
Educación humanizada. Una aproximación a partir del legado de Heinrich Rombach *Humanized Education. An Approximation from Heinrich Rombach's Legacy*

MARC PALLARÈS PIQUER

Universidad Jaume I
pallarem@uji.es
<https://orcid.org/0000-0001-5767-6894>

Resumen: El objetivo de este artículo es reclamar una educación *humanizada*. Aprovechamos la potencialidad del legado de Heinrich Rombach como intersección desde la que fomentar una educación humanizada en la que la *situación* se erija en soporte constitutivo del despliegue ontológico de los valores en los que se sustenta. Llegamos a la conclusión de que, gracias a su descripción del “re-conocimiento” de la esencia de las cosas y los hechos, la situación nos permite canalizar vías de determinación de dimensiones generales de intervención pedagógica, destinadas a afianzar el predominio de lo humano como sello, tanto de la realidad social, como de la biográfica.

Palabras clave: Educación, Humanización, Situación, Práctica educativa.

Abstract: The objective of this article is to claim a *humanized* education. We draw on the potential of Heinrich Rombach's legacy as an intersection from which to promote a humanized education where the *situation* is a constitutive foundation for the ontological deployment of the values on which this humanized education is based. We conclude that, thanks to his description of the “re-knowledge” of the essence of things and facts, the situation allows us to channel means of determining general dimensions for pedagogical intervention aimed at strengthening the predominance of what is human as a hallmark, both of the social and biographical realities.

Keywords: Education, Humanization, Situation, Educational practice.

DOI: 10.15581/004.38.9-27

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / VOL. 38 / 2020 / 9-27

INTRODUCCIÓN

De todas las funciones que se le presuponen a la educación, una de las más relevantes y necesarias es colaborar en la construcción de una ciudadanía *humanizada*. Al hablar de poner las bases para ir cimentando una ciudadanía humanizada partimos de la premisa de que el marco social actual se encuentra afectado por diversos retos, puesto que necesita dar respuesta a desafíos que no pueden ofrecerse solo desde el territorio de las redes sociales y la galaxia digital, sino también desde la vida de carne y hueso, que es la que produce las experiencias reales. Esta reivindicación precisa de vínculos que sirvan como ejes de orientación de fines compartidos que nos ayuden a mejorar como seres humanos (al fin y al cabo, eso es la educación *humanizada*). No obstante, antes de profundizar en su descripción, se hace necesario considerar que la acción de educar tiene siempre su génesis en un *yo originario*, un sujeto condicionado por el contexto en el que se desarrolla su día a día (Rincón Verdera, 2018) y por una permanente búsqueda de sentido(s).

En realidad, la educación es una actividad que recurre a las dimensiones que permiten a las personas afrontar su proyecto vital a partir de la construcción de sí mismas (Planella y Esteban, 2018), utilizando la experiencia para dar respuestas que concuerden con sus oportunidades, con los acontecimientos que les rodean y con aquello que les ayude a evolucionar como personas (Laudadio y Mazzitelli, 2018). A pesar de que Nohl (1965) aseverara que el sujeto de la educación es “un ser radicalmente histórico”, esta búsqueda de sentido(s) no siempre resulta inmanente a los procesos vivenciales que a ese sujeto le toca asumir como propios (Pibarque, Baque, Ayón y Ponce, 2018).

Desde una visión antropológica, la educación facilita la rememoración (y posterior reformulación) de ciertas facultades (pre)otorgadas al ser humano en la historia (Tronchoni, Izquierdo y Anguera, 2018), porque “pone de manifiesto que el ser humano, constitutivamente, es *capax symbolorum*¹, es decir, posee la aptitud, en el presente (en cada presente), para rememorar el pasado y para anticipar el futuro” (Duch, 1997, pp. 26-27). Desde un punto de vista crítico-interpretativo, la educación se erige como un marco de actuación que debe evitar las simplificaciones en las explicaciones del mundo (Pallarès, 2019), especialmente aquellas que acotan a lo cognitivo-instrumental como reflejo de cuestiones que se limitan a establecerse a través de (supuestas) *razones*. Desde un punto de vista cognitivo, el acto educativo va gestando unos saberes que se constituyen como el trasfondo ejecutivo del apren-

1 Cursivas en el original.

dizaje, las conductas, los intereses y las creencias de cada uno de los individuos que se encuentran bajo su égida.

Hablar de la necesidad de reclamar una educación *humanizada* es, en primer lugar, situar en el centro del debate una serie de prácticas que propongan actuaciones que no siempre han sido determinadas adecuadamente; esto convierte a la “humanización” en una actitud pedagógica y antropológica nuclear, puesto que se le otorga la aspiración de regular nuestras actuaciones e interacciones, configurándola como dimensión en la que afluyen y a la que se engarzan los enormes caudales de acción a los que estamos sometidos.

En segundo lugar, anhelar una educación *humanizada* es focalizar “la mirada antropológica en la idea de persona, [y] entonces podemos decir que entendemos que esta posee una historia personal (con un pasado), con la libertad para tomar determinadas decisiones, con una posición concreta frente al mundo, con un determinado nivel de socialización, con unos valores concretos y con una particular experiencia de su vida espiritual” (Planella y Pallarès, 2018, p. 180).

Crear en las potencialidades de una educación *humanizada* y pretender su fomento no es sino postularse a favor de los valores humanos como recreación en cada “aquí” y “ahora”, a pesar de que nuestra cotidianeidad incorpore sus (incesantes) continuidades, y aun cuando, como muy agudamente afirmó Wittgenstein, tarde o temprano alguna situación vital pueda introducir interferencias en nuestro actuar diario.

