

LOS LIMITES DE LA EDUCACION EN K. JASPERS

*A la memoria del Profesor Juan
Francisco Yela Utrilla.*

1. LA INTEGRACION DEL TEMA EDUCATIVO EN LA OBRA DE JASPERS

El pensamiento existencial de Carlos Jaspers tiene como una de sus más acusadas características la de encontrarse abierto a un horizonte amplísimo de sugerencias y problemas de la más varia y compleja índole y de una gran riqueza de inflexión y matiz. Apenas hay aspecto, formalidad o dimensión humana, que no estén recogidos o articulados de algún modo en el seno de esta ambiciosa construcción. Ello no obstante, el tema educativo no es un problema específico en el pensamiento de Jaspers. No hay, en rigor, dentro de la obra jaspersiana, un apartado o capítulo especial que se centre en el tema de la educación y haga de él un objeto delimitado y preciso de estudio. Existe en esa obra, sin embargo, toda una serie de alusiones dispersamente verificadas, cuyo valor justificaría la pretensión de reunir las en una síntesis de carácter sistemático.

En el presente artículo se ensaya algo parecido a esa síntesis, si bien con pretensiones más estrictas y no excluyendo la posibilidad de abordarla ampliamente en otra ocasión. De una manera concreta, importa aquí recoger los conceptos de Jaspers en torno al magno problema de los límites» del hacer educativo; problema éste que sólo de una manera empírica y tomando las cosas por su haz y superficie suele ser abordado en la mayoría de las concepciones filosófico-educativas.

La finitud de la educación, que en cierto modo puede ser acordada con una peculiar infinitud, es susceptible de comprensión según diversas perspectivas y razones, a todas las cuales conviene hacer venir a convergencia dentro de la unidad de una explicación cabal. Una de tales perspectivas ha sido enérgicamente subrayada por Jaspers, que con ello ha penetrado el tema de la educación desde los intereses generales de su doctrina filosófica.

El enlace del tema educativo, a través de la idea de su finitud, con el sistema general del pensamiento jaspersiano se verifica con motivo del

estudio acerca de la limitación esencial de nuestro obrar en el mundo. Esta es, por decirlo así, la ocasión sistemática del mencionado enlace. Todavía existe otra oportunidad de carácter más accidental o extrínseco, y que se da en el examen verificado por Jaspers acerca del pensamiento y la obra filosófica de Federico Nietzsche.

Las *fuentes* concretas para un estudio del pensamiento pedagógico de Jaspers, desde el punto de vista de la filosofía, son, precisamente, estas dos: a) el estudio concerniente al «obrar teleológico» (*Zweckhafte Handeln*) dentro de la primera parte (*Philosophische Weltorientierung*) de su «Philosophie»; b) el ensayo intitulado *La asimilación de Nietzsche*, especialmente las consideraciones relativas a éste como educador filosófico (1).

El sentido de la primera parte de la filosofía jaspersiana —la precitada «Philosophische Weltorientierung»— es, en resolución, abrir la vía por donde puede transitarse desde la actitud puramente científica y técnica hasta la que define la privativa y especial postura mental del filósofo. Todo el problema de este apartado inicial lo constituye, en sustancia, una cuestión de «límites». Se trata, en efecto, de tomar conciencia de las limitaciones que atañen al mero saber objetivo; por donde venga a colegirse la urgencia y necesidad de otro linaje de saber, que tiene como su asunto propio la intimidad subjetiva, originaria, de la misma «existencia» que sabe y filosofa (2).

En muy estrecho enlace con las limitaciones del saber objetivo se encuentran las del obrar del hombre en ese mundo externo de que la ciencia se ocupa. La característica primaria de nuestro obrar en el mundo consiste en su naturaleza «teleológica». Al obrar en el mundo lo hacemos siempre —en la medida en que actuamos como hombres— con una cierta finalidad e intención. De ahí que nuestro comercio con todo «lo demás», es decir, con «lo otro», pueda ser formulado, en resumen, con la expresión «Zweckhafte Handeln», muy grata a Jaspers y por él prodigada a lo largo de toda su obra.

