

PROF. DR. O. F. BOLLNOW, UNIVERSIDAD DE TÜBINGA

## Formas de la educación\*

En la historia de la pedagogía aparecen repetidamente determinadas concepciones típicas de la educación. Pese a que raras veces son realizadas en forma pura, es sin embargo importante elaborarlas primero en esta forma, como tipos ideales en el sentido de Max Weber, construirlas en cierto modo como modelos de educación, para obtener así una visión de conjunto dentro de la profusión de teorías pedagógicas y preguntar luego hasta qué punto son ellas adecuadas, se excluyen o se pueden conciliar entre sí; hasta qué punto pueden o tienen que complementarse, con miras a obtener finalmente una idea adecuada sobre lo que realmente sucede, o tiene que suceder, en la educación.

### I

La primera concepción de la educación, y en cierto sentido también la más obvia, considera a ésta en analogía a una actividad artesanal. Así como el alfarero, por ejemplo, fabrica un objeto de uso corriente, un cántaro o un plato, a partir de un material dado, la arcilla, y de acuerdo a un procedimiento determinado artesanal que se puede aprender, también el educador debe formar, a partir de un material dado, al niño todavía falto de instrucción, y de acuerdo a determinadas reglas igualmente aprendibles y encaminadas a una determinada meta educativa, de manera que éste sea capaz de asumir su función en la sociedad como persona adulta. La educación aparece entonces como [107/108] un hacer de algo factible. Es el sentimiento de orgullo del poder de la educación. John Locke (1632-1693) ya aportó una fundamentación teórica de esta concepción de la educación. Con la misma facilidad con que se puede encauzar en una u otra dirección el agua de un río desde sus fuentes, determinando así su curso ulterior, es posible también orientar el espíritu de los niños hacia un lado u otro. El requisito previo para tal fe en el poder de la educación es una concepción determinada del hombre. Si inicialmente el alma es una «tabula rasa» entonces ésta puede ser conformada de un modo determinado a través de la regulación de las impresiones que recibe. Algo parecido ocurre también, aunque a base de métodos behaviorísticos esencialmente más refinados, en la teoría de B. F. Skinner sobre el condicionamiento.

De hecho, mucho ha de ser concebido de acuerdo a un tal modelo tecnológico. También el concepto de la educación ha sido entendido en su forma más simple de esta manera, como conformación del joven de acuerdo a un ideal del educador.

### II

Pero la concepción de la educación como el hacer de un factible a voluntad, topa pronto con límites. El primer límite se produce por el hecho de que el niño no es una materia conformable a voluntad, sino un ser orgánico que se desarrolla de acuerdo a sus propias leyes y que por ello ha de ser tratado de acuerdo con ellas. De aquí resulta el segundo enfoque básico de la pedagogía como el dejar crecer aquello que de por sí quiere crecer. Esta concepción ve

---

\* Die spanische Übersetzung des Vortrags „Grundformen der Erziehung“ ist erschienen in: Universitas (Spanische Ausgabe) Vol XXIV, Diciembre 1986, Núm. 2, p. 107-117. Die Seitenumbrüche des Erstdrucks sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

por analogía al niño que va creciendo como una planta que a partir de un germen se desarrolla desde dentro, y al educador, también analógicamente, como un jardinero que tiene que esmerarse en el cuidado de sus plantas, pero que no puede acelerar a voluntad su crecimiento, teniendo que esperar a que éstas lo hagan de por sí.

Esta es la concepción que defendió, sin duda por primera vez, J. J. Rousseau (1718-1778) al hablar de una educación negativa. El educador no puede hacer nada de por sí, sólo impedir que ocurra algo erróneo, tratar de mantener a distancia aquellas perturbaciones que podrían mermar un sano desarrollo. Aunque lo complicado de las medidas necesarias que tendría que adoptar [108/109] para dirigir correctamente el desarrollo, ya está indicando también ciertas limitaciones de esta concepción.

