



LA PROBLEMÁTICA DE LA ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA DE LA EDUCACIÓN

JOSÉ MARÍA BARRIO MAESTRE (*)

LA UNIDAD DEL SABER ANTROPOLÓGICO

La necesidad de contar con una comprensión antropológica, que incluya un concepto, más o menos explícito, de lo que el hombre es y de lo que puede «dar de sí» a la hora de afrontar la tarea de su educación, nos viene dada, en primer lugar, por el hecho obvio de que el hombre es el eje central y la justificación de la educación. R. Halkes (1986) ha subrayado que la idea antropológica directriz que tiene un educador no resulta irrelevante a la hora de enfrentarse a su tarea: «Es obvio que lo que los profesores hacen está dirigido en no pequeña medida por lo que piensan».

En efecto, no podemos ponernos a educar sin tener una idea de lo que, en último término, pretendemos conseguir con ello, y así hemos de plantearnos cuál es la esencia de una persona, qué dimensiones de ella debemos desarrollar, qué actitudes y valores hemos de promover para su más perfecto desenvolvimiento individual y social. Ya decía B. Suchodolski (1977, pp. 27-28) que la pedagogía es la ciencia de lo que es posible hacer con el hombre y de lo que el hombre es capaz de hacer consigo mismo —autoeducación—. El hombre, efectivamente, se realiza y se transforma perfectamente gracias a la educación.

La Antropología de la Educación tiene ante sí la ingente tarea de lograr la unificación del pensamiento filosófico-antropológico con todo el material empírico que aportan las antropologías regionales. Dicha tarea tiene como objeto la propuesta de modelos antropológicos plurales —capaces de integrar aspectos diversos, a veces descubiertos desde otras perspectivas distintas— y que sirvan de base a la tarea educativa.

El trabajo de unificar el conocimiento teórico sobre el hombre con el empírico no parece, en principio, algo sencillo. En efecto, como señala J. Escámez (1981, p. 8):

parece haber una actitud irreconciliable entre científico-positivos y filósofos en el análisis del hombre (...) La multiplicidad, siempre creciente, de ciencias ocupadas en el estudio del hombre ha contribuido más a enturbiar y oscurecer nuestro concepto del mismo que a esclarecerlo. Nunca el conocimiento del hombre ha sido tan problemático como en nuestros días y, por otro lado, nunca se ha mostrado tan urgente. Es necesario establecer un amplio diálogo interdisciplinar entre teoría y científicos positivos buscando la clarificación de lo humano. La elaboración de un auténtico saber comprensivo del hombre no puede ser tarea de una actividad aislada.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

En estas páginas que a continuación se presentan trataré de esbozar una visión global de los principales temas de los que se ocupa la Antropología Pedagógica de orientación filosófica, tal como de hecho se encuentra en la bibliografía alemana, la máxima atención a dicha orientación. Me centraré en las aportaciones generales de la investigación antropológica contemporánea en la vertiente que más se acerca a la temática educativa.

TENTATIVAS DE UNIFICACIÓN EN LA ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA ALEMANA

Sin desatender la distinción diltheyana entre ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*) y ciencias de la naturaleza (*Naturwissenschaften*), los principales autores alemanes que han tratado cuestiones pedagógicas, con algunas excepciones, han procurado aunar en sus investigaciones la vertiente filosófico-antropológica con la empírico-positiva. Incluso lo ha hecho H. Roth (1976), que considera necesario que las ciencias de la educación tengan el tratamiento epistemológico propio de las ciencias naturales: su propuesta de dar un giro «realista» (*realistische Wendung*) a la Pedagogía, en el sentido de trabajarla desde el punto de vista empírico-positivo, no desdeña su fundamentación filosófico-antropológica. Así mismo, y también desde una perspectiva empírica, M. Liedtke (1972) afirma que la Antropología de la Educación debe llevar a cabo un estudio de la evolución, estructuras y necesidades humanas que ayude a resolver problemas prácticos y a mejorar la calidad de la vida de las personas.

Por su parte, H. Zdarzil (1980) entiende esta disciplina científica como un espacio epistemológico unitario que cubre todo el espectro de lo relativo a la educación, integrando todos los aspectos, tanto científicos como filosóficos, que reviste el hombre como ser educando. J. Derbolav (1980)

insiste en que la Antropología de la Educación es la base de la Pedagogía y postula un principio hermenéutico que garantice la unidad de las diversas aportaciones empíricas. Tal principio ha de ser el de la autorrealización individual, génesis de la persona o «personación» (*Personwerdung*).

Para K. Dienelt, la Antropología de la Educación, partiendo de los materiales empíricos de las ciencias positivas, ha de proporcionar las bases de una teoría pedagógica que describa, al menos, lo relativo al «deber ser» humano, lo cual no puede hacerse sin recurrir, a su vez, a la Antropología filosófica. A Dienelt le parece necesario distanciarse:

de una antropología pedagógica caracterizada por una orientación exclusivamente empírica. Frente a ello, intentamos poner en claro que una antropología pedagógica ha de legitimarse en cualquier caso filosóficamente (Dienelt, 1977, pp. 32).

Desde una perspectiva netamente filosófica —la fenomenología existencialista— O.F. Bollnow (1984) ha ensayado una Antropología pedagógica que trata de aclarar las relaciones entre el fenómeno educacional y el modo de vivir y de existir del hombre. Más o menos en esta línea han seguido W. Loch (1966) y R. Lassahn (1983). Este último, muy influenciado por la tradición existencialista, ha desarrollado una antropología consciente de la dimensión de la finitud. Cabe mencionar, en esta misma tradición, los trabajos de E. Fink (1978) y de M.J. Langeveld (1981).

RECIENTES PROPUESTAS ANTROPOLÓGICAS PEDAGÓGICAMENTE RELEVANTES

Toda práctica educativa sólo es coherente e inteligible a partir de la concepción antropológica que le es inmanente, de manera explícita o implícita. B. Hamann (1992) reseña tres grandes concepciones antropológicas que han convivido en la modernidad: la occidental-cristiana, la naturalista-biologista y la marxista.

- En la concepción antropológica occidental el hombre aparece como un ser híbrido entre la materia y el espíritu, siendo este último su componente principal —la inteligencia, participación del *logos* divino creador— que está llamado a una vida inmortal, en comunión con el cuerpo, que resucitará al final del tiempo. El *homo sapiens* es un microcosmos, un mundo a menor escala, pues tiene vida interior, intimidad, debido a su índole espiritual que, a su vez, es el fundamento de su superior dignidad sobre el resto de la creación.
- En la cosmovisión biológica, el hombre aparece como un puro *homo faber*, en el que lo que semeja espiritualidad no resulta ser más que un cerebro hiperdesarrollado. Aquí, el hombre genuino es el fuerte, el que domina y doblega.
- Y por último, la *Weltanschauung* marxista propone una imagen también materialista del hombre, en la cual todo progreso se debe a su capacidad productiva. El valor del hombre sólo podrá ser patente cuando se libere de las relaciones sociales de clase que hacen alienante el trabajo productivo.

Junto a estas tres concepciones clásicas, Hamann destaca algunas nuevas concepciones del hombre (*neue Menschenbilder*) que han irrumpido en nuestro siglo con propuestas relevantes para la Antropología de la Educación. Señalaré brevemente algunas de ellas:

- En primer lugar, hay que destacar, dentro de la tradición fenomenológica iniciada por E. Husserl, la propuesta axiológica de M. Scheler (1975). En contraposición a las tesis naturalistas y positivistas, el filósofo alemán subraya la importancia que tienen los impulsos inconscientes en el dinamismo psicológico humano, aunque éste, a su vez, sea muy

distinto del animal. Todo este dinamismo es de índole espiritual y se fundamenta últimamente en un centro personal. Entre las potencialidades activas del psiquismo humano, destaca la «estimativa» (la facultad de percepción, mediante «sentimientos espirituales» de los valores, que son un tipo peculiar de esencias ideales). La antropología filosófica más reciente pone de manifiesto el nivel propio de la afectividad como un estrato de la persona que, hasta hace no mucho, ha sido marginado. Ha sido, sin ninguna duda, Max Scheler quien ha contribuido de manera más notable en la filosofía reciente a reivindicar el estatuto propio de la vida emocional y su carácter netamente personal.

- En su modelo antropobiológico, A. Gehlen (1980) insiste en el déficit biológico de la especie humana, que hace del hombre un animal muy desvalido en comparación con el resto de las especies animales. Dicho desvalidamiento está en función de tres factores anatomofisiológicos: el primitivismo de su sistema orgánico, (que se aprecia en que sus órganos no están suficientemente adaptados ni especializados para las funciones que han de desarrollar en el sostenimiento de la vida humana ni en la subvención de sus necesidades), una larga e incomparable necesidad de protección y una gran pobreza instintiva. Pese a ello —más bien por ello— el hombre tiene una considerable ventaja sobre el resto de los animales, justo por su capacidad de transformar el medio natural (cultura) y de servirse de una serie de instrumentos (tecnología). Dicha capacidad conforma una especie de segunda naturaleza, ya no biológica

sino específicamente «cultural», en proporción a la dimensión psico-espiritual propia del hombre. Gehlen subraya, de manera especial, la peculiaridad del lenguaje y de las instituciones de organización social que se verifican entre los humanos. En Gehlen se considera la cultura como un mundo compensador ante esa negativa dotación orgánica del hombre: «El animal, ante una situación dada, no hace sino resolver su vida, mientras que el hombre la proyecta inventando pautas de comportamiento, es decir, destrezas, arte, ciencias, costumbres que suplan la indigencia biológica, fisiológica e instintiva» (Escámez, 1981, pp. 17, 23 y 24).

