

ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS QUE JUSTIFICAN LA NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN HUMANA

R. Mauricio Bicocca

Universidad Nacional de Cuyo - Universidad de Mendoza
Universidad de Los Andes

La educación es para las personas. Entonces, antes de poder elaborar un plan para el futuro de la educación, debemos identificar y entender los problemas que es necesario afrontar. El propósito de este trabajo es, por una parte, reflexionar sobre aquellos elementos problemáticos que justifican la educación en el sentido del desarrollo humano y, por otra, identificar principios que colaboren a la resolución de dichos problemas. El trabajo desarrolla cuatro aspectos: 1) la educación se realiza a partir de una idea del hombre; 2) esta idea es brindada por la Antropología de la Educación; 3) dicha disciplina aporta conocimientos que establecen tanto las condiciones de posibilidad cuanto los límites de la acción educativa; y, finalmente, 4) la educación actuará sobre aquellas dimensiones que se muestran como manifiestamente deficitarias en el ser humano.

Palabras clave: Antropología de la Educación, justificación de la educación, sentido de la educación. **Introducción** educativo actual no siempre poseen la claridad y la consistencia deseable.

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre los elementos que justifican la educación humana. Ahora bien, ¿por qué es necesario preguntarse hoy, en pleno siglo XXI, por dicha justificación? ¿No es acaso una materia sobre la cual el saber de Occidente tiene suficientes respuestas? ¿Son todos los presupuestos teóricos de la educación igualmente válidos? Estos, entre otros, son los interrogantes que surgen cuando se habla de la educación contemporánea, los que indican, por otra parte, que los argumentos esgrimidos en el debate

La urgencia de un replanteo antropológico-educativo se debe a las tendencias presentes en numerosos sistemas educativos de Occidente. En esta dirección, se levantan numerosas voces, entre ellas la de M. Nussbaum (2010), quien denuncia una *crisis silenciosa* patentizada en el desarrollo educativo de ciertas aptitudes humanas en detrimento de otras.

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de modificaciones que aún no se

sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. ¿Cuáles son esos cambios tan drásticos? En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos. Es más, aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, para generar renta (Nussbaum, 2010: 20).

La educación es para las personas. Entonces, antes de poder elaborar un plan para el futuro de la educación, necesitamos

entender los problemas que afrontamos. El objetivo de este trabajo es, por una parte, reflexionar sobre aquellos elementos problemáticos que justifican la educación en el sentido del desarrollo humano y, por otra, derivar principios que colaboren a la resolución de dichos problemas. El trabajo se circunscribe a los siguientes puntos: 1) la educación se realiza a partir de una idea del hombre; 2) esa imagen humana es brindada por la Antropología de la Educación; 3) dicha disciplina aporta conocimientos que establecen tanto las condiciones cuanto los límites de la acción educativa; y, finalmente, 4) la educación actuará sobre aquellas dimensiones que se muestran como manifiestamente deficitarias en el ser humano.

Necesidad de una pre-comprensión antropológica para educar

Para comprender las tendencias pedagógicas de la educación actual es necesario comprender la visión del ser humano que hay detrás de ellas. Hay que advertir que subyacente a todo proceso educativo se encuentra una concepción de lo que es el hombre (Enkvist, 2010). Tal idea es la que, concientemente o no, rige y dirige toda intervención educativa. De ahí la importancia capital que tiene el esclarecimiento y la comprensión de la realidad humana y de sus posibilidades de desarrollo¹.

¹ Así lo expresa también, a su manera, el Prof. O. Fullat cuando afirma que la «Filosofía de la Educación, en tanto entendida como metafísica de interrogación crítica, formula preguntas nada normales y apunta a respuestas desconcertantes, con respecto a los datos educativos. No le importa a la filosofía *cómo* educar, ni *con qué* medio hacerlo, sino que le preocupa es,

Así, en la medida en que se posea un conocimiento fiel y ajustado del hombre, en cuanto que sujeto de la educación, mejor pensadas y orientadas serán las acciones educativas concretas que se realicen. Por ello, este conocimiento, inevitablemente teórico, es una condición imprescindible para que las directrices prácticas en educación puedan establecerse sobre un cimiento sólido y eficaz².

