



NÚMERO 25  
OCTUBRE 2017

BUENOS AIRES  
ISSN 1669-9092

---

# KARL JASPERS

(1883-1969)

Hermann Horn<sup>1</sup>

La vida de Karl Jaspers se desarrolló en una época caracterizada por transformaciones decisivas en la esfera política. Creció este filósofo en el seno de una familia acomodada, de orientación democrática y liberal-conservadora, y fue en aquel medio donde arraigaron sus reservas con respecto al Estado autoritario y, con él, al militarismo y a la sociedad estamental que prevalecieron en la época imperial. Jaspers vio en el estallido de la I Guerra mundial una ruptura con la tradición occidental. Vio a la República de Weimar amenazada, en lo político, por el comunismo y por el fascismo; en lo social, por la masificación que la técnica traía consigo; y, en lo espiritual, por las tesis simplificadoras que el marxismo, el psicoanálisis y la

teoría de las razas predicaban del ser humano. Durante la dictadura de Hitler, tanto su vida como su obra estuvieron en peligro. En 1937 fue obligado a aceptar la jubilación, y en 1938 se le prohibió publicar. Sólo la entrada de las tropas norteamericanas en Heidelberg, el 1 de abril de 1945, evitó que fuese deportado, junto con su esposa judía, a un campo de concentración. Sus reflexiones críticas sobre la reconstrucción de la República Federal de Alemania y sobre la política desarrollada por ésta reflejan esperanza y, al mismo tiempo, preocupación. Cuando, en 1948, se trasladó a Basilea (Suiza), pudo conocer de nuevo la libertad de la tradición europea.

Para comprender el discurso filosófico de Jaspers es esencial tener presente que su trayectoria conduce a la filosofía a través de la ciencia.

Tras obtener el título de Doctor en medicina en 1908, Jaspers trabajó hasta 1915, como ayudante voluntario, en la Clínica psiquiátrica de Heidelberg. En su relación con los enfermos, en el examen crítico de la literatura médica y en la investigación de las complejas y múltiples facetas de la realidad en los enfermos mentales madura en él una idea trascendente: los hechos conocidos y las teorías interpretativas no se hallan en un único plano, sino que dependen de las cuestiones planteadas, de los supuestos y de los métodos que, en cada caso, exploran únicamente una disección específica de la realidad.

La *Allgemeine Psychopatologie*, obra que en 1913 le permitió obtener la docencia en psicología, expone diversas vías que hacen posible apreciar con nitidez, y en aspectos diferentes, la realidad -en última instancia, insondable- de los enfermos mentales. La comprensión de la individualidad, la investigación de las relaciones existentes y la aprehensión de la totalidad se condicionan y posibilitan mutuamente. La explicación y la comprensión son métodos irrenunciables que, en su diversidad precisamente, concuerdan con la multidimensionalidad del ser humano. Sólo la diversidad de teorías hace justicia al ser humano en su totalidad. Es así como adquieren forma, en la práctica de la investigación concreta y de su reflexión crítica, las posibilidades y límites de la ciencia, que Jaspers llega a conocer, y sobre las que teoriza, como una tarea inacabable e insustituible. A ello seguirá vinculado de por vida, incluso cuando a los cuarenta años concibe la filosofía como una perpetua reflexión sobre aquellas cuestiones a las que la ciencia aún no ha podido dar una respuesta adecuada.

En la tercera edición de *La Idea de la Universidad* de 1961, Jaspers definió de forma particularmente convincente la relación recíproca entre ciencia y filosofía. A fin de poner de relieve la esencia de la ciencia, destaca tres rasgos fundamentales. El saber científico es un saber metódico; es decir, conoce el conducto por el que ha sido obtenido, y en qué sentido y con qué limitaciones es válido. A él contraponen la opinión no metódica y la apreciación incuestionada. El saber científico es forzosamente cierto, es decir, es razonable para todo entendimiento. Es diferente de la convicción por la que vive el ser humano, y de la que responde con su vida. El saber científico tiene una validez general, es decir, es reconocido sin

limitaciones por aquellos que lo comprenden en su relatividad. A él se contraponen el saber que el ser humano profesa sin excepción.

Jaspers pasa luego a examinar los límites de la ciencia, y constata que «el conocimiento científico *objetivo* no es el conocimiento del *ser*» (1923), (1961, pág.45). Está orientado a lo individual, y no al todo. «El conocimiento científico en modo alguno permite postular *fin*es para la vida» (pág.45). No proclama valores válidos. «Tampoco la ciencia permite dar respuesta a la interrogación sobre su *propio sentido*» (pág.45). Sus motivos no son susceptibles de probación científica.

Por último, Jaspers se pronuncia sobre la relación entre ciencia y filosofía, disciplinas que no coinciden, sino que tienen «un origen, métodos y sentido de la verdad sustancialmente diversos» (pág.59) y entre las que hay, sin embargo, una vinculación.

La ciencia se abstiene con respecto a la filosofía, puesto que se resiste a confundirse con ella, pero le deja «espacio libre en su propio campo» (pág.60) y ejerce una crítica tanto de concepciones no fundamentadas como de pretendidas demostraciones. «Las ciencias sustanciales son al mismo tiempo filosofía concreta» (pág.60) cuando arrojan luz sobre aquellas ideas que se refieren a lo no cognoscible racionalmente en los límites.

La filosofía se abstiene con respecto a la ciencia, aunque la reconozca como indispensable y se vincule a ella, y quiere conocer ilimitadamente lo que realmente, y por fuerza, es cognoscible. «En la preservación del estilo de pensamiento científico ve una condición indispensable de la dignidad humana» (pág.61).

Si se contempla la obra filosófica de Jaspers en su conjunto, puede verse cómo las etapas y formas de su pensamiento se conforman en una unidad diferenciada y rica en tensiones.

Este filosofar tiene como impulso permanente la experiencia de que la psicología general, como ciencia de los enfermos mentales, sólo reconoce fenómenos de la realidad. Ese mismo impulso se manifiesta e intensifica en la *Psychologie der Weltanschauungen* [Psicología de las concepciones del mundo] (1919), cuando en la exposición de las nociones cosmo-conceptuales las imágenes del mundo y los tipos caracteriales, la perspectiva únicamente psicológica en las situaciones límite (sufrimiento, lucha, culpa, muerte, infortunio) desemboca en una estructura antinómica del mundo que no se conjuga. En 1932, en los tres volúmenes de *Philosophie* [La filosofía] Jaspers desarrolla la idea de que el ser humano no sólo está ahí, sino que además quiere estar; esta obra se divide en tres aspectos: la orientación en el mundo como búsqueda de la realidad objetiva, el esclarecimiento existencial como llamada al ser auténtico (*Selbstsein*), y la metafísica como conjuro de la transcendencia. Se otorga en ella un papel predominante al ser humano como existencia posible, que no cabe esclarecer racionalmente mediante conceptos, sino filosóficamente, mediante signos. Sólo indirectamente hay que ocuparse del ser humano auténtico, que nunca deviene objeto, que cobra en cambio relieve y realidad en la «comunicación» con los

demás, que acepta la configuración «histórica», preserva la «libertad» en la decisión no condicionada, se despierta ante las «situaciones límite», cobra certeza en las «acciones no condicionadas» y se consume como «consciencia absoluta». La existencia, sin embargo, no es todo en sí, sino que está referida a la «transcendencia», que habla en «cifras».

En 1935, en sus lecciones «Vernunft und Existenz» [Razón y existencia], Jaspers introduce un énfasis distinto al cambiar la interrogación sobre el ser por la interrogación sobre lo *circunvalante* (Umgreifende), descrito como aquello que no es visible en sí como horizonte, pero sobre cuyo fondo se perfila todo nuevo horizonte. Este *circunvalante* se divide reflexivamente en el ser mismo, que todo lo es, en el cual y por medio del cual somos, y que Jaspers denomina mundo y trascendencia, y el ser que somos nosotros mismos y en el cual se nos presenta toda forma determinada de ser. Jaspers se representa este *circunvalante* como *ser-ahí* [Dasein]<sup>2</sup>, consciencia en general, espíritu y existencia posible.