- También desde el punto de vista de la Antropología biológica, A. Portmann (1978), incide en la idea del nacimiento fisiológico prematuro del animal humano, que es la condición de posibilidad de un estrato suprabiológico, espiritual y cultural. De nuevo, Escámez subraya la importancia antropológico-educativa de este modelo: «La raíz de la educabilidad está en la indeterminación del hombre y de todas sus energías. Que el organismo humano no asegure las respuestas a las necesidades internas o estímulos externos ha permitido calificar al hombre por Portmann como un ser de carencias. Le faltan, más que a ningún otro ser, esas pautas fijas de acción, y por lo tanto cerradas, que convierten al animal en un ser enclausado. El hombre, para decirlo con brevedad, es un ser al que la naturaleza ha expulsado de su seno, forzándolo así a inventar su propio mundo o a perecer; más que un ser de respuestas es un ser de propuestas, un *homo agens* más que un *homo reagens*, un ser activamente abierto» (1981, p. 16; vid. García Carrasco, 1993).

Tanto Gehlen como Portmann, desde la Antropobiología, la psicología animal y la etología comparada, han insistido en la necesidad de aprendizaje en el hombre debido a su carácter inacabado, a su pobreza instintiva, a la inespecificidad de sus impulsos, a la lentitud y prolongación excesiva de su desarrollo madurativo y a su apertura al entorno. Pero mientras que para Gehlen la inconclusión humana tiene un sentido negativo, para Portmann el inacabamiento y la prematuridad biológica resultan ser la oportunidad para el desarrollo de una forma de vida espiritual, que ya se manifiesta germinalmente en la estructura biológica humana, y cuya realización sólo es posible contando con contactos sociales intensos y múltiples actos de aprendizaje, y con la relación que el hombre mantiene con el mundo cultural que ha recibido en herencia de sus predecesores. K. Dienelt señala esta diferencia en el planteamiento de ambos autores: «Merece la pena llegar a sentirnos conscientes de la diferencia que existe entre Portmann y Gehlen. Es cierto que, para este último, cultura y tradición son también algo *irrenunciable*, pero el modo de ver la relación de la *naturaleza* del hombre con los productos culturales muestra que Gehlen no se ha visto libre de su teoría de la compensación ni ha podido superar la acentuada valoración negativa que va adherida al *ser defectivo* (...). En Gehlen, las instituciones (culturales) apoyan a la naturaleza, prestan *servicio de sustitución*, y constituyen una *contrapartida* de tal manera que, como se dice en la obra de Gehlen, se origina de nuevo un *sistema bien reconstruido*. Pero para Portmann —y esto tiene

valor de tesis fundamental— la *cultura es también natura*, representa un factor natural del desarrollo (...). Es verdad que Gehlen ejerce por su parte una enérgica crítica contra esta crítica de la cultura, porque teme una disgregación de la misma (instituciones) que pudiera producirse con una repristinación del hombre en el sentido de recaída en un estado de caótica proliferación de lo instintivo. A la *vuelta a la naturaleza* (Rousseau) opone la *vuelta a la cultura*» (Dienelt, 1980, pp. 58-59; Barrio, 1995).

- En una perspectiva bien diversa de estas anteriores se halla el modelo antropológico que arranca de la teoría conductista de B.F. Skinner acerca del aprendizaje por condicionamiento operante. Dicha teoría estima que el único instrumento eficaz de aprendizaje lo constituye una estimulación rica que selecciona y condicione el comportamiento humano, porque resulta que éste no es otra cosa que una función cuasi-mecánica de los estímulos que, en cada caso, recibe el hombre. La ley del efecto y de la extinción hace aparecer o desaparecer determinada conducta al manipular, no la motivación teleológica, sino la simple causalidad mecánica. En su conocido opúsculo *Más allá de la libertad y de la dignidad* —el título es bien significativo— entiende Skinner la educabilidad como pura «configurabilidad» y, paralelamente, la educación como pura «manipulación», pues la conducta es algo exterior al individuo. Así, entiende que se puede modificar y controlar el comportamiento a voluntad, aunque este control traiga consigo la negación de toda vida interior o actividad inmanente. (La utopía del absoluto control de la conducta hu-

mana está bien dibujada en su novela *Walden II*). Ya J. Watson dijo que la «moldeabilidad» humana facilita que desde «fuera» se pueda hacer de un niño o de un tanto un genio como un delincuente. Ésta es la base de los «optimismos» pedagógicos contemporáneos —A.S. Makarenko, S.B. Robinson, sobre las huellas de Locke, Kant y Watson—, que, están convencidos de la omnipotencia del sistema educativo y del proceso mecánico de reproducción en el que consiste la tarea educativa. No obstante, dentro del mismo modelo conductista han surgido ciertas corrientes —como la de Tolman— que admiten cierto margen a la teleología de los motivos y reservan alguna relevancia pedagógica al ámbito cognicional. Aún así, el conductismo más moderado sigue admitiendo un determinismo que niega la libertad y se olvida de que el motivo no se le impone al ser humano por su propia fuerza; más bien ésta depende de la significación que para él tenga en su situación presente. «El motivo, por fuerte que sea, sólo puede revelarse a un sujeto que ya tiene trazado su proyecto de vida» (Escámez, 1981, p. 21).

- Hay que reseñar también el modelo cibernético de F. von Cube (1971). Según este paradigma, el hombre es un «sistema abierto» (*ein offenes System*) que ha de ir siempre reajustándose en relación al mundo y a sí mismo. El hombre tiende a un equilibrio homeostático puramente endógeno, que es condición de su propia autorrealización.
- En una posición alternativa se encuentra V.E. Frankl (1978, 1989, 1990), para quien el hombre, un ser «impregnado de espíritu», sólo puede realizarse dándose a los de-

más. La autorrealización puede ser un efecto formal de la praxis humana, pero sólo cuando no se busca directamente como un fin; si se busca *ex professo* la consecución de la autorrealización queda frustrada. La plenitud no se puede ganar retrotrayéndose en un autocentramiento homeostático; sólo se obtiene en el éxtasis, en el salir de uno mismo en forma *donal*. El modelo antropológico del análisis existencial sugerido por este pensador austríaco procede de la tradición de la llamada «psicología profunda», pero corrige al psicoanálisis y trata de rehumanizar la psicoterapia dándole un enfoque globalizador, y centrado en los conceptos del sentido (*Sinn*), de los valores (*Werte*) y de los componentes «existenciales» de la espiritualidad, la libertad y la responsabilidad. En contraste con la relevancia que al ámbito de lo instintivo-animal y al principio del placer (*das Lustprinzip*) se concede en la concepción psicoanalítica, Frankl propone la autodonación amorosa como clave de la plenitud humana. Ésta radica en su capacidad de autotranscenderse en una «voluntad de sentido» (*Wille zur Macht*), en la cual el hombre es responsable de la realización de unos valores y de un sentido para su vida. La frustración de esa voluntad de sentido constituye el vacío existencial y es psicopatogénica; así mismo suele decaer en lo que Frankl denomina «neurosis noológica».

En la concepción psicoanalítica clásica —S. Freud— todo lo superior en el hombre está frontalmente determinado *ad unum* por la libido (instinto sexual) y por impulsos y fuerzas inconscientes inferiores, que no son más que formas diversas de libido. El hombre, en último

término, se reduce a limine, es decir a puro instinto. El concepto de sublimación indica el mecanismo de transformación de esa energía instintual en apariencias de vida psíquica superior, incluso en las objetivaciones culturales del «superego» (*Über-Ich*); pero últimamente hay que explicarlas por causalidad mecánica directa a partir del sustrato libidinal. Ya E. Jung se opuso a semejante reduccionismo antropológico pansexualista, aún destacando la importancia de algunos hallazgos como la causalidad no orgánica de muchas psicopatologías, la relevancia psicodinámica del sueño, de los estratos preconscientes y de las vivencias infantiles. De todas formas, sí que parece haber sido excesiva la insistencia del psicoanálisis en la importancia decisiva que adquieren los primeros años de la vida de una persona. Sin negar la tesis básica, Castillejo advierte que «de los numerosos estudios (metodológicamente, por cierto, muy repetitivos) sobre hospitalismo, guarderías, carencias, etc., no puede derivarse en rigor, que exista imposibilidad de superar los efectos negativos producidos en el hombre. *El proyecto y realidad vital* del hombre no queda trazado, ni ultimado en los primeros años de existencia. La capacidad de cambio, y sobre todo de *proponerse* y asumir el cambio, de perfeccionarse, es casi ilimitada. La educabilidad no se agota en un período más o menos extenso y definido del ciclo vital del hombre. La educación es un proceso continuo, vinculado a la existencia del hombre» (Castillejo, 1981b, p. 34).

- Hamann menciona también el modelo antropológico de la psicología humanista. Ésta investiga los rasgos comportamentales de la dinámica

emocional con vistas a obtener una vida humana plena, sana y equilibrada. Se trata de un modelo terapéutico que subraya la creatividad humana como algo necesario para el desenvolvimiento responsable que haga del hombre un gestor activo de su propia existencia. En él destacan las investigaciones de C.R. Rogers (1989), F.S. Perls y R.C. Cohn a las que se critica una base teórica insuficiente, una falta de propuestas concretas y un cierto descuido en la construcción teórica.