A la estela del reclamo de una educación *humanizada*, el objetivo de este artículo es proponer la acción educativa como una intersección circunscrita a ejecuciones pedagógicas desplegadas en espacios de convivencia en los que, aun teniendo muy presente la angustia que provocan algunas de las disfunciones en las que vive el alumnado, la acción educativa sea capaz de minimizar los choques concretivos entre las personas y las distintas facetas de la realidad. Y lo vamos a llevar a cabo a partir de una revisión hermenéutica del legado de Heinrich Rombach, quien, con su “una particular división de la historia, de la humanidad, basada en la autointerpretación del hombre y su esencia” (Pugliese, 2012, p. 1), describió las coimplicaciones (antropológicas y axiológicas) que explican la articulación de la humanidad del ser humano, sobre todo las coimplicaciones entre el ser humano y la “situación”.

De esta manera, el hecho de que la situación devenga el pulso (uno de ellos) de la educación *humanizada* implica que su disposición –en pasado, presente y futuro– se corresponda con la naturaleza situacional de aquellos indicadores que permiten coordinar la acción en las fases de cualquier práctica educativa (que puede durar minutos, horas, días o semanas). A la postre, se trata de que, ya sea la producción (y transmisión) de un saber, ya sea la asunción de unos valores, ya sea el despliegue de

ciertos contenidos normativos, se produzcan con base en reglas y operaciones que garanticen la eficacia de la acción. Esto debe permitir también el asentamiento de una serie de conocimientos reflexivos y constitutivamente humanos por parte del agente educativo, que es el encargado de justificar el sentido educativo y evolutivo de las prácticas de formación desarrolladas dentro de cualquier centro escolar.

Hablamos, en consecuencia, de la educación *humanizada* como un constructo pedagógico preparado para conferir al alumnado pautas y maneras de ser, que le ayudan a dar sentido a su existencia, y que proporciona herramientas para trascender a las facticidades históricas que le acechan como un *homo viator* al que, inscrito en una “situación” (en cada una de ellas), le aguarda la pretensión de evolucionar y pasar a ser una persona mejor.

HEINRICH ROMBACH

Heinrich Rombach nació en 1923 y fue uno de los discípulos de Heidegger. Es un autor poco estudiado en nuestro contexto, a pesar de que sus dos principales obras fueron traducidas al castellano por la editorial Herder: *El hombre humanizado* (2004-publicada en la versión original en el año 1987) y *El presente de la filosofía* (2007-publicada en 1988 en alemán).

En el año 1955 se habilitó para ser profesor universitario con el trabajo “Verdad y finitud. Intento para explicar el problema fundamental de la filosofía de los siglos XVII y XVII”. Una década más tarde, en 1964, pasó a ejercer la docencia en la Universidad de Wurzburg, donde permaneció hasta su jubilación en el año 1990. En ese momento se le nombró catedrático emérito. Falleció en el año 2004.

El pensamiento de Heinrich Rombach pivota sobre tres piedras angulares: la ontología estructural, la filosofía de la imagen y la hermética (Capdevila, 2007).

a. La primera de ellas, la ontología estructural, le permite desarrollar su propia fenomenología², que ensancha la visión heideggeriana del “ser”. Sustenta esa particular fenomenología en un planteamiento que considera al ser humano, a las plantas, a los animales y a la realidad inorgánica como autointerpretaciones del ser, que se extienden en estructuras y fenómenos esenciales. Esto implica que Rombach considera que “todo” se instituye en estructuras, que son la génesis de la dimensión fenomenológica (ontología estructural). Así, cada estructura está dotada de parámetros de relevancia y de elementos temporales diferenciados e inconmensurables. Lo expone en su obra *Phänomenologie des gegenwärtigen Bewußtseins*, de 1980 (obra

2 La fenomenología se basa en la creencia totalizadora de todo aquello que *puede aparecer*, y asume la intención de analizar cualquier fenómeno a raíz del sustrato que posibilita su aparición.

no traducida al castellano), y lo mantiene en el resto de sus obras. Como Rombach afirma (2004, p. 281) las diferencias temporales no establecen distinciones ontológicas ni diferenciaciones de valor, pues se limitan a “realizar el devenir puro en forma humana, es decir, en cuanto tema vital individual que nos hace participar a la vez en la realización del devenir puro y en cuanto tema vital más íntimo y elevado de nuestro género y nuestra especie; también participamos en la temática y dramática vital de la vida y del ser en general”.

A pesar de que la ontología estructural no se establece como un consenso (ideal) “con-nosotros-mismos”, sí que adquiere el valor de un proceso concreto. Por un lado, eso le permite ampliar la concepción de la estructura del *Daisen* de Hedegger, ya que, según este, la estructura solo se encontraba en el ser humano (Rombach lo extiende a “toda la realidad”), y, por otro lado, le sirve para desarrollar su segunda piedra angular, la filosofía de la imagen.

b. Rombach cree que para elucidar la filosofía de un momento histórico determinado hay que analizar el lenguaje de las imágenes y el pensamiento transmitido por esas imágenes “para así poder desarrollar una historia de las filosofías o una historia fundamental de la humanidad” (Capdevila, 2007, p. 18). Hablamos de unas imágenes que Rombach entiende que nos sirven para situarnos frente a todo, *ante* todo, que nos dejan otearlo sin la necesidad de ningún *mythos* o *logos*, que nos permiten divisarlo como efecto panóptico de aquello que el pensamiento agustiniano consideraba como *iluminación*. La intención es, como explica Rombach (1967), guarecer, a través de la imagen, el sentido consolidado, el simbolismo transmitido e incluso la percepción sentida desde atrás.

La filosofía de la imagen desarrolla un potencial que hace despegar la predisposición estructural humana hacia su *in statu viae*; canaliza los fundamentos de cualquier postulado filosófico en los principios expresados en ella; establece las rupturas (o las continuidades) de las aspiraciones de validez de otras corrientes filosóficas, y dota de un reconocimiento explícito a la praxis de la *observación* como canal evolutivo que desvaloriza (o que realza) el esfuerzo del pensamiento filosófico para su reconstrucción como orden cultural, social e histórico. Se trata de una anexión de los aspectos del aprender humano con el lenguaje de las imágenes como estado de iniciación, tal y como han analizado Mircea Eliade (2001) o Henry Corbin en su excelsa *El hombre y su ángel. Iniciación y caballería espiritual* (1995).