En nuestro contexto, es revelador el que ahora se vincule innegablemente la existencia con la razón como «el vínculo de todos los modos de lo *circunvalante*». «La existencia se ilumina sólo por la razón; sólo mediante la existencia tiene contenido la razón» (1935, pág. 48). Jaspers desarrolla más tarde esta trama de relaciones en una más amplia obra, que lleva por título *Von der Wahrheit* [Acerca de la verdad] (1947).

Una perspectiva sorprendente del filosofar de Jaspers se abre cuando en su obra posterior a 1957 el filósofo de la existencia y de la razón se vuelca hacia el mundo y concibe una historia universal de la filosofía en la que se estudia y significa la India, China y el Oriente próximo, junto al Occidente, como los caminos originales del pensar filosófico. El mundo como espacio de la existencia y de la razón cobra ahora un significado imprevisible. La democracia, la paz, el orden mundial justo son los problemas en torno a los cuales gira ahora el filosofar de Jaspers.

Quien desee conocer la peculiaridad distintiva del filosofar de Jaspers debe aprehender la relación esencial entre ciencia, existencia y razón. Cada vez que se aísla o absolutiza un punto de vista se traiciona la totalidad de este pensamiento volcado hacia el mundo y superador del mundo. Precisamente en esta vinculación radica la fertilidad de este discurso filosófico.

## **Jaspers y la educación**

Jaspers apenas se ha manifestado de manera sistemática sobre la educación en una obra pedagógica. Sin embargo, sorprende lo cualificada y convincentemente que consiguió explicar el multifacético fenómeno de la educación en referencias ocasionales y aforísticas de muchos de sus escritos- así como en otras de carácter continuado y multidimensional- a los problemas y tareas, a las posibilidades y a las limitaciones de la educación.

## **LA EDUCACIÓN COMO ACCIÓN**

Jaspers revela la cualidad específica de la educación comparándola con el hacer, el crear, el instruir y el dominar. Mientras que en el hacer se produce algo a partir de un material y según un cálculo racional, en la actividad creativa se realiza una obra cuya forma es interminable, y no susceptible de cálculo. Incluso cuando en este mundo nuestro tecnificado se asocia, contraproducentemente, el instruir y el cultivar a un «hacer», éstos sólo se consuman en la atención a lo viviente, que por su cualidad de organismo no es calculable. En el dominar se somete al otro, ya sea éste la naturaleza o un ser humano, a una voluntad y finalidad extrañas.

De estos modos de comportamiento activo hacia el mundo destaca Jaspers, en 1947, la educación. «Educar es dejar crecer una totalidad, en la relación de ser humano a ser humano (y en particular de la generación mayor a la más joven), por la transmisión de contenidos, la participación en riquezas, y la disciplina del comportamiento; consiste en dejarlos crecer espontáneamente mediante estas actividades, que transmiten la tradición a los jóvenes, y que les abren a la posibilidad de la libertad» (1947, pág. 364). En la tradición, el joven debe ser llevado «inadvertidamente a los orígenes, a lo genuino, al fundamento» (pág. 364). Ello presupone que el joven se introduce por sí mismo a la realidad vigente en cada momento, que puede experimentar multilateralmente en el ocio, en el trabajo y en la “praxis”. El catálogo de esta “praxis” tentativa abarca desde la rutina de las formas de trabajo hasta la aprehensión espiritual del contenido original en poesía, en la Biblia y en el arte, así como la comprensión de la historia y la práctica de los métodos básicos de las ciencias naturales, pasando por la formación corporal, el hablar claro y la discusión disciplinada.

La educación no se consume de manera uniforme. Se transforma a lo largo de la historia, y en las diversas sociedades asume formas diferentes. Jaspers concibió tres formas fundamentales, que retornan una y otra vez. La educación escolástica, dominante en la Edad media, se limita a la reproducción de una materia fijada de una vez por todas, que es compendiada en fórmulas, y dictada y comentada con facilidad. Diferente de ella es la educación magistral, que conlleva la veneración sumisa de una eminente personalidad como autoridad indiscutible. En la educación socrática es donde se alcanza el más profundo sentido, pues en ella «no existe una doctrina firme, sino que impera el cuestionar ilimitado y el no saber en sentido absoluto» (1946, pág. 85). Maestros y discípulos van en pos de la idea, ambos al mismo nivel. «La educación es una 'mayéutica', es decir, propicia el alumbramiento de las facultades en el discípulo y despierta en él posibilidades latentes, pero no las impone desde fuera» (pág. 85). Se entiende aquí la educación como «el elemento en el cual los seres humanos, unos con otros, vienen a ser sí mismos, mientras en ellos aflora lo verdadero» (1957, pág. 107).

Sin duda, Jaspers rompe con el marco de las definiciones de educación racionalistas, psicologistas y sociologistas cuando registra, con honda preocupación, que la organización y

el aparato amenazan apresar y dominar, como una red, la vida humana en su conjunto. La insensata idea de realizabilidad total se hace extensiva a la de sociedad perfecta y a la de un ser humano planificable. Por eso, Jaspers distingue entre la necesidad de una planificación particular y significativa y el infortunio de la planificación total, que abarca también -y termina por arruinar- el carácter inalienable de la vida, del ser humano y de la verdad. El que la libertad y responsabilidad del ser humano estén fuera de lo realizable y planificable tiene una alta significación pedagógica. Así se pronuncia Jaspers en su ensayo «Von den Grenzen pädagogischen Plänens» [Acerca de los límites de la planificación pedagógica] (1952), reproducido en su obra *Philosophie und Welt* [Filosofía y mundo] (1963).

Jaspers no rechaza la planificación global, sino que critica el falso espíritu de planificación que pretende abarcar lo inconcebible. Aclara esto con tres ejemplos:

1. “Los niños deben adquirir habilidades y aprender conocimientos” (pág. 30), que en su forma pura está presente en las ciencias. Jaspers se opone enérgicamente a un programa de total orientación científica en todas las especialidades y niveles: “La planificación de la instrucción científica no puede determinarse de manera decisiva mediante la propia ciencia, ni mediante la comprensión objetiva de sus especialidades, sino que se halla originariamente bajo la instancia de una comprensión objetiva totalmente distinta: el saber de la esencialidad” (pág. 31). Se respeta y fomenta así por derecho propio la responsabilidad pedagógica y didáctica, cuya mirada está siempre puesta en los jóvenes; en un primer momento, se permite a éstos contemplar el mundo con sus propios ojos y conforme a sus propias categorías a fin de que, más adelante, puedan confiadamente pensamiento científico como elemento de la razón” (pág. 32).
2. “Los niños han de ser educados a tenor de sus disposiciones y capacidades” (pág. 32). Se manifiesta aquí Jaspers contra la tesis de que la psicología, como ciencia, debe ser “el principio de la planificación y de las decisiones pedagógicas» (pág. 32). Pero le asigna una función de «colaboración ocasional bajo la competencia rectora del educador» (pág. 33).
3. “La exigencia de que la escuela eduque a los niños para hacer de ellos miembros útiles de la comunidad significa dos cosas» (pág. 33). La primera tarea la cifra Jaspers en «estimular el espíritu histórico de la comunidad, de la vida, en sus símbolos» (pág. 33). Ello puede acontecer en la vida pasada de esa comunidad, o en el contacto de los jóvenes con sus educadores, y sin embargo no puede pretenderse vinculado a un propósito intelectual. Por el contrario, la segunda tarea -> aprender y ejercitar aquello que sea un requisito previo para el trabajo y la profesión» (pág. 33)- sí es materia de proyecto y de planificación. Ambas tareas son irrenunciables. Jaspers lamenta que la acción planificable haya pasado tan a un primer plano que se pierda de vista la responsabilidad con respecto al espíritu de lo global. Así lo subraya: «Lo decisivo sucede por conducto del profesor y entre

las cuatro paredes de su aula, donde él es libre y se rige por su responsabilidad personal. Acontece allí esa vida real que para el planificador burocrático... en ocasiones es un espanto. Allí, el sentido humanitario se da la mano con la responsabilidad hacia los contenidos espirituales» (pág. 37).

