

Historia y Educación

Por Alfonso CAPITAN DIAZ

HISTORICIDAD Y EDUCABILIDAD.

El acontecer humano es acontecer que cala hasta la intimidad misma de la naturaleza del hombre; el «hacerse», el devenir del hombre, que es lo que constituye su historia, anida en su naturaleza y hace a ésta sujeto posible de historicidad. Tal posibilidad histórica se manifiesta en el desarrollo «sui generis» de la naturaleza esencial del hombre y en el cambio perfectivo que soporta. *El hombre es un ser naturalmente histórico*, o, como ha sostenido Millán Puelles, «el hombre es un ser radicalmente histórico», y «la historicidad es una propiedad humana» (1).

Todo fenomenismo histórico pretende no fundamentar «lo histórico» en la naturaleza humana y lo sustenta en el puro acontecer del hombre «más allá de» su natural forma de ser, porque el hombre es «libertad» —lo que entiende por libertad— desarraigada de la naturaleza del hombre.

Parece evidente que la historicidad del ser humano es posible por su natural forma de ser: es sujeto de perfeccionamiento, puede desarrollar las facultades propias de su naturaleza racional, está abierta a recibir nuevas formas de ser y actuar siempre con vistas a una realización personal y sustantiva, es libertad de elección... Mas todos estos presupuestos antropológicos de la historicidad son explicaciones de la educabilidad del hombre, o posibilidad de ser sujeto de educación, entendida ésta como perfeccionamiento intencional de sus facultades específicas, o como «realización del hombre, unidad sustantiva y personal, mediante el quehacer libre y creador de valores» (2).

Y es que el hombre cambia en cuanto que la realización o actuación de sus potencias le hacen ser «otro hombre»; ser «tal o cual», significa que

(1) Millán Puelles, A. *Ontología de la existencia histórica*. Madrid C.S.I.C. 1951. Pág. 155.

(2) Capitán Díaz, A. *Teoría de la educación*. Granada. Universidad de Granada (I.C.E.) 1977. Pág. 113.

la «talidad» o «cualidad» que asume son resultantes de un proceso dinámico a partir de su naturaleza, como principio de movimiento; pues el cambio que sufre no es sino conexión ontológica de un principio «desde el que» con un término «al que»; en él consiste «su» historia (3).

Historicidad y educabilidad son dos formas de bien decir, aunque desde distinta perspectiva, qué es el hombre y qué sentido tiene su devenir. Cuando se habla de perfeccionamiento o realización del hombre, se está denunciando la versión dinámica que el hombre, como ser educable, comporta; de tal suerte que la «mini-historia» personal y concreta de cada individuo principia a ser posible en el mismo momento que su educabilidad, se desarrolla a la par de su proceso educativo y termina en el tiempo puntual en que acaba la educación, aunque trascienda más allá de donde su vida termina.

La historia y la educación, por tanto, no son meras posibilidades de la naturaleza humana, sino «actuaciones» necesarias que nuestra naturaleza exige. Cualquier solución naturalista o historicista de la educación, como acontecer humano, deja sin resolver íntegramente el problema: el naturalismo, por considerar al hombre como realidad ya *hecha* que no puede modificarse cualitativamente (4), defrauda el concepto de educación y atenta gravemente contra la historicidad del hombre; el historicismo, por su parte, al elevar la historicidad a constitutivo formal del hombre, relegando la naturaleza humana a un mero y anodino sustrato, nos priva de «la comprensión de una verdadera unidad de lo natural y lo histórico» (5).

«Las potencias humanas —afirma Zubiri— tienen en su propia naturaleza, una estructura tal, que su actuación exige e implica el recurso a posibilidades. La misma realidad que es Naturaleza es también Historia. Pero aquello por lo que es Naturaleza no es lo mismo que aquello por lo que es Historia. El hombre está allende la naturaleza y la historia, la naturaleza está aquende la historia... Entre su naturaleza y su existencia personal, el hombre trata la trayectoria de su vida y de su historia» (6).