La filosofía de la imagen no genera el origen ni el final del recorrido humano, más bien establece a la *observación* como acto coextensivo e insertado en la misma humanidad del sujeto, a pesar de las diferencias culturales, históricas etc. Toma, por lo tanto, la forma de la existencia del ser humano en su mundo, y entonces es cuando la filosofía “tiene que averiguar su posición en el camino reflexivo y mostrar

su propio contenido de verdad, captando e interpretando el filosofar anterior y distinto a ella desde su respecto fundamento” (Rombach, 2007, p. 88). La filosofía de la imagen le permite desarrollar las estructuras de las perspectivas, que son las que configuran las totalidades segmentadas de nuestro día a día; frente a una constatación del ver como mera identificación de lo real, la imagen rombachiana preserva las disfunciones con lo real, lo cual implica que se pueda crear lo real como imagen.

c. La tercera piedra angular es la hermética. Aunque se escape de los objetivos de este trabajo, el monje Lluís Duch explica que “Tradicionalmente la hermenéutica ha servido para designar un movimiento del ser humano cuya finalidad era la *comprensión*³, mientras que la hermética se ha relacionado habitualmente con un movimiento humano cuya finalidad era el ser” (Duch, 1997, p. 59). Para Rombach este ser es “un ser que está determinado de tal modo que su esencia existente no 'es' simplemente, sino que su ser tiene que ser, [por eso] es llamado *existencialidad*” (Rombach, 2007, p. 120). Considera que únicamente dentro de un ente que está configurado por la existencialidad se produce la comprensión del ser, una comprensión que “crea el espacio para la comprensión del ser dentro del cual todo es tal y como es” (Rombach, 2007, p. 120). Hemos aprovechado ese espacio para vincular la inmanencia de las cosas (que se deriva del pensamiento rombachiano) con la educación *humanizada* entendiendo que esta actuación describe pautas humanizadoras en su fluir: escandiendo lo cognitivo, lo social y lo cultural, y proponiendo unas pautas pedagógicas que configuran algunos de los significados esenciales de la educación. La hermética es definida por Rombach como:

Fuerza de la autotranscendencia, fuerza interior, escondida, que no se puede anticipar pero que aun así se puede liberar acercándose a ella con sensibilidad. Hasta ahora por hermético se entendieron fórmulas secretas y saber oculto mediante los cuales se producía lo mágico y sobrenatural. Evidentemente se trata de un malentendido. [...] La hermética en nuestro sentido sabe que no existen magia ni conjuros pero, en cambio, puede darse perfectamente que una situación haya entrado en su dinámica propia, que el hombre ya no pueda limitar el alcance de sus consecuencias (2004, p. 132).

El hecho de tener que afrontar el uso de esa fuerza de la autotranscendencia es uno de los retos de la humanidad en este siglo XXI, según Rombach, una humanidad que él cree que debe mostrarse receptiva hacia la hermética porque “la subjetividad propia no se encuentra ni en él [el ser humano] ni en las cosas cualquiera, sino en el

3 Cursiva en el original.

todo, que también puede manifestarse y afirmarse con gran poder en lo particular” (Rombach, 2004, p. 133).

De esta caracterización de las tres piedras angulares de sus postulados se desprende que una parte importante del sentido de la existencia humana se obtiene a través de una hermética que, insertada en una ontología estructural y basada en una filosofía de las imágenes que *medie* en el trayecto interpretativo que va de los significados a los significantes, ponga de relieve “los procesos de la “concreatividad” entre ser humano y naturaleza, entre ser humano y situación⁴, entre ser humano y ser humano. Con ello se liberan las anteriores experiencias del “encuentro” y de la “comunicación” hacia principios superiores⁵ y hacia una fecundidad que hasta entonces eran inimaginables” (Rombach, 2004, p. 133).

Presentamos la ontología estructural, la filosofía de la imagen y la hermética rombachianas como aportaciones a la (re)construcción de los fundamentos de una educación *humanizada* porque determinan estructuras de interacción orientadas por un espacio reflexivo en el que, aun estando recogido lo que separa analíticamente a la antropología de la pedagogía, ubica a la educación *humanizada* bajo el paraguas de la adopción de perspectivas que permiten describir (y transformar) estados de cosas, hechos y acciones educativas en conceptos con significación intrínseca al ámbito de realidad “educación”. De hecho, como el propio Rombach (1970) ejemplifica, los principios de intervención pedagógica deben circunscribirse a una mirada especializada, capacitada para establecer relaciones entre método, modelo y programa en cada función pedagógica. En consecuencia, el campo educativo, que debe ser *cognoscible, investigable y realizable* (Tourrián, 2014), precisa asumir el desafío de requerir una metodología hecha con “conciencia de aprendizaje”. A esta demanda de Rombach se le suma la reflexión sobre cómo están determinados estos aprendizajes por la antropología social y cultural del contexto de los centros escolares, que no solo condicionan el sentido de lo que se enseña, sino también la manera mediante la cual se lleva a cabo esta enseñanza (Sanz y Serrano, 2017).

En estas circunstancias, condicionadas, además, por un contexto en el que las nuevas tecnologías lo inundan prácticamente todo (Contreras y Eguía, 2017; Díaz, Mercader y Gairín, 2019), los procesos de transmisión de información no pueden desarrollarse en prácticas escolares que conciban que el trayecto humano (el espacio que se recorre cuando el alumno evoluciona, esto es, cuando *aprende*) quede reducido a simples ampliaciones unilaterales del *logos* en el pensamiento y

4 Precisamente por ello vamos a dedicar el siguiente apartado a la “situación”.

5 Consideramos el reclamo de una educación *humanizada* como uno de esos principios (sociales) superiores, de ahí la justificación de una investigación como ésta.

la acción (Cardoso, Silvério, Guijarro, Antoniassi y Siqueira, 2018; Sánchez Castellón, 2018).

