensión social humana y de la extraversión —cognoscitiva y tendencial— propia del ser personal, cabe elucidar la necesidad que el hombre tiene —especialmente en la etapa inicial de la ontogénesis de la persona— de poder mirar y admirar modelos de conducta. Ciertamente ello habrá de hacerse compatible con la promoción de las habilidades críticas necesarias —lo que desgraciadamente no siempre ha ocurrido— para que cada educando llegue efectivamente a ser sujeto de una existencia propia —como señala Jaspers [36]— y, por tanto, capaz de diseñar y ejecutar un proyecto de vida en cuya traza y realización, como ya se ha sugerido, nadie puede suplirle. De todos modos, esta construcción —o más bien autoconstrucción— de la personalidad no puede ser una labor de uno solo, un prometeico

partir de cero. Ha de contar, en efecto, con una orientación, con unas referencias. Especialmente en esas etapas primeras de la adolescencia y juventud, el crecimiento personal experimenta las crisis típicas de la inmadurez. Al ver que queda tanto por hacer, que el futuro se distiende por delante apelando a que la propia libertad le dé un contenido, es entonces cuando el adolescente experimenta esa incertidumbre que se deja notar en forma de ansiedad y de falta de fijeza para todo. En tal situación, si los adolescentes y jóvenes no pueden encontrar en su entorno dichas referencias existenciales y de sentido en modelos —todavía mejor si son reales, de carne y hueso, y próximos a ellos— necesariamente tenderán a buscarlos en el grupo de pares, o quizá en organizaciones juveniles donde perciban el vigor de convicciones e ideales sólidamente mantenidos, aún sin la garantía de racionalidad que, en principio, cabría esperar de las instituciones formales de educación. En efecto, si en la familia o en la escuela no encuentran esas referencias axiológicas —de valor cultural, ético-político, e incluso estético— a partir de las cuales puedan edificar sólidamente su existencia, y que compensen la *infirmity* propia de esa edad, podemos decir que el proyecto educativo habrá fracasado, o al menos que habrá comenzado mal con las personas en ese grupo de edad.

La oferta pedagógica de modelos de conducta es necesaria para la educación, puesto que ésta es, también, un fenómeno social y, como tal, debe contar con los modos propios de desarrollarse la influencia, entre los cuales destaca la imitación. Es contradictorio acusar al modelado educativo de ser una práctica ilegítima contra la autonomía de la persona y no percibir, por ejemplo, el efecto de uniformización cultural que, a escala planetaria, producen los medios de comunicación de masas —en particular la televisión— o el mercado de la cultura en su variadísima gama: el mundo del espectáculo (en especial determinados deportistas y actores cinematográficos de moda), la literatura juvenil, los cómics, el rock duro, los juegos de rol, etc. Una vez más se muestra aquí que los manuales van por un lado y la vida por otro. Aunque no se habla prácticamente nada, en contextos pedagógicos, del modelado, se practica masivamente en todos los ámbitos de la vida social y cultural. Y si se admite que la educación formal debe preparar a las personas para la vida —también para la vida en sociedad— no puede pretender mantenerse en una actitud de aparente —inexistente e imposible— neutralidad en relación a la esfera de los valores morales y sociales. Sí debe, por supuesto, y de manera especial la educación moral, ofrecer ayuda para desarrollar habilidades críticas, aptitudes para enjuiciar actitudes y valores, pero eso no puede hacerse

desde una olímpica e, insisto, imposible neutralidad, sino proporcionando criterios de actuación y valoración, pautas concretas de conducta, valores que han sido ejemplarmente encarnados por algunas personas de quienes la raza humana, en algunos aspectos puede sentirse deudora y orgullosa.

Este modo de actuar necesita, por otro lado, atenerse a ciertas reglas que eviten que degeneren en prácticas injustas como el adoctrinamiento o la manipulación, pero ello es perfectamente posible si, al mismo tiempo, se proporcionan las bases necesarias para la internalización crítica de los valores, los argumentos racionales — no sólo emotivos— que apoyan las valoraciones ofrecidas, si tales valoraciones son efectivamente propuestas, no impuestas, si se admite que no son las únicas que la historia ofrece y si llevan detrás el testimonio personal, por parte del educador, de una conducta que procura ser coherente con ellas.

