

PEDAGOGÍA Y HUMANISMO EN EL PENSAMIENTO DE RICARDO NASSIF

Julia Silber

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Con la intención de definir los rasgos de la pedagogía sostenida por Ricardo Nassif, se examina en este artículo el movimiento humanista en sus diferentes etapas históricas y en sus significaciones para el campo de la educación.

Con ese objetivo, se analiza el componente central de la pedagogía de Nassif, influida principalmente por el neohumanismo: la concepción de la educación como proceso dialéctico, ya que transcurre históricamente a través de las funciones de conservación y renovación de la cultura, que juegan como tesis y antítesis de una síntesis que se resuelve en un humanismo de nuevo cuño al que califica como “concreto”. La tensión dialéctica entre esas acciones permite comprender la índole de la formación humana, versión pedagógica del ideal humanista que el autor evalúa como punto de referencia de la educación y categoría básica de la pedagogía.

Se profundiza en las derivaciones que posee su idea de formación general en las relaciones entre educación y cultura y entre educación y desarrollo científico, así como para la legitimidad de constitución de la pedagogía.

Se concluye afirmando el carácter humanista de la pedagogía de Nassif, expresado sustancialmente en la necesidad de que esta disciplina se constituya en uno de los medios de superación de las alienaciones socioeconómicas provocadas por la índole de la estructura social, que restringen la libertad del hombre para desarrollarse plenamente.

Palabras clave: Pedagogía – Humanismo – Dialéctica – Educación – Formación.

Abstract

With the purpose of defining the characteristics of Ricardo Nassif's pedagogy, the paper examines the humanistic movement in its different historical periods and in its meanings for the field of education. The central component of Nassif's pedagogy, principally influenced by neohumanist theories, is the conception of education as a dialectical process since education develops historically with the main functions of conserving and renovating culture. These two functions work as thesis and antithesis of a synthesis which results in a new humanism that he calls “concrete”. The dialectic tension between the two functions allows understanding the nature of human formation; this is the pedagogic version of the humanistic ideal the author considers point of reference of education and a basic category of pedagogy. The paper pays particular attention to the ramifications that Nassif's idea of general formation has for appreciating the relationships

between education and culture and between education and scientific development, as well as the legitimacy of the constitution of pedagogy. The paper concludes sustaining the humanistic character of Nassif's pedagogy which implies the need that this field becomes one of the means of resolving the socioeconomic alienation that, caused by the nature of the economic structure, limits man's freedom to fully develop.

Key words: Pedagogy – Humanism – Dialectic – Education – Formation.

Toda pedagogía es, en el fondo, una sistematización de principios y de normas sobre y para la formación personal.

RICARDO NASSIF

Presentación

El 13 de noviembre de 2004 se cumplieron veinte años del fallecimiento del profesor Ricardo Nassif. Cuando el reinicio de la democracia auguraba su regreso, el destino privó a la Universidad del reencuentro con un hombre que habría podido contribuir a superar, desde su profesionalismo y sus acciones imbuidas de generosidad y ética, la devastación que produjeron los gobiernos autoritarios.

Había nacido en San Luis el 28 de mayo de 1924. Allí se recibió de Maestro Normal Nacional. En 1948 se graduó en la Universidad Nacional de La Plata con el título de Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación. En su trayectoria profesional podrían distinguirse tres momentos: el primero, en el que se desempeña como profesor en la Universidad Nacional de Tucumán; un segundo momento que es el más prolífico de su carrera profesional, y una tercera etapa que se inicia cuando es dejado cesante durante la última dictadura.

Lo que consideramos como primer momento se extiende entre 1949 y 1956, período en el que fue docente de Pedagogía y otras materias afines en la Universidad Nacional de Tucumán y desarrolló actividades en otros niveles del sistema.

Durante el segundo momento, entre 1957 y 1975, en la Universidad Nacional de La Plata fue profesor de Pedagogía en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En algunos de esos años tuvo a su cargo Filosofía de la Educación. Ocupó los siguientes cargos electivos: consejero académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por el claustro docente entre 1958 y 1964, vicedecano de la misma Facultad entre 1961 y 1964 y consejero superior de la Universidad desde 1964 a

1966. Fue director del Departamento de Ciencias de la Educación y del Instituto de Ciencias de la Educación dependiente de esa Facultad entre los años 1958 y 1966. En este segundo momento escribió, en 1958, la *Pedagogía general*, libro que tuvo, hasta 1982, 22 reimpressiones. Tres años después publicó *En el centenario de John Dewey*. En 1965 dio a conocer su *Pedagogía de nuestro tiempo*, libro que le valió el “Premio Provincial de Ciencias” del gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Luego, en 1968 publicó *Dewey, su pensamiento pedagógico* y *Spranger, su pensamiento pedagógico*. Dirigió cuatro números de la revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, en los años 1961 y 1962. Otras 28 publicaciones y ensayos tuvieron como objeto de análisis el pensamiento de autores nacionales y extranjeros (Martí, Spranger, Rousseau, Kriek, Joaquín V. González, Mercante, Lourenço Filho); otras versaron sobre una variedad de temas: pedagogía universitaria, educación americana y argentina, educación contemporánea, educación media, currículo, enfoque económico de la educación.

La tercera etapa que nos gustaría señalar se inició el 4 de abril de 1975, cuando fue dejado cesante por la Resolución N° 412/75. Con posterioridad a su expulsión, continuó desempeñando diversas funciones en el exterior, en calidad de experto, asesor y consultor de la UNESCO, tareas que venía cumpliendo desde 1967. Dejó sus huellas en México, Venezuela, Guatemala, Honduras, Panamá, Cuba y París. Su última actuación en la UNESCO fue como jefe de la Administración Principal de Programas, Sección América latina del sector Educación. En 1980 daría a conocer su *Teoría de la educación*¹ y en 1982, “Tendencias pedagógicas en América Latina”.²

El día 23 de agosto de 1984 había enviado su pedido de reincorporación a la Facultad, dentro de los términos de una ley promulgada ese año que disponía el reintegro a sus cargos de los profesores cesanteados por motivos políticos (Ley 23.068 del 29 de junio de 1984). Tres meses más tarde fallecía en París.

Para comprender el pensamiento de Nassif es preciso recorrer su vasta producción y examinar la multiplicidad de temas que desarrolló en sus publicaciones, entre los que pueden mencionarse: epistemología pedagógica, educación y contextos, pedagogía universitaria, relación educativa, sistema educativo, educación permanente.

¹ Esta obra iba a continuarse en *Teoría de la pedagogía (Epistemología pedagógica)* según surge de la lectura de su curriculum vitae. Ambas configurarían dos volúmenes bajo el título *Sistema de pedagogía general*.

² Este trabajo es una versión reducida y parcialmente modificada del estudio “Tendencias pedagógicas y cambio educativo en América Latina (1960-1980)”, realizada por el autor para la UNESCO. Fue publicada en “El cambio educativo, situación y condiciones”. UNESCO/CEPAL/PNUD. Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Informes finales/2. Buenos Aires, 1981.

La imposibilidad de exponer ese conjunto de ideas en este trabajo, sumado al pertinaz propósito de intentar presentarlas en una visión global, nos condujo a indagar en una cuestión particular y específica que funciona como sustrato de sus ideas más significativas. Se trata de analizar los rasgos que adquirió el movimiento neohumanista en su pedagogía y al mismo tiempo develar sus aportes al humanismo desde una mirada pedagógica. Es necesario señalar que tal corriente no fue analizada frecuentemente por Nassif, pero sin embargo subyace y aparece reiteradamente en toda su producción al punto que puede adjudicársele a su pedagogía, sin reservas, el calificativo de “humanista”.

A continuación, se hace breve referencia al movimiento humanista en sus diferentes etapas históricas, las confrontaciones que hubo de sostener con la ciencia moderna y sus significaciones para el campo de la educación. Luego se indaga en las fuentes teóricas que recibió Nassif para constituir su pedagogía humanista y se definen los rasgos de tal pedagogía. Por último, se trabaja sobre la idea de *formación general*, concepto que a nuestro entender constituye la versión pedagógica del ideal humanista en general, y de la postura de Nassif en particular.

