

# FRITZ MARZ: CATEGORIAS EXISTENCIALES Y EDUCACION \*

Por

ROSA V. ANDRILLI

I

## INTRODUCCION

Los monismos gnoseológicos y metodológicos son bien detectables a través de los distintos momentos histórico-culturales. Resultado, casi siempre, de la prevalencia de un determinado modo de conocer y de su correspondiente sistematización, terminan por ejercer un monopolio excluyente sobre el conocimiento de la realidad.

La ciencia, en el sentido moderno de la palabra, surgió como visión racionalizante de lo real, sustentada en una empiria que es de lo observable y experimentable pero formalmente asida a las matemáticas. La irrecusable y permanente vigencia de sus éxitos, ligados al poder que ha ido otorgando al

\* El presente trabajo forma parte de otro de mayor alcance suscitado por la lectura y análisis crítico de las obras de Fritz März, joven profesor de Augsburg que ha llevado al plano del quehacer educativo y de las teorizaciones pedagógicas los aportes de la Fenomenología existencial. Las obras que han sido traducidas a nuestro idioma son: "Introducción a la Pedagogía", "Dos ensayos de Pedagogía existencial" y "El sentido del humor en educación", y ellas han constituido la base de esta exposición. Tenemos entendido que el profesor Fritz März prepara en la actualidad un trabajo de envergadura al que esperamos para, en su momento, integrar la visión de su pensamiento.

hombre sobre el mundo material, mantuvo en suspenso, durante bastante tiempo, el juicio acerca de sus verdaderas posibilidades en el acceso a la comprensión de la realidad que conoce.

Sin embargo y cada vez con mayor insistencia, se hicieron oír voces disonantes en la armonía de un indefectible optimismo acerca del progreso y realización humanas basados en la ciencia. Disonancia evidentemente manifiesta actualmente en la duda sobre el alcance de la ciencia para llegar hasta la hondura y sentido de la realidad, particularmente de la humana.

Es seguro que nadie puede discutir válidamente hoy, el rigor de la estructura epistemológica del saber científico. Menos aún su carácter de saber operativo y eficaz. Mostrando y describiendo hechos, aclarando causalidades inmediatas, facilitando el manejo de las cosas, ofrece un abundante repertorio, en sí mismo respetable, de exactitudes. Pero también es seguro, hoy, que se tiene plena conciencia de que la relación realidad-ciencia se mide por las posibilidades y límites que confieren un modo de conocer circunscripto a la exactitud y como tal ajeno a todo otro orden de valores.

En verdad, la ciencia le ha prestado y sigue prestando al hombre servicios inestimables pero paradójicamente acerca de su propio, intransferible sentido, le deja vacío, desnudo. La objetividad científica pareciera no poder enfrentarse “con la emersión de una subjetividad esencial”.

En este marco de apreciación respecto a la relación ciencia y realidad, particularmente ciencia y realidad humana, se encuadra el pensamiento de F. März.

Retoma la conocida distinción marceliana entre problema y misterio y entiende que la ciencia está siempre encuadrada en el aspecto problema, o lo que es lo mismo de lo que está frente a nosotros como dificultad a resolver. Ella indaga su solubilidad y procura medios para resolverlo; si no es posible lo desecha. Olvida o no le interesa el margen de realidad que queda tras de él.

Precisamente lo que queda, no reconocible como una simple dificultad o como objeto, es el misterio. Misterio que no está frente a mí o ante mí, sino “que por estar comprometido en él, parece como si en esta zona perdiera vigencia el en mí y el ante mí”<sup>1</sup>. Revelación del plano metaproblemático del ser, el misterio, en cuanto excede lo racionalizable de lo real, pone a este conocimiento una barrera infranqueable y ante él sólo queda el camino del re-conocer ligado a la inteligibilización metafísica, o a los actos de fe así como a ese peculiar “conocimiento” que da el amor.