En este sentido, al examinar las teorías contemporáneas de la educación, se aprecia que han perdido de vista una visión realista e integral del ser humano. En general, adolecen de una parcialidad que da preponderancia a una dimensión en detrimento de otras, lo que termina trastocando el equilibrio y la armonía de la persona sobre la que se quiere influir educativamente. Estas carencias y parcialidades son consecuencia lógica tanto de una concepción fragmentaria del saber cuanto de una débil fundamentación teórica del sujeto de la educación, lo cual es, generalmente, producto de un pensamiento ideológico y no de una

generación teórica genuina acerca de lo que el hombre *es* y *puede llegar a ser*.

Además, se observa en la literatura educativa contemporánea una ausencia en el tratamiento de temáticas medulares para la educación, como son los problemas sobre la *naturaleza* del sujeto de la educación, sobre los *fin*es de la educación, entre muchas otras. Todas cuestiones cuyo estudio y adecuada resolución tienen consecuencias directas y relevantes sobre el conjunto del proceso educativo.

Se piensa que soslayando las preguntas filosóficas por el *sentido* y la *finalidad* de la educación se libra a la Pedagogía y a las Ciencias de la Educación de interminables e inútiles disputas metafísicas, verdadero lastre que ha impedido durante mucho tiempo proyectar la atención a lo auténticamente «científico». Así, se puede apreciar que hay una concentración de investigaciones sobre medios tecnológicos educativos con vistas a una mayor eficacia social de la educación, que lleva a pensar que esto otorgará a aquella su estatuto epistemológico adecuado (Barrio Maestre, 1995a).

F. Dunlop lo manifiesta con motivo de realizar una reseña de una obra colectiva de 1990 -*Handbook of Educational Ideas and Practices* (Londres: Routledge and Kegan), dirigida por N. Entwistle y R. Jonathan- en la que considera dicha obra como una «vidriera» del actual pensamiento en filosofía de la educación de Gran Bretaña. El autor subraya la uniformidad de las contribuciones y la pérdida de análisis conceptual que hace aparecer a la filosofía de la educación como una prédica ideológica basada en abstracciones como

por ejemplo, quién es el educando metaempíricamente considerado; *qué* es la educación y *para qué* es la educación. Interrogantes impertinentes e inútiles a los ojos del tecnólogo y del científico; interrogantes, empero, insoslayables a menos que el quehacer educativo sea muy científico pero, a su vez, muy necio y absurdo» (Fullat, 1996: 446) [cursivas en el original].

² Cfr. Millán Puelles (1989: 9), quien habla aquí de una *eficacia* de índole práctica, otorgada por el grado de certeza del conocimiento teórico obtenido. En este sentido, la educación, por ser una actividad práctica, no está exenta de contar con principios teóricos, con una adecuada aplicación al quehacer práctico.

«razón», «autonomía» o «democracia», sin un anclaje en la naturaleza de las cosas. «En efecto, tales ideas -señala- son realmente sin significado a menos que se muestren a partir de un cuadro de la naturaleza humana como una totalidad» (1991: 113) e insiste en que «la filosofía de la educación debe discutir la cuestión de la naturaleza humana, que se halla implícita en cualquier pensamiento serio acerca de la educación» (*ibidem*) «y en particular de la relación entre el aspecto biológico, el social y el espiritual» (*ibid.*: 118). Sólo así, concluye, puede tener la filosofía de la educación una influencia en la práctica educativa concreta.

El hombre es, entonces, el eje, el fundamento y, por tanto, la justificación última de la educación. Entonces es clara la necesidad de contar con una precomprensión antropológica explícita que permita conocer lo que puede pedírsele educativamente.

La Antropología de la Educación. Antecedentes y especificidad

La Antropología Filosófica ofrece a la Antropología de la Educación la posibilidad de investigar al hombre, no ya desde una perspectiva estrictamente filosófica, sino desde el análisis de sus posibilidades y necesidades de educación. En consecuencia, dicha disciplina intenta ofrecer al saber educativo una imagen ajustada del educando que haga posible una intervención educativa rica y fecunda.

En cuanto disciplina científica, los antecedentes deben buscarse en las relaciones de educación y antropología. Es evidente que tanto la acción educativa practicada desde los griegos como el quehacer pedagógico presente, fundado

en bases científicas, han supuesto una determinada concepción antropológica explícita o no. Entre las disciplinas pedagógicas que han considerado la educación desde una perspectiva antropológica, se pueden mencionar tres: la Antropología Pedagógica, la Pedagogía Antropológica y la Antropología social o cultural de la Educación.