El uso pedagógico del modelado tampoco puede extrañar si se percibe su virtualidad. Básicamente pueden resumirse en una las ventajas de una correcta aplicación pedagógica del modelo de imitación, y es su plena congruencia con la idiosincrasia general de la juventud. Las personas jóvenes tienden de manera espontánea a fijar su atención en grandes ideales y nobles ambiciones que requieran esfuerzos heroicos. Son incapaces de ilusionarse con pequeñeces y detestan, por principio, la mezquindad. Al educar es preciso partir de esta condición, digamos natural, de la juventud, que es la exigencia y la generosidad: hay que ofrecer muy amplios horizontes, valores e ideales magnánimos, y mejor todavía si han sido efectivamente realizados por personas concretas [37].

h) La índole apodíctica del inacabamiento existencial y la dimensión «utópica» del quehacer educativo

En última instancia, propiciar educativamente la estima por modelos a los que quepa mirar y admirar tiene la ventaja de que el ideal de persona que proponemos teóricamente se hace, a los ojos del educando, practicable, si bien, en tanto que ideal, no deja de ser «utópico» en sentido estricto. Esto puede parecer contradictorio, pero se advierte que no lo es al constatar que, como se hizo notar arriba, lo irreal forma parte importante de nuestra realidad. Fijarnos en quien se ha acercado más a la meta no significa perder de vista que, en plenitud, no la lograremos nunca. Ahora bien, para acercarnos a ella —en definitiva para crecer como personas— hemos de tenerla clara. En otras palabras, lo que se pretende cuando se educa responsablemente no se consigue nunca en definitiva. Pero ese paradigma o modelo, esa idea reguladora —en sentido kantiano— orienta eficazmente nuestra tarea como educadores.

Aún más, sin *proponernos* un ideal de hombre, nunca nos *pondríamos* a buscarlo en nuestro quehacer.

4. Conclusión

¿Qué puede, entonces, aportar al quehacer educativo la percepción antropológica del inacabamiento humano? Ya se han sugerido varias cosas, pero quizá una aportación muy particular de este enfoque es precisamente el elevar la mirada por encima de lo que hay, de lo que —como suele decirse— «está ahí». Y ello posee una virtualidad importante: la de impedir el conformismo, la mera adaptación a lo dado y, en definitiva, hacer posible un auténtico progreso hacia la plenitud. Sin llegar a ella —puesto que el inacabamiento humano no es meramente fáctico sino apodíctico— podemos acercarnos más a la meta, y lo haremos cuanto más alto pongamos el listón. Quien se ha empeñado seriamente en educar sabe que ha de exigir con sentido realista, pero también con ambición, tanto a sí mismo como a quienes debe ayudar con su tarea. Cuando una persona se siente —sin agobios— estimulada, urgida, experimenta también la satisfacción de ver que se le considera capaz y, así, crece su nivel de autoestima que, en dosis razonable, siempre es necesaria para el logro pedagógico.

En resumidas cuentas, la percepción del inacabamiento humano —en particular de su vertiente existencial— reviste gran interés para entender la educación misma, que no consiste tanto en un proceso tecnológico en el que se diseñan estrategias para obtener metas asequibles y factorializables, digamos a corto o medio plazo. Esto, que más bien cabría llamar instrucción, puede servir como ingrediente o vehículo al quehacer educativo, pero educar no se reduce a instruir. Determinados objetivos instruccionales pueden ser efectivamente logrados aplicando los medios adecuados con habilidad y pericia. De todos modos, la educación es mucho más que eso; es una tarea a largo plazo. Se trata, tal como propone Kant en sus *Vorlesungen über Pädagogik*, nada menos que de «humanizar al hombre» (*Menschenwerdung des Menschen*), y esa tarea nunca se logra de una manera definitiva. Moriremos en el empeño. Por tanto, cabe decir que la educación terminará con la muerte del educando. Buena síntesis de todo ello pueden ser estas palabras de Castillejo: «El hombre, por su radical condición de 'educable', es un aprendiz permanente de su propia condición de hombre, que sólo agota sus posibilidades perfectivas con la muerte. Su especial plasticidad (...) le permite la aventura irrenunciable de hacerse continuamente más valioso. Por eso podemos predicar de él, que siendo entitativamente finito de algún modo, 'terminativamente' es