El desarrollo de la acción educativa necesita un riguroso ejercicio reflexivo no solo de su práctica (*poiesis*) sino de su obrar (Gonnet, 2018), es decir, de su propia *praxis* (Romero, 2004). Este marco de reflexión exige analizar todas las categorías que caracterizan a su *praxis* (Sorín, 2018), reclama atender al ámbito epistémico (el “porqué” del hacer pedagógico), precisa concretar el ámbito instrumental (el “cómo”) (Rincón, 2018), y necesita también esclarecer el teleológico (prescribir las finalidades que tienen que afrontarse) (Ortiz, 2017).

La triple dimensión del pensamiento de Rombach asume el significado *realidad* (y sus consecuentes estados estructurales de intervención) desde una mirada que, con base en una ontología estructural desplegada como determinación de una búsqueda cooperativa de las cosas, nos permitirá establecer pautas diferenciadas (entre el saber y el enseñar) en la caracterización de una educación *humanizada* entendida como conjunto de haceres conectados mediante relaciones de intencionalidad; su condición teleológica se marcará como meta que las interacciones humanas estén motivadas por fines y acciones de respeto mutuo y convivencia (Schatzki, 2012).

De Santis (2002) afirma que el pensamiento de Rombach se constituye como una “mistagogía del ver”, un ejercicio ímprobo de iniciación hacia el objetivo de alcanzar la verdadera visión de la esencia de las cosas, que, al parecer de Rombach, cada ser humano lleva a cabo en el mismo acto en el que las *re-conoce*.

La triple dimensión de sus postulados y la transición a las fases convencionales de interacción de esta “mistagogía del ver” se complementan mediante la confluencia de la perspectiva de quien observa, gracias a las múltiples perspectivas del “yo-cosa”, en un sistema de perspectivas de acción que facilita que se reestructuren mutuamente; también nos posibilitará la descripción de las disposiciones básicas de una educación *humanizada* asumida como cumbre de la vida digna, disposiciones circunscritas a las finalidades de la educación propias de cada dimensión general de intervención pedagógica: determinación, autonomía, sabiduría, etc.

De esta manera, presentamos el pensamiento de Rombach como una propuesta al servicio de la pedagogía y complementaria a una experiencia que se presume a la vez como teórica y biográfica, ya que nos adentramos en una vía en la que la visión del sujeto modifica las cosas, y estas, a su vez, reformulan la visión de la persona (Duch, 2004a).

HEINRICH ROMBACH Y LA SITUACIÓN

Sin entrar a valorar si la constitución del *re-conocer* a la que hacíamos referencia clausura a la razón práctica en los confines de unas reglas de interpretación especialmente determinadas, podemos constatar que, en este ejercicio de alimentación entre el sujeto y las cosas que (nos) proporciona el acto de *re-conocer*, la concepción de Rombach de la *situación* adquiere una significación nuclear, porque se entiende como un eje de contraste entre lo estructural y lo histórico, entre las continuidades y las modificaciones:

Lo que pertenece a una situación participa en su centralización. Todo participa en la orientación de manifestación de la totalidad. Las cosas tienen, correspondientemente, un rostro. Se muestran; muestran en general. Pueden desviar el rostro, dirigirlo hacia otras situaciones, estar a la disposición de otras existencias, pero de todos modos se mantiene el rasgo fundamental del “estar dirigido a...”, que a la vez se puede profundizar hasta un “estar dirigido para...”. Las cosas apartadas posiblemente se hayan dirigido hacia otras situaciones, pero con ello se orientan hacia mí de manera particular (Rombach, 2004, p. 153).

La manera que tiene Rombach de entender al ser humano, de percibir el mundo y de sentir y vivir lo divino, se fundamenta en una concepción según la cual cada ser dispone en sí mismo de una esencia que le permite ser lo que es. Esto consigue regular aquello que *es* y aquello que le sucede a este ser, pero contiene también los atributos desarrollados en su entorno, que no siempre modifican su esencia: en ocasiones le ayudan a configurar una caracterización que establece la diferenciación de la misma esencia respecto a los otros, a los que denomina “accidentes”. De esta forma, “estos accidentes o atributos sobrevienen al núcleo substancial y de ese modo se adhieren los rasgos individuales y cambiantes que sí se alteran produciendo la individuación” (Pugliese, 2012, p. 2).

Para Rombach todo lo que hacemos es consecuencia de la “situación”: “el hombre (...) asume su lugar como si fuera el propio y hace lo que se deriva situacionalmente de este. Todo lo que se tiene que hacer resulta de la situación, y de nada más” (Rombach, 2004, p. 380). Si en Heidegger la situación se entendía como un fenómeno existencial en el que era el *yo mismo* el que guiaba a la existencia en cuanto “tener que ser” (pero lo hacía dependiendo de la resolución y de la especificidad) (Galván, 2017; Villalobos, 2017), y en Jaspers la situación se describía en función de las situaciones límites que nos toca vivir, en Rombach la situación es la génesis de todo, pues

Donde la existencia humana se encuentra originariamente es en la situación. A lo que responde es a la situación. A lo que está enfrentada es siempre a la situación. Todo lo que se puede dar se da en situación. Cualquier cosa que se puede poner en marcha parte de una situación y es considerada en vista de otras situaciones. Parece ser que la situación prepara el terreno indispensable sobre el cual vivimos y experimentamos, nos relacionamos con lo uno o lo otro, nos clarificamos a nosotros mismos, etcétera. Así, la situación es todavía más primaria que el mundo, porque siempre experimentamos el mundo solo en situaciones. [...] Ella es el alma del mundo (Rombach, 2004, pp. 140-141).

A raíz de esto se deduce que la situación es el corazón de la existencia; no es una cualidad sino quien las contiene todas. No (nos) profiere algunas de las dicciones de nuestra realidad porque, de hecho, todo aquello que nos *viene dado* transcurre a través de la situación. Tenemos la potestad de reestructurar lo que nos viene dado, pero solo lo podemos hacer en la medida en que “yo la acepto y paso a formar parte de ella [de la situación] como aquello que está sujeto a ella” (Rombach, 2004, p. 141).