En esta dirección, se puede afirmar que la Antropología de la Educación, es de reciente aparición en el espacio académico de habla hispana. No es así en otros ámbitos geográficos (Alemania, Estados Unidos, entre otros países), donde goza ya de un aquilatado prestigio, tanto por su presencia en los programas académicos de estudio cuanto por el volumen de bibliografía científica existente³.

Se pueden distinguir distintas variantes de esta disciplina. Así, se advierte la presencia de una Antropología Pedagógica que hunde su reflexión en la filosofía alemana desde el siglo XVIII. La pregunta de la Antropología -filosófica- de la Educación en esta tradición se interroga por el ser del humano educable y la esencia de la educación. En el ámbito anglosajón -Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia-, la Antropología se interroga por los aspectos socio-culturales de la educación. Y aquí conforme el foco de atención se puede distinguir una Antropología Científica de la Educación y una Antropología Cultural de la Educación.

Más allá del aspecto histórico y de la gradual consolidación científica de esta

³ Cfr. Barrio Maestre (1995b; 2004); Bernal (2006); Bouché Peris *et al.* (1995); Colom (1995); Wulf (2006), entre otros trabajos

disciplina, la *Antropología de la Educación* tiene por objeto de estudio *al hombre en cuanto ser educable o en cuanto sujeto de la educación*, y su fin es la elaboración de un conocimiento que dé respuestas a aquellos problemas que se derivan de las carencias y necesidades humanas. Este saber, entonces, se plantea como una disciplina sistemática, descriptiva e interpretativa que brinda conocimientos sobre la tarea formativa del hombre (García Amilburu, 2009).

Elementos que justifican la educación humana

Afirma N. Hartmann (1993) que el *ser* es de una indiferencia abrumadora frente al hecho de ser conocido o desconocido. Y ello porque la realidad tiene su propia consistencia y el conocimiento que se proyecta sobre la misma no la modifica para nada. La piedra sigue siendo piedra con independencia de que se la conozca o no. La realidad no cambia porque el hombre la conozca, que algo sea conocido o deje de serlo no afecta al ser mismo de lo que se conoce.

Por el contrario, en el caso del hombre no ocurre exactamente lo mismo que con el resto de las cosas del mundo. El hombre no es meramente un ser, un *anthropos*, sino que es un ser que, además, tiene la posibilidad y la necesidad de preguntarse por sí mismo, es un antropólogo. Esta necesidad no es puramente teórica, sino que es principalmente práctica, porque según las conclusiones que se sigan, se hará visible o no un determinado tipo de acciones. En este sentido, lo que creemos del hombre afecta su comportamiento, porque esto determina lo que cada uno espera del otro. La concepción

antropológica, cualquiera ella sea, tiene consecuencias sociales. Y es que efectivamente el hombre es un ser capaz de convertir en ideal de su conducta la idea que tenga de sí mismo. En el hombre, en cierta forma, tanto su estructura cuanto su modo peculiar de percibir y de obrar no son una herencia fija. Sus decisiones están en gran medida relacionadas con la idea que cada uno tenga de sí mismo. El autoconocimiento influye en lo que cada persona *es* y quiere *ser*.

En esta perspectiva se presentan lo que podría llamarse las *condiciones de posibilidad del hecho educativo*, esto es, el conjunto de aspectos de la realidad humana que justifican y reclaman una influencia educativa. De este modo, el trabajo se focaliza en el estudio del *ser nunca enteramente hecho del educando*, es decir, su *inacabamiento*.

El hombre se muestra al análisis fenomenológico como un ser *incompleto*, más aún, su *inacabamiento* es constitutivo. Estos aspectos y dimensiones marcan los *límites radicales* de posibilidad que tiene toda tarea educativa. Y es justo en esto donde radica la *finitud* de la educación humana.

Se analizan a continuación aquellas dimensiones humanas que muestran con claridad ese *inacabamiento* con el que nace el hombre. Y que indica, a su vez, los aspectos que demandan crecimiento y desarrollo y que implican una participación intencional del sujeto que las porta para que sean revertidas. El análisis se puede circunscribir a tres líneas básicas de estudio: la *biológica*, la *psicológica-espiritual* y la *existencial*.