La concepción orgánica del desarrollo humano fue expuesta al detalle primeramente por Herder y luego desarrollada en el clasicismo y romanticismo alemán. Aquí se considera el desarrollo del hombre según la imagen de una planta. Al igual que la planta brota de la semilla, se desarrolla para formar el capullo y la flor y luego madurar en el fruto, así se desarrolla también el hombre en fases comparables que van desde la niñez pasando por la adolescencia y juventud hasta la madurez y ancianidad.

En su forma más pura, la concepción organológica de la educación fue defendida por Fröbel (1782-1852), conduciendo en él particularmente al desarrollo de la pedagogía infantil en el kindergarten.

El producto permanente de esta concepción radica en el conocimiento del valor propio de cada escalón. No se debe considerar al niño como a un pequeño adulto e intentar luego convertirlo lo más rápido posible en una persona mayor plena. En las representaciones gráficas del siglo XVIII todavía se expresa claramente esta concepción: en sus proporciones corporales los niños aparecen como adultos a escala reducida. Frente a ello, la concepción organológica acentúa que primero hay que ver al niño como tal y aceptarlo dentro de su peculiaridad infantil. El niño no es menos hombre que el adulto, sino que lo es de una manera distinta. Para un sano desarrollo es absolutamente necesario que el hombre viva plenamente en su peculiaridad cada una de las edades, sin mirar por encima de ellas. En este sentido dice Fröbel: «El niño, el joven, el hombre en definitiva, no debe tener otra aspiración que ser en cada edad aquello que esa edad exige.»

De aquí resulta, en dirección preventiva, una consecuencia importante, es decir, la prevención frente a lo prematuro como un peligro situado en la esencia de la educación. Cada educador, y también cada madre, se alegra de los progresos de su hijo y trata de acelerarlos en la medida de lo posible. Frente a ello, la educación adecuada exige un alto grado de paciencia para dejar el tiempo necesario a cada desarrollo sin saltarse precipitadamente ninguna de las fases. [109/110]

[hier fehlen 2 Seiten!] ...

[111/112] el hombre, las cuales se desarrollan al ingresar en el respectivo ámbito cultural. Aunque en principio todas estas direcciones se dan en cada persona, siempre predomina una de ellas, estando las demás ordenadas en torno a ella de manera especial en cada caso. En este sentido Spranger distingue entre: hombre económico, hombre teórico, hombre estético, hombre amante, hombre orientado al poder y hombre religioso.

Pero la relación entre cultura y educación puede ser también considerada desde otra perspectiva, desde la cultura objetiva. Puesto que la cultura objetiva no es un contingente firme de bienes que es transmitido como patrimonio seguro de generación en generación y que es aumentado cada vez más por medio de nuevos rendimientos. La cultura se entumece y se convierte en un poder que oprime la vida, si no es hecha propia siempre de nuevo en el

alma del joven y llenada de vida nueva. En la educación se da por tanto la renovación y la revitalización de la cultura, y ésta sólo es algo vivo dentro de la renovación permanente por medio de la educación, y no sólo para la formación de una persona concreta, sino a la vez para la vida de la cultura en su conjunto.

c. La idea de la educación como formación del hombre a través de la recepción de los contenidos culturales, ha cobrado forma definitiva en el ideal de educación del clasicismo alemán que, desde Herder (1744-1803) y Goethe (1749-1832) hasta W. v. Humboldt (1767-1835) y Schleiermacher (1768-1834) y sus contemporáneos, ha determinado decisivamente la educación superior alemana desde el siglo XIX hasta el XX inclusive.

En su libro sobre Humboldt, Spranger expone de manera concisa la idea clásica de educación con los conceptos de individualidad, universalidad y totalidad. Con su nacimiento el hombre trae al mundo una determinada disposición única. Esta individualidad ha de ser considerada como un alto valor; puesto que, según esta concepción, la humanidad sólo se puede desarrollar plenamente si distribuye todas las posibilidades existentes en ella entre la multiplicidad de individualidades. Pero la individualidad constituye a la vez un límite. Es una posibilidad junto a muchas otras. Siempre es unilateral. Y para superar esta unilateralidad hay que ampliar los límites de la individualidad, haciendo que ésta integre en sí la profusión que se halla materializada en la cultura objetiva circundante, desarrollándose [112/113] universalmente. Pero con ello surge el peligro de perderse amorfo dentro de la pluralidad de posibilidades. De donde se deriva la tarea de conformarla, a partir de la individualidad traída, en un todo, de manera que, si se me permite decirlo brevemente, surja una integridad individualmente formada de las posibilidades humanas, que con Spranger podríamos designar como totalidad. El ideal es la personalidad desarrollada así universalmente y formada armónicamente.

Será entonces tarea de la enseñanza ofrecer una imagen amplia no sólo de la propia cultura, sino también de las extrañas con todas sus posibilidades totalmente diferentes, con miras a aprender de este modo y a hacer fructífero todo lo que ha creado el espíritu humano. Algo que resultó relativamente sencillo cuando la mirada estaba limitada al mundo europeo y a su historia, pero que devino cada vez más difícil y problemático a medida que con la creciente conciencia histórica del siglo XIX, más allá de griegos y romanos, con las altas culturas antiguas del Oriente Próximo empezaron a surgir desde las profundidades de los tiempos nuevas figuras y, a la vez, fueron conocidas en las altas culturas todavía actuales del Sureste y del Este Asiático, formas nuevas y muy diferentes de interpretación del mundo y de organización de la vida. Fue una riqueza insospechada la que se abrió a los espíritus de entonces, provocando una sensación embriagadora de conocer todo ello y asimilarlo.

#### IV

Y con ello nos acercamos a una cuarta forma básica de la educación. Puede ocurrir que una determinada figura del mundo espiritual se presente repentinamente al hombre con una fuerza directamente estimulante arrancándolo de su anterior vegetal rutinario. Algo similar sintió el poeta Rilke (1875-1926) delante del «torso arcaico de Apolo»: «No hay lugar alguno que no te vea. Tienes que cambiar tu vida.» Frente a la intachable perfección de la obra de arte el hombre toma conciencia de la futilidad de su vida diaria. Y es aquí donde siente el llamamiento a un cambio radical de vida. Importante es aquí el hecho de que la voz estimulante no le dice lo que debe hacer. En su contenido queda totalmente imprecisa. Lo único que le dice es que debe cambiar, pero no cómo.

Para esta experiencia decisiva ha cobrado forma entre nosotros [113/114] tras, particularmente en los años siguientes a la última Guerra y en relación con la conmoción que se expresa en el existencialismo, el concepto del encuentro. Se habla del encuentro con otra persona, con una

figura del mundo poético o de la historia o también, como en el caso presente, con una obra de las artes plásticas, y, con especial hincapié, también de un encuentro con Dios donde antes se había hablado con menos precisión de una vivencia religiosa. El concepto de encuentro se utiliza aquí generalmente en un sentido bien marcado, existencial. Encuentro no significa entonces cualquier conocimiento de otra persona o cosa, sino sólo la experiencia que conmueve al hombre en lo más profundo de sí. Encuentro es en este sentido, permítasenos la repetición, siempre una experiencia existencial.

Detrás de ello se oculta una determinada concepción dualista del hombre, tal como ha irrumpido en la filosofía existencial de los años veinte de nuestro siglo, en rotunda oposición a la visión humanista del hombre y al ideal clásico de educación basado en ella. Heidegger (1889-1976) ha formulado esta oposición como diferenciación entre la propiedad y la impropiidad de la existencia humana, del hombre tal como él debe ser y generalmente no es, siendo designada la propiedad con el concepto de la existencia en el sentido especial de la filosofía existencial. Pero en el fondo es la vieja concepción del cristianismo primitivo con la diferenciación entre el ser-desde-el-mundo y el ser-en-la-verdad, entre cuyas maneras de ser no es posible, también según la doctrina cristiana, una transición paulatina, sino sólo un cambio radical, la conversión.

Con esta nueva comprensión de la vida humana se exige a la vez una nueva concepción de la educación. Puesto que un encuentro de esta índole, que afecta al núcleo más íntimo del hombre, no se puede «hacer», es decir, provocar arbitrariamente. Pero tampoco se puede esperar mientras uno se sienta como educador, responsable de la vida del niño, a que el encuentro se produzca por sí mismo -o a que no llegue. Lo único que puede hacer el educador es ofrecer un estímulo para hacer una llamada al hombre. Jaspers (1883-1969), con su concepto de la pedagogía de la llamada, ha introducido un aspecto hasta ahora descuidado en las ciencias de la educación. La educación nada puede «hacer» en el ámbito existencial, pero sí puede despertar con su llamada la vida interior oculta. Desde esta perspectiva, también la necesidad tantas veces malentendida de la amonestación, a [114/115] repetir siempre de nuevo, recibe una fundamentación antropológica más profunda.

Con este concepto del despertar llegamos a la cuarta y más profunda concepción de la educación, al cuarto modelo básico del proceso educativo. Aquí, al igual que en el caso del encuentro, hemos de tomar también el concepto del despertar en el sentido más estricto de la palabra. Ciertamente que en el ámbito de la pedagogía cultural se puede hablar de un despertar las facultades anímicas en el niño, como sería su capacidad técnica o artística, como también se puede decir en el lenguaje poético que la nueva primavera viene a despertar las flores adormecidas. Pero esto último sólo es una expresión metafórica libre de todo compromiso. Si tomamos la imagen en sentido estricto entonces el hombre durmiente se halla en un estado del cual él no es consciente, es decir, que el hombre no está ahí en sentido pleno y no puede disponer libremente, de sí. El despertar provocado por la llamada es algo repentino, no es un proceso que se inicia tras una transición paulatina y que hace al hombre volver en sí. Y si utilizamos el concepto del despertar en sentido metafórico, éste sólo puede designar también un tal proceso repentino en cuanto despertamiento de un núcleo hasta ahora oculto, «durmiente» en el hombre. En este sentido, el despertar es un concepto originariamente religioso; y estas connotaciones religiosas lo acompañan también cuando se le utiliza por extensión en el ámbito de la educación.

Pero si tomamos el concepto del despertar en un sentido estricto, entonces éste no hace referencia a las diversas facultades y habilidades. (Entonces estaría fuera de lugar, por ejemplo, al tratarse de ejercicios corporales.) Únicamente se refiere al núcleo más íntimo en el hombre, al punto-sujeto, que se puede comportar respecto a todo lo que determina el contenido de la vida, respecto a toda actividad e inactividad, pero que en sí queda como algo indeterminado.

Despertar es en último término siempre un despertar de la conciencia, y es en la educación para la conciencia donde el proceso educativo alcanza su última meta.

Y de aquí resulta la difícil cuestión: ¿Qué es la conciencia y cómo es posible la educación para la conciencia? Respecto a la primera parte de la pregunta, hay que empezar por que la conciencia ha sido objeto de poca atención en la pedagogía moderna. Se ha tratado de explicar a base de teorías psicológicas lo [115/116] que se considerada como oneroso, y de quitarlo así de enmedio. En la conciencia no se veía otra cosa que la «internalización» de las exigencias presentadas por la sociedad. Según ello, la conciencia no emana desde el alma misma, sino que el hombre hace tan suyas las exigencias que se le presentan desde la sociedad, que llega a sentir las como si realmente fueran algo propio. Pero esta concepción de la conciencia es refutada por el hecho de que ella -y sobre esto ya hizo hincapié Spranger- puede revelarse también contra las exigencias que le presenta la sociedad, y de que es capaz -como lo demuestra el ejemplo de Sócrates- de llegar por sus convicciones hasta la muerte. El hombre experimenta en la conciencia una demanda que por su carácter absoluto se diferencia de todas las demás exigencias que se le presentan, y ante la cual es responsable en su vida. La voz de la conciencia es una experiencia metafísica, y la capacidad de escucharla es la garantía de la naturaleza metafísica de la vida humana.