La situación es algo existencialmente relevante y decisivo para la disposición de la vida humana en el presente; no marca ningún contorno ni se encuentra “solo” *dentro* de nosotros, sino que “está de tal modo dentro de mí que la experimento como aquello *donde* yo estoy. Ella es mi lugar, porque solo me encuentro cuando regreso a ella, al igual que me sitúo a mí mismo en la reflexión concéntrica que parte de la totalidad de las circunstancias” (Rombach, 2007, p. 147).

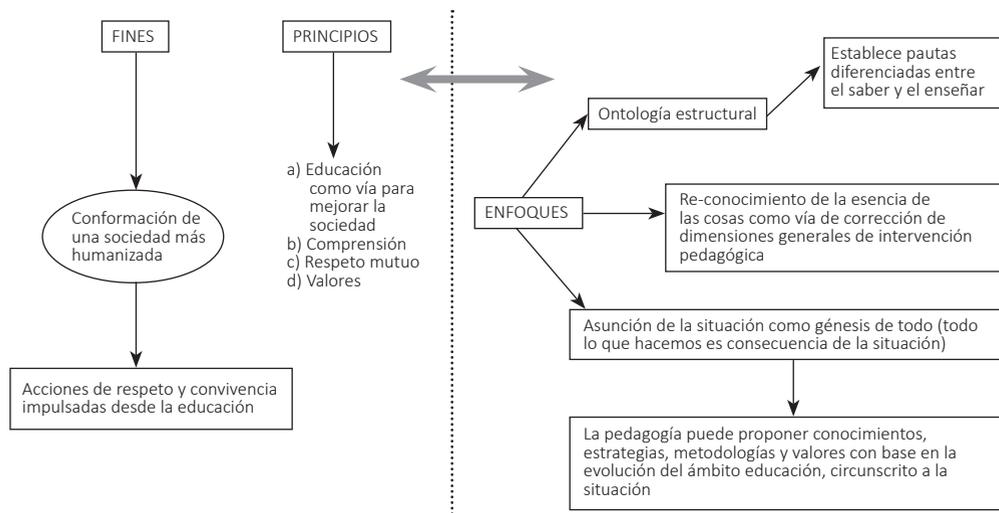
La fundamentación del imperativo situacional de Heinrich Rombach está tan imbricada con las incontables (e imprevisibles) sollicitaciones que se cruzan en nuestro camino que el autor termina afirmando que “Yo soy en la situación. Pero no como si ella fuera la totalidad de las circunstancias entre las cuales yo me encontraría en medio (...) sino que me encuentro en medio de la situación; y esto quizás también cuando estoy totalmente “al margen de los acontecimientos”, pues entonces este “estar-al-margen” es el centro de mi situación” (Rombach, 2004, p. 147).

Esta concepción del “estar dentro de una situación” “es un rasgo estructural del fenómeno situacional” (Rombach, 2004, p. 147), por eso nos servirá para reflexionar sobre algunas de las reformulaciones que precisa la pedagogía para promover una educación *humanizada* que avance en sintonía con una concepción pedagógica que acepte su autonomía funcional como eje a partir del cual catalogar como educativo (pero también como “más humano”) cada uno de los medios que emplea y cada uno de los resultados que espera.

Hacemos referencia a una pedagogía que proponga estrategias, metodologías y valores reestructurados a partir de la evolución de un ámbito, el de la educación, circunscrito a la *situación*, es decir, a un paradigma-motor que resulta vivo, en constante evolución, que determina constructos psicosociales que generan prácticas escolares específicas, que da forma a corrientes de pensamiento y que propone funciones e intervenciones pedagógicas consensuadas. Y si esto lo podemos llevar a cabo es porque “el estar dentro de la situación es al mismo tiempo el experimentar la situación. El percatarse no se basa en extrañas capacidades ópticas sino que representa el mismo contexto estructural” (Rombach, 2004, p. 148).

De esta forma, el camino recorrido hasta aquí se puede resumir de la siguiente manera:

Esquema I: Propuesta de Educación humanizada



Fuente: Elaboración propia.

La virtualización de muchos de los asuntos humanos actualmente “está transformando el mundo de la vida y creando un nuevo paradigma –en todos los sentidos de la palabra– que resulta muy importante para los debates (...). Hay grandes oportunidades, claro, pero también nuevas clases de alienación” (Espinosa, 2017, p. 65); hemos recurrido a una ontología estructural y a la concepción de la *situación* de Rombach para presentar un referente en el que integrar estas nuevas formas de

alineación, con el objetivo de que puedan caracterizar sistemas de aprendizaje que presenten preguntas (Valdivia, 2018), que planteen respuestas y que, aun aceptando que el camino esté repleto de rutas imprevistas, puedan sugerir prácticas preocupadas por una educación *humanizada* encarnada como praxis de transmisión de todo aquello que, *sobreviviendo* a la era virtual, se pueda considerar como más digno y humano.

LA PRÁCTICA COMO UNIDAD ANALÍTICA PARA EL FOMENTO
DE LA *EDUCACIÓN HUMANIZADA*

Nos hemos aproximado al legado de Rombach como una lluvia que cae sobre realidades, que consideramos preparadas para germinar en una tierra adecuada, el campo de la educación.

Con la referencia del pensamiento rombachiano como potencial constructo de análisis ontológicos y sociohistóricos, los haceres, los decires y las vinculaciones (que contarán siempre con su casuística sociocultural específica) que constituyen las prácticas educativas se vuelven parte de las condiciones que facilitan (pero que en ocasiones también constriñen) las experiencias de aprendizaje en un lugar y en un contexto determinado (Valladares, 2017).

A la estela de una aportación como la que presentamos, que incita a reformular algunos de los debates recientes, se prescribe la educación como un conjunto de prácticas educativas engarzadas entre sí e inscritas en unos hechos (regulados por cada acción educativa concreta) que deben hacer posible las transformaciones de lo social (Roca, 2018). Además, al encapsular la *situación* de lo que acontece en cada práctica educativa, esta actúa como registro y como confluencia de los acontecimientos, desarrollando una convergencia de experiencias educativas cambiantes (pero con la pretensión de que sean más humanas).