Para Jaspers, la educación se consume en la tensión entre pasado, presente y futuro, y no es permisible renunciar a ella en favor de una única orientación temporal. Una y otra vez, hace hincapié en que el contenido del presente se fundamenta en la tradición interiorizada y adecuada, y en que el futuro sólo se revela en la continuidad con el pasado. La educación no puede sucumbir ni ante la tradición, ni ante lo actual, ni ante la utopía como única y definitiva medida. Sólo centrándose en una perspectiva responsabilizada con el presente puede hacerse justicia cuanto antes al pasado y al futuro.

La interrogación sobre la sustancia de la educación se derrumba si sólo se pasa por alto lo fútil de un aprendizaje interminable. Jaspers considera indiscutible que toda educación consciente presupone una sustancia. «Sin creencia no existe educación, sino meramente una técnica de instrucción» (1961, pág. 86). En la versión anterior de 1946, Jaspers reconoce que «el respeto es la sustancia de toda educación. El ser humano no puede existir sin el pathos de un Absoluto; todo sería absurdo» (pág. 49). Este absoluto generador de sentido puede asumir diversos contenidos. Jaspers cita como ejemplos la posición social, el Estado, la religión o, también, la veracidad, la independencia, la responsabilidad y la libertad. Manifiestamente, el absoluto no puede ser meramente proclamado, sino que ha de ser testimoniado en la vida concreta. No puede ser decretado, sino que ha de ser libremente conocido. Es más, no cabe negar que en, una sociedad plural, la votación mayoritaria no es la forma de pronunciarse sobre el Absoluto de validez general, sino que la disposición al consenso deberá seguir siendo una tarea de la mayor importancia.

En 1931, Jaspers diagnostica: la educación entra en crisis «cuando la sustancia del todo, puesta en cuestión, se encuentra en disolución» (pág. 93). La educación descuida la conducción del niño a la grandeza de un todo omnicomprensivo. «Se efectúan tanteos, y se cambian contenidos, metas y métodos con vigor insuficiente» (pág. 93). La educación transmite muchas cosas «porque la sustancia heredada históricamente por los seres humanos, que en su madurez tienen la responsabilidad, se descompone» (pág. 93). Jaspers enumera como síntomas de esta inseguridad hechos que son de sombría actualidad: «la intensidad del esfuerzo pedagógico sin la unidad de una idea, la profusa literatura anual, el desarrollo de la técnica didáctica, la entrega personal de determinados enseñantes en grado nunca antes conocido» (pág. 94). La educación sustancial amenaza disolverse en función de un interminable experimentar, de una disgregación en caprichosas posibilidades, de una ficticia inmediatez de lo indecible.

Jaspers se ha interrogado con frecuencia sobre el sentido y el cometido de la educación. Refiriéndose a la dimensión decisiva de la educación, caracteriza a ésta como una

«ayuda para devenir uno mismo en libertad, no [un] adiestramiento» (1966, pág. 202). «[La educación] se consume con los contenidos que devienen sí propios en libertad. La educación fracasa en su forma autoritaria» (pág. 202). Se sigue de ello que «desde temprana edad, se exige a los niños que, libremente, comprendan por sí mismos y aprendan por inteligencia, no por obediencia» (pág. 202). No obstante, sigue siendo indispensable la disciplina espiritual. La ejercitación incesante es «el requisito previo para que la grandeza sea manifiesta y efectiva» (pág. 202).

Mesuradamente, Jaspers intenta estudiar las posibilidades y los límites de la educación. Una condición básica es, para él, la confianza en el ser humano, en lo que éste puede llegar a ser por sí mismo. A su modo de ver, el coraje para la educación y para la autoeducación radica en que el ser humano no es, en modo alguno, unívocamente lo que es, ya sea por herencia o por su entorno. Está lleno de posibilidades latentes, que sólo se manifiestan mediante el intento, el trabajo y la decisión. En 1958, Jaspers considera que ello define un límite, a saber: «que el ser humano debe ir al encuentro del ser humano en forma insondable» (pág. 245).

La cualidad específica de la reflexión de Jaspers sobre la educación se revela claramente cuando aquél habla del amor como fuerza fundamental, y de la verdadera autoridad como fuente de una educación legítima. Según él, ambas cosas no se excluyen mutuamente, sino que están inseparablemente unidas. Así, el amor preserva a la educación del autoritarismo y de la disciplina en pro de metas finitas, y se atreve en calidad de reencuentro personal: «La comunicación amorosa de persona a persona encierra en sí todo el amor hacia las cosas, hacia el mundo y hacia Dios. En la medida en que la comunicación abarca en sí estos contenidos en su dimensión social, se desarrolla a sí misma. La comunicación sólo puede cumplirse mediante contenidos objetivos. Lo objetivo sólo deviene esencial mediante la relación amorosa entre seres humanos» (1947, pág. 1011).

Jaspers no identifica la autoridad con la fuerza y la compulsión, sino que las diferencia, sin poder deslindarlas completamente. Es una realidad, un problema y una tarea. Se manifiesta históricamente en forma diferenciada, se fundamenta y delimita diversamente, está en pugna con formas divergentes y en tensión frente a la libertad, está amenazada en sí misma y por conducto ajeno, y está en transformación. La autoridad es indispensable para toda vida social. «En cada momento, el ser humano sólo puede vivir bajo la autoridad» (1957, pág. 749). Le es dado, sin embargo, elegir «el contenido que será para él el fundamento de su vida» (pág. 749). En muy gran medida, «la autoridad de un ser humano sólo es posible cuando la autoridad personal impone lo *circunvalante*, a lo cual obedece incluso quien ordena y dispone en cada caso» (pág. 782). La autoridad no puede ser planificada racionalmente, realizada técnicamente ni deseada directamente.



Especial importancia reviste la insistencia en la tensión polar entre autoridad y libertad, que esencialmente han de mantenerse en referencia recíproca si no quieren arriesgar su propia esencia cayendo en el despotismo o en la arbitrariedad. Al esbozar el proceso de liberación [Freiwerden] en la autoridad, Jaspers recuerda lo olvidado y lo reprimido: «la autoridad convincente y asumida [geglaubte] es la fuente de una educación auténtica, que encuentra por sí la esencia. El ser humano individual parte de su finitud. En su devenir, está vinculado a la autoridad para la apropiación de los contenidos transmisibles... Los contenidos de la autoridad se cobran vida en la medida en que han devenido sus propios contenidos. La libertad, que se consumó cuando aprehendió la autoridad, puede entonces librarse de ésta (en sus objetivaciones definidas, que se han vuelto rígidas).» (pág.799 y ss.)

Jaspers no oculta «que en cualquier lugar sin propósito la autoridad [debe] tener *preferencia irreflexiva*». «La fe filosófica, inconcebible en sí misma, exige en determinado punto la autoridad incomprensible- pero una autoridad que en su manifestación secular no es excluyente, sino que al mismo tiempo está subordinada en el consenso a una nueva ratificación.