La dimensión biológica

Desde el aspecto *biológico* del hombre hay que subrayar las investigaciones hechas por Gehlen (1987) y por Portmann (1982). Estos investigadores mostraron científicamente a partir de sus estudios de antropobiología que, dentro del género animal, la especie humana es la más frágil y desvalida de todas, lo que se manifiesta a partir de su análisis biofisiológico.

Gehlen trata de estudiar al hombre desde su aspecto puramente animal. Instalado en esta perspectiva lo primero que descubre es su peculiaridad morfológica. Así habla en términos de *inespecificación orgánica* y de *primitivismo anatómico*. Esto significa que en el organismo humano hay una carencia de órganos altamente especializados, capaces de adaptarlo a su específico medio ambiente.

Por otra parte, los órganos de los animales se muestran totalmente especializados para las correspondientes funciones específicas. El término *inespecialización* o *inespecificación* - observa el autor- aparece como la palabra más usada en Biología para referirse a la constitución anatómica humana. De este modo, al intentar la tarea de señalar la ubicación especial del hombre, desde el punto de vista morfológico, es decir, al observarlo *desde fuera*, se constata la carencia permanente de órganos superespecializados, o sea, adaptados específicamente a un medio ambiente, siendo éstas las condiciones de un ser abierto al mundo y actuante en él (Gehlen, 1987).

El organismo humano, entonces, en comparación con el resto de las especies animales, está muy poco especializado

para cumplir las funciones que requieren el sostenimiento y el desarrollo de la vida. La anatomía humana muestra un estadio infradesarrollado si se la compara con la anatomía de las otras especies, en las que se verifica un desarrollo biológico mucho más acorde con las circunstancias ambientales en las que han de desenvolverse sus individuos.

La conclusión a la que llegan los especialistas en el tema es que en el hombre la *inespecialización de órganos*, así como su *inadaptación a un específico medio ambiente*, se debe al *primitivismo*, tanto ontogenético (evolución del individuo) como filogenético (evolución de la especie). Efectivamente, el inacabamiento que muestran los órganos del hombre en comparación con los del animal ya en el momento de nacer y luego a lo largo de su vida, ha sido descrito por los biólogos como un rasgo de inmadurez biológica en la especie humana.

Por su parte, Portmann califica dicha inmadurez biológica como una *prematuridad biológica* y un estado de *embrionalidad específico del hombre*. Si se analiza el embarazo humano y su desarrollo biológico en comparación con los resultados que vemos en otros mamíferos, se puede observar que el hombre tras un mayor tiempo de estar en el claustro materno es dado a luz en condiciones vitales frágiles, mientras que otros mamíferos superiores, con periodos de gestación comparativamente más cortos, alumbran a sus crías mucho más desarrolladas en lo que respecta a las condiciones vitales necesarias para subsistir. Únicamente al cabo de un año el hombre alcanza el grado de formación que un auténtico mamífero correspondiente a

su especie tiene en el momento del parto. Así pues, si ese estado tuviera que formarse en el hombre según el modo de los mamíferos, el embarazo humano tendría que ser un año más largo, tendría que alcanzar 21 meses.

Asimismo, la dependencia de sus progenitores, particularmente de la madre, es total. Hasta que no es autónomo en sus funciones vitales básicas, el hombre necesita una tutela constante, que gradualmente va decreciendo (Barrio Maestre, 1995a).

La *prematuridad* y el consiguiente *inacabamiento* morfológico descritos repercuten obviamente en todos los órdenes. En primer lugar, resulta evidente que tal inacabamiento constituye el fundamento más radical de la posibilidad de aprender, al presentarse la constitución orgánica con un elevado grado de plasticidad y siendo, además, tan largos los períodos de maduración y consolidación biológica. Segundo, podría señalarse igualmente que la situación de total invalidez y la absoluta necesidad de ayuda por parte de sus semejantes, nos permite igualmente entrever su dimensión social y la completa necesidad del contacto con sus congéneres para realizarse como persona.

Aquí, es necesario destacar que el aspecto somatológico de la cuestión no puede resultar indiferente cuando se admite la unidad sustancial de cuerpo y alma. El tipo de cuerpo compatible con esta unidad no es cualquiera, sino uno que la permita. Éste ha de tener una diferencia esencial respecto del de los otros animales. Aquí se trata de advertir la necesidad de esa diferencia, incompatible con el determinismo de los instintos en la

conducta y con la especialización congénita de los animales irracionales (Millán Puelles, 2002: 290).