La comprensión de estos distintos niveles de saber, la aceptación de los límites de la ciencia, parecen más que nunca decisivos para la Pedagogía, o si se quiere soslayar esta denominación tan discutida, para el saber acerca de la educación. El protagonista de la educación y en consecuencia el núcleo dominante de la elaboración pedagógica es el hombre, que no es objeto, que no es algo. Que es sujeto, alguien, existencia única que se realiza en dimensiones no cualificables desde la objetividad y exactitud científicas. “La comprensión de la imperfección de nuestro saber y el conocimiento de los límites de la ciencia son decisivos para la Pedagogía”<sup>2</sup>.

Se ha hecho ya lugar común hablar de la educación como objeto de un conocimiento interdisciplinar; y es ciertamente estimable en alto grado que estemos en vías de la superación de las hegemonías de determinadas ciencias. Sin embargo, es necesario que desaparezcan además, los monismos gnoseológicos para que no se mantengan los sistemas cerrados de conocimiento. Que se esté dispuesto a aceptar que hay diversos niveles para el conocer y que a través de ellos puede percibirse el lenguaje de la realidad —en este caso, la educación— en su diversidad y aunque resulta paradójal, en su verdadera unidad. Los aportes de la Fenomenología existencial,

<sup>1</sup> MARCEL (G.), *Etre et Avoir*, Aubier, París, 1935.

<sup>2</sup> MÄRTZ (F.), *Introducción a la Pedagogía*, Sígueme, Salamanca, 1961.

en tal sentido, son de tenerse en cuenta y la obra de F. März lo testimonia. Desde luego sin pretender que con ellos queda abarcada y menos aún solucionada esta apasionante y cuestionada tarea que es la educación.

## II

### FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL, CATEGORIAS EXISTENCIALES Y PEDAGOGIA

Conviene que realicemos dos aclaraciones previas. La primera, acerca de lo que es Fenomenología existencial y el alcance que cobra esta forma de pensamiento dentro de la obra del autor que nos ocupa.

Surgida en la época contemporánea como movimiento unitario que buscó dejar de lado las diferencias entre fenomenología y existencialismo, aún cuando históricamente ambas fueron dos corrientes de pensamiento distintas, la Fenomenología existencial ha centrado todo su análisis en el hombre como existencia, "como ser abierto" y ha hecho de la filosofía "la explicitación de la experiencia de la existencia humana integral"<sup>3</sup>. Indudablemente Fritz März no hace fenomenología existencial en sentido estricto o sea no asume tarea de filósofo (suponiendo que se acepte la caracterización de filosofía recién enunciada), sino que más bien hace recurso de sus categorizaciones y las inserta en un contexto que excede a las mismas. En efecto, el núcleo central de su elaboración pedagógica es la *persona* y el sentido metafísico que da a la misma pone en gran parte en la línea del pensamiento tomista. Señalamos desde ya, que esta es una dualidad siempre presente en su pensamiento si bien la predominancia del análisis existencial es marcada. Y que esa dualidad oscurece muchas veces su pensar.

<sup>3</sup> DE WAELHENS (A.), *Signification de la phénoménologie*, en Diogénes, 1954, nº 5, p. 60.

La segunda aclaración: aceptado que la filosofía como fenomenología existencial es una filosofía que se apoya en el “hecho primario” que es la “existencia como abertura”, este hecho primario en F. März está condicionado por una situación, a su vez originaria. La situación de la existencia en cuanto dada, gratuita, *creada*; de ella derivan las categorías fundantes de la existencia humana. Obviamente, se trata de categorías que exceden el plano filosófico; pertenecen al plano teológico. Pero no olvidemos que F. März aspira al saber en que se integre la totalidad de los modos del conocer.

Hechas las aclaraciones, veremos de ir indicando las líneas de este fluente pensamiento que en principio describe, aunque también explica, que permanece en el “aparecer” de la existencia tal cual se manifiesta, aunque también se lanza a interpretar todo el sentido del aparecer. Forma de la dualidad a que más arriba aludíamos.