Al trato y actuación del hombre con cuanto le circunda, según la instancia teleológica que esencialmente lo define, puede considerársele escindido en tres géneros o modos supremos de manifestación: 1) *el obrar técnico*; 2) *el cuidar y educar*; 3) *el obrar político*; dejamos a un-

(1) Para la primera de estas fuentes, cf. pp. 99 a 110 («Grenzen des zweckhaften Handelns in der Welt») de la segunda edición de la *Philosophie* (Spinger Verlag, Berlin, Göttingen, Heidelberg, 1948). Para la segunda, vid. Nietzsche, *Eine Einführung in das Verständnis seines Philosophierens*, Berlin, 1936, recogida en *La mia filosofia* (Giulio Einaudi Editore, 1946), pp. 73-88.

(2) *Philosophie*, pp. 73 y 295.

lado, claro es, la pura y espontánea comunicación de existencias, la cual se desenvuelve en un libre fluir sin cauces de antemano establecidos (3).

Los límites de la acción educativa interesan, en suma, a Jaspers como un ejemplo más, bien que típicamente definido, de la esencial y constitutiva finitud de todo hacer del hombre. Tal es el punto de inserción de las meditaciones filosófico-educativas en la integridad del sistema jaspersiano. Otra conexión no menos interesante, aunque en verdad más incidental, es la ya señalada anteriormente, y en cuya virtud el tema filosófico de la educación aparece de nuevo en la interpretación hecha por Jaspers del estilo de Nietzsche como educador filosófico.

Según el pensador existencial, Nietzsche guarda un mensaje para la forjación del filósofo auténtico y completo. Pero este mensaje, más que en una doctrina o sistema especial de proposiciones, consiste en un profundo estímulo de renovación y ahondamiento de la misma actitud filosófica. Nietzsche sería el «educador» modelo para la formación de un nuevo tipo de filósofo más centrada en el tema de la irreductible subjetividad humana y del saber originario de nuestra propia indeclinable miseria (4).

Con este motivo, y apoyándose en el ejemplo del filosofar de Nietzsche, Jaspers verifica una serie de inflexiones al tema de la educación, las cuales, aunque directamente referidas al problema de la formación y perfeccionamiento del filósofo en cuanto tal, permiten ampliar de alguna manera los puntos principales consignados en las mencionadas páginas de la primera parte de la "Philosophie".

2. EL PROBLEMATISMO ESENCIAL DE LA EDUCACIÓN.

Se ha señalado arriba la finalidad que, dentro del sistema jaspersiano, tiene en conjunto su primera parte que versa sobre una «exploración filosófica del mundo». El objetivo de esta suerte de introducción es llevar al examen de las cuestiones radicalmente filosóficas acerca de la «existencia» a partir de una cierta reducción del sentido y los límites

(3) *Philosophie*, p. 338.

(4) Sobre estos extremos es provechosa también la consulta de los ensayos *Lo que Nietzsche es por sí mismo* y *Nietzsche y el nuevo filosofar*, respectivamente contenidos en las pp. 365-367 y 192-400 de la edición italiana, ya mencionada, de *Mi filosofía*, de Karl Jaspers.

(5) Cf. K. JASPERS: *Von der Wahrheit*, especialmente la parte introductoria. En *Vernunft und Existenz* se hallan también apuntadas las mismas ideas.

de nuestro hacer y saber mundanos. En último término —y esto queda aclarado de una manera, al parecer, definitiva en la última obra fundamental de Jaspers (5)— lo que importa al filósofo existencial es advertir las deficiencias radicales del hacer y saber objetivos para abrir paso a una penetración de la subjetividad desde la luz, internamente eficaz y plena de destellos, de una *fe* existencial supraobjetiva. Un empeño que, bajo nueva forma, trae a la memoria la gesta filosófica de Kant: poner limitaciones al saber para abrir paso a la *fe*.

Entre estas limitaciones que Jaspers incansablemente señala, ocupan un puesto de excepcional importancia las que conciernen a la utopía moderna de un dominio absoluto del mundo. El ilustre esprismo positivista, de larga tradición, tiene algunos aspectos de validez en el campo del mundo estrictamente objetivo. El sabio llega hasta «jugar al demiurgo» en el ejercicio de la actividad técnica, radicada en las ciencias físico-matemáticas. Puede, en efecto, prever los acontecimientos y, merced a esta previsión, dimanada de su conocimiento de las causas, forjarse la ilusión de un señorío despótico de la naturaleza.