LA EDUCACIÓN... ¿ES POSIBLE?

Tratando de evitar todo reduccionismo y a la vez intentando aunar las contribuciones diversas, vamos a ensayar una aproximación a nuestro objeto de estudio, una especie de corte transversal en el conjunto de esos diversos modelos, que ponga de manifiesto una serie de características antropológicas de relevancia para el análisis de la Antropología de la Educación.

LAS CONDICIONES DE LA EDUCACIÓN COMO PROCESO INDIVIDUAL. ¿CÓMO ENTENDER AL HOMBRE? SUS PECULIARIDADES ESPECÍFICAS

LA NO-INSTINTIVIDAD PURA

Es preciso insistir, en primer lugar, en la diferencia básica que existe entre el modo comportamental humano y el del resto del reino animal. Entre los animales domina el instinto, la conducta fijada *ad unum*. Un mismo estímulo puede inducir sobre ellos un doble efecto: por una parte, desencadena una conducta determinada y ésta, a su vez, marca una concreta dirección al comportamiento. Además de las conductas típicamente instintivas, hay en los animales irracionales superiores otras

que han sido aprendidas, de manera que a la fijación instintiva se añade el condicionamiento por el aprendizaje. (Sobre este aspecto se pueden consultar las investigaciones etológicas de Eibl-Eibesfeldt [1972, 1984], Lorenz [1966] y Köhler [1921]). En cambio, en el hombre coexisten estas conductas con otras tendencias peculiares como la autodeterminación, la reflexión, la referencia a un sentido, la libertad, la interpersonalidad-socialidad, el sentido de la corporeidad y de la trascendencia... Todas estas son tendencias que no existen en los demás animales. El carácter fijo de la conducta animal también se aprecia en que no hay en ella perspectiva de finalidad; los animales son incapaces de aprehender las propiedades fungibles universales de los objetos, digamos su instrumentalidad genérica. Un animal superior sí puede hacerlo, y mediante el sentido interno de la estimativa, captar alguna funcionalidad concreta de objetos que quizá le sirven para solventar una necesidad determinada. Puede, en definitiva, usar —o incluso modificar— objetos, pero no es capaz de fabricarlos, pues para ello habría de estar dotado de una cierta prógnosis de posibles necesidades futuras, lo cual no consta en modo alguno.

La imposibilidad de dar cuenta de la conducta humana dentro de los parámetros de la mera instintividad (Barrio, 1995) hace así preciso que se introduzcan correcciones esenciales en algunas antropologías como las de Nietzsche, Freud o, en menor medida, Durkheim, que reducen la realidad humana a una impulsividad neta (dominio, libido, instinto gregario).

Sentido de la realidad. El hombre, animal de realidades

Los animales no se hacen cargo de lo que está ocurriendo en ellos mismos o lo que acontece a su alrededor y son incapaces de imaginar modificaciones en su si-

tuación vital o en algún elemento de esa situación. Si se atiende a la etimología de este término, su estar en el mundo es algo que parece completamente «imbécil», que no tiene báculo; parece que los animales viven sin tener idea de dónde están ni en qué terreno pisan. Su ser es un existir clausurado, pétreo e impermeable a cualquier modificación inmanente, autoperfectiva: el animal es lo que es, sin más, mientras que el hombre es, como propone Fullat (1985a, pp. 329-333), un permanente conflicto entre lo que es, lo que puede ser y lo que debe ser. El modo de estar en situación —usando la terminología heideggeriana, ser en el mundo— se presenta para el hombre, en cambio, no como un mero acontecimiento físico o topológico, sino como algo ontológica y antropológicamente decisivo. El hombre vive conscientemente, dándose cuenta de quién es y haciéndose cargo —no sólo gnoseológicamente sino en la manera del dominio— de todo lo que le rodea, lo cual le confiere una apertura al mundo (*Weltoffenheit*) que le permite una gran capacidad de respuestas diversas, de aprendizajes nuevos y de modos de vivir innovadores y creativos.

Esta plasticidad antropológica es el constitutivo fundamental de la educabilidad humana y presupone su inacabamiento biológico, como individuo y como especie, ontogenética y filogenéticamente.

Mientras que en el caso de las especies animales aparece una adaptación cada vez más eficiente a su medio, es decir, su sistema de instintos determina con más precisión unos estímulos vitales relevantes y un sistema de respuestas a esos estímulos, el hombre se nos muestra como el especialista en la no especialización; de aquí que mientras la vida del animal está encerrada en un concreto perimundo, la del hombre está abierta al mundo es decir, abierta a nuevos estímulos e imprevisibles necesidades y a respuestas que han de ser unas veces aprendidas y otras creadas (...) El cerebro humano presenta una hiperforma-

lización que permite una mejor elaboración de los datos y por lo tanto presenta un comportamiento cualitativamente distinto a la conducta animal. El que el hombre no tenga aseguradas sus respuestas, debido a la complejidad de su sistema neuronal, es lo que confiere un grado inigualable de plasticidad que le permite vivir en cualquier medio, por muy hostil que éste le sea (Escámez, 1981, p. 15).

El hombre, animal de irrealidades

Todo ello hace visible una faceta antropológica de gran interés para la explicación de las condiciones que hacen posible la educación: el hombre es un ser de proyectos, un ser de futuro, y su manera de relacionarse con el futuro es la de estar abierto a él según el modo de la indeterminación. El futuro se nos aparece como contingente, como una oferta a nuestra libertad. Este futuro que aparece en un principio indeterminado, se convertirá, a través de las decisiones que vamos tomando en el tiempo, en nuestro propio ser. De esta manera, como señala Ortega, podemos decir que somos seres que «deciden» —en alguna medida— su propio ser. El futuro va transmutándose de modo implacable en pasado y va engrosando poco a poco la historia de la humanidad y nuestra propia biografía personal. Y lo hace de una forma que parece condicionar incluso el mismo futuro, como una fuerza que nos impulsa por la espalda y nos arroja inexorablemente hacia el destino. No cabe duda que esta vivencia se compeadece bien con dimensiones muy reales de nuestro peculiar modo de ser como personas. En efecto, hay algo fáctico en nuestra existencia —empezando por ella misma— en relación a lo cual no nos es dado tener iniciativa, porque es un «dato», una *conditio* o postulado que no nos hemos otorgado, que nos ha sido dado. Incluso las consecuencias —muchas veces ineludibles— de nuestras propias ac-

ciones y decisiones se incorporan al «bagaje» inevitable de nuestra facticidad. Pero esta actitud no anula la índole inespecífica de nuestra biografía. Por el contrario, sólo a partir de ella —y contando con ella— podemos ejercer la espontaneidad propia de nuestro ser libre, como ha señalado A. Millán-Puelles (1967, 414). Pero a veces la facticidad de lo que de hecho somos puede revestir la apariencia de una carga cuyo onus determina por completo las expectativas de nuestra existencia (Millán-Puelles, 1967, p. 410). En ello ha incidido con particular agudeza el pensamiento existencialista.

La interpersonalidad

En esta dimensión de apertura hacia el futuro se incluyen de manera privilegiada la socialidad humana y la interpersonalidad, la capacidad de compromiso con un sentido (Jordán, 1987) y la capacidad de autotranscendencia, especialmente en el acto de la donación amorosa, que es donde se ejerce de manera plena la libertad. El hombre es capaz de empeñarse, de comprometerse con un sentido, y, más aún, con otra persona. El hombre profesa adhesiones y necesita implicarse siempre: sólo de esta forma tiene lugar la plenitud y la autorrealización. El pensamiento «emancipatorio» entiende la libertad sólo como liberación —*Befreiung*—, como supresión de compromisos y de decisiones. Por el contrario, el hombre es capaz de decir un sí asertivo —y no meramente condicional— con su entera existencia (Gordillo, 1992, pp. 140-141 y pp. 166-167). Y esto es lo que ocurre en la entrega amorosa al otro, o cuando se reconocen unas exigencias éticas, o cuando se formulan ciertos juicios estéticos o, simplemente, cuando se prefiere una cosa a otra (Hamann, 1992, p. 125).

Este aspecto de la interpersonalidad humana refleja la necesidad de aceptación

y de ser afirmado por el otro, de poder confiar en otras personas y ser apreciado no por lo que se tiene o por lo que se puede sino por lo que se es. (Esto ocurre, de una manera natural, en el seno de la familia; por ello la familia es una institución que refleja a la perfección —a escala microcósmica pero muy exacta— la socialidad humana). Tal aceptación es una necesidad básica que no experimentan los demás animales nada más que en el período —relativamente corto en comparación con el hombre— de su inviabilidad por sí mismos, en ausencia de sus progenitores. Sin embargo, en el hombre se da como una menesterosidad que siempre le acompaña, que dura su vida entera. Tal aceptación supone mucho más que la mera tolerancia o que el reconocimiento, puesto que «se hace cargo también de lo alienado, lo débil, lo culpable y lo caduco de la otra persona» (Scherer, 1976, pp. 130). Algunos autores como Buber (1954) y, especialmente, Lèvinas (1977) han visto la interpersonalidad humana como una tensión que afirma la trascendencia absoluta del otro. Para Buber, el auténtico encuentro interpersonal tiene lugar cuando el yo y el tú se captan recíprocamente de modo que uno tiene en cuenta la situación del otro y reafirma su alteridad. Incluso la auténtica conciencia reflexiva de la propia «yoidad» sólo es posible en la captación de la alteridad, del otro en tanto que es otro.