Breve referencia histórica sobre humanismo

Recibe el nombre de *humanismo* “toda doctrina que se interesa básicamente por el sentido y el valor del hombre y de lo humano, tomándolo como punto de partida de sus planteamientos” (*Diccionario de filosofía Herder*, 1996). Coinciden los estudiosos en que el origen de la palabra se encuentra en Cicerón, quien utiliza las expresiones *humanus*, *humanitas* para designar al hombre como agente de una serie de actividades espirituales o culturales. También para Heidegger la idea de humanismo tuvo su inicio en la república romana, donde fue usada por primera vez la expresión *humanitas*. “El primer humanismo, es decir el romano...” (citado en Herrán, 1971: 47). Sin embargo, el filósofo reconocía también su origen en la *paideia* griega, acerca de la cual manifestaba que poseía en todas sus expresiones una estructura tal que parecía que el hombre había organizado toda la realidad física y social (*cosmos y polis*) a la medida humana, buscando en su propia experiencia y en sus propias capacidades los límites de esa medida. El análisis histórico y actual nos mostrará que el humanismo se define como una doctrina que tiene como objetivo la realización de un ideal humano. Según como se conciba ese ideal, pueden surgir diversos tipos de humanismos; no puede pensarse en un humanismo sin

su adjetivación. En cuanto a las humanidades, se han constituido a partir de ciertas disciplinas que se corresponden con ciertos humanismos, por lo que pueden encontrarse humanidades clásicas en el humanismo clásico, y nuevas humanidades que profundizan en el conocimiento del hombre en el humanismo moderno. Así, el término se utiliza para designar momentos históricos distintos: el renacentista de los siglos XIV y XV, el neohumanista de los siglos XVIII y XIX y otros que fueron protagónicos en la segunda mitad del siglo XX.

El humanismo renacentista de los siglos XIV y XV

En el marco de lo que fue el humanismo renacentista se estudió la cultura clásica grecolatina con el fin de hallar en el estudio filológico de los textos originales una vía sobre la cual construir la realidad moderna. Pero no se trató de un retorno sino de una manera de superar las estrecheces del mundo medieval, sus estructuras inmovilistas, sus concepciones antihistóricas y su cristalización del conocimiento. De manera que ese humanismo tiene una doble significación: por un lado, propicia el cultivo de los *humanae litterae o studia humanitatis* contenidos en las “artes liberales”;³ y por otro, inaugura un nuevo concepto de “hombre” como aquel nacido en el ambiente aristocrático comercial que genera nuevos ideales inspirados en la antigüedad clásica y alejados del modelo medieval de mundo. En su base, está el enfrentamiento de poderes entre el declinante feudalismo y la burguesía floreciente. La nueva conciencia histórica que caracteriza la actitud humanista entiende que

el hombre no es ya expresión estática de una especie inmutable sino progresiva construcción histórica que se cumple mediante el progreso y la educación. (Abbagnano y Visalberghi, 1969: 202)

En Italia se destacan Francesco Petrarca (1304-1374), considerado el primero de los humanistas, y Pico della Mirandola (1463-1494), entre otros. Fuera de Italia, puede mencionarse a Nicolás de Cusa (1401-1464), Thomas More (1486-1535), Erasmo de Rotterdam (1467-1537) y Luis Vives (1492-1540).

³ Las siete artes liberales son las disciplinas clásicas tradicionales cuya enseñanza fue central durante el escolasticismo. Se dividían en el trívio (gramática, dialéctica y retórica) y el cuadrívio (aritmética, geometría, astronomía y música).

El neohumanismo de los siglos XVIII y XIX

Desarrollado durante el período del clasicismo y del romanticismo alemán, este humanismo surge como reacción contra la Ilustración, cuya decadencia se inicia en el último tercio del siglo XVIII. Estuvo representado en Alemania en la Universidad de Gotinga, y también en las de Leipzig y Halley. Se expresa en nombres como Johann Winckelmann (1717-1768), Friedrich Schlegel (1772-1829), Johann Gottfried Herder (1744-1803), Friedrich Schiller (1759-1805), Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) y Wilhelm von Humboldt (1767-1835).

Se trata de un movimiento también ligado a la antigüedad, pero de una forma más libre. Dicen Abbagnano y Visalberghi que el nuevo humanismo o neohumanismo es un “movimiento de enriquecimiento y reforma de la vieja educación humanística” (ídem: 446-447). Por su parte, Norberto Rodríguez Bustamante señala que a partir del Renacimiento, con la constitución de las ciencias modernas y el afianzamiento de sus respectivas lenguas, se produce una reacción contra el humanismo clásico por considerarse que está

centrado en exclusividad en un ámbito de problemas y aspiraciones de la humanidad antigua, a esa altura (comienzos del siglo XVIII) no enteramente aprovechables por hombres ávidos de cosas nuevas. (Rodríguez Bustamante, 1971: 15)⁴

El movimiento romántico se vincula al neohumanismo cuando encuentra en la tradición clásica, especialmente en la griega, un referente que actúa aunque sea de modo antitético, ya que el espíritu romántico siempre conciliaría las antítesis en síntesis superadoras (Abbagnano y Visalberghi, 1969: 446). A partir de la difusión del neohumanismo, en los estudios superiores y gimnasios se continuará enseñando latín y griego, pero se estimará más el segundo por considerarse que los griegos tuvieron una cultura superior, casi ejemplar y de gran valor educativo. Así, el neohumanismo entiende

⁴ Norberto Rodríguez Bustamante nació en Buenos Aires en 1918, se graduó en Filosofía en el Instituto Nacional del Profesorado de Buenos Aires. Fue profesor de Sociología argentina y americana y director del Instituto de Filosofía y del Pensamiento Argentino en la Universidad Nacional de La Plata y profesor de Teoría sociológica en el Departamento de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Entre sus obras pueden mencionarse *La filosofía social de Alberdi: Un esquema sociológico de la Argentina*; *La filosofía social de Sarmiento: el problema del carácter nacional argentino*, *Las consecuencias sociales de la automatización: Teoría sociológica y sociedad de masas*.

que la cultura humana genuina estuvo realizada por el helenismo (Messer, 1935). También considera que el verdadero sentido de la vida se encuentra en el libre desarrollo de las energías individuales, lo que dio lugar incluso a un esteticismo alejado de los valores morales (ídem). Constituyen rasgos del neohumanismo “la vuelta a lo clásico, con sus nuevos valores de interés por la naturaleza y el naturalismo, el individualismo, el rechazo de la autoridad, la valoración de la historia y el interés por la cultura y el saber” (*Diccionario de filosofía Herder*, 1996). Pero dos cuestiones centrales resultan más pertinentes para su tratamiento aquí. Una es la que se refiere a la contienda que mantiene con la ciencia y que se inicia con el primer humanismo, y otra, al carácter intrínsecamente pedagógico que asumió.

Ciencia y humanismo

En el período renacentista, los cultores de la antigüedad clásica evolucionan en forma paralela con quienes desarrollaron la matemática y la ciencia experimental, luego de un inicio común, forjado en la aspiración de integrar hombre y naturaleza. Si los primeros convirtieron los estudios humanísticos en repeticiones fatigosas apoyadas en la autoridad de Aristóteles y la Biblia, los segundos hicieron valer en forma independiente su propósito de avanzar en el descubrimiento de los hechos naturales (Rodríguez Bustamante, 1971). La ciencia moderna pudo sintetizar razón y naturaleza con el afianzamiento del método científico, produjo profundos cambios sociales con su tendencia a universalizar los bienes materiales y culturales y encontró rasgos y sentidos en la alianza entre teóricos (universitarios) y prácticos (constructores de aparatos y de procedimientos técnicos). Sin embargo, continúa Rodríguez Bustamante, el enfrentamiento histórico entre “el saber acerca del hombre y el saber acerca de la naturaleza suscitó el dualismo que enfrenta el estudio del lenguaje, de la literatura, de la historia, de la filosofía, con el estudio de las ciencias físicas” (ibíd.: 16). La educación moderna sería la educación científica, que comienza a ocupar entonces el lugar otorgado antes a las humanidades, y que tiene un efecto propagador hacia sectores medios y populares, especialmente a partir de la Revolución francesa.

Así, pueden encontrarse por un lado la educación humanista –antigua y moderna– y por el otro, la educación científica, que son planteadas por algunos autores como opciones contrapuestas. Tal el caso de García Morente que las entiende como incompatibles, calificando las acciones técnicas como “relativamente humanas” y las

acciones éticas como “específicamente humanas” (García Morente, 1971: 214). Frente a este “dramatismo”, Rodríguez Bustamante sostendrá la necesidad de superar el planteo de oposición e integrar la ciencia en el marco de las humanidades modernas, englobadas ambas en la totalidad de la cultura. Esquematiza su idea con un cuadro que muestra, desde una perspectiva pedagógica, la evolución de la relación entre humanismo y ciencias entre los siglos XVI y XX (Rodríguez Bustamante, 1971: 18).