En síntesis, se puede afirmar que hay una diferencia fundamental entre los irracionales y el hombre: aquellos se *adaptan* al medio, en tanto que éste *adapta* el medio a sus propias necesidades. En efecto, el ser humano presenta un nivel de indefensión física desconocido en el reino animal, que se combina con un grado muy superior de complejidad cognitiva (Nussbaum, 2010: 55). En este sentido, el hombre puede desenvolverse en cualquier medio porque tiene la capacidad de configurarlo culturalmente haciéndolo a su medida. El hombre es capaz de *cultivar* y de *transformar* el medio natural para humanizarlo conforme sus necesidades y exigencias. Pero, esta capacidad no es biológica por lo que no puede ser transmitida genéticamente sino que cada individuo de la especie la debe adquirir mediante el aprendizaje.

Aquí se torna necesario subrayar que la conducción y promoción educativas no son un mero proceso de madurez o desarrollo biológicos espontáneo. La conducción se opone a la idea de un despliegue espontáneo, es decir, a la noción de un desarrollo naturalmente predeterminado y que, por tanto, indefectible, no necesitara del concurso de un factor especial, extrínseco al educando, y que le confiriese, en su desarrollo educativo, una evolución y un encaminamiento intencional (Millán Puelles, 1989: 33).

La direccionalidad e intencionalidad que requiere la educación -tanto la hetero cuanto la autoeducación- implica que esta

obra no se produce en el hombre como algo naturalmente dado en él, sino que requiere de un forjamiento, un esfuerzo y un trabajo personal, sin lo cual el desarrollo humano queda maltrecho. B. McCrone (1993) menciona un claro ejemplo en el cual la intencionalidad educativa no aparece. Se trata de un niño que creció sin contacto con otros humanos. Víctor, un chico que creció aislado en el bosque en Aveyron, al sur de Francia, a finales del siglo XVIII, cuando se lo encontró no podía hablar y fue cuidado por un médico que le dedicó muchos años de trabajo. Víctor nunca pudo aprender a hablar correctamente, se estancó en un léxico de pocas palabras; no podía concentrarse, tenía memoria débil y poca inteligencia. Tras cinco años de educación diaria, sólo pudo dominar ciertos sentimientos humanos elementales. A finales de la adolescencia, entre otras cosas, seguía sin contar con ninguna habilidad innata para manejar sus impulsos sexuales como lo hacen otros adolescentes a esa edad. Cuando murió, a los cuarenta años, no había aprendido a hacer sus necesidades dentro de la casa y era todavía bastante salvaje, miedoso y mudo⁴.

La dimensión psicológica

Las carencias biológicas del hombre antes descritas y corroboradas por prestigiosos investigadores del mundo de la biología, en lo concerniente a su constitución

morfológica, comparativamente analizadas con la de los animales irracionales, y a su clara inadaptación para funciones especializadas, son confirmadas desde la perspectiva psicológica a partir de los estudios del comportamiento humano y de las diversas explicaciones dadas a las conductas de los seres vivos.

Desde la perspectiva psicológica es necesario examinar, por una parte, el problema de la *no instintividad* humana o lo que se puede denominar la *impregnación racional de los instintos* y, por otra, el *inacabamiento de las facultades superiores* del hombre.

En primer lugar, interesa saber si existen *instintos* en el hombre y si la conducta humana puede explicarse adecuadamente por medio de los comportamientos instintivos (Sacristán Gómez, 1982).

A partir del análisis del comportamiento de los animales se observa que hay en éste una marcada limitación en los fines. Los animales son incapaces de reconocer la instrumentalidad genérica de los objetos, sí la pueden aprehender a fin de satisfacer una necesidad presente e inmediata. Así lo muestran numerosas investigaciones sobre la *inteligencia animal*, como por ejemplo las llevadas a cabo por el investigador norteamericano Thorndike (1998, 2000).

Por otra parte, etólogos y estudiosos de la zoología han descubierto en el actuar animal una especie de *inteligencia estratégica* o una capacidad de cálculo en sus acciones y en sus relaciones vitales. Así, por ejemplo, un águila calcula con precisión el punto de arranque, la velocidad y la caída para atrapar a su presa;

⁴ Hay que señalar que este caso que señala B. McCrone es uno entre muchos. Son numerosos los casos de personas que se han encontrado en situaciones semejantes -que sólo han tenido el contacto durante su infancia de animales- y los resultados han sido los mismos: nunca se han alcanzado un desarrollo plenamente humano.

o la leona se sitúa en la posición precisa para realizar una cacería. No obstante, todas estas conductas se encuentran directamente relacionadas con el momento actual y con los instintos vitales del animal, y no con otra finalidad ulterior.