El sentido de la corporeidad

Otro rasgo a tener en cuenta es el peculiar sentido de la corporeidad que se da en el hombre. «El ser humano vive trágicamente la tensión entre *ser-cuerpo* y *tener-cuerpo*, cosa que no sucede con los animales. Nos debatimos entre nuestro cuerpo-cosa —el cual somos— y nuestro *cuerpo habitado* —al que procuramos dominar—» (Fullat, 1985, pp. 326-327). De todas formas, «la concepción del hombre que pare-

ce imponerse en la antropología contemporánea es aquella que lo considera como una estructura psicobiológica que presenta un carácter unitario y que ha de ser estudiada desde la perspectiva metodológica holística, es decir, desde la consideración del hombre como una realidad total (...). Como estructura psicobiológica, en el hombre quedan integrados lo que caracteriza al ser vivo, al animal y lo que pueden ser sus rasgos específicos. Aparece así lo que ha denominado Merleau-Ponty *el orden humano*, en el que los procesos somáticos no se desarrollan aislados sino insertos en un ciclo de acción más amplio. El espíritu no se añade a lo vital, lo común a todos los seres vivos, ni al sentir, común con los animales, dejando intacta cada una de las esferas, sino que por el contrario aparece un nuevo ser con un comportamiento muy distinto ya que todas las operaciones están integradas en la estructura total. Con esto no se trata de afirmar que el espíritu sea una nueva especie de ser, sino una nueva forma de unidad que no reposa en ella misma sino en el todo estructural» (Escámez, 1981, 13, vid. Merleau-Ponty, 1957).

En el hombre, la corporeidad se halla determinada esencialmente por el espíritu. De esta manera, la coexistencia y colaboración del espíritu y del cuerpo resulta ser una condición indispensable y presupuesto absoluto de todo el marco de su actuación. El ser humano, en todas sus manifestaciones dinámico-operativas, se muestra como un híbrido, un plexo de materialidad psicofísica. Su cuerpo no es meramente «tenido» por él: el hombre «es» su cuerpo, pero no un es sólo un «mero» cuerpo, sino un cuerpo unido sustancialmente a un alma, a una fuerza «animadora» que, actuando por sí misma, hace que todos los actos y acontecimientos del ser corpóreo constituyan una unidad global. De no ser así, el hombre no sería algo unum sino que su ser se escindiría en un conjunto de eventualidades yuxtapuestas y ajenas unas de otras (Hamann, 1992, p. 135).

En último término, de este aspecto se extraen importantes consecuencias que sirven para intentar comprender por qué el hombre necesita educación y aprendizaje.

El hombre no sólo es educable sino que su especial estructura psicobiológica exige la educación (...). El hombre debe superar el aspecto negativo que entraña la apertura al mundo, con el esfuerzo de la creación de disponibilidades que dirijan su acción; de aprendizajes que la orienten. Determinarse para cada acción y en cada momento sería una tarea abrumadora, imposible de llevar por el hombre. Desde esta perspectiva peculiar es donde adquiere significado pleno el considerar la necesidad del aprendizaje ya que por él los comportamientos humanos quedan, en cierto modo, fijados en una concreta dirección. La indeterminación psicobiológica del hombre requiere, exige la educación (Escámez, 1981, p. 22).

La simultánea vivencia de una cierta reflexividad del ser corpóreo en el hombre, así como su capacidad de trascenderse a sí mismo en la relación interpersonal, resultan claves necesarias para entender con claridad, por ejemplo, el fenómeno de la sexualidad humana, fenómeno que difiere sustancialmente en los hombres en relación a la reproducción que se da en los demás seres vivos. En ellos, la reproducción no pasa de ser un mero mecanismo biológico —valga decirlo así, pese a que ambos términos se excluyen recíprocamente— mientras que en el hombre tiene una significación antropológica y simbólica muy característica (Polaino-Lorente, 1992 y Choza Armenta, 1991).

La imposibilidad de deslindar la dimensión somática y la espiritual en el hombre se aprecia sobre todo en el lenguaje —también en el lenguaje amoroso—, en las producciones culturales, en el arte, en el trabajo, en el juego, etc. Este rasgo se puede apreciar en todos los ámbitos en los que se refleja la dimensión simbólica del obrar humano. El símbolo, en efecto, es

una realidad material que involucra y concita en sí misma —y esencialmente— la irrealidad de lo que es por ella signado, que atañe a lo que de manera intencionada apunta (vid. Cassirer, 1993).

El naturalismo, como visión unilateral del hombre, pierde una dimensión esencial de la realidad humana. Refiriéndose al estructuralismo dominante en los años sesenta (Lévi-Strauss, Foucault, Althusser, Lacan, Derrida, etc.), Fullat afirma que «renegó del humanismo y de su fuente, la conciencia o sujeto humano, con ánimo de asegurar un conocimiento científico en las ciencias sociales o empírico-humanas». Así mismo, con ánimo mordaz declara que «salvo el desdén con que han tratado la subjetividad del hombre, poca cosa más han logrado. Sus trabajos dejan sin tocar las grandes angustias de la humanidad; han sido preciosistas en aquello que nos resbala» (1985, p. 326). «Hablar del hombre natural es una contradicción. Entre el sistema receptor y el efector, que se encuentra en todas las especies animales, hallamos en él como eslabón intermedio algo que podemos llamar sistema simbólico. Esta nueva adquisición transforma la totalidad de la vida humana. Ya no vive en un universo físico sino en un universo cultural» (Escámez, 1981, p. 23).

El sentido de la trascendencia

Por último hay que decir que la realidad humana no se comprendería desde una visión «terrenal», como diría J. Pieper (*irdische Kontemplation*). El hombre es un ser que tiende a trascenderse, pero no sólo en línea horizontal. Heidegger interpreta la autotranscendencia humana (*transzendente Freiheit*) como pura apertura al mundo (*Weltoffenheit*). Si se toma en serio esto —y Heidegger lo toma en serio— la conclusión es que el hombre es un ser para la muerte (*zum-Tode-Sein*).

Sin embargo, el hombre posee una tendencia que le hace buscar la inmortalidad. El hombre —conscientemente o no— se refiere a Dios y le busca (Hamann, 1992, p. 140). El hombre se percibe a sí mismo como limitado, dependiente, contingente y mudable. Aunque todo lo espontáneo puede, o bien asumirse como tal, o bien transformarse culturalmente —también de manera adversa a la espontánea orientación del propio ser— el hombre tiende a verse a sí mismo condicionado y, por tanto, a buscar lo condicionante en algo a su vez no condicionado, absoluto. Esta, llamémosle «teología espontánea» o inmanente, es la persuasión insensata de la existencia de una causa invisible de lo visible. Quizá este orden de consideraciones —llamémosles trascendentes— se plantean de modo acuciante ante casos como la muerte, en los que el hombre advierte que no todo puede ser caduco, y que ha de enfrentarse a un destino que trasciende a la muerte misma. Toda la realidad humana es un movimiento que sólo se explica por su carácter inacabado, por la falta de plenitud. La tendencia a la realización de un sentido en la vida ha de fundarse necesariamente en una noción —explícita o vaga— de aquello que, por ser la razón originaria de tal tendencia, el hombre entiende que ha de satisfacerla. Sin Dios —el Absoluto incondicionado— resulta imposible, en último término, esclarecer a fondo la cuestión del sentido. Lo ha mostrado con rotundidad —si bien por contraste— el pensamiento existencialista (Sartre, 1973; vid. Polo, 1991, pp. 221-223, p. 245 y 253).

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE
ENCULTURACIÓN Y DE SOCIALIZACIÓN. EL
ASUNTO DE LOS VALORES INDIVIDUALES Y
SOCIALES

La cultura («cultivo») producida por el hombre está ligada a las coordenadas espacio-temporales. Separar sociedad y cul-

tura en lo que se refiere a la educación supone romper la vinculación básica que a ambos elementos conforma. La educación vincula indiscutiblemente al hombre con la realidad socio-cultural de la que forma parte (...). La educación deberá recogerla, en su exacto y profundo sentido (Castillejo, 1981a, p. 38).

La educación, en efecto, es lo que permite que el hombre, cada hombre, acceda a la riqueza cultural que constituye el bagaje vital de todas las generaciones de hombres que le han precedido en la tarea de vivir (vid. Fullat, 1985a, pp. 329-333). La educación se presenta, por tanto como un hecho cultural. La educación no es un algo meramente «natural». Aparece ligada a la existencia histórica, si bien pertenece a la naturaleza humana el que el hombre sea una realidad cultural e histórica.