infinito. Porque el hombre que ya 'es', debe definirse y hacerse, 'construirse', en un proceso permanente e inacabado, definiendo su 'modo de ser'. Somos lo que somos y actuamos según somos, pero vamos siendo según actuamos» [38].

Nunca, en efecto, se puede decretar que la tarea educativa está ya completa o acabada. Todo logro en educación es parcial y transitorio. Y en la medida en que es un logro efectivo, abre a su vez nuevas perspectivas para logros y perfeccionamientos ulteriores. Me parece que esto es una descripción *realista* del quehacer educativo, porque lo es también de la vida humana.

Dirección del autor: José María Barrio. Departamento de Teoría de Historia de la Educación. Facultad de Educación. Edificio La Almudena. Universidad Complutense de Madrid. 28040 Madrid.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10. IV .1995.

NOTAS

- [1] Vid. GEHLEN, ARNOLD (1950) (4ª ed.) *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* (Bonn). Traducción castellana (1980) *El hombre* (Salamanca, Sígueme).
- [2] Vid. PORTMANN, ADOLF (1944) *Biologische Fragmente zur einer Lehre vom Menschen* (Basel).
- [3] Cfr. DIENELT, KARL (1980) *Antropología pedagógica* (Madrid, Aguilar), pp. 53, 55 y 58.
- [4] Apud GEHLEN, *op. cit.*, p. 10.
- [5] No queda del todo explicado cómo los cambios comportamentales de cada individuo pueden tener consecuencias en el genotipo y, así, determinar caracteres nuevos en ese patrimonio o herencia. Dicho de otro modo, no termina de esclarecerse, en el contexto evolucionista, la conexión entre la ontogénesis (desarrollo individual) y la filogénesis (desarrollo específico), ante todo porque este último concepto resulta ser esencialmente problemático, ya que el sujeto adecuado del cambio -el ente móvil- es siempre un individuo, no la naturaleza específica. En último término, ello hace imposible hablar, en sentido ontológico estricto, de una «evolución de las especies», a no ser que en esa expresión no se aluda más que a la evolución de *todos y cada uno* de los individuos que la realizan o ejemplifican, fuera de los cuales la especie carece de realidad alguna. Por tanto, este lenguaje sería legítimo sólo en el caso de que no se apele a una hipóstasis supraindividual, lo cual va contra el sentido obvio de dicha expresión. Habida cuenta de la radical inadecuación de la fórmula «evolución de las especies» —vacía de todo contenido que no sea el explícito en

la fórmula «ontogénesis»—habría que añadir, a su vez, que la teoría evolucionista, desde el punto de vista de la ciencia empírico-positiva, no deja de ser una hipótesis, inverificable de suyo, y cuyo supuesto carácter «científico» aparece como esencialmente contestable, debido a las dificultades teóricas que entraña el manejo de una fórmula —y de toda la conceptografía que le es implícita— que no responde a realidad alguna.