La técnica, no obstante, tiene también sus límites. El dominio del hombre sobre el mundo se encuentra reducido a un poder que recae sobre los acontecimientos particulares y que es incapaz de modificar ni un ápice de las leyes de la Naturaleza. El mundo, como conjunto (*Gesamtheit*) de estas leyes, escapa al poder del hombre (6). A esto hay que añadir que toda la industria humana supone una materia; de suerte que el artificio entero y las sutilezas de nuestro ingenio son incapaces de extraer a la nada cosa alguna.

Reducida a sus límites naturales, la técnica, sin embargo, permite al hombre un señorío completo de las cosas, a través del progreso de las ciencias empíricas. Los «objetos» son dóciles, plásticos al hombre, y no levantan nunca una verdadera rebeldía. En el sentido más riguroso del término, son «aprobemáticos» e inócuos.

Cosa parecida acontece, aunque por opuestas razones, en el dominio polarmente opuesto al de la técnica objetiva; a saber: en el campo de la libre comunicación de existencias o subjetividades humanas. El puro discurrir del diálogo y la comunicación intersubjetiva es también, en un cierto sentido, aprobemático. Si esta comunicación es verdaderamente pura se hallará exenta de toda finalidad apriorística; será no más que un libre canje de sujeto a sujeto, en el que nadie pretenderá modificar o determinar a nadie. Esto no significa que, de hecho, dejen de producirse efectos en los sujetos que comunican. Antes bien, a la gro-

(6) *Philosophie*, p. 110.

sera «fabricación» de la industria sucede aquí el imperio sutil y extraordinariamente eficaz de la «influencia». Pero con todo, la libre comunicación es un diálogo sin pretensiones. Esta es la premisa de que parten sus interlocutores, abriendo espontáneamente su intimidad y ofreciéndola, sin más, cada uno al otro (7).

La técnica no plantea problemas decisivos, por ser internamente congruente. Trata al objeto como lo que es, *como objeto*. La libre comunicación de existencias tampoco es, en este sentido, problemática, porque asimismo representa una actividad en la que se salva la simetría y adecuación de lo tratado y el procedimiento que le conviene. En ella, efectivamente, dos sujetos se tratan mutuamente como lo que son: *como sujetos*.

Por el contrario, en la educación la actividad misma que se desarrolla es de suyo —en virtud de su propia constitución— esencialmente paradójica y comprometida. *Educar, en efecto, es tratar un sujeto como un objeto*:

«Entre el dominio técnico de las cosas y la libre comunicación de existencias se encuentra aún el campo del *cuidar* y del *educar*; lo otro es tratado, ciertamente, todavía como objeto, pero al mismo tiempo reconocido en su peculiaridad» (Eigenwesen) (8).

He aquí la causa última del esencial problematismo de la educación. La misma naturaleza del educar es internamente paradójica porque envuelve exigencias opuestas que deben ser llevadas a armonía en la unidad de una operación idéntica. Esta operación tiene como objeto algo que no es reducible a objeto. El educando *trasciende* indefinidamente las posibilidad y el alcance de toda labor educativa, en virtud de su interna e inadmisiblemente peculiaridad, de su índole y carácter «subjetivos», los cuales son justamente reconocidos en lo que tienen de singular y propio en cada caso al hacerlos «objeto» de la intención educadora (9).

La empresa educativa se encuentra, de esta suerte, ante un doble peligro, ya que puede caer en la tentación fácil de tomar como puro objeto al educando, en cuyo caso se convierte en técnica, o bien ser víctima de la ilusión de prescindir de toda objetividad, por donde se vendría a confundir con una libre y espontánea comunicación de existencias. El educador, por tanto, habrá de moverse con un tino exquisito

(7) *Philosophie*, p. 347.

(8) Véase el párrafo «Zwischen den technisschen Beherrshen... in seinen Eigenwesen anerkannt», en *Philosophie*, p. 101.

(9) La educación y el cuidado están también al servicio de lo otro: cf. «In Pflegen und Erziehung... ohne dass er weiss», en *Philosophie*, p. 101.

y una habilísima discreción, equidistando igualmente de la mera técnica y de la pura comunicación intersubjetiva.