El neohumanismo pedagógico

En el neohumanismo se configuraron varios conceptos que le son básicos – sentido común, saber práctico, capacidad de juicio– pero en especial el concepto de *formación*, el cual,

en tanto proceso de adquisición de la cultura espiritual, se constituye en el elemento central y constitutivo del concepto de “humanidad” que surge en el siglo XVIII, y cristaliza en el siglo XIX en las llamadas “ciencias del espíritu”.
(*Diccionario de filosofía Herder*, 1996)

Según Rodríguez Bustamante ya el primer humanismo constituye “un ideal educativo”, en tanto busca forjar la personalidad autónoma de un hombre completo y, en un sentido más estricto, supone un tipo de educación moral a través de las humanidades (Rodríguez Bustamante, 1971).

El manifiesto del neohumanismo pedagógico fue *La contienda entre filantropía y humanismo* (1808), de Friedrich Immanuel Niethammer, quien acuñó el término “humanismo” hacia 1808 (Abbagnano y Visalberghi, 1969: 447). A diferencia de Italia, donde esa corriente se inyecta en la propia vida cultural, en Alemania se desarrolla en universidades y escuelas, razón por la que tendrá un sello fuertemente pedagógico.

Para este movimiento, la educación debe desarrollar en el hombre todas sus aptitudes y encaminarlo para “crearle” una humanidad perfecta, un

armónico desarrollo de todas las energías espirituales y corporales, con preferencia a toda formación profesional y sin contemplación a esta. (Messer, 1935: 333)

De este modo, diferencia dos tipos de formación: una breve, utilitaria, que no permitía llegar a la universidad y otra más larga, formativa, desinteresada, conducente a la instrucción superior que “consolida la posición monopolista de las lenguas clásicas como acceso a la cultura superior” (Abbagnano y Visalberghi, 1969: 447). Se trata de un sistema de doble vía que divide a quienes están destinados a los estudios superiores de los que deben contentarse con carreras más modestas. La formación de la clase dirigente, sobre la base del griego y el latín tenía que ver con la autonomía de juicio que debía asegurar a sus miembros, ya que la formación clásica se consideraba indispensable –siguiendo a Schiller y a Hegel– para formar intelectos libres (ídem).

Por su parte, Humboldt sostuvo que el verdadero progreso está en la libertad; privilegió la formación general sobre la profesional y definió la historia como “el esfuerzo de la idea para conquistar su existencia en la realidad” (Abbagnano y Visalberghi, 1969: 442). Peuckert sostiene que la expresión *bildung* tuvo en Humboldt su carta credencial al definir la formación como

no solo aceptar lo que nos llega por tradición, sino ir desarrollando una nueva conciencia y nuevos modos de comportamiento consigo mismo y con la realidad en suma, y poder desarrollarlos siempre de nuevo. (Peuckert: 1994: 21-22)

Humanismos contemporáneos

Los humanismos contemporáneos están basados en sistemas filosóficos generales de orientación fundamentalmente ética, inscriptos en la línea de las ciencias del espíritu y apoyados en el esquema hegeliano de la idea que se constituye a sí misma a lo largo de la historia y del valor y la dignidad del hombre como arquitecto de su propio sentido. Los más destacados son el marxismo, el existencialismo y el personalismo (*Diccionario de filosofía Herder*, 1996).⁵

Un rasgo central de los nuevos humanismos es su giro hacia el futuro, ya iniciado con el neohumanismo. En efecto, mientras el primer humanismo tomó el mundo grecorromano como modelo, por lo que el pasado resultó la forma de existencia humana

⁵ En el párrafo dedicado al humanismo en Nassif se hará mayor referencia a los humanismos contemporáneos. No obstante, cabe aclarar que los autores consultados –con excepción del *Diccionario de filosofía* (1996)– se refieren a los dos primeros, reuniendo el marxismo y el personalismo en uno solo, el marxismo. De esta manera habría un humanismo renacentista y un neohumanismo que continuaría por lo menos hasta los años setenta de la segunda mitad del siglo XX.

el segundo y el tercero encontraron el modelo de perfección del hombre en el futuro. Rodríguez Bustamante refiere a una

querrela entre los partidarios del pasado y los apasionados del presente y, sobremanera, los perfeccionistas que cargaban al futuro la solución de las dificultades y limitaciones humanas (Rodríguez Bustamante, 1971: 15)

El humanismo pedagógico en Nassif

Un rasgo peculiar del pensamiento pedagógico de Nassif es que recupera aportes de fuentes teóricas disímiles, con las que no acuerda en su conjunto pero que valora en temas determinados, por considerarlas partes de una construcción histórica de ideas, meritorias en sí a la vez que necesarias para generar otras superadoras.⁶ A continuación, se analizan cuatro autores de gran ascendiente sobre Nassif: Eduard Spranger, Pierre Furter, Paulo Freire y Bogdan Suchodolsky.

La influencia de Spranger

Nassif muestra a lo largo de sus obras una profunda admiración por Spranger (1882-1963). De él retoma una ideal de humanismo que conviviría con la que en definitiva parece constituir la última postura de Nassif, ya que en los años setenta, al mismo tiempo que continúa sustentando las ideas del filósofo y pedagogo alemán, adhiere fervientemente y sin inquietarse por las evidentes contradicciones, a las ideas que incorporan la dimensión política en el movimiento humanista.

Señala Nassif que Spranger leyó detenidamente a los neohumanistas alemanes, quienes –como ya se vio–, manifestaron gran interés por la educación. Así lo evidenciaron las reformas escolares de Humboldt desde 1809, la fundación, entre otras, de la Universidad de Berlín en 1810 y otras manifestaciones de orden filosófico, científico y literario. (Nassif, 1968 b, p. 8).

La pedagogía de Spranger puede ubicarse entre las pedagogías filosóficas, más particularmente en la científico-espiritual, y dentro de ella, en la pedagogía cultural que el autor representa junto con Nohl (Nassif, 1958). La pedagogía filosófica es continuadora

⁶ En tal sentido, no aparecen en Nassif mayores explicaciones acerca de si conciliaba, y de qué manera, posturas que desde una perspectiva filosófica aparecen como opuestas, por ejemplo, espiritualismo y marxismo.

de la tradición filosófico-pedagógica de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX. Su gran desarrollo en Alemania puede atribuirse a que la mayoría de las cátedras de filosofía tenían anexada la enseñanza de la pedagogía para la preparación de los profesores secundarios.

Spranger no sistematiza su pedagogía en ninguna de sus obras, pese a lo cual fue investigada y sofocada por el nacionalsocialismo, dado su carácter humanista y liberal. Para comprenderla hay que partir de su concepto de *cultura* como algo vivo y actual, que es creado por los hombres que viven conjuntamente en una tribu, pueblo o Estado. La multiplicidad de las fuerzas espirituales y sociales de una época y de una cultura determinada constituyen una estructura conexas, cuya unidad peligra por la existencia de movimientos contrarios. Estos movimientos, como oposiciones, han nacido de un todo originario y resulta dificultoso reducirlos a una totalidad superior. Todo en la cultura tiende a dispersarse “desesperadamente”; por ejemplo los ideales de vida y las concepciones de educación. El Estado, para vivir, necesita encontrar una síntesis organizada que nunca significará una uniformidad sino la unidad de tensiones y contramovimientos en un cuerpo de poder y derecho. Para Spranger, toda creación cultural despierta una voluntad de educación porque hay un estilo de vida que quiere propagarse. La vida cultural se desenvuelve en dos direcciones: la creación de cultura, que aumenta la vida espiritual, y la reproducción de la cultura, que mantiene vivo ese espíritu y alumbra en el alumno la voluntad de progresar hacia los valores sustantivos (Luzuriaga, 1960). La siguiente definición sintetiza la concepción de la educación en Spranger:

[educación es] aquella actividad cultural dirigida a la formación esencial personal de sujetos en trance de desarrollo. Se verifica en las sustancias de valor auténticas del espíritu objetivo, pero tiene por fin último el alumbramiento del espíritu normativo autónomo (voluntad ético-ideal de cultura) en el sujeto. (Ídem: 120)

Nassif destaca que el humanismo de Spranger no edifica la educación desde la idea, sino desde lo social, desde el terruño, a través de lo que denominó “círculos formativos”. Estos círculos están constituidos por la educación regional, luego nacional, luego humana. En *Teoría de la educación*, Nassif expresa que lo regional en Spranger no es solo la raíz sino el foco desde el que el individuo se proyecta hacia una plenitud, a la que accede a través de la vida y la educación nacionales. La educación nacional es el

tramo intermedio “entre la naturaleza espiritualizada del medio natal y la humanidad completa que es la espiritualidad total” (Nassif, 1982a: 131). Los círculos forman parte de una totalidad cultural que no es necesario tomar como punto de partida de un análisis; aunque es necesario recorrer todo el círculo, todos los factores para comprender la estructura total. Sus conexiones también pueden ser estudiadas histórica y comparativamente, al mismo tiempo que deberían atender a “las exigencias del presente *concreto*” (Spranger, 1953: 25; el destacado es nuestro). Aquí Nassif recogerá de Spranger la noción de “concreto”, que irá luego definiendo con mayor precisión en el contacto con otras fuentes.