- [6] Cfr. GARCÍA CARRASCO, JOAQUÍN (1993) El concepto de educabilidad y el proceso educacional, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca), vol. V, p. 14.
- [7] Cfr. ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (1965) *Meditación de la técnica* (Madrid, Espasa Calpe), p. 21.
- [8] «Si la humanidad es, por esencia, histórica, es porque cada generación se hace en algunos años, a fuerza de vigiliias y de esfuerzos, tan vieja como la humanidad entera. Del suelo en que está arraigada saca toda la savia, la asimila y la incorpora: a esa transubstanciación es a lo que se llama cultura. Como por medio de la cultura es la humanidad entera lo que se encuentra en cada hombre viviente, también por ella cada hombre ha conseguido asimilar todos los descubrimientos y todos los inventos que le habían precedido. En tanto que, sin cultura, seríamos, pues, anacrónicos, al hacernos heredar el pasado, la tradición nos hace acceder de hecho a nuestra modernidad. Como la humanidad no continúa, pues, más que por la laboriosa y perseverante libertad que la crea en cada hombre, la voluntad que la recrea es sin duda una creación continua» (cfr. GRIMALDI, NICOLÁS (1988) La voluntad como creación continua, en VV.AA, *Dimensiones de la voluntad* (Madrid, Dossat), p. 9).
- [9] Vid. UEXKÜLL, JOHANNES VON (1956) *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen* (Hamburg).
- [10] Cfr. SACRISTÁN, DAVID (1982) El hombre como ser inacabado, **revista española de pedagogía**, XL:158, octubre-diciembre, p. 32.
- [11] Apud SACRISTÁN, *ibid.*, p. 34.
- [12] MILLÁN-PUELLES, ANTONIO (1974) *Economía y libertad* (Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorro), p. 28, apud SACRISTÁN, *ibidem*.
- [13] Vid. MARINA, JOSÉ A. (1993) *Teoría de la inteligencia creadora* (Barcelona, Anagrama), pp. 149 y ss.
- [14] Cfr. ORTEGA Y GASSET, *op. cit.*, p. 46.
- [15] Vid. POLO, LEONARDO (1991) *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo* (Madrid, Rialp), p. 20.
- [16] Vid. BREZINKA, WOLFGANG (1963) (3.ª ed.) *Erziehung als Lebenshilfe* (Stuttgart).
- [17] Vid. MILLÁN-PUELLES, ANTONIO (1967) *La estructura de la subjetividad* (Madrid, Rialp), p. 412.
- [18] El fin de la vida no es la supervivencia. Así, aconseja el poeta latino: «Considera el mayor crimen preferir la supervivencia al decoro y, por salvar la vida, perder aquello que le da sentido» (Summum crede nefas animam praeferre pudori / et propter vitam vivendi perdere causas). Cfr. JUVENAL, *Satirae*, VIII, 83-84.
- [19] La película «¡Qué bello es vivir!», de FRANK CAPRA, plantea con singular

agudeza el tema de la vida humana como un relato que admite diversas «escrituras» (y también lecturas).

- [20] «Para que se pueda empezar a desarrollar una personalidad en cualquiera de sus aspectos es menester que se dé una apertura psicológica, espiritual, por parte del educando. Y esto sólo se logra mediante la previa amistad. En la amistad se da el diálogo, y, mediante él, es ya factible la educación. La amistad es algo íntimo: no es, pues, la ayuda del educador algo 'externo' o superficial, por mucho que sea ayuda. Ese abrir el portillo, que con la amistad se logra, es el primer paso para *suscitar* el interés del educando por los fines hacia los que se ha de dirigir. La educación es así fundamentalmente un arte de suscitar o arte suscitador, en eso consiste principalmente su forma de ayudar» (cfr. ALVIRA, RAFAEL (1988) La educación como arte, en *Reivindicación de la voluntad* (Pamplona, Eunsa), p. 139).
- [21] *Wenn ein kleines Kind eine Weisung befolgt, dann nicht aus vernünftiger Einsicht in die Regelung, sondern weil es demjenigen, der die Weisung erteilt, persönlich verbunden ist. Es ist eine Reaktion auf den Partner, nicht auf ein abstraktes Regelsystem.* (Cfr. LASSAHN, RUDOLF (1989) *Erziehung und moralisches Bewußtsein, Pädagogische Rundschau*, 43, pp. 389-390).
- [22] «En el trato corriente se suceden la desavenencia y la reconciliación. Pero la conducta siempre está abierta a la reciprocidad. Por eso en las situaciones no conflictivas la moralidad juega en los grupos menores el más importante papel. El amor al prójimo, la compasión, la disponibilidad, el reconocimiento del otro, la alegría, el compartir el gozo... El sentido y la sensibilidad hacia esas actitudes proceden del mundo vital, no tienen su fundamento en sistemas jurídicos y normativos, y por ello no son 'reclamables' (jurídicamente exigibles), y la sensibilidad hacia ellos no procede de reflexiones sobre el bien y el mal. La conciencia obtiene sus primeras configuraciones mediante las acciones; el bien y la conciencia práctica se relacionan estrechamente». (*Im Umgang zeigen sich Entzweiung und Versöhnung. Immer aber ist es Verhalten auf Gegenseitigkeit. In der kleinen Gruppe spielt die Sittlichkeit deshalb gerade in nichtkonfliktgeladenen Situationen die größte Rolle. Nächstenliebe, Mitleid, Hilfsbereitschaft, Anerkennung des Anderen, Freude, Mitfreude - der Sinn und die Sensibilität für diese Haltungen kommen aus der Lebenswelt, sie haben ihren Grund nicht in Rechts- und Regelnormen, sie sind deshalb auch nicht einklagbar, und die Sensibilität für sie läuft nicht über Reflexionen des Guten und Bösen. Das Gewissen erhält seine ersten Formen durch Handlungen, das Gute und das Handlungsbewußtsein gehören eng zusammen*) (*ibid.*, p. 390). La particular influencia que el entorno primario prerracional ejerce en la educación y en el desarrollo personal ha sido ampliamente meditada, desde los postulados de la fenomenología, por M. J. LANGEVELD y W. LIPPITZ. Vid., de este último (1983) Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriff für eine praxisnahe pädagogische Theorie, *Neue Sammlung* vol. 33, pp. 240-254; (1984) Exemplarische Deskription. Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung, *Pädagogische Rundschau* vol. 38, pp. 3-22; (1987) Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik, en *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (Frankfurt, Athenäum); (1980) Möglichkeiten eines lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs im pädagogisch-anthropologischen Denken, -dargestellt an Langevelds Pädagogik, *Pädagogische Rundschau* vol. 34, pp. 695-721. Vid. también MELICH, JOAN-CARLES (1994) La lógica del mundo de la vida, en *Del extraño al cómplice. La educación en la*

vida cotidiana, pp. 168-172 (Barcelona, Anthropos).