Pensamiento y libertad, presupuestos humanos de la educación, como realidad histórica.

¿Qué es la naturaleza humana para que sea posible en ella lo histórico? La heterogeneidad de la realidad natural y de la realidad histórica

(3) «La Historia es el despliegue de esa capacidad de la naturaleza humana. El fundamento de la historicidad consiste... en la potencialidad de nuestro ser». Millán Puelles, A. ob. cit. Pág. 169.

(4) González Álvarez, A. **Filosofía de la educación**. Mendoza. Universidad Nacional de Cuyo. 1952. Pág. 118.

(5) Millán Puelles, A. ob. cit. Pág. 158.

(6) Zubiri, X. **Naturaleza, Historia, Dios**. Madrid. Editorial Nacional. 1963 (5.^a). Pág. 325-326.

no contradice que lo naturalmente humano haga posible lo histórico y la educación.

La naturaleza del hombre es racional y libre; con otras palabras, lo humano está hecho de naturaleza racional y libre; el hombre es «logos» y «eleutherion», pensamiento y libertad.

Como pensamiento, el hombre «crea» el mundo de las cosas que constituyen su realidad circundante; «logos» significa tanto la facultad de entender y razonar como el objeto de tales operaciones intelectuales; en esto consiste su diferencia esencial con el animal: éste se encuentra con las cosas ya hechas, que, como estímulos, determinan su actuar, mientras que al hombre le está reservada la facultad de *formalizar* las cosas y hacerlas «mundo» para él.

Como libertad, la persona actúa de acuerdo con la realidad que él *quiere crear* (recrear), pues no todo estímulo lo incluye en «su» mundo real; la capacidad de elegir la realidad querida es el momento primigenio de la libertad. «Esta determinación de un acto por razón de la realidad querida, es justo lo que llamamos libertad» (7).

Ahora bien, pensamiento y libertad están signados por los límites que la *finitud* del hombre impone; más estos límites no sólo no frustran en nada el pensamiento y la libertad del hombre, sino que son condicionantes que le dan su auténtica dimensión humana e histórica. El pensamiento del hombre está incardinado en su dimensión de ser finito y su libertad se muestra radicalmente limitada y comprometida: si el hombre fuese puro pensamiento y pura libertad-libertad «vacía», dice Hegel —no sería un ente histórico. «Logos y finitud», por un lado, y *libertad* —limitada y comprometida— por otro, constituyen, en un abrazo íntimo, la raíz esencial de la historicidad del hombre (8). Todo quehacer humano que implique un despliegue de ambas coordenadas dinámicas puede revestir carácter histórico.

Y la educación implica el ejercicio de operaciones teóricas y prácticas humanas, que son ordenadas por la *razón*: «En la misma medida en que les (a las facultades) es esencial el ser ordenadas por la razón, en esa misma medida la función ordenadora viene a constituir un elemento esencial integrante del proceso educativo» (9).

Evidentemente, como afirma San cristóbal, el proceso educativo tiene una estructura interna de naturaleza discursivo-racional. La educación supone, además, un quehacer libre hasta el punto de que los límites de la

(7) Zubiri, X. «El hombre, realidad personal». Madrid. Rev. Occidente. Año I. 2.ª época, n.º 1. 1963.

(8) «La raíz inmediata de la historia, por tanto, es la libertad humana. El hombre es un ser histórico —como sujeto— por ser libre, y precisamente por serlo como hombre». «La historicidad compromete totalmente al ser humano». (Millán Puelles, A. ob. cit. Pág. 192).

(9) San cristóbal Sebastián, A. *Filosofía de la educación*. Madrid, Rialp. 1965. Pág. 191.

educación son una versión de los límites de la libertad humana; por esta razón no tienen sentido ni el optimismo ni el pesimismo pedagógicos en cuanto que ambas posiciones, radicales, *dislocan* la justa dimensión de la libertad.

Entonces, la educación proceso de la actividad racional y libre del hombre, y manera de *haberselas con* las cosas (habitud), puede formalizarse como acontecer histórico y ser objeto de historia: *la historia de la educación es ciencia de la realidad educativa* (objeto material) *en cuanto a su acontecer histórico* (objeto formal). Si educación y vida se identifican, el conocimiento histórico de la educación es conocimiento histórico de la vida del hombre, la que, a fin de cuentas, constituye el objeto esencial y genuino de la historia. «El tema general y la meta última del conocimiento histórico es una comprensión de la vida humana». En la historia consideramos todas las obras del hombre y todas sus acciones como precipitados de una vida y tratamos de reconducirlas a este estado original, tratando de comprender y sentir la vida de donde brotaron (10).

Cultura y educación.

En el proceso vectorial, que toda educación comporta, hay tres momentos o núcleos temáticos en los que incide la atención del teórico de la educación: la *educabilidad* o principio potencial de la educación, presupuesto ontológico de la misma; *la educación* como actualización dinámica y procesal; y el fin o *término* del proceso educativo. A los dos primeros nos hemos referido respectivamente en los apartados anteriores; ahora aludimos a la interferencia de la historicidad con la educación en su tercer momento.

Ser *educado*, ahora, se identifica con ser *culto*. La vieja (1871) y muy conocida definición de cultura, según Tylor, «totalidad compleja que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y todas las demás capacidades y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad» (11), ofrece la necesidad de referir el concepto de educación al de cultura.

La cultura es «texto» resultante de la actividad consciente o no consciente, libre o azarosa, del hombre, individual y colectivamente; en el diálogo que surge entre el hombre y la cultura, se da un proceso de humanización recíproco: la cultura humaniza al hombre y éste, a su vez, humaniza los productos culturales (Scheler).

Es evidente que la cultura en lo que tiene de «producto» de la actividad consciente y libre es expresión fenoménica del desarrollo perfecto y creador de valores en que consiste la educación, y de la que trasciende

(10) Cassirer, E. *Antropología filosófica*. México. F. C. E. 1945. Pág. 335.

(11) Vid. Tylor, Edward. *Primitive Culture*. Londres. Murray. 1929 (5.^a).

con entidad propia, objetiva y relativa. La cultura significa, así, esquemas de conducta (costumbres), omnipresencia de un pasado (tradicición) y espíritu objetivo de comunicación de valores (lenguaje, contenidos, ideologías, instituciones...). La historiografía actual de signo estructuralista, a partir de las teorías de Levi-Strauss, Malinowski, Lucian Febvre, Labrousse y otros, han considerado la educación como una perspectiva cultural de ese todo complejo y orgánico que es la sociedad.

Theodor Brameld —*Bases culturales de la educación*— sostiene que los tres grandes problemas de la cultura, el problema del orden humano, el del proceso humano y de los fines humanos son igualmente problemas de educación. En efecto, la renovación o transformación gradual de un *orden humano* determinado y concreto en otro distinto, con diferentes formas de pensamiento y conducta, sólo puede plantearse desde la perspectiva educativa de la comunidad, pues la educación está comprometida en tal cambio. Los *procesos humanos* acontecen como procesos culturales irregulares en cuyo dinamismo —nacimiento, desarrollo, muerte— la educación tiene algo que ver. «Entender el proceso cultural significa no sólo asegurar la única oportunidad de vigorizar la metodología del aprendizaje sino también dotarla de un contenido más rico» (12). En lo que al problema de los *fines humanos* se refiere, cada época y cada pueblo se ha planteado los fines según *su* cultura determinada; (conviene precisar que hablamos de *fines*, no de *fin*; los primeros son relativos —relativismo cultural—, el segundo es universal). Mas esta concepción de los fines y la elección de medios para alcanzarlos interesan a la educación de ese pueblo; y el educador los tienen presentes como objetivos de su quehacer (13).