Por otro lado, aunque es preciso señalar que la educación se refiere a la habilitación personal de cada individuo, no cabe olvidar que consiste también en un fenómeno que se desarrolla en la dinámica social. No es un mero mecanismo de reproducción socio-cultural, como pretende la teoría sociológica de Bernstein (1988); la escuela no es *sólo* una institución conservadora de usos, costumbres, actitudes, valores y normas, una correa de transmisión de posiciones socioeconómicas que los individuos encuentran en sus núcleos domésticos de origen, o una estructura de legitimación de las desigualdades sociales. Sin embargo, y aunque la escuela no se reduce a esto, su dimensión sociológica ha sido hasta hace poco tiempo con frecuencia marginada de las consideraciones pedagógicas. La educación formal no es sólo un proceso individual, sino también un «sistema» social. «La influencia de la sociedad en la educación hay que interpretarla como una intervención en la educación. Esta influencia se produce desde los factores condicionantes (indirecta) hasta la directa intervención del sujeto en la educación (...). La sociedad es la confor-

madora de los fines de la educación (Natorp, Durkheim) en tanto que ésta es, desde esta perspectiva, un fenómeno de *mecanismo* social, que trata de acercar (promocionar) al sujeto hacia la aspiración colectiva de existencia» (Castillejo, 1981a, p. 54). De todas maneras, el monopolio de una óptica exclusivamente sociologista entraña el peligro de desatender la influencia de ciertas agencias educativas no formales e informales; si bien tener esto en cuenta tampoco justificaría el mito de la «desescolarización».

El análisis de la educación como hecho socio-cultural nos conduce al asunto de los valores que el «sistema» educativo pretende transmitir a las jóvenes generaciones. Aunque no podemos abordar con detención un tema de tal envergadura, apuntemos, en primer lugar, que la educación está en el terreno de lo fáctico, mientras que los valores no son hechos sino que están en el ámbito del deber ser. «La educación, además de datos —objeto de estudio científico—, es deseo de valores, de finalidades —objeto de consideración filosófica—, con los que cree poder hartarse y satisfacerse de manera definitiva» (Fullat, 1985b, p. 158; 1988 y 1990, p. 129). No se puede comprender —ni emprender— la tarea de educar sin tener presente una concepción de un estadio final del ser y de la vida del hombre que estén definidos a través de cualidades de valor. En este sentido, la educación puede entenderse como «humanización» u optimización del hombre en tanto que hombre. «El valor, como la estrella polar para el navegante, dirige la ruta, imanta la acción y nunca se alcanza. O mejor nunca se alcanza del todo. Por ello la condición humana se *trasciende y sobrepasa* sin descanso» (Marín, 1981, p. 78; 1993; Gordillo, 1992, p. 26; López Quintás, 1989 y Reboul, 1992). La educación es inseparable de un concepto general de «lo valioso», de la excelencia, de la perfección, si se quiere utópica, pero de un esta-

do deseable que, al menos, es preciso pretender alcanzar. Por eso señala Marín, a continuación, que «la educación ha de suscitar en todos actitudes, hábitos y saberes, que trascendiendo la realidad deficiente, hagan la vida individual y colectiva más humana, más valiosa» (Marín, 1981, p. 82).

La interrelación entre los valores personales y sociales se propone cada vez más como una exigencia creciente, en la medida en que el individuo está llamado —más en una sociedad cooperativa y solidaria a la que el ideal democrático aspira— a enriquecer a la comunidad con su propia aportación, en concreto, con la que recibe e incorpora a través de la educación formal e informal. La vida social —y más en el contexto sociocultural que abre el estilo de vida democrático— se caracteriza por la exigencia de abrir vías de participación en la gerencia de los asuntos que nos afectan a todos. La democracia exige la aportación de todos y de cada uno de nosotros para la resolución de los problemas. Por eso mismo cabe decir que la democracia, más que un derecho de los pueblos, es una exigencia. (De ahí su índole esencialmente moral). Vinculada formalmente a la idea de servicio, la democracia auténtica se distingue por la madurez intelectual y moral de los ciudadanos. El inmaduro es el que sólo sabe exigir a los demás, pero no sabe exigirse a sí mismo y, por ello, desconoce el valor del servicio. El reto más profundo que la idea de democracia incluye, además del respeto a las personas, es éste: que cada ciudadano coopere con el bien común. Así, integrarse en una sociedad —en la que todos, en definitiva, persiguen la consecución del bien común— significa aportar lo mejor de uno mismo, lo que se puede dar en función de lo que uno es. Y esto es algo más profundo que el reparto económico de los bienes materiales. Participar de lo que se es, es más valioso que participar de lo que se tiene. La justa distribución de la riqueza material es un ingrediente necesario de la justicia social y un aspecto nuclear

a tener en cuenta para el mantenimiento de un régimen democrático. Es necesaria sí, pero no suficiente. Hace falta, además, que cada uno aporte lo que es. Y lo que es el individuo, lo es, en gran medida, por la educación que recibe.

Por otra parte, conviene hacer la siguiente matización: que no se debe «preservar» la democracia, sino que hay que «emplearla», ponerla en funcionamiento, porque es un medio, no un fin. El fin último de la convivencia social en democracia es facilitar —cuando menos no estorbar— la consecución de la felicidad. La democracia, en fin, es un buen medio —quizá el mejor que hasta ahora la experiencia histórica humana haya encontrado— para la promoción social de lo que Aristóteles llamaba la «vida lograda». Pero quizá no sea necesario hacerla efectiva como lo que es: gobierno del pueblo. Y gobernar, disponer de poder, ha de ser siempre alguna forma de servir, en concreto, de hacer rendir las propias capacidades en favor de la comunidad, para hacer más llevadera la vida social y más hacedero su fin, que es la consecución de una vida lograda, o feliz, en el mayor grado de consecución posible. Por esta razón, el pleno desarrollo de la personalidad es la mejor manera —si bien no la única— de integrarse en la sociedad como un miembro activo y solidario. Los bienes materiales pueden ser distribuidos entre varios pero, en sentido estricto, no pueden ser compartidos. Sean o no fungibles, su consumo es completamente individual y, lo que yo consumo, no lo puede consumir nadie más. Por el contrario, los bienes de la cultura invitan a la efusividad. Y sobre ellos puede —y debe— construirse la sociedad, puesto que sólo ellos pueden, en último término, fundar relaciones de solidaridad profunda.

Estos «bienes culturales», que son patrimonio de la colectividad, pueden ser de carácter muy diverso: la memoria histórica de un pueblo (su lengua, su religión, sus creaciones artísticas y literarias, etc.). Así mis-

mo, también forma parte de la cultura el conjunto de técnicas de las que se dispone para modificar el entorno y hacerlo más habitable por el hombre, los usos y costumbres, las leyes, las creencias, etc. Pero, como en el transcurso de todo ello, las aspiraciones de una comunidad son las que configuran las vigencias colectivas que son esenciales para entender la existencia de dicha comunidad, es decir sus ideales y sus valores (Barrio, 1994a, 1997).

Por último, considero que una auténtica sociedad de la comunicación (*Kommunikationsgemeinschaft*) sólo es posible si existe ese conjunto de vigencias colectivas que son comúnmente aceptadas como valiosas en la forma de lo que algunos vienen llamando, con los debidos matices, «filosofía pública» (Barrio, 1996). Sobre esos valores cabe un diálogo libre de dominio (*Herrschaftsfreidialog*), y es bueno que lo haya, pero su reconocimiento es más fruto del descubrimiento madurativo que del consenso de las mayorías sociológicas.

En la educación cívica y política esto ha de traducirse en la exigencia de buscar lo valioso y, con respecto a ello, discernir sus contingentes e históricas manifestaciones. La educación cívica y política ha de enseñar a respetar las leyes humanas, pero sin sacralizarlas.

EL HOMBRE COMO PROYECTO INACABADO. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INDETERMINACIÓN HUMANA

La necesidad que tiene el hombre de hacerse tema de sí mismo no es sólo teórica sino también muy práctica. El ser humano necesita ubicarse en la realidad que le circunda, pero no como cualquier otro animal, sino con una óptica macroscópica: no le basta con situarse en su entorno próximo; ha de ubicarse en relación a la totalidad

del cosmos. Ésta es la idea que subraya Gehlen (1980) cuando afirma que el hombre no tiene «mundo entorno» (*Umwelt*) sino «mundo» (*Welt*). El «puesto del hombre en el cosmos», del que con gran agudeza hablara Max Scheler (1975), no es sólo un estar situado geográficamente ni dentro de la escala zoológica; se refiere, ante todo, a su status ontológico. Pues bien, de la noción que se haga el hombre de sí mismo (*Menschenbild*) dentro del conjunto de la realidad (*Weltanschauung*) depende en buena parte, por no decir enteramente, su modo práctico de conducirse en la vida, dependen incluso sus opciones y su mismo ser en la medida en que le es dado «hacérselo».

Lo que creemos del hombre afecta en lo más hondo a nuestro comportamiento y lo que el hombre piensa acerca de sí mismo acaba configurando su propia vida. Por eso los interrogantes antropológicos no son puramente especulativos, sino que afectan a la vida humana, tanto que las diversas respuestas que se les puede dar señalan rumbos, en ocasiones muy distintos para la vida humana. No es precisa una gran dosis de perspicacia intelectual para advertir que variará bastante la actitud ante la existencia y la vida si se piensa que el hombre es lo que come o si se le concibe como creado a imagen y semejanza de Dios. No parece «inocente» —en el sentido de carente de todo valor práctico— una concepción antropológica que ve al hombre abocado a la muerte o a la inmortalidad, a un destino ciego o a la absoluta construcción de su propia existencia.