¿Cuáles son esas categorías fundantes de la existencia? *Criaturidad y Pertenencia*; desde luego correlativas.

Llamado a ser, en virtud de la operante acción creadora, el hombre es un *ser, llamado*. La criaturidad se origina en el llamamiento y se determina en la privilegiada aunque riesgosa condición del “poder oír”; por lo mismo del poder ser respuesta. La existencia como respuesta al ser llamado significa, claro está, la posibilidad interior de responder “a favor” o “en contra”. E inauguraré la abertura originaria que sobrepasa toda clausura. Y que significa libertad.

Criaturidad, pero también y por lo mismo *pertenencia*. Me pertenezco en cuanto posibilidad de respuesta (y la autoposición se anuda en la conciencia de la existencia y sobre todo en la conciencia moral) pero es una pertenencia a partir de un no-pertenecerse. La pertenencia se funda en la criaturidad y a su vez funda el misterio de la *Obediencia*, entendida no como el costoso acto de relación horizontal sino como la actitud de disponibilidad fundamental, constitutiva de la existencia en su condición criatural.

Desde esta analítica inicial, se explica la afirmación de F. März, con profundas implicancias como veremos en lo referente a educación, de que la sustancia del hombre es la *responsabilidad*.

Las dos categorías a las que nos hemos estado hasta ahora, refiriendo, son fundantes de la existencia. A partir de ellas emergen las otras como modos de manifestarse la existencia.

Llamado y respuesta acontecen en el tiempo; la existencia es *ser-en-camino*, de la cual nacimiento y muerte marcan el inicio y término desde el plano del orden natural. Cargado de lo ya hecho, de lo fáctico, en movimiento constante hacia el futuro, la existencia (el ser hombre) es un dinamismo que lleva el nombre de *historia*. Por lo mismo, tensión permanente entre ser y tener que ser. Entre ser y hacerse.

En la naturaleza y en particular entre los seres vivos, aparece el movimiento del hacerse; se trata de un hacerse sin historia porque lo peculiar del hacerse como historia es el hacerse, el acontecer en libertad. En esos seres hay un intrínseco estar determinados de su hacerse y cuanto más indiferenciada es su estructura tanto más sujetos están a ese determinismo. En el hombre, existir conlleva poder de decisión, de ser sí-mismo desde su decir y decirse, sí o no. En la trama de la vida que es existencia se da la posibilidad *de irse haciendo*, no simplemente de hacerse.

La existencia es *tarea*. Fundada, según vimos, en el llamado de quien la llama por su nombre, ella misma es llamamiento al misterio de los otros y la tarea es con-otros ya que no hay posibilidad de un irse haciendo sin los otros. De donde se advierte que existir es co-existir.

Ser-de-encuentro, puesto que el llamado fundante ha surgido del Amor, la existencia se consolida, se realiza en el amor. El amor funda el nosotros y por él, el llamamiento al otro no es la instrumentadora búsqueda de lo que me es útil, las cosas y los objetos del manejo cotidiano, sino la invocación a ser reconocido y reconocer "la misteriosa subjetividad que es la

persona". En esta realidad *persona*, se recogen al fin, para Fritz März, las categorías como los modos de aparecer de la existencia.

La secuencia que hemos ido estableciendo no es estrictamente la secuencia del pensamiento marziano; deliberadamente le hemos introducido nexos que en sus obras aparecen muy imprecisos (y que en algún momento nos ha parecido que se debe en gran parte a defectos de traducción), deliberadamente también, al final de la secuencia hemos hecho aparecer ese núcleo persona que sin embargo expresamos, constituye el núcleo fundamental del pensamiento suyo en materia de educación. Sobre él volveremos más adelante.

¿Qué vinculación hay entre las categorizaciones existenciales y el saber pedagógico?