- [23] RASSAM, JOSEPH (1976) *Le professeur et les élèves*, *Revue Thomiste* LXXVI:1, janvier-mars, p. 73.
- [24] Un hombre es lo que es de hecho, pero también consiste, de algún modo, en lo que no es, en sus ideales: por ellos puede ser caracterizado con bastante precisión. Pero esto, ¿cómo es posible? Responde Millán-Puelles: «No, desde luego, ese modo de irrealidad que es lo futuro, sino la actividad de anticiparlo en la imaginación, tiene el valor de un efectivo ingrediente de nuestro ser, pero sin la presencia irreal, pura y simplemente intencional, de lo futuro en la efectiva realidad de nuestra vida no sería ésta lo que en efecto es» (cfr. MILLÁN-PUELLES, ANTONIO (1990) *Teoría del objeto puro* (Madrid, Rialp), p. 428). En definitiva, sigue diciendo este autor, «en todo uso de la libertad —también en el uso práctico— lo irreal es imprescindible para la realidad de nuestro ser» (p. 832).
- [25] Cfr. ORTEGA Y GASSET, *op. cit.*, pp. 42 y 45.
- [26] Un comentario indirecto pero muy certero a la concepción sartreana de la libertad puede encontrarse en MILLÁN-PUELLES, *La estructura de la subjetividad*, cit., pp. 411 y ss. Ahí se hace un análisis ontológico y fenomenológico de la subjetividad humana en el acto de la angustia ante la opción.
- [27] Cfr. ORTEGA Y GASSET, *op. cit.*, p. 50. Me parece que, pese a tener un cierto valor fenomenológico y resultar bien expresivas de una idea antropológica fecunda —la incomplexión «existencial» del ser humano— las precedentes observaciones de Ortega, Heidegger y Sartre carecen de valor ontológico. En otros términos, un análisis riguroso de lo que es la «existencia» humana habría de poner entre paréntesis el componente retórico del «existencialismo» en estos autores. En efecto, junto a la dimensión de «tarea» —bien subrayada en ellos— la existencia humana tiene un componente fáctico que no debe ser soslayado desde una perspectiva ontológica. (Vid. nota 17).
- [28] Vid. HEIDEGGER, MARTIN (1952) *El origen de la obra de arte*, *Cuadernos Hispanoamericanos*, vol. 5, enero; (1977) *Schelling* (París, Gallimard); (1989) *Identidad y diferencia* (Barcelona, Anthropos).
- [29] El axioma aristotélico *anima est quodammodo omnia* significa, en definitiva, que el espíritu humano, debido a un alto grado de inmanencia vital que le capacita para poder realizar operaciones que son sustancialmente independientes de la materia, puede recibir cognoscitivamente el ser intencional de cualquier realidad, y ello, en último término, porque no hay nada en lo real que lo impida radicalmente. La apertura trascendental del espíritu humano hacia el mundo, caracterizada por Heidegger como *transzendente Freiheit*, sólo puede ser cumplida gracias a la respectiva apertura que a las cosas mismas les confiere su acto de ser, por virtud del cual poseen una suerte de originaria plasticidad para verterse hacia la subjetividad humana mostrándose a ella como objeto. Ahora bien, como dice Millán-Puelles, «la *veritas ontologica causalis*, como aptitud que todo ente posee, justo en tanto que ente, para ser conocido por un entendimiento que no lo produce, no es formalmente patencia o des-ocultación (*Unverborgenheit*), sino aptitud, capacidad o posibilidad radical de manifestarse. Ser-inteligible no es idéntico a estar-siendo-aprehendido por un intelecto limitado. *Ens et verum convertuntur* significa que todo ente es, en tanto que ente, verdadero: apto para ser entendido (sin quedar exhaustivamente comprendido)

por un entendimiento finito, lo cual equivale a que todo ente, no por otra razón que por su propia entidad, es manifestable o presentable a una mente finita; pero manifestable o presentable no es lo mismo que efectivamente manifiesto o realmente presente» (cfr. MILLÁN-PUELLES, *Teoría del objeto puro*, cit., p. 119). En cambio, «la patencia *in actu* es necesaria, para todo ente en cuanto ente, respecto del Lógos absoluto, pero en definitiva ello se debe al carácter absoluto de este Lógos, no a su logicidad, ni a que el hallarse presente o manifiesto a El constituya el ser de la entidad, dado que ni siquiera los *non entia* dejan de manifestarse o presentarse al conocimiento absoluto» (*ibidem*).

