

MARTA VITAR MIRANDA

UN EXAMEN CRITICO DE LOS FINES DE LA PEDAGOGIA MODERNA A PARTIR DEL CONCEPTO DE EDUCADOR DE MAX SCHELER

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación en curso, reconstructiva del pensamiento educativo de Max Scheler. En esta ocasión buscamos reconstituir el concepto de Educador que se desprende de notas alusivas que se encuentran dispersas y fragmentadas en la mayoría de las obras del filósofo. Su pensamiento se hace más comprensible si lo examinamos en relación con el espíritu y problemas de su época, por esta razón nos hemos detenido en algunas corrientes educativas herederas del espíritu y ciencia moderna y, desde ese contexto hemos tratado de perfilar la figura del Educador. Figura en la cual hemos creído encontrar una clave para resolver la clásica y constante antinomia entre heteronomía y autonomía de los valores y fines educativos.

*Abstract**

Max Scheler's educational thought is being recreated in a research project, part of which is presented in this work.

His concept of Educator as inferred from notes fragmented and dispersed in most of his books is intended to be restated.

To better understand his thought we should examine it by also considering the spirit and problems of his time. For this reason some educational trends inheriting the spirit and modern science are thoroughly analysed in an attempt to define the Educator profile according to Scheler.

It is in this profile where the authors of this project think to have found the key to solve the classic and permanent antinomy between the heteronomy and autonomy of educational values and objectives.

A medida que profundizamos en el denso mundo de las ideas de Max Scheler, se nos revelan, unas tras otras, las conexiones esenciales que correlacionan los diferentes niveles de su jerarquizada doctrina. En este proceso de patentización eidética, la imagen del educador adquiere un definido relieve, dejando en descubierto los vínculos profundos y coherentes que relacionan a esta figura con los principios fundamentales que estructuran el pensamiento del filósofo.

Más allá de la interpretación sociológica del Educador que se desprende de sus escritos, se vislumbra, un sentido eminentemente ontológico a través del cual el Educador surge como un "mediador" entre el mundo del Ser y el universo humano, entre el sistema de esencias y valores que corona la realidad y el impulso infinito de saber que anima a todo hombre. Ontología existencial, en la cual, el educador se nos aparece como el "mensajero" entre estos dos mundos, como el *otro yo* que acompaña a toda existencia humana individual y que, vinculado de modo inseparable a nuestra realidad personal, contribuye a constituir y a promover nuestra humanización. Así, la necesaria presencia y eficacia de la acción del educador convierte al proceso educativo de todo hombre en una relación comunitaria e intersubjetiva.

Explicar pues, el lugar y el sentido que la figura del educador adquiere en el doctrina de Scheler, es la primera tarea de este artículo. Seguida de un análisis confrontacional entre la imagen del "educador" scheleriano y el ideal de educador propio de la modernidad (Rousseau, Dewey, Skinner.) para concluir con algunas reflexiones orientadas a interpretar, con mayor fidelidad, el espíritu que animó la radical crítica de Scheler hacia la cultura moderna y su progreso.

1. SENTIDO ONTOLOGICO Y AXIOLOGICO DE LA EDUCACION

1.1. El educador entre el Saber y el Ser.

Para Scheler, el saber es una tendencia que nos lleva a participar en el ser de algo. Saber que consiste en una "...relación de participación de un ente en el modo de ser de otro; participación en la cual no se introduce ninguna especie de alteración de este modo de ser. Lo sabido llega a ser parte del que sabe, pero sin moverse por eso de su sitio."⁽¹⁾ Así, se sabe algo, primariamente, sin saber necesariamente que se sabe. Los niños y los hombre primitivos, aclara Scheler, poseen ya un saber extático de "algo" antes de haber desarrollado su conciencia reflexiva. Esta conciencia reflexiva constituye un momento segundo en nuestro proceso de conocimiento, en cuanto es un "saber del saber". Por consiguiente, el saber presupone al ser. Es el "ser" de algo el que está ahí esperando ser conocido, ser compartido por un sujeto.

Este impulso que nos conduce a saber es la tendencia que, consciente o inconsciente, se manifiesta en todo ser humano y lo mueve a romper su aislamiento y la incomunicación de su conciencia. Así, el saber es una relación ontológica que exige previamente la presencia del ser, del ser de "algo", tanto del ser de lo sabido, como del ser que sabe. De este modo, Scheler se sitúa en las antípodas del pensamiento moderno y se aleja radicalmente de toda forma de idealismo que identifique saber con "saber consciente".

1.2. El educador entre el valor y lo valioso

Para nuestro filósofo, todo ser que nos atrae no sólo conlleva una cara valiosa, también manifiesta, concretamente, una cualidad valiosa, un valor: es un ser real que es hermoso o repulsivo, sano o enfermo, útil o inútil. Por consiguiente, saber es, en último término, deseo y anhelo de valores universales que impregnan y hacen atractiva toda la realidad, despertando nuestra simpatía y amor hacia ella.

Ahora bien, entre este sujeto humano atraído, tanto, por valores intemporales como por una realidad valórica fáctica, se instala la presencia del

1. Scheler, M. El saber y la cultura, p. 173.

educador, sea éste un hombre particular, una mujer, un conductor, un tipo ideal o real, un modelo, un maestro, un pedagogo, un instructor, etc.⁽²⁾

El agente educativo, cualquiera que fuese, tiene tras sí el respaldo ontológico de contenidos valóricos objetivos y trascendentes. Si bien, el fundamento último de estos ideales es de carácter **apriórico** y **trascendente**, su contenido se aprehende **históricamente** en los **bienes** reales y contingentes que constituyen su mundo cultural objetivo: acciones humanas, obras de arte, realizaciones técnicas, libros, templos, instituciones. Este aprendizaje valórico puede adquirirse por diversos modos, ya por imitación, tradición, razonamiento, intuición espiritual o seguimiento de un modelo.

Los valores universales, descubiertos por el educador en los bienes concretos y que son compartidos con el discípulo, no se reducen a una actividad meramente reproductora y, por tanto, conservadora y tradicionalista. Los arquetipos valóricos operan como medida para crear y **generar nuevos proyectos y utopías**. De este modo, el educador scheleriano, si bien intuye hacia **dónde** educar y para **qué** educar, la realización y concreción de estas esencias es obra de la actividad y libertad de cada ser humano.

Debemos hacer presente que, en Scheler, la libertad humana sólo opera dentro de una esfera de realidad muy limitada, en aquel ámbito no afectado por las fuerzas avasalladoras de la fatalidad vital y sus impulsos (eróticos, económicos y políticos.) Pero, aunque son muy finitas las posibilidades humanas de elección y transformación del mundo, que el filósofo defiende apasionadamente, éstas le abren el camino para conciliar el fundamento heterónomo de fines y objetivos con la visión moderna de un hombre autónomo y crítico y de un alumno concebido como sujeto activo de su propio desarrollo.

-
2. En los escritos de Scheler el concepto de Educador aparece referido de modo muy general y vago y, en varias ocasiones, es usado indistintamente para designar diferentes funciones educativas. Pero, a la luz de los principios básicos de VIDA Y ESPÍRITU que estructuran la doctrina del Filósofo es posible reconstituir un concepto de Educador aplicado a personas que ejercen una actividad formativa de índole valórico-espiritual. En este sentido, el término de Educador se puede homologar con los términos de MODELO Y DE MAESTRO. Cuando la actividad educativa contiene una orientación más pragmática y vital dirigida a modificar la naturaleza, el autor utiliza, también, aunque minoritariamente, el término de Educador, pero, los nombres más comunes y más coherentes que usa para designar a este profesional interesado por los resultados, son: PEDAGOGO, PROFESIONAL, INSTRUCTOR, CONDUCTOR.

2. SCHELER Y EL ESPÍRITU DE LA PEDAGOGÍA MODERNA

2.1 Antecedentes

El marco valórico trascendente y objetivo que circunscribe el actuar humano, aleja a Scheler del espíritu que anima a la pedagogía moderna, en especial de aquellas corrientes educativas de orientación anárquico-naturalista, pragmática, activa, liberal e individualista que, desde diferentes ángulos, defienden la plena autonomía del educando y subestiman, consecuentemente, el carácter heterónomo de valores, fines y objetivos educativos.

El espíritu moderno significó la ruptura del hombre frente a toda forma de legalidad impuesta y el reemplazo de esta ligazón externa por una gran confianza en la capacidad del individuo para autorregularse y darse sus fines (autonomía moral, política y educacional). Pero, sólo a mediados del siglo XIX, madura en los ambientes educacionales, la idea moderna de la autodeterminación. Así, el "uso de la fuerza." como auxiliar de la enseñanza, cede muy lentamente, su lugar a procedimientos pedagógicos fundados en el interés, la actividad y la espontaneidad del niño.

La idea de sustituir la fuerza aparece apoyada por una pedagogía que, derivada del ideario moderno de libertad e igualdad, había echado la simiente de la autoeducación y emancipación del individuo. Esta nueva pedagogía, confundida con los proyectos sociales de su siglo, centra su interés en la renovación del nombre y de la sociedad, la cual. "...sólo puede renovarse a través del niño".⁽³⁾

El espíritu de la Ilustración está presente en esta dirección de la pedagogía de realizar los cambios "desde el educando" y definir, como objeto de la educación, el niño y su porvenir. Espíritu ilustrado que privilegia el examen crítico de la razón y desconfía del conocimiento "pre-juiciado" que nos lega la educación tradicional.

Figura paradigmática de este nuevo estilo pedagógico es el joven Emilio, personaje de la obra homónima del filósofo ginebrino del siglo XVIII, J.J. Rousseau. En ella, se expresa claramente una enseñanza que, superando la etapa de la crianza infantil, rompe con la inmediatez de la vida familiar y comunitaria: "Cuanto menos descendencia, tanto mejor, tanto más

3. Wunsche, K., *La terminación del movimiento pedagógico*, Revista de Educación, (vol. 43, Edit. Instituto de Colaboración científica, Tubingen.) p. 110

puro es el niño".⁽⁴⁾ En efecto, el joven Emilio no tiene familia, ni pasado y, sólo ayudado por el educador, inicia, desde sí mismo, el proceso de su autofundamentación.

En el ordenamiento educacional moderno, romper con el pasado y renovarse significó preferir, por sobre toda enseñanza implantada y heredada de sucesivas generaciones, una educación que, partiendo del educando en su estado de máxima pureza, tuviera como fin promover su máxima autorrealización.

En otros términos, la pedagogía "a partir del niño" significó el reemplazo del llamado "... esquema cíclico padre-hijo por el esquema anticíclico maestro-alumno..."⁽⁵⁾ que transformó el proceso educativo. El niño se encamina hacia su futuro no como "... el último eslabón de una cadena, sino que el niño tiene su valor como oferta libre."⁽⁶⁾... Es el niño de la pedagogía.

Así, desde esta pedagogía moderna, dos grandes rasgos caracterizan y redefinen el rol de educador:

- a) la ruptura con la sucesión, con el pasado, pues, ahora, es el niño universal, la norma reguladora de la pedagogía: niño que "...debe hacer valer independientemente, con referencia a sí mismo, su exigencia frente a la tradición".⁽⁷⁾ La escuela se reforma y con ella el maestro, al adecuar procesos y espacios para que el niño aprenda desde sí, y se reconozca asimismo en el aprendizaje de este proceso natural de actor y no de mero imitador.

El niño, en cierto modo, vuelve a tener un segundo nacimiento, renace en la escuela y su parteró es el pedagogo. Se crean múltiples metodologías, experiencias pedagógicas y materiales didácticos que sólo tienen como única referencia y punto de partida las fases evolutivas del niño.

- b) Un segundo rasgo, esencialmente moderno, es el horizonte abierto e ilimitado que se abre al niño, frente a un mundo "por venir, "enfrentado a un futuro inseguro (sin certidumbres). La escuela y el educador deben ser capaces sólo de guiarlo para que aprenda autónomamente a hacer su futuro y a poner, desde sí, los límites y el sentido de su proyectos.

4. Wunsche, K., p. 111

5. Idem, p.

6. Idem, p. 187

7. Idem, p. 111.

2.2. Crítica de Scheler al naturalismo anárquico, al pragmatismo y al monismo biológico

- 2.2.1 Entre las principales orientaciones de la educación moderna de carácter manifiestamente opuesto al ideario scheleriano, destacamos las escuelas libertarias de orientación anarquista, ya de carácter socialista como liberal que, desde Rousseau hasta nuestros días, han privilegiado una educación espontánea, natural, de fines autónomos y han inspirado, en el presente siglo, desde mediados de los años sesenta, una educación anti-institucional y anti-escolarizada.

Para estas corrientes educativas, el educador ideal es aquel "que menos educa, "pues, su papel es guiar al niño para que se convierta en su "propio maestro", se autoeduque de acuerdo con sus propias finalidades. Es el educador **rogeriano**, el **facilitador** de la ayuda intelectual, psicológica y material para que el educando realice por el mismo la imagen de su auto configuración.

- 2.2.2 De igual modo, lejos está Scheler de las tendencias pragmáticas de un Dewey, para quien los valores y fines de la educación surgen del proceso mismo, como consecuencias del mismo proceso y no como fines u objetivos dados previamente a la experiencia. Por ello, el famoso educador norteamericano ha afirmado que la educación carece de metas y fines previos y aprióricos.

- 2.2.3 Si bien, Scheler no llegó a conocer la gran influencia que la psicología conductista ha tenido sobre la educación actual, su profundo rechazo a toda forma de reduccionismo antropológico envuelve necesariamente al monismo naturalista sustentado por el más radical de los científicos conductistas, B.F. Skinner. Para este investigador, la determinación de los fines humanos queda en manos del ambiente natural y en su contingencias de refuerzo. Por consiguiente, el educador, es una especie de ingeniero conductual, un tecnólogo capacitado para manejar eventos ambientales que permiten cambiar la conducta del educando hacia objetivos deseables.

En cierta forma, en la teoría de Skinner, el educador aparece como un intermediario entre el educando y la realidad ambiental. Sin duda, estamos frente a una posición con fuerte sentido realista y objetivista. Más de alguien puede observar similitudes con la posición de Scheler, para el cual el educador se mueve entre el educando y una realidad valórica que atrae e interesa al discípulo. Aún más, Skinner afirma que los "refuerzos positivos" (estímulos, agradables) equivalen a los denominados valores de la filosofía tradicional.

En síntesis, para ambos autores -Scheler y Skinner- los cambios de conducta y de personalidad, resultan de la influencia, contacto, impresión o, como quiera llamarse, de entidades que, en último término, tienen una coloración valórica. Pero, es profunda la diferencia entre el objetivismo de Scheler y el de Skinner. En efecto, para Scheler, los valores son entidades ideales aprehendidas por la estructura espiritual del hombre, mientras que para Skinner, como ya se ha observado, los "llamados" valores tienen su origen en impresiones de agrado o desagrado orgánico que se verbalizan como "bueno" y "malo".

Además, debemos tener presente que el educando scheleriano es un sujeto existencial constituido por una estructura vital y espiritual, dotada de intimidad, libertad, que intuye esencias valóricas, las cuales, si bien, se concretan en entes reales, existen independientes de la propia existencia del sujeto, de su psiquismo, de su organismo de su historia, en un nivel de realidad supratemporal y suprabiológica.

Mientras, el realismo skinneriano homologa el comportamiento humano con la conducta de los organismos animales y, al igual que estos últimos, toda actividad del hombre es resultado de una historia genética y de contingencias ambientales. De este modo, todas las actividades humanas y, específicamente, las de carácter educativo, son susceptibles de ser condicionadas.

Este monismo antropológico es llevado por Skinner hasta las últimas consecuencias, eliminando toda "creencia romántica" hasta ahora sustentada, como la existencia de un "hombre interior y autónomo. El hombre, es un "locus" en el cual confluyen la herencia y los factores del medio y, no es, como se ha creído hasta ahora, un agente libre y agencial. La realidad objetiva que enfrenta el sujeto, es igualmente realidad material en su totalidad, un conjunto de estímulos que, manejados diestramente, condicionan la conducta hacia determinados objetivos.

Para los críticos de Skinner, el tema de la libertad y de la autonomía del sujeto constituye el aspecto más vulnerable y ambiguo de su teoría. Reconocemos esta insuficiencia y su precariedad conceptual que, incontestablemente, complica la inserción de su pensamiento en el paradigma epistemológico- educativo moderno, el cual, como hemos comentado, es profundamente autogestionario y emancipatorio. Pero, manteniendo la debida reserva que este problema genera, podemos afirmar que, en este investigador, está muy clara la idea de progreso social y, concretamente, de cambio educacional, como resultado de la manipulación científica del ambiente natural y social que rodea al hombre y, en especial, al niño. El ambiente, si bien condiciona al hombre, es, también, para Skinner, obra del mismo hombre, de

un hombre que espera lo que el propio hombre puede hacer por él. Así, su racionalismo científico, su confianza en el progreso humano y en la renovación tecnológica, nos permiten considerarlo (con las reservas expuestas) como un investigador de mentalidad moderna.

En este esquema humanista de autodeterminación, en el cual el sujeto humano se regula, desde su naturaleza y conciencia interior -fines autónomos- o desde un espacio exterior, -fines científicos,- la modernidad educativa ha postulado la imagen de un educador respetuoso del propio desarrollo interno del niño, como el perfil de un Educador que, premunido de un programa científicamente organizado, interviene para que el niño se procure "...las primeras recompensas que le motivan a continuar por sí mismo en el programa y de este modo mostrarse así propio su capacidad formativa".⁽⁸⁾

Si bien, en la educación moderna ha estado ausente una perspectiva que permite integrar dialécticamente el progreso logrado por el **hombre autónomo** con los resultados del **hombre producto de las ciencias**, ambos enfoques tienen el sello inconfundible de la epistemología y ética moderna centradas en la **racionalidad crítica del sujeto** y en la **inmanencia de los fines**, y desdeñosas de toda visión trascendente y heterónoma de las finalidades humanas, tanto morales, como políticas y educacionales.

3. BUSQUEDA DE UNA SINTESIS TELEOLOGICA

La persistente crítica de Scheler a la ética y a la epistemología moderna, no se puede confundir con una posición cerrada y excluyente, opuesta al progreso, a la ciencia, a las libertades individuales, a las exigencias de la razón. Sólo una comprensión global de su doctrina, de su evolución intelectual como del período histórico que le correspondió vivir, nos permite seguir el hilo que configura el propósito central y vital de su inquietud filosófica, orientada a resolver las profundas antinomias culturales que su época ha heredado: idealismo y naturalismo, conservación y emancipación, razón y afectividad, libertad y autoritarismo, heteronomía y autonomía.

En nuestras descripciones anteriores, se hizo evidente la oposición entre una mentalidad moderna, autónoma en sus finalidades y un Scheler defensor de la heteronomía de los valores. La antinomia de la inmanencia y trascendencia de los valores constituye uno de los principales problemas de la Filosofía de la Educación.

8. Idem, p. 112.

Ahora bien, el gran mérito de Scheler reside en haber reactivado este problema de teleología educativa, abordándolo novedosamente al trasladar su discusión al campo de la cultura. Desde el ámbito de la cultura, se busca una mediación concreta y práctica para intentar una salida a la crónica discusión de si los valores y, consecuentemente, las normas que fundan, son obra de la libertad o existe un trazado valórico previo y jerarquizado que opera como medida reguladora de nuestras acciones.

Ahora bien, la figura del Educador que estamos rescatando de los escritos del filósofo, se nos revela como un actor importantísimo e imprescindible en este esfuerzo por resolver las antinomias planteadas.

Para apreciar más fielmente la importancia que asume la presencia del Educador en la resolución de esta polaridad, es necesario tener, como trasfondo, la idea general que el filósofo tiene de la educación, entendida como proceso formativo-ideal.

En efecto, la educación cumple, en la doctrina de Scheler, una misión muy amplia y significativa en el ámbito de la vida moral y valórica del individuo y de los pueblos. La actividad educativa, si bien depende de procesos cognitivos, su finalidad no es el saber por el saber, no es el aprender más, sino el ser más, ser más culto, ser más valioso, llegar a ser otra persona.

Por la educación, el hombre, ser natural, deviene en ser espiritual, en una persona culta. **Culto es el ser humano que abarca la estructura esencial de mundo entero**, que, en una vivencia totalizante, ha aprehendido sus formas valóricas -religiosas, científicas, éticas, estéticas, vitales, sensibles.- convirtiéndose en un microcosmos que resume en su ser y en su existencia el mundo como cultura.

Pues bien, la relación interpersonal -por la cual un ser humano se humaniza, se **forma**, asume la estructura apriórica del universo-, es la relación de educación: "...relación mediante la cual el mundo grande, el **macrocosmos**, se concentra en un foco espiritual de carácter individual y personal, el **microcosmos**".⁽⁹⁾

Ahora bien, el educador es quien vivenciando modélicamente los valores, hace posible su comunicación a los discípulos. En este "...modelo valioso de una persona (como) es la persona del educador"⁽¹⁰⁾ debe sumergirse entero cada ser humano que quiera ser educado.

9. Scheler, M., *op. cit.* p. 142.

10. Scheler, M. *Idem*, p. 163.

Lejos se está de la propuesta naturalista de autoeducación. Aun más, según Scheler, el discipulado sólo puede acceder a la intuición de un mundo de valores mediado por la presencia de los educadores. Por ellos, los seres humanos aclaran y precisan su destino, "...ellos han de ser nuestra medida."¹¹

En este encuentro formador, el proceso educativo supera su fase natural-empírica, imitativa y reproductora y se abre a una comunicación intersubjetiva profundamente libre y co-gestora en la intuición y recreación temporal de las esencias valóricas. En efecto, el discípulo aprehende estos valores ideales en la co-ejecución de los actos del Educador, co-realizando y participando de la intencionalidad esencial que anima su actividad. Los valores intuitos por el educando en este proceso de **seguimiento** de la personalidad de educador, dejan de existir sólo como posibilidades abstractas (mundo ideal) para ir existencializándose en obras y realizaciones concretas, recreados por el espíritu plasmador del ser humano (mundo de la cultura.)

Así pues, si la educación, en Scheler, es el gran proceso mediante el cual se fragua la cultura de la humanidad y hace posible el encuentro entre el mundo ideal y el universo real, entre el hombre natural y la persona, entre la trascendencia y la libertad humana, la existencia del maestro es la clave para comprender la profunda y singular dialéctica del pensamiento scheleriano.

Finalmente, nos interesa reiterar la siguiente reflexión: el pensamiento de Scheler, en su conjunto, no se puede simplificar, interpretándose como una posición antimoderna, decalificatoria del humanismo fundado en el ideario ilustrado.

La crítica scheleriana está dirigida al carácter absoluto que se atribuye a las tesis del pensamiento moderno, el cual, en la antinomia valórica y educativa que nos preocupa- heteronomía- autonomía- deja en la oscuridad uno de los polos de esta tensión.

El filósofo concuerda con el afán emancipatorio de la conciencia, con una voluntad orientada hacia la modificación de lo real, con la mirada puesta en el porvenir y en el progreso histórico, pues, estas manifestaciones representan en su doctrina formas esenciales y "a priori" del espíritu humano que no pueden ni deben oprimirse. Pero, en relación complementaria con estas formas, el análisis fenomenológico le lleva a descubrir la presencia de otra dirección innegable en el ser humano, igualmente, apriórica, esencial y universal y por tanto presente en todo proceso formativo cultural. Esta otra

11. Idem, p. 163.

cara se manifiesta en el impulso amoroso de participación, de pertenencia y comunión con contenidos que trascienden nuestros intenciones y nuestra subjetividad. Estos contenidos ideales fundan el proceso educativo, señalan su dirección y, de modo especial, definen la responsabilidad ética y formativa del rol Educador.