Vincular las prácticas educativas a la concepción rombachiana de la *situación* nos permite entenderlas como actividades y no como un conglomerado de vivencias “desincorporadas” de la vida humana. El encaje de la práctica educativa en la *situación*, es decir, en ese transcurrir que “(...) se transforma, pero [se trata de] una transformación que es en sí misma otra situación, la situación fundamental de la vida humana” (Rombach, 2004, p. 149), es nuestra propuesta para reclamar una reformulación de la teoría de la educación centrada en análisis ontológicos y epistemológicos de lo educativo. Postularse a favor de una teoría de la educación basada en las prácticas educativas hace posible dar cuenta de “cómo” lo educativo se constituye *en* la situación, y debatir, entonces, sobre las vías mediante las que se va generando conocimiento sobre lo educativo.

Entendida así, la teoría de la educación trasciende el paradigma de la subjetividad y de la experiencia (Romero, 2004), sin que ello implique renunciar a las experiencias personales de los agentes que (co)participan en el acto educativo: a través de las imbricaciones que se producen entre prácticas educativas diferentes, se puede analizar y entender la circulación entre los elementos de las prácticas educativas y sus influencias para, de esa manera, orientar (y fomentar) una educación *humanizada* (Hicks y Stapleford, 2016).

Al establecer la práctica como unidad analítica estamos sugiriendo una actuación para inquirir los lindes de distintas complejidades educativas (Lucena, 2018), a las que aceptamos como amalgama de prácticas, para dar forma a sus componentes (en el caso que ahora nos ocupa, a aquellos que promuevan unos valores más humanos), para regular las contingencias latentes en el medio y para aproximarnos a los factores involucrados en el proceso educativo.

Esta propuesta no hace sino intentar comprender la singularidad de toda experiencia de vida a partir de la aceptación de la práctica como unidad analítica “historicada”, a la que necesariamente se vincula toda *situación* humana; pero se trata de una unidad analítica que, mediante su exploración (de los fines, métodos, estrategias etc.) permite entender las migraciones producidas de una situación (una práctica) a otra, así como las adversidades. Todo ello se puede poner al servicio del objetivo de promover una educación *humanizada*, puesto que nos proporciona información sobre:

Los conjuros de estándares que se usan para la producción de nuevo conocimiento educativo; las formas en cómo se valorizan e interpretan los fines de la educación; las herramientas metodológicas que se consideran valiosas y legítimas en ciertos arreglos socio-políticos, económico-materiales y culturales-discursivos; y las condiciones en las que se generan diferentes clases de conocimientos pedagógico-educativos (Valladares, 2017, p. 201).

Sin embargo, en unos tiempos marcados por una cuerda floja que oscila entre las permanencias y los cambios, el reclamo del impulso de la educación *humanizada* no se puede reducir exclusivamente al campo educativo, pues se hace necesario generar marcos de representaciones eficaces en el seno de la sociedad y la cultura; como sostenía Ortega y Gasset, la vida es un quehacer, un permanente deber que nos lleva a tener que decidir en cada encrucijada, por eso los valores subyacentes en la educación *humanizada* son condiciones y actuaciones derivadas de constructos culturales, sociales, etc. Así, para implementar prácticas educativas que fomenten la educación *humanizada*, se precisa de un paradigma pedagógico que haga que los docentes *contemplen* la realidad educativa como un todo (Parellada y Traveset,

2016), relacionando los sistemas socioculturales y analizando cómo repercute esto en la ejecución de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La implantación de las nuevas tecnologías, la evolución de la educación y los desafíos de las sociedades actuales exigen que la pedagogía sea capaz de describir y proponer una educación ubicada en una intersección en la que afluyan los vínculos como condicionantes esenciales para facilitar la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo holístico de la persona (Pallarès, 2018). Esto lleva consigo que necesitemos “acompañar a las nuevas generaciones hacia la vida”, a partir de un “epicentro (...) que es la acción recíproca entre las partes, componentes de una familia, de una escuela o de cualquier grupo humano” (Parellada y Traveset, 2016, p. 20).

Determinar la práctica como unidad analítica y poner encima de la mesa esta defensa de sistemas de conexión requiere de actuaciones que nos permitan acceder a la complejidad y la hondura de la realidad en la que vive el alumnado. El desafío es insertar la multidimensionalidad del entorno de este alumnado en una educación *humanizada* habilitada para frenar esa convicción contemporánea de quemarlo todo para convertirlo en seguida en otra cosa, y capacitada también para concretar parámetros de relación actualizados.

Se trata de abrir vías que fomenten unos valores más humanos y de conjuntar la comprensión del mundo desde un punto de vista de interrelación y fraternidad compartida. Hablamos de *lo humano* como algo que puede hacernos evolucionar, como una propiedad (o un conjunto de ellas) que, dispuesta en una cumbre, cambia el sentido de la gravedad, encuentra resquicios y provoca algunas caídas; lo humano puede pasar a ser, entonces, *desplazamiento*, una evolución que desemboca en una intersección cargada de elementos constitutivos de la conciencia y que se solidifica como factor regulador de la humanidad del sujeto, sobre todo a partir de los sustratos más elevados de su propia arqueología.

Algunas de las actuaciones pedagógicas que, en una sociedad como la actual, caracterizada por ímpetus *caotizadores* de diversa índole y cargada en exceso por una “cultura del yo” (Béjar, 1993), pueden facilitar una conciencia colectiva encaminada hacia una optimización de la educación *humanizada*, son:

- Reconocer la relevancia de la función educativa de la familia. En consecuencia, tener como prioridad el establecimiento de puentes, diálogos y alianzas con dichas familias.
- Corresponsabilizar la tarea educativa entre familia e institución escolar.
- Introducir en el currículum objetivos que se ocupen del funcionamiento de los sistemas humanos y la pertenencia que nos vincula a nuestras estructuras familiares y a las distintas generaciones.

- Fomentar espacios de convivencia entre los propios alumnos, así como entre estos y el profesorado, con la pretensión de crear climas positivos que contemplen planes de acogida, rituales de respeto mutuo, etc.
- Llevar a cabo prácticas pedagógicas “vivas” que hagan posible equilibrar contenidos educativos, procesos de aprendizaje y habilidades que conciernan a las distintas dimensiones del desarrollo humano.
- Impulsar prácticas educativas que incluyan la autocorrección como conducta habilitada para reconocer errores y para constatar estados de conciencia del alumnado que nos ayuden a calibrar los estados de ánimo por los que pasa su periplo biográfico.
- Fomentar la sensibilidad por el contexto y velar por el sentido de pertenencia de todos los implicados.
- Desarrollar prácticas al servicio de los principales valores compartidos.
- Proporcionar herramientas que ayuden al alumnado a procesar el aluvión de nuevos datos y circunstancias que invaden su horizonte mental y espacial.
- Establecer áreas de interés, marcos de referencia y puntos de vista receptivos a las distintas etapas madurativas del ciclo vital del alumnado.

CONSIDERACIONES FINALES

Hablar de mejorar la educación implica, en plena era post-postmoderna (Pallarès y Chiva, 2018) protagonizada por lo tecnológico-digital, asumir la fragmentación ambiental de las dimensiones más significativas de la existencia humana en contextos en los que “las nuevas tecnologías y los modelos emergentes de aprendizaje, curriculares y pedagógicos, toman distintas formas y están haciendo que los niños y los jóvenes piensen y actúen de una manera nueva” (Loveless y Williamson, 2017, p. 16).

En estas circunstancias en las que la era tecnológica es una construcción cronológica y cultural (Hartley, 1997), nuestra aportación se basa en tematizar la potencialidad del legado de Rombach como espacio desde el cual fomentar una educación *humanizada* en la que la *situación* se erija en el soporte constitutivo del despliegue ontológico de los valores en los que sustentar esa educación *humanizada*. Hemos canalizado su particular descripción del “re-conocimiento” de la esencia de las cosas y los hechos como vía de determinación de dimensiones generales de intervención pedagógica, focalizadas en afianzar el predominio de lo humano como sello tanto de la realidad social como de la biográfica.

Sin embargo, no lo presentamos como una solución quimérica, sino como una perspectiva que proyecta la procesualidad del potencial que la pedagogía puede desarrollar sobre sí misma. Así, más allá de aquellas propuestas pedagógicas que, por una

parte, acentúan (unilateralmente) el logos en el pensamiento y en la acción y, por otra parte, se limitan a expresar la realidad tal como es para nosotros (*quoad nos*), la ontología estructural de Rombach y su re-conocimiento de la esencia de las cosas y los hechos dota a la pedagogía de una entidad que le sustrae de la constante “espera” de realidades utópicas, o del optimismo desmesurado (que, en muchas de estas propuestas pedagógicas, incluso se autoproclama “satisfecho” aprehendiendo de lo utópico).

La ontología estructural rombachiana permite establecer pautas diferenciadas entre el saber y el enseñar, y descarga el potencial sobre la mediadora posibilidad de lo humano, que, adscrito a la *situación*, se convierte en un centro descentrado (y no fundamentador, como postulan ciertas corrientes pedagógicas).

Todo este sustento pedagógico tiene sus concreciones de planificación en las actuaciones que se han propuesto en el apartado anterior, que suponen un reto. Pero todo reto humano confronta al sujeto con las aplicaciones concretas en cada *situación* y con el enraizamiento de las percepciones personales; ambas cuestiones pueden evolucionar cuando se añade algo: el esfuerzo por mejorar y la interiorización de todo lo que en nuestro entorno hay de positivo. No obstante, conviene tener presente que *lo educativo* siempre “está por hacer”; desde estas páginas, a pesar del halo de cierta desconfianza generalizada que se percibe en muchos espacios de debate, proponemos que este “estar por hacer” se (pre)ocupe de las dicciones de lo humano que latan en cualquier experiencia interhumana; que las escrute, que las lenifique, que las explore, que las integre en las prácticas escolares (que, para perpetuarlas, deben generar espacios de convivencia), que se prioricen los puentes escuela-familias y que se desarrolle una acción educativa que constituya la urdimbre misma de aquello que sea capaz de revitalizar lo que es esencialmente humano.

En un momento en el que muchas propuestas pedagógicas se decantan por el predominio de un cierto *experimentum* en la existencia humana, nivelando, de una manera un tanto incierta, lo que se considera verdadero con lo que se cree verificable, la conjugación de la búsqueda de sentido y de un modelo pedagógico eficaz resulta viable si se atiende a los planteamientos de Rombach. Esta propuesta abre líneas de investigación futuras, en las que se tendrá que analizar la educación como un saber práctico para constatar si esta propuesta que hemos desarrollado favorece la fluidez de los valores esenciales de la educación humanizada en los diferentes procesos de instauración de cada contexto. Como en cualquier propuesta, es necesario insertar la dimensión práctica de la teoría en el día a día, que es donde la estrategia de investigación-acción “se responsabiliza de la comprensión del significado de la acción humana en su contexto” (Esteban, 2002, p. 62).

El legado de Rombach, puesto al servicio de la pedagogía, no es un pensamiento que hayamos canalizado como marco de instrucción, sino como un soporte

del complejo proceso de condescendencia del ser humano: educación *humanizada*, pretensión por evolucionar (a mejor) y prospección de anhelos colectivos, en definitiva, presentados en estas páginas para proyectar esperanzas sobre las sombras, y para caracterizar a la educación como cordón umbilical entre la sociedad y la instalación efectiva de lo esencialmente humano.