En su libro dedicado a Spranger, en un párrafo del texto titulado “Desde las entrañas del neohumanismo”, dice Nassif que el pedagogo alemán se siente heredero del movimiento que afirmó la historicidad del hombre e hizo del espíritu el principal protagonista de la filosofía, el arte y la educación. Spranger encontró en los neohumanistas una manera de espiritualizar al hombre y halló también la técnica de plantear las cuestiones educativas en un elevado nivel filosófico, manejando muchas categorías pedagógicas que él mismo se encargará de revivir y metamorfosear (Nassif, 1993: 7-9). El tema predilecto de Spranger

es el reconocimiento de la educación en las objetividades espirituales y en los poderes de cada individuo para recibir y proyectar valores a favor de un desarrollo personal independiente. (Nassif, 1993: 6-7)

De ahí que su filosofía educativa se sostenga en una teoría cultural y en la vida anímica.

Sostenía Spranger que en la educación el hombre enfrenta una esfera: la humanidad, y una exigencia: la educación para lo humano. Con respecto a la humanidad, dice el filósofo, contrariamente a Rousseau, que aunque no desatienda valores muy altos, lo humano auténtico no puede crecer si no es en el mundo real de un pueblo y de una época. El hombre es el único ser capaz de meditar sobre su entorno y sobre sí mismo y tiene la capacidad para detectar las conexiones espirituales superiores, convertir su vida íntima en fortín de la humanidad, despertar el hombre dentro del hombre. Así abrirá la vía de la educación para lo humano. En esta vía distingue tres momentos: el propedéutico, que es la ayuda para que el sujeto adolescente reflexione sobre sí; el del autoconocimiento, que implica estima de sí, autocrítica y cultura de la dignidad humana y

que constituye la expresión interna de los derechos del hombre, y el de la conciencia moral personal, que es la configuración responsable de la persona (Nassif, 1982a: 132).

En cada hombre hay una partícula del destino universal que garantiza el ejercicio de la libertad. La educación para lo humano es educación para el amor, no el amor universal por una humanidad abstracta, sino hacia el prójimo con que cada humano está comprometido. La teoría de Spranger, dice Nassif, nos coloca en el centro mismo de la educación humanista: *en y para* lo humano (ibíd.: 132).⁷ Como ya se ha señalado, no habría de quedarse Nassif solamente con la concepción de Spranger.

El humanismo de los años setenta

El movimiento filosófico conocido como humanismo aparece como un tema importante de discusión en la Universidad Nacional de La Plata en los años setenta. Índice de ello es el número especial de la revista que publicaba la universidad, citado antes, donde se analizan diferencias en las formas de concebir las relaciones entre ciencia y humanismo y se destacan los rasgos que definen al neohumanismo en relación con el humanismo renacentista.⁸

Como se ha visto, Nassif habría de insertarse dentro del neohumanismo pedagógico iniciado en el siglo XVIII, continuado en las ciencias del espíritu a fines del siglo XIX –y más específicamente en la pedagogía cultural de Spranger en la primera

⁷ De la lectura del texto de Nassif surge que evalúa positivamente la idea de humanismo en Spranger, aun cuando esté formulada en el contexto filosófico espiritualista. Esa aprobación se coloca lejos de las críticas que Suchodolsky realiza a la filosofía, pedagogía y concepción de la cultura del autor alemán, a las que califica de burguesas y ahistóricas (Suchodolsky, 1965). También Furter dará su opinión con respecto a la postura de Spranger, diciendo que “por haber identificado el humanismo con la salvación de la interioridad, de la introspección y de la conciencia moral es incapaz de dar un contenido real y concreto a su humanitarismo, acabando por reintroducir el famoso ‘amor’ como solución” (Furter, 1996: 139).

⁸ Se trata del número 22 de la *Revista de la Universidad*. En palabras del director Noel H. Sbarra, el propósito central de la Revista es contribuir a superar la oposición entre educación científica y educación humanista que prevaleció en el siglo XIX, para lo cual se postula la integración de ambos saberes en un “humanismo integral” que tenga como objetivo formar al hombre total (*Revista de la Universidad* N° 22: 10) La nómina de artículos publicados es la siguiente: De la Dirección (Director Noel H. Sbarra): “El clásico y el nuevo humanismo”; Norberto Rodríguez Bustamante: “Las humanidades modernas y la sociología”; Roberto J. Walton: “Lenguaje hablante, humanismo y técnica”; Carlos Manuel Herrán: “La integración de filosofía y religión en el nuevo humanismo”; Edith Vallinas: “Dimensión humana de la técnica”; Eugenio Pucciarelli: “La filosofía en la era de la técnica”; Raúl H. Castagnino: “Neohumanismo y estructurología en el campo literario”; Hector J. Cartier: “Situación del arte en el nuevo humanismo”; Enrique Gerardi: “La música del siglo XX y una nueva actitud humana”; José A. Mainetti: “La medicina en el Humanismo de nuestro tiempo”; Eduardo Ernesto Borga: “Derecho y humanismo”; José Sazbón: “El ‘nuevo humanismo’ de la antropología estructural”; Mario Margulis: “Antropología social y ciencias sociales”; Manuel García Morente: “El cultivo de las humanidades”.

mitad del siglo XX– y redefinido en los años setenta. Es en los rasgos de este último humanismo en el que se reconocen las influencias preponderantes de autores que otorgan a ese movimiento una dimensión política (Suchodolsky, Furter y Freire), y que también se preocupan por la problemática particular de América latina (Furter y Freire).⁹ Nassif ensambla tres de estos autores –Suchodolsky, Furter y Freire– e intenta compatibilizarlos con la idea neohumanista de formación y con la concepción de cultura como totalidad objetiva y como creación cultural subjetiva. Ese conjunto y otras múltiples lecturas que van aflorando a lo largo de sus textos integrarán una amalgama con la que compondrá su teoría pedagógica humanista.

Respecto de Pierre Furter, Nassif lo califica de

erudito y concreto humanista, con la apoyatura en las teorías de los marxistas Ernst Bloch y L. Kolakowski, y de los existencialistas Otto Friedrich Bollnow y Gabriel Marcel. (Nassif, 1982a: 265)

El rescate que realiza del pedagogo suizo nacido en 1931 está relacionado sobre todo con el carácter activo y proyectivo que le otorga al humanismo y a la utopía, y con la responsabilidad del hombre para comprometerse en el movimiento del mundo a través de acciones concretas. Para Furter, el humanismo ya no podía ser interpretado como un ideal de la formación cultural, sino como una *tarea práctica* que, por un lado, transforma las condiciones de vida para hacer de ese mundo inhumano o indiferente al hombre, un mundo humanizado. Por el otro, estimula al hombre a transformarse en agente responsable y partícipe de una humanidad activa (Furter, 1996). Dirá:

El humanismo de la educación para nuestro tiempo no se puede reducir a la imposición de modelos, a partir de un hombre considerado a priori como ideal; tampoco puede proponer identificarse con el hombre perfecto del futuro; el humanismo consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad como condición y obligación, como situación y proyecto. (Ibíd.: 131; el destacado es original)

Según la interpretación de Nassif, la filosofía educativa de Freire (1921-1997) no responde a un enfoque clasista ni materialista de la educación. Dice el pedagogo argentino que Freire recibe influencias de la filosofía cristiana postulada entre otros por

⁹ Resulta de interés señalar que los tres autores, así como el mismo Nassif, desempeñaban hacia 1970, acciones como expertos o consultores de la UNESCO.