En el centro de este saber, ya lo hemos dicho, se encuentra el hombre. De él, la Pedagogía filosófica ha dado líneas de comprensión explicativa acerca de su esencia; la Pedagogía científica ha asumido prolijamente y desde diversos sectores sus aspectos objetivables. Sin embargo, dice F. März, la concreta realidad existencial a través de los modos en que hace su aparición han tenido escasa repercusión en el ámbito pedagógico, excepción hecha de algunos trabajos especializados. Y no son de ninguna manera desaprovechables.

Creemos que le asiste razón y que la incidencia del pensamiento fenomenológico existencial en la totalidad del saber pedagógico puede ser la ocasión de un reever y revalorar las problemáticas básicas desde un horizonte enriquecedor y renovador. Tal vez a lo que aspira F. März sea a elaborar una nueva Antropología educativa como fundamento filosófico del quehacer educativo. Pero si es así, habría que demandarle una prolija dilucidación sobre el concepto de persona, a las que la Fenomenología existencial se aproxima descriptivamente, pero que sólo a nivel metafísico puede ser inteligibilizada verdaderamente.

## III

## CATEGORIAS EXISTENCIALES Y EDUCACION

El hecho educativo es actual; es también histórico en cuanto que, hasta donde podemos remontar el curso de la humanidad con manifestación de cultura, encontramos testimonios de la educación humana.

La exigencia de este hecho, que denuncia una experiencia universal, se incardina a la radical pobreza del hombre. Paradojalmente —dice F. März— la dignidad de la condición criatural no descarta su dolorosa indigencia, a nivel individual y social.

La indigencia lo cerca periféricamente é interiormente: desde la más urgente é inmediata necesidad del comer y del vestir hasta la no menos imperiosa de ser amado y amar. Desde el desvalimiento del estar descubierto hasta el desvalimiento del estar solo en el vacío lenguaje que no pronuncia el "nosotros", del estar marginado y quedar reducido a la simple presencia de cosa.

La pobreza ,exige la ayuda y educación es ayudar a sacar de la pobreza, o como lo expresa el autor "la esencia de la educación se revela en la ayuda que un hombre adulto y maduro ofrece a un joven inmaduro para que éste encuentre la salida definitiva de su pobreza"<sup>4</sup>.

Ciertamente que esta definición no parece entrar dentro del ámbito de las exigencias de un planteo fenomenológico existencial; por otra parte nos resulta de un sentido eminentemente individualista.

No obstante, es posible aclarar algunas ideas implícitas en esa definición, vinculándola a la totalidad del contexto. So-terpretativa.

<sup>4</sup> März (F.), *Introducción a la Pedagogía*, ed. Sigüeme, Salamanca, 1968, p. 42.

bre todo procurando enriquecerla a través de otra enunciación mucho más significativa a pesar de su aparente dificultad in-

En primer lugar, concebida la educación como ayuda, lo que especifica a la misma es "*la conducción del prójimo desde su pobreza existencial real, a su riqueza esencial posible*"<sup>5</sup>. Ahora bien; recuérdese que la esencia del hombre es cualificada como *responsabilidad*, que la responsabilidad deriva de la posibilidad de ser-respuesta o sea de responder al llamamiento originario y que esa posibilidad es tarea como un ir haciéndose; la educación tiene que promoverlo en orden a la responsabilidad (esa que lo esencializa) y por lo tanto se categoriza como un quehacer primordialmente moral.

En segundo lugar, la ayuda es un suceso de índole interpersonal. A un ser humano lo educan tan sólo otros seres humanos cuya madurez supere a la del necesitado de ayuda y por ende sean capaces de guiarlos hacia y en la autorealización. Empero, autorealización, implica vida dialógica, ya que se trata de la autorealización de un ser-llamado y llamamiento es abertura al Otro y a los otros. Desde esta perspectiva se rectifica el individualismo de la primera definición y se inscribe a la educación en el ámbito de lo social (en verdad F. März siempre prefiere denominarlo ámbito comunitario) ya que la vida dialógica se expresa definitivamente en el "nosotros".