Pudiera parecer, en principio, dado el carácter existencial y el sabor subjetivo y un tanto formalista de la filosofía jaspersiana, que en el autor de la «Philosophie» la empresa educativa experimentase una fácil desviación hacia el mero diálogo personal, exento de codificación y regla. Pero esto, que sin duda se puede presumir desde un conocimiento muy vago y general del pensamiento de Jaspers, está completamente descartado por lo que se ataba de subrayar. En oposición al libre intercambio de influencias subjetivas, que no es propiamente una acción para Jaspers, la educación es un claro ejemplo de nuestro obrar humano sobre el mundo. Ahora bien: todo obrar de esta especie es, según Jaspers, esencialmente teleológico; pretende una determinada finalidad que vale de norte y guía para la misma intención que lo anima.

La educación es «intencional». Se orienta hacia un objetivo que le confiere sentido y dirección, gobernando el proceso a cuyo través se despliega. Ese objetivo (Zweck) que el educador persigue separa radicalmente la educación y el puro juego interexistencial. Pero no es menos cierto, sin embargo, que el objetivo en cuestión afecta a algo que es esencialmente subjetivo: la personalidad de un educando. De ahí que, aunque intencional y premeditada, la educación no pueda nunca ser una mera técnica, sino que constituya justamente uno de los obstáculos ante los cuales, de forma irremediable, fracasa la ilusión de un absoluto dominio humano sobre el cosmos.

3. LOS LÍMITES SUBJETIVOS DEL EDUCAR.

Si ahora se considera globalmente cuanto se lleva dicho, podrá advertirse que el sentido de la finitud de la educación no es otro en Jaspers que una consecuencia, limpiamente extraída, de la esencial limitación de todo obrar humano sobre el mundo; limitación que en el caso de la labor educativa se ejemplifica, a su vez, por modo excepcional, ya que en la propia naturaleza de la educación está incluida una finalidad de dominio y gobierno de nuestros semejantes.

No hay en la doctrina de Jaspers suficientes vestigios para inferir de ella una teoría de las limitaciones teleológicas, puramente objetivas, del educar. Por el contrario, son los intereses subjetivos, la vigencia del tono y estilo de la «existencia» personal, lo que hace posible en la meditación de Jaspers una limitación del alcance y propósito de la faena educativa. No existe, desde luego, en la totalidad del sistema de nuestro pensador,

una teoría del «ideal» educativo que suministre materia y contenido a la tarea de dirigir la formación humana, a la vez que le imponga unos límites determinados. El tema de la limitación aparece aquí únicamente por el lado del sujeto. En el respeto a la subjetividad del educando radical, en definitiva, la teoría jaspersiana de la finitud de la educación.

Creo que sería excesivo tomar esta restricción como pretexto para acusar de un formalismo absoluto a las ideas educativas de Jaspers. Por otras razones, sin embargo, podría venirse a una conclusión parecida. Pero es el caso que ahora, ateniéndonos únicamente a seguir el discurso y la conexión interna de la doctrina de Jaspers, precisa subrayar lo que en ella se dice, prescindiendo de superficiales ataques sobre lo que no estudia o ha dejado de decir.

La operación educativa se encuentra, para Jaspers, a caballo entre la técnica y la libre comunicación existencial. Estos dos tipos de actitud humana son, por lo pronto, sus límites naturales, de cada uno de los cuales participa, sin que deba, no obstante, ser confundida con ninguno de ellos. Si se permite un comentario personal, que lleva anejo algo de asentimiento y simpatía, añadiría por mi cuenta esta observación: la educación que pretende regirse por el modelo de la estricta técnica deviene un seco y estéril! «caporalismo», mientras que aquella que se confunde con una pura y libre intercomunicación existencial se haría absolutamente anárquica. Entre estos dos topos, la educación ha de conjugar de una manera armónica los intereses de lo objetivo y subjetivo, siendo igualmente flexible a la solicitud de ambas opuestas instancias.

El riesgo permanente de la educación consiste en que, aun reconocida la subjetividad del educando, siempre *queda* la posibilidad de tratarle como objeto:

«Siempre, empero, permanece posible tratar como un material mecánicamente utilizable lo que es en sí vida, alma, espíritu» (10).