Las posibilidades nuevas que ofrece la realidad, la mediación instrumental universal de las cosas, que sirve no sólo para esta situación concreta sino para cualquier otra análoga, sólo es perceptible por una inteligencia técnica, que capta la realidad actual y potencial de las cosas, es decir, el conjunto de posibilidades operativas distintas de un mismo objeto (Barrio Maestre, 1995a).

El hombre, a través de su inteligencia, no sólo es capaz de captar perfectamente esta instrumentalidad genérica de las cosas, sino que también su inteligencia puede ejercer dominio sobre el ámbito de los instintos. Estos, al contrario de lo que ocurre con los animales, no resuelven por completo la vida humana, sino que la dejan abierta a una pluralidad de formas de conducirse, sin dejar de ser instintos y por esto imprimiendo en ella una cierta orientación. Esta apertura es lo que permite decir del hombre que es un ser libre. Los instintos en el animal son los medios con que este resuelve o satisface sus necesidades, y, como es notorio, cada especie tiene sus peculiares necesidades definidas en forma concreta. Pero en el caso del hombre no existe un repertorio de necesidades definidas. El animal humano, en principio, está abierto a cualquiera de ellas.

En los animales esa orientación de conducta es *fija* o 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, reprimir la inclinación sexual, etc. Esta no instintividad es lo que hace posible la presencia de hábitos, actitudes y aptitudes en el psiquismo humano.

Asimismo, en esta dimensión psicológica hay que observar una diversidad de tendencias e inclinaciones simultáneas y sucesivas hacia múltiples cosas. Así, desde un examen de la propia interioridad se puede verificar que no se tiene conciencia clara de todas las cosas que se desean, que ponen en tensión la vida humana. Esto, sin duda, afecta la percepción que se posee del mundo y, por lo tanto, el proceso decisorio concreto de la persona.

Es de destacar también el *inacabamiento y las limitaciones de las facultades superiores humanas*, a saber: la inteligencia y la voluntad. Estas facultades son las que le permiten al hombre, por una parte, conocer la realidad, es decir, objetivar el mundo y objetivarse a sí mismo y, por otra obrar a partir de dicho conocimiento. Pero, las carencias antes enunciadas influyen directamente en la falibilidad humana y, por lo tanto, en la posibilidad de *frustración* de las personas, lo cual resalta más la necesidad de la educación.

El entendimiento humano es limitado en su conocimiento del mundo, no puede conocer la integridad de una cosa en una *simple aprehensión*, sino que le son necesarias muchas aprehensiones para ir aumentando y mejorando el conocimiento de ésta. Así lo muestra la experiencia de todo profesional o experto en un campo

científico, un oficio o un arte. El operar de la inteligencia humana posee un dinamismo gradual e histórico. Sin embargo, las consecuencias de este proceder racional aumentan más las posibilidades de equívocos del conocimiento humano y muestran una dimensión más de su limitación.

Estas características son las que permiten hablar de *falibilidad* humana. Si bien el hombre tiene acceso cognitivo a todas las cosas, nunca posee un conocimiento exhaustivo de ellas, siempre hay algo más por conocer y descubrir. La falibilidad es tenazmente presente y probable.

Asimismo, estos factores noéticos condicionan y afectan muy concretamente el uso de la libertad y el desarrollo pleno de la persona, pero resaltan una vez más la importancia y necesidad de la formación intelectual, de desarrollar capacidades reflexivas y de acallar o aquietar la voluntad en su apetencia para una mejor obediencia y orientación a la verdad.

La educación adquiere desde esta perspectiva, por una parte, un sentido de unificación y de ordenación de la interioridad psíquico-moral y, por otra, un sentido de auxilio para el conocimiento cierto y la adhesión hacia los bienes que mejoran y enriquecen cualitativamente a la persona humana.