- [30] Cfr. ARISTÓTELES, *Metaphysica*, I, 1.
- [31] Cfr. ARISTÓTELES, *De anima* III, 8, 431 b 21 y 5, 430 a 14 y ss.
- [32] Vid. BARRIO, JOSÉ M. (1994) Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación, *Anuario Filosófico* XXVII:2, pp. 527-540.
- [33] A esto también se refiere Heidegger con uno de sus «existenciaros»: el *mit-sein* (ser-con-los-otros), que no debe confundirse sino completarse —según lo que aquí se propone— con ser en el mundo o mundanidad (ser-con-lo-otro).
- [34] Como es natural, me refiero aquí a la imitación *propiamente humana*, con características específicamente distintas de las conductas imitativas de otros animales como pueden ser los monos o las cotorras.
- [35] Acerca de la teoría del aprendizaje social, vid., BANDURA, A. (1966) *Principles of behavior modification* (New York, Rinehart) (hay versión castellana en Salamanca, Sígueme, 1983); BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1974) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (Madrid, Alianza); BRUSCHI, A. (1971) *La teoría dei modelli nelle scienze sociali* (Bologna, Il Mulino); GOBRY, I. (1962) *Le modèle en morale* (Paris, PUF).
- [36] Vid. JASPERS, KARL (1963) Libertad y autoridad, *Universitas* L:50; (1969) *Entre el destino y la voluntad* (Madrid, Guadarrama); y (1977) *Was ist Erziehung? Ein Lesebuch* (München/Zürich).
- [37] C.S. Lewis se lamentaba de que la denominada «nueva pedagogía» tendiera a reducir esos amplios horizontes: «Dos son los hombres a los cuales sería inútil proponer un artículo de fondo sobre el patriotismo y el honor: uno es el cobarde, el otro el hombre de honor y patriota. Nada de esto se ofrece a la atención del estudiante. Por el contrario, él es impulsado a rechazar el engaño de los 'mares de Drake' sobre la base de que así él demostrará que es un individuo al cual no es fácil sacarle el dinero» (cfr. LEWIS, C.S. (1990) *La abolición del hombre* (Madrid, Encuentro), p. 11).
- [38] «(...) El hombre se 'puede hacer', porque posee educabilidad, la cual conjugada y asentada en su indeterminación, en su libertad superadora del puro estrato biológico, le convierte en 'autor' responsable de su existencia, porque el hombre 'dispone de sí'. Por eso, es también un ser 'creativo', porque debe construirse desde el futuro, anticipándose a la realidad, trazando un 'proyecto de vida' que luego tratará de realizar, conquistándolo permanentemente. Su presente se rige desde el futuro condicionado desde el pasado. El hombre, por tanto no es la 'nada' sino una 'opera aperta', que se concreta y realiza en una personalidad única e irrepetible. En su 'educabilidad' reside, pues, la posibilidad de ser más valioso para sí y los demás. La educabilidad, es desde esta perspectiva la primera 'clave' del proceso que le permite 'ir siendo', llevar a cabo su proyecto, realizando su educación». Cfr. CASTILLEJO, JOSÉ L. (1981) La educabilidad,

categoría antropológica, en *Teoría de la educación*, pp. 34-35 (Madrid, Anaya).

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D.P. (1982) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (México, Trillas).
- ARISTÓTELES, *De anima* III, 8, 431 b 21 y 5, 430 a 14 y ss.
— *Metaphysica* I, 1, 980 a.
- BARRIO, JOSÉ M. (1988) Realidad y proyecto de hombre, en VV.AA. *Dignidad y progreso. Nuevas formas de solidaridad*, pp. 71-80 (Madrid, Ediciones de la Universidad Complutense).
— (1992) La profesión docente como tarea humanística y humanizadora. Bases para la comprensión de una deontología de la función docente universitaria, *Revista de Ciencias de la Educación* XXXVIII:152, octubre-diciembre, pp. 543-551.
— (1994) Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación, *Anuario Filosófico* XXVII:2, pp. 527-540.
- CASTILLEJO, JOSÉ L. (1981) La educabilidad, categoría antropológica, en VV.AA., *Teoría de la educación*, pp. 29-36 (Madrid, Anaya).
— (1986) Proceso educativo y construcción humana, en *Teoría de la educación. Conceptos y propuestas* (III), Valencia, Nau Llibres, pp. 5-28.
- CHOZA, JACINTO (1990) *La realización del hombre en la cultura* (Madrid, Rialp).
- DELGADO, I. (1992) Antropología filosófica y educación, *Diálogo Filosófico* n.º 22, enero-abril, pp. 69-80.
- DERRIDA, J. (1989) *La escritura y la diferencia* (Barcelona, Anthropos).
- DICHGANS, J. (1994) Die Plastizität des Nervensystems, *Zeitschrift für Pädagogik* 40:2, März-April, pp. 229-246.
- DILTHEY, WILHELM (1965) (6.ª ed.) *Fundamentos de un sistema de pedagogía* (Buenos Aires, Losada).
- EISENBERG, L. (1974) Sobre la humanización de la naturaleza humana, *Facetas* 7:3.
- ESCÁMEZ, JUAN (1981) Fundamentación antropológica de la educación, en VV.AA. *Teoría de la Educación*, pp. 7-27 (Madrid, Anaya).
- FERMOSO, PACIANO (1976) Jaspers, filósofo de la educación, *Revista de Ciencias de la Educación* XXII:86, abril-junio, pp. 171-198.
- FLETCHER, R. (1962) *El instinto en el hombre* (Buenos Aires, Paidós).
- FULLAT, OCTAVI (1986) *Educació: violencia i eròtica* (Barcelona, Edicions 62).
— (1990) La fenomenología aplicada a la educación, *Revista Portuguesa de Filosofia* XLVI:2, abril-junho, pp. 193-212.