En tercer lugar: para que el hombre, ser-en-camino, sea ayudado a salir de su pobreza es menester ayudarlo a encontrar *su camino*. A orientarse en la totalidad de la realidad a partir de la multiplicidad de fenómenos que le muestran las circunstancias exteriores é interiores. A entrar en relación con el mundo dado (de la naturaleza) y con el configurado (de la cultura).

Desembocamos por vía de las anteriores precisiones, en la problemática de la finalidad en la educación. Una problemática que reconocemos con el autor, produce siempre cierto

<sup>5</sup> *Ibid*, pág. 42.

malestar cuando se lo aborda. Por dos razones principales: una, la tendencia bien actual a descalificar todo cuanto vaya más allá de lo inmediatamente loggable y otra, la dificultad que en sí misma presenta la discriminación teleológica.

En el tratamiento de esta problemática, el autor sigue la tradición de las corrientes pedagógicas alemanas en las cuales se distinguen formación y educación como dos categorías de mutua y ordenada relación.

La formación concebida “como la orientación fundamental del ser humano hacia la totalidad de lo que es”, significa en definitiva la ordenación de la experiencia total del mundo. En tal experiencia entran, el dominio de la naturaleza a-personal, la cultura, la historia humana y también Dios con su palabra en el tiempo. Puede admitirse que esa experiencia total deviene un *saber*, siempre que se excluya la significación del saber como una racionalización y se entienda como asunción interior que conduce a la “fidelidad de la conciencia”. Digamos que es un saber para las decisiones, que sólo será valioso si es ordenado. Realmente el “formado” (que no lo es nunca de modo total) es el que ha puesto en orden sus experiencias y el que en definitiva sabe lo que le interesa. La formación, así entendida, es verdaderamente autoformación. No es resultado de una intervención configuradora ni es esa misma intervención.

Pero ella, la formación, no es posible, dada “la pobreza existencial real” del hombre sin la ayuda biológica y dialógica. Esta ayuda es lo que se considera educación.

Precisadas las dos categorías pedagógicas, se deriva que, en cuanto ayuda, la educación no tiene un fin general sino más bien, fines concretos, que configuran tareas educativas. Las mismas reciben su dirección de algunos principios ordenadores que se pueden derivar de seis exigencias provenientes a su vez de seis esferas relevantes de la realidad pedagógica. Nos limitamos a mencionarlas: la exigencia de lo natural y de lo espiritual; la exigencia de lo individual y lo comunitario; la exi-

gencia de la inserción en el mundo y en la trascendencia. Suponer contradicción en los términos de las exigencias enunciadas conduce a hablar de antinomias pedagógicas; en realidad las antinomias no existen. Si existe la tensión permanente de ser-llamado que es ser-en-camino.

#### IV

#### CATEGORIAS EXISTENCIALES Y RELACION EDUCATIVA

Es necesario poseer el amor (afirma *F. März* siguiendo a Tomás de Aquino); no es sin embargo necesario saber que se lo posee. Esta transparencia intencional es quizás, la pureza característica del amor verdadero. Este amor es el único capaz de presidir la "educación existencial" y de dar vida a la relación educativa, que, en cuanto tal viene exigida por la necesidad de la ayuda y el ser ayudado.

La relación educativa no es sino "el estar junto al otro en el camino, acompañándole a caminar". Esta feliz expresión a la vez que define la tarea del educador, muestra su carácter de auxiliar, de cooperador. Estar junto-a es ante todo reconocimiento y respeto del otro, del misterio que llama desde la intimidad de él mismo y cuyo lenguaje sólo el amor lo reconoce-

En la dialéctica del encuentro, nunca descubrimos al semejante si no nos aproximamos al otro (estar junto a). Ir hacia el prójimo (próximo) es al mismo tiempo un acortar distancias entre las personas y un hallazgo del misterio personal por obra del amor.