La dimensión existencial

A partir de esta dimensión, se puede distinguir entre la *vida biológica* y la *vida biográfica*; la primera es la que caracteriza a los animales, en los cuales todo el registro de posibilidades operativas queda prefijado en su código genético. El hombre es también un animal y en él también se

cumplen las leyes biológicas. No obstante, lo que hace que la vida humana sea realmente tal es su *registro biográfico*, que es lo que cada hombre escribe con su libertad.

La persona humana, a diferencia de los animales, tiene historia y cada una tiene su propia historia, porque a partir de su *libertad* o de su *capacidad de optar* el hombre puede ser co-autor de su vida y de su existencia. Es un ser histórico que se desarrolla en el tiempo, su naturaleza no lo determina en una única dirección sino que se autodetermina eligiendo libremente. Sin embargo, no es el único autor de lo que es, se *encuentra* existencialmente siendo lo que es, e incluso con las capacidades que dispone para llevar adelante su desarrollo. Para que pueda orientarse hacia una configuración humana, la libertad tendrá que ser educada en el ámbito de la responsabilidad. Pero, también el hombre es un ser de futuro o de proyectos que puede pensar y realizar. Así, desde que nace se encuentra llamado a proyectarse desde el presente, desde lo que es ahora hacia lo que puede llegar a *ser* y a *hacer*. De este modo, cada persona es artífice de su propio futuro, porque las elecciones tomadas y los actos ejecutados en el momento presente repercuten en el mismo hombre y su porvenir.

Es justamente allí, en el ámbito de la libertad, donde el ser humano puede fallar su ser. En este desarrollo biográfico, desplegado libremente por cada hombre, es donde puede equivocarse su camino. Esta falibilidad y sus causas inmediatas hacen que sea el único ser *frustrable* desde su intimidad. Ante este hecho la educación tiene como misión clave: disminuir tales posibilidades de error y equivocación.

En suma, el inacabamiento humano, que se constata en lo biológico a través de una *inespecialización* o un *primitivismo* morfológico, aparece con iguales características si se observa con cierto detenimiento el aspecto psicológico tanto en el plano cognoscitivo -el hombre nace ignorante- como conductual -carece de instintos puros-. La falta de especialización se muestra, por lo tanto, como carencia de determinación. Y esto justifica que el hombre pueda determinar por sí mismo la línea de su conducta, por la sencilla razón de ser, o poder ser, libre. Es aquí donde enclava el ejercicio de la libertad y es donde se justifica, una vez más, el auxilio educativo como proceso de formación intelectual y ético-moral.

Conclusiones

La necesidad de una imagen antropológica ajustada que oriente las prácticas educativas es un hecho indiscutible. En esta dirección, se han analizado tres aspectos básicos del espectro de posibilidades de desarrollo que presenta la realidad humana. Cada uno de estos aspectos -el biológico, el psicológico y el existencial- ofrece elementos con los que la educación debe contar en forma concreta (límites) y elementos que permiten y reclaman un desenvolvimiento (posibilidades).

Las consecuencias del análisis anterior fundamentan y justifican la *posibilidad-necesidad* de la formación de la persona. En *primer* lugar, el inacabamiento es la condición más radical de la necesidad de la educación. En el caso del hombre, a diferencia de lo que ocurre con los animales irracionales, la capacidad de adaptación es enormemente precaria y su genética no

le proporciona las pautas necesarias para ser capaz de enfrentarse al ambiente. La dotación genética humana lo dispone para aprender cómo responder a los estímulos del mundo que lo rodea. Por esta razón, el hombre en cuanto ser inacabado se encuentra abierto al porvenir, ya que si estuviera determinado de antemano unívocamente por su estructura biológica no cabría la posibilidad de aprender nuevos comportamientos en uno u otro sentido.

En *segundo* lugar, ante este inacabamiento e inmadurez, descrito como una cierta deficiencia, aparece como contrapartida una mayor capacidad para el aprendizaje, es decir: una asombrosa *plasticidad y flexibilidad* comúnmente llamada *educabilidad* y, por otra, una necesidad absoluta de ayuda. Es lo que se ha calificado de *positividad* de la inmadurez biológica respecto de la cual la educación se muestra ya como una exigencia ineludible e impostergradable. A partir de las áreas señaladas se pueden establecer otras dimensiones que reclaman en el hombre, en *tanto que racional*, un necesario desarrollo. Estos aspectos son: el intelectual, el moral, el afectivo, el social y el religioso.