El fracaso de la educación inspirada en los moldes puramente técnicos vale, no obstante, como confirmación empírica, aunque dolorosa, de la naturaleza transobjetiva del educar:

«Los límites específicos se hacen patentes a través de la inadecuación de método y material en las típicas decepciones (el alumno se rebela) y en las destrucciones de las peculiaridades (la vida desaparece, el alumno resulta solamente amaestrado)» (11).

Los textos se podrían multiplicar, aunque en conjunto Jaspers se

(10) *Philosophie*, p. 102.

(11) *Ibidem*.

muestra parco y muy ponderado en sus afirmaciones. Baste citar, a modo de última ilustración, lo que sigue:

«Hay, sin duda, una certeza delimitada de que los procedimientos a emplear tengan un resultado determinado, sobre todo en la Biología; en los que cuidan plantas y animales el obrar está próximo al actuar técnico; pero aun entonces el obrar permanece distinto del puramente técnico, en virtud del talento específico del cultivador. La certeza es mínima respecto al hombre que, como ser histórico, se hace a sí mismo en cada experiencia que realiza y de la cual es consciente, por lo que nunca deviene un objeto firme; en su esencia radica que su conocimiento lo modifique de una manera imprevisible e incalculable» (12).

La educación verificada de una manera puramente técnica tropieza con el obstáculo invencible de la «historicidad» del educando. Esta historicidad es la propiedad que se desprende inmediatamente de la naturaleza subjetiva, existencial, de aquél. El ser del educando no está cabalmente hecho en ningún momento; y *esto, que es condición de la posibilidad misma de la educación, nos da también su límite radical*. Las experiencias educativas recaen sobre un ser que no se limita a recibir las pasiva y mecánicamente; por el contrario, como vida y espíritu que es, el educando la asimila y se conforma y enriquece con ellas, instalándose en nuevas situaciones que el educador ha de tener muy presentes. Hay una «respuesta» existencial a las instancias educativas. Si de ellas se olvida, el educador fracasa de un modo inexorable.

De ahí que la educación sea siempre aventurada. Los límites subjetivos del educar constituyen a un tiempo la grandeza y miseria de toda humana forjación. Gracias a esos límites, la educación excede el plano de la técnica y la fabricación industriosa para alzarse al nivel de un quehacer sutilísimo, tan delicado como responsable, merced al cual una libertad se enfrenta a otra para llevarla a su propia originalidad.

Consideraciones más amplias sobre este punto nos llevaría a encarar el tema de la esencia de la educación en la doctrina de Jaspers. No es ésta la ocasión. El pensamiento educativo de Jaspers no está, por lo demás, formulado de un modo preciso e inequívoco. Pero aunque fuera necesario aventurarse a una interpretación personal, ésta no dejaría de tener una garantía suficiente en la totalidad de la obra jaspersiana. Y así es posible definir aquí, en función de los intereses del tema que nos ocupa, a la educación como la empresa humana que tiene como fin llevar una «existencia» a la intimidad de sí misma, desplegando

(12) Ibidem.

hasta el máximo sus posibilidades. Mas esta intimidad que la educación debe hacer aflorar condiciona en silencio la empresa educativa, siendo su último y más radical límite. La subjetividad del educando, aun propuesta de algún modo como objeto a la acción del educador, es, por esencia, rebelde a toda técnica pedagógica meramente objetiva.

4. EL EJEMPLO DE NIETZSCHE.

De la limitación esencial de la educación deriva un imperativo que el propio educador ha de tener muy presente. Es la atención a esa constitutiva rebeldía latente en la intimidad de la «existencia». Con ello no se quiere expresar nada parecido a un aumento de la vigilancia por parte del educador, como si éste tuviera que habérselas con una especie de caso anormal o patológico. La rebeldía en cuestión está entrañada en lo más profundo de toda naturaleza personal. Ni es otra cosa que la propia historicidad del educando, en cuanto que éste constituye una existencia subjetiva. Para Jaspers, esta existencia nunca es nada definitivamente hecho. La fórmula de que habitualmente se vale para designarla es sobrado expresiva: *mögliche Existenz*, «existencia posible», como que vale para significar un ser esencialmente problemático y siempre en trance de hacerse otra cosa.