Hay otro matiz de importancia para la relación educativa. Acercarse, acortar distancias, es estar con pre-disposición de comprender, si se trata de existencias.

Todo lo contrario ocurre con las cosas a las que tanto más se las objetiva cuanto más se toma distancia con respecto a ellas.

Cuando el educador al acercarse comprende al educando, lo que comprende —siempre siguiendo el planteo de F. März— es que su existir es ser-en libertad y por lo mismo ser-en peligro, en riesgo. El riesgo de irse haciendo como ser-en-camino. La categoría existencial marca líneas a la categoría educativa.

Por el hecho mismo de que la existencia es ser-en-camino, no se puede eludir la muerte; ella tiene que integrar en alguna forma los ideales formativos. No somos libres para no morir; eso equivaldría a no estar en camino. A la esfera de la libertad del hombre pertenec la dirección del camino, la orientación que toma el caminar.

Educador y educando son “compañeros de viaje”; por lo tanto la visión del educador como modelo no es adecuada aunque haya tenido tanta vigencia histórica. Ningún ser humano es de tal naturaleza que deba o pueda ser imitado y en contra de ello se levanta no sólo su imperfección sino su característica unicidad personal que le adviene del haber sido llamado y llamado por su nombre.

La condición de “indicador” y orientador evidencia la autoridad, que en alguna medida está ligada al educador. ¿Surge una vez más la irreconciliable antinomia autoridad-libertad?

En una educación y pedagogía de examen, la disciplina es un problema insoluble a pesar de todas las búsquedas de medios para superarla. En una educación existencial, la obediencia es un presupuesto, pero en ambas puntas; tanto en el educador como en el educando. Ambos son respuesta a un llamado común y responden, cada uno, desde su libertad al llamamiento. Así autoridad y libertad no se vuelven antinómicos sino correlatos integrantes de un mismo acto de amor. Asentado que criaturidad y pertenencia son las categorías fundantes de la existencia, en el pertenecer como persona, funda el autor el misterio de la obediencia y la posibilidad de la educación.

Por supuesto, el juego resolutivo al que hace recurso, se comprende únicamente teniendo presente que sus categorías fundantes son de carácter teológico, como ya lo señalamos en el inicio de nuestro trabajo.

## V

## ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Nuestro aborde en el pensamiento de Fritz März, si bien se ha mantenido en lo posible, dentro del seguimiento objetivo —lo más que eso era lo logable— de sus análisis e interpretaciones, no nos dispensa del juicio crítico. En tal sentido no obstante considerar al planteo de F. M. un planteo incitante para la tarea educativa, en momentos de profundo desconcierto y, ¿por qué no decirlo?, de duda acerca de sus posibilidades, creemos debe ser asumido a partir de una serie de ubicaciones.

Se corre el riesgo de llegar justamente a lo que él mismo denunciaba como sumamente peligroso por parcializante en el estudio de la educación. Y de hacer de la analítica existencial el único fundamento del saber pedagógico. También esto sería un monismo.

Por otra parte, creemos que la educación tiene que ser personalizante pero en la medida misma que la realización personal es plena asunción del contexto social que permite tal realización. Fritz März, por razones de formación y de inserción en la realidad europea, está en gran parte proclive a una sobreestimación de la “autorrealización personal” sino en detrimento, al menos en disminución de importancia del proceso de humanización de las estructuras sociales mediante la educación.

Si es verdad que educar no es introducir en un mundo hecho, sino ayudar a transformar el mundo, las valiosísimas aportaciones de F. M. demandan un acercamiento mayor a las determinaciones concretas en el aquí y ahora de las categorizaciones existenciales que él, tan lúcidamente ha incorporado al mundo del saber y del obrar educativos.