La demanda de la conciencia está generalmente de acuerdo con la moral reinante en la sociedad respectiva. Y *éste* es el caso mientras que el hombre se halla dentro de situaciones típicamente predelineadas. Las dificultades surgen cuando éste cae en situaciones frente a las que la moral reinante no dispone de respuestas claras. Aquí es donde la conciencia lo sitúa ante una responsabilidad dentro de la cual ha de adoptar decisiones para las que no cuenta con modelos previos. Aquí se halla el hombre totalmente solo, y aquí puede ocurrir que él tenga que revelarse contra las exigencias que le presenta la sociedad y, en particular, el Estado, por considerarlas injustas. Pero ello es siempre una actividad peligrosa ya que la persona en cuestión se expone con ello a las represiones de su medio. Aunque también es bueno que ello sea peligroso, ya que de esta manera, y sólo así, se diferencia entre lo que proviene de la urgencia de la conciencia y lo que es infracción arbitraria de las normas vigentes.

Y con ello hemos respondido ya a la segunda parte de la pregunta, a cómo es posible la educación de la conciencia o, mejor, para la conciencia. La conciencia no puede ser «hecha» en el sentido de la concepción artesanal de la educación. Ni tampoco puede ser transmitida al joven por medio del aleccionamiento. Solamente se la puede despertar apelando a la conciencia de una persona. Y aquí resulta, junto con el límite antes mencionado de la concepción artesanal de la educación, condicionado [116/117] por las leyes del crecimiento orgánico, el segundo límite, todavía más profundamente decisivo, que radica en la libertad del joven. El que siga o no la llamada a su conciencia, es algo que queda a su libre decisión y que no puede *ser* forzado por educación alguna.

De aquí resulta para el educador, a la inversa, la obligación de comportarse con la reserva más extrema. El puede apelar a la conciencia, pero en ningún caso le está permitido anticipar la decisión. Tiene que dejar realmente en libertad a su pupilo, en una libertad donde él solo pueda realizar su mismidad más propia.

Con *esto* termino y resumo lo dicho en el curso de mi exposición, donde he diferenciado entre cuatro concepciones fundamentales de la educación:

1. la concepción tecnológica, el educar como un fabricar o hacer, por analogía con la actividad artesanal-,
2. la concepción organológica, el educar como un dejar crecer, como un cuidar y mantener alejadas posibles perturbaciones;
3. la concepción pedagógico-cultural, diferenciada a su vez en dos niveles:
  - a) la educación *como* simple transmisión de los bienes culturales,

b) la educación como desarrollo de las habilidades intelectuales necesarias para ello;

4. la concepción de la educación como un despertar, dividida a su vez en:

a) encuentro existencial,

b) educación para la conciencia exigente.

Cada una de estas concepciones puede ser desarrollada consecuentemente como un sistema cerrado en si mismo. Cada una de ellas es correcta en cuanto que pone de relieve un aspecto determinado de la educación. Pero todas ellas son unilaterales ya que descuidan o excluyen totalmente otros aspectos.

Sólo juntas abarcan la totalidad de la educación, en cuanto que cada una de estas formas tiene su función determinada y cada una de ellas presupone a las otras.

Desarrollar cómo estas formas diversas operan conjuntamente, cómo se necesitan y se basan unas sobre otras, será la tarea de una pedagogía general que se entienda a sí misma como filosofía de la educación.