En este sentido, la obra filosófica de Nietzsche es excepcionalmente educativa. Nietzsche nos educa porque de alguna forma puede decirse que no se lo propone. Lejos de instalarnos en una cómoda y definitiva actitud doctrinal, la obra de Nietzsche nos conmueve a cada momento con imprevistas y desconcertantes sacudidas. Nietzsche es *la excepción*; pero un esfuerzo por clarificarle y hacerlo inteligible es la más conveniente disciplina mental para salir de la habitual pereza y obligar al pensamiento a mantenerse en continua tensión.

Ciertamente que de este modelo puede ser derivada una «técnica». Cabría hablar, incluso, de que en el fondo todo es cuestión de depurar la técnica y de adaptarla al dinamismo y sutileza de la existencia personal. Pero una técnica así rectificadista dista mucho de ser la puramente objetiva que corresponde al control humano del mundo material. Es una técnica que ya habría recorrido la mitad de la distancia que la separa del libre comerciar entre existencias.

La acción educativa de Nietzsche va dirigida, paradójicamente, hacia aquello que en la existencia subjetiva escapa a todo ensayo

de dirección, a saber, la intimidación originaria del educando, el fondo personal más escondido en su ser. ¿Cómo es ello posible?

Una primera respuesta podría consistir en la consideración de ese fondo último de la existencia humana como algo de difícil acceso por su lejanía respecto de las capas más superficiales de la persona; se trataría, en suma, de un obstáculo de carácter "objetivo", reductible a una mera distancia y, por lo tanto, eliminable con los tratamientos usuales en el manejo y la técnica del ser empírico.

Esta solución, que es la usual, ignora por principio lo peculiar de la naturaleza del educando y de toda "existencia" en general: la índole irreductiblemente subjetiva del hombre, la cual no puede ser objetivada ni tratada en ninguna de sus manifestaciones al modo de un objeto.

Lo que la acción educativa inspirada en Nietzsche pretende dirigir no es ninguna estructura definida más o menos recóndita, sino algo que jamás se encuentra definido de una manera completa y absoluta; por donde se desprende que se trata de algo a lo que sólo puede dirigirse en un sentido muy especial y según requisitos originales sumamente delicados.

Los medios para una faena semejante se reducen a un único expediente: la "influencia" de una personalidad vigorosa sobre el alma del educando, en la medida en que ésta se encuentra dotada de una peculiar plasticidad que nada tiene que ver con la que define a los objetos puramente empíricos de la naturaleza exterior. La incitación y la influencia educativas son, sin embargo, esencialmente problemáticas porque la reacción del educando es en último término imprevisible; de suerte que se impone, como una norma de absoluta necesidad en el campo pedagógico, la "técnica" de Nietzsche del "salto" y la discontinuidad, merced a los cuales se hace posible adecuarse de alguna manera a la carencia de estructura uniforme que es privativa de la índole de toda subjetividad existencial.

ANTONIO MILLÁN PUELLES.

Catedrático de la Universidad de Madrid

RESUMEN

Las ideas educativas de K. Jaspers, muy poco estudiadas, se centran en el tema, típicamente existencial, de la subjetividad irreducible del ser humano. Esta subjetividad conduce a Jaspers al planteamiento del problema de los límites que atañen al actuar humano sobre el mundo, los cuales se hacen especialmente patentes en los fenómenos del "cuidado" y la "educación", de una parte, y del "obrar político", de otra.

La educación aparece en el sistema de Jaspers como una tarea esencialmente problemática por encontrarse instalada entre la mera técnica, que únicamente concierne a puras objetividades, y la libre comunicación existencial, que es congruente con la naturaleza subjetiva de dos intimidades humanas. De ahí que, en un cierto y fundamental sentido, la educación aparezca como la paradójica tarea de tratar a un sujeto al modo de un objeto. Los límites que Jaspers señala a la educación son de carácter estrictamente subjetivo, y se refieren a la formalidad misma de la tarea educativa en cuanto que ésta constituye una especial manera de ponerse en relación dos existencias. No existe en el pensamiento de Jaspers una elaboración del problema de la finalidad del hacer educativo, sino únicamente un profundo estudio de su sentido e integración en el repertorio de las posibilidades existenciales.