## EDUCACION Y FAMILIA

Por experiencia y por convicción, Jaspers atribuye a la familia la tarea de sentar las bases de toda educación. Así toman conocimiento los niños, en el amor de sus padres y en su permanente asistencia, de lo humano que ayuda a vencer las dificultades de la vida cotidiana y que anima a la generación más joven a hacer suya la tradición para, en el futuro, llevar una vida responsable. Así experimentan los niños una solidaridad y piedad, una confianza y seguridad en las que todos se ofrecen mutuamente apoyo. Así, las impresiones vitalmente determinantes las reciben los jóvenes de un orden que no constriñe, sino que garantiza a cada cual su espacio de libertad. Jaspers piensa con gratitud en su madre y en su padre, que se habían distinguido por su carácter y por la relación con sus hijos; unidos, ellos habían brindado «resguardo y seguridad» y habían transmitido, mediante su amor, la «certeza del fundamento de la vida» (1967, pág. 17), que no se interrumpiría ni siquiera tras los horribles sucesos que sobrevinieron a partir de 1933. La educación se consumó en virtud de un ejemplo no premeditado.

Para Jaspers, su padre se había ganado una autoridad incuestionable. Llevándole de excursión, le descubrió la naturaleza, le dejó contemplar la infinitud del mar, la amplitud del paisaje con «horizontes completamente libres» (pág.16), la soledad de los pantanos y el misterio de los bosques. Le hizo familiarizarse con la patria chica y la grande y con su historia, enseñándole monumentos y edificios «sin planificarlo, y sólo episódicamente»- y, sin embargo, «con gran efecto en su ánimo» (pág. 41)-. Su padre le confortó durante su ausencia de la escuela, le imbuyó la afición al saber como camino hacia la verdad y le previno contra los prejuicios hacia otros seres humanos.

De su madre elogia Jaspers la confianza y amor que irradiaba. Ella le infundió un «sentimiento de seguridad, no amenazado por desconfianza o temor alguno» (pág. 75). Reafirmó a sus hijos en sus respectivos caminos, y fortaleció la animosidad de Jaspers ante la vida en el curso de la enfermedad que aquejó a éste en su más tierna infancia, y con la cual fue capaz de vivir gracias a una férrea autodisciplina. Ello le permitió- porque así se lo hicieron sentir sus padres- no ser «para ellos una carga, sino una alegría» (pág. 47).

La sustancia de la educación era lo humano experimentado en la vida cotidiana. “Ocasionalmente, y en breves menciones, se ha indicado dónde radica lo esencial para el ser humano: veracidad, apertura, fidelidad -y, por lo tanto, razón y naturaleza- y, a continuación, diligencia y esfuerzo» (pág. 85 y ss.). Se despertó y cultivó en él el sentido de la dignidad y el orden, de la medida y de la forma. Nunca se le exigió una obediencia absoluta; nunca se quebrantó su voluntad, sino que se le fortaleció y orientó.

## EDUCACIÓN Y ESCUELA

Jaspers no proyectó ningún programa de estructuración de la enseñanza, centrándose sólo en algunas tesis fundamentales al respecto. Así, por ejemplo, subraya la posición destacada de la escuela popular, que contribuye al destino moral, espiritual y político de todos. Los medios financieros necesarios sólo quedan justificados ante los gobernantes en virtud de la renovación espiritual de la población que efectúan los maestros. Lo cual depende en grado sumo del contenido educativo, basado en las grandes tradiciones del espíritu humano. Jaspers propugna que el conjunto de la enseñanza ha de estar impregnado de lo espiritual; con ello, leer y escribir dejan de ser sólo algo a aprender técnicamente, y devienen un acto espiritual, un fenómeno maravilloso. Allí donde ese impulso originario está vivo, se consuman de forma significativa y gozosa el esfuerzo y el trabajo, y el ejercicio y la repetición, frecuentemente percibidos como una carga. Esta tarea es también de incumbencia de los institutos de enseñanza, en sus diversas formas.

Jaspers considera indiscutible que el valor de la escuela está vinculado al maestro, cuya contribución a la educación de los jóvenes sólo puede ser percibida mediante una formación y autoeducación de por vida. «Solamente podrá educar quien haya sido educado también en la autoeducación mediante la comunicación. Solamente recibirá una buena educación quien haya sido educado en esa autoeducación, rodeado de un aprendizaje estricto y tenaz» (1958, pág. 445).

## EDUCACION Y UNIVERSIDAD

Durante toda su vida, Jaspers se mantuvo comprometido con la idea de universidad como un tipo peculiar de escuela en la que no sólo se instruye, sino que los estudiantes «participan en la orientación investigadora mediante la enseñanza del profesor y, con ello, adquieren un estilo de pensar científico que determina sus vidas» (1961, pág.1).

Estructurando así las tareas de la Universidad, Jaspers expone un amplio espectro: investigación, enseñanza, instrucción - formación y educación - comunicación - el universo de las ciencias. Esta relación interior queda iluminada cuando Jaspers afirma: «1) En la medida en que la Universidad busca la verdad mediante la ciencia, su tarea fundamental es la investigación. Como esta tarea presupone la transmisión de conocimientos, la enseñanza está vinculada a la investigación. Enseñar significa dejar participar en el proceso de aprendizaje» (1961, pág. 64). 2) Ya en la forma correcta de traspaso de «conocimientos y aptitudes tiene lugar una formación espiritual del ser humano en su conjunto» (pág. 64). «3) El cumplimiento

de la tarea está vinculado a la comunicación entre el pensador, los investigadores entre sí, los profesores y alumnos, los alumnos entre sí, y de todos con todos, cada uno desde su condición» (pág. 65). «4). La ciencia es, por su propio sentido, un todo... La Universidad está subdividida de una manera tal que significa una representación de la totalidad de las ciencias» (pág. 65).

La Universidad sólo puede conformar los requisitos previos para la formación profesional específica, por cuanto aspira no «a la enseñanza de un saber cerrado, sino a formar y desarrollar los órganos del pensamiento científico» (pág. 70). «Es preciso ejercitar métodos de interrogación. En cualquier especialidad es preciso llegar al fundamento último, aunque no sea necesario retener en la mente los resultados de todas las especialidades, como ciertos exámenes disparatados exigen» (pág. 70). Se trata más bien de la facultad de discernir, la cual se adquiere en el cumplimiento de la investigación, se confirma en la “praxis” profesional, se orienta a la totalidad de lo cognoscible y se interroga sobre el más amplio horizonte.

La educación universitaria es «por su misma esencia, educación socrática» (pág. 86), ya que apela a la responsabilidad y libertad del estudiante. «Sólo en la libertad accedemos a experimentar la voluntad de saber original y, con ello, la independencia del ser humano, que se sabe donada por Dios y, a la vez, a El vinculada». A la libertad de aprender corresponde la libertad de enseñar.

A partir de la comunicación con el investigador y de la participación en el proceso de investigación es posible fomentar en el estudiante la actitud científica, que Jaspers caracteriza como «objetividad, entrega al objeto, minuciosa ponderación, indagación de posibilidades contrapuestas, y autocrítica» (pág.79). Es ésta una «formación para la razón» (pág. 80), que cobra realidad inadvertidamente y de manera imprevista.

## EDUCACION Y TRADICION

Jaspers está profundamente convencido de que el ser humano sólo se logra a sí mismo en la apropiación primigenia de la transmisión de conocimientos, que en Occidente cobró forma en la Biblia y en la Antigüedad clásica. En general, el arraigo en la transmisión de conocimientos de cada pueblo sólo es fructífero en la apertura a las tradiciones prominentes de la Humanidad.

Jaspers ve al propio ser humano en peligro cuando la tradición progresa hacia lo necesario para la existencia y hacia lo utilizable técnicamente, o bien cuando rompe radicalmente con ella para sentar sobre unas nuevas bases la totalidad de la vida sometida a una planificación total. En una tal amenazante situación, surge un interrogante sobre el recuerdo histórico que mantiene la tensión polarizada entre continuidad y cambio.

En 1931, Jaspers diferencia como modos del recuerdo el mero saber del pasado, la intelección comprensiva y la apropiación; sólo esta última crea «la realidad de auténtico ser de un ser humano actual», «primero en la veneración, luego en la medida de su propio sentir y obrar y, por último, en la participación en un ser eterno» (pág.106). En 1945, en el prefacio a la revista «Die Wandlung» [El cambio], señala Jaspers: «Qué y cómo recordamos, y qué pretendemos con ello: ello coadyuva a decidir lo que va a ser de nosotros» (1965, 29).

El propio Jaspers recibió de la apropiación existencial de la transmisión de conocimientos un impulso duradero gracias a su encuentro personal con Max Weber, quien le hizo apercebirse de las grandezas del pasado y de sus implicaciones con respecto a la educación. «Toda educación en las nociones de los grandes seres humanos tiene por finalidad redescubrir en ellos el propio ser auténtico, llegar a uno mismo mediante ellos, hasta que el ser humano, devenido real y originalmente él mismo, llega sin rodeos a una identificación hipotética con la materia y a una resolución» (1947, pág.1006). Según Jaspers, a menudo se confirma la verdad de que «quien conoce a grandes personajes siente la pretensión de serlo también él mismo» (1957, pág. 35).

Jaspers considera la apropiación de la historia alemana como una de las tareas esenciales, que ante todo exige «fidelidad a los hechos, y discernimiento en relación con el pasado inmediato» (1966, pág. 204). El mandamiento más urgente a este respecto es evitar «la forma de pensar que hizo posible la dominación de Hitler» (pág.205) y que, de pronto, se ha vuelto siniestramente actual con los extremismos de derechas de la Alemania reunificada.

## EDUCACION Y ESTADO

Volviendo su mirada hacia el pasado, Jaspers califica de locura de juventud el haber menospreciado aquel Estado sin concebir uno mejor. El problema del Estado se le plantearía ineludiblemente, viendo a la

En 1931 se reafirma con respecto al Estado, que mediante su poder garantiza la forma vigente de ordenación de las masas. En cuanto al comportamiento del Estado con respecto a la educación, señala dos posibilidades extremas. «O bien da libertad a la enseñanza... o bien el Estado se apodera de la educación para un moldeamiento más subrepticio y coercitivo conforme a sus objetivos» (pág.96 y s.).

En el primer caso, domina «de manera no unitaria y cambiante por medio de su política personal», que toma en consideración los partidos establecidos (pág. 96). La multitud de planes y ensayos docentes puede conducir a una imprevisible fragmentación, y esos cambios constantes imposibilitan toda continuidad. Se sustrae así a los niños una influencia auténtica e importante que podría determinar sus vidas de modo inolvidable. La insistente exigencia de un mero aprender merma sus fuerzas sin, en lo esencial, dejarles huella. «Zarandeado de un lado para otro, el niño se encuentra con los restos de una tradición, pero ya no un mundo al cual pueda acceder confiadamente» (pág.97).

En el segundo caso, se consigue una educación unitaria por entumecimiento de la libertad espiritual. «Se precisan las convicciones fundamentales de acuerdo con un credo y, seguidamente, se imbuyen mediante la enseñanza de conocimientos y aptitudes como modos de sentir y valorar» (pág. 97). Aunque el bolchevismo y el fascismo son diferentes, coinciden en la uniformización del ser humano. Jaspers no oculta que la política consiste en «entrar en tratos con la fuerza» (1958, pág.57), aunque subraya que tiene como referencia, esencialmente, la libertad, y que el derecho fundado en la moral no adquiere realidad sino en virtud de la fuerza. Reclama una política nueva, regida por la moral, el derecho y la razón, que se dé por sabida, se

despierte y se realice en cada persona, para que pueda así haber, de modo real y duradero, individuos en la sociedad. Según Jaspers, es válido y podría resultar rico en consecuencias pedagógicas el que «sólo cuando se espera a la razón puede ésta venir al encuentro... Ninguna organización puede crear la razón y su conciencia... Las presupone» (pág.302).

Ya en el hogar paterno se formó Jaspers una idea positiva de la democracia, que le acarrió un conflicto con las formas autoritarias vigentes por entonces tanto en la escuela como en la sociedad. No es pues de extrañar que, tras el sufrimiento y la vergüenza de la dictadura de Hitler, se pronunciase enérgicamente en favor de esta forma de Estado, porque es «el único camino, necesario y enormemente difícil, por el que los seres humanos alcanzan colectivamente la libertad posible y acomodan a ellos mismos el mundo según cada quién» (1965, pág.22). Aunque no incurrió en la ilusión de pensar que cada diferente forma de democracia podría garantizar y hacer realidad la idea de la democracia, se manifestó y luchó por concebir y utilizar éstas, una y otra vez, como oportunidades de libertad.

A Jaspers le preocupa el que la democracia meramente formal sea, por sí misma, causa de dominación total. Por eso, recuerda constantemente que es indispensable la confianza en el pueblo, y que la democracia presupone la razón en el pueblo, que solamente ella puede hacer realidad. Con ello, Jaspers se prohíbe tanto idealizar al pueblo como menospreciarlo. El pueblo está considerado como soberano, y para ello deberá educarse a sí mismo. Un pueblo madura para la democracia en la medida en que deviene, por sí mismo, políticamente activo, en la medida en que asume la responsabilidad de resolver tareas concretas.

En opinión de Jaspers, es indiscutible que la democracia exige la educación del pueblo en su conjunto. «De una tal educación dependen la democracia, la libertad y la razón. Sólo mediante esa educación es posible preservar el contenido histórico de nuestra existencia y consumir nuestra vida, como fuerza creadora, en la nueva situación del mundo» (1958, pág. 444). Puede resultar, incluso, sorprendente la afirmación de Jaspers de que «en la idea de democracia, la política misma es educación» (pág. 447). Esta afirmación, sin embargo, sólo vale para un tipo de política que defina su rumbo desde más allá de la política.

Cuando Jaspers aborda el tema de la educación democrática, desarrolla dos ideas que guardan relación entre sí.

La educación política de los jóvenes abarca diversas tareas, entre las cuales Jaspers enumera: la transmisión del saber cívico y del sentido de la autoridad; la creación de ejemplos e ideas; el ejercitarse en la “praxis” de tareas a resolver en común; la práctica de la discusión y de sus formas subordinadas; el hábito de analizar y reflexionar sobre los tópicos. Esta educación política presupone «la permanente autoeducación del ciudadano adulto en su Constitución democrática» (1965, pág.283), que se desarrolla en pugna con los interrogantes actuales. Esta autoeducación comienza «iluminando» la «maleza de ideas oscuras»; su propósito principal es asentar la Constitución en el corazón de las personas. Prosigue cuando, con el reconocimiento de la Constitución, es necesario aún introducir en ésta modificaciones legales en relación con situaciones críticas. Se ratifica cuando la política de los expertos ha de dejar paso al debate público. Y, por último, se consume cuando, en toda afirmación del Estado, subsiste una distancia interior que preserva frente a una total identificación con la forma estatal vigente. «En

todo este proceso, lo principal es despertar la responsabilidad personal del individuo» (pág.52), y ello se consigue mediante autoeducación.

### **La noción de “*circunvalante*”**

Una vez expuesta la cualidad distintiva del filosofar de Jaspers y sus ideas sobre educación en un marco sistemático abierto, intentaremos a continuación describir la operación filosófica fundamental de lo “*circunvalante*” y aprehender su significado con respecto a la educación. El pensamiento científico impulsa hacia los límites del conocimiento, que sólo aprehende el ser objetivo, y se amplía en el discurrir filosófico, que hace posible llegar a la certeza del ser. En conjunto, permanece inaccesible: el entendimiento, el espíritu y la razón captan siempre demasiado poco. Aunque el pensar humano nunca dominará el ser, el ser humano puede cobrar certeza de él en los modos de lo *circunvalante*, en los cuales éste se nos representa sin que lleguemos a aprehenderlo.

Recordemos que Jaspers ha descrito en imágenes lo *circunvalante* como aquello que nunca es visible en cuanto horizonte, y sobre cuyo fondo se recortan todos los nuevos horizontes como aquello que abarca en términos absolutos. Jaspers distinguió este *circunvalante* como mundo y trascendencia de los modos de lo *circunvalante* del ser humano, que dividió en *ser-ahí*, consciencia en general, espíritu, y existencia posible.

Así pues, esta operación filosófica fundamental no amplía nuestro saber, sino que lo transforma. La idea de lo *circunvalante* nos preserva de la fijación sobre un ente determinado y nos deja en situación de apertura hacia el todo. No hay que confundir esta división conceptual con una separación entitativa; más bien, los modos de lo *circunvalante* consuman y mantienen su sentido sólo en relación con ella. Pero el pensar humano siempre corre peligro de aislar un único modo de lo *circunvalante*, de formalizarlo y absolutizarlo. Se disuelve de ese modo aquella vinculación esencial, y se escapa la realidad plena. Jaspers explica en términos resumidos este extravío en su libro *Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung* [La fe filosófica con respecto a la revelación] (1962):

El *ser-ahí* se absolutiza en los llamados pragmatismo, biologismo, psicologismo y sociologismo, la *consciencia en general* en el racionalismo, el *espíritu* en la 'formación', la *existencia* en el existencialismo (que deviene nihilismo), el *mundo* en el materialismo, en el naturalismo, en el idealismo, en el panteísmo, la *trascendencia* en el acosmismo (pág.141).

La idea de lo “*circunvalante*” se revela particularmente fértil cuando está referida al ser humano y se procura determinar su significado con respecto a la comprensión y perfeccionamiento de la educación; pues toda comprensión de la educación está ligada a la comprensión del ser humano, que mediante la educación debe desarrollarse, despertarse, estimularse y capacitarse para alcanzar plenamente su humanidad característica. La comprensión del ser humano jalona igualmente el ámbito en cuyo seno resultan posibles, necesarios y significativos, y devienen razonables, los enunciados sobre la educación.

La multidimensionalidad del ser humano puede ser desglosada conceptualmente en *ser-ahí*, consciencia en general, espíritu y existencia posible, sin que ello signifique perder de vista su unidad.

El ser humano como *ser-ahí* significa: el ser humano como ser vivo, que es engendrado y nace, crece, se desarrolla y muere como individualidad. En el ser humano se imprime siempre la configuración específica de su cuerpo animado, que resulta funcional mediante la compleja relación de procesos químicos y físicos. El ser humano está determinado por su constitución y por su entorno, y es en cada caso diferente de sus congéneres. Aunque esto es algo que comparte con los animales, esa positividad [Tatsächlichkeit] vital no lo constituye en ser humano. De hecho, es distinto al animal: se distingue de éste por ser al mismo tiempo naturaleza e historia, por estar esencialmente determinado por la herencia cultural y la tradición. Esta diferencia cualitativa entre ser humano y animal se pone de relieve mediante los demás modos de lo *circunvalante*, que consuman el «*ser-ahí*» del ser humano.

El ser humano, como consciencia, es 'el ser humano con la posibilidad específicamente propia de superar su consciencia como ser vivo, de instalarse en el ser que, como ser objetual, es percibido críticamente y reconocido con validez general'. Es el «lugar del pensamiento válido» (1947, 67), reservado sólo al ser humano. El entendimiento hace referencia al ser objetivo y, por medio de sus categorías, se apodera de ese mundo objetivizado. Esta consciencia general está necesariamente ligada al *ser-ahí* viviente que corresponda a cada caso. Sólo en él deviene efectiva.

El ser humano como espíritu es 'el ser humano con la «facultad de las ideas», que ordena la intrincada plétora de conocimientos dispersos, ampliables a voluntad y que aspiran a relacionar lo individualizado, a la unidad de la multiplicidad de manifestaciones'. La comprensión espiritual es algo más que el pensar meramente lógico. El espíritu es concebido como la fuerza de la comprensión, que en su interioridad quiere perfeccionarse como totalidad y configurar el mundo como un todo. Este espíritu es, en particular, aprehensible objetivamente en ciencia, poesía y arte, en el orden jurídico y en la vida civilizada. El espíritu necesita al intelecto, que está arraigado en el «*ser-ahí*» viviente, pero no lo es todo.

El ser humano como existencia es “el ser humano en la irreemplazable historicidad de su origen único, en su decisión incondicionada de devenir un ser genuino”. La existencia es el signo de que el *ser-ahí*, la consciencia en general, el espíritu, no son comprensibles a partir de sí mismos, no tienen en sí su fundamento; de que el ser humano no está preso de la mera inmanencia; de que necesita esencialmente la trascendencia. Pero la existencia no es posible sin el *ser-ahí*, sin la consciencia en general y sin el espíritu. Son éstas condiciones indispensables para que la existencia llegue a manifestarse y se vuelva real. «En el *ser-ahí* se realiza, en la consciencia en general se esclarece, en el espíritu revela su contenido» (1947, pág.134).

Al igual que los tres modos de lo *circunvalante*, la existencia tampoco es comprensible a partir de sí misma: junto con el mundo, tiene sus raíces en la trascendencia. El ser humano como existencia se experimenta en su libertad como 'regalado' por la trascendencia, de la cual sigue necesitando. Esta representación del ser humano como *circunvalante* sólo es posible mediante la razón, a la cual Jaspers concibe como «conjunción de todos los modos de lo

*circunvalante*». La razón aspira a establecer relación entre todos los modos de lo *circunvalante*. Se proyecta por encima de los modos individuales de lo *circunvalante* en el devenir unitario de todo lo *circunvalante*. Busca la unidad en el uno que todo lo es. Desvela las relaciones recíprocas entre los modos de lo *circunvalante* como una urdimbre, que el propio Jaspers nos ayuda a explicar:

Aquello que somos *circunvalantemente* no está congregado de forma dispersa. Somos *ser-ahí*, conciencia en general y espíritu, y somos esas tres cosas igualmente *adentradas la una en la otra* como un desarrollo en común. Somos existencia y razón, y ambas están igualmente *orientadas la una a la otra* como una polaridad que se genera a sí misma. Somos al mismo tiempo existencia y *ser-ahí*, pero de tal modo que la existencia no es, sin más, común con el *ser-ahí* sino que, en la escisión entre ambas, aquélla *se manifiesta* en éste y con él se hace uno -aun sin ser idéntica a él- en la ascensión de ese *ser-ahí* (pág.131). O también: el ser humano existente no es sólo un *ser-ahí* vital, no sólo un ser racional abstracto, no sólo un ser espiritual que se perfecciona a sí mismo, sino que es todo ello y él mismo en todo ello (pág. 648). La educación como ayuda a la plenitud del ser humano se consume conceptuando en serio al ser humano en su totalidad. Pero, al igual que el ser humano se sustrae esencialmente a una definición unívoca, y al igual que en la reflexión se revelan particularmente- y se unifican- los momentos apenas definidos, las fuerzas y capacidades básicas, las dimensiones de su esencia, también el concepto de educación cobra plenitud en los elementos de una estructura. Las cambiantes formas de concebir al ser humano configuran en cada caso un concepto definido de educación que sólo resalta un rasgo de la realidad de la educación, una facticidad parcial. Lo que en la reflexión está diferenciado está, en la realidad, fusionado en una unidad. La educación como realidad es siempre más que aquello que aprendemos conceptualmente desglosando y ensamblando, más que aquello que registramos empíricamente y sobre lo cual teorizamos especulativamente.

La educación, que se aplica a seres humanos indivisibles, se articula conceptualmente en diferentes modos cuando se orienta hacia el ser humano como *ser-ahí*, cuando apunta al ser humano como conciencia en general, cuando convalida al ser humano como espíritu, cuando significa al ser humano como existencia posible. Lo particularmente conocido opera como una mirada conjunta circunscrita a la unidad. A la educación incumbe la exigencia suprema de contribuir a hacer posible el ser auténtico del ser humano. En esta definición hay que integrar las restantes tareas de la educación como algo necesario en su misma limitación. De esta suprema meta se desprende el carácter indispensable de las distintas «etapas», con su relativo derecho propio y en su particular y limitada legalidad.

Cuando se comprende al ser humano como *ser-ahí*, la educación se manifiesta como instrucción y protección de la vida en crecimiento, que debe desarrollarse, elevarse y consumarse en su madurez. La educación se interesa por el fortalecimiento de las fuerzas corporales y la firmeza de la salud anímica. Fortalece, bajo competencia, la energía vital, espolea a alcanzar rendimientos significativos cada vez más elevados, despierta el gozo por el movimiento armonioso, y reserva un espacio al disfrute natural de la vida. Se asume prestando asistencia a la vida débil y amenazada, cuidando y curando la vida enferma. Pero la educación no se agota en la asistencia, el crecimiento y el aseguramiento de la mera vitalidad. La educación es más que la mera crianza biológica.



Puesto que el ser humano, en calidad de *ser-ahí*, siempre vive con otro *ser-ahí*, la educación se configura como un proceso de ordenación en las formas y estructuras, grupos e instituciones sociales. El acuíñamiento de la individualidad va seguido de la inserción en la estructura social. La educación familiariza con las formas de relación, con la costumbre y el uso, con las reglas del juego y las leyes. Vincula a la voluntad a adaptarse con coraje a la resistencia. La educación aspira a la confirmación del ciudadano individual en la profesión y en la política, pero no se agota en la transmisión de formas de relación pública, en la consecución de una genuina aptitud profesional o en el despertar de una disposición política. La educación es más que inserción en sociedad.

Cuando se concibe al ser humano como consciencia en general, educación significa orientación hacia la claridad de ideas, transmisión de saber utilizable, enseñanza del pensar concluyente y disciplina de diálogo ordenado. Transmite formas de pensar que ayudan a apresar conceptualmente el mundo en la multiplicidad de sus manifestaciones. Aspira al habla disciplinada, al pensar claro, al juicio atinado, a la deducción penetrante. La educación posibilita el pensamiento crítico, que maneja métodos prácticos y seguros y orienta una acción objetiva. Agudiza la capacidad de distinción, y fortalece la objetividad que no extingue la participación personal. Pero la educación no se agota en la capacitación para la racionalidad.

Cuando se comprende al ser humano como espíritu, la educación se convierte en orientación hacia los bienes y valores que el espíritu humano ha creado, preservado y transmitido. Vivifica la tradición, representa y realiza contemporáneamente los contenidos. Libera al ser humano de la degeneración en el mero *ser-ahí* y de la exactitud moralmente no comprometida del entendimiento, con miras a una participación vitalista en la vida espiritual *circunvalante*, que mediante ideas se rige y es comprendida. Se esfuerza por comprender, se afana por descubrir el sentido oculto en el saber diáfano- que el propio individuo debe aprehender a partir de la realidad del espíritu -, y por preservar la dignidad y la belleza. Se limita a hacer accesibles las fuentes, a allanar el camino para la propia aprehensión de contenidos originales. Semejante educación supera el encajonamiento mediante la mera consciencia y conduce a la amplitud de un horizonte abierto. Enseña a considerar a todo individuo como miembro de un todo relativo; anima a preguntar incesantemente por lo uno a través de todas las unidades. Quiere familiarizarle con el cosmos del espíritu, que se quiere siempre renovadamente consumado en una conformación más bella. La educación en este ámbito se representa a sí misma como instrucción (Anweisung) para una vida espiritual, que asimila originalmente la tradición a una formación más verdadera que, a su vez, contempla comprensivamente, permanece abierta a todo y se expresa en sus creaciones y configuraciones. Pero la educación no se agota en la colonización de ser humano en la esfera del espíritu, pues mundo y ser humano no se redondean para dar una obra de arte armoniosa.

Si examinamos ahora comparativamente los referidos planteamientos sobre la educación, puede apreciarse que conciben ésta ante todo como algo compacto y unívoco, de forma que puede ser planificada y ordenada de modo definido; que- de manera concluyente, pero inmediata- divisa un límite infranqueable que se impone a toda acción metódica. En ello se conocerá que, para que se produzca la sintonía, para que prospere la educación, el joven debe transigir y ayudar en el momento oportuno. Este hallazgo cobra perfiles más definidos cuando conceptuamos en serio al ser humano como existencia posible, pues la existencia no ha de

presuponerse como un don, u obtenerse como resultado de un modo de comportamiento determinado.

Cuando se concibe al ser humano como existencia posible, la educación se revela como el camino hacia el ser auténtico irremplazable e insustituible, que se realiza en la aplicación a la cosa, en la relación sin reservas con los demás, en la unión libre con la trascendencia. Por su misma esencia, a la existencia no le es dado advenir de forma inmediata, realizarse directamente como fin. La educación como ayuda para el devenir del ser auténtico se consume como asociación incondicionada y acontece en la participación inmediata, en la que se desafía y estimula al interlocutor a tomar su propia decisión en libertad y con responsabilidad. La educación como modo de acceso al ser auténtico está vinculada al educador, que cada vez se arriesga de nuevo a devenir él mismo, a ser él mismo, a seguir siendo él mismo en la resaca de las tendencias niveladoras, en todas las formas de coacción sistémica. El educador se decide por la comunicación, en la cual permanece ligado al joven incluso en la contradicción. Despierta la responsabilidad mediante la realización de la propia responsabilidad. Infunde ánimo para la consecución y afirmación de la justa libertad mediante el riesgo de la propia libertad, que no coincide con la tentación del capricho. En la entrega al ser que madura, se experimenta y ratifica la reciprocidad.

Es obvio que queda aquí excluida toda intervención directa, todo proceder mediante planificación total. La exigencia de operacionalización fracasa ante el carácter no decretable de la existencia, que se experimenta en la propia decisión como un don. La educación no lleva a la existencia al individuo, sino que permite únicamente crear y asegurar las condiciones para su realización. Entre estos presupuestos cabría incluir también que el joven se fortalece en su primigenia voluntad de saber, la cual descubre el sentido del fracaso del conocimiento humano y, mediante la experiencia de la estructura antinómica del mundo, percibe la exigencia de devenir uno mismo y se esfuerza interminablemente por estar en consonancia con él.

La educación para la existencia sólo puede significar 'no desaprovechar las posibilidades de devenir uno mismo, no desatender la orientación hacia la existencia, no desoír la exigencia de perseguir el supremo destino del ser humano a cambio de la mera pericia y el bienestar'. Es imposible prever si el ser humano se ganará a sí mismo en su ser auténtico, y cómo lo hará. No es posible forzar el encuentro con la trascendencia y la comunicación consumante con el otro; éstas son un don. Semejante educación no puede ser organizada metódicamente, instrumentada psicológicamente o garantizada mediante una planificación. La educación, que se consume y descubre en el crecimiento hacia la existencia responsable, debe ser experimentada en el acontecer con un don; es un favor a todo esfuerzo serio.

Cada uno de esos planteamientos ilustra por igual un momento de la educación, subraya una dirección que, considerada aisladamente, desfigura el concepto de educación. Cada planteamiento está interpenetrado de los demás. Una tarea impregna las otras, y ningún «nivel» representa el todo: cada «forma» se proyecta más allá de sí, exige completarse mediante las siguientes para alcanzar su propia plenitud. Los sucesivos «niveles» están necesitados de los precedentes, los presuponen. Por propia reflexión, se confirma que cada momento de la educación tiene su más alta significación en determinadas épocas del crecimiento y de la maduración. Lo esencial es que todos los afanes individuales no equivoquen

su orientación hacia la existencia. En todos los intentos de explicación es siempre cognoscible una insuficiencia que exige su cumplimiento y que se colma mediante la posibilidad de la existencia. La educación sólo alcanza su meta suprema en la existencia fundadora de la unidad.

Con estas reflexiones se explica, al mismo tiempo, el sistema de coordenadas abierto en que encuentran su adecuado lugar las manifestaciones sobre el tema de la educación dispersas en el conjunto de las obras de Jaspers. En ese punto se consume su más profundo sentido. En ese punto se manifiestan las posibilidades específicas de cada caso, y se ponen de relieve los límites de cada caso. Pero también en este punto es imposible abordar un sistema del todo, sino tan sólo una explicación ordenada de planteamientos. Los diferentes aspectos no se integran en una imagen total. Toda imagen de conjunto es, una vez más, esbozo de un punto de vista determinado. Esta saludable idea permite proseguir con coraje y confianza por la senda interminable de la interrogación, el pensamiento y la acción permanentes.

La idea de lo *circunvalante* se revela claramente necesaria cuando la ilimitada amplitud y la rica diferenciación de la educación son reducidas a algo individualizado y propagadas y practicadas como una fórmula fácil y sugestiva que pasa por solución patentada. La calamidad irrumpe cuando la educación no puede ser otra cosa que una pura formación para la supervivencia, una adaptación irreflexiva a la sociedad actual, una modificación de la conducta por condicionamiento, un programa de entrenamiento intelectual, un adoctrinamiento ideológico, una reproducción no participativa de la tradición, o una filiación religiosa. Si se instituye la idea de lo *circunvalante* como canon de la teoría y *praxis* de la educación, podremos resistir la seducción de las teorías unilaterales. Sigue siendo ésta una tarea inacabada.

## Notas

Este texto se publicó originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, págs. 769-788.

1. *Hermann Horn (Alemania)*. nació en 1927 en Mettmann, cerca de Düsseldorf (Alemania); entre 1948 y 1958 fue profesor de enseñanza media, y realizó estudios de pedagogía, filosofía y teología en Wuppertal, Basilea, Hamburgo y Gotinga. En 1955 obtuvo el doctorado en filosofía; entre 1958 y 1960 ejerció la docencia en el marco eclesiástico, y a partir de 1960 en la formación de profesorado; en 1960 adquirió la titularidad de este puesto, y entre 1963 y 1965 fue rector fundacional de la Facultad de Pedagogía de Hagen y catedrático de Pedagogía General. Desde 1980 es catedrático titular en la Universidad de Dortmund. Sus trabajos versan sobre Johann Heinrich Pestalozzi, Martin Buber, Karl Jaspers y Janusz Korczak, y sobre las relaciones de la pedagogía con la filosofía y la teología. Cabe mencionar, entre sus publicaciones: *Karl Jaspers: Was ist Erziehung? Ein Lesebuch* [Karl Jaspers: ¿Qué es la educación? Manual], publicado bajo su dirección, y *Briefwechsel Karl Jaspers - Oskar Hammelsbeck 1919-1969*. [Correspondencia entre Karl Jaspers y Oskar Hammelsbeck, 1911-1969] Recibió la medalla conmemorativa de Janusz-Korczak en 1978.

2. En la versión de esta noción fundamental de Jaspers sigo a J.Gaos y me atengo al uso establecido entre sus principales traductores y estudiosos españoles. (N. del T.)

### **Obras de Karl Jaspers**

-Allgemeine Psychopathologie. Berlín 1913 - 4ª ed. enteramente revisada. Berlín-Heidelberg 1946 - 9ª ed. Berlín-Heidelberg-Nueva York, 1973. Existe trad. Española.

-Psychologie der Weltanschauungen. Berlín, 1919. - 6ª ed. Berlín-Heidelberg-Nueva York, 1971. Existe trad. española. -Die Idee der Universität. [La idea de la Universidad] Berlín 1923 - Nueva edición, 1946 - Traducción al inglés de H.A.T. Reiche y H.F. Vanderschmidt: The Idea of the University. Boston 1959 - Nueva edición con K. Rossmann. Berlín-Göttingen-Heidelberg 1961.

-Die geistige Situation der Zeit. [La situación espiritual de la época] Berlín 1931 - 13. ed. 1979 - Traducción inglesa de la 5ª ed. por E. y C. Paul: Man in the Modern Age. Londres 1933.

-Philosophie. 3 vols. Berlín 1932 - 5ª ed., 1991, en libro de bolsillo. [La filosofía. 2 vols. Buenos Aires, 1958-59]. -Vernunft und Existenz. Kröningen 1935 - 6ª ed. Múnich-Zúrich 1987. [Razón y existencia. Madrid, 1960].

-Von der Wahrheit. Philosophische Logik. [Acerca de la verdad. Lógica filosófica] Primer volumen. Múnich 1947 - 4. ed. de 1991 como libro de bolsillo. (Traducción parcial al español: Esencia y formas de lo trágico. Madrid, 1960).

-Nachlaß zur Phil. Logik.[Escritos póstumos sobre lógica filosófica] Ed. de H. Saner y M. Hänggi. Múnich-Zúrich 1991 -Die großen Philosophen. Múnich 1957 - 5. ed. 1989 como libro de bolsillo. [Los grandes filósofos. Buenos Aires, 1958-1968].

-Nachlaß [Escritos póstumos] 2 vols., ed. por H. Saner. Múnich -Zúrich 1981.

-Die Atombombe und die Zukunft des Menschen. Múnich 1958 - 7. ed. 1983. (La bomba atómica y el futuro de la humanidad. Buenos Aires. Fabril, 1961).

-Philosophie und Welt. Reden und Aufsätze. (Filosofía y mundo. Conferencias y ensayos) Múnich, 1958 - 2. ed. 1963.

Traducción inglesa de E.B. Ashton: Philosophy and the World, Chicago 1963.

-Hoffnung und Sorge. Schriften zur deutschen Politik 1945-1965 (Esperanza y preocupación. Escritos sobre política alemana. 1945-1965) Múnich 1965.

-Wohin treibt die Bundesrepublik? (¿A dónde va la República Federal de Alemania?) 1966 - 8. ed. 1967 - Traducción inglesa de E.B. Ashton: The Future of Germany. Chicago, Londres, 1967.

-Schicksal und Wille. Autobiographische Schriften. (Destino y Voluntad. Escritos autobiográficos). Múnich, 1967.

-Was ist Erziehung? Ein Lesebuch. (¿Qué es la educación? Libro de lecturas) Ed. por H. Horn. Múnich-Zürich 1977 - 2. ed. de 1992, como libro de bolsillo.

### **Obras sobre Karl Jaspers**

-Schilpp, P.A. (comp). "Karl Jaspers". En: *Philosophen des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart 1957. 871 págs. (Edición inglesa en la Library of Living Philosophers).

-Piper, K. (comp) *Karl Jaspers. Werk und Wirkung*. Múnich 1963. 217 págs.

-Ehrlich, L.H. y Wisser, R. (ed.). *Karl Jaspers today. Philosophy at the Threshold of the Future*. Current Continental Research. Washington 1988. 428 págs.

-Salamun, K. (comp) *Karl Jaspers. Zur Aktualität seines Denkens*. Múnich 1991. 223 págs.

-Saner, H. *Karl Jaspers in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg, 1991. 112 págs.

-Bock, Irmgard. *Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen*. Darmstadt 1978. 509 págs.

-Horn, Hermann Rudolf. *Existenz, Erziehung und Bildung. Das Problem der Erziehung und Bildung bei Karl Jaspers und die neuere Pädagogik*. (Tesis) Gottingen, 1955. 160 págs.

-Röhr, Ferdinand. *Die pädagogische Theorie im Denken von Karl Jaspers*. Bonn 1986. 310 págs.

-Tollkötter, Bernhard. *Erziehung und Selbstsein. Das pädagogische Grundproblem im Werke von K. Jaspers*. Ratingen 1961. 147 págs.