Asimismo será muy diverso el modo de enfocar la tarea educativa de un educador que estime que el hombre es parcialmente dueño de su destino y, por ello, responsable de su conducta, que el de otro que no vea en la persona y en su comportamiento nada más que una mera función física de interacciones sociales y ambientales precedentes del exterior. Como decía C.S. Lewis, al hombre le es posible tomarse como un mero objeto natural, pero cuando

el hombre pretende entenderse a sí mismo como materia bruta, acaba convirtiéndose en dicha materia. De ahí concluye Lewis la responsabilidad de esa autointerpretación (Lewis, 1978, p. 44). D. Sacristán expresa esta misma idea con palabras certeras: «El hombre es un ser capaz de convertir en *ideal* de su conducta la *idea* que tenga de sí mismo» (1982, p. 27). Tal es el sentido de la expresión de Choza (1982, p. 15): el hombre necesita saber lo que es para serlo.

Esto presupone que el hombre puede determinar su vida en una u otra dirección. A su vez indica que la vida no está previamente determinada, al menos en el sentido antropológico más profundo. Tal indeterminación o plasticidad originaria del ser del hombre se nos hace fenomenológicamente manifiesta en forma de *inacabamiento*. Esta no-terminación del ser humano tiene una importancia heurística constitutiva para la Antropología de la Educación, y puede ser observada, como muestra D. Sacristán en su artículo, desde tres aspectos o puntos de vista distintos: *inacabamiento biológico*, *psicológico* y *moral*.

- Como ya se ha visto más arriba, el *inacabamiento biológico* ha sido categorizado por Gehlen en términos de inespecificación orgánica y primitivismo anatómico. Así mismo para Bolk y Portmann se manifiesta como embrionalidad y prematuridad. Según este último autor es dicha prematuridad e *inacabamiento morfológico* lo que le proporciona al hombre una elevada plasticidad e indeterminación, que en último término hace posible el aprendizaje. La casi total invalidez biológica del hombre se traduce en una dependencia absoluta y en la necesidad de ayuda por parte de sus congéneres. Dienelt también ha hablado del hombre como un ser defectivo.
- Del *inacabamiento psicológico* también nos hemos ocupado suficientemente cuando hacíamos referencia a

que la conducta humana no puede explicarse apelando sólo a la instintividad. Al hablar de esta «no instintividad pura», Sacristán menciona algunas observaciones de Yela y de Millán-Puelles acerca de la impregnación racional de los instintos en el hombre. Ni siquiera la satisfacción de las necesidades más primarias se lleva a cabo en el hombre de una manera meramente instintiva. Y así anota Millán-Puelles: «comemos con la fantasía y con la razón, no menos que con la boca y el estómago» (1974, p. 28). En efecto, ninguna necesidad le impone al hombre un modo fijo y estereotipado de satisfacerla: cada modo es siempre cultural, relativo y cambiante.

- El *inacabamiento moral* se puede considerar desde una óptica estrictamente filosófica y tiene una profunda raigambre antropológica: el hombre es un ser temporal e histórico, es decir, biográfico. El hombre se predispone ante el futuro también mediante su capacidad para tomar opciones. Pero las opciones del hombre van diseñando el proyecto personal que a él mismo le conforma. La tarea moral que tiene el hombre de hacerse su propia vida presupone que no está «hecho del todo», como subraya Ortega y Gasset, aunque ello no significa —matiza Millán-Puelles— que esté «del todo por hacer». Tal relativo *inacabamiento antropológico-moral* ha sido, según cita Sacristán, por autores tan diversos como Píndaro, Schiller, Kierkegaard, Jaspers, Frankl, etc. En especial la sensibilidad existencialista ha reparado, como su específica antropología, en esta índole indeterminada del ser humano merced a su libertad.

La libertad, a su vez, puede ser considerada desde tres puntos de vista: ontológico-trascendental, y psicológico y moral (vid. Millán-Puelles, 1995).

- En primer lugar, ser persona consiste en tener la capacidad de querer y de entender y, a través de esas capacidades, estar abierto a la totalidad de lo real. La dignidad más elevada de la persona radica en que, mediante la inteligencia y la voluntad, el hombre posee una apertura intencionalmente infinita hacia la totalidad del ser. El hombre no está clausurado dentro de su ser físico, sino que está intencionalmente abierto a enriquecerse también con el ser de la realidad exterior. Esta cualidad antropológica es a la que se refiere Aristóteles cuando dice que el alma humana es, de alguna manera, todas las cosas. Por su parte, Heidegger apreció esta plasticidad ontológica del ser personal y la caracterizó como *libertad trascendental* (vid. Barrio, 1994b). Ahora bien, la personalidad en el hombre es posible como apertura trascendental hacia la totalidad del ser en virtud de su inacabamiento ontológico: el hombre puede completar su ser con el ser de esa realidad que está fuera de él, entendiéndolo y queriendo a ese otro ser.
- En un segundo nivel se encuentra la *libertad de arbitrio*. La especial relevancia que adquiere el hombre frente al resto de la realidad estriba también en esa peculiar capacidad de iniciativa que posee y que se conoce como libertad. Con todo, como capacidad de optar, esa libertad tiene una doble característica: y es que por una parte, la libertad no es el resultado de una opción libre y, por otra, ella misma se realiza en la medida en que se vincula con un objetivo y, por tanto, se autorrestringe, perdiéndose, *eo ipso*, parcialmente. Esta paradoja es inherente al concepto de libertad como autodeterminación. Ambos aspectos expo-

nen el hecho de que esta libertad electiva («libre arbitrio») está ya limitada, por el hecho de darse en un ser que también es limitado. Una libertad absoluta sólo sería pensable en un ser absoluto, en un ser en el que no cupiera límite alguno, en un ser, que no mantuviera ninguna relación de dependencia con cualquier otra realidad ajena. No es ése el caso del hombre. La libertad humana es real, pero también limitada: sólo excluye la heterodeterminación de la voluntad, pero no deja de ser una determinación peculiar, una autodeterminación. Ahora bien, la limitación fáctica de la libertad humana no supone que el hombre no sea libre en absoluto, sino que no es absolutamente libre. De esta manera se excluyen así las versiones negadoras de la libertad, propias de cada una de las diversas formas de determinismo.

- Ambos tipos de libertad —la libertad trascendental u ontológica y la psicológica o el libre albedrío— tienen en común su condición fáctica que resulta de que el hombre al no haber ganado la libertad se encuentra con ella, la recibe como algo que se le da sin haberlo puesto él en su vida. Ahora bien, hay una tercera dimensión de la libertad —que podríamos llamar «moral»— que al hombre sí le permite otorgársela. Se trata de una libertad que la persona puede adquirir o perder con sus propios actos. La *libertad moral* podría ser descrita como la capacidad del hombre para querer un bien que se le presenta de difícil consecución y, en consecuencia, para superar las inclinaciones que por naturaleza tenemos hacia lo fácil y agradable. Se trata, entonces, de la fuerza moral de que puede disponer la voluntad para querer algo sin

que apetezca o satisfaga otras inclinaciones sensibles, o, a la inversa, para rechazarlo aunque las satisfaga. Este dominio sobre las inclinaciones se adquiere repitiendo voliciones concretas de bienes arduos, en él consiste la virtud moral y se llega a él mediante ella. La virtud moral libera al hombre de la esclavitud a sus inclinaciones, no porque éstas sean en principio perversas o malas, sino porque han de sujetarse a lo más noble y digno que hay en el hombre: la razón y la voluntad libre. La libertad moral no consiste, por tanto, en librarse de las «trabas» de la ley moral o del compromiso, sino en tener la fuerza moral (virtud) suficiente para querer lo que no apetece o lo que se opone a nuestras inclinaciones. Se trata de, sin dejar de tener tales inclinaciones, no dejarse atrapar por ellas. Tal dominio sobre los apetitos confiere a la voluntad del hombre, que está dotada de libertad moral, una amplia disponibilidad para proyectar su vida en función de bienes o valores que la hagan más plena.

CONSECUENCIAS ANTROPOLÓGICO-EDUCATIVAS DEL INACABAMIENTO HUMANO. ¿NECESITA EL HOMBRE LA EDUCACIÓN?

El asunto del inacabamiento tiene consecuencias antropológico-educativas cuya relevancia es interesante reseñar (Barrio, 1995). En general, señala Sacristán, el inacabamiento aparece como «la condición más radical de posibilidad del aprendizaje» (1982, p. 37). Si la conducta humana estuviera determinada *ad unum* por pautas biológicas, no tendría sentido alguno el aprendizaje. Puesto que la biología no le da resuelta la vida al hombre, este último

necesita fijar su conducta en una dirección concreta. Para ello necesita también la ayuda de los demás. Sin la educación y el aprendizaje, el hombre no podría dar coherencia y estabilidad a su conducta, con lo cual la vida acabaría convirtiéndose en un agobio continuado: el hombre tendría que ir improvisando *ex nihilo* su conducta —y, por tanto, su propia realidad— de manera permanente a lo largo de su existencia. Los hábitos se presentan como «segundas naturalezas» y tienen un sentido también «económico» pues sirven para el ahorro de esfuerzos y facilitan la vida. Un esfuerzo inteligentemente conducido y una dilatada práctica hacen que el hombre obtenga facilidad para obrar de un modo incluso «automático», pero con impulsos que no le vienen dados sólo por la naturaleza porque los ha aprendido.