Maritain y Mounier, así como del existencialismo, hegelianismo y marxismo (Nassif, 1982b). Considera que era “muy cercano a la postura de Furter” y que ambos compartieron pensamiento y experiencias (ibíd.: 63).¹⁰

El humanismo de Freire se destaca por lo menos en dos aspectos. El primero es que el humanismo solo podrá alcanzarse desde la lucha de los oprimidos contra la explotación a la que son sometidos. La pedagogía del oprimido

que busca la restauración de la intersubjetividad aparece como la pedagogía del hombre. Solo ella, animada por una auténtica generosidad, humanista pero no “humanitarista”, puede alcanzar este objetivo.¹¹ (Freire, 1970: 46-47)

La deshumanización alcanza a los explotadores y a los explotados, pero serán los oprimidos los que se convertirán en restauradores de la humanidad de ambos. La lucha de los oprimidos es por recuperar la humanidad y deviene en una forma de crearla.

El segundo aspecto destacable del humanismo de Freire tiene que ver con su concepción dialéctica de las relaciones entre subjetividad y objetividad, y es el que se verá desarrollado en Nassif (aunque recibirá en este aspecto una importante influencia de Suchodolsky). Para Freire,

el aspecto subjetivo encarna en una unidad dialéctica con la dimensión objetiva de la propia idea, vale decir, con los contenidos concretos de la realidad sobre la que ejerce el acto cognoscente. Subjetividad y objetividad se encuentran de este modo, en aquella unidad dialéctica de la que resulta un conocer solidario con el actuar y viceversa. Es precisamente esta unidad dialéctica, la que genera un pensamiento y una acción concreta en y sobre la realidad para su transformación. (Ibíd.: 24-25)

Para Bogdan Suchodolsky (1907), el nuevo humanismo aparece confrontando con el anterior. Por ejemplo, afirma que la formación de la personalidad sobre la base de

¹⁰ Nassif conoce a Freire en ocasión de un seminario titulado “La filosofía de la educación liberadora y sus aportes para la reformulación de una pedagogía universitaria” que dirigió el autor brasileño en Buenos Aires, del 7 al 9 de noviembre de 1973, y al que Nassif asistió como representante de la Universidad Nacional de La Plata (información extraída de su Curriculum Vitae confeccionado el 1º de abril de 1974).

¹¹ En la crítica al humanitarismo y su preocupación por deslindarlo del humanismo, Freire coincide con Suchodolsky y con Furter. Obsérvese que Furter se refiere al humanismo de Spranger como humanitarismo (véase la nota 7).

valores perennes de la cultura eleva el nivel intelectual del individuo, pero lo limita al mundo de los valores de la cultura espiritual y lo separa

del desarrollo *concreto* de la civilización moderna que representa el terreno verdadero de la existencia humana y el criterio de su progreso. (Suchodolsky, 1975: 17; el destacado es nuestro)

En este sentido, la convicción de que el programa de construcción del socialismo requiere acción política pero también acción educativa conduce al pedagogo polaco a proponer una pedagogía socialista. Aunque Nassif no habla de socialismo ni de educación socialista, podría afirmarse que aspectos centrales del pensamiento de Suchodolsky no solo tuvieron en él importante influencia sino también son los que adopta definitivamente como suyos.¹²

Las ideas de Suchodolsky que Nassif hará suyas tienen que ver con los siguientes aspectos básicos: la concepción dialéctica de la educación, el lugar otorgado a las funciones de conservación y renovación de la sociedad, la idea de utopía como proyecto de futuro, la relación presente-futuro y, especialmente, su propuesta de superación de lo que considera una falsa opción: subjetivismo VS. objetivismo. Particularmente se revela la influencia sobre Nassif cuando el autor polaco pone en tensión cuatro términos: individuo, sociedad, presente y futuro, ya que el antagonismo individuo-sociedad se supera por la interacción dialéctica de los intereses individuales y los intereses sociales, pero también por las relaciones entre el presente y el futuro (Palacios, 1982).

El proceso de desarrollo histórico –dice Suchodolsky– se caracteriza por la interdependencia dialéctica entre los hombres y su creación social, la civilización. En el sistema marxista, el hombre y su mundo aparecen como una entidad dialéctica unitaria e indisoluble que, pese a la tensión interna de sus contradicciones, no es posible escindir de un modo metafísico en elementos puramente objetivos (esfera de las instituciones, estructura social y normas legales) y subjetivos (esfera de las expresiones, aspiraciones y valoraciones de los hombres). El “elemento ‘subjetivo’ es realmente lo que es porque asimila el elemento objetivo creado por él, y ese elemento ‘objetivo’ es realmente lo que es porque creó el elemento subjetivo que dentro de él se formó” (Suchodolsky, 1975: 35).

¹² En su *Teoría de la educación*, Nassif expresa su posición respecto de diversos temas, enriqueciéndola con citas de Suchodolsky. A manera de ejemplo, puede verse en el capítulo 5 el apartado “Educación para la participación” (106); en el capítulo 8, el apartado “Educación y teoría histórica de la personalidad” (151-152); en el capítulo 12, el apartado “La educación, ¿sustancia o accidente?” (217); en el capítulo 14, el apartado “La educación como programación del futuro” (262- 269).

Ambas esferas abren posibilidades de progreso en un proceso de intercambio en el que son contrarias y convergentes. Así como el conflicto entre el hombre y sus condiciones objetivas se dirime a través de las actividades humanas, lo mismo ocurre con el planteamiento de la relación presente-futuro. En los mundos objetivo y subjetivo luchan lo viejo con lo nuevo, pero sus líneas demarcatorias no coinciden, ya que la separación entre lo nuevo y lo viejo se constituye en un eje de contradicciones y de lucha que atraviesa una y otra zona (ídem).

El pensamiento de Nassif estuvo impregnado por los pensamientos de Furter, Freire y Suchodolsky, los que integrará en su “humanismo de nuevo cuño”. A través de esa expresión, puede interpretarse que quedarían superados tanto el humanismo como el neohumanismo de los siglos XVIII y XIX, y fuera de su centro de atención otras postulaciones deudoras del desarrollo del sistema capitalista, como la concepción de Dewey.¹³ En efecto, puede afirmarse que la identificación que realiza Dewey entre el humanismo y una formación cultural alejada del enciclopedismo y de los bienes materiales, supone también una adaptación a las condiciones existenciales que propone el capitalismo. En su obra *Spranger, su pensamiento filosófico*, en el párrafo que denomina “Humanismo industrial”, dice Nassif que Dewey propone superar la separación entre formación científica y formación cultural a través de una enseñanza que ponga el acento más en la forma que en la materia, y que tienda a que el hombre amplíe su visión de la existencia encontrando otros sentidos de la vida que vayan más allá de su bienestar material o de la acumulación de conocimientos.¹⁴

¹³ No obstante, el pragmatismo, el marxismo y el existencialismo constituirán las tres teorías que engloban la concepción de Nassif de la educación existencial –que tiene que ver con la sustancialidad histórica que atribuye al hombre– en oposición a una concepción esencial, especulativa y ahistórica (Nassif, 1982).

¹⁴ Según nuestro criterio, la idea de “humanismo industrial” sustentada por Dewey no condice con afirmaciones que realiza Nassif sobre las que son, a su juicio, las notas predominantes del humanismo. Tampoco muestra afinidad con el filósofo de la educación estadounidense en el planteamiento inmanentista de los fines de la educación. La admiración por Dewey parecería estar más bien dirigida a su manifiesta capacidad para construir una teoría de la educación de carácter integral y ensamblarla en una teoría de la sociedad. Suchodolsky ubicará la postura de Dewey como una concepción modernista que enaltece los progresos históricos de la civilización y el desarrollo de la ciencia y de la técnica pero que adquiere un carácter antihumanístico porque propone la adaptación del hombre a cualesquiera condiciones de vida modeladas por las estructuras capitalistas; adaptación confirmable por el éxito personal (Suchodolsky, 1965).