- (1991) Buscando valores, *Razón y Fe* 223:1107, enero, pp. 88-98.
- GARCÍA CARRASCO, JOAQUÍN (1993) El concepto de educabilidad y el proceso educacional, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca), vol. V, pp. 11-32.
- GARFELLA, P. R. (coord.) (1993) *Construcción humana y procesos de estructuración* (Valencia, Nau Llibres).
- GARGALLO, B. y GARFELLA, P.R. (1993) Un planteamiento constructivista de la acción educativa ante el horizonte de la Reforma: Propuesta de intervención, *Pad'e* III:1, pp. 81-93.
- GEHLEN, ARNOLD (1980) *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo* (Salamanca, Sígueme).
- GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. (1991) What is the constructivist paradigm?, en ANDERSON, D. S. y BIDDLE, B. J. (eds.) *Knowledge for policy: Improving education through research* (London, Falmer Press), pp. 158-170.
- HASSENSTEIN, B. (1973) *Verhaltensbiologie des Menschen* (München).
- HEIDEGGER, MARTIN (1979) *Sein und Zeit* (Tübingen, Max Niemeyer).
- (1980) *Holzwege* (Frankfurt, Klostermann).
- HULSE, F.S. (1968) *La especie humana. Introducción a la Antropología física* (Madrid).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, JOSÉ A. (1990) Educación formal y plenitud humana, en ALVIRA, R. (coord.) *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles*, pp. 173-186 (Madrid, Rialp).
- JASPERS, KARL (1963) Libertad y autoridad, *Universitas* I:3, pp. 225-242.
- (1965) La pregunta acerca del hombre, *Universitas* III:3, pp. 225-232.
- (1982) *Was ist Erziehung? Ein Lesebuch* (München, D.T.V.).
- KANT, IMMANUEL (1983) *Pedagogía* (Madrid, Akal).
- LAPASSADE, G. (1963) *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme* (Paris, Minuit).
- LASSAHN, RUDOLF (1988) Bildung ist harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens, *Pädagogische Rundschau* vol. 4, pp. 47-61.
- (1989) Erziehung und moralisches Bewußtsein, *Pädagogische Rundschau* 43:4, pp. 385-391.
- LIPPITZ, W. (1983) Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriff für eine praxisnahe pädagogische Theorie, *Neue Sammlung* vol. 33, pp. 240-254.
- MARINA, JOSÉ A. (1993) *Teoría de la inteligencia creadora* (Barcelona, Anagrama).
- MILLÁN-PUELLES, ANTONIO (1967) Facticidad y libertad, en *La estructura de la subjetividad*, pp. 410-417 (Madrid, Rialp).
- MORITZ, H. (1965) *Werdender Mensch-Werk seiner selbst* (Ratingen bei Düsseldorf).
- NÚÑEZ CUBERO, LUIS (1986) *La educación construible. Bases para una teoría dinámica de la educación* (Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla).
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ (1965) *Meditación de la técnica*, pp. 42 y 45 (Madrid, Espasa Calpe).
- PFISTNER, H. (1987) El mundo de los sujetos. Categorías del ser-en-el-mundo, *Educación* vol. 36, pp. 116-138.