Por otro lado, la posibilidad que el hombre tiene de objetivar las cosas le proporciona una distancia con respecto al mundo que le es necesaria para hacerse cargo de lo que le rodea y él mismo. Este hacerse cargo de uno mismo y del mundo entraña una vertiente práctica pues hace posible que el hombre planee su futuro. Y esto puede tener lugar a través de la opción. Al optar los hombres limitamos nuestro futuro, y nuestro ser. Pero al limitarlo, también lo realizamos, y de esta manera se va configurando nuestra vida con una serie de seguridades y firmezas —los hábitos— que van señalando en el tiempo nuestro actuar y acaban por constituir un suelo nutritivo apto para promover nuevos crecimientos. L. Polo lo ha expresado de manera cabal:

El hombre es capaz de un crecimiento irrestricto porque es un ser que no se limita a ejercitar acciones, sino que al ejercitarlas, sus capacidades son reforzadas, en una especie de *feed-back*, para decirlo en términos cibernéticos: cuando la acción está hecha repercute en el principio e incrementa su poder; su capacidad, la acción posible posterior es de más altura (Polo, 1993, p. 90).

En ese crecimiento —al que la educación y la instrucción sirven de apoyo— existen dimensiones muy diversas: la intelectual, la afectiva, la social, la moral, etc. Y en todas ellas —aunque de manera diversa— tiene un papel esencial el aprendizaje. Éste puede entenderse como el producto de una acción recíproca entre la naturaleza, la herencia, el ambiente y la propia autorregulación personal. Ahora bien, ¿qué papel le corresponde a cada uno de estos factores y qué incidencia concreta tiene cada uno de ellos en el proceso del aprendizaje y en sus resultados finales? Resulta ser ésta una cuestión hartamente discutida, puesto que distintos ambientes interactuando con unas mismas disposiciones naturales pueden producir resultados completamente heterogéneos. En efecto, si sobre un mismo material genético —genotipo— actúan factores ambientales diversos, se verifican a veces conductas —fenotipo— también diversas. Refiriéndose a la génesis de la conciencia moral, por ejemplo, subraya Lassahn que ésta «no radica en factores de índole biológica ni tiene su fuente y sede en los genes, sino que se remonta hasta las actitudes y sensibilizaciones que proceden del mundo vital de los grupos primarios y ape- la últimamente a los estratos prerracionales de la praxis» (Lassahn, 1989, pp. 390-391; vid. Lippitz, 1990). Ocurre también lo contrario: que un mismo ambiente con disposiciones hereditarias distintas da lugar a resultados comportamentales también diversos. En otras palabras, la configuración de las disposiciones parece que depende del ambiente, pero, a su vez, el influjo del ambiente se nos antoja en función de las propias disposiciones naturales del sujeto.

En primer término habría que subrayar la necesidad de afrontar sistemáticamente el problema que ahora planteamos bajo la categoría de la acción recíproca. En efecto, el aprendizaje parece más bien el resultado de la acción conjunta de una serie de factores naturales y ambientales que el resultado de la incidencia que, por separado, tienen

cada uno de estos factores. Ahora bien, decir que no cabe determinar con exactitud qué le corresponde, en el aprendizaje, a la naturaleza y qué al ambiente exterior, no significa que no se pueda establecerse ningún principio, al menos probable. En este sentido, la descripción fenomenológica del proceso del aprendizaje arroja —aunque deban considerarse como algo provisional— los siguientes resultados, que han sido señalados por Hamann:

- En el ámbito de lo orgánico, el condicionamiento por parte de la herencia genética resulta más fuerte que en el ámbito psicológico o mental.
- Las funciones psíquicas formales que intervienen en la percepción y en las vivencias están más condicionadas por la herencia. Sin embargo, la apropiación de contenidos —por ejemplo, valores— es más bien fruto del aprendizaje y del contexto ambiental.
- En general, las peculiaridades corporales, psicomotoras y temperamentales se deben más al influjo de componentes hereditarios, mientras que el espectro psíquico de lo emocional, la personalidad y los componentes cognitivos están más en relación con el ambiente. Al influjo de éste hay que atribuir también, principalmente, el ámbito de lo espiritual y cultural: los intereses, ideales, necesidades, valores socio-culturales, motivaciones, sentimientos y actitudes.

Con todo, sería ridículo pensar que cabe establecer relaciones de determinación unívoca o unidireccional entre todos estos ámbitos vitales y los factores genéticos o medioambientales. Además, en la configuración ontogenética de la personalidad no se puede eludir la relevancia que tienen otras tendencias autodirectivas como son los proyectos personales y las elecciones libres que vamos haciendo a lo

largo de la vida. Contra las hasta hace bien poco habituales explicaciones mecanicistas, habría que decir, en general, que el nivel en que los factores hereditarios —digamos «ecológicos»— o personales contribuyen al proceso de la antropogénesis es irreductible y, por tanto, el nivel de aprendizaje es muy variable en cada individuo. La interacción aludida, así como la particular influencia que el entorno primario prerracional (*Lebenswelt*) ejerce en la educación y en el desarrollo personal ha sido meditada, desde los postulados de la fenomenología, por M. J. Langeveld (1981) y, en particular, por W. Lippitz (1978, 1980, 1983, 1984, 1987; vid. Mèlich, 1994).

Así, si se advierte con claridad el profundo significado del inacabamiento moral y de la consiguiente necesidad de la libertad moral para que el hombre esté autodisponible con referencia a la realización madurativa de su propio proyecto vital, se pueden extraer una serie de consecuencias pedagógicas de gran calado, todas ellas en relación directa con la necesidad de una educación de la voluntad. En este sentido se plantea ofrecer al educando una serie de tareas educativas esenciales tales como éstas: ofrecer al educando las oportunidades que sean necesarias para que en su actuar no proceda a la ligera, hacerle consciente de que ha de ponderar las consecuencias de sus actuaciones para que en su modo de obrar se someta a la guía de pautas de verdad valiosas, enseñarle a que use rectamente su libertad, a que someta sus ideas y su comportamiento a normas éticamente legítimas (Heitger, 1989, p. 517). En definitiva, hace falta ofrecerle al educando ocasiones que le ayuden a formarse un criterio moral de actuación, que, en último término, será deudor de una adecuada captación de los horizontes axiológicos que han de orientar la existencia humana.

De la índole dialógica y social humana se desprenden, a su vez, importantes consecuencias que han de orientar todo un sector importante de la tarea educativa. La

educación cívica —y también política— debe procurar a las personas rasgos y competencias sociales que les ayuden en el encuentro comunicativo, en el respeto a la reciprocidad dialógica, que afirma al otro por sí mismo (Heitger, 1989, p. 525), en el aprecio de los ideales de justicia social, cooperación, solidaridad y bien común.

Por último, la reflexividad, el ansia de plenitud, el horizonte mundano —en el sentido de Heidegger—, la libertad, la responsabilidad, la capacidad de libre decisión, la interpersonalidad y la compenetración psicósomática —determinada por el modo humano de *ser en el mundo*, que permite interiorizar lo exterior y manifestar lo interior— son dimensiones antropológicas que han de ser tenidas muy en cuenta en la educación intelectual, moral, afectiva y física. Y, a su vez, todos estos aspectos educativos han de coordinarse —y no meramente yuxtaponerse— en la estimulación global del desarrollo humano. Tal desarrollo es permanente, a lo largo de toda la vida, justo porque el inacabamiento humano no es fáctico sino apodíctico: el hombre es perfectible no de hecho, sino siempre por definición (Castillejo, 1981b, pp. 32-33). Por este motivo la educación, como afirma Fullat, no es un lujo, sino algo esencial para el hombre, que sólo termina con la muerte (1985a, p. 329 y ss).

BIBLIOGRAFÍA

- BARRIO, J. M.: «Valores y escuela pública. El reto fundamental de una educación para la democracia», *Revista Complutense de Educación*, V, 1, 1994, pp. 45-65.
- «Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación», *Anuario Filosófico*, XXVII, 2, 1994, pp. 527-540.
- «Aspectos del inacabamiento humano. Consideraciones desde la Antropología de la Educación», *Revista Española de Pedagogía*, LIII, 200, enero-abril, 1995, pp. 75-103.

- «Democracia real versus democracia formal. Breve reflexión sobre la urgencia de una educación en valores», *Bor-dón*, 48, 2, 1996, pp. 179-184.
- *Positivismo y violencia*. Pamplona, Eunsa, 1997.
- BERNSTEIN, B.: *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la Transmisión Cultural*. Santiago de Chile, CIDE, 1988.
- BOLLNOW, O. F.: «Pädagogische Anthropologie auf empirisch-hermeneutischer Grundlage», *Zeitschrift für Pädagogik*, 13, 6, 1967, pp. 575-596.
- *Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*. Essen, Modelle pädagogisches Verstehens, 1968 (2.ª ed.).
- *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart, Kohlhammer, 1994.
- BUBER, M.: *Die Schriften über das dialogische Prinzip*. Heidelberg, Schneider Verlag, 1954.
- CASSIRER, E.: «Una clave de la naturaleza del hombre: el símbolo», en *Antropología filosófica*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993 (2.ª ed.), pp. 45-49.
- CASTILLEJO, J. L.: «El marco socio-cultural de la educación», en VV AA, *Teoría de la educación*. Madrid, Anaya, 1981.
- «La educabilidad, categoría antropológica», en VV AA, *Teoría de la educación*. Madrid, Anaya, 1981.
- CUBE, F. VON: *Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens*. Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 1971 (3.ª ed.).
- CHOZA ARMENTA, J.: «Unidad y diversidad del hombre. Antropología versus metafísica», *Revista Española de Pedagogía*, XL, 158, octubre-diciembre, 1982.
- *Manual de Antropología Filosófica*, Madrid, Rialp, 1988.
- *Antropología de la sexualidad*, Madrid, Rialp, 1991.
- DELGADO, Y.: «Antropología filosófica y educación», *Diálogo Filosófico*, 22, enero-abril, (1992), pp. 69-80.
- DERBOLAV, J.: «"Pädagogische Anthropologie" als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung», en KÖNIG, E.; RAMSENTHALER, H. (eds.): *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. München, Fink Verlag, 1980, pp. 55-69.
- DIENELT, K.: *Der anthropologischen Grundlagen der Pädagogik*. Konstruktiv-analytische Reflexionen zum Thema «Pädagogische Anthropologie». Kaste-llaun, Henn Verlag, 1977. Traducción castellana: *Antropología pedagógica*. Madrid, Aguilar, 1980.
- DIENELT, K.: *Von der Metatheorie der Erziehung zur sinn-innerierten Pädagogik. Rechtfertigung und Aufgabe der pädagogischen Anthropologie in unserer Zeit*. Frankfurt, Verlag Moritz Diesterweg, 1984.
- EIBL-EIBSELDT, Y.: *Grundriß der Vergleichenden Verhaltensforschung*. München, Piper Verlag, 1972 (3.ª ed.).
- *Die Biologie des menschlichen Verhaltens*. München, Piper Verlag, 1984.
- ESCÁMEZ, J.: «Fundamentación antropológica de la educación», en VV AA: *Teoría de la educación*. Madrid, Anaya, 1981.
- FINK, E. en SCHÜTZ, E. VON; SCHWARZ, F. A. (eds.): *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg, Alber Verlag, 1978.
- FRANKL, V. E.: *Das Leiden am sinnlosen Leben*. Freiburg, Herder, 1978 (4.ª ed.).
- *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder, 1989 (10.ª ed.).
- *Logoterapia y análisis existencial*. Barcelona, Herder, 1990.
- FULLAT, O.: «Educación y cultura», *Analec-ta Calasanctiana*, XXVIII, julio-diciembre, 1985, pp. 309-333.
- «La educación es violencia», *Revista de Ciencias de la Educación*, XXXI, 122, abril-junio, 1985, pp. 139-148.
- «Educar en medio de crisis axiológica (Fundamentación del problema)», *Revista de Ciencias de la Educación*, 135, julio-septiembre, 1988, pp. 273-316.

- «La fenomenología aplicada a la educación», en *Homenaje a Ricardo Martín Ibáñez*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1990.
- GARCÍA AMILBURU, M.: *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona, Eunsa, 1996.
- GARCÍA CARRASCO, J.: «El concepto de educabilidad y el proceso educacional», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (Salamanca), vol. V, 1993, pp. 11-32.
- GEHLEN, A.: *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca, Sígueme, 1980.
- GORDILLO, M. V.: *Desarrollo moral y educación*. Pamplona, Eunsa, 1992.
- GREEN, TH.: «The economy of virtue and the primacy of prudence», *American Journal of Education*, 96, 2, 1992, pp. 127-143.
- HALKES, R.: «Teacher thinking: a promising perspective into educational processes». Report of the 1983 and 1985 Conference of the International Study Association of Teacher Thinking (ISATT), *Journal of Curriculum Studies*, 18, 2, 1986, pp. 211-214.
- HAMANN, B.: *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Barcelona, Vicens Vives, 1992.
- HEITGER, M.: «Normative Pädagogik. Recht und Grenze», *Pädagogische Rundschau*, 44, 1989, pp. 515-426.
- JORDÁN SIERRA, J. A.: «Entre la necesidad y el sentido. Reflexiones desde la antropología pedagógica», *Educación*, 11, 1987, pp. 51-66.
- KÖHLER, W.: *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin, Walter de Gruyter, 1921.
- LANGEVELD, M. J.; DANNER, H.: *Methodologie und «Sinn»-Orientierung in der Pädagogik*. München, Fink Verlag, 1981.
- LASSAHN, R.: *Pädagogische Anthropologie*. Heidelberg, Verlag Quelle & Meyer, 1983.
- LASSAHN, R.: «Bildung ist harte Arbeit gegen die bloße Subjektivität des Benehmens», *Pädagogische Rundschau*, 4, 1988, pp. 47-61.
- «Erziehung und moralisches Bewußtsein», *Pädagogische Rundschau*, 43, 4, 1989, pp. 385-391.
- LÉVINAS, E.: *Totalidad e infinito*. Salamanca, Sígueme, 1977.
- LEWIS, C. S.: *The Abolition of Man*. Oxford. Oxford University Press, 1978 (3ª ed.). Traducción castellana: *La abolición del hombre*. Madrid, Encuentro, 1990.
- LIEDTKE, M.: «Versuch einer Apologie der Pädagogischen Anthropologie», *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 48, 4, 1972, pp. 294-314.
- LIPPITZ, W.: «Der phänomenologische Begriff der "Lebenswelt". Seine Relevanz für die Sozialwissenschaften», en *Zeitschrift für philosophische Forschung*. Meisenheim, Hain Verlag, 1978.
- «Möglichkeiten eines lebensweltlichen Erfahrungsbegriffs im pädagogisch-anthropologischen Denken, -dargestellt an Langevelds Pädagogik», *Pädagogische Rundschau*, 34, 1980, pp. 695-721.
- «Die Bedeutung des lebensweltlichen Erfahrungsbegriff für eine praxisnahe pädagogische Theorie», *Neue Sammlung*, 33, 1983, pp. 240-254.
- «Exemplarische Deskription. Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung», *Pädagogische Rundschau*, 38, 1984, pp. 3-22.
- «Phänomenologie als Methode? Zur Geschichte und Aktualität des phänomenologischen Denkens in der Pädagogik», en *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik*. Frankfurt, Athenäum, 1987.
- «Räume, von Kindern erlebt und gelebt», en *Phänomene des Kinderlebens*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1990.

- LOCH, W.: «Die anthropologische Dimension der Pädagogik», en LOCH, W.; Muth, J., *Neue pädagogische Bemühungen*. Essen, Modelle pädagogisches Verstehens, 1963.
- «Das Menschenbild der Pädagogik», en DRESCHER, H.-G. (ed.) *Der Mensch. Wissenschaft und Wirklichkeit*. Wuppertal, Barmen, 1966, pp. 179-227.
- LÓPEZ QUINTÁS, A.: *El conocimiento de los valores*. Estella, Verbo Divino, 1989.
- LORENZ, K.: *Über menschliches und tierisches Verhalten*. München, Reinhardt, 1966.
- MARÍN IBÁÑEZ, R.: «Los valores, fundamento de la educación», en VV AA, *Teoría de la educación*. Madrid, Anaya, 1981.
- *Los valores, un desafío permanente*. Madrid, Cincel, 1993.
- MELENDO, T. y MILLÁN-PUELLES, L.: *La pasión por la verdad. Hacia una educación liberadora*. Pamplona, Eunsa, 1997.
- MÈLICH, J. C.: «La lógica del mundo de la vida», en *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, Anthropos, 1997, pp. 168-172.
- MERLEAU-PONTY, M.: *La estructura del comportamiento humano*. Buenos Aires, Hachette, 1957.
- MILLÁN-PUELLES, A.: *La estructura de la subjetividad*. Madrid, Rialp, 1967.
- *Economía y libertad*. Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1974.
- *El valor de la libertad*. Madrid, Rialp, 1995.
- POLAINO-LORENTE, A.: *Sexo y cultura. Análisis del comportamiento sexual*. Madrid, Rialp, 1992.
- POLO, L.: *Quién es el hombre. Un espíritu en el mundo*. Madrid, Rialp, 1991.
- «La ética y las virtudes del empresario», *Atlántida IV*, 14, abril-junio, 1993, pp. 80-92.
- *Presente y futuro del hombre*. Madrid, Rialp, 1993.
- PORTMANN, A.: «Die Menschengenese im System der Biologie», en BAMBERGER, R. et al., *Das Kind in unserer Zeit*. Stuttgart, Paul Haupt Verlag, 1958.
- *Biologie und Geist*. Frankfurt, Fischer, 1978 (2ª ed.).
- REBOUL, O.: *Les valeurs et l'éducation*. Paris, P.U.F, 1992.
- ROGERS, C. R.: *La persona como centro*. Barcelona, Herder, 1989.
- ROTH, H.: *Pädagogische Anthropologie I: Bildungsamkeit und Bestimmung*. Hannover, Hermann Schrödel Verlag, 1976 (2ª ed.).
- SACRISTÁN, D.: «El hombre como ser inacabado», *Revista Española de Pedagogía*, XL, 158, octubre-diciembre, 1982, pp. 27-41.
- SCHELER, M.: *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bern, 1975 (8ª ed.). Traducción castellana: *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Losada, 1981 (16ª ed.).
- SCHERER, G.: *Strukturen des Menschen. Grundfragen philosophischer Anthropologie*. Essen, Modelle pädagogisches Verstehens, 1976.
- SUCHODOLSKI, B.: *La educación humana del hombre*. Barcelona, Laia, 1977.
- ZDARZIL, H.: «Pädagogische Anthropologie: empirische Theorie und philosophische Kategorialanalyse», en KÖNIG, E.; RAMSENTHALER, H. (eds.) *Diskussion Pädagogische Anthropologie*. München, Fink Verlag, 1980, pp. 267-287.