Rasgos de la pedagogía humanista de Nassif

Interesa retomar, para interpretar el pensamiento humanista de Nassif, las reflexiones de Eugenio Pucciarelli cuando caracteriza al filósofo como “tipo humano”. Dice que los problemas que se plantea este tipo humano no solo tienen que ver con condicionamientos históricos sino que también son “obra de una personalidad”, de un “eje personal” sobre el que se monta “todo sistema de ideas” (Pucciarelli, 1971: 94-95). Sobre ese supuesto, es posible entrelazar los hilos conceptuales que van constituyendo la trama del humanismo pedagógico en Nassif.

En el capítulo 7 de *Teoría de la educación* –dedicado a “Educación y cultura nacionales”– nuestro autor inserta sus reflexiones sobre el humanismo y lo analiza desde una perspectiva histórica y en sus alcances actuales. Es el único lugar en que aborda manifiestamente este tema y expresa su postura. En una primera perspectiva de análisis, realiza un breve recorrido histórico del movimiento humanista, diferenciando el humanismo renacentista que busca “un hombre creador por encima de los tiempos” del neohumanismo, que “valora los ambientes particulares que constituyen la ‘circunstancia’ del hombre, y comprende a este en su historicidad” (Nassif, 1982a: 130). Contra el iluminismo, con el soporte del romanticismo y de la reivindicación de la naturaleza que hace Rousseau, el nuevo humanismo erigió como protagonista al espíritu del idealismo

un espíritu que, captado en la plenitud de su temporalidad creadora, es explicado por la línea doctrinaria que cruza por Fichte y alcanza su rigor filosófico en Hegel y toma forma poética en Goethe y en Schiller y hasta adquiere singularidad musical del cósmico intimismo de Beethoven. (Ídem)

En una perspectiva actual, Nassif manifiesta su propósito de insertar un humanismo de nuevo cuño dentro de la tendencia internacionalista que caracteriza al siglo XX. Resulta de interés advertir la búsqueda de una conciliación entre lo que en términos actuales llamaríamos globalización y culturas locales, ya que ubica el internacionalismo en la parte del capítulo mencionado, dedicado a las relaciones entre educación y socioculturas particulares. Estas últimas incluyen las generaciones sociales, las clases sociales y la cultura nacional, entre otras cuestiones. En ese sentido, sus reflexiones humanistas se asientan en una visión antropológica y parecen emparentarse con la crítica al humanismo eurocéntrico expresada por Lévi-Strauss y a una de las tesis sostenida por la antropología estructural, que reconoce la diversidad de las culturas como

condición de la idea de humanidad. El nuevo humanismo que Lévi-Strauss se siente inclinado a defender

consiste, ni más ni menos, en un reconocimiento de las alteridades como premisa de cualquier postulación sobre la unidad del género humano. (Sazbón, 1971: 179)

De lo expuesto se colige que Nassif configura su concepción pedagógica humanista a partir de una crítica a los humanistas abstractos, que ven a los individuos como entes aislados poseedores de un espíritu sin raíces, y que desconocen que el desarrollo de las potencialidades del hombre no será posible si no se supera su alienación socioeconómica. Adhiere a la concepción neohumanista, en la que, como ya se señaló, la educación constituía un interés muy grande. Así, recuerda que Humboldt postulaba en 1809 una teoría de la formación que partía de la individualidad para llegar a la universalidad y “lograr su perfecta síntesis en la totalidad personal” (Nassif, 1982a: 131). Esta definición se iría enriqueciendo luego; en primer lugar, cuando el neohumanismo es retomado por Wilhelm Dilthey (1833-1911) y más tarde, con los aportes de su discípulo Eduard Spranger. Sin embargo, contenía ya palabras clave en el vocabulario de Nassif (individualidad, totalidad, universalidad).

Un elemento central en la pedagogía de Nassif es la crítica que realiza a las condiciones de alienación del hombre. Alienación –o enajenación– parecen ser nociones reveladoras, en tanto conciernen al mismo tiempo a componentes sociales y a factores subjetivos. Dado que la libertad del hombre no es posible sin la libertad de los demás, la tarea central de la pedagogía –en tanto ciencia de la educación– será la de cimentar principios y normas para relaciones no alienantes. En ese entendimiento asume la diferencia entre una pedagogía de la dominación y una pedagogía de la liberación, en relación con las funciones respectivas de conservación y renovación de la cultura que tendría la educación (ídem). Sin embargo, señalará inmediatamente las contradicciones del fenómeno educativo por las que la función reproductora no resulta necesariamente negativa, así como tampoco es necesariamente negativo el peso de las condiciones estructurales de la sociedad sobre el individuo, ya que esta siempre muestra fisuras que permiten su transformación.

Cuando Nassif se refiere a su concepción de la educación como un humanismo que reivindica lo “concreto”, advierte sobre dos cuestiones en relación con este término. En primer lugar, que puede no entenderse su riqueza si se prescinde de la necesaria

conceptualización y que esta no supone apelar a formalismos ni formulismos huecos. En segundo lugar, que supone un error metodológico renunciar a construir principios que permitan comprender la educación e investigarla (ídem).

Lo dicho en este apartado permite sintetizar los rasgos del humanismo pedagógico concreto de Ricardo Nassif: el componente central lo constituye la dialéctica individuo-sociedad, ya que tiene en vista, por un lado, la realidad de la existencia de un contexto sociopolítico y económico, y, por otro, las potencialidades humanas de desarrollo personal. Esas potencialidades, al mismo tiempo que concurren al crecimiento individual, son posibilitadoras de la transformación de aquel contexto, por lo que el humanismo pedagógico puede moverse simultáneamente en los planos social e individual (contexto y persona, persona individual y persona social). Así se expresa en su concepción de la educación como proceso dialéctico, ya que transcurre históricamente a través de las funciones centrales de conservación y renovación de la cultura que juegan como tesis y antítesis, y cuya síntesis sería justamente el humanismo concreto. De donde es en la tensión conservación/renovación que la dialéctica de la educación encuentra su significado nuclear (ídem).

Respecto de la conservación, valora su importancia como “planta de lanzamiento” necesaria para la renovación cultural. Sin embargo, el hecho de que porte esa fuerza reproductora y también su negación no implica que es causa del cambio, como sería propio de las posturas voluntaristas, sino que constituye el medio por el cual el hombre toma conciencia de las contradicciones de su entorno. Por su parte, la función renovadora configura la personalidad y activa capacidades humanas transformadoras. De allí se derivarán las críticas que realiza al ideologismo, al idealismo y al personalismo pedagógico en la versión de García Hoz (ídem). La transformación social es posibilitada por la función crítico-creativa, ya que en ella se produce el encuentro entre lo personal y lo social.

La importancia que se le otorga al futuro es, como ya se vio, propia del nuevo humanismo. Nassif desarrolla esta cuestión cuando se refiere a “La educación como ‘programación’ del futuro” (ibíd.: 262 y ss.). Así, la prospectividad de la conciencia refuerza sus lazos con la educación que, por naturaleza, trabaja con el futuro. No tanto ya por ocuparse solo de las primeras edades del hombre –creencia superada por el carácter vitalicio que hoy se le reconoce a la educación y apuntalada por la necesidad creciente de la educación permanente–, sino por constituir siempre una “preparación para” o “una tendencia hacia” fundada en el inacabamiento, la perfectibilidad, la educabilidad del

hombre. La noción misma de la educación como proceso dinámico, dialéctico, “admite pensarla como una *programación del futuro*, y como la *realización de un proyecto de hombre y de sociedad*” (ibíd.: 262; el destacado es original).

En efecto, la prospectividad está vinculada a la utopía, elemento que compromete al presente con relación al futuro, y que es dinamizador de la realidad social y educativa, un compromiso que implica “la esperanza de transformar al hombre de hoy en el hombre más pleno del porvenir” (ibíd.: 265). La proyección hacia el futuro asesta fuertes golpes al tradicionalismo y al liberalismo educativos, en cuanto se coloca por sobre posiciones neutrales y abstractas y busca –a través de múltiples vías–

un hombre pleno y desalienado, dueño de su destino y de los medios para hacerle solidario y responsable dentro de una sociedad construida a su medida y capaz de abrirle nuevas perspectivas personales (Ibíd.: 269)

Esta visión exige que toda doctrina pedagógica anticipe el futuro haciendo una revisión de la concepción del hombre, del sistema educativo vigente y, la mayoría de las veces, “de la estructura social entera” (Nassif, 1967: 2).