En *tercer* lugar, hay que reconocer que la posibilidad de objetivar la realidad es lo que le permite al hombre distanciarse y tener conciencia de sí mismo y del mundo. Igualmente, este hecho básico marca la necesidad de su formación intelectual y moral, ya que el comportamiento humano va configurando su futuro, pero a la vez también lo va limitando. Ahora bien, tal limitación no es, en principio, una deficiencia sino que la limitación de las posibilidades en una dirección

determinada constituye una fuente de confianza y de seguridad para la persona. De lo contrario, la pura disponibilidad -la indeterminación de las direcciones de elección, la incertidumbre- genera la más honda de las angustias existenciales, porque implica que la persona no ha encontrado su quicio ni su camino de desarrollo, aumentando las posibilidades de frustración de su existencia. El hombre es libre, pero debe autodeterminarse limitando su libertad consciente y perfectamente en función de las exigencias de su naturaleza, para adquirir asertividad, madurez y seguridad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrio Maestre, J. M. (1995a). Aspectos del inacabamiento humano. *Revista Española de Pedagogía*, LIII(200), 75-103.
- Barrio Maestre, J. M. (1995b). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 75-103.
- Barrio Maestre, J. M. (2004). *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Bernal, A. (2006). Antropología de la Educación para la Formación de Profesores. *Educación y educadores*, 9(2), 149-167.
- Bouché Peris, H. et al. (1995). La antropología de la educación como disciplina: proyecto de diseño. *Teoría de la Educación*, 7, 95-114.
- Colom, A. J. (1995). Antropología y Antropología de la Educación. En: Tolosana, L. (Ed.). *Antropología, horizontes educativos* (39-58). Granada: Universidad de Granada.
- Dunlop, F. (1991) The Rational-Liberal Neglect of Human Nature, *Journal of Philosophy of Education*, 25(1), 109-120.
- Enkvist, I. (2010). *La educación en peligro*. Pamplona: Eunsa.
- Fullat, O. (1996). Estatuto epistemológico de la Filosofía de la Educación. En VV.AA., *Filosofía de la Educación hoy. Conceptos, autores y temas* (421-448). Madrid: Dykinson.
- García Amilburu, M. (2009). *Aprendiendo a ser humanos*. Madrid: Rialp.
- Gehlen, A. (1987). *El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Salamanca: Sígueme.
- Hartmann, N. (1933) *Das Problem des geistigen Seins. Untersuchungen zur Grundlegung der Geschichtsphilosophie und der Geisteswissenschaften* (25-28). Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter (Einleitung 141, traducción por Mateo Dalmaso).
- McCrone, B. (1993). *The Myth of Irrationality*. Londres: Macmillan.
- Millán Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.
- Millán Puelles, A. (2002). *Léxico Filosófico*. Madrid: Rialp.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, Princeton: Princeton University Press.
- Portmann, A. (1982). *Biologie und Geist*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Sacristán Gómez, D. (1982). El hombre como ser inacabado. *Revista Española de Pedagogía*, XL(158), 27-41.
- Thorndike, E. L. (1988). Animal Intelligence: An Experimental Study of the Associate Processes in Animals. *American Psychologist*, 53(10), 1125-1127.
- Thorndike, E. L. (2000) *Animal Intelligence: Experimental Study*, New Jersey: Transaction Publishers.

Wulf, C. (2006). Antropología histórico-cultural de la educación. *Estudios Filosóficos*, 55(160), 449-466.

Abstract

Education is for people. Thus, before developing a future plan for education, we must identify and understand the current problems. The purpose of this paper is, on the one hand, to reflect about those problematic elements that justify education as a key element in human development and, on the other hand, to reach some conclusions so as to solve those problems. This paper develops four points: (1) education is developed as starting from an ideal of the human being; (2) this idea is suggested in Anthropology of Education; (3) this discipline provides the knowledge about the possibilities and their limitation in the educational practice; and, finally, (4) education will act upon those aspects that appear to be missing in the human being.

Key words: Anthropology of Education, justification of education, meaning of education.

Datos y dirección del autor

Dr. en Ciencias de la educación.
Investigador del Instituto de Filosofía,
Facultad de Filosofía y Letras, U.N. de
Cuyo. Profesor de la Universidad de
Mendoza. Profesor-Investigador de la
Universidad de los Andes, Santiago, Chile.
Correos electrónicos:
bicoccam@logos.uncu.edu.ar /
bicoccam@hotmail.com