Fecha de recepción del original: 25 de marzo 2019

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 17 de septiembre 2019

REFERENCIAS

- Béjar, H. (1993). *La cultura del yo. Pasiones colectivas y afectos propios en la teoría social*. Madrid: Alianza.
- Capdevila, R. (2007). Introducción. En H. Rombach, *El presente de la filosofía* (pp. 15-22), Barcelona: Herder.
- Cardoso, C., Silvério, G., Guijarro, M. E., Antoniassi, B. y Siqueira, M. (2018). Avaliação Da Concepção Ambiental Em Alunos Do 3º Ano Do Ensino Médio: Um Estudo De Caso Em Bauru/SP. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 6(3), 305-319.
- Contreras, R. S. y Eguía, J. L. (2017). Gamificación en educación: diseñando un curso para diseñadores de juegos. *Kepes*, 16, 91-120.
- Corbin, H. (1995). *El hombre y su ángel. Iniciación y caballería espiritual*. Barcelona: Destino.
- de Santis, A. (2002). *Dalla dialettica alkairós. L'ontologia dell'evidenza in Heinrich Rombach*. Roma: Centro Studi Sant'Anselmo.
- Díaz, A., Mercader, C. y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-11.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Duch, L. (2004a). Introducción. En H. Rombach, *El hombre humanizado*, Barcelona, Herder, pp. 7-25.
- Duch, L. (2004b). *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Herder.
- Espinosa, L. (2017). Reflexiones antropológicas sobre el mundo digital y la autonomía personal. *Dilemata*, 9(24), 65-91.
- Eliade, M. (2001). *Nacimiento y renacimiento*. Barcelona: Kairós.
- Esteban, J. (2002). *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Galván, V. (2017). Sobre la libertad y la verdad en Michel Foucault. *Revista de Humanidades*, 32, 11-27.
- Gonnet, J. P. (2018). Orden social y conflicto en la teoría de los sistemas de Niklas

- Luhmann. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 61, 110-122.
- Hartley, D. (1997). *Re-schooling Society*. London: RoutledgeFalmer.
- Hicks, D. y Stapleford, T. (2016). The virtues of scientific practice. MacIntyre, virtue ethics, and the historiography science. *A Journal of the History of Science*, 197(3), 1-27.
- Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2018). Adaptación y validación del Cuestionario de Relación Docente en el Nivel Superior. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(1), 153-170.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Lucena, D. (2018). Foucault en Cemento: 'Una analítica del poder', *Trasbumante. Revista Americana de Historia Social*, 1, 6-26.
- Nohl, H. (1965). *Antropología pedagógica*. México: FCE.
- Ortiz, A. (2017). Epistemología y metodología configuracional en las ciencias humanas y sociales. *Revista de filosofía*, 87(3), 25-47.
- Pallarès, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 126-136.
- Pallarès, M. (2019). Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo. Una aproximación a partir de la serie The Wire. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(2), 375-392.
- Pallarès, M. y Chiva, O. (2018). El lugar del individuo en la era post-postmoderna. Sociedad, educación y ciudadanía tras la postmodernidad. *Pensamiento*, 74(282), 835-852.
- Parellada, C. y Traveset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Pibarque, M. S., Baque, L. M., Ayón, L. S. y Ponce, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión. *Revista Lasallista de Educación*, 15(2), 153-168.
- Planella, J. y Esteban, F. (2018). Aspectos que valdría la pena recuperar para la educación universitaria de hoy. *Cadmo*, 1, 25-36.
- Planella, J. y Pallarès, M. (2018). Metafísica de la debilidad y pedagogía del cuidado en Jean Vanier. *Estudios Sobre Educación*, 35, 373-389.
- Pugliese, Z. (2012). Heinrich Rombach y la época de las estructuras. *Nuevo Pensamiento*, 2(2), 1-9.
- Rincón Verdera, J. C. (2018). Hermann Nohl: educación y pedagogía. *Bordón*, 68(3), 107-130.
- Rincón, O. (2018). Liberalismo y prácticas pedagógicas. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 8, 51-69.

- Roca, B. (2017). Pensar con James Scott. Dominación, conocimiento, resistencia. *Araucaria*, 19(37), 91-113.
- Rombach, H. (1967). Das Wesen der Strafe. Philosophische Untersuchungen in pädagogischer Hinsicht. In *Pädagogik der Strafe* (pp. 3-31), Hrsg. Vom Willmann-Institut: Freiburg/Basel/Wien.
- Rombach, H. (1970). Thesen über die Jugend und ihre Stellung in der modernen Gesellschaft. In *Exodus. Zeitschrift des Priesterseminars Würzburg* (pp. 19-22). München: Kösel.
- Rombach, H. (2004). *El hombre humanizado*. Barcelona: Herder.
- Rombach, H. (2007). *El presente de la filosofía*. Barcelona: Herder.
- Romero, C. (2004). *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sánchez Castellón, E. B. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 83, 166-181.
- Sanz, R. y Serrano, A. (2017). ¿La educación cambia? repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 167-184.
- Schatzki, T. (2012). A Primer on Practices. En J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings y F. Trede (Eds.), *Practice Based Education* (pp. 13-26), Rotterdam: Sense Publishers.
- Sorín, A. (2018). Educación, humanidad y animalidad: reflexiones para una filosofía de la educación en clave derrideana. *Foro de Educación*, 16(24), 79-97.
- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de las intervenciones*. A Coruña: Netbiblo.
- Tronchoni, H., Izquierdo, C. y Anguera, M. T. (2018). Interacción participativa en las clases magistrales: fundamentación y construcción de un instrumento de observación. *Publicaciones*, 48(1), 77-95.
- Valdivia, J. A. (2018). ¿Para qué sirve la historia de la filosofía? A propósito de la teoría de la percepción de John R. Searle. *Pensamiento*, 74(282), 945-962.
- Valladares, L. (2017). La práctica educativa y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la pedagogía. *Perfiles Educativos*, 39, 158, 186-203.
- Villalobos, J. V. (2017). La investigación educativa y la fenomenología de M. Heidegger. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(83), 7-12.