Su concepción de una dialéctica extrínseca e intrínseca en mutua dependencia evita el sociologismo y el pedagogismo y permite comprender la índole de la formación humana. Evalúa así la *formación* como proceso esencial de la vida, como verdadero punto de referencia de la educación y como categoría básica de la pedagogía (Nassif, 1982a: 252).

La formación general

El concepto de *formación general* constituye la traducción pedagógica del ideal humanista de Nassif, ya que se configura como el instrumento necesario para plasmar una pedagogía humanista y a él se remite cualquier asunto particular que nuestro autor despliegue. Por otra parte, la lectura de sus obras permite encontrarlo expresado de una u otra manera, pero siempre con el mismo objetivo de salvaguardar lo que entiende esencial para la realización del ideal educativo. En la *Pedagogía general*, la formación constituye el momento culminante del proceso educativo general, en el que el hombre desarrolla su *forma individual*, es decir, tamiza los elementos externos de los que se apropia y les introduce su propio sello. Su referencia es aquí el pedagogo espiritualista francés René Hubert (Nassif, 1958).

Sin embargo, esta idea de formación como desarrollo espiritual de una persona cambiará en *Teoría de la educación*, donde se define como un proceso que se va configurando en la relación dialéctica entre el individuo y la sociedad y que adquiere su sentido si contribuye a la humanización de la sociedad a través de la acción crítica transformadora (Nassif, 1982a).

Dado que no resulta viable abordar todos los temas en los que se expresa la idea de formación, se han seleccionado algunos que resultan relevantes en su producción pedagógica: las relaciones que propone entre educación y cultura, sus reflexiones acerca de las implicaciones pedagógicas del desarrollo científico y su concepción acerca de lo que debe ser la pedagogía.

Formación general y cultura personal

Nassif sostiene que la educación tiene una naturaleza cultural. Esta convicción es producto de un profundo razonamiento que efectúa en la primera parte de su *Teoría de la educación*, luego de recorrer las relaciones que la educación puede establecer con la naturaleza y con la sociedad. Es por sus relaciones con la cultura que la educación puede superar su función adaptativa y constituirse en una instancia creadora de cultura.

El abordaje objetivo y subjetivo de la cultura –como superestructura y como cultura personal, respectivamente– le permite ingresar en un concepto totalizador de la educación, aprehender la singularidad del fenómeno educativo y producir categorías pedagógicas. De estas últimas la central es la de formación, que puede identificarse como cultura personal en cuanto tiene que ver con el cultivo de las capacidades humanas. Defiende la riqueza de la expresión “cultura personal” deslindándola de posturas elitistas e idealistas y propone “que cada hombre sienta la cultura como una efectiva pertenencia personal y colectiva” (ibíd.: 83).

Destaca que en la interacción entre el hombre y la cultura, la crítica “alerta y racional” a los valores vigentes permite al hombre su configuración como persona: “la educación como cultura cumplirá su verdadera misión si procura ‘la esencial formación personal de los sujetos de desarrollo’ ” (ibíd.: 79), expresión de Spranger que le gusta reiterar.

Formación general, especialización y educación científica

Dentro de esa misma concepción de cultura, pero subrayando la idea de un saber que se encuentra en relación con el desarrollo científico-técnico, Ricardo Nassif separa la cultura personal del enciclopedismo y la erudición. Sin embargo, no lo hace porque se haya ampliado la cultura y sea imposible abarcarla, sino porque se trata de una manera diferente de definirla. Los conocimientos constituyen las herramientas necesarias para pensar y comprender la cultura, por lo que no es tampoco la especialización en un determinado ámbito del conocimiento o actividad humana la solución al problema del gran desarrollo cultural.

De esta manera, el progreso científico y tecnológico es analizado en el marco del humanismo. Su propuesta de un humanismo concreto reivindica la revolución científico-técnica para la construcción de hombres nuevos que puedan trabajar en la dimensión planetaria (Nassif, 1982a). En particular, en lo referido a educación, propone

que la educación científica se integre real y operativamente en la formación humana integral, superando la falsa dicotomía entre ciencias y humanidades, necesitadas de una síntesis en un hombre único que, como uno y total, es el sujeto de la educación. (Nassif, 1967: 68)

En este sentido, expresa su preocupación porque en un momento histórico en que se vuelve urgente cultivar valores humanos, la enseñanza técnica supla a la formación general. De todos modos, no se trata de optar por una u otra: el desarrollo tecnológico constituye un instrumento necesario para la formación humana, pero también dice que la formación general está en crisis y que debe atender al desarrollo tecnológico sin que por ello se afecte su valor (ibíd.: 69). En efecto, para Nassif la formación general requiere una revisión que implique incorporar un sentido “social” a la formación general:

debe salvarse la posibilidad de una formación humana unilateral, insertando una actividad especializada en la totalidad de las obras del hombre, dando conciencia del valor de esa actividad como colaboradora en la creación de condiciones que ayuden a la completa realización del tiempo y del espacio sociales. Con lo cual y casi sin quererlo, hemos afirmado el que se perfila como un nuevo sentido de la enseñanza técnica, alimentado por la idea del servicio a la comunidad. (ibíd.: 71)

Por último, cabe agregar que en Nassif, al igual que en Suchodolsky y Furter, la posición humanista se concilia con una concluyente valoración de la ciencia y tecnología (Sazbón, 1971: 179). También los tres coinciden en la importancia de una planificación del futuro que no permita fijar de antemano lo que va a suceder, dado que confían en la creación humana como conducente de la acción. Asimismo, los tres enfatizan la importancia de la formación general en la formación profesional. Estas y otras cuestiones se enmarcan en una visión optimista del progreso de la humanidad.

Concepción de la pedagogía

Frente a algunas cuestiones acuciantes en la década de 1970 –la negación del conocimiento pedagógico, la postulación de la vaciedad de la educación y la muerte de la educación institucionalizada– Nassif intentará la construcción y el mantenimiento de un “criterio pedagógico” para el análisis de la realidad global y educativa. Postula la necesidad de diseñar puntos de vista pedagógicos integrables en un sistema abierto y flexible, que se mueva entre la realidad de la educación como práctica social y la reformulación de elementos que permitan su abordaje teórico. En otras palabras, la adecuada inteligibilidad de los procesos educativos desde un enfoque pedagógico requiere ubicarlos en el marco de la realidad mayor, vincularlos con la dinámica del proceso en que se explicitan y considerar sus alcances formativos.

De ahí que la pedagogía que está postulando Nassif en el marco de su concepción humanista no tiene que ver tanto con la disciplina sobre la que intentó dar cuenta en su *Pedagogía general*.¹⁵ Se trata ahora de un enfoque, una mirada o una perspectiva de análisis de la realidad social que tiene la suficiente especificidad como para delimitar su objeto –la formación humana– y concebir los instrumentos para estudiarla en su faz analítica e intervencionista. En ese entendimiento utilizará dos vías de acceso: la filosófica y la científico-positiva y la combinación de criterios de análisis micro y macro (Nassif, 1982a).

¹⁵ En ese libro, Nassif expresa su preocupación porque la pedagogía se constituya como ciencia, aun siendo también filosofía, técnica y arte. Convencido de que el paradigma científico-natural iniciado con Comenio y continuado con Herbart y el positivismo no podía solucionar la cuestión, encontrará un criterio amplio para satisfacer el campo de las ciencias humanas en la etapa científico-espiritual que recorría la pedagogía desde la segunda mitad del siglo XIX y que tuvo en Dilthey su principal gestor. Sin embargo, anticipando lo que será su aspiración de una pedagogía de síntesis, anuncia un nuevo período en el desarrollo de la pedagogía que reuniría ambas concepciones científicas (Nassif, 1958).

A modo de síntesis

La de *humanismo* resulta ser una noción clave para comprender el ideario planteado por el profesor Ricardo Nassif, ya que dentro de ella se enmarcan y cobran mayor sentido otras cuestiones también relevantes de su producción. Nassif revisa y supera la concepción monolítica atribuida al humanismo con sus rasgos elitistas, literarios y de retorno al pasado. Analiza y propone otras conceptualizaciones que lo colocan en una dimensión crítica, política y contextualizada. Incluye algunas notas del neohumanismo de Humboldt (*bildung*); recibe gran influencia de Spranger, quien actuaría, para Nassif, como una especie de enlace vivo entre el humanismo especulativo de los siglos XV y XVI y el “concreto” que el mismo Nassif propugna.