Hacer historia de la cultura es «historiar» la educación, en sentido lato; por ello, la historia de la educación no debe ser una «historia regional» del acontecer histórico, como pueden ser las historias de la Literatura, del Folklore, del Arte, o de la Música; sin embargo, al restringir el concepto de educación, la historia de la educación se reduce al campo pedagógico y llega a ser propiamente historia de la Pedagogía. En este sentido amplio de cultura y de transmisión de cultura no han faltado quienes, como Dewey, han juzgado la educación como un todo complejo y general en el que se fundamenta la vida social de un pueblo. La educación es transmisión de cultura que «se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes»; «sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir» (14).

(12) Brameld, Th. **Bases culturales de la educación**. Buenos Aires. Eudeba. 1971 (3.ª). Pág. 41.

(13) «Si el educador espera aclarar los temas donde están implicados los fines humanos... deberá dirigir la mirada hacia la fuente de la que en última instancia manan todos los problemas de la educación... deberá, en resumen, dirigir su mirada hacia la cultura». Brameld, Th. ob. cit. Pág. 46.

(14) Dewey, J. **Democracia y educación**. Buenos Aires. Losada. 1946. Pág. 11.

Ahora bien, ¿cómo está estructurada la cultura? La respuesta a este interrogante definirá, a su vez, la estructura de la realidad educativa, como cultural que es, y conoceremos los objetivos de incidencia del quehacer histórico.

La cultura es «algo vivo», y cada cultura un «organismo vivo» (Spengler); como todo ser vivo, está constituida por infraestructura, estructura y superestructura; es conformación de rasgos, caracteres y directrices, lo que define su «estilo de vida»; posee unas funciones determinadas, que dan sentido a su dimensión vectorial, y, finalmente, está dotada al mismo tiempo de unidad y variedad.

La cultura, como estructura, es «conexión significativa» de las realizaciones del hombre, y se muestra como *totalidad* objetiva de la sociedad; la cultura, entendida así, es producto dinámico, acción; está «tejida» de hechos y contenidos materialmente considerados. Constituyen éstos las fuentes materiales de las que el historiador echa mano; historiar la cultura supone en principio contar con los *diversos* y *dispuestos* contenidos de su estructura (15). Los contenidos culturales, según W. Loch, pueden resumirse así: «el lenguaje con sus conceptos y significados, que hacen que el hombre se entienda a sí mismo y a su mundo... las normas morales y los ejemplos de conducta que regulan su vida; los modos de expresión emocionales en los que cobra conciencia de sus vivencias y comportamiento..., las organizaciones sociales..., las instituciones jurídicas y políticas que mantienen la vida humana en sus ordenamientos a través de la autoridad y el poder; las formas del trabajo y de la economía con sus instrumentos, con las técnicas y prácticas de producción y administración..., la técnica en general como compendio de todos los instrumentos...» (16).

Los contenidos de la estructura de la realidad educativa conforman el objeto inmediato de la crítica histórica de la educación y se muestran en las fuentes de ésta: los textos pedagógicos (obras clásicas, memorias, biografías...), las instituciones educativas (ordenanzas, reglas, edificios...), otros restos de épocas pasadas (inscripciones, lenguaje, costumbre...) son fuentes sobre las que incide el historiador, porque forman el acervo estructural de la cultura, en este caso, pedagógica.

La cultura como infraestructura está constituida por la unidad dinámica de las diversas formas de pensamiento, sistemas ideológicos, y vivencias subjetivas de la comunidad, que dan lugar a las distintas «concepciones del mundo» que no siempre tienen correlación con la realidad de su tiempo. Es en la infraestructura de la cultura, en donde aparecen con mayor patencia su dinamicidad «ad extra» en conexión con el pasado; las teorías de la historia, como reconstrucción ideográfica de un pasado (Dilthey) o como presencia del pasado a través de un mecanismo generacional (Hui-zinga), giran en torno a esta dinamicidad. Y es también en este nivel es-

(15) Diferentes **disposiciones** y **sintaxis** de contenidos (o elementos) comunes dan lugar a distintas estructuras y morfologías de los seres vivos.

(16) Vid. Weber, Erich. **Estilos de educación**. Barcelona. Herder. 1976. Págs. 16-17.

tructural, desde donde principia el dinamismo «ad intra» de la cultura, ensartando los tres niveles estructurales a los que venimos refiriéndonos. Así, el ideario pedagógico de un autor se forja a partir de la formación recibida, transmitida a partir de una tradición con las consiguientes reacciones de aceptarla o rechazarla, y condicionada a la influencia del contexto socio-cultural en que está él inmerso; y nace por obra y gracia de su creatividad o facultad de «inventar» (*invenire* = llegar a) nuevas perspectivas: «presupuestos ideológicos del autor», «antecedentes», «concepción pedagógica», «teorías», «ideario pedagógico» y otras expresiones, denuncian la infraestructura de la realidad educativa. La historia de la educación ha de partir del estudio de la infraestructura de cada época, de cada autor, en cuanto que aquella es *principio activo* y previo a la realidad educativa.

Finalmente, la cultura, como superestructura, es coherencia interna de contenidos formales, *formas «a posteriori»* de la realidad educativa, que definen y conforman los «estilos de vida», «estilos de cultura»; es virtualidad dinámica que potencia y dirige el desarrollo o evolución cultural en *tensión al futuro* hacia el que apunta la dinamicidad «ad extra» de la cultura.

Los esquemas culturales o «tipos culturales» que se obtienen por abstracción a partir de la estructura de la cultura son expresión de los *contenidos formales* que constituyen la superestructura de la cultura. Conviene precisar que el hecho de que el historiador reduzca los hechos a esquemas históricos (o tipos históricos) no significa que la superestructura de la cultura sea el producto de tal investigación, sino que en virtud de ser aquella *realmente* coherencia interna de contenidos, el historiador puede darle expresión, mediante la abstracción, como «esquemas», «estilos», o «tipos» culturales (17), «pautas», «directrices», «líneas generales...». El historiador que se limita a describir los hechos simplemente, queda a mitad de camino en su hacer (18). El *acontecer histórico* da sentido a los hechos y los «formaliza» como tales hechos históricos; hablar de «paideia» en la educación griega, o de «humanitas» entre los romanos implica referirse a ambas culturas a nivel de superestructura. «Los grandes estilos de vida de la historia se distinguen entre sí por su fisonomía, precisamente por el dominio que determinadas funciones de la vida, más fuertemente desarrolladas, ejercen en cada caso sobre las demás (19).

Los estilos de educación, formas «a posteriori» de la actuación pedagógica de una sociedad determinada, son contenidos formales que el histo-

(17) Bauer, W. **Introducción al estudio de la historia**, afirma: «todo tipo histórico se produce por abstracción, sacando algo común de los rasgos característicos de los fenómenos particulares y designando lo que es común» con un nombre especial». Pág. 141.

(18) «Un historiador que rehusa pensar el hecho humano, un historiador que profesa la sumisión pura y simple a los hechos, como si los hechos no estuvieran fabricados por él, como si no hubieran sido elegidos por él, previamente, en todos los sentidos de la palabra escoger... es un ayudante técnico. Pero no es un historiador». Lucien Febvre. **Combates por la historia**. Barcelona. Ariel. 1970. Pág. 180.

(19) Rothacker, E. **Problemas de antropología cultural**. México. F. C. E. 1957. Pág. 135.

riador ha de estudiar como superestructura de la realidad educativa: cada pueblo, cada época, cada grupo étnico, en estrecha dependencia con sus circunstancias culturales y contextuales, comporta una conducta peculiar que supone un estilo educativo, en sentido amplio; porque por la educación el hombre aprende los contenidos materiales de una cultura concreta, se adapta a ella en mayor o menor grado, y la «recrea» en su momento; este fenómeno se llama *enculturación*. Así, «la Pedagogía, cita Weber —en cuanto ciencia de la educación— puede por ello entenderse como ciencia de la *enculturación*» (20). Es evidente que si «los estilos de educación son unas posibilidades precisas relativamente unitarias por su contenido, de comportamiento pedagógico» (21), estarán determinados por un fundamento próximo, la actividad educativa (estructura), y por un fundamento remoto, las ideas pedagógicas dominantes (infraestructura).

El historiador, además, describe la disposición de los contenidos formales, investiga relaciones (leyes) de *cohesión*, *adhesión*, *conexión* y otras que hay entre ellos, y pone nombre al sistema resultante. Cuando llamamos «realismo» al pensamiento pedagógico de Locke, o «naturalismo» al de Rousseau, o «realismo naturalismo» al de Comenio, estamos haciendo abstracción de la estructura educativa de su obra, y, al mismo tiempo, describiendo la «disposición» de sus contenidos formales, distinta en cada sistema: «clasificar» la historia es hacer *unidades*, singulares y totalizantes, que sean fiel reflejo de cada conjunto dado y resultado de una de las muchas combinaciones posibles de los múltiples factores que intervienen dinámicamente.

Desde otra perspectiva, que no de niveles, la cultura se manifiesta como unidad y variedad orgánica de *núcleos* culturales. Hemos venido definiendo la cultura como *unidad dinámica*, *estructura dinámica*, *coherencia interna*, *unidad significativa...*; todas son expresiones que aluden a la *unidad*; «no existiría verdadera cultura sino allí donde se realizará plenamente esa exigencia de unidad» (Rothacker). Pero la cultura implica, además, variedad de elementos, provocada por:

- La diferenciación en el seno mismo de aquella en virtud de la aparición de pueblos y regiones, política, social y racialmente distintos, en su formación.
- «El cambio de situaciones históricas internas y externas condiciona con notoria necesidad en todo conjunto cultural un cambio histórico múltiple, cuyas fases denominamos épocas y períodos» (22).
- La sucesión de generaciones que cambian continuamente los valores y pautas de conducta.

(20) Weber, Erich. ob. cit. Pág. 23.

(21) Ibidem. Pág. 31.

(22) Rothacker, E. ob. cit. Pág. 44.

- La evolución intrínseca de la cultura, que, como organismo vivo, implica un contínuo «morir y nacer» a costa de su propio ser.

Todas estas causas de variedad cultural están implicadas en mayor o menor grado en el proceso educativo del hombre. La educación como agente de variedad cultural es a su vez, por un movimiento reflejo, elemento receptor de tal variedad. El ideal educativo de la «areté» espartana —el amor a la patria hasta el heroísmo, y la defensa del Estado hasta dar la propia vida— distinto del ideal educativo de la «areté» aristocrática en Homero— valor heróico, destreza y nobleza de espíritu referido al individuo, aisladamente— constituyen los dos un factor determinante de variantes en el seno de la cultura griega, y, a la vez, son condicionados por ambos contextos culturales.

Parece, pues, consecuente, que historiar la educación comporta conocer la realidad educativa en los tres niveles estructurales apuntados, en su dinamismo intrínseco, analizar los hechos educativos en cuanto a sus coordenadas de unidad y variedad y referirlos al «todo histórico», atendiendo a su dinamismo extrínseco desde el pasado y para el futuro: la referencia al «todo histórico» define la última dimensión de un hecho, que acontece históricamente, al integrarlo en el conjunto cultural que se da, lo que equivale a comprenderlo plenamente, incrustado en su contexto de valores; la historia no consiste en «presenciar» —hacer presente— el pasado, sino en «totalizar» el pasado en *su* presente con *cesión* al futuro.