En este sentido, ensambla las ideas de tres autores –Suchodolsky, Furter y Freire– e intenta compatibilizarlos con la idea neohumanista de formación y con la concepción de cultura como totalidad objetiva y como creación cultural subjetiva. Ese conjunto y otras múltiples lecturas que van aflorando a lo largo de sus textos, integrarán una amalgama con la que compondrá su teoría pedagógica humanista.

Cabría preguntarse aquí cómo pudo constituirse tal pedagogía si las ideas de Nassif abrevaban en posturas tan dispares (culturalismo y marxismo sobre todo). No solo en este tema, sino en muchos otros que desarrolla, el pedagogo rescata los aportes de autores con cuyas teorías no coincide totalmente pero a los que valora y rescata por la manera de plantear temas a los que considera aportes parciales pero necesarios para configurar su pensamiento, y también para instaurar otras doctrinas que los superen. En otras palabras, recupera concepciones que pueden estar superadas para otros, pero que él considera piezas aún vivas e indispensables para reconstruir el pensamiento de la humanidad valorizando el pasado, y para proyectar, en tanto impulsoras de nuevos pensamientos, el futuro. De todos modos, cuando se rastrea la línea de su pensamiento se puede advertir que en su *Teoría de la educación* arriba a definiciones o conclusiones que lo aproximan a determinadas posturas –especialmente a la pedagogía socialista de Suchodolsky– y lo alejan decisivamente de otras (pedagogías idealistas).

Si, tal como se observaba al comienzo de este artículo, no puede pensarse un humanismo sin su adjetivación, el que propicia Nassif, es un humanismo de nuevo cuño que adjetiva como *concreto* y que se define en el reconocimiento de la existencia de tensiones contradictorias entre un contexto sociopolítico y económico que enajena al hombre, y las posibilidades y limitaciones del desarrollo personal. En esa tensión

dialéctica, se juegan las funciones culturales de conservación –como tesis– y de renovación –como antítesis–, de manera que el humanismo se constituye en su síntesis. El paso hacia ese nuevo humanismo podrá darse si el hombre es consciente de las manipulaciones a las que es sometido y que provocan su alienación. Esta es una preocupación central del ideario de Nassif, la que lo lleva al punto de afirmar que la pedagogía no es concebible si olvida esa circunstancia.

Nassif no califica su pedagogía como humanista, pese a reiteradas reflexiones alrededor de la cuestión. Acorde con los rasgos propios de su objeto de estudio – complejidad, dialéctica, historicidad, totalidad– y con el compromiso con que asume la tarea educativa, su pedagogía no puede dejar de ser crítica, comprometida, abierta y prospectiva. Así, no confronta con la especialización propia de las ciencias de la educación sino que encuentra en ellas el complemento necesario para el conocimiento y acción sobre la realidad social y educativa, hallando su especificidad en el proceso de formación humana, al que califica como proceso esencial de la vida.

Este trabajo aspiró a mostrar cuál fue la pedagogía humanista que sostuvo Ricardo Nassif y a delinear sus más profundas ideas, aquellas que en el tratamiento de los más diversos temas aparecieron como afirmación constante de su pensamiento.

Cabe sin embargo una última reflexión: lo que expuso como teoría fue coherente con una manera de ser y de actuar en su vida profesional. Quienes lo conocieron recuerdan que desempeñó sus actividades en concordancia con elevados principios de vida. Tuvo una vida “humana” en lo social y en lo individual, así como también en la búsqueda de una sociedad más justa y de un hombre más pleno. También por esa coherencia debería ser recordado.

Decir “educación humana” o “educación para lo humano” es hacer referencia al proceso de reencuentro del hombre consigo mismo, como ser creador e histórico, en el permanente avance hacia su realización en dimensiones en las cuales le sea dado encontrarse con los hombres de otros pueblos, en la defensa de la misma dignidad, tanto espiritual como material, tanto personal como social (Nassif, 1982a: 135).

Referencias bibliográficas

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1969), *Historia de la pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.
- AVANZINI, G. (1979), *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid, Narcea.

- BENNER, D. (1990), "Las teorías de la formación: Introducción históricosistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos". *Revista de Educación*, Madrid, Nº 292.
- DEBESSE, M. (1973), "Desafío a las ciencias de la educación", conferencia pronunciada en el *VI Congreso Internacional de Ciencias de la Educación*, París, 3-7 de septiembre.
- _____*Diccionario de filosofía Herder* (1996). Barcelona.
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- FURTER, P. (1970), *Educación y reflexión*. Montevideo, Tierra Nueva.
- _____*Educación y vida*. Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata.
- GARCÍA MORENTE, M. (1971). "El cultivo de las humanidades". *Revista de la Universidad*, Universidad Nacional de La Plata, Nº 22, septiembre.
- MESSER, A. (1935). *Historia de la pedagogía*. Barcelona-Buenos Aires, Labor.
- HERRÁN, C. M. (1971). "La integración de filosofía y religión en el nuevo Humanismo". *Revista de la Universidad*, Universidad Nacional de La Plata, Nº 22, septiembre.
- LUZURIAGA, L. (1960), *La pedagogía contemporánea*. Buenos Aires, Losada.
- PALACIOS, J. (1982), *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia.
- PEUCKERT, H. (1994), "Las ciencias de la educación de la modernidad y los desafíos del presente". *Revista de Educación*, Madrid, vol. 49/50.
- PUCCIARELLI, E. (1971), "La filosofía en la era de la técnica". *Revista de la Universidad*, Universidad Nacional de La Plata, Nº 22, septiembre.
- RODRÍGUEZ BUSTAMANTE, N. (1971), "Las humanidades modernas y la sociología". *Revista de la Universidad*, Universidad Nacional de La Plata, Nº 22, septiembre.
- SAZBÓN, J. (1971), "Nuevo humanismo y antropología cultural". En: *Revista de la Universidad*. Publicación de la Universidad Nacional de La Plata, Nº 22, septiembre.
- SPRANGER, E. (1953), *Fundamentos de la política escolar*. Buenos Aires, Losada.
- SUCHODOLSKY, B. (1965), *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo.
- _____*Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona, Laia.
- _____*Tratado de pedagogía*. Barcelona, Península.

Publicaciones de Nassif consultadas

Libros

- (1958) *Pedagogía general*. Buenos Aires, Kapelusz.
- (1967) *Pedagogía de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Kapelusz.

(1968) *Dewey, su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

(1982a) *Teoría de la educación*. Madrid, Cincel-Kapelusz.

(1993) *Spranger, su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

(1961) Nassif, R. y Cirigliano, G. En el centenario de John Dewey. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Artículos y otras publicaciones

(1960) "El educador en la pedagogía de Eduard Spranger". Estudio preliminar a la versión castellana de *El educador nato* (Buenos Aires, Kapelusz, 1960).

(1961a) "Revitalización de los estudios pedagógicos en Argentina". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, juliodiciembre, Tercera época, N° 2.

(1961b) "Sarmiento y la universidad". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Tercera época, N° 1.

"Hacia una pedagogía de la universidad". *Revista de la Universidad*. Universidad Nacional de La Plata, Año 1960, N° 12.

(1962a) "El enfoque económico de la educación". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, enero-junio, Tercera época, N° 3.

(1962b) "En torno a las reivindicaciones económicas de los educadores". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, julio-diciembre, Tercera época, N° 4.

(1962c) "La doctrina pedagógica de Rousseau". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, julio-diciembre, Tercera época, N° 4.

(1963) "Joaquín V. González, pedagogo y educador". *Revista de la Universidad*. Universidad Nacional de La Plata, N° 17.

(1966) "La educación argentina (1880-1930)". *Revista de la Universidad*, Universidad Nacional de La Plata, N° 20.

(1967) "La educación argentina (1880-1930)". *Revista de la Universidad*, Universidad Nacional de La Plata, N° 21.

(1971) “La Universidad de Joaquín V. González”. *Revista de la Universidad*. Universidad Nacional de La Plata, Nº 22.

(1973) “Apuntes para una crítica de la teoría de la ‘desescolarización’ ”. En: *Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Año III, Nº 10.

(1975) “Pedagogía universitaria y construcción de la universidad”. *Revista de la Universidad*. Universidad Nacional de La Plata, Nº 25.

“Hacia una pedagogía de la universidad”. *Revista de la Universidad*. Universidad Nacional de La Plata, Año 1960, Nº 12.

(1982b) “Tendencias pedagógicas en América Latina”. En: *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz.