

Rafael Acosta Sanabria

La Educación del ser Humano: Un reto permanente



2da. Edición



UNIVERSIDAD
METROPOLITANA

Rafael Acosta Sanabria

**La Educación
del ser Humano:
Un reto permanente**

(Segunda edición)



**LA EDUCACIÓN DEL SER HUMANO:
UN RETO PERMANENTE**

RAFAEL ACOSTA SANABRIA

Universidad Metropolitana,
Caracas, Venezuela, 2017

Hecho el depósito de Ley
Depósito Legal: If65320093704439
ISBN: 978-980-247-165-2

Formato: 15,5 x 21,5 cms.
Nº de páginas: 340

Diseño y diagramación:
Jesús Salazar / salazjesus@gmail.com

Reservados todos los derechos.

Ni la totalidad ni parte de esta publicación
pueden reproducirse, registrarse o transmitirse,
por un sistema de recuperación de información,
en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico,
mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por
fotocopia, grabación o cualquier otro,
sin permiso por escrito del editor.

Autoridades

Hernán Anzola
Presidente del Consejo Superior

Benjamín Scharifker
Rector

María del Carmen Lombao
Vicerrectora Académica

María Elena Cedeño
Vicerrectora Administrativa

Mirian Rodríguez de Mezoa
Secretario General

**Comité Editorial de Publicaciones
de apoyo a la educación**

Prof. Roberto Réquiz

Prof. Natalia Castañón

Prof. Mario Eugui

Prof. Humberto Njaim

Prof. Rossana París

Prof. Alfredo Rodríguez Iranzo (Editor)

CONTENIDO

PRÓLOGO	11
CAPÍTULO 1	21
LA PERSONA HUMANA, SUJETO Y OBJETO DE LA EDUCACIÓN	23
1. La persona humana	23
Origen del término persona	24
La autonomía de la persona humana	29
La persona humana como valor supremo	31
Persona, individualidad y personalidad	34
La persona es un ser social y comunitario	36
La persona humana como existencia encarnada	40
El Dinamismo de la persona humana	42
La persona es un alguien	48
La persona es espíritu	51
2. La dignidad de la persona humana	57
3. Conclusiones	60
CAPÍTULO 2	65
LA EDUCACIÓN COMO PROCESO	67
1. ¿Cómo se produce la Educación?	67
2. El concepto de Educación	73
Heteroeducación y autoeducación	74
Educación y perfección	76
Educación e intencionalidad	78
La educación como actualización de la cultura	80
Educación y cambio cultural	85

La Educación como tarea humanizadora	87	4. Educar para la solidaridad y el amor	188
3.El proceso educativo	90	5. Educar para la ciudadanía	194
CAPÍTULO 3	97	6. Educar para la paz	198
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN	99	CAPÍTULO 6	205
1. Capacidad y necesidad de ser educado: la Educabilidad	99	CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN	207
Fundamentación antropológica de la Educabilidad	103	1. Definición de los valores	210
Características de la Educabilidad	107	2. La Cultura y los Valores Educativos	218
2. Capacidad de educar a otros seres humanos: la educatividad	107	3. Función de los Valores	221
Educatividad y mediación	110	4. Encuentro con los valores	222
Educatividad y ética	111	5. Ordenación de los valores	223
El acto pedagógico	117	6. El proceso de valoración	226
3. Capacidad de relacionarse y de comunicarse con los demás		7. Educación en Valores	227
seres humanos: la relacionabilidad y la comunicabilidad	119	Clarificación de valores	227
La Relación Educativa	120	Desarrollo del juicio moral	231
El concepto de Enseñanza	126	Formación de hábitos buenos	235
La Comunicación Educativa	130	Conclusión	238
El Diálogo Didáctico	137	CAPÍTULO 7	243
CAPÍTULO 4	141	EDUCACIÓN INTEGRAL	245
FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN	143	1. Dimensiones existenciales del ser humano	245
1. El ideal humano	143	Dimensión material o corporal	247
2. Los fines de la educación	145	Dimensión formal o espiritual	255
3. La educación como proceso de personalización	150	Dimensión afectiva	260
4. La educación como proceso de socialización	157	Dimensión racional o cognitiva	264
5. Educación y madurez	161	Dimensión individual	269
CAPÍTULO 5	169	Dimensión social	271
OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN	171	Dimensión histórica	273
1. Educar para la libertad	171	2. Educación Integral	274
2. Educar para la responsabilidad	181	Educación integral y transdisciplinariedad	279
3. Educar para la felicidad	185	Educación individual	283
		Educación social	293
		3. Educar en la virtud	304

Concepto de virtud	305
Virtudes y actitudes	309
Formación en la virtud	310
EPÍLOGO	313
BIBLIOGRAFÍA	319

PRÓLOGO

La educación es una tarea exigente y compleja. La educación se realiza en función y al servicio de la persona humana, porque es una realidad que afecta exclusivamente a los seres humanos, es una realidad constitutivamente humana. Kant (1983) sostuvo que el distintivo entre el bruto y el hombre radica precisamente en que este último sólo llega a ser tal mediante la educación; explica que el ser humano es el único ser que ha de ser educado. Solamente a través de la educación el hombre puede llegar a ser hombre. “No es, sino lo que la educación le hace ser”.

Educación es un reto, una tarea comprometedor porque la condición previa que la determina de un modo particular es la libertad. Si el ser humano se define en gran medida por su libertad, entonces sólo podemos educarlo en libertad y para la libertad. El hombre es educable porque es libre: la libertad es el exponente supremo de la espiritualidad del ser humano. En su dimensión corpórea, la persona humana es un ser acabado, ya que su constitución física está determinada por su naturaleza de antemano; pero en su dimensión espiritual, es un ser inacabado, está indeterminado en el plano cognoscitivo, volitivo y emocional; a lo largo de su existencia puede y debe esforzarse en su autocreación y autodesarrollo y eso constituye una categoría exclusivamente humana, la educabilidad. El ser humano es dueño de sus decisiones y de su proyecto vital, y en la acción educativa se perfecciona.

Pero en muchos casos, la práctica educativa está lejos de alcanzar su objetivo principal que no es otro que el desarrollo integral del ser humano. ¿Por qué? Porque educar en libertad y para la libertad es una

tarea que requiere aceptar, como valores rectores, la autenticidad, la autodeterminación, la independencia, la responsabilidad y el respeto a la diversidad. Los educadores tenemos la tendencia de imponer a nuestros educandos no sólo conductas determinadas que consideramos adecuadas, de acuerdo al modelo de ser humano que pretendemos inculcar, sino que muchas veces impedimos que el educando reflexione y decida sobre su modo personal de ver y entender la realidad que le rodea. Seguimos anclados en el conductismo y/o adoctrinamiento pedagógico que no forma, sino que «instruye» a los seres humanos.

La sociedad, de múltiples maneras, condiciona a las personas, ello es evidente. La actuación, las ideas y los pensamientos de unos son constantemente tamizados por la crítica de los otros. Muchas personas viven con una fe ciega, sin saber el porqué de las cosas y sometidos a una sumisión constante. Se enseña a obedecer sin espíritu crítico, sin libertad y mucho menos sin compromiso voluntario. Sin embargo, el ser humano reclama poder ejercer su capacidad de razonar y de elegir, sin otro límite que su propia conciencia, respetando, eso sí, las decisiones de los demás y teniendo siempre en cuenta el bien común de la sociedad.

Lamentablemente, de un modo particular en nuestra sociedad, la actitud más frecuente es la de aparentar: aparentar lo que no se es, lo que no se quiere ser. Nuestra actuación, como personas, está sometida al criterio de los otros, al qué dirán, y es difícil encontrar a alguien que actúe pensando por sí mismo, con independencia de los demás, al menos no es lo más frecuente.

No podemos encubrir la realidad con formas artificiales. Cuando una sociedad vive de la apariencia, está sometida a la manipulación de quien detenta el poder, sea éste político, económico, social o religioso. Desde el inicio de estas páginas no podemos dejar de proclamar que cada ser humano es único e irrepetible y que, por tanto, no debe parecerse a nadie: debe ser él mismo. Esto no quiere decir que desconozcamos

el buen ejemplo y las virtudes de los otros; simplemente quiere decir que cada ser humano es único e irrepetible (biológica, psíquica y espiritualmente).

Y lo afirmado anteriormente no está en contradicción con la necesidad que tiene todo ser humano de vivir en sociedad; más bien refuerza esa realidad: en la medida en que las personas sepan respetarse y aceptarse, siendo divergentes y distintos, en esa misma medida lograrán una sociedad realmente justa, libre, plenamente unida y desarrollada.

El ser humano es constitutivamente dependiente (ontológica y biológicamente). Ha recibido el ser de otros y necesita relacionarse con el exterior para poder vivir y crecer. De ello podemos deducir que si el ser humano es participado, dependiente y limitado, su libertad no puede ser absoluta. Existen leyes (físicas, morales, sociales...) que lo condicionan, aunque no le impiden una actuación distinta: el ser humano en última instancia es siempre libre de actuar o no, de afirmar o negar, de decir sí o decir no. Siguiendo a Fullat (1979: 219), afirmamos que: “El hombre es un quien, un alguien, ciertamente, pero en carnes y en medio de una concreta historia social, a la que debe imprimir rumbo. Cada ser humano es un nombre propio, un quien, y no un nombre común, un lo que: pero para serlo tiene que jugárselas en la existencia histórica y biológica”.

Mounier (1965a: 64) planteó la interrogante fundamental: “¿cuál es la meta de la educación?”; su respuesta fue rotunda: “No es *hacer* sino *despertar* personas. Por definición, una persona se suscita por invocación, no se fabrica por domesticación. La educación no puede, por tanto, pues, tener por fin amoldar al niño al conformismo de un medio familiar, social o estatal, ni se restringe a adaptarlo a la función o al papel que ha de representar al llegar a adulto. La trascendencia de la persona implica que ésta no pertenece sino a sí misma; el niño no es sujeto, no es *res societatis*, ni *res familiae*, ni *res ecclesiae*”.

Una de las características específicas del ser humano es su capacidad de proyectar su futuro. Proyectar significa superar las necesidades inmediatas, determinadas, rígidas y precisas. El ser humano no se limita a actuar exclusivamente mediante errores y aciertos, sino a través de proyectos. El ser humano no se limita a vivir, como las plantas, ni sólo a sentir como los animales; él mismo hace su propia biografía. El ser humano, porque es persona, da sentido a las cosas, y en su accionar nunca está terminado. Su crecimiento sólo termina con la muerte. Por ello, afirmamos siguiendo a Fullat (2000: 207) que “El hombre es un ente que nunca ha cumplido del todo. Se halla en constante tensión de cumplimiento hasta alcanzar la muerte. Si el hombre es «deber ser» se debe a que antes es «poder ser», es perfectibilidad, es libertad. Cuando el educador se vierte a su tarea no puede, por tanto, perderse en proporcionar un acopio instructivo de noticias al educando; tiene que despertarle el «deber ser», la libertad”.

Y añadimos con García Hoz, (1993: 41): “El hombre es dueño de su propia vida porque decide de antemano lo que puede o no puede hacer y cómo debe hacerlo. En otras palabras, proyecta sus actos (...) Se vive humanamente cuando el tiempo se va llenando con la realización de nuestros proyectos. Y así como el tiempo es un continuo en el cual se puede ir señalando instante tras instante, la vida es un continuo en el que se pueden ir enlazando los actos en la realización de un mismo proyecto, también los proyectos se pueden ir enlazando en el continuo de la vida (...) Vivir humanamente es llegar a formular un proyecto personal de vida y ser capaz de realizarlo”.

El presente libro, producto de nuestras clases en la cátedra de Filosofía de la Educación en la Escuela de Educación de la Universidad Metropolitana, constituye una propuesta para la educación en este siglo XXI. Nuestra postura puede resultar atrevida, pretenciosa y retardadora. Sin embargo, la intención que nos mueve a hacer estas consideraciones no es otra que la de ayudar a mejorar la educación del ser humano, a

pesar de las limitaciones prácticas que presenta toda acción pedagógica. Alguno podrá decir que este libro es ingenuo y romántico; no nos importa si así lo definen. Para nosotros la educación es la actividad más importante en la vida del ser humano y, mientras vivamos aquí con Uds., no dejaremos de insistir en el valor intrínseco de los hombres y mujeres que habitan el planeta tierra, porque además de las múltiples razones que fundamentan la dignidad del ser humano, hay una que sobresale sobre todas las demás: somos criaturas de Dios (hijos de Dios), y eso basta para respetar y amar a todos los hombres y mujeres que han vivido, viven y vivirán en este mundo.

En el primer capítulo del libro abordaremos el fundamento de nuestra propuesta: el concepto de persona. Consideramos imprescindible aclarar conceptualmente este tema, porque de él depende que nuestra propuesta sea coherente e integral. El sujeto y, al mismo tiempo, el objeto de la educación es precisamente el ser humano que es persona. ¿A quién educamos?, ¿quién educa? Es preciso que respondamos con precisión y claridad esta doble pregunta, determinante a nuestro entender, si queremos saber qué significa educar. Recordemos que el punto de partida de cualquier educación está en la idea que tengamos del ser humano, como insistía Zubiri.

En el segundo capítulo buscamos precisar en qué consiste la educación como proceso. Ello supone responder varias preguntas fundamentales: ¿qué es educar?, ¿qué es la educación?, ¿cómo se produce la educación? Comenzaremos analizando en detalle el concepto de educación, cuestión imprescindible y prioritaria a la hora de abordar el tema de la educación del ser humano. Si la educación es una tarea humanizadora, como afirmaremos en este libro, el proceso educativo ha de estar imbuido de humanidad. Señalaremos en este momento los elementos que definen e integran todo proceso educativo, para establecer claramente cómo debe realizarse y estructurarse la educación humana.

En el tercer capítulo analizaremos la fundamentación de la educación desde la perspectiva del educador y del educando. Las preguntas esenciales serán estas: ¿en qué se fundamenta la acción pedagógica?, ¿qué es lo que hace posible la educación del ser humano? El ser humano posee la capacidad de educarse y para ello cuenta con la ayuda de otros seres humanos que conviven con él. Por este motivo, estudiaremos en detalle la educabilidad y la educatividad que definen todo proceso educativo. Además, fundamentaremos ambas categorías en la relacionabilidad y en la comunicabilidad del ser humano.

En el cuarto capítulo trataremos sobre la finalidad de la educación, que es uno de los problemas fundamentales de la Filosofía de la Educación. Como toda actividad humana, el hecho educativo reclama un para qué. Siempre que se educa, se educa a alguien, para algo. Este para algo es consustancial a la acción pedagógica. Hablar del fin de la educación supone hablar de la finalidad del ser humano, que es el sujeto educable. Desde la perspectiva metafísica, afirmaremos que la finalidad educativa general viene determinada por el ser del hombre. Ello significa que cada ser humano encuentra el sentido esencial de su vida en la realización de sí mismo.

En el capítulo quinto haremos referencia a aquellos objetivos que consideramos de especial relevancia en todo proceso educativo: educar para la libertad, educar para la responsabilidad, educar para la felicidad, educar para la solidaridad y el amor, educar para la ciudadanía y educar para la paz. Estos objetivos son transversales, porque tienen un carácter comprensivo y general, y están orientados al desarrollo personal y social de los educandos. Por ello, consideramos que deben estar presentes en toda acción pedagógica.

En el capítulo sexto nuestra intención es ofrecer un enfoque integrador sobre los contenidos que conforman la materia educativa. No pretendemos señalar los objetivos de cada disciplina escolar, porque

eso les corresponde a los pedagogos especialistas en las distintas áreas del conocimiento humano. Queremos reflexionar sobre aquello que orienta, determina y da sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje: los valores. Todo acto educativo implica siempre una relación explícita o implícita, a los valores. Además de definir los valores, analizaremos el proceso de educación en valores y los diversos modelos que se han propuesto en este sentido.

En el capítulo séptimo profundizaremos en el análisis de las dimensiones existenciales del ser humano, con el objeto de hacer hincapié en la necesidad de realizar, a lo largo de todo el proceso educativo, una auténtica educación integral e integradora. Como añadido, tomamos postura con respecto a la necesidad de educar en la virtud, porque consideramos que es el camino adecuado para alcanzar una auténtica educación: toda educación debe facilitar la adquisición y desarrollo de hábitos buenos, de virtudes.

Esperamos con el presente libro ayudar especialmente a quienes comienzan a recorrer el camino de la Pedagogía, de las Ciencias de la Educación, a los estudiantes de educación en cualquiera de sus menciones; a los nuevos papás y mamás que inician la difícil tarea de educar a sus hijos; a quienes trabajan y dedican parte importante de su tiempo a formar a otros seres humanos; a los que dirigen los medios de comunicación social; a quienes tienen la función de dirigir, para que tengan siempre en cuenta que el fin último de toda actividad humana es el mismo ser humano, sin olvidar, desde una perspectiva más alta, que hemos sido creados por Dios para ser felices con Él y en Él.

CAPÍTULO 1

LA PERSONA HUMANA, SUJETO Y OBJETO DE LA EDUCACIÓN

¿A quién educamos?, ¿quién educa? Es preciso que respondamos con precisión y claridad esta doble pregunta, determinante a nuestro entender, si queremos saber qué significa educar. Teniendo en cuenta la complejidad del ser humano, nuestro análisis debe abarcar todos los aspectos o dimensiones humanas que se requieren para alcanzar un conocimiento integral del mismo. Por esta razón, antes de contestar las interrogantes anteriores, debemos responder la pregunta fundamental: ¿qué es el hombre?, porque si no definimos con precisión al ser humano, no podremos hablar de su educación.

El ser humano es persona. La persona humana es el fundamento, el sujeto y el objeto de la educación; la actividad educativa se ordena, como consecuencia, a lograr la perfección integral de la persona humana; para entender lo que esto significa, hace falta un conocimiento profundo de ella; este conocimiento se alcanza de un modo particular a través de la filosofía y de las ciencias humanas. Especialmente con la reflexión filosófica, buscamos explicar el valor de la persona humana, su ubicación en el cosmos, su finalidad y su destino, y proponemos un ideal humano (educativo) en función de los valores.

1. La persona humana

El concepto de persona, como lo explica García Hoz (1982), podemos entenderlo de dos modos: como principio y como resultado. Como principio, se entiende que la misma persona es origen de sus acciones, es libre, autónoma y, por consiguiente, responsable. En este

sentido, afirmamos que es la persona quien se autodirige y se autoeduca. Como resultado, la persona se entiende como consecuencia de factores sociales, biológicos o ambientales, por tanto, no se le puede atribuir libertad ni responsabilidad alguna, ya que la persona humana vendría determinada por tales factores, anteriores a ella; en este sentido no existe, por tanto, educación ni libertad. En este libro, entendemos a la persona como principio.

La consecuencia inmediata es que la educación de la persona humana, su perfeccionamiento, depende principalmente de ella misma, porque como principio de su actividad, la persona se halla en el origen de sus propios actos, con anterioridad a cualesquiera otros elementos biológicos o sociales, y por ese motivo es responsable de sus acciones y tiene el derecho y el deber de autodirigirse y, por consiguiente, de autoeducarse.

El estudio de la persona humana puede realizarse desde diversas perspectivas: filosófica, ética, psicológica, antropológica, sociológica, teológica y jurídica. En el presente análisis vamos a exponer de un modo amplio este concepto, haciendo notar, sin embargo, que centraremos nuestra atención especialmente en la doble perspectiva ético-filosófica.

Origen del término persona

El vocablo «persona»¹ es un término que proviene del griego *prósopon* y del latín *persona*. En su origen significaba la máscara que

1 La noción de persona fue elaborada inicialmente en el ámbito del derecho romano. Va ligada al nombre, que se adquiere o se recibe después del nacimiento, en virtud del cual el que lo recibe queda reconocido y facultado con unas capacidades que le servirán para actuar en la sociedad en que vive. Por tanto, ser persona significa ser reconocido por los demás en cuanto que constituyen una unidad social; este reconocimiento es el que otorga esas capacidades para actuar respecto a los demás. En la Roma antigua, ser persona consistía en ser ciudadano de Roma, es decir, era persona quien poseía los derechos que la ley romana reconocía. Dejar de ser persona significaba perder la condición de ciudadano romano y llevaba consigo la expulsión de la comunidad y a ser un individuo indeterminado.

usaban los actores en las obras de teatro; como explica Boecio: “(...) el nombre de persona parece haber sido derivado de otro origen: a saber, de aquellas «personas» que en las comedias y tragedias representaban a aquellos que les interesa (representar). Ahora bien: *persona* viene de *personando*, acentuada la penúltima. Si se acentúa la antepenúltima, aparecerá claramente que se deriva de *sono*; y vendría de *sono*, porque en una superficie cóncava se refuerza más y se devuelve con más intensidad el sonido. Los griegos llaman también *prósopa* a esas personas, porque ponen algo delante de la cara y ocultan el rostro a la vista de los demás (...)”.² Posteriormente el término persona pasó a designar lo que el individuo esconde: su personalidad.³

El mismo Boecio (480-524) definió a la persona humana como una “sustancia individual de naturaleza racional: *naturae rationabilis individua substantia*”. Para llegar a esta definición, Boecio explica la noción de naturaleza diferenciándola de la de persona: “la persona se da dentro de la naturaleza (*subiectum esse naturae*) y no se puede hacer la atribución o predicación de persona fuera de la naturaleza”. Para este autor, “naturaleza puede decirse o de solos los cuerpos o de solas sustancias, tanto corpóreas como incorpóreas, o de todas las cosas que son de algún modo”. En el texto que estamos citando, Boecio opta por una definición de naturaleza como el “principio del movimiento por sí y no accidentalmente”, pero también asume que la naturaleza es “la diferencia específica que informa a cada cosa”. Inmediatamente se pregunta, ¿cuál de estas definiciones es la más apropiada al referirnos a persona? Contestará diciendo que “puesto que persona no puede darse fuera de la naturaleza, y de las naturalezas unas son sustancias y otras accidentales, y como, por otra parte, vemos que en los accidentes no se da

2 *Sobre la persona y las dos naturalezas. Contra Eutiques y Nestorio*. Las citas de Boecio las tomamos de Fernández C. (1979) *Los filósofos medievales*, vol. I, p. 557 y s.

3 Con el desarrollo principalmente de la teología cristiana en la Edad Media, el sustantivo persona fue aplicado tanto a los seres humanos como a Dios (misterio de la Santísima Trinidad) y a los Ángeles.

persona (...), luego habrá que decir que la persona se da en las sustancias. Ahora bien, de las sustancias unas son corpóreas; otras incorpóreas; unas son vivientes, otras no. De las sensibles, una son racionales; otras irracionales. De las racionales, por fin, una es inmutable e impasible por naturaleza, Dios; otra, mudable y pasible, por su condición de creada, a o ser que por obra de la gracia sea trasmutada al estado firme de la impasibilidad, como sucede en el ángel y en el alma racional". Por tanto, el concepto de persona no se aplica ni a los cuerpos inanimados, ni a los vivientes insensibles, ni en los seres vivos irracionales. "En cambio, hablamos de persona en el hombre, en Dios, en el ángel".

Por otro lado, las sustancias pueden ser universales o particulares. "Universales son las que se predicán de cada una en particular, como «hombre», «animal», «piedra», «madera», y otras similares, que son géneros o especies: así, el hombre se predica de cada hombre, y el animal de cada animal, y la piedra o la madera de cada piedra y cada madera. Particulares son las que no se predicán de otros, como Cicerón, Platón, esta piedra (...) De todos estos casos, nunca se predica la persona tratándose de universales, sino tan sólo en los singulares e individuos: no se da ninguna persona del animal o del hombre, sino que se llama persona a Cicerón, a Platón y a los demás individuos". En conclusión, "si la persona se da tan sólo en las sustancias, y éstas, racionales, y toda sustancia es naturaleza y no se da en los universales, sino en los individuos, hemos dado ya con la definición de persona: Persona es la sustancia individual de naturaleza racional.

Por sustancia individual Boecio entiende lo que Aristóteles en la *Metafísica* denomina la sustancia primera (*hipóstasis*): una realidad indivisa en sí misma y separada de las demás realidades. Pero, por ser sustancia, su individualidad es más radical que la del accidente, dado que éste no se individúa por sí mismo, sino por la sustancia. Ahora bien, la persona está clausurada (incomunicabilidad), cerrada en su propio ser, no en virtud de su naturaleza racional, sino por ser un

individuo subsistente. Esto quiere decir que la sustancia subsiste por sí misma y por ello la persona humana es autónoma e independiente metafísicamente. Es incomunicable en el sentido de que él es él y no puede ser otro: no puede dar su ser a otro.

Este modo de concebir a la persona resalta varios aspectos: 1º) su condición de sustancia y de subsistencia; 2º) su individualidad, es decir es un individuo particular y concreto, distinto de los otros individuos; 3º) su naturaleza, como propiedad que permite que sea de una manera determinada; 4º) su racionalidad, que la distingue de los demás seres de la naturaleza.

El planteamiento de Boecio influyó considerablemente a lo largo de la historia, especialmente en los filósofos cristianos de la Edad Media. Concretamente, Tomás de Aquino (1225-1274) analiza en detalle la definición de Boecio en la *Suma Teológica*⁴ del siguiente modo: "Aun cuando lo universal y lo particular se encuentran en todos los géneros, sin embargo, el individuo se encuentra de modo especial en el género de la sustancia. Pues la sustancia se individualiza por sí misma, pero los accidentes se individualizan por el sujeto, que es la sustancia. Ejemplo: Esta blancura es tal blancura en cuanto que está en este sujeto. Por eso también las sustancias individuales tienen un nombre especial que no tienen otras: *hipóstasis* o sustancias primeras. Pero particular e individuo se encuentran de un modo mucho más específico y perfecto en las sustancias racionales que dominan sus actos, siendo no sólo movidas, como las demás, sino que también obran por sí mismas. Las acciones están en los singulares. Es así como, de entre todas las sustancias, los singulares de naturaleza racional tienen un nombre especial. Este nombre es persona. Por eso, en la definición de persona que se ofreció, entra la sustancia individual por significar lo singular en el género de la sustancia. Y se le añade naturaleza racional por significar lo singular en las sustancias racionales".

4 Cf. Vol. I, q. 29, art. 1 y 2.

También añade que el concepto de persona se distingue de la hipóstasis y de la esencia. He aquí su explicación: “Según el Filósofo (Aristóteles) en V *Metaphys.*, sustancia tiene dos acepciones. 1) Una, por la que sustancia es tomada como la esencia de algo, y se la indica con la definición, y, así, decimos que la definición expresa la sustancia de algo. Esta sustancia los griegos la llaman *ousía*, y que nosotros podemos traducir por esencia. 2) Otra acepción es la de sustancia como sujeto o supuesto que subsiste en el género de la sustancia. Esta acepción, en su sentido general, puede ser denominada con un nombre intencional. Es llamada supuesto. Hay también tres nombres con los que se expresa algo y que corresponden a la triple consideración que puede hacerse de la sustancia, a saber: realidad natural, subsistencia e *hipóstasis*. Pues por existir por sí mismo y no estar en otro es llamada subsistencia; pues decimos que subsiste lo que existe en sí mismo y no en otro. Por ser supuesto de alguna naturaleza común es llamada realidad natural. Así, *este* «hombre» es una realidad natural humana. Por ser supuesto de los accidentes es llamada *hipóstasis* o subsistencia. Estos tres nombres son comunes a todo género de sustancias. El nombre de persona sólo lo es en el género de las sustancias racionales”.

Tomás de Aquino añadió a la característica de racionalidad la condición de libertad: la persona humana es un sujeto responsable de sus actos y está abierto a las demás realidades que le rodean. El ser humano como consecuencia de su racionalidad, tiene libre albedrío: “De no ser así, inútiles serían los consejos, las exhortaciones, los preceptos, las prohibiciones, los premios y los castigos. Para demostrarlo, hay que tener presente que hay seres que obran sin juicio previo alguno. Ejemplo: Una piedra que cae de arriba; todos los seres carentes de razón. Otros obran con un juicio previo, pero no libre. Ejemplo: Los animales; la oveja que ve venir al lobo juzga que debe huir de él, pero lo hace con un juicio natural y no libre, ya que no juzga analíticamente, sino con instinto natural. Así son los juicios de todos los animales. En cambio, el hombre obra con juicio, puesto que, por su facultad cognoscitiva,

juzga sobre lo que debe evitar o buscar. Como quiera que este juicio no proviene del instinto natural ante un caso concreto, sino de un análisis racional, se concluye que obra por un juicio libre, pudiendo decidirse por distintas cosas. Cuando se trata de algo contingente, la razón puede tomar direcciones contrarias. Esto es comprobable en los silogismos dialécticos y en las argumentaciones retóricas. Ahora bien, las acciones particulares son contingentes, y, por lo tanto, el juicio de la razón sobre ellas puede seguir diversas direcciones, sin estar determinado a una sola. Por lo tanto, es necesario que el hombre tenga libre albedrío, por lo mismo que es racional”.⁵ Pero además, para Tomás de Aquino la persona “es lo más noble y lo más perfecto en toda la naturaleza”.⁶

Rassam (1980: 155), al analizar la definición de Boecio bajo la interpretación de Tomás de Aquino, comenta: “La cualidad misma por la que una sustancia individual de naturaleza racional merece el nombre de persona, se apoya en que la persona es un sujeto ontológico, es decir, un ser que subsiste por sí. Se reserva el nombre de persona a las sustancias individuales de naturaleza racional porque todas las sustancias tienen la iniciativa y el dominio de sus actos”. Esto significa que la persona es desde sí misma, o sea, entender a la persona exige entenderla precisamente en la subsistencia. Esta afirmación nos lleva a establecer que la persona tiene dominio de sus actos y que no depende de factores externos, por mucho que reciba influencia de ellos. En definitiva, por encima de las influencias externas, la persona se determina ella misma a ser lo que es.

La autonomía de la persona humana

En el siglo XVIII, Emmanuel Kant (1724-1804), bajo una perspectiva filosófica distinta, el idealismo trascendental, confiere al ser humano un valor absoluto, distinguiéndolo claramente de los objetos o cosas. Concretamente, en la *Fundamentación de la metafísica de las*

5 S. Th. Q. 83, art. 1.

6 Ibid. Q. 29, art. 3.

costumbres (1980), afirma que los seres racionales existen como un fin en sí mismo, no como medios; deben ser considerados, en todas sus acciones, no sólo las dirigidas a sí mismo, sino las dirigidas a los demás seres racionales, como fines; por tanto, poseen un valor absoluto. Lo que caracteriza, en definitiva, a la persona es precisamente que ella es un fin en sí mismo.

Todo ello se expresa como un imperativo categórico: “la naturaleza racional existe como fin en sí mismo”. Este imperativo, del cual se derivan todas las leyes de la voluntad, se manifiesta en la siguiente formulación: “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”. Esta afirmación fundamenta la autonomía del ser humano, al entender “la voluntad de todo ser racional como una voluntad universalmente legisladora”. La persona humana se constituye en su propio legislador, especialmente en el ámbito moral. Según Kant, la dignidad suprema de la persona humana reside en su autonomía: “la dignidad de un ser racional que no obedece a ninguna otra ley que aquella que él se da a sí mismo”. El principio de la autonomía lleva a considerar que “las máximas de la elección, en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal”.

La conclusión en el ámbito de la Ética es muy clara: “La moralidad es, pues, la relación de las acciones con la autonomía de la voluntad, esto es, con la posible legislación universal, por medio de las máximas de la misma. La acción que pueda compadecerse con la autonomía de la voluntad es permitida; la que no concuerde con ella es prohibida”.

El concepto de autonomía en Kant está estrechamente ligado al de libertad: “La libertad y la propia legislación de la voluntad son ambas autonomía; por tanto, conceptos transmutables, y uno de ellos no puede, por lo mismo, usarse para explicar el otro y establecer su

fundamento, sino a lo sumo para reducir a un concepto único, en sentido lógico, representaciones al parecer diferentes del mismo objeto”. Por tanto, la libertad está en la autonomía: la libertad es la capacidad de los seres racionales para determinarse a obrar según leyes distintas de las naturales, Esto es, según leyes que son dadas por su propia razón. Libertad equivale a autonomía de la voluntad.

La persona humana como valor supremo

Max Scheler (1874-1928), en su libro *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* (2001) desarrolla su teoría de los valores y su concepto de persona; su postulado fundamental está en concebir el valor como una realidad esencial: “los valores son dados inmediatamente *–a priori–* a la mirada del espíritu, como esencias reales y trascendentales a él”. Los valores no solo valen, sino que realmente son. Más allá de la apreciación espiritual, los valores están ahí, valen y son en sí mismos. Los valores constituyen la materia o el contenido sobre los que se funda la actividad humana y, especialmente, la moral.⁷

Bajo esta perspectiva, Scheler afirma la correlación entre el concepto de persona y el valor: la persona es el sujeto en quien se manifiesta y cobra vigencia el valor con todas sus exigencias. En otro de sus escritos, *El puesto del hombre en el cosmos* (1964: 56-ss), establece que la persona se constituye en espíritu, de tal manera que ambos conceptos son idénticos: “toda persona es espíritu y todo espíritu es persona”. El espíritu (la persona, por tanto), está por encima y es irreductible a la vida biológica y psíquica, y se expresa a través de la intencionalidad o sentido de los actos: “la persona nunca puede ser pensada como una cosa o substancia, dotada de tales o cuales virtudes o fuerzas, entre las que se halla, junto a otras, la virtud o fuerza de la razón. Es, por el contrario, la unidad inmediatamente convivida del vivir, no una cosa simplemente pensada fuera y tras de lo inmediatamente vivido”.

⁷ En el capítulo referido a los contenidos de la educación, desarrollaremos con más extensión la filosofía de los valores de Scheler.

De esto se puede deducir: 1º) que la persona no es una realidad autónoma, acabada, segregada de los actos que realiza; no es una cosa o sustancia más allá de ellos, sino algo presente en todos y cada uno de los actos: “el centro del espíritu, «la persona», no es pues ni objeto ni cosa, es únicamente un plexo ordenado de actos (determinado esencialmente) que se realiza permanentemente a sí mismo”; y 2º) que la persona no se advierte más allá de sus propios actos, sino que existe y se percibe en y justamente con ellos; y de ahí el término convivir, utilizado por Scheler.

De este modo, Scheler definirá a la persona como “aquella unidad que se mantiene en la esencia para actos de todas las posibles diversidades, en cuanto que éstos son pensados como realizados”. Esto significa que la misma unidad es en cada uno y en todos los actos, y no se agota en ninguno de ellos. Esta unidad no es ni exterior ni interior a la vida psíquica del ser humano, sino que se constituye por sí misma, con validez y consistencia propia. Por tanto, está más allá y por encima de toda vida material y es siempre individual. La persona existe como realizador de actos: “La persona existe y se vive únicamente como ser realizador de actos, y de ningún modo se halla tras o sobre ellos; ni es tampoco algo que, como un punto de reposo, estuviera por encima de la realización y del curso de sus actos. Todas éstas no son más que imágenes de una esfera espaciotemporal que no cuenta, evidentemente, para la realización de persona y acto, pero que ha llevado constantemente a la substancialización de la persona. Más bien hay que decir que en cada acto plenamente concreto, se halla la persona íntegra y varía también toda la persona en y por cada acto, sin que su ser se agote en cualquiera de sus actos o cambie como una cosa en el tiempo”. La persona es, por tanto, “la unidad concreta de actos espirituales dotados de sentido”.

Para Scheler, la persona es un valor por sí misma, y es el valor por antonomasia. El ser humano no es sólo un sujeto de valores, es decir, un portador de valores, sino que es un valor personal. La conclusión es que sólo la persona encarna el valor moral: frente a los valores objetivos

se constituyen los valores estrictamente morales que son personales; en este sentido, se afirma que los valores son subjetivos. La persona es valiosa en sí misma cuando, por la intuición del querer de lo bueno –es decir, de los valores en su debido orden jerárquico- es capaz de realizar o de dar existencia a los valores. Esta identificación absoluta entre valor moral y persona humana, lleva a afirmar que únicamente la persona es buena o mala. De ahí que la bondad o maldad de una acción se establece con relación a la aceptación y a la realización del deber-ser de los valores objetivos en su sentido jerárquico (valores del placer y de lo noble y fuerte, valores estéticos, valores del conocimiento y valores religiosos). En definitiva, un acto humano es bueno cuando realiza el deber-ser de un valor objetivo, tal como lo aprehende la persona en consonancia con la jerarquización de sus sentimientos. La persona, para poder realizar los actos morales, debe ser autónoma, debe tener una intuición intelectual de lo bueno y de lo malo, y libertad en la voluntad para quererlo y hacerlo.

Una característica es la trascendencia (intencionalidad, apertura), que significa que la persona está abierta a la totalidad del mundo, es decir, a un horizonte en el que se van integrando y ordenando las cosas físicas y todos los descubrimientos e innovaciones de la humanidad. Esta relación del ser humano con el mundo revierte en el descubrimiento del valor del propio ser humano, como el espejo en el que se refleja el rostro transparente de su persona. La persona para ser ella misma (identidad) es necesario que no se encierre en sí misma; al contrario, la persona alcanza mayores cotas de identidad, cuanto más sale de sí misma.

Uno de los aportes más significativos de Scheler es colocar el amor en el vértice más alto de la persona: “Antes que *ens cogitans* o *ens volens*, el hombre es un *ens amans*”. En la jerarquía axiológica el amor ocupa el lugar más alto. Scheler sostiene que sería un error encasillar las fuerzas afectivas en los estratos inferiores del ser humano, pues éstas recubren todos los estratos de la persona: “El amor es querer el bien, sea

para uno mismo, sea para los demás”. Esto significa, por tanto, que los conceptos de amor y bien se identifican: el bien es la expresión concreta del valor, que es universal; el bien constituye el fin del hombre, que posee el valor de la libertad ante los bienes concretos, a diferencia del bien universal.

Persona, individualidad y personalidad

Otro autor, en pleno siglo XX, que hizo aportaciones importantes en relación al concepto de persona, fue el francés Jacques Maritain (1882-1973). En su libro *La persona y el bien común* (1968), Maritain hace una distinción importante, siguiendo el pensamiento de Tomás de Aquino, entre individuo y persona. “El ser humano está situado entre dos polos: uno material, que no atañe, en realidad, a la persona verdadera, sino más bien a la sombra de la personalidad o a eso que llamamos, en el sentido crítico de la palabra, la individualidad; y otro polo espiritual, que concierne a la verdadera personalidad” (ibid.: 37). Esta distinción es importante porque tiene consecuencias directas en la acción educativa que estamos considerando en este libro.

La individualidad, por tanto, hace referencia a la materia, y la personalidad a la forma utilizando estos términos en el sentido aristotélico. “La individualidad se opone al estado de universalidad en el que las cosas están en el espíritu, y designa el estado concreto de unidad o de indivisión necesario para existir, y merced al cual toda naturaleza existente o capaz de existir se pone en la existencia como distinta de los demás seres” (ibid: 38). La individualidad se fundamenta en la materia, entendida como pura potencialidad (potencia de receptividad y de mutabilidad sustancial) que exige ocupar en el espacio una posición distinta de cualquier otra posición. La materia (cuerpo) unida a la forma (alma) constituye una unidad sustancial que la determina a ser lo que es. El alma y el cuerpo son dos coprincipios sustanciales en un mismo ser, de una sola y única realidad que se llama el hombre. Cada alma anida

en un cuerpo determinado; esto quiere decir que el alma, al relacionarse sustancialmente a un cuerpo particular, asume caracteres individuales que la diferencian de todas las demás almas.

“En cuanto somos individuos, cada uno de nosotros es un fragmento de una especie, una parte de este universo, un puntito de la inmensa red de fuerzas y de influencias cósmicas, étnicas, históricas, por cuyas leyes está regido; puntito sometido al determinismo del mundo físico. Mas cada uno de nosotros es al mismo tiempo una persona; y en cuanto somos una persona, dejamos de estar sometidos a los astros; cada uno de nosotros subsiste todo entero por la subsistencia misma del alma espiritual, y ésta es en cada uno un principio de unidad creadora, de independencia y de libertad” (ibid: 41).

La personalidad se entiende, entonces, como la subsistencia del alma espiritual comunicada al compuesto humano; es lo que hace posible que cada ser humano tenga una existencia propia y pueda realizarse libremente a lo largo de su vida. “La personalidad significa interioridad propia, en sí misma” (ibid: 44).

Una consecuencia importante que saca Maritain hace referencia al amor que reclama la persona humana: “El amor no se dirige a cualidades, no son cualidades lo que se ama; lo que yo amo es una realidad, la más profunda, sustancial y escondida, la más existente, del ser amado: un centro metafísico más profundo que todas las cualidades y esencias que me es posible descubrir en el ser amado (...). Un centro, en cierto modo inagotable, de existencia, de bondad y de acción, capaz de dar y de darse y capaz de recibir no tal o cual don hecho por otro, sino a ese mismo otro como don, a otro que se da a sí como en don” (ibid: 42-43).

La personalidad tiene como raíz el espíritu en cuanto éste se pone o realiza en la existencia y en ella sobreabunda; no radica, por tanto, en la materia a la manera de la noción de individualidad de las cosas

corporales. Basándose en la doctrina tomista de la persona, Maritain afirmará que metafísicamente considerada, la personalidad es la subsistencia del alma espiritual comunicada al compuesto humano; es como un “sello que la coloca en estado de poseer existencia y de completarse libremente y de darse libremente”. La personalidad testimonia en cada ser humano “la generosidad o la expansividad de ser que debe al espíritu en un espíritu encarnado, y que constituye, en los profundos secretos de su estructura ontológica, una fuente de unidad dinámica y de unificación interna”. La personalidad, así entendida, significa “interioridad propia, en sí misma”. La independencia y la interioridad de la persona exigen la “expansión y la comunicación de la inteligencia y del amor”. Por ello, “por el mero hecho de ser yo una persona y de comunicarme a mí mismo, exijo comunicarme con el otro, y con los otros, en el orden del conocimiento y del amor. Es esencial a la personalidad exigir un diálogo en el que las almas se comuniquen entre sí” (ibid: 44-45).

Como conclusión, Maritain expresa que “No existe en mí una realidad que se llama individuo y otra que se dice mi persona; sino que es un mismo ser, el cual en un sentido es individuo y en otro es persona. Todo yo soy individuo en razón de lo que poseo por la materia, y todo entero persona por lo que me viene del espíritu” (ibid: 46).

La persona es un ser social y comunitario

Con la aparición de la corriente denominada *personalismo*, desarrollada sobre todo con los escritos y la actividad de Emmanuel Mounier (1905-1950), el concepto de persona se extendió ampliamente. El personalismo⁸ incluye posturas diversas, que tienen en común que centran su reflexión en la persona: “Llamamos personalismo a toda doctrina y a toda civilización que afirma el primado de la persona

⁸ Mounier afirma que el personalismo es una filosofía, no solamente una actitud; es una filosofía, mas no un sistema. Sobre este tema, véase la interesante obra de Juan Manuel Burgos titulada *El personalismo*, citada en la bibliografía.

humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo” (Mounier, 1965a).

En esta corriente personalista la perspectiva es distinta; ya no es exclusivamente metafísica sino también ética. Estos autores consideran al ser humano como un ser subsistente y autónomo pero esencialmente social y comunitario, un ser libre pero no aislado, un ser trascendente con un valor en sí mismo que le impide convertirse en un mero objeto; un ser moral, capaz de amar y de actuar en función de la actualización de sus potencias y de definirse a sí mismo respetando siempre la naturaleza que le determina. “Para los personalistas, la persona, por no ser una «cosa», una sustancia, es indefinible. Ni la ciencia ni la metafísica pueden apoderarse de la persona, porque no es ni puede ser objeto como las otras realidades. Solamente es posible describirla como un principio de imprevisibilidad, porque lo que la constituye formalmente es la libertad de elección” (Forment, 1989: 78).

Mounier, en su obra *El personalismo* (1965a), retoma el planteamiento de Kant, afirmando que la persona es un absoluto respecto de cualquier otra realidad material o social y de cualquier otra persona humana. Jamás puede ser considerada como parte de un todo: familia, clase, estado, nación, humanidad. Ninguna otra persona, con mayor razón, ninguna colectividad, ningún organismo, puede utilizarla legítimamente como medio.

“El hombre, así como es espíritu, es también un cuerpo. Totalmente «cuerpo» y totalmente «espíritu» (...) El hombre es un ser natural; por su cuerpo, forma parte de la naturaleza, y allí donde él esté está también su cuerpo” (1965a: 12). Con esta afirmación, Mounier desea resaltar la importancia de considerar al ser humano en su doble realidad ontológica: como cuerpo (materia) y como alma (forma). Ante posturas que niegan la importancia del cuerpo, dirá: “No hay nada en mí que no esté mezclado con tierra y con sangre”. Como consecuencia, invita a

superar el dualismo “pernicioso”, que desprecia al cuerpo a favor del alma, tanto en nuestros modos de vida como en nuestro pensamiento.

Por otra parte, Mounier afirma con fuerza que en vez de centrar al individuo sobre sí mismo, la tarea más importante ha de ser “descentrarlo para establecerlo en las perspectivas abiertas de la persona” (1965a: 20). Esta es la tarea principal de la doctrina personalista. Citando a Gabriel Marcel, Mounier afirma que “la persona solo se desarrolla purificándose incesantemente del individuo que hay en ella: No lo logra a fuerza de volcar la atención sobre sí, sino por lo contrario, tornándose «disponible» y, por ello, más transparente para sí misma y para los demás” (Ibid.).

La primera tarea del personalismo será entonces superar el individualismo: “el individualismo es un sistema de costumbres, de sentimientos, de ideas y de instituciones que organiza el individuo sobre esas actitudes de aislamiento y de defensa”; el individualista es “un hombre abstracto, sin ataduras ni comunidades naturales, dios soberano en el corazón de una libertad sin dirección ni medida, que desde el primer momento vuelve hacia los otros la desconfianza, el cálculo y la reivindicación (...)” (1962: 20).

La persona humana, “se nos aparece entonces como una presencia dirigida hacia el mundo y las otras personas, sin límites, mezclada con ellos, en perspectiva de universalidad. Las otras personas no la limitan, la hacen ser y desarrollarse”. Pero todavía hay que decir más, la persona “no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino en los otros” (1965a: 20). Concluye Mounier este razonamiento afirmando con decisión que la persona “solo existe en la medida en que existo para otros, y en última instancia ser es amar” (Ibid.).

Por todo ello, el personalismo es comunitario por definición, porque se considera que “el sujeto no se nutre por autogestión, que

nadie posee sino lo que da, o aquello a lo que se da, que nadie alcanza la salvación totalmente solo, ni social ni espiritualmente. Por esta razón, “El primer acto de la persona es, pues, suscitar con otros una sociedad de personas, cuyas estructuras, costumbres, sentimientos y, finalmente, instituciones, estén marcadas por su naturaleza de personas”.

Desde esta perspectiva, Mounier añade que el ser persona es el modo específicamente humano de la existencia, pero este modo de existir debe ser conquistado. Esto significa que cada ser humano debe esforzarse para alcanzar la verdadera «humanidad».

Como consecuencia, E. Mounier (1965a: 21), establece que la persona humana se funda en una serie de actos originales: 1º) Salir de sí: la persona es una existencia capaz de separarse de sí misma, de desposeerse, de descentrarse para llegar a ser disponible para otros. 2º) Comprender: la persona es capaz de dejar de colocarse en el propio punto de vista para situarse en el del otro. No se conforma con conocer a los otros con un saber general, sino que intenta abrazar su singularidad con la propia, en un acto de acogimiento y un esfuerzo de concentración. 3º) Tomar sobre sí, asumir el destino, la pena, la alegría, la tarea de los otros. 4º) Dar: la fuerza viva del impulso personal no es ni la reivindicación (individualismo), ni la lucha a muerte (existencialismo), sino la generosidad o la gratuidad, es decir, en última instancia, el don sin medida y sin esperanza de devolución. Por esta cualidad humana la persona puede vencer la soledad, aun cuando no reciba respuesta, y luchar contra el orden estrecho de los instintos, de los intereses y de los razonamientos. Y 5º) Ser fiel: la aventura de la persona es una aventura continua desde el nacimiento hasta la muerte. Así, pues, la consagración a la persona, al amor, a la amistad, sólo son perfectos en la continuidad. La fidelidad personal es una fidelidad creadora. La relación interpersonal positiva es una interpelación recíproca, una fecundación mutua.⁹

⁹ En capítulos posteriores tendremos ocasión de ampliar en detalle el pensamiento de Mounier.

La persona humana como existencia encarnada

Gabriel Marcel (1889-1973), al igual que su contemporáneo Mounier, plantea en sus escritos que la persona humana es originariamente, «existencia encarnada» que, mediante actos de afirmación y negación de sí misma, mantiene o perfecciona su estatuto personal o se degrada a la condición de individuo.¹⁰

Marcel, al igual que Maritain, establece una clara distinción entre persona e individuo. Lo que caracteriza al individuo es su impersonalidad; en cambio, lo propio de la persona es su capacidad de afrontar. Y afrontar es superar lo indeterminado, lo impersonal; es encarar, es exponerse: “(...) lo propio de la persona consiste en afrontar directamente una situación dada y, agregaría yo, en comprometerse efectivamente” (1954: 23-24). Por esta razón, lo más específico de la persona es asumir responsabilidades: “Me afirmo como persona en la medida en que asumo la responsabilidad de lo que hago y de lo que digo”. Y la responsabilidad se proyecta hacia los demás: “¿Pero ante quién soy o me reconozco como responsable? Hay que responder que lo soy conjuntamente ante mí mismo y ante el prójimo, y que esta conjunción es precisamente característica del compromiso personal, que es el sello propio de la persona”. La persona, afirma Marcel, se encuentra ante una doble perspectiva: de construirse y crearse (autocrearse) haciéndose así más responsable, o abandonarse, autodestruirse y deshumanizarse perdiendo de ese modo su identidad.

“Para Marcel, la persona se concibe a sí misma como un ser, pero también como la voluntad de superar todo lo que es y todo lo que no es; como una actualidad a la cual está obligada o a la cual se siente incorporada, pero que no le satisface, porque no corresponde a

la medida de la voluntad con la cual se ha identificado. Su lema no es *sum*, sino *sursum*, es decir no un ser sino un ascender” (Portilla, 2008).

La persona, afirma Marcel, se encuentra ante una doble perspectiva: de construirse y crearse (autocrearse) haciéndose así más responsable, o abandonarse, autodestruirse y deshumanizarse perdiendo de ese modo su identidad. Como señala Portilla (Ibid), “La persona sólo se realiza en el acto mediante el cual aspira a encarnarse (en una obra, en una acción, en la totalidad de una vida), pero al mismo tiempo es propio de su naturaleza que nunca se consolide o cristalice definitivamente en esa encarnación particular en razón de que participa de la inagotable riqueza del ser del cual procede. En esto reside el profundo motivo de por qué es imposible concebir la persona o el orden personal sin que al mismo tiempo pensemos en lo que se encuentra más allá de la persona y del orden personal: una realidad supra-personal que guía todas sus iniciativas y que al mismo tiempo constituye su principio y su fin”.

Según Marcel, la persona, en el proceso de autocreación aludido antes, descubre, por un lado, su cuerpo como un mero objeto y, por otro lado, su existencia encarnada. Bajo esta perspectiva, el cuerpo es considerado no sólo como una entidad biológica, sino que expresa la presencia concreta de la persona, considerada en sus aspectos físicos y espirituales, en su acción y en su pensamiento. Por tanto, el cuerpo no tiene un simple función instrumental, como se entiende en la concepción dualista de Descartes (*res cogitans* y *res extensa*), sino que afirma con especial intensidad que “yo soy mi cuerpo”; esto no significa que el ser humano se reduzca a la corporalidad, sino que expresa que el cuerpo forma parte de su ser y de su esencia. La relación con el cuerpo es peculiar, porque le permite al ser humano poseer determinados objetos.

La persona encarnada se revela, en primer término, como un yo, que viene a ser como el aspecto básico de la existencia humana, y que puede equipararse al individuo. Y, posteriormente, en su autocreación, cuando

10 Sobre el concepto de persona en Gabriel Marcel, véanse las obras de: Urabayen, J. *La concepción de Gabriel Marcel acerca de la persona y la dignidad personal* y de Portilla, J. *La persona como ámbito de reflexión metafísica en Gabriel Marcel*, citados en la bibliografía.

supera la mera individualidad, se constituye en verdadera persona. Es en este momento cuando en su propia afirmación, la persona descubre la existencia de las otras personas. De este modo, la persona capta que su afirmación le exige la responsabilidad de asumir las consecuencias de ello. “La condición originaria del ser humano, según Marcel, parece corresponder a la de persona. Para Marcel tampoco la persona surge en el individuo, sino que se constituye asignando un fin extra-personal, es decir, extendiéndose a otros para traerlos a sí mismo” (Portilla, 2008).

Por ello, nos parece importante recalcar que para Marcel el ser personalizado, es decir, hecho persona, es aquél que guarda una relación particular con las otras personas, un «ser-uno-con-otro», como propone Heidegger. Un modo de expresar esta realidad lo hallamos en su concepto de disponibilidad. La persona humana se caracteriza por estar dispuesta, accesible y abierta ante los demás, ante los otros.

El Dinamismo de la persona humana

La persona humana, aunque ontológicamente considerada es persona por el hecho de pertenecer a la naturaleza humana, y por ser una sustancia individual, con subsistencia propia y una finalidad específica, va conquistando su «ser persona» a lo largo de su existencia. La consideración del «hacerse» de la persona, bajo el enfoque fenomenológico es importante, porque ayuda a comprender que uno de los objetivos de la educación es la personalización de cada ser humano; la personalización, como describiremos más adelante, es un proceso complejo, que va desarrollándose con la participación de los educadores y del educando.

Para Xavier Zubiri (1898-1983), el ser humano se encuentra exigido a realizarse, a hacer realidad en su vida las posibilidades que encuentra, y, al hacerlo, necesariamente debe optar por una de ellas, que lo va configurando personalmente. La persona está hecha como persona, pero la persona no está acabada. La persona puede hacerse en los actos y

definir su personalidad, porque está hecha en sus elementos básicos. Por tanto, el ser humano, a partir de su «personeidad» y de su constitución psico-física, va configurando libremente su «personalidad». La persona no puede no elegir y eligiendo *se* elige. “La existencia humana, se nos dice hoy, es una realidad, que consiste en encontrarse entre las cosas y *hacerse* a sí misma, cuidándose de ellas y arrastrada por ellas. En este su hacerse, la existencia humana adquiere su mismidad y su ser, es decir, en este su hacerse es ella lo que es y como es. La existencia humana está arrojada entre las cosas, y en este arrojamiento cobra ella el arrojamiento de existir. La constitutiva indigencia del hombre, ese su no ser nada sin su ser con y por las cosas, es consecuencia de estar arrojado, de esta su nihilidad ontológica radical” (1999: 423-424).

De ello se deduce que “La persona es el ser del hombre. La persona se encuentra implantada en el ser «para realizarse». Esa unidad, radical e incommunicable, que es la persona, se realiza a sí misma mediante la complejidad del vivir. Y vivir es vivir con las cosas, con los demás y con nosotros mismos, en cuanto vivientes. Este «con» no es una simple yuxtaposición de la persona y de la vida: el «con» es uno de los caracteres ontológicos formales de la persona humana en cuanto tal, y, en su virtud, la vida de todo ser humano es, constitutivamente, «personal»” (1999: 425-426).

Por tanto, el ser humano es persona, más específicamente personal. Ser personal significa o incluye los dos componentes señalados: la personeidad y la personalidad.¹¹ La personeidad está constituida por lo más específicamente ontológico, es el carácter estructural de la persona; la personalidad deriva, en cambio, del actuar humano, es el modo de ser de esa realidad estructural que se va adquiriendo a lo largo

11 Es importante señalar que la distinción entre personeidad y personalidad sólo tiene sentido real en el ser humano, no en Dios, según Zubiri. Pues admitirla implica el reconocimiento de una potencialidad o imperfección, incompatibles con la realidad de las personas divinas. Como consecuencia, la distinción señalada se limita al ámbito de la persona humana.

de la vida. Por tanto, no se puede tener personalidad si antes no se es estructuralmente persona (personeidad).

“Ser persona, evidentemente, no es simplemente ser una realidad inteligente y libre. Tampoco consiste en ser sujeto de sus actos. La persona puede ser sujeto de sus actos pero es porque es persona y no al revés. También suele decirse que la razón formal de la persona es la subsistencia. Pero yo no lo creo: la persona es subsistente ciertamente, pero lo es porque es suya. La suidad es la raíz y el carácter formal de la personeidad. La personeidad es inexorablemente el carácter de una realidad subsistente en la medida en que esta realidad es suya. Y si su estructura como realidad es subjetual, entonces la persona será sujeto y podrá tener caracteres de voluntad y libertad. Es el caso del hombre” (...) Si llamamos personeidad a este carácter que tiene la realidad humana en tanto que suya, entonces las modulaciones concretas que esta personeidad va adquiriendo es lo que llamamos personalidad. La personeidad es la forma de realidad; la personalidad es la figura según la cual la forma de realidad se va modelando en sus actos y en cuanto se va modelando en ellos” (1984: 49-50).

En definitiva, la personeidad hace que el ser humano sea siempre el mismo, de ahí que Zubiri hable de sustantividad para indicar que cada ser humano es él mismo y no otro distinto; la personalidad, en cambio, expresa el proceso de formación de la persona, la elección del modo de ser y de vivir, que se va desarrollando a lo largo de un proceso vital, y que le hace diferente a los demás. La personalidad, por tanto no sólo se refiere al hacerse persona mediante los contenidos de los propios actos de decisión, sino también a lo que queda en el ser de la persona como resultado de la influencia sobre ella de los otros o de lo otro. Esto implica que se ha de construir la personalidad desde la convicción de que la relación de la persona con las otras personas es más fundamental que la relación con las cosas. Como consecuencia, Zubiri insistirá que la persona humana, en su auténtica realidad, ha de ocupar el centro

motivador del actuar individual, social y político, oponiéndose de esta forma al objetivismo deshumanizante, al individualismo egoísta y al colectivismo opresor. Además, cada persona se realiza, de un modo especialmente intenso, en la afirmación recíproca, que es el amor. La personalidad es lo que un ser, desde una determinada personeidad, llega efectivamente a ser. Y a este proceso de formación de la personalidad se le denomina proceso de personalización, mediante el cual el ser humano actualiza sus potencialidades personales.¹²

Zubiri sintetiza su pensamiento del siguiente modo (1999: 427-433):

- 1º) El hombre existe ya como persona, en el sentido de ser un ente cuya entidad consiste en tener que realizarse como persona, tener que elaborar su personalidad en la vida.
- 2º) El ser humano se encuentra enviado a la existencia, o, mejor, la existencia le está enviada. Este carácter misivo no es sólo interior a la vida. La vida, suponiendo que sea vivida, tiene evidentemente una misión y un destino. Pero no es ésta la cuestión: la cuestión afecta al supuesto mismo. No es que la vida tenga misión, sino que es misión. La vida, en su totalidad, no es un simple *factum*; la presunta facticidad de la existencia es sólo una denominación provisional. Ni es tampoco la existencia una espléndida posibilidad. Es algo más. El hombre recibe la existencia como algo impuesto a él. El hombre está atado a la vida. Pero atado a la vida no significa atado *por* la vida.
- 3º) Esto que le impone la existencia es lo que le impulsa a vivir. El hombre tiene, efectivamente, que hacerse entre y con las cosas, mas no recibe de ellas el impulso para la vida: recibe, a

¹² Este proceso lo estudiaremos en detalle en el capítulo referido a la finalidad de la educación.

lo sumo, estímulos y posibilidades para vivir.

- 4º) Esto que le impulsa a vivir no significa la tendencia o el apego natural a la vida. Es algo anterior. Es algo en que el ser humano se apoya para existir, para hacerse. El ser humano, no sólo tiene que hacer su ser con las cosas, sino que, para ello, se encuentra apoyado en algo, de donde le viene la vida misma.
- 5º) Este apoyo no es un puro punto de apoyo físico. Es apoyo en el sentido de que es lo que nos apoya en la existencia; es lo que nos hace ser. El ser humano, no sólo no es nada sin cosas, sino que, por sí mismo, no *es*. No le basta poder y tener que hacerse. Necesita la fuerza de estar haciéndose. Necesita que le hagan hacerse a sí mismo. Su nihilidad ontológica es radical; no sólo no es nada sin cosas y sin hacer algo con ellas, sino que, por sí solo, no tiene fuerza para estar haciéndose, para llegar a ser.
- 6º) No puede decirse que esta fuerza seamos nosotros mismos. Atados a la vida, no es, sin embargo, la vida lo que nos ata. Siendo lo más nuestro, puesto que nos hace *ser*, es en cierto modo, lo más otro, puesto que nos hace ser.
- 7º) Es decir, el ser humano, al existir, no sólo se encuentra con cosas que «hay» y con las que tiene que hacerse, sino que se encuentra con que «hay» que hacerse y «ha» de estar haciéndose. Además de cosas, «hay» también lo que hace que haya.
- 8º) Este hacer que haya existencia no se nos patentiza en una simple obligación de ser. La presunta obligación es consecuencia de algo más radical: estamos obligados a existir porque previamente estamos religados a lo que nos hace existir. Ese vínculo ontológico del ser humano es religación. En la

obligación estamos simplemente sometidos a algo que, o nos está impuesto extrínsecamente, o nos inclina intrínsecamente, como tendencia constitutiva de lo que somos. En la religación estamos más que sometidos; porque nos hallamos vinculados a algo que no es extrínseco, sino que, previamente, nos hace ser. De ahí que, en la obligación, vamos a algo que, o bien se nos añade en su cumplimiento, o, por lo menos, se ultima o perfecciona en él. En la religación, por el contrario, no vamos a, sino que, previamente, venimos de. Es, si se quiere, un ir, pero un ir que consiste, no en un cumplir, sino más bien en un acatar aquello de donde venimos, ser quien se es ya. En tanto vamos, en cuanto reconocemos que hemos venido. En la religación, más que la obligación de hacer o el respeto del ser (en el sentido de dependencia), hay el doblarse del reconocer ante lo que hace que haya.

- 9º) En su virtud, la religación nos hace patente y actual lo que, resumiendo todo lo anterior, pudiéramos llamar la fundamentalidad de la existencia humana. Fundamento es, primariamente, aquello que es raíz y apoyo a la vez. La fundamentalidad, pues, no tiene aquí un sentido exclusiva ni primariamente conceptual, sino que es algo más radical. Tampoco es simplemente la mera causa de que seamos de una u otra manera, sino de que estemos siendo.
- 10º) Ahora bien: existir es existir con -con cosas, con otros, con nosotros mismos-. Este «con» pertenece al ser mismo del hombre: no es un añadido suyo. En la existencia va envuelto todo lo demás en esta peculiar forma del «con». Lo que religa la existencia, religa, pues, con ella el mundo entero. La religación no es algo que afecte exclusivamente al ser humano, a diferencia, y separadamente, de las demás cosas, sino a una con todas ellas. Por esto afecta a todo. Sólo en el ser humano

se actualiza formalmente la religación; pero en esa actualidad formal de la existencia humana que es la religación aparece todo, incluso el universo material, como un campo iluminado por la luz de la fundamentalidad religante. Entiéndase bien que se trata tan sólo de que este campo aparezca iluminado. Se trata tan sólo de que las cosas aparezcan colocadas en la perspectiva de su fundamentalidad última.

11º) Y así como el estar abierto a las cosas nos descubre, en este su estar abierto, que «hay» cosas, así también el estar religado nos descubre que «hay» lo que religa, lo que constituye la raíz fundamental de la existencia: es lo que todos designamos por el vocablo Dios, aquello a que estamos religados en nuestro ser entero.

La persona es un alguien

J. Marías (1896-2005), en su libro *Persona* (1996), al describir a la persona humana afirma que la persona es lo máximamente atractivo, es el ser que nunca se termina porque es inagotable: “La persona es algo que va más allá. Ser persona es poder ser más. Esto es lo que define la realidad de la persona. Las cosas, no. Las cosas son lo que son. La persona, no. La persona no está dada nunca, está justamente abierta al futuro, abierta a la irrealidad”.

La existencia de cada ser humano no está determinada con antelación; se realiza desde el mismo comienzo de su existencia histórica y se extiende a lo largo de toda la vida. En palabras del mismo autor: “La vida que me es dada y en la cual me encuentro, no me es dada hecha sino por hacer; es decir, me es ofrecida o propuesta como quehacer o tarea, y su ser consiste en realizarse”.

Lo que la persona tiene de particular es que no se parece nada a ninguna otra realidad. La persona no es algo, es «alguien». La Filosofía

y la Ciencia, afirma Marías, llevan milenios preguntando qué es el hombre. Considera que esa pregunta no es la adecuada. Más bien debería ser: ¿Quién soy yo? Y debe añadirse, además, otra pregunta que es inseparable de esta, que no se puede evitar y que, en cierto modo, son dos preguntas adversas porque, en la medida en que se contesta a una, la otra queda en suspenso o en cierta inseguridad: ¿Qué va a ser de mí?

“Las dos son necesarias, pero, en cierto modo, si yo sé quién soy, quiero decir, si me veo como tal persona, como ese quien, como ese yo, irreductible, entonces la vida aparece como algo inseguro y no sé qué va a ser de mí. Y si buscando esa seguridad, una relativa seguridad que yo necesito para poder vivir -para poder vivir en inseguridad necesito un mínimo de seguridad en que apoyarme- si yo creo que sé que va a ser de mí, es que me he interpretado de una manera general y abstracta, entonces ya no sé bien quién soy yo”.

La cuestión central está en preguntarse ¿qué quiere decir persona? No es cosa, hemos dicho antes, es algo enteramente distinto. Las cosas son, tienen consistencia, tienen un cierto modo de ser que les es propio. Las cosas son, son lo que son. La persona, no. Porque la persona es una realidad que al mismo tiempo es irreal, es algo orientado hacia el futuro. La persona es una presencia que se anticipa al futuro, se proyecta hacia el futuro. Por ello, afirma Marías, la vida humana es proyectiva, es «futuriza», está orientada hacia el futuro, es imaginativa, no es real. Es real, pero al mismo tiempo es también irreal: la irrealidad forma parte de la realidad de la persona. No de las cosas. Cuando hablamos del hombre decimos que es persona, pero la persona no es simplemente el hombre. Es algo más, es algo completamente distinto de las cosas, de lo que no son más que cosas.

La persona humana es “Una realidad que es en definitiva ilimitada, que acontece, consiste en acontecer, anclada en la realidad, fundada en la realidad, corporal. Hay que insistir en la idea de que la persona

es «alguien» corporal: «alguien», no «algo». De modo que si decimos algo la cosificamos, renunciamos al carácter propiamente personal. Ah, pero no se puede separar de las cosas, de la corporeidad, somos una realidad implantada en un organismo, en una psique. Todo eso forma parte de aquello que es la circunstancia en que se realiza y en que existe la persona, yo, cada uno de nosotros”.

Tan es así que Marías no duda en afirmar que “La realidad personal es algo arcano, es algo en cierto modo secreto, no está manifiesto, es inagotable -es inagotable porque está aconteciendo-, no está nunca dado ni terminado, es imperfecto en el sentido literal, etimológico de la palabra, es inconcluso. Por esto nunca se acaba de conocer a una persona, ni siquiera a la que soy yo: *Nec ego ipse capio totum, quod sum*, dice San Agustín. Ni yo mismo capto, comprendo todo lo que soy. Los demás no digamos, por supuesto. Por eso la persona es lo máximamente atractivo, en lo cual se puede uno intentar penetrar durante la vida entera, la propia y de la persona conocida como tal. Nunca se termina, es inagotable. Las cosas son lo que son, se pueden analizar, se pueden descomponer, se pueden analizar hasta al último detalle posible. La persona, no”.

La persona es algo que va más allá. Ser persona es poder ser más. Esto es lo que define la realidad de la persona. En definitiva, no podemos reducir la persona a una cosa, tenemos que pensar en ella como tal. Pero la realidad del quien, la realidad del yo, la realidad del tú, es algo profundamente distinto de toda cosa, incluso de la cosa animal, de la realidad meramente biológica.

Interpretando el pensamiento de Marías, Aranguren Echevarría (2003: 188) describe a la persona humana afirmando que: “Persona es lo que hace que nuestra vida resulte indisponible, absoluta, no relativizable, singular, sagrada. Dicho desde la perspectiva de la propia vivencia, persona quiere referirse a la conciencia que cada uno tiene de

ser «alguien» (y no algo) que merece respeto (y no ser tratado como un medio), pues es fin en sí mismo, y puede proponerse sus propios fines”.

Por tanto, la persona humana no es un algo, una simple naturaleza orgánica, sino que la persona es «alguien»: “Aquel alguien que me contempla desde un rostro humano y sobre quien no puedo disponer nunca como de una cosa” (Spaemann, 1999).

La persona es espíritu

Desde otra perspectiva, V. Frankl (1905-1997), establece en *El hombre doliente* (1987) que el ser humano se compone de tres esferas: a) la «somática», que implica el aspecto físico y la interacción psicofísica; b) la «psíquica», que hace referencia a lo instintivo y a lo psicodinámico; y c) la «espiritual», que expresa el valor propio de lo humano: una unidad en la totalidad de lo humano; el ser humano no está acabado, definido en su concreción individual, sino que constantemente está construyendo su personalidad por medio de la búsqueda de sentido. En definitiva, el ser humano como persona representa una totalidad corpóreo-anímica-espiritual que constituye una unidad dinámica interrelacionada.

Veamos cada nivel en detalle:

- 1º) Nivel Somático: constituido por las operaciones orgánicas básicas. Incluye las operaciones biológicas, los procesos fisiológicos y las disposiciones vitales análogos a los de cualquier otro mamífero. Este nivel está constituido por ciertas funciones orgánicas que se dan en el individuo biológicamente considerado, por el solo hecho de estar vivo, y que son las funciones básicas vegetativas: crecimiento, alimentación, generación, etc., dirigidas, por tanto, a la conservación y el autodesarrollo del individuo.

2º) Nivel psíquico: constituido por las operaciones sensitivas. Son aquellas funciones orgánicas sensitivas que se efectúan a través de los sentidos. Esas funciones orgánicas sensitivas son el resultado de las operaciones biológicas y de la adaptación al medio ambiente, y exigen diversas operaciones psíquicas ligadas a la sensibilidad animal; aspectos sensibles que se refieren a las tendencias básicas del individuo, manifestados especialmente en los instintos básicos de conservación del individuo: nutrición y reproducción. En este segundo nivel se sitúan las funciones de los cinco sentidos exteriores del ser humano, que son la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto, y en donde se lleva a cabo la síntesis sensorial mediante la configuración y síntesis perceptiva de los sentidos internos: el sentido común, la imaginación, la cogitativa y la memoria, siguiendo la terminología aristotélico-tomista. El desarrollo de estas funciones de base instintiva en los animales se lleva a cabo de manera natural; en cambio, en los seres humanos son objeto de aprendizaje y humanización, aunque su base orgánico-fisiológica sea anterior en sus aspectos elementales o básicos; requieren ser y son susceptibles de educarse bajo el influjo de la inteligencia y la voluntad. En este nivel se sitúa también el ejercicio de las capacidades motoras del individuo, que se mueve para alcanzar sus deseos y necesidades, que le permiten conservar su vida, y evitar lo que pone su vida en peligro; nos referimos a los impulsos básicos, como el de la agresividad.

Las sensaciones o percepciones que comienzan por los cinco sentidos externos, se internalizan a través de los sentidos internos. En este plano podemos distinguir aspectos de la sensibilidad que se relacionan con las facultades de tipo sensitivo-racional. Dichos aspectos son los relacionados con la experiencia, así como con la atribución y comprensión de significado de los eventos sensibles ya vividos

(memoria). Estos recuerdos y experiencias que se fijan en el intelecto, se relacionan con los impulsos de agresividad o de deseo, que en un segundo momento se relacionarán o fijarán en la voluntad.

3º) Nivel espiritual: constituido por las operaciones inorgánicas. Son aquellas realizadas por medio de la inteligencia y la voluntad. La inteligencia busca la verdad de las cosas y de la realidad; en esa búsqueda encuentra el bien en cuanto verdadero y lo presenta a la voluntad como un bien universal hacia el que ésta debe dirigirse. Es aquí donde se produce entonces el acto volitivo, o sea la decisión. Una vez alcanzada la verdad y poseído el bien, el ser humano perfecciona su naturaleza. La voluntad, en cuanto fuerza o potencia que determina al ser humano a ser de determinada manera, conforme con su perfección u opuesta a ella, produce o los hábitos buenos denominados virtudes, o los hábitos malos, denominados vicios.

Frankl, en otra de sus obras, *Ante el vacío existencial* (1990b), establece que el ser humano no es sólo biología y psiquismo (como los animales), sino que fundamentalmente es espíritu, posee espiritualidad, la cual constituye la dimensión propia y específicamente humana: “La persona no es sólo unidad y totalidad en sí misma, sino que la persona brinda unidad y totalidad: ella presenta la unidad físico-psíquico-espiritual y la totalidad representada por la criatura «hombre». Esta unidad y totalidad sólo será brindada, fundada y dispensada por la persona. El hombre es un punto de interacción de tres niveles (o dimensiones) de existencia, pues es una totalidad, pero dentro de esta unidad, lo espiritual del hombre se contrapone a lo físico y lo psíquico (antagonismo noo-psíquico)”.

Es por esta dimensión espiritual por la que el ser humano se cuestiona temas como la libertad, la responsabilidad, los valores, el

sentido de la vida y del trabajo, la religiosidad, etc. La espiritualidad humana se manifiesta ampliamente por nuestra experiencia, a través de capacidades humanas que trascienden el nivel de la dimensión material. En el ámbito cognitivo: la capacidad de abstraer, de razonar, de argumentar, de conocer la verdad y de enunciarla en un lenguaje. En el ámbito volitivo: la capacidad de querer, de autodeterminarse libremente, de actuar en vistas a un fin conocido intelectualmente, etc. Y en ambos ámbitos: la capacidad de auto-reflexión, de modo que podemos conocer nuestros propios conocimientos (conocer que conocemos) y querer nuestros propios actos de querer (querer querer).

Como consecuencia de estas capacidades, nuestro conocimiento se encuentra abierto hacia toda la realidad, sin límite (aunque los conocimientos particulares sean siempre limitados); nuestro querer tiende hacia el bien absoluto, y no se conforma con ningún bien limitado; y podemos descubrir el sentido de nuestra vida, e incluso darle libremente un sentido, proyectando el futuro.

La dimensión espiritual es la dimensión más específicamente humana; es la dimensión fundante de la realidad humana. Según Frankl, es posible reconocer en el hombre una dimensión biológica, una dimensión psicosocial y una dimensión espiritual, esta última es la dimensión de lo específicamente humano. Lo espiritual encuentra en lo biológico y lo psicosocial su instrumento de expresión, pero ella misma no es un epifenómeno de lo biológico o de lo psicológico sino que es una dimensión fundante de la realidad del hombre. La antropología de Frankl, no solo tiene el mérito de incorporar la dimensión espiritual a lo humano y las consecuencias prácticas que de ello derivan en términos médicos o psicológicos, sino que brinda una respuesta muy interesante al problema siempre vigente de la dualidad mente-cuerpo. Frankl supera la aparente contradicción del dualismo, proponiendo una idea de hombre que se sustenta en lo que él llama la «unidad en la multiplicidad»: el hombre es uno pero tiene varias dimensiones, a saber, una biológica,

una psicológica, una sociocultural, y una espiritual que coexisten en la unidad de lo humano. Frente a los condicionamientos psicofísicos, lo espiritual se abre como lo facultativo en el ser humano, como aquello que «no siendo puede ser, aun a pesar de». Lo espiritual es ese espacio desde el cual se eligen aquellas opciones que irán construyendo la existencia personal. Para Frankl el hombre es un gerundio permanente, es un ser siendo, arquitecto de su vida a partir de sus elecciones.

Las tesis fundamentales de Viktor Frankl sobre la persona están expresadas en su libro *La voluntad de sentido* (2011):

- 1^a) La persona es un individuo: la persona es algo que no admite partición, no se puede subdividir, escindir, porque es una unidad.
- 2^a) La persona no es sólo un *individuum*, sino que es también *insummabile*: no se puede partir ni agregar porque no es sólo unidad sino que es también una totalidad. Como tal, tampoco puede incorporarse en clasificaciones incluyentes, como son, en la masa, en la clase o en la raza: todas estas unidades o totalidades, que representan jerarquías en que se engloba al hombre no son entidades personales, sino a lo sumo pseudopersonales.
- 3^a) Cada persona es absolutamente un ser nuevo: con cada persona que viene al mundo, se inserta en la existencia un nuevo ser.
- 4^a) La persona es espiritual: por su carácter la persona espiritual se halla en contraposición con el organismo psicofísico. La persona necesita de su organismo para actuar y expresarse; por lo tanto, como instrumento que es, constituye un medio para un fin y, como tal, tiene un valor utilitario. El concepto opuesto al de valor utilitario es el concepto de dignidad. Ella pertenece sólo a la persona, le corresponde naturalmente, independiente

de toda utilidad social o vital.

- 5ª) La persona es existencial: el hombre, en cuanto persona, no es un ser fáctico sino un ser facultativo. Él existe de acuerdo con su propia posibilidad para la cual o contra la cual puede decidirse. Ser hombre es ante todo, ser responsable. Con eso también se significa que es más que meramente libre: en la responsabilidad se incluye el para qué de la libertad humana, en favor de qué o contra qué se decide. La persona está, no determinada por sus instintos, sino orientada hacia el sentido. No aspira al placer sino a los valores.
- 6ª) La persona es yoica, o sea, no responde al ello, no se halla bajo la dictadura del ello: la persona, el «yo» no se puede derivar del «ello» por lo instintivo, ni dinámica ni genéticamente.
- 7ª) La persona no es sólo unidad y totalidad en sí misma, sino que la persona brinda unidad y totalidad: ella presenta la unidad físico-psíquico-espiritual y la totalidad representada por la criatura hombre. Esta unidad y esta totalidad se constituye, se funda y se garantiza solamente por la persona. Conocemos a la persona espiritual sólo en coexistencia con su organismo psicofísico.
- 8ª) La persona es dinámica: justamente por su capacidad de distanciarse y apartarse de lo psicofísico es que se manifiesta lo espiritual. Por ser dinámica no debemos hipostasiar a la persona espiritual, y por eso no podemos calificarla de substancia, por lo menos no en el sentido corriente. Existir significa salirse de sí mismo y enfrentarse consigo mismo y eso lo hace la persona espiritual en cuanto se enfrenta como persona espiritual a sí misma como organismo psicofísico. Sólo este autodistanciamiento de sí mismo como organismo psicofísico constituye a la persona espiritual como tal, como

espíritu. Únicamente cuando el hombre entabla un diálogo consigo mismo, se desglosa lo espiritual de lo psicofísico.

- 9ª) El animal no es persona: porque no es capaz de trascenderse y de enfrentarse a sí mismo. Así como el animal desde su entorno no puede entender el mundo humano, el ser humano tampoco puede aprehender el mundo superior, excepto por el camino de la fe.
- 10ª) La persona no se comprende a sí misma sino desde el punto de vista de la trascendencia: El ser humano es tal, sólo en la medida en que se comprende desde la trascendencia. El ser humano sólo es persona en la medida en que la trascendencia lo hace persona; y esta llamada lo recibe en la conciencia.

2. La dignidad de la persona humana

La dignidad de la persona humana puede considerarse desde dos perspectivas: la moral y la ontológica. Para aclarar con precisión esta distinción, acudiremos a Millán Puelles (1984): “La «dignidad moral» de cada hombre es cosa muy diferente de la «dignidad ontológica» de la persona humana. Esta dignidad es innata e indivisible y, aunque supone la posesión del libre arbitrio, no se encuentra determinada por su buen o mal uso. La «dignidad moral» se adquiere a lo largo de la vida; será mayor si las acciones corresponden a la dignidad ontológica original; y menor si van en contra de ella.

Desde el punto de vista de la filosofía práctica, la dignidad ontológica de la persona humana posee, no obstante, una significación esencial: la de constituir el fundamento –no el único o radical, ya que éste consiste en Dios- de los deberes y derechos básicos del hombre. Estos deberes y derechos básicos suelen denominarse naturales por

suponer en toda persona humana la naturaleza racional, de modo que también se ha de tomar a esta naturaleza por fundamento de ellos, pero no solamente por ser algo que tenemos en común todos los hombres, ya que asimismo la dignidad ontológica de la persona humana la tenemos todos los hombres en común, sino que por hacer que nuestro nivel o rango de personas sea justamente el de personas humanas” (ibid.: 465-466).

Como consecuencia de la afirmación anterior, “Hay un deber general, en el cual se resumen los diversos deberes de toda persona humana: el de mantenerse a la altura de su dignidad ontológica al hacer uso de su libertad (...) Y hay un derecho general también, en el cual se resumen los diversos derechos de toda persona humana: el de ser tratados cabalmente como personas humanas, no en virtud de razones o motivos particulares, sino en función de la dignidad ontológica del ser sustancial del hombre” (Ibid.: 466).

El humano es un ser vivo, pero es un ser vivo diferente de todos los demás seres vivos; porque en él el valor de la vida es el soporte y servidor de otro valor mucho mayor que él: el valor de ser persona humana, como ya lo señaló Scheler. En los otros seres vivos, la vida es objeto de respeto, pero de un respeto no absoluto; en el ser humano, la vida misma está subordinada a ese valor que le sobrepasa, y sin el cual ella sería un mero valor animal. El valor de la vida es, por tanto, noble, pero, en su universalidad, no tiene sentido más que como condición de un valor incondicional, que es el ser persona. El ser humano es un todo; en él, el valor de vida -por el cual es animal- es inseparable de este valor trascendente a la vida, por el cual es específicamente humano. Hay que distinguir, por tanto, entre respeto a la vida en general, que es limitado, y respeto a la vida humana, que es ilimitado. El respeto a la vida humana es el respeto al ser humano, porque el ser humano es inseparable de su vida.

La persona humana es ya en el seno materno, un individuo diferente del adulto que lo mantiene: desde el momento de la concepción, cada persona tiene una historia continua e irreversible, que comienza en el vientre materno, y continúa después, sin interrupción y sin modificaciones de datos genéticos iniciales, de herencia, temperamento, o carácter. En el momento de la concepción el ser humano es ya un organismo, un todo autónomo y lleva en sí mismo el principio de su organización, de su crecimiento y de su nacimiento. No puede ya confundirse con ninguna otra persona: es único e irreplicable.

¿Qué es lo que le confiere al ser humano una trascendencia con respecto a la vida?. Lo que constituye la trascendencia de la persona es el espíritu, pues, desde un punto de vista metafísico, fuera de la naturaleza (que es vida y materia) y del espíritu, no hay un tercer término imaginable. Lo que trasciende a lo material es evidentemente espiritual (inmaterial). La especie humana trasciende a las demás especies, y contiene en sus características esta esencia que la determina como persona: la especie humana, como tal, es digna de un respeto incondicional.

El respeto debido al ser humano es además, objeto del derecho, un derecho que es fundamental y universal y que se fundamenta en la naturaleza humana (en la definición misma de ser humano); como consecuencia, el respeto a la persona, es un derecho natural, inviolable, intransferible e innegociable. Semejante derecho es a la vez la garantía y la expresión de la dignidad humana. El derecho natural es un derecho universal, porque todos los seres humanos, sea cual sea su condición social, son dignos del mismo respeto.

Lo expuesto hasta aquí nos lleva a entender que la educación del ser humano debe partir de un primer principio fundamental: el respeto a la dignidad del educando, del educador y de cualquier persona humana que intervenga en el proceso educativo (García Hoz, 1993: 35).

3. Conclusiones

Podemos afirmar, en definitiva, que la persona humana es un individuo de naturaleza racional, que opera por medio de la inteligencia y la voluntad; es único, irrepetible, libre y autónomo; y está destinado a trascender su individualidad. Por medio de la inteligencia conoce la realidad y tiende a alcanzar la verdad; por medio de la voluntad, apetece, se inclina hacia el bien y los valores reflejados en la misma realidad. Además, el ser humano es portador de potencialidades que se desarrollan a través de la vida, en el seno de la sociedad por medio de la educación. La persona es un valor en sí misma y ello tiene hondas repercusiones, como veremos, en la actividad educativa.

La existencia de cada ser humano no está determinada con antelación; se realiza desde el mismo comienzo de su existencia histórica y se extiende a lo largo de toda la vida. En palabras de Julián Marías (1981), la vida que nos es dada y en la cual nos encontramos, no nos es dada hecha sino por hacer; por lo tanto, nos es ofrecida o propuesta como quehacer o tarea, y su ser consiste en realizarse.

El ser humano es un ser consciente, racional, libre, autónomo, comprometido y responsable, y, por eso mismo, es también un ser social, que sólo en la compañía de sus semejantes encuentra las condiciones necesarias para el desarrollo de su conciencia, racionalidad y libertad, características que lo distinguen de los otros animales. Y precisamente por ser consciente, racional, autónomo y libre, el ser humano es valioso, posee derechos inalienables y deberes morales, mientras el animal sólo tiene instintos y hábitos, aunque también debe ser respetado por el hecho de ser.

De un modo más esquemático podemos establecer lo siguiente:

1º) Lo más específicamente humano es tener conciencia de sí: El ser humano es autoconciencia, sabe que sabe; y es el único ser

material que tiene conciencia de que tiene conciencia. En otras palabras: tiene una conciencia refleja, por tanto, una conciencia que vuelve sobre sí misma para pensarse y analizarse. La reflexión es el poder adquirido por una conciencia que se repliega sobre sí misma y toma posesión de sí misma como de un objeto dotado de consistencia y de valor particular; supone no sólo conocer, sino conocerse; no sólo saber, sino saber que sabe.

Esta característica del ser humano - tener conciencia de sí- tiene incalculables e insospechadas consecuencias en relación a su educación. El ser humano se desarrolla en una esfera completamente distinta de las otras esferas de la realidad material. El mundo humano es un mundo distinto en donde hay razonamiento, abstracción, lógica; hay elección e invención; hay percepción del espacio y de la duración; hay esperanzas y angustias; hay ansiedades y sueños; hay amores y desamores. Por la conciencia de sí mismo, el ser humano se conoce como un yo, y se define, como tal, frente al tú y al otro: posee su propio ser, su propia vida, su propio pensamiento y su propio querer, que son diferentes del ser, de la vida, del pensamiento y del querer del otro.

2º) Esta conciencia que tiene el hombre de sí lo hace aparecer como algo único y singular: es él y no otro; algo que no se repite, sino que subsiste único en el tiempo y singular en su condición, que no depende de otro ser, que existe en sí mismo. El ser humano se sabe dotado, además, de una poderosa unidad interior e indivisión: todos sus actos, tanto interiores como exteriores, reciben del yo el carácter unitario. A pesar de todos los cambios que sufre por su evolución natural, el yo subsiste como una unidad permanente.

3º) El ser humano es también libertad y autonomía: Mediante esta tercera nota el ser humano aparece como superior en su ser,

con respecto al ser de todos los seres sensibles. La libertad del hombre entraña autonomía. No todo lo que es el ser humano resulta de procesos y de fuerzas predeterminadas, sino que el ser del humano como sujeto es un auto-ser. El ser humano no se puede explicar por completo mediante sus antecedentes: el ser del hombre como sujeto es un «ser-de-sí-mismo». El ser humano no es solamente una parte del cosmos, sino que en tanto sujeto es subsistente y se pertenece a sí mismo. El ser humano, entonces, se nos aparece como capaz de determinarse, es dueño de sus actos. Tiene ante sí un horizonte ilimitado para desarrollar sus potencialidades; es decir un proyecto de autorrealización. Mediante este «tener-que-ser» es como el ser humano logra su plena realización y conquista su libertad. El ser humano puede llegar cada día a ser más libre, puede conquistar su libertad frente a los instintos, frente a la herencia y frente al medio ambiente. Esto significa que el ser humano no está simplemente colocado en el mundo, sino que su vida tiene un sentido: descubrir y realizar una misión concreta en el momento histórico en el que vive, a través de su experiencia, de su conocimiento y de su querer.

- 4°) La libertad tiene una consecuencia importantísima para el ser humano; al hacerse dueño de sus actos, le hace al mismo tiempo responsable de los mismos. Por ello, la responsabilidad se presenta como otra característica específica del ser humano: ser responsable significa aceptar las consecuencias del ejercicio de la libertad, dar sentido a la existencia y a los valores que guían la vida, y a comprometerse en la realización de su propio proyecto de vida y el de la sociedad en la que vive. La responsabilidad del ser humano es más que su libertad, en cuanto que él es libre de algo, mientras que es responsable de algo y ante alguien.

- 5°) La persona humana se define también por su capacidad de relación con las otras personas humanas, con quienes comparte su naturaleza y su esencia. La responsabilidad se manifiesta de un modo particular con los demás, con las otras personas, con la sociedad en la cual se realizan como tales. En este sentido, podemos afirmar con Buber (1964:144-145) que: “El encuentro del hombre consigo mismo (...), no podrá verificarse sino como encuentro del individuo con sus compañeros, y tendrá que realizarse así. Únicamente cuando el individuo reconozca al otro en toda su alteridad como se reconoce a sí mismo, como hombre, y marche desde este reconocimiento a penetrar en el otro, habrá quebrantado su soledad en un encuentro riguroso y transformador”. Por ello, como lo expresa el mismo autor, debemos comprender al ser humano como “el ser en cuya dialógica, en cuyo «estar-dos-en-recíproca-presencia» se realiza y se reconoce cada vez el encuentro del «uno» con el «otro»”.

Del conjunto de condiciones que caracterizan a la persona humana: ser consciente, racional, libre, autónomo y responsable, y por lo tanto social, sujeto de derechos y deberes, resulta la misma dignidad absoluta y la misma igualdad esencial para todos los seres humanos, independientemente de su color, situación socioeconómica, religión o cultura. La dignidad humana es absoluta porque no depende de ninguna cualificación, sino que se basa en el mero hecho de tratarse de una persona humana, dignidad que le confiere un valor inestimable y la coloca como razón de ser de todas las instituciones sociales, políticas y económicas. Y esa dignidad debe ser respetada, ya sea una persona rica o pobre, culta o inculta, de esta o de aquella raza, de aquel pueblo o de aquel credo religioso. El ser humano tiene, por tanto, una primacía óptica, primacía que se despliega “en un abanico de posibilidades éticas, sociopolíticas y pedagógicas” (Medina Rubio, 1989: 16). Aun en el caso en que el ser humano actúe en contra de sí mismo o de la

sociedad, no pierde su dignidad esencial, y a él se le debe respeto, lo cual es privilegio de todas las criaturas humanas, aunque reciba el castigo correspondiente si se trata de acciones delictivas.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN COMO PROCESO

1. ¿Cómo se produce la educación?

En el presente capítulo buscamos precisar en qué consiste la educación como proceso. Debemos preguntarnos ¿qué es educar?, ¿cómo se produce la educación?

Tradicionalmente se ha considerado que la educación es una relación entre educador y educando, en la que aquél influye intencionalmente sobre éste y le ayuda a adquirir las cualidades necesarias para alcanzar su fin (Livi, 1991). Bajo esta perspectiva, el influjo consiste principalmente en la comunicación de bienes capaces de actualizar las potencias del educando, de un modo particular las intelectuales y las volitivas; la educación, por tanto, se realiza eminentemente en la comunicación de contenidos intelectuales y valores morales, por medio de la enseñanza y del testimonio personal. Se entiende que esta comunicación debe suscitar, orientar y potenciar las energías propias del sujeto, para que se perfeccione según su propia naturaleza, su libertad y su proyecto personal. Considerada de este modo, “la educación es un perfeccionamiento inmanente, cuyo proceso comienza y concluye en el educando” (González Álvarez, 1952: 151).

La educación, como lo expresa Livi (1991), debe ser conforme a la naturaleza, en el sentido que debe conformarse tanto al ser como al deber ser del educando, que se exigen mutuamente, porque en el ser del sujeto educando deben existir las potencialidades que le llevarán a realizar en sí los fines que le hacen verdaderamente humano, y porque el camino para alcanzar esos fines debe ser comprendido y querido, intencional, hasta el punto de llegar a ser una exigencia íntima. Por tanto, “(...) para la

educación son esenciales tres cosas: un aumento de valores inmanentes (como perfección íntima del sujeto, como adecuación a su deber ser); la conciencia, por parte del sujeto mismo, de la progresiva conquista de estos objetivos; y la cooperación activa a esta conquista, por lo que la educación es siempre, aunque en diferente medida, ejercicio de libertad y, por tanto, también progresiva adquisición de libertad y potencia creadora” (Caló, 1950: 9).

Resulta, por consiguiente, que la tarea fundamental del educador es la de proponer los objetivos de la educación de tal manera que el educando tenga interés y quiera dirigirse hacia ellos, disponiéndose así activamente al trabajo necesario para realizarlos.

Ahora bien, ¿cómo se produce la educación? Para responder a la pregunta de un modo preciso utilizaremos el concepto de causalidad en el sentido que lo hicieron Platón y Aristóteles, por considerar que resulta más adecuado para la finalidad de esta exposición.

Causalidad significa en su sentido más general, la relación entre dos cosas, en virtud de la cual la segunda es unívocamente previsible a partir de la primera (Abbagnano, 1997). Platón en el *Diálogo de Fedón*, considera la causa como el principio por el cual una cosa es, o resulta lo que es. En tal sentido, afirma que la verdadera causa de una cosa es lo que para la cosa es lo mejor, es decir, la idea o el estado perfecto de la cosa misma (por ejemplo, la causa de dos es la dualidad, la de grande la grandeza, de lo bello la belleza; en general el bien es causa de lo que hay de bueno en las cosas y de las cosas mismas). Aristóteles en la *Metafísica*, años después, desarrolló con plenitud la teoría de la causalidad, superando a su maestro. El estagirita afirmó que conocimiento y ciencia consisten en darse cuenta de las causas y que fuera de esto no son nada. Pero al mismo tiempo anota que si requerir la causa significa requerir el porqué de una cosa, tal porqué puede ser diferente y, por lo tanto, existen varias especies de causa.

Es clásica la división dada por Aristóteles de cuatro tipos generales de causas, basándose en la relación de dependencia entre la causa y el efecto: «En un sentido, entendemos por causa la sustancia formal o quiddidad; en otro sentido, la causa es la materia o el sustrato; en un tercer sentido, es el principio de donde procede el movimiento; finalmente, en un cuarto sentido, que se opone al tercero, la causa es la causa final o el bien (porque el bien es el fin de toda generación y de todo movimiento)» (Metafísica 1, 3, 983 a 25-33; V, 2, 1013 a 23-35).

Posteriormente, los escolásticos, especialmente Tomás de Aquino, llamaron a estas causas, respectivamente, formal, material, eficiente y final; las dos primeras son intrínsecas porque constituyen la estructura interna de los seres, mientras que las dos últimas son extrínsecas, por influir en el efecto desde fuera y permanecer distintas de él. Filósofos posteriores a Aristóteles añadieron (quizá por influencia platónica) una quinta causa, a la que llamaron ejemplar o formal-extrínseca. Veamos ahora esos diferentes tipos de causa y su aplicación a la educación.

A) Causa material: La causa material es aquella de lo cual una cosa se hace, o el sujeto donde se realiza el cambio, si se trata de una modificación accidental. La causa material se aplica primariamente a los objetos corpóreos y secundariamente a las cosas que no son sustancias corpóreas. Porque la causa material se dice no sólo de aquello con lo cual se hace una cosa, sino también de aquello en lo cual se hace una cosa.

En este sentido se aplica a la educación. La educación no es un objeto material, pero se verifica en el ser humano, que si es un objeto material. Es por ello que puede afirmarse que de algún modo el ser humano es causa material de la educación, en tanto que él es el sujeto que sustenta a este accidente que se llama educación. La causa material, aplicada a la educación puede entenderse como potencialidad.

El ser humano tiene una naturaleza que es determinada (no

modificable) en cuanto a la sustancia, e indeterminada (susceptible de nuevas modalidades perfectivas) en cuanto a los accidentes, que tienen en sí mismos la capacidad y la exigencia de llegar a su perfección relativa. Está claro que no se puede perfeccionar ni la pura potencia ni el puro acto; es perfeccionable el sujeto que esté en potencia activa, es decir, el ser dotado de perfecciones en acto que hacen posible la actualización de las perfecciones en potencia. Y, además, en el ser humano existen cualidades activas y perfeccionables tanto en lo corporal como en lo espiritual: “existen factores del desarrollo, biológicos y psicológicos, tanto innatos (constitución, temperamento) como adquiridos (madurez, experiencia), y factores exógenos de la formación, naturales y sociales, tanto conscientes como inconscientes. Cada uno de estos factores tiene de por sí una forma, pero se dispone también a recibir otra nueva forma, que es la del proceso educativo en el que entra y al que se subordina, comportándose en relación con él como elemento material” (Laeng, 1960).

Hay que tener en cuenta, además, que esta indeterminación de las facultades del ser humano significa también que no todas están determinadas a actualizarse según su perfección correspondiente: las espirituales, en las que interviene la libertad, pueden desviarse de su bien propio (posibilidad del error), y por eso no sólo admiten sino que necesitan de la educación. Ésta, sin embargo, requiere que el sujeto esté dispuesto, porque el ser humano no es educable sólo porque es perfectible, sino sobre todo porque es consciente de serlo.

La causa material de la educación, por tanto, es la misma perfectibilidad humana, es decir, la capacidad que tiene el ser humano de adquirir perfección (García Hoz, 1962: 16-19). De ahí que el primer problema que debemos resolver es si el ser humano es realmente perfectible, si tiene la posibilidad de alcanzar la perfección acorde con su naturaleza. Es aquí donde se fundamenta toda la teoría de la educabilidad del ser humano: capacidad y necesidad de ser educado,

que analizaremos en el capítulo tercero de este libro.

Para aclarar mejor la afirmación anterior, podemos decir que la causa material de la educación es de dos tipos: una causa material próxima, constituida por las capacidades (también llamadas facultades) humanas; y otra causa material remota, que es la persona humana que se educa (intencionalidad); ambos tipos de causalidad se dan al mismo tiempo (García Hoz, 1962: 23-24).

B) Causa formal: La causa material por sí sola no determina a un ser ni los cambios que pueden ocurrir aun cuando subyazca en todos ellos, porque lo indeterminado no puede existir, ni siquiera pensarse. Necesita una determinación, algo que le haga ser una cosa, algo que le permita a la realidad constituirse como ser. Esta determinación se denomina causa formal. Esto significa que la causa formal, conjuntamente con la causa material, constituye un ser (García Hoz, 1962: 25-29).

La causa formal puede ser también de dos tipos: la causa formal sustancial, que da origen a un nuevo ser, y la causa formal accidental, que origina seres accidentales; expresado de otra manera, decimos que la causa formal sustancial produce los seres, mientras que la causa formal accidental sólo los modifica en su manera de ser.

En nuestro caso, la causa formal de la educación es accidental, es el acto que realiza la potencialidad de todos los aspectos educables de la persona; acto que no se tiene como definitivo y perfecto, porque siempre exige una ulterior actualización, hasta el mismo ideal educativo. Este acto, en sentido físico, es el hábito o nueva cualidad estable que reciben las facultades educadas, por medio de la repetición o ejercicio gradual y constante. En sentido moral, es la intención educativa, que da forma al proceso de la educación (causa ejemplar).

C) Causa eficiente: Con el término causa eficiente se designa aquella realidad que, con su acción, produce el ser del efecto. Aristóteles

la caracterizaba como «principio del movimiento». Y, desde luego, la mera consideración de la realidad del movimiento obliga a admitir, para explicar el paso de potencia a acto, la realidad de la causa eficiente. La causa eficiente es la que hace posible y determina las demás causas que producen la educación; es aquello por cuya acción algo es o se modifica.

Aplicada a la educación, la causa eficiente hace referencia a las actividades que influyen en la producción de la misma educación (García Hoz, 1982). Concretamente, es la persona (física o moral) que impulsa intencionalmente el perfeccionamiento del sujeto, es decir, el educador, o, en sentido más limitado, el maestro.

Está claro, por lo que ya se ha visto, que el educador no es la causa de la educación en sentido absoluto, porque también el educando juega un papel activo y principal. Se trata por tanto de una causa parcial, aunque tampoco puede reducirse su influjo a una simple ayuda ocasional o instrumental. La educación no puede definirse, en términos metafísicos, ni como absoluta autoformación ni como absoluta heteroformación.

Muchos filósofos han tratado de precisar la tarea del educador bajo esta perspectiva; Tomás de Aquino en la *Suma Teológica* (I., q. 117, a. 1), afirma que el educador opera no al modo de una causa eficiente perfecta y total, sino subordinándose a la virtualidad del educando; es decir, como agente externo que pone en movimiento las facultades actualizables del sujeto, orienta su desarrollo, ordena los medios exteriores, elimina los obstáculos y corrige los defectos. “En último término, podríamos decir que es una causa coadyuvante, o, si se quiere, una causa eficiente, pero de valor secundario, ya que no es una causa eficiente perfecta, por no ser capaz por sí misma de producir la educación. La educación se realiza en virtud del ejercicio, del movimiento de las facultades del propio sujeto” (García Hoz, 1965: 320). El educador, por tanto, es una causa eficiente pero no perfecta, ya que no está en condiciones de producir por sí mismo la educación. En definitiva, “lo que educa es la

naturaleza, y el principio extrínseco debe favorecerla y no contrariarla” (González Álvarez, 1952: 17).

D) Causa final: La causa final es aquello en vista de lo cual se hace una cosa, es decir, su finalidad. Considerar la causa final es preguntarse el «para qué» de una acción. El fin se presenta como principio y como término de una acción. Principio porque conocemos el fin, y cuando lo conocemos nos movemos a obrar, y término, porque obramos para alcanzar este fin.

Si entendemos la educación como un perfeccionamiento voluntario (intencional), estamos afirmando implícitamente que es una operación racional, ya que todo acto es voluntario en cuanto está iluminado por la razón y en cuanto es libre. Aunque en el Capítulo 4 analizaremos en detalle este asunto, podemos adelantar por lo dicho hasta ahora, que la finalidad de la educación es la perfección misma de la persona, conseguida mediante la actualización de todas sus capacidades, en la medida y en el orden en que éstas pueden y deben desarrollarse, y en la medida en que lo requiere y lo permite la situación existencial del sujeto (lugar en el mundo, momento histórico, ámbito de actividad, responsabilidades familiares y sociales). En definitiva, el fin de la obra educativa coincide con el propio fin del sujeto, y se concreta en dotar al educando de la virtud de la prudencia, es decir, de la madurez que le hace capaz de administrar rectamente su libertad, estableciendo su proyecto de vida y realizándolo plenamente.

2. El concepto de Educación

La educación es el objeto de la Pedagogía. La ciencia pedagógica estudia el fenómeno educativo desde dos perspectivas: la teórica, que trata de averiguar cómo se produce efectivamente la educación, es decir, qué es la educación; y la práctica, que se propone averiguar cómo

debe llevarse a cabo la educación, cómo debe ser educado el individuo (Henz, 1968: 17-18). Como lo expresa Nassif (1958: 3), “la pedagogía es la disciplina, el estudio o el conjunto de formas que se refieren a un hecho o a un proceso o actividad que llamamos educación”. De esto se deduce que fracasaría todo intento de entender la estructura de la pedagogía si previamente no se define el concepto de la educación.

Por esta razón, debemos estudiar con atención el concepto de educación en toda su amplitud, pues se trata de analizar el objeto mismo de la Pedagogía como ciencia o si se prefiere, el objeto de estudio de las ciencias de la educación o ciencias pedagógicas.

Heteroeducación y autoeducación

Siguiendo a García Hoz (1978), podemos afirmar que el término educación expresa, en su acepción vulgar, una cualidad adquirida en virtud de la cual el ser humano se adapta en sus modales externos a determinados usos sociales. La educación en este sentido se toma como el resultado de una apropiación de formas de convivencia social. De este modo, la educación favorece una forma de vida del grupo social que regula las relaciones de sus integrantes. La educación se concibe, de esta manera, como algo adquirido por influjo externo, ya sea por un influjo difuso que ejerce en cada persona el trato social, ya sea por el influjo sistemático que ejercen las instituciones educativas en los seres humanos. Por consiguiente, la educación, en su concepto vulgar se concibe como el resultado de un proceso que termina en la posesión de determinadas formas de comportamiento social.

Como el mismo autor señala, etimológicamente el término educación viene del latín *educare* (conducir de un lugar a otro) y también de *educere* (extraer, educir, sacar); por tanto, educar significa dos cosas: 1º conducir: llevar a un ser humano de un estado a otro; y 2º) sacar de, extraer: acción de sacar (educir) algo de dentro de la persona. Entendida así, la educación no hace referencia a un resultado, como

en la noción vulgar, sino más bien de un proceso, de un movimiento. Además, la educación hace referencia a una interioridad, a la situación interior del ser humano, de la cual van a manifestarse los hábitos o formas de vivir que determinan o que posibilitan el que una persona esté educada. Puede decirse, entonces, que “(...) educar es conducir de un estado a otro estado. Es por lo tanto, modificar en determinado sentido al sujeto de la educación. Es obrar de una manera premeditada sobre el ser vivo, a fin de llevarle a una meta previamente fijada” (Planchard, 1978: 28-29).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos entender la educación como operación, como actividad y como un resultado: la educación es un desenvolvimiento interior y el resultado de una influencia externa. En cualquier caso, la educación incluye la idea de modificación del ser humano; y ello nos lleva a la idea que genéricamente define a la educación: la idea de perfección.

Desde otra perspectiva, Nassif (1958), explica que: “Los dos sentidos que estas raíces etimológicas sustentan han recibido, respectivamente, la calificación de acrecentamiento (*educare*) y de crecimiento (*educere*), y constituyen los conceptos centrales de dos ideas distintas de la educación que a través del tiempo han luchado por imponerse. Esta misma oposición sirve a los pedagogos de hoy para distinguir la llamada educación tradicional, de corte intelectualista, con predominio del educador sobre el educando convertido en pasivo receptáculo de conocimientos, de la educación nueva o progresiva, basada en la actividad, la libertad y la espontaneidad del alumno”.¹

Por tanto, podemos hablar de dos formas de la educación: la heteroeducación y la autoeducación. El autor señalado lo expresa así: “(...) el camino recorrido por la educación como influencia (*educare*) es inverso al que sigue la educación como desarrollo, desde dentro

¹ Sobre el origen etimológico del término educación, véase: Mantovani, J. *Educación y plenitud humana*; y Dewey, J., *Experiencia y educación*.

(*educere*) (...) Si el proceso educativo se organiza, se ejerce y se impone desde fuera y desde arriba, debe hablarse de heteroeducación (...) Si en cambio, el proceso educativo recorre la dirección inversa, esto es, nace del individuo mismo, para desde él apropiarse de lo que le es exterior y conformarlo a su individualidad debe hablarse de autoeducación” (Nassif, 1958: 6-7)”.

En definitiva, consideramos que ambas acepciones del término educación se refieren a una misma realidad entendida en dos momentos o formas distintas; por tanto, no deben considerarse como términos opuestos. “En la heteroeducación el hombre es formado; en la autoeducación el hombre se forma, de acuerdo a una voluntad autónoma de desarrollo interior” (Nassif, 1958: 7).

Educación y perfección

La educación es una tarea compleja, porque abarca una multiplicidad de dimensiones. Se puede contemplar la educación desde una perspectiva política, económica, religiosa, psicológica, afectiva, histórica, biológica, técnica, etc., “pero una idea básica domina todas las perspectivas de estudio: la educación es un bien, vinculada a la idea de perfeccionamiento” (Sarramona, 2000:14).

Hemos afirmado antes que la educación supone una modificación del ser humano. Ahora bien, toda modificación supone una transformación; en nuestro caso la transformación realizada por la educación implica un mejoramiento, un desarrollo de las potencialidades del educando y un acercamiento a lo que constituye su propia finalidad. Parafraseando a García Hoz (1978) podemos afirmar que esta modificación no tendría sentido si no fuera un perfeccionamiento, un camino hacia la perfección. La educación es acción y es efecto. Mas los efectos de toda acción se manifiestan en la aparición de nuevos seres o nuevas formas. La educación no crea nuevos seres; actúa sobre un ser que ya existe, con anterioridad al proceso educativo; actúa sobre la persona

humana. Por consiguiente, los efectos del proceso educativo no están en la aparición de nuevos seres, sino que están en la aparición de nuevas formas, de nuevos modos de ser en el ser humano. Pero si el ser humano es susceptible de adquirir nuevas formas, se debe a que es una realidad incompleta; las nuevas formas que adquiere en virtud de la educación van colmando el vacío de su imperfección, van completando sus posibilidades de ser, es decir, van perfeccionándole.

Esta noción de perfección nos conduce a considerar otras dos que le acompañan: las de formación y de bien. Con García Hoz (1978) decimos que formación no es otra cosa que dar forma a lo informe o una nueva forma a lo ya formado; en el primer caso se está evidentemente frente a una acción perfectiva y en el otro no tiene sentido el que una transformación sea realizada conscientemente si la nueva forma adquirida por el ser no es más perfecta que la anterior. Al hablar de educación como formación se concibe aquella como medio de dar formas más perfectas al educando, o sea, que al decir de la educación que es una formación se dice implícitamente que comunica perfección. Por otra parte, unida a la noción de perfección está la de bien, ya que ambas hacen referencia a lo que conviene a la naturaleza de un ser.

Podemos considerar también la conexión de la perfección con el fin del ser humano. Todo lo que exige un ser para poder realizar su fin, para ocupar su lugar y desempeñar su oficio en el cosmos se llama perfección natural de un ser; por tanto, todo lo que sea preparar al ser humano para el cumplimiento de su destino es perfeccionarle; lo que hace la educación es acercar al ser humano a esta perfección. Ahora bien, esta realización del fin ocurre cuando el ser humano ha valorado todas sus aptitudes naturales y ha realizado las actividades que acrecientan su riqueza como ser humano. La perfección determina, pues, genéricamente lo que es la educación; pero no la específica. En otras palabras, toda educación es una perfección, más no toda perfección es educación. Por ejemplo, existen perfecciones naturales

que surgen de la evolución espontánea del ser humano: en este caso las perfecciones se alcanzan sin la intervención de un agente exterior y del propio sujeto en el sentido de que esa perfección se adquiere por el hecho de pertenecer a una naturaleza determinada y a través de un proceso involuntario. El proceso educativo, por tanto, no se requiere en este nivel de perfeccionamiento natural. Esto significa, entonces, que la perfección que produce la educación es promovida, intencional, es una perfección que arranca de la voluntad del ser humano: es, por tanto, un perfeccionamiento voluntario, intencional.

Educación e intencionalidad

La educación supone, entonces, una acción intencional por parte del educador y del educando. Esto no significa que se descarten otros factores que de un modo inconsciente y difuso intervienen en el proceso educativo; simplemente queremos recalcar que para que alcancen rango educativo han de ser conjugados por una voluntad y sometidas sus fuerzas a una actividad consciente.

Es importante insistir en el carácter intencional de la educación, porque si reducimos el proceso educativo a una evolución psíquica o biológica no intencional, la Pedagogía se confundiría con la Psicología o la Biología evolutivas. Si no hay voluntad de educar y de educarse, no hay educación.

La educación abarca diversas dimensiones del ser humano; ahora bien, no todas las dimensiones tienen la misma importancia porque el proceso educativo como tal supone la intención consciente. Existen diversos procesos: biológicos, químicos o físicos, que no están supeditados a la voluntad de la persona, sino que se desarrollan independientemente de la intencionalidad. La educación no tiene, por tanto, como objetivo directo el desarrollo de estas funciones. Estas funciones deben tenerse en cuenta y desarrollarse porque son medios o fundamentos de la actividad espiritual del ser humano, que es la propia,

la que lo define como tal. Por tanto, en última instancia, la educación es perfeccionamiento de las funciones superiores del ser humano, de lo que éste tiene de específicamente humano (inteligencia, voluntad, libertad). En este contexto, podemos afirmar con García Hoz (1978: 25), que la educación es el “perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas”.

En definitiva, toda educación ha de tener una intención. Partiendo de esta afirmación, Nassif (1958) distingue entre la educación cósmica y la educación sistemática. Se denomina educación cósmica a la influencia de los factores, fenómenos y elementos del mundo (cosmos) en su más amplio sentido (ambiente), que inciden sobre la persona y lo configuran. Ahora bien, esta educación es inconsciente, porque no se propone deliberadamente educar, es asistemática porque no sigue un orden establecido, es ametódica, porque no tiene procedimientos determinados, es natural, espontánea y refleja. En definitiva todo ambiente (natural o social) impregna el proceso educativo. En este sentido podemos señalar algunos aprendizajes: aprender a hablar y a escuchar, aprender a comportarse, aprender a relacionarse con los demás, aprender a actuar, etc.

La educación sistemática es la que se imparte en las instituciones educativas, es decir, aquella que supone una relación voluntaria entre el educador y el educando. A diferencia de la cósmica, se caracteriza porque tiene un definido propósito de educar o de ser educado; es, por tanto, consciente, intencional, metódica y reglamentada. Ambas formas de educación están estrechamente vinculadas; la cósmica es anterior a la sistemática, porque le proporciona los elementos que la hacen posible: “Una educación sistemática concebida con total olvido de los factores naturales y sociales del medio en que se vive está condenada al fracaso” (Nassif, 1958: 11).

La educación es, en consecuencia, una actividad intencional que

cumple con el propósito definido de formar (a otros o a sí mismo), y requiere de la presencia del educador (ser formado) y del educando (ser en formación), que establecen una relación concreta y viva que denominamos acto educativo o pedagógico.

Cabe resaltar que la educación, en cuanto perfeccionamiento del ser humano, es un fenómeno individual e interior y también un fenómeno social. La educación es un fenómeno individual; pero, al mismo tiempo, se establece la trascendencia o la manifestación social de la educación. Por ello, cabe definir la educación como “la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación) (Nassif, 1958: 11).

La educación como actualización de la cultura

En el ámbito de la antropología cultural, se entiende que el hombre se humaniza, entre otras razones, por la cultura y el medio ambiente en que se desenvuelve su actividad vital. Esta afirmación nos lleva a considerar la culturización como un tema central de la educación. En la literatura antropológica se identifican con bastante frecuencia los términos educación y culturización. En el presente apartado deseamos distinguir e integrar esos procesos, pues consideramos que significan cosas distintas, aunque se incluyan mutuamente.

En antropología cultural se entiende la culturización como el surgimiento de una cultura nueva que nace como reacción ante una cultura ya existente o que se impone coactivamente (Fermoso, 2000: 367). Cabe señalar que los antropólogos prefieren usar el término culturización en vez de socialización porque consideran que la socialización se refiere a la transmisión de roles (papeles) sociales exclusivamente, mientras que el de culturización incluye también la transmisión de creencias, valores, etc.

En Pedagogía entendemos por culturización el proceso de internalización de la cultura, es decir, “el proceso por el cual el educando asimila los modos de pensar, de conducirse y de sentir que forman el depósito cultural” (ibidem). Por ello, algunos autores establecen que la educación, entendida como instrucción o información en este caso, se identifica con la transmisión cultural que lleva a los adultos a entregar a las nuevas generaciones los contenidos científicos y técnicos que ellos han elaborado o que han recibido de sus antepasados.

Así las cosas, “a la educación se le asignan dos funciones íntimamente ligadas y en mutua e inseparable relación respecto a la cultura: 1) facilitar la creación, conservación y producción de la cultura, y 2) posibilitar el desarrollo cultural del hombre” (Prieto Figueroa, 2007: 37).

En este apartado vamos a centrar nuestra atención en la relación que existe entre educación y cultura. Dejaremos para más adelante el tema de la socialización, concretamente al hablar de la finalidad de la educación y de la dimensión social del ser humano.

El concepto de cultura² es complejo; Kroeber y Kluckhohn (1952) recogen hasta 164 definiciones diferentes de cultura. La más clásica es la de Taylor (1832-1917), que definió la cultura como “aquella totalidad compleja que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y todas las demás capacidades y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad”. Se entiende por cultura el estilo de vida específico de un pueblo, de un período histórico, de un grupo social o incluso, de la humanidad en general. El estilo de vida de una sociedad o grupo constituye un conjunto más o menos articulado de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres, lenguas, compartidos por los individuos de una colectividad social. El estilo de

² El término cultura proviene del latín *colere*, que significa cultivar. En un comienzo se utilizó para referirse al cultivo de la tierra; posteriormente, especialmente en los escritos de Cicerón, se usó para señalar el cultivo de la persona o del espíritu.

vida incluye también como parte de una cultura, las técnicas de trabajo y objetos materiales.

Este significado de cultura es equivalente al de civilización (Fullat, 2000; Feroso, 2000; Taberner, 1999). Si entendemos cultura “como un sistema complejo que incluye conocimientos, creencias, moral, leyes, lengua, arte, mitos, costumbres, organizaciones políticas, económicas y otras, técnicas, gestos corporales..., no hay modo en tal supuesto de separar lo significado por cultura y lo indicado por civilización” (Fullat, 2000: 187). Sin embargo, cabe hacer algunas precisiones al respecto.

Siguiendo la explicación de Fullat (ibidem), al intentar una definición de cultura, es necesario establecer cuatro modalidades semánticas del término: 1º) Como posibilidad: el ser humano como culturizable o como conjunto de posibilidades; 2º) Como acto o actividad: se refiere a la acción que produce cultura; 3º) Como modelo social: conjunto de pautas que señalan lo que hay que pensar y lo que debe hacerse; y 4º) Como producto de civilización: los objetos culturales, las obras científicas, artísticas y técnicas.

En el ámbito de la educación, como señala el mismo autor, suele entenderse la cultura según el tercer modo, o sea, como modelo o paradigma social: como “conjunto de modelos de conocimiento, de conducta y semióticos vigentes en una geografía y en un tiempo concretos” (Ibid.: 188).

“Todo ser humano es culto en el sentido de que es portador de una u otra cultura” (Linton, 1945) A la educación le corresponde, por tanto, hacer del hombre sencillo un hombre culto, portador de valores, capaz de crear y producir nuevas formas de cultura. Por esta razón, la educación puede entenderse como un proceso de formación cultural.

Como señala García Hoz (1978), en su sentido original, la cultura hace referencia a la naturaleza, pero en la medida en que puede ser

intervenida, modificada y perfeccionada por la acción del ser humano. La Cultura promueve el cuidado del ser humano, a fin de que éste pueda desarrollar sus posibilidades y enriquecerse interiormente. La cultura y la educación como actividades pueden confundirse, porque una y otra implican perfeccionamiento del ser humano. Se distinguen, sin embargo, cuando se atiende al resultado del proceso de cada actividad. El resultado de la cultura se manifiesta en las llamadas producciones culturales; por ello, muchas veces se entiende por cultura el conjunto de las manifestaciones de un país o de la humanidad entera, las obras de arte o científicas, los ideales y las normas de conducta. Bajo esta perspectiva, la educación se puede entender como actualización de la cultura en una persona o en un grupo humano determinados. Si entendemos por cultura las actividades o situaciones que expresan las distintas manifestaciones espirituales del ser humano, podemos afirmar que la educación es actualización de la cultura, porque como ya afirmamos anteriormente, la educación busca alcanzar la perfección de todas las manifestaciones de la naturaleza humana.

La educación es primero y antes que nada, un hacer; por tanto, en este primer momento es una actividad espontánea y práctica: es el conjunto de actos por los cuales un hombre ejerce sobre otro una influencia y le enseña a saber hacer, es decir, es un mero aprendizaje de aquellos quehaceres que son necesarios para la vida. En un segundo momento, la educación adquiere otros matices: se convierte en un proceso consciente y con un propósito definido: la formación del ser humano; no de un ser en abstracto, sino estos seres, hombres y mujeres (niños, jóvenes y adultos) que están a nuestro lado. La cultura pasa a ser, en este momento, un principio formativo, creador. La educación llegará a ser eso: un principio mediante el cual la sociedad conserva y transmite a las generaciones que van apareciendo, no sólo sus peculiaridades físicas y espirituales, su estilo de vida, su manera de ser; sino también el tesoro de cuanto ha adquirido y acumulado. Es en este momento un proceso, no ya espontáneo, sino racional. La historia

de un pueblo no es tanto la historia de sus hombres, lo que hicieron o deshicieron, sino la historia de su formación. En este contexto se puede entender la educación como la suma total de procesos por medio de los cuales una sociedad o grupo social, grande o pequeño, transmite sus poderes, capacidades e ideales adquiridos, con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo de modo continuo. Es este el enfoque de la Teoría culturalista de la educación (Fermoso, 2000).

El punto de mayor contacto entre cultura y educación aparece en el sujeto activo de ambas, el ser humano, que es el único ser educable y cultural. Aunque consideramos que la Teoría culturalista de la educación exagera la importancia de la transmisión de la cultura en la educación, no hay duda que es una de las funciones del proceso educativo. “El ser humano necesita para su salud mental y para su realización como persona una serie de requisitos, muchos de los cuales se los brinda la cultura. El hombre necesita seguridad y la cultura se la depara, al anclarle en el mundo firme heredado de los antepasados, tanto técnica como axiológica y psicológicamente. El hombre es un ser evolutivo, característica que al unísono con el cambio cultural advertido en todas las épocas y propiciado por la mutabilidad del ser humano, dotado de un dinamismo cambiante y progresista. El hombre es un ser creador, capacidad plasmada en obras de arte, filosofía, de técnica...; la capacidad creadora del hombre encuentra campo de acción, cuando determina los giros de la cultura y enriquece con modalidades nuevas a la naturaleza dominada por él” (Fermoso, 2000: 363).

La transmisión de la cultura no agota la educación, pero sí es una parte importante de ella. En este contexto, puede entenderse la educación como un proceso de internalización de la cultura: proceso por el cual el educando asimila los modos de pensar, conducirse y de sentir que forman el depósito cultural. Como señalamos antes, la instrucción o información tienen un significado semejante al de transmisión de la cultura, ya que los adultos entregan a la generación nueva los contenidos

específicos y técnicos que recibieron de sus antepasados o que ellos han elaborado. Por ello, afirmamos que la cultura refleja el modo de ser, de vivir, de hacer, de pensar, de creer y de convivir de una sociedad.

Bramled (1971) al analizar los problemas que se presentan en la relación cultura y educación, señala que la educación y la cultura se solidarizan para cooperar al mantenimiento del orden humano. La educación es, en este sentido, una ciencia normativa porque, además de afianzarse en un ordenamiento y clasificación internos, contribuye al orden en la convivencia humana. Una tarea similar desempeña la cultura mediante las pautas de conducta compartidas por los miembros de la sociedad. La educación y los procesos dinámicos de la cultura engrandecen la personalidad a través de aprendizajes y de los procesos genéticos a que está sometida la personalidad básica. Uno de los puntos de mayor convergencia entre cultura y educación es el proceso de aprendizaje que es, al mismo tiempo, información y socialización. La educación no puede modificar las personalidades sin tener en cuenta a la cultura y las relaciones entre cultura y personalidad. “Un desacuerdo entre la educación y la cultura produce inadaptaciones, crisis o resignados rutinarios, que han de consentir en unas pautas sociales, que dista mucho de las imbuidas en la escuela. Ésta y la sociedad han de caminar al mismo compás y ritmo; toda reforma escolar exige una reforma social” (Fermoso, 2000: 371).

Educación y cambio cultural

Mantovani (1963) expresa que por medio de la educación la persona humana ingresa en el mundo cultural. Además, cada proceso educativo se verifica en contextos humanos diversos, porque la coyuntura cultural en la que se realizan también lo es. Entre la cultura y la educación se da, por tanto, una retroalimentación o influencia circular. En este contexto, se habla de dos clases de educación cultural: la educación técnica, que es principalmente informativa; y la educación reguladora, que es un

proceso de socialización. Ambas se desarrollan al mismo tiempo.

La educación debe acomodarse a las circunstancias del momento, desde una perspectiva histórica y axiológica (Fermoso, 2000). Consideramos que no puede haber una educación adecuada a los cambios y necesidades actuales si no consideramos al educando situado en las nuevas condiciones impuestas por el desarrollo social, político, científico y tecnológico, porque esos cambios penetran de tal modo en la conciencia y en la vida de los seres humanos que condicionan la realidad en que la que viven (valores, ideas, actitudes, actividades, etc.). Esto, sin embargo, no supone olvidar que la educación perfecciona a la humanidad común que tiene un sentido permanente y no sólo a las peculiaridades individuales y culturales de un momento determinado.

La cultura cambia, es decir, se expresa históricamente de diversas formas, o se enriquece con el avance de la sociedad. Fermoso (2000: 373) plantea la pregunta fundamental “¿podemos usar intencionalmente la educación para promover y controlar el cambio cultural? Unas teorías defienden el uso de la educación para promover y controlar el cambio cultural, salvaguardando siempre la libertad humana y evitando la presentación de un modelo uniforme de sociedad. Otras teorías establecen que la educación no debe propiciar el cambio social, sin dejar de cumplir con la capacitación intelectual. En este sentido, afirman que el objetivo principal de la escuela es el aprendizaje entendido como mera capacitación, en el que no debe haber injerencia de los factores sociales cambiantes.

Identificándonos con el planteamiento de Fermoso (2000), pensamos que el problema del cambio cultural y su vinculación con la educación tiene que ver con la cuestión de la universalidad o relatividad de los valores. El punto conflictivo no es tanto la importancia de los valores en los procesos educativos y culturales, sino si la educación debe limitarse a transmitir la escala de valores de la cultura adulta o si

se ha de fomentar la creación de valores nuevos en la generación joven. Además, habría que hacer un esfuerzo para conciliar ambas posturas, pues resulta evidente que la educación debe favorecer la conservación de los valores propios de la sociedad y propiciar el cambio cuando sea necesario. Además, consideramos que, aunque las culturas sean variadas, la educación debe fomentar la unidad del género humano, unidad en la diversidad, atendiendo a una concepción del ser humano universal.

Coincidimos también con García Hoz (1978) cuando afirma que la cultura se alcanza en primer lugar a través de la formación intelectual, mediante la cual el ser humano se va haciendo cada vez más capaz de alcanzar la verdad; en segundo lugar por medio de la formación técnica, a través de la cual el ser humano va perfeccionando su capacidad para utilizar y modificar las cosas materiales que son útiles para su existencia; en tercer lugar, con la formación estética, mediante la cual el ser humano es capaz de descubrir y aun crear la belleza, incorporándola a su vida como un elemento enriquecedor de la existencia personal; en cuarto lugar, a través de la formación moral, mediante la cual el ser humano es capaz de conocer, distinguir y realizar el bien; y, por último, con la formación religiosa, mediante la cual el ser humano desarrolla su capacidad para relacionarse con el mundo de la trascendencia: “Dado que todas las posibilidades mencionadas, intelectuales, técnicas, estéticas, éticas y religiosas, están insertas en la naturaleza humana, de alguna manera podría decirse que la educación como actualización de la cultura no es ni más ni menos que el perfeccionamiento de la naturaleza humana, el desarrollo del ser humano esencial” (García Hoz, 1978: 29).

La Educación como tarea humanizadora

Por lo dicho hasta aquí, resulta obvio afirmar que la educación está en función de la vida humana. Por ello, la educación puede entenderse como humanización de la vida o, si se quiere, como un proceso de

humanización para los individuos (Sarramona, 2000). Humanizar la vida equivale a dar a la vida carácter humano; y como el carácter humano le viene de la existencia del conocimiento, es decir, de la posibilidad que el ser humano tiene de saber qué es lo que debe hacer, por qué debe hacerlo y cómo debe hacerlo, en el fondo hablar de humanización de la vida viene a ser tanto como aludir a la proyección de la cultura en la existencia del ser humano. La educación es una forma de vivir que prepara al ser humano para vivir cada vez más humanamente. Es la capacitación para responder a todas las exigencias de la vida humana.

La educación, en definitiva, es una tarea eminentemente humana. Como enseña Maritain (1966), la educación es la vía para la humanización del hombre; la humanización es el esencial dinamismo que mueve y da sentido a la conducta humana. La humanización hace posible que el ser humano trascienda lo meramente animal y alcance lo más específicamente humano: el conocimiento y el amor. La humanización hace posible que el ser humano se transforme en persona.

Acudiendo de nuevo a García Hoz (1978), decimos que en la vida humana existen carencias y posibilidades, es decir, necesidades que deben ser satisfechas y posibilidades que deben hacerse realidad. Capacitar para responder a las exigencias de la vida humana significa hacer al ser humano apto para satisfacer todas sus necesidades y para desarrollar las posibilidades de vida que tiene.

Según este autor, las necesidades del ser humano se pueden reducir a dos grandes grupos: necesidades biológicas y necesidades psíquicas-espirituales. Con relación a las biológicas (comida, vestido, habitación, reposo), la educación tiene tres objetivos: 1º) Desarrollar la capacidad de utilización del organismo como instrumento de trabajo y medio de expresión; 2º) Desarrollar la capacidad técnica, a fin de que el ser humano llegue a ser capaz de adquirir los medios necesarios para su subsistencia material; y, 3º) Desarrollar la capacidad de control de estas

mismas necesidades materiales para que se adapten a las exigencias de la dignidad humana. En cuanto a las necesidades psíquicas, la educación tiene como objetivo principal capacitar a las personas para que puedan satisfacer su deseo de seguridad, su sentimiento de dignidad y su necesidad de comunicación.

En cuanto a las posibilidades que la vida ofrece y que habrán de ser tenidas en cuenta y utilizadas por la educación, García Hoz considera tres manifestaciones:

- 1) Posibilidades de actividad humana: aquí se incluyen el juego, la lucha (el esfuerzo), el estudio y el trabajo. Todas ellas son posibilidades de actividad y, al mismo tiempo, posibilidades de educación, porque la educación, como tantas veces se repite, tiene su fundamento en la actividad del propio educando.
- 2) Factores educativos: Los factores educativos son aquellos elementos que obran como estímulos para la educación. Se distinguen dos: humanos y técnicos. Los factores humanos son aquellos estímulos que nacen de la misma naturaleza humana y que se resumen en la capacidad natural de comunicación que los seres humanos tienen. Son estímulos que se utilizan sin necesidad de ninguna preparación técnica especial (por ejemplo, la conversación espontánea, el tono de voz, las costumbres, las actitudes, etc.). Los factores técnicos son aquellos estímulos cuya posesión y utilización se alcanza sólo a través de una formación profesional adecuada (por ejemplo, la materia misma que se enseña, los métodos de enseñanza, etc.).
- 3) Ámbitos de educación: Los ámbitos de la educación son los mismos ámbitos en que normalmente se desenvuelve la vida humana; dentro del ámbito general (la comunidad), se pueden distinguir otros ámbitos en los cuales transcurre la existencia

del ser humano: el ámbito familiar, el ámbito profesional, el ámbito de la amistad, el ámbito de las creencias, etc.

En conclusión:

- 1º) La educación entendida como actualización de la cultura viene a ser la atención al ser humano esencial, es decir, a lo que la naturaleza o esencia del ser humano exige; y
- 2º) La educación como humanización de la vida viene a ser tanto como la atención y auxilio al ser humano existencial, es decir, al ser humano situado en las condiciones peculiares de su existencia histórica.

3. El proceso educativo

Una vez definida la educación, es necesario centrar la atención sobre el proceso educativo en sí.

La educación es un proceso; un proceso que incluye formas y estructuras. Pero es un proceso que se desarrolla teniendo siempre presente el para qué (finalidad) y el qué (contenido). Educar no hace referencia solamente a un hacer cuantitativo (cómo se educa), sino a un hacer cualitativo (para qué se educa). Además, las nociones de deseabilidad y de perfeccionamiento siempre se encuentran incluidas en el concepto de educación (Fullat, 1979). Según esto, podemos establecer tres elementos en todo proceso educativo:

- 1) Deseos: que supone una carencia, algo no conseguido aún, incompleto (lo educable); responde a la pregunta por qué.
- 2) Medios: que es el momento central del proceso educativo y que es desarrollado por la tecnología educativa (lo educador);

responde a la pregunta cómo.

- 3) Fines: que es la plenitud, la perfección del sujeto educando (lo educado); responde a la pregunta para qué.

Con Feroso (2000: 138), afirmamos que “el proceso educativo puede ser descrito como el conjunto de actividades, mutaciones, operaciones, planificaciones y experiencias realizadas por los agentes perfectivos del hombre, en virtud de las cuales la educabilidad se convierte en realidad; es el conjunto de mecanismos humanos –internos o externos– por los que el ser humano imperfecto, pero perfectible, consigue la perfección, consigue la perfección ansiada”.

A lo largo de este libro, hemos dicho reiteradamente que la educación no se reduce a una simple adquisición y transmisión de contenidos culturales; tampoco al desarrollo de la inteligencia o de la voluntad de un modo exclusivo; porque el ser humano, como hemos señalado, es un ser complejo (es un ser físico, espiritual, libre, social...), y su educación –su educabilidad– está abierta al desarrollo de todas sus potencialidades y debe abarcar todas sus dimensiones para que sea realmente integral.

El proceso educativo es el *feri* (hacerse) de la educación; es el recorrido que debe realizarse entre la educabilidad, que es el punto de partida, y la perfección alcanzada, que es el punto de llegada. Este proceso supone como señalamos antes una finalidad (sentido teleológico) y una intencionalidad (el querer por parte de los agentes educativos), a fin de alcanzar el objetivo de la educación, partiendo de la capacidad (educabilidad) del ser humano.

El conjunto de acciones que intervienen en el proceso educativo podríamos sintetizarlos en dos: la personalización y la socialización, cuestión que analizaremos al hablar de la finalidad de la educación. En ocasiones se expresa que el proceso educativo es por ello una

antropogénesis y se traduce en un proceso de hominización y humanización, mediante el cual evoluciona biológica y entitativamente, técnica y culturalmente, y se adapta al medio y se torna en motor impulsivo de engrandecimiento (Fermoso, 2000).

En cuanto a la hominización, que es un proceso propio de la naturaleza, la educación sólo puede influir de manera indirecta, a través de la estimulación ambiental que demanda cierta adaptación; la humanización, en cambio, es tarea propiamente educativa, y constituye la antropogénesis de cada individuo, sujeto de la educación. En términos psicológicos, el proceso educativo hace posible la adquisición de mayor autonomía y responsabilidad, a la vez que es una realización más acabada de la persona.

Ahora bien, ¿cómo se estructuran y jerarquizan los diversos elementos que integran el proceso educativo? La respuesta a esta interrogante son múltiples. Todas las teorías pedagógicas eligen un elemento, primero y fundamental, alrededor del cual se ordenan todos los demás, es decir, se trata de averiguar cuál es el elemento esencial del proceso educativo.

Siguiendo la exposición que hace Fermoso (2000: 139-142) de las diversas posturas en relación a cuál es el elemento central del proceso educativo podemos agruparlas del siguiente modo:

- 1ª) Para la teoría naturalista, la naturaleza del hombre, tal y como ha salido de su autor, es el principal elemento del proceso educativo; de esto deducen que la «espontaneidad del desarrollo» es lo verdaderamente sustantivo del proceso educativo.
- 2ª) La teoría comunitario–personalista centra su atención en la comunidad educativa. Esta comunidad educativa está vivificada por la «voluntad de educación» que dirige toda la

relación afectiva que se establece entre el adulto maduro y el ser en desarrollo desvalido. Esta relación afectiva se complementa por las normas e instituciones del sistema educador, dentro del cual se configura. Por tanto, el rasgo esencial del proceso educativo será la relación y comunicación educativas.

- 3ª) La teoría ambientalista señala la dependencia activa del medio ambiente como elemento principal del proceso educativo, porque parte de una visión biológica evolucionista. Teniendo en cuenta que la vida humana se desenvuelve en contacto con el medio ambiente, la educación, además de realizarse en dependencia de ese medio, tiene como finalidad lograr la adaptación del ser humano al mismo. Bajo esta perspectiva, se entiende que: a) el ambiente tiene un sentido tan amplio como la suma de todas las condiciones que activan las dimensiones propias del ser vivo, b) como el ambiente social resultante de todas las actividades de los seres humanos, y c) como la acción recíproca entre ambiente y organismo.
- 4ª) La teoría axiológica–culturalista, centra la atención en el concepto de la cultura, entendida como recapitulación de todas las creaciones del espíritu humano. Se considera que los bienes culturales son valores realizados, y la educación no es otra cosa que la transmisión de la cultura adulta a la generación joven. Estos bienes culturales influyen en el educando en cuanto que se convierten en bienes educativos. Bajo esta perspectiva, el proceso educativo tiene cuatro etapas o escalones: 1) transformación del bien cultural en bien educativo; 2) transmisión del bien educativo al alumno; 3) transformación del bien educativo en valor de personalidad; y 4) actuación del hombre educado en el fomento de la cultura. El proceso educativo está limitado por los contenidos de la enseñanza (objetividad) y por la personalidad del maestro

(subjetividad). A esto se añade la actuación del educando (interioridad).

- 5ª) La teoría de la escuela activa establece que el elemento primero y esencial no está asociado al ser educado, sino a su actividad, pues la vida, es dinamismo y acción, y la educación ha de estar dirigida por los intereses del educando.
- 6ª) La teoría tomista (Tomás de Aquino) establece la naturaleza como fuente de operación del educando y la capacidad de la razón humana como punto de referencia. Teniendo en cuenta, según esta postura, que a vida humana está formada por tres clases de operaciones, las cognoscitivas, (desarrolladas por el entendimiento); las morales (controladas por la voluntad); y las transformadoras del mundo (acción humana), señalan que el principio ordenador de estas operaciones es la razón. Por tanto, la función ejercida por la razón no es simplemente cognoscitiva, sino también ordenadora. De ello se deduce que el elemento fundamental del proceso educativo es esa misma función ordenadora de la razón sobre las operaciones humanas. Como conclusión, establecen que el proceso educativo no debe limitarse a ninguna especie particular de las operaciones humanas, sino a todas ellas.
- 7ª) La teoría del análisis filosófico considera que el concepto de educación no se refiere a ningún proceso particular, más bien contiene referencias a los criterios a los que deben ajustarse determinados procesos. El criterio principal es el de rendimiento (tarea-rendimiento) que pasa a ser el medio externo y evaluable de la educación. Los autores de esta teoría no hablan en singular del proceso educativo, sino de procesos educacionales, en plural. Para ellos el verdadero proceso de educación es la iniciación, en el sentido de que una persona

que aprende es iniciada por otra en algo que deberá apropiarse.

Nuestra postura queda expresada en la siguiente síntesis, fundamentada en el texto de Feroso (2000: 147-152), quien explica con bastante precisión las características que definen el proceso educativo:

- 1º) El proceso educativo es, simultáneamente, un proceso de maduración y aprendizaje. El proceso educativo en cuanto desarrollo (maduración), es un proceso natural y espontáneo; y en cuanto aprendizaje, es artificial e intencional. En este último factor, pueden incluirse el entrenamiento (aprendizaje de habilidades, por medio de la práctica y el ejercicio y cumplimiento de determinadas actividades), la instrucción (cuerpo de conocimientos) y la iniciación (intervención del docente en la instrucción).
- 2º) El proceso educativo es un proceso de interiorización. El medio más apto que el ser humano tiene para interiorizarse es la autorreflexión (necesidad de dirigir su pensamiento hacia sí mismo). Esa autorreflexión facilita o hace posible el descubrimiento de la intimidad. La autorreflexión no es una simple mirada de sí mismo, una mera especulación, es una continua mirada hacia el exterior, pues tan sólo en la actividad el ser humano descubre lo que es y lo que puede llegar a ser. La interiorización puede alcanzarse a través de: a) la autorreflexión; b) la autocrítica y el aprecio de sí mismo; c) la conciencia moral personal; d) la educación para la responsabilidad y e) la educación para el amor.
- 3º) El proceso educativo es un proceso de culturización y socialización. La educación es un proceso de aprendizaje acerca de la cultura y de la sociedad en la cual el ser humano ha nacido, vive y muere y cuya finalidad es preparar a los

individuos para que por ellos la sociedad cambie y se proyecte hacia el futuro.

- 4º) El proceso educativo es un proceso de formación y perfeccionamiento. El educando vive en medio de una comunidad y en una sociedad concreta, y se educa para servirla mediante el conocimiento de las raíces históricas de la comunidad, mediante la adquisición de conocimientos científicos y técnicos y mediante la práctica necesaria para adquirir destrezas y habilidades profesionales. Esto es perfeccionarse. En cuanto perfeccionamiento, el proceso educativo es la adquisición de una segunda naturaleza, que ha de estar en consonancia con los tipos socioculturales en los que se desenvuelve. Pero el proceso educativo es también un proceso de formación. La formación es posible allí donde la vida se desarrolla con unas estructuras concretas, que dan oportunidad de que existan diferentes formas de vida.
- 5º) El proceso educativo es un proceso de adquisición de hábitos buenos. Una de las finalidades del proceso educativo es la consecución de la virtud, por el ejercicio reiterado de los actos propios de cada una de ellas.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN

Ahora nos corresponde analizar la fundamentación de la educación desde la perspectiva del educador y del educando. La pregunta esencial es esta: ¿en qué se fundamenta la acción pedagógica?, ¿qué es lo que hace posible la educación del ser humano?

La educación del ser humano es posible por cuatro razones fundamentales: 1ª) porque todo ser humano tiene la capacidad y la necesidad de ser educado; 2ª) porque los seres humanos tienen la capacidad de educar a otros seres humanos. 3ª) porque el ser humano tiene la capacidad de relacionarse con los otros seres humanos; y 4ª) porque el ser humano tiene la capacidad de comunicarse con los demás seres humanos. La primera razón hace referencia a la educabilidad; la segunda a la educatividad; la tercera a la relacionabilidad y la cuarta a la comunicabilidad. Veamos a continuación cada una de ellas por separado.

1. Capacidad y necesidad de ser educado: la educabilidad

Lo que hace posible la educación es la capacidad que el ser humano tiene de ser educado. Y educar no es sino actualizar la perfectibilidad del ser humano (García Hoz, 1952). A lo largo de la historia, hay quienes han entendido al ser humano como algo amorfo, de suyo indiferente, y que, por consiguiente, puede recibir cualquier forma, que necesariamente ha de dársele, para configurar su existencia. Otros, por el contrario, establecen que el ser humano surge ya a la vida con una estructura determinada, que desde que nace está ya hecho del todo;

según esta postura, lo que nos parecen modificaciones de la vida que introduce la educación no son más que modificaciones aparentes. Ante ello, afirmamos que la educación modifica al ser humano.

Toda fundamentación acerca de la posibilidad de la educación reside en una concepción del hombre como ser no enteramente determinado por la herencia o el ambiente. Admitir la no determinación total, implica que se acepte su libertad y por tanto que sea susceptible de transformarse. Esta posibilidad de transformación es lo que en filosofía de la educación se conoce como educabilidad.

Esto significa que el ser humano es susceptible de adquirir nuevas formas, porque es un ser finito, una realidad incompleta e inacabada desde el ángulo espiritual. Las nuevas formas que adquiere en virtud de la educación, van colmando el vacío de su finitud, van completando su posibilidad de ser, van perfeccionándolo. Por ello, el ser humano no podría educarse, no podría haber educación, si fuese ya un ser perfecto, completo. La educación existe precisamente por la finitud del ser humano, por su limitación, por su imperfección. En términos aristotélicos, la educabilidad es la potencia, es la radicalidad, el poder ser educado; y la educación realizada es el acto, la perfección conseguida ya. Teniendo en cuenta la imperfección constitutiva de la naturaleza humana se hace posible y se exige la actividad educativa. Si añadimos que el ser humano, por no estar acabado, aspira a la perfección, tendremos que afirmar que “La educación no es una transformación de la naturaleza originaria, sino un desarrollo intencional de la misma, orientada por ella misma” (Altarejos, 1986: 38).

Herbart (1776-1841) introdujo por primera vez en el ámbito pedagógico el concepto de educabilidad: *Bildsamkeit*. Educabilidad significa para este autor la ductibilidad y plasticidad que tiene el ser humano para conformarse a cierto modo de vida regida por fines moralmente valiosos: “El concepto fundamental de la pedagogía

es la educabilidad del alumno (...). El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Especialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el campo material de los cuerpos. De la educabilidad evolutiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre” (1935b: 9).

El hecho de que el ser humano sea educable presupone en él la existencia de una categoría típicamente humana, la educabilidad, que no pertenece a ninguna de sus potencias, ni siquiera a las potencias espirituales, sino a lo más radical y unitario que tiene el ser humano: el núcleo espiritual de su persona. Como lo expresa Castillejo (1981), la educabilidad es una categoría antropológica radical.

La educabilidad no consiste en una mera disposición del educando a la actividad educativa. Ella tiene una naturaleza propia en cuanto perfección positiva del ser humano, al lado de otras perfecciones humanas. La educabilidad es la perfección educativa primaria; mientras que la actividad pedagógica pasa a ser tal por participación derivada del contenido formal de la educabilidad. “El educando sería menos hombre, si sólo estuviese bajo el imperio de las leyes del desarrollo espontáneo natural, porque la educabilidad le permite enriquecerse elaborando nuevas estructuras espirituales, que le engrandecen como individuo y como miembro de una comunidad, es decir, personalizándole y socializándole” (Fermoso, 2000: 236).

Sarramona (2000: 111-112), explica que “la educación es posible y a la vez necesaria porque el sujeto humano no nace predeterminado por su naturaleza, sino que se realiza en interacción con otros sujetos humanos. Se parte de la potencialidad de desarrollo formativo que tiene la naturaleza humana, pero con la educación se desborda esa misma naturaleza, hasta el punto de que el hombre llega a «desnaturalizarse»

gracias a la educación, como ya afirmaba Rousseau (...) Se supera la naturaleza porque ésta es indeterminación y la educación supone precisamente el optar por un camino, por tanto el determinarse”.

Maritain (1968), al referirse al papel que la sociedad desempeña en la realización de cada ser humano, que consiste en proporcionarle a la persona las condiciones de existencia y de desenvolvimiento que necesita, explica que el ser humano requiere de la ayuda de sus semejantes para satisfacer no sólo las necesidades materiales, sino, sobre todo para sus actos de razón y de virtud: “ (...) si ha de llegar a cierto grado de elevación en el conocimiento, y de perfección en la vida moral tiene el hombre necesidad de una educación y de que sus semejantes le tiendan la mano. En este orden de ideas hay que tomar en todo su rigor el sentido de las palabras de Aristóteles cuando dice que el hombre es un animal político; animal político, por ser animal racional, porque la razón exige desenvolverse, mediante la educación, la enseñanza y el concurso de los otros hombres, porque la sociedad es de ese modo necesaria para la realización e integridad de la dignidad humana”.

Antonio San Cristóbal (1965), define la educabilidad como la posibilidad y exigencia natural (necesidad) que el ser humano tiene de procurar personalmente y de ser ayudado por los demás para su perfeccionamiento interior, en orden a la consecución de su fin. En sentido restringido, la educabilidad es la posibilidad y exigencia natural (necesidad) que el ser humano tiene en la etapa de su desarrollo, de una especial ayuda de los demás seres humanos para conseguir un nivel de perfección espiritual y material que le capacite para la vida, para el autogobierno, para el personal aprovechamiento de todos los medios de que ha sido provisto por la naturaleza para conseguir su perfección humana. Por ello, entendemos por educación, en sentido activo, el conjunto de acciones u operaciones humanas que se ordenan por naturaleza a realizar las exigencias de la educabilidad humana, o a

conducir al ser humano hacia la perfección a la que ha sido ordenado en virtud de su naturaleza, a la que le conviene por su misma condición de ser humano. Educación, en sentido pasivo, es la recepción en el educando de las acciones educativas, el ser afectado por ellas mientras estas acciones se están realizando. Concretando un poco más podemos decir que la educabilidad es la aptitud del alumno para ser educado.

Fermoso (2000: 235), por otra parte, explica que la educabilidad es una posibilidad y una categoría humana. Posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo: la educación es factible; categoría humana, en cuanto se predica del hombre esta cualidad. Entre las categorías humanas, la educabilidad ocupa un lugar privilegiado, incluso se le considera la más esencial de todas. Considerada así, la educabilidad es la condición primordial del proceso educativo. Este mismo autor define la educabilidad en los siguientes términos: “Educabilidad significa la cualidad específicamente humana o conjunto de disposiciones y capacidades del educando básicamente de su plasticidad y ductilidad, que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que lo personalizan y socializan”.

Fundamentación antropológica de la Educabilidad

El ser humano es persona, y esto implica que es un ser uno y único: uno, por la inseparable unión entre cuerpo y alma, que afirma la unión entre las dos dimensiones fundamentales: la corporeidad y la espiritualidad; y único, por su calidad de ser singular y el más excelso del universo material hasta ahora conocido.

Hay quienes afirman que el desarrollo de las personas depende de factores constitucionales, hereditarios y congénitos (de orden biológico y psicológico, como los cromosomas y el temperamento); otros piensan que esos factores no cuentan en absoluto, de tal modo que en el proceso educativo sólo intervienen causas ambientales, que obran de un modo

decisivo; finalmente hay quienes admiten la influencia conjunta de la herencia y del medio social.

Nosotros, apoyándonos en el texto de Fermoso (2000), podemos señalar algunas razones antropológicas que explican la educabilidad del ser humano:

- 1º) El ser humano es educable, porque es un ser abierto: La apertura es la capacidad de realizaciones múltiples, de elección entre muchas opciones, opuesta al instinto. La educabilidad se opone al desarrollo espontáneo, sujeto al camino preestablecido de la naturaleza. Sin esa apertura el ser humano quedaría automáticamente sin educabilidad, porque sólo el ser abierto puede proyectar su autoperfeccionamiento.
- 2º) El ser humano es educable, porque puede autorrealizarse: La autorrealización tiene una doble vertiente: como individuo –personalización- y como miembro de una sociedad –socialización-. Educarse significa autorrealizarse y autoprogramarse.
- 3º) El ser humano es educable, porque puede comunicarse: el ser humano es un ser cultural, activa y pasivamente; puede crear y recibir cultura. El ser humano se comunica en dos esferas: la del saber y la de la relación personal. La comunicabilidad de los saberes es posible, gracias a la coincidencia de los dos extremos del proceso: el alumno y el maestro, en la racionalidad, en la posesión del lenguaje, en la disposición de métodos y técnicas hábiles para estos fines, y porque hay una verdadera donación y participación. La comunicación personal que se produce en el proceso educativo es real (Redondo, 1999).
- 4º) El ser humano es educable, porque es capaz de aprendizajes: la personalidad humana se desarrolla por la herencia y el medio

ambiente, que comportan dos procesos personalizadores: la maduración y el aprendizaje. La maduración no necesita de la educabilidad, sino de condiciones adecuadas para el desenvolvimiento natural de las potencialidades con que el hombre nace (herencia). Sin embargo, este proceso de maduración está interrelacionado con el del aprendizaje, que sobre la base biológica engrandece la personalidad mediante la asimilación, acomodación y adaptación. Los aprendizajes son punto de apoyo de la educabilidad, hasta el extremo de que si el ser humano no pudiese aprender, no podría educarse. En el aprendizaje se interioriza lo aprendido y se perfecciona la personalidad de quien aprende.

- 5º) El ser humano es educable, en virtud del principio de convergencia: este principio aúna lo hereditario, lo ambiental y las intervenciones independientes del individuo en su propia evolución, o línea fundamental de la vivencia y de la acción que cristaliza la personalidad en evolución. Esta línea fundamental es la dirección impuesta por la persona, basada en su historia íntima y los valores ya elaborados por ella. Aquí interviene un tercer factor, además de la herencia y el medio ambiente, que es la libre decisión de quien se educa.
- 6º) El ser humano es educable, porque es un ser espiritual: ni la corporeidad ni la naturaleza poseen las características que debe tener el ser educable; sólo las posee el espíritu. Los animales pueden ser adiestrados, amaestrados y entrenados, pero no educados. En este sentido puede entenderse mejor que el término «educación» no es sinónimo de los tres señalados anteriormente. La materia en el ser humano está determinada de un modo fijo (por las leyes físicas, biológicas, fisiológicas, psicosomáticas, etc.), no admite la perfectibilidad en sentido estricto. El espíritu posee la inteligencia y la libertad,

requisitos indispensables para la educabilidad; sólo el espíritu es el reducto de las potencias específicamente humanas, y, por tanto, integra todas las posibilidades de acabamiento poseídas por el hombre. La espiritualidad es la que hace posible que el ser humano esté abierto en sus esferas cognoscitivas y volitivas. El hombre es educable, porque es inmaterial, abierto y autoconsciente. La educabilidad es la posibilidad más humana poseída por el espíritu (Fermoso, 2000).

- 7º) El ser humano es educable, porque es libre: la libertad del ser humano es el exponente supremo del ser espiritual del hombre. Aunque está condicionada, porque no es absoluta, no está determinada por funciones biológicas, hereditarias, ambientales, etc. Mientras el ser humano goce de la esta indeterminación, puede esforzarse en su autocreación, y eso es educabilidad. “El hombre es dueño de sus decisiones y del rumbo de su caminar, y andando hace camino, se perfecciona” (Zubiri: 1948).
- 8º) El ser humano es educable, porque es sujeto y agente de cultura: por la educación el ser humano se inserta en el mundo y es capaz de civilidad.

Como puede apreciarse, la educabilidad tiene un radio de acción tan vasto como lo son las operaciones propias del ser humano, específicamente las operaciones espirituales; en otras palabras, la educabilidad se fundamenta en la posibilidad del ser humano de actuar y operar; y esas mismas operaciones son la esencia del proceso educativo.

La primera operación del ser humano es el autoconocimiento o capacidad reflexiva; todo el conjunto de fuerzas implicadas en el autoconocimiento son educables, porque gozan de las características atribuidas a la educabilidad (Fermoso, 2000). En este sentido, podemos fundamentar la educabilidad en el «ser-sí-mismo» (Jaspers) y éste se

autorrealiza en la reflexión, interiorizándose, autodescribiéndose y autoencontrándose, porque por la reflexión se pone frente a las cosas e incluso llega a hacer objeto de su pensamiento al mismo ser pensante.

La segunda operación está constituida por los actos emocionales, que simbolizan la otra esfera humana que no es pensamiento, especialmente la esfera afectiva. Los actos emocionales no están totalmente determinados, sino que el hombre puede encauzarlos, controlarlos y brindarles objetos dignos. En este ámbito se sitúa la educación de los sentimientos.

La tercera operación la autodecisión o capacidad libre de elección, que es la manera más honda de autorrealizarse el ser humano, es también educable y constituye una preocupación prioritaria de los educadores, porque incluye la proyección hacia el futuro del educando.

La cuarta operación hace posible que el ser humano se relacione y se comunique con los demás; esta operación hace posible el proceso de socialización del ser humano. La capacidad de convivir es la explicación de las tareas educativas socializadoras.

Características de la Educabilidad

La razón de la educabilidad no se halla, desde el punto de vista pedagógico, exclusivamente en la ductilidad de las disposiciones materiales, sino en la capacidad de aprender, la accesibilidad (capacidad de escuchar) y la receptividad. Veamos a continuación cada unas de estas características (Henz, 1968: 153-161):

- 1º) Es una capacidad de aprender humana, que no consiste solamente en aprender a hacer cosas, sino que es también un conocimiento formativo y liberador. Es un conocimiento que actúa integrando la personalidad. En la capacidad de aprender hay habilidad o destreza, pero no solamente motora (trabajo

manual), sino también y predominantemente mental (escritura, lectura, cálculo). Hay también en la capacidad de aprender un estado de ánimo y una actitud por lo que se relaciona con el carácter.

- 2º) Es accesibilidad, capacidad de escuchar. El educando posee la capacidad de percibir, de admitir en sí, el llamamiento del educador, la invitación al desarrollo de la personalidad humana. Mediante el lenguaje alcanza el educando el uso del lenguaje humano, mediante el pensamiento alcanza el pensamiento adecuado a su ser.
- 3º) Es receptividad. La receptividad a los valores es capacidad de vivencia, capacidad de ser estimulado; es tener corazón y conciencia al propio tiempo, es la apertura a la dimensión de valor del ser.

En definitiva: mediante la capacidad de aprender, la accesibilidad y la receptividad a los valores, se hace posible la personación, la afirmación de la persona en actos de libertad, voluntad y amor.

Fermoso (2000: 236-237), explica de otro modo estas características de la educabilidad. Nos parece oportuno señalar este enfoque para expresar con más precisión práctica lo que implica la educabilidad. En concreto, señala que son cuatro las que definen la educabilidad:

- 1º) La educabilidad es personal: es una exigencia individual, inalienable e irrenunciable, que surge del manantial de la personalidad y de la hominidad.
- 2º) La educabilidad es intencional: la posibilidad de ser educado no está a merced de unas leyes naturales, sino que el sujeto es dueño de sí mismo, y dirige el sesgo y la dirección de su educación, de acuerdo con unas metas o ideales que se autofija.

- 3º) La educabilidad es dinámica: porque la realización del programa existencial de cada hombre supone actividad y dotación de potencialidades que buscan pasar al acto.
- 4º) La educabilidad es necesaria: sin ella, el ser humano estaría privado de posibilidades de autorrealización, de personalización y de socialización.

2. Capacidad de educar a otros seres humanos: la educatividad

La acción educativa supone, además de la educabilidad, que pertenece al educando, otro principio que corresponde al educador: la educatividad. La educatividad es la capacidad que tiene el ser humano para influir en otros para que se eduquen: esta es la función específica del educador, que dirige, coordina y facilita el proceso educativo.

El término educatividad fue propuesto formalmente por J. Zaragüeta (1953), al mismo tiempo que utilizó el de educabilidad. Para este autor, la educatividad se entiende como la aptitud para educar que poseen o deben poseer quienes ejercitan la acción educativa. Se puede definir la educatividad, entonces, como aquella “fuerza educativa capaz de realizar influencias”. La educatividad presupone la educabilidad, porque no sería posible la influencia educativa del maestro si no existiese antes la capacidad de recibir esas influencias en el educando.

En todo proceso educativo intervienen dos tipos de agentes: los endógenos o interiores, que corresponden a la naturaleza humana del educando: cualidades personales, capacidades, interioridad, etc., y los exógenos o exteriores que comunican su plenitud al educando: 1º) la naturaleza exterior, es decir, el contorno natural; 2º) el mundo de la cultura, al que ya hemos hecho alusión anteriormente, es decir, el

contorno cultural; 3º) el mundo social, que comprende: la sociedad familiar, la sociedad civil y la sociedad religiosa; y 4º) el educador, que sintetiza y resume la actuación de todos los anteriores (González Álvarez, 1969).

Nosotros entendemos la educatividad como la acción educativa realizada por el profesional de la educación, a quien llamaremos educador-maestro y que incluye a los maestros propiamente dichos, a los profesores y a los docentes. Como la educatividad se expresa a través de la acción mediadora del educador, centraremos nuestra atención en el acto pedagógico, la relación y comunicación producto de ese acto, y en qué consiste la enseñanza.

Educatividad y mediación

Antes, sin embargo, es preciso clarificar en qué consiste esa mediación que realiza o ha de realizar el educador-maestro. En todo proceso educativo, el educando es el protagonista principal. Los demás actores (educadores) son mediadores, es decir, “sujetos que ocupan una situación intermedia entre la persona que se educa, que aprende, y el objeto o la materia del aprendizaje, ya se trate de ideas, ya se trate de destrezas prácticas” (García Hoz, 1993: 250). Esto quiere decir que cualquier persona que ejerce en un momento determinado el papel de educador, estimula al sujeto que se educa. Por ello, al hablar del educador, no podemos, sobre todo hoy en día, reducir su significado exclusivamente a los padres o maestros; en cualquier relación humana hay siempre un acto educativo, un estímulo, una influencia en los seres humanos.

Por esta razón, siguiendo a García Hoz (1993: 260), podemos hablar de mediadores directos y mediadores indirectos. Los directos son aquellos que ejercen su tarea ya sea como función propia, ya como consecuencia de una relación personal directa con el sujeto que se educa; los indirectos, en cambio, no tienen necesidad de entrar en

contacto personal con el educando porque no tienen ese objetivo.

Los mediadores directos son tres: 1º) los familiares: padres y/o representantes, hermanos, abuelos, etc.; 2º) los escolares: maestros y compañeros; y 3º) los sociales: vecinos, amistades, etc.

Los mediadores indirectos tienen que ver con los distintos ámbitos sociales en los que se realiza el proceso educativo de una persona: político, económico, medios de comunicación, personal administrativo y obrero de las instituciones educativas, materiales didácticos, etc.

En la sociedad actual el papel de los mediadores indirectos es tan importante, e incluso en ocasiones más decisivo, que el de los mediadores directos. Hay suficientes estudios de diversa índole (pedagógicos, psicológicos y sociológicos) que resaltan, por ejemplo, la influencia determinante de los medios de comunicación audiovisuales en la formación de los seres humanos, como son la televisión y la radio, el internet, los juegos electrónicos, etc. Estos medios en gran medida, como lo han afirmado algunos autores de la Escuela de Francfort (Horkheimer, Adorno, Marcuse), fomentan el consumismo y el conformismo, dos actitudes que incapacitan para la sana crítica social y para el desarrollo autónomo de las personas (Eco, 1977: 46). Esta realidad no puede ser ignorada por quienes tenemos la función específica de educar; por el contrario, debe llevarnos a tomar posición ante el problema, ser creativos para usar de un modo conveniente esos medios y exigir que los dirigentes políticos y sociales normen de alguna manera el funcionamiento de los mismos para lograr una educación coherente y acorde con la dignidad específica del ser humano.

Educatividad y ética

La educatividad nos remite a un tema central de la educación: la función educadora es una tarea profundamente ética. A estas alturas de nuestra exposición, queda claro que la tarea educativa es una acción

formadora; la educación busca formar seres humanos íntegros, es decir, personas. Como la educación hace referencia al saber, a la capacidad de conocer, es importante establecer, como lo hace Cardona (1990: 18), que “lo preliminar en el saber no es un problema gnoseológico: es un tema ético, de buen amor, que es como puede empezarse a saber bien (...)”. Esto significa que “la actitud ética es la primera condición requerida para el buen conocer, y por tanto para el mismo conocimiento sapiencial integrador: y en consecuencia, para quien en posesión de ese conocimiento tiene que transmitirlo, tiene que educar, suscitando en sus alumnos, primordialmente, esa actitud hacia el buen saber”.

La tarea del educador-maestro no se reduce, entonces, a una simple mediación como hemos indicado antes; su objetivo va más allá: lograr que el educando adquiera por sí mismo, con autonomía y libertad, pero con su ayuda, ese buen saber. No se trata, por tanto, de cualquier saber, sino de aquel saber que le perfeccione como ser humano y haga posible su realización plena en la sociedad. De este modo, no dudamos en afirmar que “lo primero que debe hacer el educador, como profesional de la enseñanza, es conseguir que su propia tarea sea un acto ético: debe actuar éticamente, como persona que se dirige a personas, y dar a esa relación recíproca que se establece un sentido moralmente bueno: ha de ser un acto personal bueno, en sí, y en sus consecuencias. Ha de ser un buen profesor, siendo un profesor bueno” (Cardona, 1990: 19).

Pero, ¿qué es un profesor bueno? Obviamente la respuesta ha de ser múltiple, como múltiples son los sistemas éticos, ya que cada uno de ellos responderá de forma diversa esa interrogante. Coincidimos con Augusto Mijares (1981: 32) en considerar que: “Todo problema humano es en el fondo un problema de conducta; por consiguiente, un problema moral. Moral individual o moral colectiva. Cómo deseamos vivir, cuál es la forma de vida que consideramos superior, cómo nos proponemos vivir, son las interrogantes que mantienen en actividad el forcejeo recóndito que es lo mejor del ser humano. Por eso los conflictos

morales forman el núcleo de las más apasionantes tragedias, reales o ficticias, que conmueven al hombre; los héroes y los mártires, los santos y los libertadores, por una parte, y del otro lado los pícaros y los tontos, los cobardes y los embusteros –todo lo que es elevado y admirable y lo que es despreciable u odioso- adquiere fisonomía a la luz de un juicio moral”.

De ello se deduce que la conducta del educador-maestro es un factor determinante en la tarea educativa. El comportamiento del educador influye considerablemente en la formación de sus alumnos. La educación es por tanto, una tarea comprometedora que exige a los actores que participan en ella conductas adecuadas, es siempre una actuación ética.

Con el deseo de ser lo más amplio posible, consideramos, en base a nuestras reflexiones y experiencia personales, que al educador-maestro se le debe exigir las siguientes actitudes, como consecuencia de lo afirmado en párrafos anteriores: ¹

- 1ª) Competencia profesional: Si la educación es una actividad profundamente ética, debe ser realizada con la mayor perfección posible: ésta es su primera exigencia. La competencia hace referencia a la capacidad que el sujeto tiene para resolver los problemas propios de su actividad, en nuestro caso, la acción pedagógica. Aquí radica la autoridad del educador. Esto supone, como es lógico, que además del saber experiencial, el educador-maestro tenga conocimientos teóricos suficientes que fundamenten y enriquezcan su actividad pedagógica. Por tanto, es una obligación ética del educador-maestro, formarse científicamente, estar actualizado y aprender a encontrar soluciones prácticas en su tarea pedagógica.

¹ Sobre este tema, véase: Altarejos, F. et Al: *Ética docente*, pp. 42-50; Rodríguez, A. y Aguilera, J. C.: *Cualidades éticas del ethos profesional*, citados en la bibliografía.

- 2ª) **Iniciativa:** esta actitud va unida a la anterior, porque supone la preparación científica y la experiencia práctica del educador-maestro. La realidad educativa es muy diversa, porque diversas son las personas que se educan y diversas las realidades sociales, geográficas, históricas y culturales que constituyen el entorno de la educación. Por ello, el docente ha de fomentar la iniciativa y la creatividad para afrontar los temas y los problemas propios de su actividad. Por nuestra experiencia, el educador-maestro se enfrenta con bastante frecuencia, sobre todo en los niveles primarios de la educación formal, con problemas cuya resolución trasciende el ámbito académico: problemas familiares, sociales, económicos, etc. Aquí la iniciativa juega un papel importante, pues el educador-maestro deberá desarrollar estrategias pedagógicas que le permitan resolver esos problemas. La iniciativa docente es una manifestación de autonomía pedagógica que debe ser fomentada en todos los niveles educativos.
- 3ª) **Responsabilidad:** Nos parece que no es necesario insistir en la responsabilidad que el educador-maestro tiene en su tarea. Sin embargo, debemos recordar que ser responsable significa «hacerse cargo» de la función que nos corresponde: es asumir las consecuencias de nuestra acción pedagógica, tarea que debemos realizar cada día mejor y con mayor eficacia. Todo esto enlaza con la primera actitud que señalamos anteriormente: la actualización y la formación permanente.
- 4ª) **Compromiso:** Educar es un compromiso personal porque quien educa tiene el deber de realizar su tarea sabiendo que no tiene límites, es decir, que se educa siempre y en todo momento: no hay pausas en la acción pedagógica. El compromiso educativo es absoluto, en el sentido de que es permanente, continuo, constante, independientemente de las circunstancias que

rodean al acto educativo como tal. La tarea educativa no puede reducirse a un código o reglamento, va más allá, supera los límites de lo estipulado en la programación escolar.

- 5ª) **Dedicación:** Por la razón anterior, la función docente es a tiempo completo (no tiene horario) y reclama una verdadera entrega y dedicación; dedicación que se caracteriza por ser intensiva y cualitativa, y no simplemente extensiva y cuantitativa. La dedicación conlleva también la disponibilidad permanente del educador ante las necesidades de sus alumnos. A pesar de que el horario de clases determina de algún modo la dedicación a la enseñanza, sin embargo, el verdadero educador es aquél que sigue pendiente de sus alumnos fuera de los períodos establecidos para la enseñanza en sentido estricto, porque la educación requiere de un tiempo abierto, flexible, libre.

Nos parece oportuno recordar, en relación a la función del maestro-educador, a Simón Rodríguez, el gran pedagogo venezolano, quien insistió, hace ya casi dos siglos, que el título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es, al que enseña a aprender; no al que manda aprender o indica lo que se ha de aprender, ni al que aconseja que se aprenda. El maestro que sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñando virtualmente todo lo que se aprende después, porque enseñó a aprender (1999: 246-247). Para Rodríguez, El maestro de niños debe ser sabio, ilustrado, filósofo y comunicativo, porque su oficio es formar hombres para la sociedad.

En otra ocasión, Rodríguez (1999: 17) se aventuró a describir tres especies de maestros: 1º) aquellos que se proponen ostentar sabiduría, no enseñar; 2º) aquellos que quieren enseñar tanto que confunden al discípulo; y 3º) aquellos que se ponen al alcance de todos, consultado sus capacidades. Estos últimos son los que consiguen el fin de la enseñanza y los que perpetúan sus nombres en las escuelas.

Y ¿cuáles son esas capacidades? Simón Rodríguez (1999: 359-360) no dudó al señalar las capacidades que se le exige a todo educador-maestro: 1º) Moralidad; 2º) Espíritu social; 3º) Conocimiento práctico y consumado (experiencia); 4º) Conocimiento práctico del pueblo (de la propia cultura, de la historia...); 5º) Modales decentes; 6º) Adaptabilidad; 7º) Juicio; 8º) Comunicatividad; 9º) Buen humor (alegría); 10º) Salud mental y física; 11º) Iniciativa (actividad); 11º) Creatividad (ingenio, invención); 12º) Equidad; 13º) Prudencia y 14º) Estudio.

Para finalizar este apartado, afirmamos con plena convicción que la ética docente reclama al educador-maestro autenticidad en su tarea pedagógica; entre otras manifestaciones, existe una que señalamos de un modo particular, que en la tarea educativa no puede existir neutralidad: “El maestro no puede ser imparcial, por más que pregone su asepsia filosófica, porque la neutralidad sería ya una postura. La imparcialidad se traducirá en respeto a la cosmovisión de los alumnos y en desprecio a cualquier tipo de manipulación ideológica; pero lo que no puede hacer es renunciar a las propias convicciones que le brindan seguridad y equilibrio. Por indiferente que sea, como adulto está ya polarizado a uno u otro lado, a éste o aquel bando, a éste o aquel sistema didáctico. La adultez exigida por la profesión docente requiere una escala propia de valores, construida a base de reflexión, estudio, observación, dominio de las culturas, conocimiento de la historia de la Pedagogía, discernimiento de las ideologías más difundidas en la sociedad. El maestro que no posee su propia escala de valores, es imposible que ayude al alumno a construir la suya” (Fermoso, 2000: 179).

Estas consideraciones nos parecen necesarias, especialmente hoy, cuando la sociedad se halla imbuida de tantos antivalores y de tanto relativismo, ya en el ámbito científico como en el moral. La ética debe estar presente en todo momento del quehacer educativo.

El acto pedagógico

H. Nohl, en su *Teoría de la educación* (1948), introdujo hace ya bastantes años el tema de la relación personal maestro-alumno, como la relación pedagógica propia del acto educativo; en el presente texto asumimos la expresión acto pedagógico para recalcar que nos estamos refiriendo a la que realiza el docente en las instituciones educativas. Aunque “cualquier acto humano es educativo si contribuye positivamente a la autorrealización de la persona” (García Hoz, 1993: 138), sin embargo, en el análisis que nos corresponde hacer, nos referiremos a la acción educativa que ejerce especialmente el educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Toda acción pedagógica influye determinantemente en el educando, ya sea porque se realiza eficazmente (está bien realizado) y por tanto contribuye positivamente en su formación, o porque está mal realizado o no es eficaz y se convierte en un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aún en este último caso, el acto pedagógico puede ayudar al educando, siempre que se facilite la rectificación oportuna.

Con García Hoz (1993: 142-143), afirmamos que “para que tenga valor educativo personalizador, cualquier actividad (acto o proceso de actos) habrá de reunir las siguientes condiciones, que arrancan de la noción misma de persona: significativo, consciente, libre, razonablemente difícil, bien hecho y satisfactorio”.

Veamos con detalle cada una de ellas:

- 1º) Significativo: se entiende que un acto es significativo (o expresivo) cuando está relacionado con la experiencia del educando, es decir, cuando es valorado por el sujeto y está en relación con su entorno social.
- 2º) Consciente: un acto puede catalogarse de consciente cuando

es consecuencia de la observación y de la reflexión del sujeto que actúa; en otras palabras, cuando el que obra sabe por qué y para qué actúa.

- 3º) Libre: se dice que un acto es libre cuando el sujeto que obra lo hace por propia decisión, sin coacción; la acción humana es libre cuando es voluntaria.
- 4º) Razonablemente difícil: todo acto para que pueda alcanzar su fin y sea educativo (perfectivo) exige esfuerzo y atención, dentro de las posibilidades del sujeto que lo realiza, los medios que se tengan a mano y el tiempo que se requiera.
- 5º) Bien hecho: un acto es bueno si perfecciona al sujeto que lo realiza, si logra su fin, teniendo en cuenta las condiciones y circunstancias del sujeto que actúa: “Para que una actividad cumpla su función educativa debe ser realizada con la mayor perfección de que sea capaz el sujeto. Sólo lo bien hecho educa” (García Hoz, 1993: 143).
- 6º) Satisfactorio: se refiere a las consecuencias de la acción; en este caso, la acción realizada produce complacencia en quien lo ha llevado a cabo por estar bien hecha y en quienes son afectados por dicha acción.

Los actos educativos o pedagógicos se diferencian según la finalidad que persiguen. Siguiendo la explicación de del mismo autor (1993: 146), podemos clasificarlos de la siguiente forma:

- 1º) Aquellos actos que tienen por finalidad enseñar y adquirir conocimientos en las distintas áreas y dimensiones de la vida humana: conocimientos científicos, artísticos, etc.
- 2º) Los actos que tienen por finalidad desarrollar y/o fomentar aptitudes necesarias en la realización de actividades

específicas: perceptivas, reflexivas, creativas, de expresión simbólica (verbal y no verbal) y de expresión práctica (técnica y moral).

- 3º) Aquellos actos que trascienden la materialidad del acto en sí: los valores y las virtudes, que le dan sentido y orientan la existencia humana.

Sin embargo, como enseña Hubert (1968: 294) “Los actos educativos se insertan siempre en una situación única y deben ser apropiados a esta situación. En esto radica el arte de la educación. El educador se halla constantemente ante tareas nuevas, únicas, cuya realización, aunque se parezca a otras, no es nunca igual”.

3. Capacidad de relacionarse y de comunicarse con los demás seres humanos: la relacionabilidad y la comunicabilidad

El acto pedagógico se fundamenta en la capacidad de relación (relacionabilidad) y de comunicación (comunicabilidad) que tienen los seres humanos. Ambos procesos están íntimamente relacionados y se presuponen el uno al otro; algunos autores inclusive establecen que toda relación es una comunicación.

En este apartado vamos a analizar ambas capacidades por separado, bajo la óptica de la filosofía de la educación. Pensamos que es necesario estudiarlas de este modo por la importancia que tienen en el proceso educativo.

La Relación Educativa

La relación humana se expresa de diversas maneras y en diversos momentos: en el ámbito laboral y profesional; en la amistad, como consecuencia de una vinculación afectiva; en el amor humano, por el

que se establecen lazos íntimos entre dos personas; en el ámbito de la religión, específicamente la relación con Dios; en el ámbito social, a través de la convivencia con los demás seres humanos; en el ámbito familiar, en base a los vínculos de sangre o afinidad; y finalmente en la acción educativa, consecuencia inmediata de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ser humano no agota en sí mismo las potencialidades de las que es portador, sino que necesita trascender su propio ser y comunicarse con los demás y con el mundo para alcanzar su pleno desarrollo. La riqueza del ser humano no se agota en sí mismo y reclama entrar en contacto con realidades diferentes, para enriquecerse y para dar; pero, sobre todo, para autorrealizarse.

Desde la perspectiva psicológica, en toda relación humana intervienen varios factores o hechos: la percepción mutua, la experiencia convivencial y la modificación de la conducta; si la comunicación es efectiva, entonces será una comunicación recíproca que conducirá a una mejor comprensión del objeto comunicado y a la satisfacción.

Nosotros señalamos que existen cuatro cualidades especialmente importantes en toda relación humana: 1ª) La comprensión, que se expresa en el conocimiento por una de las partes de la relación del modo de ser, de la visión del mundo, de la escala de valores y de las preferencias de la otra de las partes. 2ª) La tolerancia, que no es sino la capacidad de aguante de los defectos y de los gustos del otro. 3ª) El respeto, que reclama considerar al otro con toda su dignidad y valor. 4ª) La aceptación, exige asumir al otro como es.

La relación humana se fundamenta en unos presupuestos antropológicos. En primer lugar, los *metafísicos*: la corporeidad y la espiritualidad. Por la corporeidad el ser humano se hace presente y descubre al otro; por la espiritualidad, el ser humano encuentra al otro en su interioridad, en su conciencia. En segundo lugar, los psicofisiológicos:

la bipedestación y la marcha, por la cual el ser humano adopta la postura humana; el estado de vigilia, orgánico de la vida de relación; la actividad introceptora, que incoa los movimientos necesarios para acusar la presencia del otro; y las estructuras neurofisiológicas, reguladoras de la expresividad general, el lenguaje y la relación afectiva. En tercer lugar, los controlados por las zonas cerebrales específicas; el sistema histórico-social: las condiciones históricas y sociales de cada época.

Toda relación humana es compleja, porque en todo contacto y acercamiento entre seres humanos intervienen diversos factores que favorecen o dificultan dicha relación. En el caso de la relación educativa, la comunicación entre educador y educando, aunque en algún momento se consideró que seguía las leyes de toda relación y comunicación humanas, no es unidireccional o bidireccional, es algo más. Según la opinión de Flores d'Arcais (1990: 1582), los dos términos de la relación “se pueden disponer en posición subordinada uno del otro o en actitud de complementariedad o de interacción”. Es decir, existen tres modos diferentes de establecer esa relación; cada modo expresa una concepción distinta del ser humano y de su educación. “La verdadera relación educativa comienza cuando entre ambas partes se establece una aproximación que tiende a un fin común por el que se interesan ambas partes” (Fernández-Sarramona, 1980:42).

Hoy en día, con el avance de las teorías pedagógicas y psicológicas, se ha puesto de manifiesto que el papel del educando en la relación educativa no es meramente pasivo, sino lo contrario. “Es cierto, en todo caso que la relación educativa hoy no se puede considerar, como lo ha sido en el pasado, como una relación sustancialmente antinómica entre autoridad (educador) y libertad (educando) o entre negatividad y positividad, entre individualidad y sociabilidad o entre otras dicotomías semejantes” (Ibid.: 1584).

Nosotros entendemos que la educación es un proceso de mejora

que afecta a ambos protagonistas: educador y educando. En concreto, la relación educativa facilita (o debería facilitar) el encuentro entre sus dos actores. Este encuentro debe realizarse en un ambiente amplio que permita al educador colocar al educando ante la multiplicidad de experiencias y opciones, que le ayuden a desarrollar responsablemente su propio proyecto de vida.

La relación educativa que se establece entre el educador y el educando se fundamenta en que el ser humano es un ser dialógico: tiene la capacidad de dialogar con los demás seres racionales. Ser dialógico es sinónimo de ser trascendental, de ser referido, de ser en compañía. La afirmación de que el hombre es un ser dialógico hace alusión a las capacidades expresivas, entre las que destaca el lenguaje hablado. Además del lenguaje, el otro vehículo de la relación humana es la corporeidad, pues el cuerpo es el instrumento o concomitancia insustituible para hacernos presentes (Fermoso, 2000).

La relación educativa se establece de un modo particular en las instituciones escolares, donde se exige el contacto afectivo observable entre el educador y los educandos, entre los educandos mismos, entre los profesores entre sí y entre las demás personas que intervienen como agentes del proceso educativo (padres o representantes): “El fundamento de la educación es, pues, la relación afectiva de un hombre maduro con un hombre en desarrollo por él mismo para que éste llegue a su vida y a su forma“ (Nohl, 1948).

En la relación educativa intervienen diversos actores (educadores y educandos) y factores (genéticos, sociales, geográficos, etc.); por ello la relación educativa es dinámica y activa, y presupone la interacción y el diálogo, la reciprocidad y la influencia, la palabra y la respuesta. Además, la relación educativa implica la intencionalidad de los actores que intervienen.

La relación educativa encuentra su mejor explicación en la

indigencia del ser humano, que necesita de los otros para solucionar los problemas derivados de su existencia, especialmente en la etapa inicial de inmadurez correspondiente a la infancia y a la niñez.

Entre los dos principales actores educativos, educando y educador, existe un nexo, una referencia, una presencia y una unión. La relación educativa es la concreción de esa bipolaridad del proceso educativo, que no se produce aislada y solitariamente.

Es preciso aclarar que la relación educativa es consecuencia de la asunción de los actores educativos de la función que les corresponde: educar y educarse. Justamente, porque dos seres se sitúan uno frente al otro, porque están relacionados pedagógicamente, se convierten en educador y educando; es decir, que la relación educativa es condición previa a toda función ejercida por el educador y el educando, que han de identificarse antes que nada como seres relacionados por el vínculo educativo. En definitiva, “la relación educativa es una totalidad y una fusión, que asume en unidad inseparable a educador y educando, inseparables desde el momento en que buscaron o aceptaron relacionarse (A. San Cristóbal, 1965)”.

Para clarificar el significado de la relación educativa, nos parece oportuno caracterizarla de la siguiente manera, siguiendo la exposición de Fermoso (2000):

- 1º) Es asimétrica, porque se establece entre dos personas que ocupan extremos de diferente categoría.
- 2º) Está influenciada por la dinámica de grupo, pues frente al educador el educando no adopta la misma postura como persona e individuo que cuando está inserto en el grupo.
- 3º) Es una relación formal, o sea, preestablecida por unas estructuras fijas y legales, sin que sea espontáneamente buscada.

Es reglada por la legislación escolar y la normativa específica del aula. En este sentido, corre el riesgo de objetivarse o de convertirse sólo en relación docente-discente, perdiendo el carácter subjetivo y afectivo de la relación auténticamente humana.

- 4º) Es vicariante, porque el educador, principalmente en los primeros niveles educativos, sustituye a la instancia paterna y a la familia.
- 5º) Es abierta por parte de ambos extremos.
- 6º) Establece una comunidad de intereses y de ideas: cooperación, participación, comunión, creación de la verdad...
- 7º) Patentiza su bipolaridad en una serie de antinomias significadas por el educador - educando, sociedad - individuo, heteronomía - autonomía, autoridad - libertad. Por ello, se afirma que es tensional, porque su asimetría hace creer en los educandos ansias de liberación y de contestación al educador, y porque éste se resiste a entregar lo que considera intransferible y necesario para el mantenimiento del orden de las reglas de convivencia.

Cabe destacar, como lo hace Feroso (2000), que hoy en día la relación educativa tiene, entre otras explicaciones, la de advertir que las intervenciones de educadores y educandos en la escuela no son independientes ni antagónicas, ni autónomas, ni heterónomas, sino básicamente complementarias. Ni el acto de enseñar ni el de aprender pueden ser concebidos por separado, sin que formen parte simultánea del acto pedagógico.

Para concluir este tema, nos parece oportuno, siguiendo la exposición de Quintana Cabanas (1989: 236), señalar los problemas

que pueden plantearse en las relaciones interpersonales de carácter educativo:

- 1º) Problemas radicados en actitudes éticas: son aquellos que se derivan de actitudes éticas equivocadas, como por ejemplo: indiferencia, ingratitud, deslealtad, individualismo y egoísmo, injusticias, ofensas, etc. Por ello, es importante establecer las condiciones y las normas necesarias para asegurar que las relaciones maestro-alumno seguirán pautas morales aprobadas por consenso y por la comunidad educativa.
- 2º) Problemas derivados de rasgos temperamentales: se trata de rasgos que dificultan el trato entre maestros y alumnos, entre alumnos, etc.; de un modo particular señalamos las actitudes egocéntricas y las agresivas.
- 3º) Problemas provocados por la dinámica profunda de la personalidad: se trata de aquellos mecanismos de defensa que, operando en la personalidad, buscan restablecer en ella el equilibrio, como compensaciones inadecuadas o frustraciones personales.
- 4º) Problemas originados en una falta de información y de comunicación: estos problemas tienen su origen en una comunicación inadecuada o simplemente por ausencia de comunicación, o falta de expresividad, malentendidos, etc.

Lo anterior exige una educación de calidad que atienda las necesidades de cada persona en el contexto social correspondiente.

El concepto de Enseñanza

Antes de considerar la comunicación educativa que hace posible la relación educador-educando, nos parece oportuno analizar el concepto de enseñanza, que es la acción educativa propia del educador y de

aprendizaje, que es el resultado del proceso educativo que se desarrolla en el educando.

El término enseñanza tiene numerosos significados. Enseñar, del latín *insignare*, significa etimológicamente señalar hacia, mostrar algo, o también poner algo *in signo*. La acción de enseñar consiste en mostrar algo a los demás, a los alumnos cuando se trata de una situación escolar.

La enseñanza es en primer lugar una tarea realizada por el educador-maestro; pero designa también un rendimiento, es decir, una auténtica subjetivización por parte de los alumnos de lo enseñado por el educador-maestro (Ibáñez-Martín, 1973: 649-650). Enseñar por otra parte, hace referencia a diversos procesos. Por esta razón, no puede reducirse a una actividad realizada en las aulas, por la que se transmite a los alumnos, a través de la palabra, un conjunto de hechos o doctrinas: esto sería una simple instrucción. Por consiguiente, lo único común a todos los procesos, mediante los cuales se trata de enseñar a los demás, es su término intencional: el aprendizaje². No se trata de modificar la conducta, ya que hay modificaciones de la actuación en una persona sin enseñanza, como cuando nos vemos obligados a realizar algo por violencia o intimidación. Además, puede enseñarse algo sin que la subjetivización de tales conocimientos modifique necesariamente la conducta, aunque la mejor enseñanza se da cuando lo aprendido se pone realmente en práctica. Conviene hacer notar, por último, que no todo aprendizaje es producto de una enseñanza: podemos aprender por medio de otros procesos distintos como son el condicionamiento, el adoctrinamiento, el adiestramiento, etc.

Como puede apreciarse, el concepto de enseñanza está en íntima relación con el concepto de aprendizaje; asimismo, el concepto de aprender, lo mismo en el orden psicológico que en el filosófico, en cuanto

2 Etimológicamente, el término aprendizaje deriva del latín *apprehendere*, que significa adquirir, agarrar, apoderarse de.

proceso inmanente a la persona del alumno, determina el concepto propio de enseñar, tanto en sentido normativo como constitutivo (Titone, 1983: 17-25). Enseñar y aprender son, por consiguiente, dos términos esencialmente correlativos, pues designan una dualidad de fenómenos absolutamente inseparables. En efecto, no hay auténtico enseñar que no dé como resultado, es decir, como efecto propio, un aprender, y no hay pleno y humano aprender sin un enseñar precedente en sentido estricto (instrucción formal, de persona a persona, mediante un diálogo consciente), o al menos en sentido lato (enseñanza material o natural). Ambos términos están sostenidos por lo que denominamos relación didáctica.

Es un hecho evidente que el concepto que una filosofía pedagógica elabore del proceso del aprendizaje y de desarrollo de la personalidad, determina el correspondiente concepto del acto pedagógico. En este sentido, como enseña García Hoz (1978), es fácil ver cómo los postulados sensistas y positivistas llevaron a concebir la enseñanza como un *determinare ab extrinseco* una materia informe y plástica. Por el contrario, no extraña que los presupuestos monistas del idealismo postulasen la identificación espiritual de maestro y alumno y, consecuentemente, la inmanencia y la espontaneidad del verdadero acto didáctico, que debía, de modo absoluto devenir como *autodidaxi*. Por otra parte, el concepto de educación, y por tanto, de aprendizaje, subrayado por Dewey, como interacción experiencial, viene a modificar radicalmente el concepto tradicional de enseñanza, reduciéndolo a guía contingente de un proceso vital, propio del educando, de crecimiento, mediante la interacción con el ambiente.

La idea de acto de enseñar, propia de la filosofía de la educación de Tomás de Aquino³, se asienta sobre la convicción de que enseñar es esencialmente al acto de causar la reproducción de la ciencia por

3 Cf. Tomás de Aquino. *De magistro*, quaest. disp. XI; Suma Teológica, I q.117 a.1 ad 3.

parte del alumno, que es formalmente igual a la existente en la mente del maestro, mediante el estímulo adecuado del mensaje lingüístico. La acción causal del maestro es puramente instrumental o ministerial; la auténtica producción de la ciencia es, por el contrario, actividad inmanente y personal del alumno mismo; por tanto, es una actividad original que da por resultado un efecto en cierta medida nuevo. Sin embargo, en cuanto reproducción de una forma conceptual, ya dada en su sustancia, tal actividad es autónoma sólo en parte. “Por consiguiente, transmitir la ciencia no es como trasvasar un líquido o plasmar una arcilla (concepto sensista-positivista), ni autónomo desenvolvimiento del espíritu o autodidaxis, en sentido absoluto (concepto idealista), sino que, por el contrario, viene a estructurarse como relación dinámica de dos espíritus distintos y autónomos en la cual la representación exterior de formas inteligibles, por parte de uno, se traduce espontáneamente en el flujo de una actividad reproductiva inmanente en el otro” (Titone, 1981:20).

Esto, a su vez, implica el valor representativo del lenguaje, que no se reduce a un simple agregado de sonidos o de trazos gráficos cerrados en su materialidad sin referencias trascendentales: es esencialmente un sistema de signos, los cuales, evidentemente, tienen una función vicaria, es decir, están en lugar de los conceptos. Por tanto, el lenguaje se compone de signos representativos de determinados conceptos, y por eso deviene por su misma naturaleza, en vehículo de conceptos, los cuales precisamente constituyen la ciencia. Se trata de formas intelectuales incardinadas en signos, inherentes, no naturalmente, por supuesto, como ocurre en el caso de los objetos concretos de donde fueron extraídas, sino artificialmente, en símbolos convencionalmente establecidos.

El maestro es concebido por algunos autores de una manera semejante a la del médico. Para Tomás de Aquino, en el comentario *De magistro*, el maestro no toma el puesto de la naturaleza, sino que la

ayuda, la estimula desde el exterior, la pone en las mejores condiciones para que pueda funcionar adecuadamente. Por consiguiente, el maestro no es causa principal, sino causa ministerial del aprendizaje, el cual depende principalmente del intelecto activo del alumno. Así, como el médico para actuar sobre el organismo fisiológico del enfermo debe ante todo respetar sus leyes constitutivas, para que el maestro pueda actuar sobre el intelecto del alumno debe igualmente respetar sus leyes (sobre todo en lo que se refiere a las relaciones entre el intelecto y la sensibilidad a la cual se ofrecen solamente los signos del lenguaje) y la acción de su enseñanza no puede cumplirse más que según esas leyes.

Enseñar es una acción transeúnte ligada, mediante una relación dinámica, interpersonal (no es un puro contacto del sujeto discente con el objeto, sino con otro sujeto que porta el objeto), intencional (finalidad puesta por el maestro y aceptada por el discípulo), esencialmente a una respuesta personal e inmanente del discente. Éste, recibiendo el estímulo (presentación del objeto), asimila el objeto presentado por el maestro de modo propio y original, y resulta de ello que se da actividad por ambas partes; pero actividad coordinada, en cuanto que toda la sustancia de la verdadera enseñanza se agota en el diálogo interpersonal. Con todo esto podemos definir el acto didáctico como “la acción intencional de la persona del maestro en el momento en que establece una relación bipolar activa, que se actualiza en un proceso dialéctico personal, que comienza en el estímulo magistral transeúnte (enseñanza) para terminar en la respuesta inmanente asimiladora de una verdad o de una capacidad (aprendizaje) por parte del alumno” (Titone, 1981:24).

La Comunicación Educativa

La relación educativa se plasma en la comunicación educativa; más aún, las relaciones entre el educando y el educador están condicionadas por la comunicación educativa. Además, como lo señalan muchos autores contemporáneos, educar es comunicar (Sarramona, 1998: 9). Por

esta razón, no dudamos en afirmar que ser un buen educador significa ser un buen comunicador. Ahora bien, ¿qué significa comunicar? ¿En qué consiste la comunicación educativa? Vamos a desarrollar a continuación ambos aspectos.

Coincidimos con Redondo (1999: 199), quien afirma que la comunicación educativa es uno de los temas centrales de la acción educativa: “Si educar, en definitiva, vale tanto como comunicar a otro intencionalmente alguna perfección, se comprende fácilmente que la comunicación, sobre todo en su faceta de la relación maestro-discípulo, constituya el problema central de toda la Pedagogía, en torno al cual se organizan, como dependiendo de él, todos los demás”.

No es nuestro objetivo analizar en detalle la comunicación educativa bajo la óptica de la teoría comunicacional. Por esta razón, vamos a centrar el análisis exclusivamente en la conceptualización de la comunicación educativa como tal.

El término comunicación viene de la palabra latina *communicatio*, traducida habitualmente como comunicar o participar. Además, como señala Redondo (1999: 163), este sustantivo, al igual que el verbo *communico* tienen su origen en el término *communis*, que significa común. En castellano, otra palabra, *comunió*n, tiene también su origen latino en el término *communis*, hecho que no deja de llamar la atención dada la conexión existente entre las palabras comunió

y comunicaci3n: ambas se relacionan con la idea de comunidad o posesi3n de algo en com3n.

Desde la 3ptica filos3fica, la comunicaci3n puede entenderse de variadas maneras ⁽⁴⁾. Una de las grandes aportaciones sobre este tema se encuentra en el existencialismo. Esta doctrina examina las relaciones humanas desde la existencia particular y concreta. Para los autores

4 Sobre este tema véase el interesante estudio de Redondo, E. en su libro *Educaci3n y comunicaci3n*, citado en la bibliografía.

existencialistas, el problema central de la comunicaci3n humana radica no en la existencia de una comunicaci3n de ideas o esencias, sino m3s bien en la comunicaci3n de existencias, subjetividades y conciencias. Por tanto, se trata de una comunicaci3n m3s profunda, que afecta a lo m3s íntimo del ser humano: la personalidad. Por esta raz3n, califican a la comunicaci3n humana de existencial.

Para M. Heidegger (1974) la comunicaci3n tiene un sentido ontol3gico, un car3cter existencial que define el «ser ah3» en cuanto «ser con otros». Esto significa que no existe primero el ser humano y luego se comunica con los dem3s, sino que el ser es ya de por s3 un ser relacionado. La comunicaci3n expresa una forma espec3fica de relaci3n: de rec3proca participaci3n o de comprensi3n. Sin embargo, el «ser con» implica una diferencia y una distancia: cada ser se alza sobre los otros para diferenciarse, al mismo tiempo que se identifica consigo mismo y se afirma como un ser distinto; por ello, la coexistencia humana adquiere la forma de una tensi3n din3mica. En la existencia cotidiana, la comunicaci3n est3 en peligro porque pueden producirse violencias y aplazamientos que la dificulten. El ser humano debe esforzarse en mantener la comunicaci3n, pese a esa tensi3n din3mica.

K. Jaspers (1958: I, 461-ss), niega toda posibilidad de construir una ontología de la existencia. La existencia no es objeto; por ello, escapa de todo pensamiento o conceptualización. Por tanto, no puede darse una comunicaci3n directa de la existencia, entendida como una conceptualizaci3n de la misma; m3s bien, puede darse una comunicaci3n indirecta que no es otra cosa que una incitaci3n a la propia e irreductible existencia del otro a trav3s del existir concreto, traducido en la vida y en las obras de cada ser. Jaspers fundamenta la comunicaci3n en la posibilidad de las relaciones humanas, que tienen que ver con la «posibilidad originaria» misma de la existencia: “La comunicaci3n es una totalidad que no surge por el hecho de que yo soy y despu3s se aña

como totalidad inobjetiva no tiene fundamento (...). La comunicación es el origen de la existencia”. La comunicación es, por tanto, una relación germinal de la existencia. La plenitud de la comunicación no sólo representa la plenitud de la persona, sino de la humanidad entera, porque el ser humano no se realiza si no es con los demás. Por ello, no dudará en afirmar que “la comunicación es llegar a sí mismo con el otro; su ruptura es el riesgo originario que hace fracasar a la existencia. Si la comunicación es la fusión, partiendo cada cual de su único origen, la ruptura equivale a cegar ese origen”. La comunicación supone un riesgo, el riesgo del ser humano mismo.

Según Jaspers, existen dos tipos de comunicación: 1) La objetiva, que abarca los aspectos del yo susceptibles de ser conceptualizados en un saber objetivo. Este tipo de comunicación se da en la sociedad, en la que se establecen las primeras relaciones humanas que servirán para alcanzar posteriormente una comunicación más profunda. Sin embargo, este tipo de comunicación no es suficiente y no satisface las exigencias del ser humano. 2) La existencial, que supera la insatisfacción de la comunicación objetiva, es una relación que se establece entre dos sujetos, en lo más profundo de su ser: la libertad. Es una comunicación en lo profundo, una relación que anuda entre existencias singulares y concretas, entre subjetividades y conciencias. La ausencia de coacción es la primera condición de la comunicación intersubjetiva. Además, la relación que en ella se establece es una relación de sujeto a sujeto, es decir, no es susceptible de objetivización, porque ello acarrearía la ruptura de la comunicación. Esta comunicación existencial exige que las dos personas que entran en contacto se traten el uno al otro como lo que son: como sujetos. Esto significa que cada uno es él mismo frente al otro. Sólo así se puede dar la apertura del uno al otro, como una especie de corriente fluida y suave, que transforma la confrontación de ambos en una creación recíproca. Por tanto, en la comunicación existencial, el proceso de llegar a ser uno mismo es absolutamente propio y exclusivo: cada ser humano es irremplazable, porque nadie puede ser libre por

otro, nadie puede desempeñar el papel de sujeto del otro. Eso sí, cada uno ha de realizar su «ser-mismo» con el concurso del otro. El destino de cada ser humano es personal e inalienable, pero únicamente puede alcanzarlo en compañía de los otros, en comunicación con ellos.

J. Dewey (1964), establece la relación directa de la comunicación con la naturaleza humana. Señala la dimensión empírica y experiencial de la comunicación, convirtiéndola así en objeto de investigación científica, además de ser un tema de especulación filosófica. Entiende la comunicación como una forma especial de acción recíproca con dos características principales: la participación y la comprensión. La comunicación se distingue así de la simple coordinación o de la unidad; sólo en la comunicación se establece una verdadera comunidad. Presupuesto de toda relación comunicativa es la consideración de las personas como seres inconclusos, con una naturaleza abierta, llamados a completarse con los demás. Cuando Dewey afirma que la comunicación es una forma de participar y de compartir con los otros seres humanos, entiende que integran la experiencia originaria de tal manera que es la propia naturaleza la que encuentra en ella su realización, su expresión y su manifestación. La conclusión es clara: cualquier circunstancia que altere la comunicación, que intervenga modificándola o favoreciéndola, afectará a la naturaleza misma.

J. Habermas, más recientemente (1985), distingue las interacciones comunicativas de las competitivas o impositivas. Las comunicativas son aquellas en las que los participantes “coordinan de común acuerdo sus planes de acción”. El grado de consenso obtenido se mide en cada caso por el mutuo “reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez”; es decir, en la medida en que se pongan de acuerdo, sus pretensiones adquieren las notas de verdad, rectitud y veracidad. La comunicación es un resultado en el que siempre los otros intervienen con un cierto compromiso a través del cual llegan a una aceptación mutua.

En este libro adoptamos la postura, expresada en los autores antes citados, que entiende la comunicación como una forma de compartir con otros seres humanos. De un modo más preciso, asumimos la definición de Redondo (1999: 178), pues nos parece adecuada y clara: “es la relación real establecida entre dos –o más- seres, en virtud de la cual uno de ellos participa del otro o ambos participan entre sí, y uno de ellos – o ambos- hacen donación de algo al otro”.

Consideramos que la comunicación educativa es, esencialmente, una comunicación que tiene como finalidad principal el crecimiento de las personas que se comunican, un mejoramiento, un perfeccionamiento, una identificación con la humanidad. La comunicación educativa exige de un modo radical la participación y la comprensión de todos los actores que intervienen. Y, finalmente, la comunicación educativa exige el compromiso del consenso y de la aceptación de los sujetos que la realizan.

Queremos añadir, con respecto a los tipos de comunicación humana, que la comunicación objetiva sigue la vía del conocimiento, que es siempre objetivante y excluye la subjetividad. Es “una relación abstracta, conceptualizable, que se realiza a través de la mediación de un elemento común” (Redondo, 1999: 199). Su punto de referencia es la rigidez y la permanencia propias de los objetos de la naturaleza, sometidos a leyes estables, y a la ausencia de libertad. Es decir, el sujeto que recibe la comunicación actúa pasivamente; por ello se afirma que es una comunicación superficial, pues todavía no se ha encontrado con la subjetividad, como afirma Jaspers. La comunicación intersubjetiva o existencial parte de una premisa principal: el respeto a la condición de sujeto del otro. Por esta razón, “el único modo de realizar este tipo de comunicación consiste en la identificación y en la coejecución” (Ibidem), y está sujeta a la afectividad, es decir, a la simpatía, el sentimiento y al amor. Tan es así, que la comunicación intersubjetiva se desvirtuaría e incluso sería ineficaz, si no tuviese sus raíces en esa

relación vital y afectiva. Es entonces, una comunicación existencial.

Esta distinción es sumamente importante a la hora de analizar la comunicación educativa. Podemos afirmar que la comunicación educativa incluye los dos tipos de comunicación antes descritos. En ningún caso, puede considerarse educativa una comunicación que no pase de ser objetiva. La comunicación educativa es uno de los tipos de comunicación humana con un carácter especial, en la que la participación, la donación y las demás características, aplicables a cualquier momento comunicacional humano, son cualificadas y específicamente aplicadas (Fermoso, 2000).

Nos parece importante subrayar que la comunicación supone una cierta comunidad entre los objetos u agentes que entran en relación, permaneciendo, no obstante, cada uno siendo lo que es. La puesta en contacto de uno y otro es el acto inicial de la comunicación, y tal puesta en contacto surge como consecuencia de la actitud que el uno tome respecto del otro. Por esta razón, el tema inicial de la comunicación educativa se plantea experimentalmente como el de la actitud del educador hacia los educandos y de los educandos hacia el educador. Y como plantea Jaspers, la libre comunicación de existencias ha de ser un diálogo en el que cada uno abra las puertas de su intimidad al otro, sin coacciones, respetando su libertad.

Yendo en contra de la visión tradicional de la pedagogía, entendemos que la comunicación educativa no es una comunicación jerárquica en la que media algún tipo de coacción por parte del educador; tampoco consideramos que pueda tratarse al educando como un objeto: es un sujeto, autónomo, distinto y único. Por ello, cuando nos referimos al educando, siempre hablamos del sujeto de la educación y no del objeto de la misma.

Fermoso (2000) afirma que: “la comunicación educativa más auténtica se realiza en la cooperación del educador a la personalización

y a la socialización del educando; en esta comunicación no son contenidos culturales el objeto donado, sino experiencias, retazos de vida, adquisiciones existenciales, a través de las cuales el educando dirige su propio desarrollo, o sea, se educa. La comunicación educativa más profunda es la formativa, la que se efectúa entre educador y educando en los procesos de identificación e imitación, de asimilación axiológica y vital”.

Nuestra posición es clara y rotunda: el educando debe aprender no del educador, sino con el educador. Es esta una de las razones por las cuales no se pueden separar las dos palabras que definen el proceso educativo: enseñanza-aprendizaje. Educador y educando aprenden conjuntamente y comparten en común el destino del ser humano, en un clima de respeto mutuo.

No queremos dar por terminado este tema, sin mencionar las condiciones básicas que debe tener la comunicación educativa, teniendo en cuenta las afirmaciones anteriores.

La comunicación educativa ha de ser:

- 1º) Motivadora: porque debe lograr la apertura y la disponibilidad de los que se comunican.
- 2º) Integral: porque debe abarcar todas las dimensiones humanas: la cognitiva, la afectiva, la social, la moral, la física, etc.
- 3º) Autoestructurante y respetuosa: porque debe favorecer la autoformación en el educando.
- 4º) Adaptativa: porque debe favorecer la integración y adaptación a la realidad del educando, promoviendo el uso de los distintos canales de comunicación (lingüístico-verbal, icónico, gestual, etc.) con la finalidad de adecuar la información al nivel y estado evolutivo del educando.

- 5º) Consistente: porque debe facilitar la congruencia entre el cambio que requiere el proceso educativo en la persona y la estructura fundamental de la propuesta comunicada.
- 6º) Generalizadora: porque debe abarcar gran variedad de propuestas que faciliten la comprensión global de la información que se comunica.

El Diálogo Didáctico

El concepto de comunicación lleva lógicamente al diálogo didáctico como sistema dinámico de relación interpersonal y como vehículo de mensajes entre el educador y el educando. El educando es fecundamente activo cuando es impulsado y guiado por la actividad del educador. “Sin la intervención estimulante del docente la actividad del alumno o linda con la indolencia o desemboca en la vacuidad. En ningún caso alcanza una plenitud de conciencia tal que la haga auténticamente formativa del espíritu” (Titone, 1981:698)

Por otra parte, el diálogo didáctico no es más que una participación del diálogo universal, que une los seres entre sí, y que hace que toda palabra del ser humano dicha a sí mismo sea también comunicativa. En este momento es oportuno insistir que la educación no puede ser exclusivamente autógena (autoeducación), porque la imperfección natural e inicial del ser que se desarrolla exige un contacto receptivo-reactivo del sujeto con el mundo de los objetos. “La formación del ser humano no es, pues, ni un aumento por yuxtaposición cuantitativa, ni un proceso de crecimiento puramente vegetativo, como el fruto que madura bajo los rayos del sol” (Titone, 1981:698).

Ahora bien, el diálogo en el ámbito didáctico, ¿qué funciones reviste? Siguiendo la exposición de Titone, el diálogo es, en primer lugar, lección, entendida en el sentido más integral, más dinámico y más fecundo del término. Pero de una manera más específica, el

diálogo es, en segundo lugar, ejercicio del espíritu y control del espíritu mismo. El diálogo está en la forma de interrogar y de responder. La interrogación, tanto explícita, como implícita -como la que tiene lugar en la explicación de problemas y guía en su resolución- es estímulo al pensamiento del discente, que de simple oyente inerte se convierte en reelaborador del saber, aceptando el desafío del pensamiento magistral: aquí entra en juego la mayéutica de Sócrates como estrategia pedagógica fundamental. “La interrogación del diálogo es, por tanto, ejercitación eminente de los poderes mentales y, más bien, de todas las fuerzas de la personalidad del discente. Pero es también control, autocontrol y heterocontrol” (Titone, 1981:700).

El alumno ante la pregunta que se le formula, ensaya sus capacidades, sondea sus posesiones, aquilata su pensar, su decir y su hacer. Se valora por lo que es, mientras que el docente trata de valorarlo por lo que puede ser. El juicio del educador puede oscurecerse y no alcanzar la meta, pero el alumno, sincero consigo mismo, puede alcanzar la transparencia, encontrarse a sí mismo en la verdad del propio ser, sopesarse y definirse.

Veamos con más detalle este asunto. La mayéutica (término que proviene del griego *maietuké*, alumbramiento) es un método de enseñanza ideado por el filósofo griego Sócrates (470-399 a. C.), quien denominó de esta manera a su sistema pedagógico, porque lo comparaba con el arte de las comadronas, que eran las mujeres que ayudaban en el parto de un bebé. La función del educador para Sócrates, en analogía al parto de un niño, es dar a luz las ideas. Según este filósofo, el conocimiento está latente en la mente de toda persona (como el bebé está latiendo dentro del vientre de su madre) y el maestro sólo debe ayudar a que nazca.

La mayéutica consiste esencialmente en un diálogo entre el educador-maestro y el alumno, y se realiza en dos etapas: una

negativa y otra positiva. En la negativa, el educador-maestro se acerca al educando en una actitud de supuesta ignorancia y formula una pregunta, aparentemente para su propia información. Continúa con otras preguntas, hasta que su interlocutor se ve obligado a confesar su ignorancia sobre el tema en discusión. En la etapa positiva, una vez que el educando ha reconocido su ignorancia, el educador-maestro hace sucesivas preguntas, cada una de las cuales saca a la luz algún aspecto del tema, e incrementa el conocimiento del alumno.

El objetivo de la mayéutica, por tanto, no es enseñar conceptos y abstracciones, sino poner a prueba los valores, paradigmas y creencias que subyacen en la mente de cada persona, quien aprende cuestionando aquello que creía saber. Es un método, por tanto, que desafía permanentemente el pensamiento del alumno y del educador-maestro, porque éste debe estar abierto al aprendizaje, ya que el diálogo con sus alumnos pone a prueba sus propios conocimientos. A través de la mayéutica, se aprende enseñando y se enseña aprendiendo. Todo ello implica que la función del educador-maestro no es transmitir conocimientos al alumno, sino ayudarlo a extraer (*educere*) de sí mismo el conocimiento, mediante el diálogo y la interrogación.

Nos parece oportuno incluir en este momento una referencia especial a la propuesta de Paulo Freire (1921-1997) sobre el diálogo didáctico que él denomina «diálogo liberador». Para este autor brasileño, el proceso educativo no consiste en un mero depósito de conocimientos, sino que es un acto cognoscente y sirve para alcanzar la liberación (educación liberadora) rechazando la antinomia educador-educando, expresada en lo que él denomina «educación bancaria»: “Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. Tampoco

es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad” (1973: 105-106).

De este modo ya no es sólo el educador el que educa, sino que también él mismo es educado mientras establece el diálogo con sus educandos. El educador no se apropia del conocimiento, sino que éste se alcanza mediante la reflexión que realizan tanto el educador como los educandos. “Para el «educador-bancario», en su antidualogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su respuesta. Para el «educador-educando», dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación, o una imposición –un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos-, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” (1973: 111-112).

La educación, por tanto, no se produce como resultado de un monólogo en donde sólo interviene el maestro; la educación es verdaderamente un diálogo entre el educador y el educando, en el que ambos cumplen ambas funciones: educar y educarse.

CAPÍTULO 4

FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La pregunta sobre la finalidad de la educación es uno de los problemas fundamentales de la Filosofía de la Educación. “No hay modo de pensar en el hecho educativo sin referencia a su para qué. Al fin y al cabo, siempre que se educa, se educa a alguien, para algo. Este para algo es consustancial a la acción formadora. Constituiría un despropósito considerable poner en marcha un proceso educativo –que será éste, pudiendo ser siempre otro- sin haber decidido con anterioridad la meta del proceso iniciado” (Fullat, 1997: 24).

Hablar del fin de la educación supone hablar de la finalidad del ser humano, que es el sujeto educable. Desde la perspectiva metafísica, podemos afirmar que la finalidad educativa general viene determinada por el *ser* del hombre. Ello significa que cada ser humano encuentra el sentido esencial de su vida en la realización de sí mismo. Por tanto, la propia naturaleza del hombre es lo que da la medida de la finalidad educativa general (Henz, 1967: 44). El fin de la educación debe ser congruente con el fin de la vida del hombre y de su naturaleza. Admitir la posibilidad de un fin de la educación distinto o contrario al fin natural del hombre sería un absurdo o por lo menos, un contrasentido.

El estudio de la finalidad de la educación puede y debe hacerse también desde otras ciencias. Aquí, sin embargo, vamos a centrarnos en el análisis filosófico y antropológico.

1. El ideal humano

La educación, como proceso de formación humana, parte de una

realidad: las condiciones originarias del hombre en sus dos aspectos, individual y social; y se dirige hacia un ideal: la imagen humana que se quiere realizar. Este ideal, aunque se presenta como particular a cada persona, es universal, aplicable a todo ser humano, aunque no de un modo absoluto, sino relativo, porque cada persona vive una realidad distinta, histórica, política y socialmente considerada. Cada ser humano llega a realizarlo en la medida de sus posibilidades y esfuerzos existenciales. Esto quiere decir, que la educación es teleológica, porque responde a fines, y el proceso educativo es una realización del fin que ha impulsado su comienzo, su desarrollo y su término. El fin actúa constantemente como punto de referencia, de orientación en todo el proceso educativo (Mantovani, 1966).

El ser humano vive desde una concepción del mundo: una concepción que se vive y una concepción a la cual se aspira. El ideal educativo nace de la visión del mundo que se tenga, visión que es unitaria y global en las sociedades humanas. La educación parte, por tanto, de una idea global de la vida, de una imagen plena, de una concepción unitaria y central del universo y del ser humano.

La Pedagogía, como Ciencia de la Educación, es algo más que la Pedagogía misma, si a ésta se le entiende como una suma determinada de temas en relación con la capacitación práctica para el hacer educativo. La Pedagogía nace de una concepción unitaria del ser humano y el proceso educativo está sometido, como consecuencia, a las fluctuaciones de lo que es y lo que quiere ser, es decir, lo que es obra de la naturaleza y que él aspira a ser según un determinado sentido de la vida, una concepción total del mundo en una determinada realidad.

“El sentido y el objeto de la acción de todo ente es realizar su modo de ser, su existencia singular e irreplicable. La misión del hombre no es otra que la de realizar su existencia. Lo esencial en la pedagogía es la existencia, que solamente puede darse en la libertad. Y la libertad no

puede fabricarse. La ayuda que da el pedagogo al educando consiste esencialmente en liberar, en hacer libre. El papel del pedagogo es análogo al de la comadrona, porque ayuda al alumbramiento de la vida personal en la adquisición de la libertad, vida personal que surge del seno maternal, de la naturaleza infraespiritual y que tiene en sí misma poder de acción. El individuo adquiere la libertad mediante actos de persona libre, que realizan su esencia, es decir, mediante el amor, el pensamiento y la voluntad” (Henz, H. 1968: 41).

Para ahondar en el análisis de la finalidad de la educación, debemos dejar sentados dos principios filosóficos: el primero dice que “todo agente obra por un fin” y el segundo que “todo efecto tiene un fin”. Todo lo devenido es algo que deviene de algo en virtud de algo regulado por algo y ordenado a algo (González Álvarez, 1952: 294).

La educación es una actividad; toda reflexión pedagógica hace referencia a la acción y finaliza en ella. Por ello, debemos indagar sobre la finalidad del saber educativo y de nuestras acciones relacionadas con la práctica pedagógica.

2. Los fines de la educación

Indudablemente, el tema del fin de la educación tiene prioridad sobre otros que se refieren a la actividad educativa o pedagógica. La pregunta de rigor que todo educador se hace es: ¿para qué educo, por qué enseño?

Rechazamos todo intento de reducir la finalidad de la educación a los objetivos o propósitos de la actividad educativa externa. Si la educación fuese simplemente la influencia intencional ejercida sobre el educando para desarrollar o favorecer su desarrollo vital, quedaría reducida a la consideración de su causa eficiente (la influencia) y el

sujeto (el educando), olvidando, o dejando a un lado la pregunta esencial: cuál es el fin de la educación en sí misma.

Con Altarejos (1996: 334-335), afirmamos que “Reconociendo que la educación tiene diversas dimensiones respecto de su sujeto – educación estética, moral, intelectual- y por otra parte tiene también diferentes momentos y tipos según el tiempo y la edad, se piensa entonces que la finalidad educativa debe desglosarse en distintos objetivos que expresen la necesaria concreción operativa de la finalidad superior. Sin embargo, pese a la inmediata diversidad de los objetivos, también se reconoce que éstos deben concurrir en el fin de la educación, que debe ser único, puesto que uno es el hombre y una es cada persona”. Esto significa que debe existir un fin último de la educación, que ha de ser único y, como consecuencia lógica, debe orientar y englobar los fines intermedios.

Es por ello que consideramos imprescindible, siguiendo a González Álvarez (1952), señalar tres facetas a la hora de analizar el fin de la educación:

La primera faceta se refiere a la finalidad de la educación en sí misma. La educación debe estar ordenada a algo, debe contener una totalidad ínsita en su misma entraña. Si la educación se inscribe en el orden accidental, en el sujeto humano, tendrá por causa final al ser humano mismo, que es la substancia: la educación se orienta enteramente a la *perfección del ser humano*, individual y socialmente considerado.

La segunda faceta se refiere a la finalidad de la educación en relación al educando. Si la educación se orienta al educando, la finalidad de la educación deberá subordinarse al fin del ser humano. Expresado de otra forma, podemos afirmar que si el fin de la educación es la perfección del ser humano, y advertimos que esa perfección consiste en la posesión de su fin, podemos concluir que la educación, ordenándose a la perfección del ser humano, se ordena a su propio fin.

La tercera faceta se refiere a la finalidad de la actividad educativa. Todo agente obra por un fin; por consiguiente, el agente educativo, también. Lo que el agente tiende a producir es lo mismo que lo que a recibir tiende el paciente: educación. El fin del educador y el fin del educando están conexionados. El acto educativo se subordina a la educación. Y la educación al ser humano. Podemos concluir afirmando que el fin primario del acto educativo, es decir, aquello a lo que por su misma naturaleza se ordena la actividad del educador, es la producción de la educación en el hombre educando; podemos afirmar que el fin del ser humano condiciona el de la educación, y este determina el fin de la actividad educativa.

De lo anterior, deducimos que “Con su tarea, el educador no puede pretender otra cosa que llevar al máximo grado de perfección la propia persona del educando, ya preformada cuando recibe su acción. Se trata de mejorar algo natural, algo dado, para lo cual la primera ocupación es descubrirlo (Altarejos, 1986: 19). Por tanto, la acción pedagógica es principalmente una ayuda, porque si el fin de la educación es la perfección del educando, es a él a quien le pertenece ese fin. El educador debe asumir su función respetando esta realidad y evitar establecer el fin de la actividad educativa en base a sus propias preferencias o finalidades (Ibid: 20).

Mantovani (1966) ofrece otro enfoque: partiendo de la Axiología Pedagógica, que tiene por objeto el estudio de los valores de la educación, afirma que el fin es el para qué de una entidad; ese fin provoca un querer que está condicionado por la facticidad. Solamente lo que es posible realizar se convierte en fin, el cual a veces rebasa lo real y representa un progreso.

Por otra parte, como el fin tiene siempre asiento en el valor, o en una jerarquía de valores, se convierte en un deber ser, en norma. Ese fin normativo condiciona las inclinaciones subjetivas y las realizaciones

objetivas. Está por encima de todos los factores reales del proceso educativo, porque significa el deber ser. El hombre considerado desde la perspectiva del valor, o sea como deber ser, significa que es sustancialmente algo que le falta una superación; es decir, que debe ser perfeccionado.

Esto es la educación misma, su carácter genuino, que se resuelve en intencionalidad y normatividad. Henz (1968), como hemos señalado antes, establece que la formulación de la finalidad de la educación debe buscarse tomando como punto de partida la naturaleza del hombre y los valores humanos.

“La meta de la educación no puede ser otra que el hombre mismo, tomado en la totalidad de su persona. Todo el hombre. De tal manera que si, dentro de algún contexto particular, se cultivan de modo preferente algunas facultades de la persona -como ocurre con la llamada “educación física”-, ello no puede ser nunca aislado de la dimensión ética: la acción del educando, su integración con el educador y con sus compañeros, incluso en el ámbito del cultivo del cuerpo, es siempre acción humana, que entraña la libertad de la persona y su actitud ante los valores” (Caldera, 1995: 106).

Deseamos recalcar que el fin de la educación siempre debe ser algo más que el mero desarrollo individual. No se debe educar al ser humano para que viva por sí y para sí únicamente. El ser humano nace, crece, se desarrolla y vive en sociedad y para la sociedad que denominamos humana. Por tanto, la educación pretende siempre una humanización, que incluye tantos los fines particulares como los de la sociedad en su totalidad. “La nueva educación habrá de tomar como una de sus principales tareas la promoción y refuerzo de las aptitudes sociales que disponen al hombre para compartir, es decir, dar a los otros y recibir de ellos no sólo cosas sino también elementos de sus propias vidas, que así se enriquecen mutuamente” (García Hoz, 1988a: 196).

Nos parece muy acertado el planteamiento de Mantovani (1966), quien señala tres aspectos que determinan el fin de la educación:

- 1º) Adecuado crecimiento biofísico del educando: en concreto, atender el crecimiento físico y psíquico del ser humano. Se entiende por crecimiento la maduración de las facultades naturales hasta una culminación hecha posible mediante el cuerpo, la mente y la cultura.
- 2º) Culturización y socialización: procesos en virtud de los cuales el educando realiza el aprendizaje de los modos de hacerse entender (lenguaje) y, progresivamente, todas las demás formas de la cultura y del comportamiento social. Como la educación es un rasgo típico de las sociedades humanas, uno de sus fines será la socialización del individuo y su orientación en la cultura del grupo por sus pautas y normas. Cabe añadir, que la socialización es un proceso que se cumple desde el nacimiento hasta la muerte, a través de todas las edades y en todas las situaciones.
- 3º) Profesionalización (o proceso de individualización): la individualidad se apoya en la educabilidad, es decir, en la capacidad de cada uno para ser educado conforme a sus posibilidades, tendencias y vocación. Desde el punto de vista social, la educación obliga a ofrecer a cada uno oportunidades iguales para desenvolverse ampliamente, pero conforme a sus propios límites y capacidades.

Consideramos que el fin de la actividad educativa no radica exclusivamente en el perfeccionamiento de la inteligencia, de la voluntad o en la educación de una capacitación técnica, sino en impulsar el proceso de personalización y de socialización, mediante el cual el ser humano pone en acto sus potencialidades personales al servicio de la sociedad. “La educación es un proceso exclusivamente

humano, intencional, intercomunicativo y espiritual, en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción, la personalización y la socialización del hombre” (Fermoso, 2000: 379).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos establecer dos procesos básicos en la acción educativa: la personalización y la socialización, que estudiaremos enseguida.

3. La educación como proceso de personalización

El ser humano no puede entenderse como un ser individual y solitario que vive aislado de los demás seres, ni tampoco como un simple elemento de un organismo social. El ser humano es un ser personal y, a la vez, comunitario y social. Desde esta perspectiva, podemos establecer que todo ser humano debe alcanzar dos objetivos principales: 1º) desarrollarse como persona única, singular, irrepetible; y 2º) abrirse, disponerse e integrarse a la comunidad a la que pertenece. El primer objetivo se desarrolla a través del proceso educativo que denominamos *personalización*. El segundo, que se desarrolla paralelamente, lo denominamos *socialización*.

La personalización es un proceso dinámico, mediante el cual el ser humano madura plenamente y se realiza, encontrándose a sí mismo y desarrollando sus potencialidades de manera adecuada. La personalización debe culminar en la realización del propio proyecto personal de vida. Cualquier proyecto político, social o educativo debe tener en cuenta esta realidad: cada ser humano tiene una consistencia propia, un fin propio, un destino personal dentro de la comunidad. Se entiende así que cualquier intento de homogeneizar el modo de ser de las personas, es un atentado criminal contra la vida humana. No dudamos en afirmar con Mounier (1965a: 24), que “la persona es lo que no puede ser repetido dos veces”. En este proceso de personalización

intervienen de un modo especialmente intenso la familia y la escuela. Obviamente, las otras agrupaciones sociales también intervienen e influyen significativamente, como por ejemplo, el grupo de amigos o compañeros, los medios de comunicación social, etc.

Esto no significa, sin embargo, que cada ser humano sea completamente distinto a los demás y no necesite de los demás; la persona alcanza su pleno desarrollo en el trato y en la relación con los demás: “la persona se nos aparece entonces como una presencia dirigida hacia el mundo y las otras personas, sin límites, mezclada con ellos, en perspectiva de universalidad. Las otras personas no la limitan, la hacen ser y desarrollarse” (Mounier, 1965a: 20). La socialización es por ello, un proceso de interacción entre la sociedad y la persona, mediante el cual ésta asimila las pautas, normas y costumbres compartidas por los miembros de la comunidad y aprende a conducirse en la forma más común en ella, adaptándose y abriéndose a los demás. Al igual que en el anterior, en este proceso intervienen todas las instituciones y agrupaciones sociales de las que forma parte la persona.

La comunidad es el ámbito adecuado para el desarrollo y realización de cada ser humano. El ser humano “no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino con los otros” (Mounier, 1965a: 20). Y existir para otros no es otra cosa que amar a los otros. Por ello, “en última instancia, ser es amar” (Ibid: 20). Como consecuencia, el primer acto de la persona es suscitar con otros una sociedad de personas, cuyas estructuras, costumbres, sentimientos e instituciones, estén marcadas por su naturaleza de personas.

Hablamos de comunidad porque nos parece que es la agrupación humana más cercana a la persona. Como señala Abbagnano (1997: 188), el término comunidad ha sido adoptado para indicar la forma de vida social caracterizada por un nexo orgánico, intrínseco, perfecto entre sus miembros. En la sociología contemporánea, nos recuerda

este autor, se habla de una distinción que aclara el uso del término comunidad, al diferenciar entre relaciones sociales de tipo localista y relaciones de tipo cosmopolita. En este contexto, existen dos tipos de comportamientos: aquellos que están orientados hacia el grupo social inmediato (comunidad) y aquellos que están orientados hacia el grupo social mayor (sociedad). Por ello, “el término comunidad transporta significados más cargados de proximidad y emotividad que el término sociedad, normalmente más teñido de impersonalidad, más ilustrativo de individuos aislados viviendo en vecindad” (Subirats, 2002: 32).

Bajo esta óptica, podemos afirmar que “la comunidad existe si la gente que la compone piensa que existe. Y, por tanto, la multiplicidad de relaciones formales e informales de la gente puede generar y genera multitud de comunidades reales o potenciales, que existirán más o menos realmente en función de la implicación, de uso, de la vida que le inyecten sus componentes, los que acaben sintiéndose parte de la misma” (ibid.: 33).

En definitiva, el ser humano es un ser personal y comunitario; ambas dimensiones son definitorias de la persona; ninguna de las dos debe prevalecer sobre la otra: deben desarrollarse conjuntamente.

García Hoz (1988b), representante de la corriente pedagógica denominada Educación personalizada, señaló con acierto que “la individualización y la socialización educativas se venían entendiendo como corrientes contradictorias, nacidas, la primera, de la necesidad insoslayable de atender a las peculiares condiciones de cada hombre singular y concreto y, la segunda, del creciente aumento de la demanda de educación y de la cada vez mayor relación entre los hombres impuesta sobre todo por el espectacular desarrollo de los medios de comunicación”. Se planteaba, entonces, la necesidad de resumir las exigencias de la individualización y de la socialización educativa, y establecer un tipo de educación más acorde con las profundas

necesidades humanas y las condiciones del hombre de la sociedad contemporánea.

Este planteamiento intenta evitar caer en el extremo de que el interés por desarrollar las capacidades, aptitudes, etc. de cada persona desplace el objetivo de transmitir contenidos de aprendizaje verdaderos. La intención de fondo es perfeccionar la enseñanza que se imparte a un grupo, mediante la adaptación de medios y técnicas de trabajo a la singularidad de cada alumno. Dicho con palabras del mismo autor, “La educación personalizada responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria”.

La educación personalizada, puede considerarse el resultado de la convergencia de tres preocupaciones fundamentales: 1º) La eficacia de la enseñanza, 2º) la democratización de la sociedad y de las instituciones escolares, y 3º) la especial atención a la dignidad humana.

Bajo este enfoque, entendemos que la educación como proceso de personalización permite al ser humano realizarse, de un modo singular, en el doble sentido individual y social. Por el lado individual, supone un conjunto de mecanismos psicológicos que desarrollan la conciencia de sí mismo, el yo que representa la rica variedad de dimensiones individuales hasta alcanzar la plenitud adulta y la autorrealización como sujeto individual; pero como proceso de socialización, significa el desenvolvimiento de los aspectos sociales, los de relación con los demás, en toda su complejidad y extensión: familiar, profesional, de amistad, etc. Es decir, la convivencia en la propia comunidad y la asimilación de las pautas de conducta y valores compartidos por los miembros del grupo, que constituyen la faceta psicosocial de la persona, sin la cual el propio proceso de personalización sería irrealizable.

Personalización y socialización no son dos elementos o estratos que compongan al ser humano, sino dos dimensiones que integran su ser y hacen posible su desarrollo armónico (Medina, 1989). Es importante señalar desde el principio que en la práctica no hay distinción entre personalización y socialización; la distinción la hacemos en el plano teórico y analítico, para conocer en qué proporción y de que modo se interactúan ambas dimensiones humanas.

A estas alturas de la exposición, podemos establecer que el proceso de personalización “es un proceso dinámico, mediante el cual el individuo madura plenamente y se realiza, encontrándose a sí mismo y desarrollando sus potencialidades de manera perfecta” (Fermoso, 2000: 379). En un sentido más concreto, entendemos por personalización como la realización del propio proyecto personal de vida; es la ayuda a la persona humana concreta para realizar su propio proyecto personal (Román Pérez, 1989).

Añadimos también que la personalización como proceso indica la actualización del ser del hombre.¹ Siguiendo a Zubiri (1984), afirmamos que la personeidad como consistencia permanece, al ser perfecta; pero la personalidad es modificable al ser perfecta. En este sentido, el hombre se convierte en proyecto libre de sí mismo y es arquitecto de su propio destino. En este proceso se encuentra con la dialéctica de su propio existir en la condición humana para llegar a ser. Tiene la libertad de ser así o de otro modo. Puede y debe desarrollar su propia naturaleza como principio activo. Debe recorrer el camino de su personalización. La personalización es un proceso de individuación y de interiorización. De individuación, porque es un proceso de realización del sujeto; y de interiorización, porque incluye la identificación consigo mismo, con el yo personal.

A continuación sintetizamos las dimensiones básicas de la

¹ En el primer capítulo explicamos en detalle los conceptos de personeidad, personalización y personalidad de Zubiri. Remitimos al lector a ese lugar.

personalidad bajo el enfoque de Zubiri, cuestión que consideramos de suma importancia para comprender lo que significa educar al ser humano (Román Pérez, 1989, 101-102):

- 1º) La adquisición de la personalidad implica un proceso formativo, un perfeccionamiento intencional. La personeidad se actualiza en la medida que la persona adquiere personalidad; esta actualización o perfección no es algo añadido, sino que es intrínseca a la persona.
- 2º) La educación es una ayuda para formar la personalidad: todo proceso educativo debe favorecer que el ser humano se desarrolle integralmente como ser humano: que nada le falte como hombre para poder responder a las exigencias propias de su modo de ser.
- 3º) La personalidad es una construcción coherente de la persona: no es un mero mosaico de rasgos, sino una unidad intrínseca y formal, una cualidad intrínseca.
- 4º) La personalidad es pretensión, preferencia, proyecto e implica construir la figura de un determinado modo de ser, desde un modo de estar en la realidad. Por ella construimos una manera de ser del yo.

Esta exposición es importante en educación, porque la acción pedagógica está dirigida a favorecer el desarrollo de la personalidad de los educandos, partiendo de esa propiedad que Zubiri denomina personeidad, que define al ser humano y hace posible su educación.

El proceso de personalización no termina nunca: comienza en el período de gestación y termina con la muerte. Supone un esfuerzo constante de perfeccionamiento y maduración. Es por ello que la personalización es un proceso educativo: se desarrolla a lo largo de la

vida con la ayuda de las otras personas.

Como conclusión, la personalización como proceso señala la actualización del ser del hombre y tiene las siguientes características (Román Pérez, 1989: 111-114):

- 1ª) Es activa: el ser humano se encuentra en permanente actividad: debe responder a la multiplicidad de estímulos que recibe; la autoconstrucción del yo implica esfuerzo y decisión personal.
- 2ª) Es perfectiva: el ser humano tiene como referencia una imagen ideal de hombre, un modelo de persona. Esta imagen, como deber ser y como valor, condiciona su tarea existencial y vital. El ser humano tiene un fin y se esfuerza por alcanzarlo, perfeccionándose como persona.
- 3ª) Es Libre: el ser humano, en su propia existencia, se encuentra con su libertad (de adhesión y de elección). Se encuentra exigido por elecciones concretas y por la adhesión a una jerarquía de valores libremente elegidos.
- 4ª) Es abierta: el ser humano necesita sentirse aceptado. La apertura es necesaria para alcanzar la realidad, para comprenderla y afrontarla. Esta apertura supone capacidad de dar y recibir. El encuentro humano no sólo es diálogo, sino afecto y amor. La apertura se manifiesta en solidaridad y en colaboración.
- 5ª) Es humanista: el ser humano tiene un valor absoluto; la persona está por encima de cualquier manipulación o instrumentalización política, económica, social, educativa, y cultural. Los valores de la persona son incuestionables.
- 6ª) Es histórica y prospectiva: se afianza en el pasado y mira hacia el futuro, respeta lo permanente y transforma lo mudable.

- 7ª) Es auténtica: coherencia entre lo que la persona es y lo que expresa al exterior, a través de su comportamiento. Supone la armonía entre el yo y la imagen del yo.

Para completar la exposición anterior, debemos indicar que la personalización también puede considerarse como un resultado. Esto significa que la personalización como proceso tiene una finalidad que todo ser humano debe alcanzar; la finalidad no puede ser otra que la propia perfección, entendida como realización del propio proyecto de vida, tal como lo afirmamos en los primeros capítulos de este libro.

La finalidad última del proceso educativo, por tanto, no puede ser otra que el educando alcance su plenitud, que se expresa en el desarrollo de una personalidad madura.

En el séptimo capítulo dedicado a la educación integral del ser humano, describiremos con amplitud las dimensiones educativas relativas al proceso de personalización, al establecer el contenido de la educación individual del ser humano.

4. La educación como proceso de socialización

Los autores clásicos griegos, especialmente Platón y Aristóteles, afirmaron la necesidad de la socialización humana como consecuencia del carácter social del ser humano. Platón en la *República* (Libro II) dice que no podremos pensar en un ser humano sin socialización. Esto significa que el ser humano no se basta a sí mismo para alcanzar su finalidad; para ello necesita asociarse, ingresar en la *polis*. Aristóteles afirma en la *Política* que el ser humano es un ser político (social); con esta expresión quiere resaltar la condición primaria de la naturaleza humana: su sociabilidad. El resultado de esa sociabilidad, que es la sociedad, aparece como algo característico de la vida humana, porque

el individuo que permanece intencionadamente fuera de la sociedad es un ser degradado o un ser superior a la especie humana, algo menos o algo más que un hombre, pero no un hombre.

Maritain, en su libro *La persona y el bien común* (1968: 53-54), plantea que el ser humano exige por naturaleza ser miembro de una sociedad, como consecuencia de su dignidad y por la necesidad que tiene de desarrollarse como ser humano. Existen dos razones principales para fundamentar la afirmación anterior: 1ª) En cuanto es persona y en virtud de las perfecciones que le son propias y en virtud de la tendencia a la comunicación del conocimiento y del amor, y que exigen establecer relaciones con las demás personas. Como consecuencia de ello, la persona humana tiende a sobreabundar en las comunicaciones sociales; y 2ª) la persona humana exige esa vida en sociedad en virtud de sus necesidades, es decir, en virtud de las exigencias que derivan de su individualidad material. De allí la tendencia de la persona a incorporarse a un cuerpo de comunicaciones sociales, sin lo cual es imposible que llegue a la plenitud de su vida y al cumplimiento de aquéllas. La sociedad, por tanto, aparece así como proporcionando a la persona las condiciones de existencia y de desenvolvimiento que necesita.

Mounier (1965a: 20), por su parte, insiste que “la persona solo se desarrolla purificándose incesantemente del individuo que hay en ella. No lo logra a fuerza de volcar la atención sobre sí, sino por lo contrario, tornándose «disponible» y, por ello, más transparente para sí misma y para los demás”. De este modo, “la persona se nos aparece entonces como una presencia dirigida hacia el mundo y las otras personas, sin límites, mezclada con ellos, en perspectiva de universalidad”; por ello, “Las otras personas no la limitan, la hacen ser y desarrollarse. Ella no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino en los otros”. Y concluye afirmando que: “El primer acto de la persona es, pues, suscitar con otros una sociedad de personas,

cuyas estructuras costumbres, sentimientos y, finalmente, instituciones, estén marcadas por su naturaleza de personas (...)”.

El ser humano requiere de educación para realizar todas sus potencialidades, entre las que se encuentra la socialización, porque ésta no tiene un origen genético o constitucional, es decir, no es innata, no constituye un rasgo biológico de la personalidad. Por esta razón, la socialización es el resultado de un aprendizaje, o más bien, es un aprendizaje. Aunque el ser humano posee todas las capacidades, como hemos visto en este libro, para abrirse y referirse a los demás, debe actualizarlas por medio de la educación, el esfuerzo y la vida virtuosa. De esto se deriva la importancia que tiene la formación social en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la socialización, hemos de precisar el modo de entender este proceso. Desde la óptica de la sociología de la educación, la socialización se entiende de dos modos principalmente:

- 1º) Como el “proceso por el que un individuo se hace persona social incorporando a su individualidad las formas de vida (pautas sociales, símbolos, expectativas culturales, sentimientos, etc.) bien de un grupo social determinado, bien de toda la sociedad global, incorporación que le permitirá proceder y actuar de manera conveniente y ajustada a las exigencias de dicho grupo o de dicha sociedad” (Romero Peñas y González Anleo, 1974: 99). De este modo, la educación perpetúa y refuerza la homogeneidad de la sociedad, fijando en el educando las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva (Durkheim, 1975: 52). Feroso (2000: 388), afirma que la socialización, en su sentido más general, es un “proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, mediante el cual éste asimila las pautas, normas y costumbres compartidas por los miembros de la sociedad y aprende a conducirse en

la forma más común en ella, adaptándose y abriéndose a los demás”.

- 2º) Como todo organismo vivo, la sociedad tiene necesidad de renovar los elementos que la conforman; por tanto, se hace necesario favorecer los cambios que se requieran y progresar. La socialización, que se produce a través de la educación, genera nuevas ideas y actitudes propulsoras de esos cambios. Esto implica desarrollar en las personas la originalidad y la capacidad creativa (Quintana Cabanas, 1995: 250). Bajo este enfoque, se considera que la educación debe favorecer el cambio cultural y social.

Como puede observarse, son dos perspectivas distintas pero no excluyentes. Nosotros consideramos que la socialización exige la interiorización por parte de la persona de ese modo de vivir propio de la sociedad en que se encuentra, pero no significa que se convierta en uno más, es decir, en un ser igual a los demás, sino que cada persona se integra en la sociedad según su propia manera de ser, según su propia originalidad.

Quintana Cabanas (1995: 250) lo explica de esta manera: “Parece ser que la sociedad es el camino indispensable para llegar, mediante la educación, a los valores supremos de la civilización; pero también que la educación no alcanza esos valores más que a condición de elevarse por encima de la sociedad particular que la suministra, accediendo así a la «esencia» humana, realizada originalmente en cada individuo”. Esto implica aceptar que el ser humano es, por una parte, un ser histórico, enraizado en una realidad concreta (sociedad, comunidad...) y, al mismo tiempo, un ser que posee una naturaleza o esencia que es común a todos los seres humanos pero que le hace ser único y distinto en el plano existencial, y que debe ser el punto de referencia en su evolución.

Según el mismo autor, “La consecuencia, pues, estriba en lograr

un equilibrio entre ambas exigencias: la educación tendría que ayudar al individuo a adaptarse, pero no tanto que lo convierta en mero reflejo de su entorno; y, al propio tiempo, a adquirir un sello personal, pero no hasta el punto de que lo haga un ser inadaptado, aunque sí un individuo capaz de resistir a las sugerencias avasalladoras del ambiente social o político y de rebelarse y luchar contra todo lo que sea injusto y mejorable” (Ibidem).

5. Educación y madurez

El ser humano alcanza su pleno desarrollo a lo largo de toda su existencia. A través de la educación los hombres y mujeres llegan a la madurez cognitiva, emocional y afectiva. Este proceso de maduración incluye diversas etapas que van desde el nacimiento y la infancia, pasando por la pubertad, la adolescencia y la adultez hasta llegar a la vejez. Es importante acotar que al hablar de madurez nos referimos al proceso de crecimiento y desarrollo global de la persona, hasta llegar a su plenitud, y no sólo al aspecto biológico. Es decir, en este apartado madurez significa el resultado del proceso formativo de una persona, que le hace capaz de pensar y actuar de acuerdo a las capacidades humanas específicas.

Como vimos en el primer capítulo, para Scheler (2000 y 1942) la persona es la unidad concreta de los actos dotados de sentido que se constituye espiritualmente por encima del yo y del alma. Esto significa que no todos los seres humanos son personas realizadas como tales. Son personas (en este sentido scheleriano) los que han alcanzado conciencia de esa concreta unidad de actos, en la que la persona consiste. Para ello se requiere una maduración progresiva. Este enfoque es interesante porque, aunque consideramos que todo ser humano es persona desde la perspectiva ontológica, ello no es obstáculo para considerar que desde la perspectiva ética y educativa, la personalidad humana se conquista

con esfuerzo, y que no todos los seres humanos alcanzan la madurez adecuada.

Ahora bien, ¿qué tipo de madurez debe alcanzar la persona humana? Scheler (2000), señala varios caracteres, mediante los que la persona llega a manifestarse en el ser humano:

- 1º) La cordura: La persona es dada siempre como el realizador de actos intencionales, que se hallan ligados por una unidad de sentido; la conciencia de esta unidad de sentido es la cordura o mayoría de edad de la persona. La cordura aparece siempre que intentamos comprender las manifestaciones vitales del ser humano; y comprender es simplemente recrear el sentido que se encuentra en una pluralidad cualquiera de actos y en cualquier trecho temporal de su realización.
- 2º) La mayoría de edad: Se alcanza cuando la persona puede advertir de forma intuitiva la “diversidad entre un acto –un querer, un sentir o un pensar propio- y un pensar extraño, gracias a una intuición inmediatamente dada al vivir y a cada vivencia misma (...)”; Scheler explica que la “esencia de la mayoría de edad la constituye el poder distinguir, la conciencia inmediata de poder hacer esa distinción, mas no el fáctico haber distinguido. O también podemos decir: el auténtico comprender”.
- 3º) El señorío inmediato sobre su cuerpo: Es el “saberse, sentirse y vivirse a sí mismo, inmediatamente, como señor de su cuerpo (...). No pertenece, pues, a la persona únicamente el querer, sino también la conciencia inmediata del poderío de la voluntad”.

Para García Hoz (1993: 126), la madurez humana se alcanza con la conjunción de dos factores principalmente: por “la interacción de

las fuerzas que por evolución natural va alcanzando cada individuo y la acción de los objetos externos que suministran el material y las posibilidades reales para la actuación de la energía de cada ser humano”.

La madurez, por tanto, significa un crecimiento armonioso de la persona, porque como recuerda este mismo autor (1993: 133-134), “No tiene madurez el hombre por disponer de una suma de conocimientos diversos; se habla de madurez cuando hay capacidad y claridad de reflexión para comprender la realidad, descubrir su sentido y, sobre ella, resolver con seguridad los problemas que la vida plantea”. Por tanto, la madurez requiere el desarrollo de la persona humana en todas sus dimensiones (corporal, espiritual, afectiva, cognitiva, individual y social).

El proceso educativo que se realiza especialmente en la infancia y en la juventud tiene unas características propias que, en cierta medida, son exclusivas de estas etapas. En ellas se debe favorecer el desarrollo de las potencialidades del educando para que, poco a poco, pueda responder a los dictados de la razón, usar sus habilidades, destrezas y conocimientos con soltura y seguridad, y desarrollar sus capacidades emocionales. Esto supone “que las pautas de actuación que se usen en su educación no predeterminen su acción futura, no sean impuestas autoritariamente, no le marquen inexorablemente, sino solamente que favorezcan la activación de sus capacidades para poder vivir una vida humana libre y armoniosa” (Ruiz Retegui, 2000).

Especialmente en el ámbito de los valores, la educación debe facilitar la sintonía con las acciones buenas y con las realidades nobles y bellas. “El ser humano tiene una sorprendente capacidad de aprender que hace que cuando realiza acciones grandes y buenas, no solamente alcanza la concreción de esa acción o de esas realidades, sino que es capaz de alcanzar una cierta afinidad con el bien, con la verdad y con la belleza. En esta afinidad consiste la virtud. Por eso la virtud es más

que la mera práctica o «acostumbramiento» de realizar determinadas acciones o de conocer unas realidades concretas. Las virtudes auténticas implican afinidad con dimensiones de valores que capacitan a la persona no sólo para repetir lo que ha aprendido, sino para descubrir o realizar situaciones inéditas, es decir, para ser propiamente creativa. En esta capacidad creativa consiste la libertad” (Ibid).

En este contexto, afirmamos que la educación debe facilitar que los educandos puedan actuar, gradualmente, con madurez y responsabilidad personal, que sean capaces de aplicar sus conocimientos, habilidades y destrezas a la vida diaria, a las situaciones concretas en que vivirán. Por esta razón, consideramos que la educación debe ser flexible y evitar la imposición de comportamientos predeterminados, porque una educación que pretenda respetar a cada ser humano en su individualidad y autonomía, debe favorecer su libertad de elección y de acción. Si, por ejemplo, se les especificara a los educandos cómo “debe ser su actuación en todos los casos que se presentan en la vida, se estaría impidiendo que llegaran a actuar desde dentro de ellos mismos, e inevitablemente quedarían encerrados en un mundo de «lugares comunes». Entonces, sus acciones, en vez de nacer de su interior, remitirían simplemente a las pautas que estuvieran vigentes en el ámbito de su educación. Esto es lo que sucede cuando quien educa pretende que el niño actúe siempre de la manera concreta que se le ha indicado, sin apartarse nunca de ella. Entonces el educador celoso está constantemente corrigiendo a su pupilo y no deja el espacio mínimo para que el niño vaya haciendo propia su actuación. Esa educación no se limita a dar principios de fondo, por una parte, y, por otra, la destreza suficiente para llevar una vida de acuerdo con esos principios, sino que impone el modo de vivir en todas sus determinaciones” (Ibid).

La desconfianza es uno de los peores enemigos de cualquier relación humana y específicamente educativa. El proceso de maduración de los educandos reclama la autonomía necesaria y exige que no se

le impongan determinados tipos de comportamiento, que impidan su espontaneidad, su responsabilidad y su originalidad. Actuar de otra manera, llevaría a mantener un cierto infantilismo irresponsable e ellos.

Consideramos que una actitud importante en la actividad pedagógica, como en toda acción humana, es manifestar y favorecer la confianza. La confianza en el otro se expresa, entre otras maneras, en no tener miedo a la equivocación; los errores, no queridos o deseados por sí mismos, por supuesto, son necesarios para aprender. Es por ello que el ejercicio de la libertad supone siempre un riesgo, el riesgo a equivocarse; por esta razón consideramos que la formación no puede pretender que los educandos actúen con absoluta seguridad, es decir, que actúen de acuerdo a las normas establecidas en el contexto social y cultural donde se desarrolla; el educando debe aprender a decidir por sí mismo en base a un razonamiento autónomo, libre de coacción.

El buen pedagogo debe entender que su función educativa debe favorecer el ejercicio pleno de la libertad, dejando que cada educando asuma libremente con responsabilidad las riendas de su vida. Como lo señala Zavalloni (1958: 106), “Formar la personalidad del educando en el uso racional de la libertad es sin duda el objeto más importante de la actividad educativa: mas no me parece que ello pueda realizarse de modo eficaz mediante una intervención «autoritaria» del educador. Estoy convencido de que la acción de este último tendrá un éxito un tanto mayor cuanto más encauzada vaya por medio una intervención «comprensiva». La idea fundamental de la «psicología del comprender» viene así a caracterizar la naturaleza del verdadero diálogo educativo”.

Para expresar este proceso dinámico de formación de la persona, mediante el cual el individuo madura plenamente y se realiza, encontrándose a sí mismo y desarrollando sus potencialidades, hemos señalado antes que la educación se realiza mediante dos procesos: el de personalización y el de socialización. La personalización, en

contraste con la socialización, denota todo aquello que la persona es y tiene, independientemente de sus vinculaciones y papeles sociales. Ambos procesos deben desarrollarse paralelamente, sin que uno de ellos anule al otro, sino que deben ser complementarios: “En realidad, no hay distinción entre personalización y socialización, pero sí en el plano teórico y analítico, para sopesar en qué proporción y de qué modo se interactúan ambas dimensiones humanas. La personalización es un proceso de individuación, de realización del sujeto, como si hipotéticamente pudiéramos aislarlo de la sociedad en que vive, lo que en la práctica sería un absurdo; la personalización es un proceso de interiorización, identificación consigo mismo, seguimiento del yo ideal, adorno constante de sí y enriquecimiento de aquellas facetas del ser humano actuantes aun en medio de su soledad y aislamiento” (Fermoso, 2000: 379).

En conclusión, una persona madura es aquella que está plenamente desarrollada. Con Lain Entralgo (1983) podemos establecer las características estructurales y descriptivas fundamentales de la personalidad humana:

- 1ª) Conformación: es decir la capacidad de integrar armónica y sistémicamente los elementos que conforman el “todo” (anátomo-neuro-químico, espacio-temporal, psíquico-socio-relacional-espiritual) de un sujeto;
- 2ª) Individualidad: o irrepitibilidad, es decir, identidad diferente a los demás de su especie y forma de ser que no proviene de lo que otros también comparten dentro de su misma especie (la naturaleza) sino de algo propio que el ser humano va conformando por la manera como se orienta hacia los valores;
- 3ª) Personeidad: es decir, interioridad, intimidad, conciencia de sí mismo y de tener una identidad, capacidad de auto poseerse a sí mismo de forma real y creativa;

- 4ª) Inabarcabilidad: una persona nunca puede ser explicada totalmente sino que permanece como «misterio»;
- 5ª) Inacabamiento: una persona siempre es centro de creación, de proyectos futuros, de búsqueda de la verdad, del amor, de la felicidad;
- 6ª) Impredicibilidad: una persona no actúa de forma predeterminada sino libre, es decir, su futuro no puede ser predicho como sucede con los objetos o con los seres que actúan por instintos;
- 7ª) Apertura: una persona no es un núcleo cerrado sino lugar para el encuentro y la comunicación. Encuentra lo mejor de sí mismo en la medida que reconoce en otro, a un ser tan digno de existir como él y tan lleno de misterio como él;
- 8ª) Indigencia: no se basta a sí mismo, necesita de los demás, necesita vivir en sociedad, de ahí que algunos lo llamen «animal político».

CAPÍTULO 5

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

Para alcanzar los fines de la educación, la Pedagogía señala los objetivos y contenidos de la acción pedagógica. El objetivo educativo, en sentido amplio, es la meta o el resultado que se espera obtener del alumno después del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este capítulo haremos referencia a aquellos objetivos que consideramos de especial relevancia: educar para la libertad, educar para la responsabilidad, educar para la felicidad, educar para la solidaridad y el amor, educar para la ciudadanía, y educar para la paz. Son objetivos que pueden considerarse como transversales, porque tienen un carácter comprensivo y general, y están orientados al desarrollo personal y social de los educandos, y que están o deben estar presentes en toda acción pedagógica.

1. Educar para la libertad

Siguiendo el pensamiento de Kant, podemos afirmar que la libertad es fundamentalmente autodeterminación: en la acción humana libre es cada persona la que decide y decide sobre sí mismo. La libertad es la manifestación operativa del ser personal. “Al actuar la persona como persona, actúa libremente, con independencia de las determinaciones externas, aunque influida por ellas. El hecho de poder reducir dichas determinaciones externas a estímulos, guardando los motivos de actuación –que conforman a los propios estímulos- dentro de sí, señala unívocamente al ser personal y le vincula a la libertad” (Altarejos, 1986: 79). Por esta razón, la educación debe favorecer y suscitar la autodeterminación de la persona.

Pero debemos añadir que la libertad es también intencionalidad: la persona se autodetermina con relación a ciertas posibilidades operativas proyectadas en su horizonte. De ello se desprende que en el acto por el que la persona se orienta deliberadamente hacia ciertos objetos (intencionalidad), está siempre en juego de algún modo el bien de la persona (autodeterminación). La realización de un acto libre es también realización de la persona en el acto o, si se prefiere, existe un nexo indisoluble entre la libertad de la persona y su bien completo (Rodríguez, 2001).

Fernando Savater, en su libro *El valor de educar* (1997: 13) nos plantea las siguientes interrogantes: “La educación ¿ha de potenciar la autonomía de cada individuo, a menudo crítica y disidente, o la cohesión social? ¿Debe desarrollar la originalidad innovadora o mantener la identidad tradicional del grupo?”. Toda teoría educativa debe resolver ambas cuestiones y lograr la armonía necesaria que haga posible una verdadera educación integral.

La libertad, como explica Feroso (2000: 309), es una prerrogativa humana, que exige la convergencia de múltiples elementos. En toda acción voluntaria intervienen solidariamente la inteligencia y la voluntad, que son capacidades específicas del ser humano; la inteligencia, formulando un juicio de valor en base al conocimiento, la voluntad aprobándolo. El acto libre es un acto vital de un sujeto que sabe aquello que quiere; es el exponente más genuino de la existencia humana, en el que culmina toda la estructura del ser humano, en armoniosa síntesis integradora de todas sus dimensiones. Nada queda excluido del acto libre; intervienen la apetencia, la cognoscibilidad, el espíritu, los fundamentos biológicos de la personalidad, la afectividad; en una palabra, todo el ser humano.

El ejercicio de la libertad perfecciona al ser humano, porque en su accionar alcanza aquello que más puede engrandecerle: comprometerse

y arriesgarse. En el acto libre el ser humano fabrica su propio ser, al autodecidir respuestas y conductas. En este sentido afirmamos que el hombre es una suma de potencialidades y de realizaciones. El ser humano se transforma en el ejercicio de su libertad, y ésta presupone la racionalidad.

Cada persona debe saber escoger, entre múltiples posibilidades, libre de cualquier coacción o imposición de otros. Quienes educan, enseña Domínguez (1998), “deben facilitar los datos, los hechos, pero dejando que cada individuo los interprete a su modo. Imponer las ideas de un modo imperativo es la peor forma de manipular a los seres humanos. Es necesario enseñar a vivir con libertad real y no como un simple enunciado demagógico. Resulta imperioso plantear la cuestión de que la libertad bien entendida, supone que cada individuo debe encontrar, él mismo, las razones para actuar de una manera u otra”.

Para ello hay que tener en cuenta como lo expresa Henz (1968: 41) que: “El sentido y el objeto de la acción de todo ente es realizar su modo de ser, su existencia singular e irrepitable. La misión del hombre no es otra que la de realizar su existencia. Lo esencial en la pedagogía es la existencia, que solamente puede darse en la libertad. Y la libertad no puede fabricarse. La ayuda que da el educador al educando consiste esencialmente en liberar, en hacer libre. El papel del educador es análogo al de la comadrona, porque ayuda al alumbramiento de la vida personal en la adquisición de la libertad, vida personal que surge del seno maternal, de la naturaleza infraespiritual y que tiene en sí misma poder de acción. El individuo adquiere la libertad mediante actos de persona libre, que realizan su esencia, es decir, mediante el amor, el pensamiento y la voluntad”.

Pensamos que como persona única e irrepitable, el ser humano tiene que conseguir en su actuación la autonomía de criterio y de acción que le corresponde, para hacer innecesaria la dependencia de los demás,

que es la causa principal de la pasividad y de la inautenticidad que caracteriza algunas personas. Vivir con autonomía no significa inflar el propio yo, sino integrarse en la sociedad sin perder la identidad y la independencia. “El fenómeno social se realiza precisamente allí, en la unión de autonomías y en su concordancia. Autonomía que trasciende el egoísmo y la sumisión impuesta, la usurpación y la entrega involuntaria. Los seres humanos deben descubrir su derecho a la autodeterminación y a defenderse de la fraudulenta glorificación de la ciudadanía inerte, infantilizada por una tiranía disfrazada de paternalismo” (Domínguez, 1998: 28).

Como ser libre, la persona debe actuar siempre con criterios claros y valientes, valorando su capacidad crítica, y no dejándose deslumbrar por los tópicos y las opiniones impuestas por otros. Cada persona es un ser original y, por tanto, con capacidad suficiente para ser creativo y productivo. Todo depende de él mismo. Fullat (2000) explica que la libertad es sinónimo de creatividad o de imaginación creadora, de duda, de profetismo, de crítica, de fidelidad, de aventura, de riesgo, de fraternidad, de locura, de arte. Los educadores debemos tener conciencia clara que educamos para la libertad y en libertad, no para la sumisión.

Domínguez (2000: 76) establece que: “El hombre inteligente no se presta a ser instrumento. Hasta que el hombre no desarrolle sus capacidades, se sentirá irremediamente esclavo. Siempre el tonto ha sido y será el juguete de los inteligentes. Resulta más cómodo enseñar a seres inertes, pasivos, que a seres inteligentes y libres. En el primer caso nuestra misión se reduce a transmitir nuestro modo de conocer y entender la realidad y a imponer conductas que catalogamos de adecuadas, de acuerdo a nuestro punto de vista. En el segundo caso, favorecemos el pleno desarrollo de la persona humana en su originalidad creadora”.

Por tanto, no se educa en libertad cuando no ayudamos a las personas a desarrollar su propio juicio, en base a unas capacidades previas que

deben ser potenciadas; cuando utilizamos argumentos de autoridad, que no entienden los educandos, especialmente en relación a los valores morales; cuando imperamos conductas concretas que no son producto de una decisión inteligente y libre de quien las asume. “El día que todos los hombres se den cuenta de que son inteligentes, será imposible la dominación del hombre por el hombre, y nos estaremos asomando al verdadero concepto de democracia, de igualdad de derechos en todos los hombres y, por tanto, a la delegación auténtica del poder, más allá del peligroso juego de la conquista del poder por medios coercitivos, sinuosos o falaces” (Domínguez, 2000: 80).

Es importante recordar, como lo hace García Hoz (1982) que todos los reduccionismos pedagógicos, que tienen su fundamentación en los reduccionismos filosóficos y científicos, desconocen en realidad la libertad humana y privan de su sentido más profundo a la educación. Si entendemos que la educación tiene como finalidad hacer al ser humano capaz de formular y realizar su proyecto personal de vida, debemos reconocer que ello se logra exclusivamente en un clima de libertad y de responsabilidad individual y social. El ser humano puede ser de muchas maneras, tiene capacidad de decidir, de proyectar su actividad y su forma de vida. Cualquier intento de unificar al ser humano, en lo personal, iría en contra de su misma naturaleza y de su misión en el universo.

La educación debe realizarse en función del individuo, debe estar al servicio de la persona, sólo de este modo estará en función de toda la sociedad. Es por ello que el fundamento real de la educación está en el ser personal del hombre. La libertad se entiende, entonces, como manifestación de la peculiar dignidad que el ser humano tiene en virtud de la cual se siente sujeto: realidad distinta y superior al mundo de los puros objetos que le rodean. En la medida en que el hombre es un ser libre, la educación se halla al servicio de la libertad. Por esta razón se ha dicho con especial fuerza que “persona es posesión plena del propio

ser; lo cual significa también unidad como totalidad e independencia” (Altarejos, 1986: 77).

La libertad hace posible que el ser humano se abra al mundo que le rodea y asuma los intereses del colectivo. Como muy bien lo expresa Llano (1999: 97) “Una libertad personal que no se hiciera cultura comunitaria sería una libertad truncada, esencialmente disminuida. El espíritu no es un fantasma anímico que habita en un cuerpo mecánico. Es la fuente común de la propia posesión y de la autotranscendencia. Por eso se autorrealiza en cuanto que sale fuera de sí mismo y entra en comunicación con otras subjetividades con las que comparte bienes que no son meramente cuantitativos, por lo que no disminuyen al compartirlos”.

Estas reflexiones conducen a plantear la necesidad de asumir la educación como un proceso que requiere una conceptualización clara de la libertad. “El sentido profundo de la libertad impregna toda la educación. Cualquier decisión, cualquier elección y cualquier procedimiento educativo tienen por condición el criterio de la libertad creciente. No debe tomarse la libertad como un valor a respetar, sino como el principio conformador de toda actuación educativa” (Altarejos, 1999: 23).

La educación de la persona humana exige, a nuestro entender, tener en cuenta dos aspectos principales: uno es interior: cada ser humano debe desarrollar, él mismo, su propio proyecto de vida, en base a una decisión personal libre; el otro es exterior: ello sólo será posible si la persona vive y crece en un ambiente que respete y favorezca su desarrollo personal y social.

Con respecto al primer aspecto señalado, considero importante comprender lo que Ruiz Retegui (2000) expresa con especial claridad: “Las acciones de la persona humana, son propiamente suyas cuando esas acciones no son realizadas de manera inducida o «causada» desde

una instancia exterior a la persona, sino que tienen su origen en la forma de causalidad que denominamos libertad. En cambio, la persona no es libre cuando no alcanza la realidad sino que recibe la orientación de su acción desde una instancia externa a ella. En este sentido la acción no libre, es semejante a la de un ciego que no puede percibir la realidad y es conducido por otro”.

Como el mismo autor señala, además de las condiciones internas en la persona que actúa, es necesario un ambiente propicio a la acción libre, que es el ámbito de la libertad. Los hombres más ricos de vida detectan cuándo se encuentran en un ámbito libre. Pero casi todas las personas experimentan el gozo de un ambiente en que pueden actuar libremente. Por eso cuando se habla de libertad hay que distinguir la mera libertad interior del ser espiritual, y la libertad en cuanto cualidad de un determinado ambiente o sociedad. Así, hay veces que se dice que el hombre es siempre libre, pero otras veces se clama pidiendo libertad. La relación entre estos dos significados de la palabra libertad se encuentra en que la falta de libertad ambiental no sólo impide el despliegue pleno de la libertad personal sino que además suele repercutir en las condiciones orgánicas de la libertad de la persona humana.

La libertad tiene varios enemigos bien definidos: La manipulación, que lleva a influir sobre una persona, en nuestro caso el educando, con medios hábiles y a veces arteros para servir los intereses propios o ajenos sin tener en cuenta ni respetar lo que considera o desea el sujeto sobre quien recae la acción; la coacción, que significa actuar con fuerza o violencia sobre una persona para obligarla a que diga o ejecute una acción; la coerción, que lleva a contener, refrenar y sujetar a la persona para que actúe de una determinada manera; el dogmatismo, que lleva a imponer una doctrina que se considera como verdad absoluta, sin favorecer el libre desarrollo del pensamiento; el adoctrinamiento, que inculca determinadas ideas o creencias sin respetar la autonomía moral de quien es instruido; y la imposición, que es la exigencia desmedida

con que se trata de obligar a las personas a pensar o a ejecutar algo sin posibilidad de plantear otras opciones.

Pero la libertad tiene también sus afirmaciones: La autodeterminación, que es la capacidad que cada persona tiene de decidir sobre sí mismo; el autodominio, que hace posible el dominio y la capacidad de disponer de sí mismo; la elección, que no es otra cosa que el derecho que tiene cada ser humano de obrar voluntariamente, sin coacción; el juicio moral propio, que nace de la conciencia personal; y la autenticidad, que es la coherencia entre el pensamiento y la acción y que hace posible la originalidad de cada ser humano. Estas últimas constituyen las dimensiones educativas más importantes de la libertad.

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, podemos sacar dos consecuencias pedagógicas de gran alcance:

- 1°) La educación debe estimular y orientar la capacidad de hacer uso responsable de la libertad, por medio de la cual el ser humano gobierna su vida de acuerdo con las exigencias de su dignidad como persona. En otras palabras, el uso responsable de la libertad requiere tener criterio personal; en eso debe centrarse la educación: en la formación de criterio del ser humano, para que actúe libre y responsablemente.

Así lo expresa Rigobello (1990: 1224-1225): “Educar para la libertad significa, en última instancia, educar para la propia maduración personal: se es libre cuando se es uno mismo. Esto no significa solamente descubrir la propia identidad temperamental y actitudinal, sino realizar en nosotros la humanidad de los valores que la fundan como tal. Educar para la libertad es, por tanto, educar a realizar en nosotros al hombre, educar para la autoconciencia y la autodisciplina. La persona es conciencia crítica y dominio de sí. La educación para la libertad, por consiguiente, no se agota en una enseñanza orientada a desarrollar en el chico las técnicas para la propia autonomía decisional,

sino que éstas técnicas, indispensables por sí mismas, deben servir de soporte a la expresión de la libertad en sentido fuerte, es decir, a la realización completa de los valores humanos”.

Educar para la libertad es sobre todo educar en responsabilidad y en compromiso. El educando debe poder comprometerse ante sí mismo a seguir el camino elegido, firme en su decisión, responsable de sus consecuencias, sin declinar en su empeño ante las dificultades. Siguiendo a Dürr (1971), podemos establecer tres compromisos fundamentales: “1°) El compromiso del espíritu, que incluye el compromiso ante sí mismo. 2°) El compromiso social, que es la consecuencia pública y comunitaria del compromiso del espíritu. 3°) El compromiso pedagógico, que obliga al educador a indagar metódicamente la verdad, a someter a verificaciones sus hipótesis, atenerse a realidades y ser fiel a sí mismo en la cátedra; y que lleva a respetar la independencia del alumno”.

¿Cómo educar para la libertad? Con Rigobello (1990) afirmamos que educamos para la libertad cuando educamos al ser humano para la humanidad. Toda educación debe ser una promoción de humanidad, de libertad.

- 2°) La educación debe desenvolverse en un ambiente y a través de unas técnicas en las que la iniciativa y la responsabilidad de los que se educan tengan ocasión constante de manifestarse; es decir, en un ambiente de libertad, de respeto y de tolerancia, de autonomía e independencia por parte de todos los actores que intervienen en el proceso educativo. Si no hay libertad, la educación se convierte en un amaestramiento, en una manipulación o adoctrinamiento por parte de otro o de otros, ya sea porque se le impone al educando coactivamente unas conductas que implican la adquisición de hábitos exteriores para hacer algo, o condicionando su actividad de tal suerte que

sus obras estén de acuerdo con criterios ajenos al mismo sujeto que las lleva a cabo.

La institución escolar no podrá transformar al educando en libertad, si ella misma está oprimida y manipulada por leyes públicas, por presiones sociales, por intolerancia del equipo docente, por intransigencia del alumnado o por los padres o representantes de los alumnos, o por toda la comunidad educativa. Aunque la institución escolar esté administrada por el poder público, “tiene que admitir que el hecho educativo trasciende la institución, que tiene un fundamento en las profundidades mismas de la naturaleza humana: que cada chico tiene derechos originarios, mediados en primer lugar por la familia y sólo en segunda instancia por la sociedad política” (Rigobello, 1990: 1225).

La sociedad en la que está inserta la institución escolar favorece o dificulta la educación en libertad, porque ella proyecta en la escuela su cosmovisión y su respeto por la dignidad humana. La libertad social es una condición indispensable para educar en libertad; por ello la primera condición para educar en libertad es una sociedad libre en materia educativa. Esto supone aceptar la indispensable autonomía de la escuela: “Sólo una escuela que tenga autonomía puede a su vez ofrecer el ámbito necesario donde la libre iniciativa y la responsabilidad de los escolares puedan irse desarrollando hasta llegar a ser éstos verdaderamente hombres capaces de hacer un uso responsable de su libertad” (García Hoz, 1982: 113).

Por parte del educador, la educación en libertad requiere respeto a su ideología, a sus creencias, a su persona, a su concepción política, a sus iniciativas y al ejercicio profesional. En este sentido, sin embargo, cabe destacar, que cuando hablamos, por ejemplo, de “libertad de cátedra” no entendemos con ello un derecho para avasallar e imponer las propias ideas, sin respetar el criterio de los educandos. “La verdadera libertad

de cátedra ha de amparar al ser en desarrollo, sin manipularle, y ha de respetar el poder de inventiva y de creación personal del docente, sin que se abogue por un libertinaje irresponsable, que o transmite verdades aún no contrastadas, o verdades a medias, o verdades emocionalmente vertidas, o verdades de difícil asimilación por los alumnos, o falacias encubridoras de aparentes verdades o claras imposiciones partidistas, o demagógicas enseñanzas impropias de una cátedra” (Fermoso, 2000: 307).

Por tanto, educar para la libertad sólo es posible cuando el educador (y las instituciones educativas en general) asumen actitudes, métodos y preocupaciones respetuosas de la libertad misma. En una sociedad democrática, el pluralismo debe ser asumido como valor. Si entendemos por pluralismo en su sentido original (Rigobello, 1990), como una sociedad organizada según cuerpos intermedios (familia, asociaciones, comunidad local, Estado y comunidad internacional) y jerárquicamente articulados, la educación debe tener en cuenta y respetar este ordenamiento. Si nos acogemos al sentido más reciente del término pluralismo, como pluralismo ideológico, social y político, afirmamos que la educación debe respetar la libertad de cátedra, la libertad familiar, la libertad política y social de las personas y de las instituciones.

2. Educar para la responsabilidad

La educación debe favorecer el ejercicio de la libertad responsable. Gabriel Marcel, en su obra *Metafísica de la esperanza* (1954: 23-24), indica que lo más característico de la persona humana, es su capacidad de afrontar y de comprometerse en las situaciones que se le presentan a lo largo de su existencia: “Me afirmo como persona en la medida en que asumo la responsabilidad de lo que hago o de lo que digo. ¿Pero ante quién soy o me reconozco responsable? Hay que responder que lo soy

conjuntamente ante mí mismo y ante el prójimo, y que esta conjunción es precisamente característica del compromiso personal, que es el sello propio de la persona”.

Cada uno de nosotros debe diferenciar con precisión, como señala el mismo Marcel, el «yo quiero» del «yo querría», lo que quisiera ser y lo que soy en realidad, el deber ser del ser. La responsabilidad y el compromiso personal se mueven en ámbito del «yo quiero», es decir, en el presente, en el acto de existir aquí y ahora, en cada acción que realizo. La educación debe ayudar a las personas a distinguir los sueños de la realidad: a asumir la responsabilidad de sus actos, sobre todo su repercusión en los demás: “me afirmo como persona en la medida en que creo realmente en la existencia de los otros y en que esa creencia tiende a dar forma a mi conducta” (Marcel, *ibid*: 25). En definitiva, se trata de lograr que las nociones «persona-compromiso-comunidad-realidad» estén unidas siempre en todo acto humano.

Desde el ángulo de la ética, como afirmamos en otra ocasión¹, la responsabilidad se refiere a la toma de conciencia que debe asumir cada ser humano de sentirse responsable ante los demás, ante el mundo y ante sí mismo. Ello exige no actuar sólo en función de altos principios, sino considerar ante todo las consecuencias previsibles de las acciones y responder de ellas. La responsabilidad nos obliga a reconocernos como autores de nuestros actos, ante la propia conciencia y ante la sociedad. La responsabilidad supone la libertad, como capacidad y como elección. En este sentido, es responsable el que “asume las consecuencias de sus actos intencionados, resultado de las decisiones que tome o acepte; y también de sus actos no intencionados, de tal modo que los demás queden beneficiados lo más posible o, por lo menos, no perjudicados; preocupándose a la vez de que las otras personas en quienes puede influir hagan lo mismo (Issacs, 1977: 173).

¹ Véase nuestro libro *La Formación Social en la Universidad. Claves para una acción eficaz*.

La responsabilidad no queda aprisionada en el ámbito individual, sino que –necesariamente– trasciende hacia los demás, hacia la sociedad. Las acciones de toda persona influyen –positiva o negativamente– en los demás (en las otras personas). “Todo acto humano acarrea consecuencias sociales, por lo tanto, ninguna acción personal debe acometerse con prescindencia de sus consecuencias en los otros. Por el contrario, la edificación del bien común demanda da cada actuación individual la consideración política de las consecuencias o repercusiones sociales, y obliga entonces a enderezar, en todo caso, los logros del interés particular en función social, en orden al bien común” (Marrero, 1999: 124-125).

Como consecuencia, la responsabilidad exigirá una estrategia general de vida, un modo concreto de afrontar con armonía y serenidad los retos cotidianos y esta estrategia no es otra que la correspondencia entre lo que pensamos, lo que sentimos, lo que decimos y lo que hacemos, porque precisamente la raíz de gran parte de todas las esquizofrenias de nuestra civilización, reside en la falta de autenticidad, es decir, en la ausencia de una correspondencia entre nuestro ser y nuestro hacer. En palabras de Quijano (1998) debemos “Asumir la responsabilidad social como el *locus* para desarrollar y ejercer la integridad ética, la formación para el entendimiento social, la sensibilidad estética, la idoneidad profesional, la solidaridad social y la conciencia ambiental”.

Para alcanzar este objetivo educativo, es importante entender que la enseñanza alcanza su fin cuando facilita que el educando vaya capacitándose progresivamente y pueda autodesencadenar los procesos formativos internos (Altarejos, 1986: 96). Esto supone distinguir con precisión los conceptos de enseñanza y formación. La enseñanza es, sobre todo, producción, es decir, una actividad terminal, porque culmina en un producto, en una lección aprendida, por ejemplo; en cambio la formación es acción y, por tanto, es la actividad principal del educando, porque es una acción inmanente que le perfecciona y le

ayuda a alcanzar su plenitud personal y que se expresa en su vida social. Es aquí donde aparece la responsabilidad. La educación ha de potenciar esta responsabilidad, que lleva al educando a su plena realización personal y social.

Hemos afirmado en repetidas ocasiones en este libro que la educación debe capacitar al educando para que pueda desarrollar su propio proyecto de vida. “Frente a ese proyecto, que se ha conformado dentro del marco de una situación dada y posteriormente asumida, el hombre es completamente responsable. Es responsable en el momento mismo que ya no se concibe como un producto de la situación, sino que la trasciende hacia algo que aún no es pero que quiere ser. En este sentido, el hombre auténtico cobra conciencia de que él no es lo que actualmente es (su situación) y es lo que todavía no es (su proyecto). Asumirse como proyecto es asumirse como negación de una situación hacia otra, y este otro situarse ya no es resultado de una pasividad, sino la consecuencia de un proyecto que el individuo asume y que lo hace ser persona. Todas las elecciones cobran significado dentro de un proyecto” (Desiato, 1996: 231-232).

En definitiva, educamos para la responsabilidad cuando ayudamos y acompañamos al educando en su proceso de formación y no reducimos la educación a una simple instrucción o información. Del mismo modo que indicábamos antes al hablar de la libertad, hemos de insistir que el proceso educativo debe realizarse, en este caso, en un ambiente de responsabilidad. Esto supone que al educar, debemos utilizar estrategias o metodologías pedagógicas y crear un ambiente de aprendizaje que favorezca la libertad y la responsabilidad para que los educandos puedan decidir por sí mismos; decisiones que, partiendo del saber alcanzado, se expresen con un profundo sentido de responsabilidad individual y social. Es el educando quien decide y debe decidir sobre su propia vida y, por tanto, es cada ser humano que está en un proceso de aprendizaje, quien debe asumir las consecuencias de sus decisiones.

3. Educar para la felicidad

“El ser humano es, constitutivamente, persona; operativamente es libertad, atendiendo al origen; y operativamente es felicidad atendiendo al fin” (Altarejos, 1986:83). Por tanto, libertad y felicidad están íntimamente entrelazadas en la actividad humana y especialmente en la actividad educativa. De ello deducimos que no puede haber felicidad si no hay libertad, y no puede haber libertad si la actividad no es personal.

El objetivo de todo ser humano es muy sencillo: ser feliz. Pero, ¿en qué consiste la felicidad?. La felicidad es un concepto indefinible, por razones filosóficas y prácticas. Todo ser humano tiene su propia definición, porque cada uno cifra su felicidad en lo que quiere, en los valores que tiene por delante. Otra cosa es que la alcance o no. La felicidad, en definitiva, no se puede medir, es algo personal, intransferible, es una meta por la cual se lucha siempre.

Sin embargo, cuando hablamos de felicidad debemos suponer dos cosas, que deben darse simultáneamente: 1º) que una persona es más feliz cuantas menos necesidades tiene; 2º) que una persona es más feliz cuanto más ama y es amada. Para que una persona cumpla su ciclo normal como ser humano y alcance su objetivo final de vivir y ser feliz, debe cumplir con sus tendencias naturales. En concreto: su cuerpo debe alcanzar el bien sensible; la inteligencia debe armonizar el ejercicio de los sentidos y descubrir la verdad; y la voluntad debe hacer el bien. Estos tres componentes de la persona humana deben tender al mismo tiempo a sus fines naturales, de lo contrario, surge la frustración vital, es decir, la infelicidad.

Aristóteles en su libro *Ética a Nicómaco*, afirma que la felicidad es en cierta manera accesible a todos porque no hay ser humano a quien no le sea posible alcanzar la felicidad, mediante cierto estudio y los debidos cuidados. Pero, es un hecho de experiencia, que no todos los medios que tenemos a nuestro alcance son adecuados para encontrarla;

con frecuencia confundimos la felicidad con el placer, la satisfacción o el gusto. El concepto de placer se extiende a un amplio campo que va desde la pura desaparición del dolor hasta el deleite claramente gozado. Sagoff (1988), por su parte, puso de relieve que la felicidad de los pueblos no nace de la satisfacción de sus deseos, sino que existe una correlación negativa entre el desarrollo material y la experiencia de la felicidad. La razón es muy sencilla: la felicidad se alcanza cuando el hombre sabe dominar sus tendencias más bien que el simple hecho de satisfacerlas.

La felicidad ha sido considerada, desde diversos ángulos, como una finalidad de la educación teniendo en cuenta que la felicidad es una aspiración universal: todo hombre sano aspira a ser feliz. Aristóteles caracteriza la felicidad como fin último (*Ética a Nicómaco*, I, 7): todo fin último debe ser perfecto y autosuficiente; perfecto porque cualquier otro fin se ordena a él; el fin último es fin en razón de sí mismo, y no se ordena a ningún otro fin; y autosuficiente, en cuanto que cualquier otro fin estaría de más si se alcanzara el fin último. Y esto es lo que sucede con la felicidad, pues siendo felices, no necesitamos de ninguna otra cosa, porque la felicidad da, por sí misma, sentido a la vida humana, mientras que ninguna otra cosa puede hacerlo. Esto significa que: “La aspiración a la felicidad es una aspiración a la plenitud del propio ser o autorrealización, y nada más puede aquietarla” (Altarejos, 1986: 24). La felicidad es, por tanto, el fin último del ser humano y, como consecuencia, el fin último de la educación.

Es importante tener en cuenta, además, que el hombre no encuentra la felicidad solo, sino en sociedad, con sus semejantes. Por esta razón, la educación debe tomar como una de sus principales tareas la promoción y refuerzo de las aptitudes sociales que disponen al ser humano para compartir, es decir, dar a los otros y recibir de ellos no sólo cosas, sino también elementos de sus propias vidas, porque así se enriquecen mutuamente.

El fin de la educación, sin embargo, no se reduce a alcanzar la felicidad; entendemos que para lograr la felicidad se requiere desarrollar las potencialidades humanas que permitan alcanzarla de un modo pleno. Así lo formula Millán Puelles (1963: 75): “El objetivo de la educación no es, formalmente, que el hombre actúe bien, sino que esté capacitado para ello. La perfección de las operaciones humanas sólo es alcanzada virtualmente por la educación misma, ya que el fin propio de ésta consiste en las virtudes que capacitan a nuestras potencias para realizar debidamente dichas operaciones”.

La educación prepara para alcanzar la felicidad, pero al mismo tiempo produce felicidad, porque “sólo puede aprenderse a ser feliz siéndolo en un cierto grado” (Altarejos, 1986: 31). Sin embargo, esto no significa que el proceso educativo en sí mismo produzca la felicidad, simplemente queremos expresar que la acción educativa, aunque no tiene como objetivo inmediato proporcionar la felicidad al educando, debe suscitarle la felicidad en cierto grado. Y esta afirmación es muy importante, porque evita, en la práctica educativa, desplazar el fin de la misma hacia un futuro lejano; al educarse, el ser humano debe alcanzar cierto grado de felicidad; si no fuese así, estaría insatisfecho de un modo permanente, y ello, como es obvio, transformaría la educación en un proceso ineficaz.

Educar para la felicidad exige considerar al ser humano como una totalidad. La felicidad debe abarcar al ser humano entero; la educación debe favorecer la plenitud de todo nuestro ser, y no sólo una parte de él. De ahí la importancia de considerar al ser humano como persona, como unidad de vida, en todas sus dimensiones. La felicidad es una apetencia que abarca la totalidad del ser humano: “No es nuestra inteligencia, ni nuestra voluntad quienes apetecen la felicidad; es todo el hombre quien desea ser feliz. Por ello, la felicidad es enteramente personal. Nadie, ni nada extraño a la persona puede hacerla feliz; aunque puedan prestarse valiosas ayudas para lograrlo. (...) Es todo

el ser humano, es la persona humana quien aspira a la felicidad. La educación, al asumir la felicidad como su último fin, se define como actividad que se dirige a la totalidad del ser humano” (Altarejos, 1986: 43 y 46).

Esta es una de las razones que fundamentan la necesidad de educar integralmente, como veremos en el séptimo capítulo de este libro.

4. Educar para la solidaridad y el amor

El planteamiento anterior nos lleva a considerar que la felicidad es un tema común, que nos afecta a todos; por tanto, la educación debe proponerse alcanzar la felicidad de las personas y de la comunidad. Por esta razón, para completar la descripción que hemos hecho, tenemos que añadir un cuarto objetivo que denominamos educar para la solidaridad y el amor.

No dudamos al afirmar que la época actual nos está llevando a la despersonalización del ser humano, por un lado, y a la soledad, por otro. La individualidad se ha disuelto en la multitud, se ha masificado, con frecuencia consideramos a las personas como objetos, como cosas, como números plasmados en estadísticas de todo tipo que abundan en los análisis y propuestas sociales y educativas. Nos hemos olvidado que la necesidad de comunicación que toda persona tiene no se satisface simplemente siendo un número más de una gran organización: cada ser humano requiere establecer relaciones personales afectivas con quienes viven en su contorno inmediato. Es decir, el ser humano necesita amar y ser amado. Consideramos que la educación debe proponerse como objetivo permanente la educación para la humanización, que no es otra cosa que educar para recuperar la dignidad humana y enseñar a vivir humanamente.

La vida humana está condicionada desde su mismo inicio: ninguno de nosotros eligió a sus padres, tampoco determinamos el lugar de nacimiento ni las circunstancias históricas, sociales, económicas, políticas, ni siquiera elegimos una cultura concreta. El ser humano es un ser condicionado porque es un ser inacabado que necesita aprender y, además, es un ser que requiere no sólo la ayuda de los otros seres humanos para desarrollarse como persona, sino su amor, su comprensión y hasta su compasión.

Cuando los condicionantes externos son positivos, nos ayudan a realizarnos plenamente como personas; cuando son negativos, nos dificultan grandemente alcanzar la felicidad como seres humanos. Sin embargo, como personas tenemos la capacidad de trascender esas realidades condicionantes, sobre todo las que nos impiden desarrollarnos plenamente, porque tenemos la capacidad de superarnos y de autoestimularnos, porque como seres humanos tenemos las herramientas espirituales, cognitivas y afectivas para hacerlo.

Ahora bien, no vivimos solos; los demás existen también. Y existimos agrupados en sociedad en sus diversas manifestaciones. Necesitamos, por tanto, ayudarnos unos a otros, porque solos no podemos alcanzar las metas de nuestra vida humana. Pero no es suficiente; la ayuda mutua no se fundamenta en una simple razón utilitarista de conveniencia: «porque los demás me pueden ayudar, entonces yo les ayudo». La última razón, la que verdaderamente da pleno sentido a la vida humana es el amor. Sin amor, la vida humana pierde su grandeza y su dignidad.

El amor no es un mero impulso, producto de la sociabilidad del ser humano y exigido por la necesidad de entablar con los semejantes una buena relación interpersonal. Es mucho más que eso; el amor es la condición base para la convivencia humana y social, para la verdadera felicidad.

Ese amor se manifiesta de dos formas: de un modo activo, cuando es uno el que toma la iniciativa; y de un modo pasivo, cuando recibimos amor de otra persona. En realidad ambas formas se dan simultáneamente, porque el amor verdadero es recíproco y esa reciprocidad lleva a desarrollar continuamente actitudes de generosidad, de entrega, de sacrificio, de abnegación, de compasión, de solidaridad y de ayuda. Amar a otro supone «hacerse con el otro», exige asumir la responsabilidad del otro como ser humano.

Lo dicho hasta ahora requiere algunas precisiones conceptuales. La primera y más importante es determinar qué es amar. A lo largo de la historia, filósofos, literatos, poetas, historiadores, amantes, padres y madres, hijos e hijas han expresado de mil formas el contenido de la palabra amor. Esto quiere decir que existen muchas maneras de amar. Sin embargo, en todas ellas existe un rasgo común, una condición determinante: el verdadero amante es aquél que desea el bien del amado. Sería absurdo pensar otra cosa. Pero debemos precisar más: desear el bien del amado significa desear su bien siempre, sin condiciones. Es por eso que se ha dicho tantas veces que el amor es eterno, si es verdadero amor. Desde el mismo instante en que uno de los amantes pone una condición para amar y ser amado, el amor se transforma en interés, conveniencia y egoísmo.

El que ama de verdad desea ante todo la felicidad del otro, del tú; y desea, además, que ese tú se desarrolle con autonomía, con libertad, la libertad que crece con el verdadero amor. Un amor que implique algún tipo de esclavitud, de sometimiento absoluto, de dependencia total, no es verdadero amor. El auténtico amor exige el respeto a la autonomía del otro, aunque exija la entrega «incondicionada». Entrega incondicionada no equivale a negar la propia autonomía, más bien la respeta y la promueve en el contexto de un verdadero amor: “El amor pleno es creador de distinciones, reconocimiento y voluntad del otro en tanto que otro” (Mounier, 1962: 22).

Si hay algo que llama poderosamente la atención en la cultura denominada postmoderna es precisamente la confusión que existe en relación al concepto del amor. Producto de una concepción hedonista (búsqueda del placer como motivación casi exclusiva del obrar humano); utilitarista (identificar el amor con un interés individual, porque se considera al otro como un instrumento para alcanzar la felicidad individual); consumista (considerar el amor como un bien de consumo que se usa y luego se desecha...); materialista (el amor –y la afectividad en su conjunto– es producto exclusivamente de fenómenos físicos, biológicos y químicos, porque todo en el ser humano es material), ya no se sabe a ciencia cierta qué significa amar.

Los filósofos clásicos hablaban de tres grados o niveles del amor: el amor de complacencia, el amor de concupiscencia y el amor de benevolencia. El amor de complacencia consiste en dejarse atraer por lo que se presenta como bueno, en un consentir la atracción. La atracción dependerá estrechamente del conocimiento del otro y de la impresión sensible y los sentimientos que lo acompañen. El amor de concupiscencia es el deseo de algo bueno que no se posee. Este amor es una forma de amor que presupone la referencia de un objeto concreto en la que queda integrado el placer o la satisfacción unida a la posesión de ese bien: es el deseo del bien para mí, una tendencia hacia lo que es para mí un bien. En cuanto es amor y afirmación del bien, se realiza en él de algún modo la esencia del amor; en cuanto es deseo del bien para sí, es un amor de sí mismo.

Tanto el amor de complacencia como el de concupiscencia están sometidos, en muchas ocasiones, a los sentimientos y a las pasiones. Cuando el amor no supera estos dos primeros niveles, puede convertirse en un amor absorbente que impide la realización del «otro» bajo el pretexto de la pasión que le embarga. El amor no consiste en una unificación con el amado, más bien el amor resalta la diferencia cualitativa entre ambos. Amar a otro es precisamente amarle como un

ser autónomo y diferente de uno mismo. No se puede comprender a un ser más que partiendo de su propio centro y no se puede entrar en él más que por amor.

El amor de benevolencia es la afirmación de la otra persona, de su valor; cuando el amor de benevolencia es correspondido aparece la amistad: amor recíproco. Y el grado máximo del amor de benevolencia es la entrega voluntaria y libre de sí mismo, la donación completa de la propia persona, el amor incondicionado y desinteresado que sólo pretende el bien del otro en su totalidad. En la amistad se da una verdadera comunión interpersonal: mi yo y el tú constituyen una unidad porque mi voluntad es igualmente benévola respecto a los dos, lo que presupone una elección voluntaria del amigo, y con ella un compromiso. Según Aristóteles (*Ética a Nicómaco*), la reciprocidad se puede fundamentar en la comunión de un bien honesto, útil o deleitable (placer). En los dos últimos casos, la reciprocidad es precaria e inestable. Es difícil confiar en una persona, si se sabe que busca sólo su satisfacción, o si somos nosotros los que amamos así. Una amistad de ese tipo degenera en una síntesis de egoísmo: el nosotros esconde en realidad dos yoes que buscan juntos su satisfacción individual, sin llegar nunca a dar vida a la comunión interpersonal.²

Agustín de Hipona en una de sus obras más importantes, *La Ciudad de Dios*, consideraba que el amor es la fuente de la conducta humana, y lo que explica en último término –de modo mucho más determinante que la capacidad intelectual- la estatura moral de la persona, el valor de ésta es el valor de su amor, y lo mismo cabe decir del valor de sus acciones.

El amor como lo expresó Scheler (1942), es un movimiento hacia el valor superior del otro; es un movimiento que parte del valor dado de

² Para un estudio más detenido de la amistad, véase Aristóteles. *Ética a Nicómaco*, libros VIII y IX.

una persona y se dirige a un valor más alto. Es decir, el amor auténtico no se contenta con los valores reales de la persona amada, sino que la empuja a su ideal aún no conseguido, porque en el amor se hace todo más valioso. Por esta razón, se ha afirmado con fuerza que el amor es creador.

El amor nada desecha, saca lo bueno que hay en todo; asimila lo positivo sin utilizarlo ni divinizarlo. Permanece siempre abierto y ansioso; saca las últimas potencialidades de lo negativo. Por esta razón, lo genuino del amor se demuestra plenamente en que vemos las faltas de las personas amadas, pero los amamos con esas faltas. El amor tampoco tiene límites; es dinámico, crece, y camina en dirección hacia la plenitud. Por ello, el amor no tiene fin, constantemente desea la mayor plenitud de bien.

El amor se relaciona íntimamente con la humildad. La humildad es la regulación racional de la necesidad de estimación y de la autoestimación. Esto significa que es necesario regular estas dos tendencias humanas, ajustarlas a la realidad de cada persona. En la *Ética a Nicómaco* (IV, 3), Aristóteles lo explica así: “El que merece cosas pequeñas y pretende éstas, es modesto (...) El que se juzga a sí mismo digno de grandes cosas siendo indigno es vanidoso (...) El que se juzga digno de menos de lo que merece es pusilánime, ya sea mucho o regular lo que merezca, o poco y crea merecer aún menos; pero sobre todo si merece mucho, porque ¿qué haría si no mereciera tanto?”. El ser humano necesita de cierto reconocimiento ajeno (estimación); con el desarrollo psicológico y moral, la persona, aun sin poder ni deber ser indiferente a las reacciones que sus acciones tienen en los demás, debe esforzarse en adquirir la madurez de juicio suficiente para formarse una imagen realista de sí misma y del propio valor, conociendo sus cualidades positivas y negativas (autoestimación). La humildad se dificulta cuando la persona no se distancia suficientemente del juicio de los demás y cuando, aun disponiendo de suficiente autonomía de juicio,

éste se basa sobre una percepción poco realista del propio valor (ya sea por exceso o por defecto).

Consecuencia inmediata del amor es la solidaridad, que exige tener en cuenta y hacer real la posibilidad de una relación entre personas en la que cada uno contribuye al mejoramiento y la felicidad de los demás. Por lo expuesto antes, resulta obvio que la educación debe tener como objetivo fundamental el amor y la solidaridad.

Como medio de educación, el ámbito de convivencia que ofrece cualquier institución educativa se hace eficaz en la medida en que es utilizado como condicionante para que en él se ejerciten los hábitos de solidaridad que se quieren promover y desarrollar. Las instituciones educativas deberían ofrecer no sólo una situación de aprendizaje, sino también un ámbito de ejercicio de la solidaridad.

En los centros de enseñanza, el espíritu solidario exige tener en cuenta y hacer real la posibilidad de una relación entre padres, maestros y alumnos, empleados y obreros en la que cada uno contribuya a la educación de los demás. “La educación para la convivencia, para el respeto a la individualidad ajena y para la fusión de voluntades será posiblemente el mejor camino para la realización de un común destino en lo universal, del género humano” (Domínguez, 1998).

5. Educar para la ciudadanía

El verdadero ciudadano es aquel que consciente y libremente participa activamente en la búsqueda del bien común de su comunidad. Hablar de ciudadanía es abordar el tema de la participación social como deber y como derecho. No existen ciudadanos sin derechos y sin deberes cívicos. En la sociedad occidental que pretendemos desarrollar, la ciudadanía y la convivencia son ejes fundamentales de la educación,

porque representan de manera genuina los ámbitos de la educación de la responsabilidad con sentido democrático. Sin embargo, el discurso pedagógico sobre la educación ciudadana no puede limitarse al ámbito de las solas formas de participación desde la educación. Debe trascender el marco de las estrategias pedagógicas para responder las tres interrogantes que a nuestro juicio son esenciales: participar ¿en qué sociedad?, participar ¿para qué? y ¿cómo participar?.

“Una democracia ciudadana sólo puede funcionar si la mayoría de sus miembros están convencidos de que su comunidad política es una empresa común de considerable trascendencia, y que la importancia de esta empresa es tan vital, que están dispuestos a participar en todo lo posible para que siga funcionando como una democracia” (Escámez, 2003: 203). Lograr que todos los ciudadanos asuman su responsabilidad en la comunidad en la que viven no es tarea fácil. Se requiere un esfuerzo permanente, porque entre otras razones, la sociedad actual, a pesar de las declaraciones formales que aúpan la conciencia ciudadana, en la práctica fomenta muchas veces la insolidaridad, la intolerancia y el «quemeimportismo social».³ Esto significa que no nos hemos puesto de acuerdo en este objetivo social. Observamos actitudes contradictorias; por un lado, fomentamos el individualismo de muchas maneras, y por otro, esperamos que los ciudadanos (en nuestro caso, los alumnos) sean responsables y obren con sentido social. Debemos resolver esta contradicción. Por esta razón, como lo expresa V. Camps (2001: 104): “Conseguir que el individuo se conciba a sí mismo como ciudadano y actúe como tal es algo que hay que proponerse como objetivo de la educación en todos sus niveles”. Concebir a la persona como ciudadano servidor de la *polis* es una idea que debemos rescatar. La educación debe favorecer la conciencia cívica de los ciudadanos.

³ Expresión típicamente ecuatoriana que manifiesta una actitud humana de desinterés por las cosas o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor producto de la irresponsabilidad personal o colectiva, de la indiferencia o de la frivolidad en el plano social.

Aristóteles estableció la *Política*, que el fin de la unión social es el bien de los que forman una misma comunidad. No hay (no debería haber) conflicto alguno entre el bien común y el bien individual, porque el bien del individuo es, precisamente, concebirse y aceptarse como ciudadano. Para nosotros, educar para la ciudadanía significa favorecer el papel protagónico de los ciudadanos, es decir, la toma de conciencia de su condición de miembros activos y responsables de la sociedad, que exige su participación activa y eficaz en la configuración política de la sociedad.

Para nosotros, “La participación ciudadana es un proceso mediante el cual los ciudadanos de un país determinado inciden, de forma individual o en grupos, en los procesos gubernamentales que definen las políticas públicas. Sin embargo, hay que tener en cuenta, como señala Arendt (2005), que la ciudadanía activa, es decir, el compromiso cívico y la deliberación colectiva acerca de todos los temas que afectan a la comunidad política, solo tiene sentido y posibilidad de ser en el espacio en que se construye lo público. La misma autora insiste que la esfera pública alude al espacio donde los ciudadanos interactúan mediante los recursos del discurso y la persuasión, descubren sus identidades y deciden, mediante la deliberación colectiva acerca de los temas de interés común” (Acosta Sanabria, 2007: 87-88).

Ibañez-Martín (1998) indicó hace ya algunos años que para lograr una verdadera participación ciudadana se requiere superar el aislamiento rústico y promover la comunicación de la civilidad. El concepto de ciudadanía está íntimamente unido al de pertenencia (a la propia comunidad); además, la ciudadanía implica una decisión de solidaridad con los restantes miembros de la comunidad, expresada en la ayuda mutua, el respeto y la comprensión para llegar a la amistad. Añade este autor, que la ciudadanía es una llamada a la responsabilidad personal y una incitación a superar la pasividad. Como concreción de todo ello, señala que todo ciudadano debe preocuparse por evaluar las

políticas públicas y cultivar la disposición de participar en los órganos de decisión en todos los niveles, incluido el político.

El objetivo educativo de educar para la ciudadanía requiere desarrollarse progresivamente, de acuerdo a la edad de los educandos. Sin embargo, consideramos que debe abarcar, al menos, estos objetivos (Acosta Sanabria, 2007: 88): 1º) favorecer la capacidad deliberativa, como criterio clave para discernir el significado de la participación; 2º) proporcionar las herramientas necesarias para cualificar la intervención ciudadana en la resolución de los problemas de interés colectivo; 3º) incentivar la participación ciudadana en la formulación, ejecución y el control de las políticas públicas en todos los niveles y ámbitos de la sociedad; 4º) fortalecer la asociatividad, la cooperación, la conciencia cívica, la solidaridad y los valores éticos (capital social); 5º) favorecer la constitución de redes sociales como medios organizacionales alternativos y autónomos de las comunidades en la resolución de sus problemas.

En el ámbito escolar, este objetivo educativo puede realizarse a través de variadas estrategias; en Venezuela se ha intentado en diversas oportunidades implementar la denominada República Escolar. Sin embargo, hasta ahora no se ha podido aplicar de un modo efectivo, quizá por falta de convicción en los propios educadores o por las dificultades concretas que se presentan de tipo administrativo.⁴

Independientemente de la estrategia que se utilice, consideramos, como ya lo expresamos en otra publicación (Acosta Sanabria, 2007: 89-90), que la educación para la ciudadanía debe anclarse en la vivencia del educando en su ambiente escolar; por tanto, reclama una participación auténtica y significativa en las instituciones educativas; esto significa

4 Para mayor información sobre este tema, véase nuestro trabajo: *Análisis crítico de la fundamentación filosófica y pedagógica de la Propuesta de Anteproyecto de Normativa sobre la Organización y Funcionamiento de la Comunidad Educativa Bolivariana*, citado en la bibliografía.

que su actuación ha de tener una influencia real y directa, y de un modo progresivo, en el control, dirección y ejecución de los proyectos educativos del plantel; y, además, debe darse en todos los ámbitos institucionales: académicos, administrativos y organizacionales.

6. Educar para la paz

Teniendo en cuenta su origen etimológico (el término paz viene del latín *pax*), podemos conceptualizar la paz como un estado de quietud que excluye cualquier violencia o situación de zozobra o angustia. Esa paz puede ser individual o social (política). En el primer caso, designa un estado interior de la persona en el que predominan los sentimientos de amor y solidaridad sobre los contrarios (el odio, la cólera, etc.). Al mismo tiempo, la paz es también una conquista personal, y nos referimos aquí a la paz interior del alma. Es el resultado de un largo camino que cada ser humano recorre en su perfeccionamiento personal y que culmina en la autoestima, en su autorrealización.

En la filosofía helénica encontramos un concepto que no deja de ser interesante para comprender el anhelo de paz que todo ser humano posee; es el concepto de *ataraxia*. Para Epicuro (341-270 a. C.) la *ataraxia* es el estado de quien no teme a los dioses, ni a la superstición, ni a la muerte; es la inamovible tranquilidad de ánimo del sabio, que sabe dominar sus deseos, es independiente del exterior y vive entre los hombres como un dios. La felicidad, bajo esta óptica, supone la ausencia total de esos temores como condición necesaria para un estado de equilibrio interior. Por tanto, la felicidad del hombre no está en el ejercicio de la vida pública, sino en una vida retirada, libre de falsos temores, donde el individuo, rodeado de los suyos, se dedica a la salud del cuerpo y a la paz del alma.

En contraposición a la postura de Epicuro, Zenón de Chipre (aprox.

261-264 a. C.), fundador de la escuela estoica, enseñó que todo en la naturaleza está sujeto a una ley universal que el ser humano conoce, por participar conscientemente en ella. Cuando se aplica a la regulación de la conducta, esta ley se expresa de esta manera: vivir en conformidad con la naturaleza (*homologouménos téi physei*). En la práctica, esto supone vivir conforme con uno mismo. Para el ser humano sólo puede ser valioso (*áxios*) lo que ayuda a su conservación y a su felicidad, entendida como plenitud de desarrollo, como vida lograda o cumplimiento de su fin propio. Por tanto, valioso es lo razonable, lo que el *logos* nos señala como nuestra relación con la naturaleza y con los demás seres humanos y las determinaciones y deberes que se siguen de tal comportamiento. Seguir lo razonable es la virtud, y la virtud es la felicidad, pues ella es autosuficiente, no depende de los otros ni de otra cosa. Todo lo demás resulta indiferente (vida, salud, honor, posesiones, placer, muerte, enfermedad, dolor, pobreza...). Sólo la conducta correcta –racional– asegura la propia satisfacción. Siguiendo a Sócrates, Zenón enseñaba que todos tendemos naturalmente a lo que consideramos bueno.

El primer esfuerzo del ser humano estará, pues, en reconocer lo que es para nuestra naturaleza el verdadero bien. Igual que Sócrates, los estoicos definirán la virtud como conocimiento y la ignorancia como vicio. La virtud del conocimiento se expresa en diferentes virtudes, aunque siempre se mantiene su unidad. Por ello, el sabio es el que las posee todas, pues ninguna por separado es auténtica virtud. Sólo el sabio es libre, libre de necesidades y dolores; el ignorante o necio, es malo y desgraciado, esclavo y mendigo. Zenón entiende la *ataraxia*, no como independencia y calma interior, lejos de toda actividad pública, sino como solidaridad y vida activa, proclamando el parentesco natural de todos los seres humanos.

El ser humano tiene una orientación natural a la vida social, como ya lo habían indicado también Protágoras y Aristóteles. Sin embargo, Zenón va más allá al considerar al ser humano como *zoion koinomikón*

(ser comunitario), en vez de *politikón* (político), como expresara Aristóteles. El ser humano es un ciudadano de la comunidad de los racionales, comunidad basada en la justicia y el amor a los demás. Así aparece, por primera vez en la historia el concepto de «humanidad»: “todos los hombres somos parientes, con igual origen y destino, sujetos a la misma ley que no es ninguna de las leyes positivas, miembros del mismo cuerpo no encarnado en institución alguna, acreedores meramente como hombres a la común buena voluntad” (García Borrón, 1999: 221).

La paz tiene también, por tanto, un sentido social y político. Bajo esta perspectiva, la paz es la tranquilidad que procede del orden social y político, donde predomina la justicia y el amor, donde no hay conflictos ni violencias. Cicerón en las Filípicas, define la paz como “*tranquilla libertas*”; eso significa que la paz social y política sólo es posible cuando hay libertad. Agustín de Hipona en el libro XIX de *La Ciudad de Dios* (1989: 464), habla acerca de la importancia de la paz, como uno de los mayores bienes no sólo de la vida eterna, sino también de la vida terrenal: “Porque es tan singular el bien de la paz, que aún en las cosas terrenas y mortales no sabemos oír cosa de mayor gusto, ni desear objeto más agradable, ni finalmente podemos hallar cosa mejor”.

Es indudable que necesitamos construir una sociedad en paz que haga posible el progreso y el bienestar de todos los seres humanos. Lamentablemente, la historia humana ha estado signada en el ámbito social y político por la violencia, debido a la actitud agresiva y beligerante que el ser humano ha tenido por motivos diversos; para dirimir los problemas o alcanzar objetivos de poder, para resolver los conflictos que surgen en las relaciones locales, nacionales o internacionales, el ser humano ha acudido con excesiva frecuencia a las guerras, las invasiones, los asaltos, los actos terroristas y otras formas de violencia, dejando a un lado no sólo la racionalidad, sino, sobre todo, la amistad, el amor, la compasión, el respeto y la solidaridad.

Sin embargo, la paz no es mera ausencia de guerra, tampoco se reduce al solo equilibrio de las fuerzas contrarias o al dominio despótico, sino que se define como la obra de la justicia. Es imposible alcanzar la paz si no se garantiza el bien de las personas y de las comunidades o naciones; además, la paz requiere que los seres humanos puedan comunicarse y tener confianza entre sí. A esto se añade que debe existir la firme voluntad de respetar a los otros seres humanos y a todos los pueblos en su dignidad intrínseca. La paz es fruto del amor y se extiende más allá de los límites de la justicia.

A pesar de los esfuerzos realizados por instituciones, organismos y personas singulares a nivel local y mundial, la paz sigue siendo una utopía en muchas zonas de la tierra. Por desgracia, sigue predominando la cultura de la violencia. La paz hay que conquistarla. Pero ha de conquistarse en primer lugar en uno mismo. Si no vivimos en paz con nosotros mismos no podremos transmitir la paz a nadie. Existen dificultades objetivas para alcanzar la paz interior; en el ámbito personal, familiar y social, son frecuentes las actitudes de violencia o agresividad entre los esposos, entre los padres y los hijos, entre los hermanos, entre los parientes y amigos, entre los compañeros de trabajo, entre los integrantes de una misma comunidad, etc. La paz es un ideal alcanzable; pero reclama el esfuerzo de todos y de todas; la construcción de una cultura de la paz es un proceso lento que supone un cambio de mentalidad individual y colectiva.

En este proceso de cambio la educación formal juega un papel fundamental en tanto que incide desde las aulas en la construcción de los valores de los que serán futuros ciudadanos. Pero no es suficiente; para que estos cambios sean efectivos es necesario que toda la sociedad en su conjunto, desde sus diferentes ámbitos y con una finalidad educativa incida y apoye los programas educativos formales acerca de la paz. De un modo particular los medios de comunicación, las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, las empresas y las unidades

de producción, las asociaciones ciudadanas, las iglesias, etc., deben generar una conciencia colectiva sobre la necesidad de una cultura de la paz enraizada en la sociedad con suficiente fuerza que no deje lugar a la violencia.

La educación para la paz debe ayudar a las nuevas generaciones a descubrir alternativas pacíficas para la resolución de los conflictos cotidianos. Los conflictos están presentes de forma permanente en la sociedad y surgen por la confrontación de intereses de todo tipo y por el modo de entender la realidad humana en sus diversas facetas. El esfuerzo educativo ha de dirigirse a lograr que los educandos entiendan que los conflictos pueden resolverse de modo pacífico sin acudir a la violencia o a las imposiciones arbitrarias o coactivas.

La paz no es solamente ausencia de violencia, de guerra, hemos recordado antes; la paz se construye en base a acciones positivas; por esta razón, las instituciones educativas han de esforzarse en promover el aprendizaje de actitudes de respeto hacia todas las personas, de compromiso con sus semejantes y de responsabilidad para la resolución constructiva de los conflictos. La educación, por tanto, es el camino apropiado para fomentar y desarrollar la cultura de la paz, porque la paz es algo que cada ser humano debe interiorizar y vivir con plena convicción. No basta con transformar las estructuras políticas, económicas y sociales para lograr la paz social. Se requiere que las personas desarrollen la conciencia social necesaria para entender y desear la paz y lograr un cambio radical en los valores que se requieren para lograrla.

Educar conscientemente para la paz supone ayudar a desarrollar actitudes tales como la justicia, la libertad, la cooperación, el respeto, la solidaridad, la crítica constructiva, el compromiso, el diálogo, la participación, etc. Además, es importante ayudar a los educandos a cuestionar las actitudes que son contrarias a la paz, como la

violencia en cualquiera de sus formas (verbal, psicológica o física), la discriminación, la intolerancia, el racismo, la indiferencia, el conformismo, etc. Construir y alcanzar la paz ha de ser un compromiso personal y colectivo y debe expresarse en acciones concretas. Educar para la paz exige una educación desde y para la acción.

En el aula, el educador ha de aplicar estrategias didácticas para educar en la paz. En este sentido, debe proporcionar situaciones que favorezcan la comunicación y la convivencia, como señalamos al hablar del objetivo anterior de la solidaridad; promover un ambiente democrático en el aula; fomentar la reflexión, el intercambio de opiniones y la defensa pacífica y respetuosa de los argumentos; etc.

Además, este objetivo debe plasmarse en los proyectos y programas educativos de la institución escolar. En el ámbito escolar se hace imprescindible recuperar la idea de la paz positiva. Ello reclama construir y potenciar en el proceso de enseñanza-aprendizaje relaciones fundamentadas en la paz entre los integrantes de la comunidad educativa: alumnos, padres o representantes, profesores, administrativos y empleados.

Según nuestro criterio, la educación para la paz debe orientarse en dos direcciones:

- 1º) La educación para la paz ha de entenderse como un proceso de desarrollo continuo y permanente de la personalidad, inspirado en una forma positiva de aprender a vivir consigo mismo y con los demás en la no violencia y en el desarrollo de actitudes de amor, de justicia, de respeto y de armonía. Se trata de una educación que supone el desarrollo de una ética personal y social de la convivencia basada en la cultura de la paz. Por lo tanto, está íntimamente ligada con el desarrollo integral de la personalidad de los educandos y no se limita a un simple aprendizaje ocasional de conocimientos o de

recetas de comportamiento externo. Ha de ser una educación transformadora y enriquecedora de valores y de actitudes adecuadas (virtudes). La educación para la paz debe ser vivencial y debe realizarse desde la experiencia, es decir, de la interacción dinámica y creativa del educando con su realidad, entendiendo dicha realidad desde sí mismo y desde la apertura al mundo. Debe ser una educación enmarcada y desarrollada entre la dimensión personal y la dimensión social.

- 2º) La educación para la paz ha de realizarse en un ambiente de paz. Las instituciones educativas deben crear un ambiente que fomente y garantice la convivencia armoniosa y pacífica de sus integrantes, en estrecha relación con el objetivo señalado antes de educar para la solidaridad y el amor; no podemos educar exclusivamente teniendo como punto de referencia la justicia; hemos de insistir, aunque ello suponga un esfuerzo mayor y un compromiso más serio por parte de los actores educativos, en la necesidad de caracterizar la actividad educativa por el afecto humano, es decir, por el amor de amistad, al que hicimos alusión antes al hablar de este objetivo educativo.

CAPÍTULO 6

CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN

La educación necesariamente incluye unos contenidos que conforman la materia educativa. En este capítulo nuestra intención es ofrecer un enfoque integrador de este tema. No es misión nuestra señalar los objetivos de cada disciplina escolar, porque eso les corresponde a los pedagogos especialistas en las distintas áreas del conocimiento humano. Queremos reflexionar sobre aquello que orienta, determina y da sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje: los valores.

Todo acto educativo implica siempre una relación explícita o implícita a los valores, de tal manera que muchos autores han manifestado que la expresión «educar en valores» es una redundancia. Ya sea porque el valor radica en el ser humano o fuera de él, es decir, que el hombre sea el que cree el valor o bien el que lo descubra, o incluso una visión integradora de ambas visiones, la educación es inseparable del valor y, por lo mismo, del desarrollo integral de la persona. La importancia de los valores hace lógico el deseo del ser humano de cultivarlos y poseerlos.

Con Savater (1997: 13) nos preguntamos: ¿Debe la educación preparar aptos competidores en el mercado laboral o formar hombres completos? No podemos seguir estableciendo como finalidad prioritaria y casi exclusiva de la educación el desarrollo de la inteligencia o la capacidad de pensar y/o razonar. El ser humano no es un simple cerebro desconectado de la realidad y de los otros seres, especialmente de los humanos; es mucho más que eso: es persona, es un ser inteligente, pero es también un ser que siente, ama, odia, ríe, llora, goza y sufre con los demás. Además, cada ser humano vive en una época histórica concreta, bajo la influencia de una cultura determinada y, por tanto, con modos

concretos y diversos de vivir, pensar, trabajar, creer y convivir. En definitiva, los valores determinan de un modo preciso el contenido de la educación en todas sus dimensiones.

Coincidimos con García Hoz (1993: 124), en señalar que, de un modo sintético, la educación puede entenderse de tres modos: a) como instrucción, cuando lo que prevalece es la adquisición de conocimientos; b) como desenvolvimiento, cuando lo que predomina es el desarrollo de aptitudes; y c) como preparación para la vida, cuando son los valores los que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vamos a referirnos ahora a este último modo.

La educación se realiza teniendo en cuenta la compleja realidad individual-social del educando y el ideal educativo que constituye el objetivo final del proceso. Mantovani (1966) nos recuerda que todo ideal educativo nace de una visión del mundo, de una cosmovisión, que da sentido a la vida, a la conducta del ser humano. Esta concepción del mundo abarca la unidad total de cada ser. Si la educación pretende dar sentido a la vida, debe partir de una idea global de la misma. Por tanto, toda pedagogía se apoya en una concepción unitaria y central del universo y de la existencia humana. El mismo autor advierte que el ser humano, en su proceso formativo, está sometido a fluctuaciones de lo que es, de acuerdo a su naturaleza, y lo que quiere ser, según el sentido de la vida que tenga. Esto significa que la educación del ser humano se mueve entre dos polos: el elemento primigenio inscrito en su propia naturaleza y el elemento cambiante, que son los ideales que le mueven a actuar. Esto se traduce en ideales y valores. Lo más íntimo del espíritu humano es la idea de valor y su impulso para realizarlo. El mismo autor, no duda al afirmar que “La tarea del educador radica en el alma del ser que se educa; su fin es la formación anímica del educando mediante la influencia de los valores. La educación es el desarrollo de la educabilidad bajo la dirección axiológica, una aspiración hacia valores” (1966: 486-487).

Educación en valores es una tarea compleja y, en ocasiones presenta algunas dificultades y hasta riesgos.¹ Educar es, en gran medida, producir en los educandos el encuentro con los valores: “No cabe un discurso en educación sin que necesariamente, de un modo explícito o implícito, estén presentes los valores. De otro modo, no habría un acto educativo. Tendríamos, en todo caso, aprendizajes de «algo», pero desde luego no estaríamos ante acciones educativas (...). Es claro que si no es a partir de los valores, no hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo, porque no existe el hombre biológico, desnudo de cultura, es decir, los valores desde los cuales exige ser interpretado: acercarse al hombre, conocerlo, entenderlo, significa siempre interpretar el mundo de significados o valores a través de los cuales todo hombre se expresa, siente y vive” (Ortega y Míngues, 2001: 14-15).

La escuela, y desde luego, los liceos y colegios, los institutos de educación técnica y las universidades, es decir todas las instituciones educativas, no pueden seguir dedicándose a preparar exclusivamente gente competitiva y especializada en diferentes áreas del conocimiento y de la actividad humana, o simplemente a configurar el proceso de enseñanza-aprendizaje en base al éxito académico. Nos identificamos con la postura que entiende que la “formación de la totalidad de la persona implica, por una parte, el aprendizaje de conocimientos y destrezas o habilidades; y, por otra, la apropiación de valores morales que le permitan situarse en el mundo y con los demás de una manera responsable y solidaria” (Ortega y Míngues, 2001, 17-18).

1 En relación a este tema, nos parece muy interesante el trabajo de J. M. Barrio Maestre titulado “Educación en valores: una utopía realista. Algunas precisiones desde la filosofía de la educación”, citado en este texto, en donde afirma con decisión la posibilidad real y la necesidad que tiene el ser humano de educarse y ser educado en valores.

1. Definición de los valores

Antes de continuar con el desarrollo del tema que nos ocupa, consideramos necesario definir qué entendemos por valor. Entendemos que los valores, como lo expresa López Herrerías (1990: 1787) “son los criterios, los pensamientos, las decisiones, que permiten clarificar y acertar qué es lo que se debe potenciar en una cultura como educativo (...) El valor es la cuestión crucial de la reflexión y de la actividad educativas, en cuanto selección y orientación de la complejidad y pluralidad culturales”.

El término valor procede del griego *axiós* y del latín *aestimabile* y significa todo objeto de preferencia o de elección. En las lenguas romances, tiene un sentido originario relacionado con la valentía o el coraje. En cambio, en alemán (*wert*) remite al sentido económico del término: precio de una cosa o utilidad de la misma. Por tanto, la palabra valor ha sido usada para indicar la utilidad o el precio de los bienes materiales y la dignidad o el mérito de las personas (Abbagnano, 1992). En la actualidad el término valor tiene múltiples significados. El que nos interesa a nosotros en este texto es el que tiene un sentido filosófico y ético.

En la filosofía contemporánea, el concepto de valor se suele entender en dos sentidos principalmente: 1) como sinónimo del bien o lo correcto (en este caso, el campo de aplicación se reduce a la moral); y 2) como algo que se tiene como valioso por su rectitud, bondad, belleza, verdad, justicia, etc.; y que se expresa en juicios de valor tanto en el ámbito moral como en cuestiones legales, convencionales, políticas, económicas, etc.). Como puede apreciarse, en el primer sentido el uso del término valor es muy especializado, mientras que en el segundo es más amplio.

En relación al contenido del término valor, las distintas corrientes filosóficas manifiestan enfoques diversos. A modo de síntesis,

exponemos los tres enfoques que consideramos principales:

- 1^a) El valor entendido en su sentido subjetivo: cuando se afirma el valor de una cosa se está indicando una cualidad que la hace ser más o menos preferida o deseada por un sujeto o por un grupo de sujetos. En este enfoque se sitúan las teorías subjetivistas y relativistas.
- 2^a) El valor entendido en su sentido objetivo: el valor designa el carácter de las cosas que las hace merecedoras de mayor o menor estima y de un modo absoluto. Dentro de este enfoque, encontramos algunas variantes:
 - a. Quienes consideran que los valores son cualidades y como tales son accidentes que inhiere en el ente. Usando la terminología aristotélica, el valor sería uno de los géneros de la categoría cualidad.
 - b. Los que identifican los valores con el bien: es valioso lo que es bueno; una persona es valiosa si su conducta es buena, independientemente de otras consideraciones.
 - c. Los que afirman que los valores corresponden a cada uno de los trascendentales del ente (unidad, verdad, bien y belleza).
 - d. Quienes identifican los valores con el ser.
 - e. Los que ubican el valor en el ser del ente y en la razón de ser de cada uno de ellos (proyecto o finalidad que cada ente debe realizar).
- 3^a) El valor entendido en su sentido hipotético: aquí el valor se entiende también de un modo objetivo, pero no absoluto. El valor se refiere a cierto carácter de las cosas que las hace aptas para satisfacer cierto fin (utilitarismo). Es decir, es valioso

aquello que sirve como medio (es útil) para alcanzar un fin determinado. Esto supone que las cosas no poseen un valor intrínseco inmutable, como en la segunda postura, sino que depende de su utilidad.

Max Scheler, como ya señalamos en el primer capítulo, afirma que los valores son esencias, hechos fenomenológicos, distinguibles tanto de los hechos naturales como de los hechos científicos. Los naturales se dan en la visión natural del mundo, es decir, es la actitud habitual y cotidiana, y se captan por medio del conocimiento sensible. Los científicos requieren en cambio una actitud científica: para captarlos se hace necesario realizar una simbolización del mundo, que produce esos hechos como abstracciones.

Los hechos fenomenológicos son los más concretos de todos, porque son el contenido directo de la vivencia; se captan de forma inmediata y sin necesidad de símbolos. Estos hechos fenomenológicos son los valores. Los valores son independientes, tanto de los bienes que son sus portadores, como de los fines, a los que se dirige la voluntad. Por tanto, los bienes y los fines se fundan siempre en los valores. “Los valores son propiedades de las cosas, o por lo menos no son tales originariamente; pero muy bien podrían ser considerados como fuerzas o capacidades o disposiciones ínsitas en las cosas, mediante las cuales serían *causados* en los sujetos dotados de sentimiento y a petición, ora estados sentimentales, ora estados apetitivos” (1941: I, 42).

Para Scheler, el valor no está en la preferencia, porque “...tampoco ha de afirmarse que la «superioridad» de un valor signifique únicamente que se trata de un valor «que ha sido preferido». Pues, aunque la superioridad de un valor sea dada «en» el preferir, sin embargo, esa superioridad es una relación ínsita en la esencia de los mismos valores respectivos” (Ibid.: I, 131). Por tanto, los valores no dependen ni de nuestra actitud ante ellos ni de nuestras estimaciones o categorías

morales, que pueden variar en el tiempo.

Además, para Scheler, “las realidades pueden encarnar valores, pero estos últimos no se agotan en tal encarnación, pues son unidades significativas anteriores a los hechos. Nosotros no creamos los valores, sólo los descubrimos, pero no con el entendimiento, sino con el sentimiento o la intuición. No se considera el análisis para descubrir los valores. Los valores se imponen en algún momento no predecible y el cauce es la intuición” (López, 2000: 67). Los valores no se identifican con los bienes, sino que los trascienden. Los valores son inmutables, porque son en sí, son esencias, no pertenecen al mundo de los bienes que para él son cambiantes e históricos.

Una de las críticas que Scheler hizo de Kant se refiere a la existencia de las intuiciones *a priori*; Kant reduce esas intuiciones al ámbito formal de la razón; Scheler añadirá las intuiciones emocionales que se realizan en el ámbito fenomenológico. Los valores morales se intuyen, no son producto de la experiencia o de la sensibilidad; tienen su propio contenido *a priori*, que es tan independiente de la experiencia inductiva como lo son las leyes del pensamiento puro. Esto supone entender que todas las unidades ideales de significación y todos los enunciados, independientemente de la referencia a un sujeto que los piense o de un objeto al cual pudieran ser aplicables, se dan en el contenido de una intuición inmediata. Ese contenido es un fenómeno y, por tanto, la intuición es una intuición de esencias o intuición fenomenológica.

De ello deduce Scheler que toda necesidad del deber tiene su origen en la intuición de las conexiones apriorísticas que existen entre los valores y no de una ciega necesidad de deber ser. Por tanto, sólo puede convertirse en obligación lo que es bueno.

Se ha criticado ampliamente a Scheler porque esta noción de valor es abstracta, se reduce a un deber ser, independientemente de su realización concreta. En este sentido, Barrio Maestre (1997) se

pregunta, en relación a la afirmación de Scheler cuando dice que «Los valores no dicen relación a la existencia o no existencia, mientras que el deber ser está necesariamente referido a ella, si bien no pertenece a su esfera»: ¿podemos adscribir una significación real al término valor?. La crítica principal está precisamente en que los axiologistas, en este caso Scheler, desvinculan los valores a la realidad del ser. Millán Puelles (1984: 246-247) aclara más el tema al afirmar que: “Todo valor positivo es tenido por algún ente (o por un ente en potencia, o por un ente en acto), y todo valor negativo o disvalor se da también en algún ente actual o en algún ente en potencia. La distinción de los planos de valer y del ser, tal como ha sido propuesta por la axiología o teoría de los valores, no puede en modo alguno mantenerse a la luz de un examen ontológico rigurosamente efectuado”.

Le Senne (1883-1954), en su *Introduction a la Philosophie* (1949), desarrolla una teoría de los valores fundamentada en la Metafísica. Para este autor, el valor se configura en el ser humano en función del deber y en función del ser. Considera como valor aquello que es digno de ser buscado; esto significa que no es una simple creación de la voluntad humana, sino que el valor puede tener significado para las personas: “Si el valor proviniera de nosotros manifestaría el decreto de nuestra voluntad y no necesitaríamos desearlo ni buscarlo, nunca nos faltaría...”; “Es necesario que el valor sea buscado para ser merecido, porque no debe ser la consecuencia necesaria y el producto natural de la búsqueda, porque el mérito no depende del cálculo; se necesita, en fin, que sea el resultado de un acto que no dependa de las limitaciones de nuestra ignorancia y de nuestra situación, para que este acto nos dé lo que esperamos de él...” (1949: 362-363).

Para Le Senne, Dios es el valor absoluto, de donde emanan todos los demás valores, entre los que sobresalen la verdad, la belleza, el bien y el amor. Cuando el ser humano realiza estos valores en su vida logra una personalidad auténtica y participa del valor absoluto. A través de

los valores, el ser humano se transpersonaliza y trasciende hacia el valor-aspiración, que es Dios.

Desde la perspectiva pedagógica, como lo hace Henz (1968: 67), el valor es “el ser en cuanto lo sentimos y apetecemos desde el punto de vista de su perfección. El valor está ligado siempre a lo existente (...). Hablamos de valor cuando un ser mueve nuestras tendencias y nuestra voluntad. El movimiento de la voluntad es ciertamente un criterio secundario, pero decisivo, porque el valor pone en movimiento la voluntad como motivo. La previa vivencia del valor es condición necesaria. Lo que se nos aparece como objeto de relación en el ser es su significación, su sentido. El sentido es lo referido al valor. Tiene sentido todo lo que puede entrar en una relación de valor con un ser personal”.

Bajo esta óptica, hay que afirmar también que los valores lo son en sí, independientemente de las vivencias y apetencias reales de individuos y colectividades, y no sólo de las personas que los viven y los actualizan: “El valor tiene un sentido que está por encima de la diversidad de los individuos y los azares del tiempo. (...). Podemos decir en este sentido que los valores son independientes de los individuos y las épocas y tienen validez en sí. La tienen aun sin la valoración subjetiva”. Sin embargo, “Dimana de los valores el requerimiento y el deber del reconocimiento, el asentimiento y la acción. Este requerimiento es válido en sí porque procede del ser como tal. Un requerimiento que proviniera de un espacio sin ser no tendría la capacidad de actuar como determinante de la voluntad de un modo definitivo y duradero” (ibid: 68).

Asumimos en este texto que los valores son cualidades que no agregan realidad al ser, sino simplemente la propiedad de su valor. La específica modalidad ontológica del valor es la de ser meramente ideal y sólo tiene realidad en el momento de su realización en un ser concreto. Sin embargo, “los objetos valiosos se convierten en bienes y

los valores por sí mismos adquieren la categoría de una norma cuando revisten carácter general, no meramente subjetivo. Es decir, los valores son objetos ideales” (Fermoso, 2000: 170), por tanto, tienen un carácter objetivo. Entendemos que los seres y los objetos valen por sí mismos desde la óptica ontológica, por el hecho de ser; pero, al mismo tiempo, aclaramos que el valor en sí mismo reclama una relación existencial, una relación humana, una captación intencional por parte del ser humano.

En resumen, consideramos que los valores no son ni meramente objetivos, ni meramente subjetivos, sino ambas cosas a la vez: el sujeto percibe y valora las cosas y objetos de conocimiento y el objeto ofrece un fundamento real para ser valorado y apreciado.

En este contexto, podemos resaltar, como lo hace López Herrerías (1990: 1787), que el ser humano no es un ente que “consista en estar siendo lo que le toca, sino que tiene que hacerse. Ese tener que hacerse en cuanto «ente abierto al ser» (Heidegger) y en cuanto tiene que «habérselas con la propia realización» (Zubiri) convierte al hombre en un especie de valor, ya desde un «de» (valor) objetivo en tanto que tiene que hacer lo valioso, ya desde un «de» (valor) subjetivo en tanto que hay que tener valor para hacerse”.

Resulta evidente que el ser humano tiene que regirse por pautas o patrones objetivos de validez general, exigencia ésta que nace de la vida social; subjetivizar absolutamente los valores llevaría a una auténtica anarquía valorativa que en nada favorecería el desarrollo del ser humano en sociedad.

Por tanto, una de las funciones educativas, quizá la más importante, sea reconocer la objetividad de los valores, por un lado, su independencia de toda referencia individual y de toda relatividad personal, y por otro que existen y se dan exclusivamente cuando son percibidos y asumidos como tales por cada persona humana. Consideramos, sin embargo, que bajo el enfoque objetivo, los objetos son deseados porque tienen valor

y no tienen valor simplemente por el hecho de que las deseamos. Los valores objetivos son para todos, es decir, los caracteriza la universalidad, mientras que los valores subjetivos pertenecen únicamente al individuo que los experimenta en su intimidad.

Los valores son ejes fundamentales por los que se orienta la vida humana y constituyen, a su vez, la clave del comportamiento de las personas. Es por ello que la tarea educativa debe centrarse en ellos. “Los valores son los criterios, los pensamientos, las decisiones, que permiten clarificar y acertar qué es lo que se debe potenciar en una cultura como educativo (...) El valor es la cuestión crucial de la reflexión y de la actividad educativas, en cuanto selección y orientación de la complejidad y pluralidad culturales” (López Herrerías, 1990: 1787).

Para entender con más precisión las afirmaciones anteriores, es importante distinguir entre los valores y los bienes. Para Henz (1968: 69), son bienes los seres en cuanto aparecen como poseyendo valor, es decir, en cuanto están vinculados a valores: “Bienes son los entes en cuanto portadores de valor”. Pero no toda realidad expresa siempre un valor, especialmente cuando esta realidad es producida por los seres humanos: “las obras científicas, las leyes y normas establecidas por la sociedad, los estados y las sociedades religiosas, son ciertamente portadoras de un valor, pero no siempre están exentas de desvalores”.

En consonancia con el criterio anterior, Barrio Maestre (1997) explica esta diferencia afirmando que “el valor es la bondad del bien. Pero la bondad del bien no es el bien; el bien es el *subiectum*, el depositario: es lo que tiene de bondad y, como tal, es apetecible. Y aquí interviene una subjetividad posible. Como tal, apetecible es lo que merece ser apetecido, lo que merece estima. O es el hecho de ser estimado lo que hace que el valor sea valor. Esto conviene principalmente al bien, y sólo secundariamente al valor. El bien es lo que merece ser estimado por su bondad, por su valor, y la bondad de lo

que la posee es su valor correspondiente. Así como hay diversos tipos de bienes, también hay diferentes escalas de valor, y un mismo bien puede tener valores diferentes”.

Podemos afirmar, entonces, con Barrio Maestre (ibid), que la diferencia que existe entre bien y valor es la misma que existe entre bien y bondad: el bien “no es la bondad sino su poseedor”. De esto se deduce también que “una acción moralmente buena no es un valor, es un bien. La bondad moral de esa acción es lo que es un valor, y no un bien. El valor es la bondad del bien”.

2. La Cultura y los Valores Educativos

Resulta incuestionable que cada época histórica se distingue por los valores que la guían, de los cuales las personas extraen las normas para su vida. Se ha insistido muchas veces que la época contemporánea se ha caracterizado por una confusión y subversión de los valores, debido a que lo técnico-material se antepone a lo ético-metafísico. Ortega y Gasset (1947) denominó esta situación como el «destronamiento del espíritu», entendida como la preferencia por los medios, que ha hecho perder al hombre su relación con lo metafísico y ha abolido en él la conciencia de los fines. En el campo pedagógico esta subversión de los valores ha llevado a preferir la educación instrumental y técnica más que la formativo-humanista. Se ha producido un complejo dislocamiento que se manifiesta primordialmente por una parcelación educativa: se educan sólo fragmentos del ser humano y no su totalidad.

Debemos educar conforme a los valores. La educación, desde su inicio, debe llevar a los seres humanos a elaborar juicios que tengan una base objetiva, en la medida de lo posible, independientemente del propio deseo. Por encima de los hechos, la conciencia debería ser capaz de reconocer un mundo ideal de valores, separados de la realidad, como

ideales, y de acuerdo con ellos sabremos cómo la realidad –nuestra vida o nuestra conducta- debe ser. No importa que los valores no se hallen realizados en la experiencia: pueden aparecer como una idea o intención. Tal es el caso de la justicia, que aunque no se dé en la realidad, podemos concebirla en su forma pura. La educación, en definitiva, debe proponerse siempre, despertar la conciencia de los valores.

Si la educación tiene un propósito formativo y orientador del ser humano en desarrollo, en lo personal y en lo social (personalización y socialización), sería inconcebible que la enseñanza se redujera a lo estrictamente individual o a lo estrictamente social, porque el ser humano es, a la vez, individual y social. La educación se manifiesta siempre como una preocupación constante por transmitir a la nueva generación el tesoro cultural y los valores humanos. Para que el ser humano sea elevado desde su estado de individuo psicofísico al de persona espiritual, es necesario que la educación transmita bienes espirituales y morales, en relación con los bienes materiales, a fin de que alcance un saber, un poder y un querer asociados a la circunstancia histórico-espiritual en la que tendrá que vivir y actuar.

Ahora bien, la enseñanza, sin embargo, no puede entenderse simplemente como transmisión de bienes culturales: es un aprendizaje o actividad del educando a favor de su cultura y su formación. La tarea del educador radicarán en lo más profundo del educando; su fin será la formación anímica del educando mediante la influencia de los valores. La educación necesariamente supone el desarrollo de la educabilidad bajo una dirección axiológica, una aspiración hacia valores.

En consecuencia, la educación es la concurrencia y convergencia de la naturaleza y el espíritu, de la vida y la cultura, de lo espontáneo de la vitalidad y el orden de la objetividad espiritual. La educación es un íntimo enlace del espíritu subjetivo (psicología del individuo) con el espíritu objetivo (bienes de cultura) y con el espíritu normativo

(fines). La realización adecuada de este enlace consiste en el momento propiamente pedagógico. La cultura se mantiene viva trasmutando sus objetividades, dentro del alma individual, presididas por un orden de valores. En esta dinámica consiste el proceso educativo en su más profundo sentido. La presencia del valor como instancia orientadora da al fenómeno educativo el carácter de actividad conductora, de un proceso télico, tan diferente del proceso de la naturaleza inanimada que es causal, es decir, que se cumple sin obedecer a fines. La educación es teleológica porque responde a fines, y el proceso es una realización del fin que ha impulsado su comienzo, su desarrollo y su término. El fin actúa constantemente como punto de mira, de orientación.

Toda teoría pedagógica debe arraigar hondamente en la vida cultural. La educación del individuo es válida si se nutre de bienes culturales que adquieren eficiencia educativa sobre el alumno; es decir, si esos bienes se convierten en valores educativos, si fomentan las disposiciones para el desarrollo. Por esta razón, la tarea del educador consiste en transformar el bien cultural en bien educativo. De esta manera, el alumno, a través del proceso de aprendizaje, convierte el valor educativo en fuerza constitutiva de la personalidad. Una teoría de valores está siempre implícita en toda la teoría y la práctica pedagógica, y debe servir de aliento espiritual a la personalidad del educador. Así, el verdadero educador es el que vive permanentemente autoeducándose, en un continuo proceso de perfeccionamiento cultural.

Como conclusión, podemos afirmar que la educación, como proceso de formación humana, parte de una realidad: las condiciones originarias del ser en sus dos aspectos, individual y social, y se dirige hacia un ideal: la imagen humana que se quiere realizar, basada en valores de carácter universal.

3. Función de los Valores

Los valores cumplen una función directiva en el ser humano. Toda persona, independientemente de cómo se comporte o actúe, se guía siempre por un valor o unos valores. Para entender esto con más precisión, nos parece necesario señalar las funciones principales que ejercen los valores en la vida humana.

Con Izquierdo (1988: 35-36), afirmamos que “Los valores orientan la actividad humana en las situaciones concretas de la vida; mediatizan la percepción que nos formamos de los demás y de nosotros mismos; sirven de base para juzgar a los demás; el sistema de valores es un plan general de apoyo y ayuda para evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones; sirven para mantener y exaltar la autoestima; son metas ideales que trascienden a las situaciones; y son patrones normativos y determinantes de actitudes y conductas”.

Para entender con más precisión la función de los valores en el proceso educativo, acudiremos a Lersh (1964) que, desde una perspectiva psicológica, habla de los valores de sentido para designar los valores que orientan nuestra vida, especialmente a partir de la pubertad y la adolescencia. Según este autor, a cada una de las etapas de la personalidad (lo que él denomina fondo vital, fondo endotímico y superestructura personal), corresponde un grupo de tendencias que van a determinar nuestros valores. Las tendencias van dirigidas a un valor, son directrices creativas: los valores se convierten así en objetivos tendenciales a los que todo ser humano apunta. Las tendencias vitales son el impulso de la actividad, la tendencia al goce, la libido, el impulso vivencial, las vivencias o sentimientos corporales. A ellas corresponden valores vitales. Las tendencias del yo individual refuerzan el hecho de la individualidad afirmando el yo frente al mundo exterior: egoísmo, deseo de poder, necesidad de estimación, afán vindicativo, etc. Estos son los valores del significado: la lucha, la defensa, la huida, la alabanza,

la estimación de los demás, el dominio efectivo de la vida, etc. Las tendencias transitivas son las propias del desarrollo personal. Lersh define estas tendencias como aquellas cuyas finalidades son estados y esencias de valor que aparecen con significado propio en el horizonte del mundo y apuntan a más allá del individuo. Tales tendencias son las dirigidas hacia el prójimo (convivencia, asociación, benevolencia, ayuda, etc.): las tendencias creadoras, el deseo de saber, la tendencia amatoria, las tendencias normativas y las tendencias trascendentes (el impulso artístico, la aspiración metafísica, la búsqueda religiosa). Estas tendencias transitivas se dirigen a los valores de sentido. En los valores de sentido se manifiesta el mundo como un sistema completo en el que el hombre, como ser espiritual le corresponde un lugar y una misión que condicionan su actuación y sus creaciones. Entre los valores de sentido se hallan los que responden a la tendencia a la entrega, a la dedicación, al sacrificio; el amor, la libertad, la responsabilidad; la autenticidad, la cultura, lo ético, lo estético, etc.

4. Encuentro con los valores

¿Los valores se transmiten, se aprenden o se encuentran? Coincidimos con Izquierdo (1988: 108) al afirmar que “Educar a los jóvenes para que sean una fuerza moral en la sociedad no significa imponerles un programa de adoctrinamiento que ahogue el espíritu y anule al individuo. Significa más bien ofrecerles la oportunidad de desarrollar en sí el sentido de la responsabilidad, de poner en sus manos la clave que les ayude a discernir los verdaderos valores de la vida y a colocarlos dentro de una jerarquía”.

Según nuestro criterio los valores, para que puedan ser asumidos por el educando, deben ser previamente encontrados por él mismo; como explica Henz (1968: 70-71), el encuentro del ser humano con los valores exige dos condiciones:

- 1º) La capacidad de recibir y vivenciar los valores: el ser humano debe aprender a abrirse a los valores, a permitir la entrada en él de los valores: debe dejarse asir, inspirar y elevar por el valor. Y en esta vivencia de los valores el ser humano descubre el sentido que hay en el ser.
- 2º) La capacidad de adaptación de los valores: las vivencias no pueden alcanzarse de inmediato, necesitan el detenimiento: requieren la detención del fluir del tiempo de ahí les viene el carácter de infrecuencia. Para su vivencia, los valores deben adecuarse a la psique humana, para hallar en el hombre eco y posibilidad de arraigarse. Se entiende por “el intenso acontecimiento psíquico en el que el hombre es profundamente penetrado por la plenitud de sentido y de valor de un ser”.

Consecuentemente, la actividad pedagógica debe favorecer: 1º) la captación reflexiva de los valores; 2º) la evaluación de los valores (relación de cada uno con la vida) y 3º) la jerarquización y ordenación de los valores.

Es importante señalar que el valor no se alcanza hasta su realización en acto; y el acto lleno de valoración es consecuencia de una acción voluntaria y libre, que tiene una finalidad, que da sentido a la existencia, que supera el plano individual. Cuando afirmamos que la finalidad de la educación consiste en una preparación que capacite a la persona para una vida plenamente humana, se entiende que el individuo debe alcanzar una cierta apertura a los valores y un cierto grado de plenitud en la zona de valores más específicamente humanos.

5. Ordenación de los valores

¿Cómo se ordenan jerárquicamente los valores? No es fácil

contestar esta pregunta. A lo largo de la historia, las respuestas han sido numerosas.

Vamos a centrar nuestra atención en uno de los filósofos que ha desarrollado la teoría de los valores en la época contemporánea: M. Scheler. Este autor (1942 y 2000), reconoce distintos tipos o modalidades de valor y diversas relaciones entre los distintos valores; una de esas relaciones es la jerárquica, en la que unos valores aparecen como superiores y otros inferiores. La primera distinción que establece este autor es la de valores morales y valores extramorales. Los valores morales están excluidos de esa jerarquía que abarca los valores extramorales, porque no pueden ser objeto de una preferencia.

Expliquemos con más detalle esta distinción. El conocimiento moral es el conocimiento del lugar específico que corresponde a un valor extramoral dentro de la jerarquía establecida. Este conocimiento se logra en los actos emocionales intencionales de preferir y del posponer. En el preferir se capta el «ser superior» de un valor respecto de otro o de otros, y en el posponer el «ser inferior». El preferir y el posponer son actos fundantes con respecto a los actos del percibir sentimental, en los que se capta el valor como valor, como una específica cualidad axiológica. El ser superior de un valor se da en el preferir, aunque esto no significa que el ser superior de un valor se identifique con el preferir: un valor no es más superior porque es preferido, sino a la inversa, es preferido porque es superior.

Los valores morales no son objeto del preferir; el valor moral se da en la coincidencia del valor «intentado» con el valor «preferido». Expresado de otra forma, afirma que un acto de voluntad tiene valor moral cuando se dirige a la realización del valor extramoral preferido y captado como superior. Independientemente de que esta realización se logre efectivamente, esa coincidencia realiza el valor moral. Los valores intentados son siempre valores extramorales; por tanto, el valor

moral es el valor de la intención. En conclusión, los valores morales por encontrarse fuera de la jerarquía de valores, no son valores preferibles, ni intentados.

La escala de valores según Scheler, es la siguiente:

- 1) Valores sensibles: Son aquellos incluidos en la antítesis agradable-desagradable y corresponden a los estados sensibles del placer y el dolor. Esta modalidad dice relación esencial con la existencia de una naturaleza sensible. En este primer grado de la escala de valores, Scheler sitúa los valores útiles como los de inferior rango.
- 2) Valores vitales: Son los incluidos en la antítesis noble-vulgar; y corresponden a los modos del sentimiento vital.
- 3) Valores espirituales: Son superiores e independientes a los sensibles y abarcan tres subgrupos, también ordenados jerárquicamente: 1º) Valores estéticos: los incluidos en la antítesis bello-feo; 2º) Valores jurídicos: los incluidos en la antítesis justo-injusto; 3º) Valores filosóficos o lógicos: los incluidos en la antítesis verdadero-falso.
- 4) Valores religiosos: Son los más altos en la escala de valores y son los incluidos en la antítesis sagrado-profano, sus soportes aparecen dados como completamente absolutos (cualesquiera que éstos sean), por lo que, respecto a ellos, todas las demás modalidades muestran mayor o menor grado de relatividad.

En esta clasificación no se encuentran los valores morales, porque éstos, como hemos recordado, no poseen una materia propia como los otros, porque en realidad consisten en la realización de los demás valores conforme al orden justo de preferencia según la jerarquía señalada.

Independientemente de la escala de valores que se asuma es

importante recalcar que los valores no existen aislados, es decir, no pueden existir sin referencia a los restantes valores, especialmente los más elevados.

6. El proceso de valoración

El proceso por el que un valor va integrándose progresiva y definitivamente en la vida de una persona se denomina internalización o interiorización (Ramos, 1998). La descripción de un valor puede venir, ya sea por reflexión personal, ya sea por las vivencias o por las creencias, en virtud de la cual se acepta el testimonio o juicio de otra persona. El sujeto acepta los valores libremente y esta elección presupone la existencia de varias alternativas entre las cuales puede escoger. Es entonces cuando surge la estimación y la opción por un valor.

El proceso que estamos describiendo puede sintetizarse en varias etapas (Ramos, 1998):

- 1º) Compromiso: es la convicción, certeza y firme aceptación efectiva de comportamientos o conductas derivadas de la aceptación y preferencia por un valor determinado. Este compromiso lleva, necesariamente, a manifestar ante los demás esos valores.
- 2º) Organización: consiste en asignar un valor a las personas, a las cosas y a las circunstancias que le rodean. Es este un proceso creciente, en donde se ponen en juego más de un valor, pudiendo originarse incluso algún conflicto entre ellos. De allí la importancia de jerarquizarlos, de acuerdo a la situación personal, con la actitud flexible de descubrir nuevos valores en el futuro.

- 3º) Caracterización: La interiorización o asunción de los valores por parte de la persona lleva a establecer como una impronta, un estilo personal: significa, implica y comporta la posesión más o menos consciente de una concepción del mundo y de la vida, supone la integración de los valores en una filosofía total o un modo personal de concebir el universo.

7. Educación en Valores

Partiendo de la tesis que establece que la escuela puede y debe, legítimamente, desempeñar una función insustituible en la educación de los valores de los alumnos, presentamos a continuación los principales sistemas contemporáneos que consideramos más significativos en relación a la educación en valores. Cada uno de ellos parte de una definición de la educación moral o de los valores, formula objetivos derivados de su enfoque y fundamentos teóricos; y en base a ello, establece la metodología que considera adecuada para alcanzar la finalidad de este proceso formativo.²

Es necesario tener en cuenta que educar en valores supone definir antes el modelo de ser humano que deseamos alcanzar; por ello, no es suficiente saber cómo debo hacerlo, sino qué y por qué debo hacerlo.

Clarificación de valores

El sistema denominado Clarificación de Valores, tiene como punto de partida la consideración de los valores bajo una óptica relativista y escéptica: los valores morales no tienen validez absoluta y universal, no son realidades estáticas y permanentes que deben ser inculcadas y conservadas de forma inmutable. No existen normas morales con carácter general; sólo existen criterios particulares y subjetivos,

² Además de expresar nuestra personal manera de entender este asunto, seguiremos de cerca el texto de Juan Ramón Medina (2001) citado en la bibliografía.

cambiantes e inmanentes.³

Los autores más representativos de este sistema - L, Raths, M. Harmin y S. Simon-⁴, consideran que hoy en día los educadores se encuentran con una dificultad práctica: no pocos alumnos no logran determinar sus propios valores morales; la razón principal estriba en la postura relativista y escéptica predominante en la sociedad actual que afirma la imposibilidad de determinar «qué es bueno» y «qué es malo». Por otra parte, el espíritu de la sociedad democrática que exige el respeto a los diferentes puntos de vista y diversas formas de vida (costumbres, hábitos...) de los miembros de la sociedad, dificulta –e incluso la hace imposible en ocasiones- la determinación de los valores universales que deben regir la vida en comunidad.

La tarea del docente se reduce significativamente ante la imposibilidad de tomar partido por valores determinados como consecuencia de la visión particular y subjetiva de los valores. La función educativa se reduce, por tanto, a favorecer en los alumnos el proceso de maduración, de descubrimiento o clarificación personal y subjetiva de los valores que les ayude a superar la incertidumbre ante la diversidad axiológica que presenta la sociedad actual. El educador no debe, como conclusión, pretender que las conclusiones subjetivas a las que llegue cada alumno sean necesariamente asumibles por los demás. El educador orientará al alumno para que asuma su responsabilidad personal ante esa elección, y evitará convencer o persuadirle para que opte por una solución determinada.

En definitiva, el sistema de clarificación de valores pretende fundamentalmente que el alumno descubra sus propios valores, se comprometa conscientemente con ellos y decida responsablemente

3 Cf. Kirschenbaum, H. (1983) *Aclaración de valores humanos*; Pascual, A. (1988) *Clarificación de valores y desarrollo humano*.

4 Véase el libro publicado por los tres autores que lleva por título *El sentido de los valores y la enseñanza*.

cómo quiere conducir su vida. El papel que le corresponde al educador en este enfoque es el de estimular constantemente procesos de valoración para que el educando pueda descubrir libremente, sin imposiciones ni adoctrinamientos cuáles son sus preferencias en el campo de los valores. Esto supone arbitrar los medios necesarios para que los alumnos conozcan sus propios valores en las diversas etapas de su proceso evolutivo, sean sensibles a la captación de valores donde estos se expresan o se viven, manifiesten sus preferencias respecto a los valores descubiertos y se adhieran a aquellos que consideren importantes para dar sentido a la vida.

Este modelo establece tres momentos en el proceso de valoración: 1º) Elección libre, para que la persona llegue a una valoración positiva de algo, debe tener la oportunidad de que lo elija libremente, que llegue a ser un elemento constitutivo de su yo; que elija entre diferentes alternativas y después de sopesar las consecuencias de cada alternativa. 2º) Estimación de los propios principios y comportamiento, para que la valoración sea real, es preciso que la elección haya sido hecha con gusto y que la persona esté dispuesta en todo momento a afirmar su decisión. Esto supone apreciar y estimar ciertos valores escogidos, y compartir y afirmar públicamente los valores escogidos. 3º) Coherencia: actuación de acuerdo con los propios principios, para que pueda considerarse que hay un valor presente, la vida misma debe ser afectada por él. No se puede considerar valor aquello que se piensa como tal simplemente, sino el que llega a influir en el comportamiento. Esto supone que la persona debe actuar de acuerdo con los valores escogidos y hacerlo de modo repetido y constante.

El enfoque de la clarificación de valores no pretende transmitir ningún conjunto de valores en particular. Lo que pretende es ayudar a cada persona, dependiendo de su edad y situación, a ir pasando por todas esas etapas utilizando para ello una serie de estrategias que pone a su alcance (dramatización, juegos, simulaciones de situaciones de la

vida real, autoanálisis...).

Nuestra postura en relación a este sistema-modelo es la siguiente:⁵

- 1º) El modelo refuerza la convicción del valor de la persona, al afirmar que cada ser humano es quien debe decidir y responsabilizarse de sus valoraciones, especialmente en el ámbito moral.
- 2º) No coincidimos, sin embargo, en concebir, como lo hace este modelo, la bondad natural del ser humano. Si el ser humano fuese «bueno» por naturaleza, no requeriría de la sociedad (de los demás) para desarrollarse y alcanzar su fin. Hemos explicado antes que todo ser humano necesita y debe ser educado (educabilidad y educatividad), porque cada persona, aunque está acabada en el ámbito corporal, no lo está en el ámbito espiritual: el ser humano debe hacerse. Y se hace en sociedad, no individualmente.
- 3º) Este sistema niega en la práctica la existencia de valores objetivos y reduce los valores al ámbito interno de la persona. Al explicar el concepto de valor establecimos que los valores tienen un fundamento objetivo, aunque la valoración de los mismos se mueve en el ámbito subjetivo.
- 4º) No aceptamos tampoco la reducción que hace este sistema del obrar moral a una elección sentimental (decisión subjetiva empírica) y la negación del papel de la razón en el descubrimiento y/o conocimiento de los valores. Es decir, este sistema niega todo fundamento filosófico del orden moral y, por tanto, de los valores.
- 5º) Si aplicamos en toda su extensión este sistema, jamás alcanzaremos a establecer un código moral común a todos

⁵ Coincidimos en gran parte con las apreciaciones de Medina (2001: 49-77).

los seres humanos. El código moral será válido únicamente para cada persona determinada, en base a sus convicciones (religiosas, intelectuales, sociales...). Como es obvio, se pierde la orientación que debe tener todo proceso educativo: una finalidad precisa.

- 6º) Este sistema afirma la autonomía absoluta de la voluntad humana, que establece sus propias normas morales y, por tanto, sus propios valores. Con ello se afirma la necesidad de educar con «neutralidad», cuestión que a todas luces es inadecuada, como hemos expuesto en este libro.

Desarrollo del juicio moral

Este sistema, denominado Desarrollo del Juicio Moral, o también sistema cognitivo-evolutivo, es una propuesta que sostiene el progresivo desarrollo del juicio moral de la persona humana; considera que las normas morales pueden y deben ser argumentadas, y que es deseable que la argumentación tenga un valor universal. No basta con alcanzar la validez de los juicios en el plano individual, sino que deben servir y ser compartidos por todas las personas implicadas en la situación dada.

Según los propulsores de este método, Dewey, Piaget, Kohlberg y Mayer⁶, la educación moral es un proceso evolutivo irreversible y tiene lugar en distintas etapas; cada etapa o fase está constituida por estadios que expresan el distinto grado de desarrollo de la persona. Los estadios superiores son mejores que los inferiores y deben ser alcanzados para lograr un desarrollo moral autónomo. Para facilitar el proceso, es importante exponer al alumno a una serie de situaciones de conflicto moral con otras personas que están a un nivel superior de razonamiento moral.

⁶ Véase especialmente: Dewey, J. (1975) *Moral principles in Education*; Piaget, J. (1987) *El criterio moral del niño*; y Kohlberg, L. – Mayer, R. (1984) *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*.

Especialmente como resultado de los trabajos de Kohlberg, se establece que el desarrollo natural, en relación al pensamiento moral, puede sistematizarse en seis estadios sucesivos. El objetivo es estudiar el desarrollo del juicio moral de la persona analizando la capacidad cognitiva del sujeto para razonar sobre temas morales, entre los que se encuentran especialmente los valores. Esta capacidad cognitiva y el nivel más alto de razonamiento moral se relaciona con el principio ético de la justicia. Kohlberg considera que el desarrollo cognitivo del juicio moral depende tanto del desarrollo intelectual del sujeto como de su perspectiva social. El desarrollo intelectual permite realizar, en mayor o menor grado, juicios morales rectos. La perspectiva social facilita que el sujeto pueda ponerse en el lugar del otro a la hora de emitir un juicio moral.

Los seis estadios se agrupan por parejas en tres niveles básicos de razonamiento moral. Los niveles definen enfoques en la resolución de problemas morales y los estadios señalan los criterios de solución. Los tres niveles son: 1º) preconvenional, 2º) convencional, y 3º) postconvenional. En el primero, el sujeto no comprende todavía las reglas sociales y los problemas se plantean según los intereses personales; en el segundo, la persona juzga según normas grupales y las expectativas que el grupo tiene sobre él; en el tercero, el individuo no se limita a las normas sociales, sino que las fundamenta sobre valores generales.

Los seis estadios son los siguientes: 1º) Estadio heterónomo: el bien o lo bueno está en dependencia absoluta a las reglas y a la autoridad; la perspectiva social es egocéntrica; no se relacionan puntos de vista ni se consideran las intenciones o los intereses psicológicos, se actúa por miedo al castigo o por el deseo de obtener un premio. 2º) Estadio hedonista-instrumental, en donde el bien se define como satisfacción de necesidades y exige mantener una estricta igualdad en los intercambios concretos entre los individuos. La perspectiva social sigue siendo

individualista y cerrada. 3º) Estadio de conformidad a las expectativas y relaciones interpersonales: el bien o lo bueno se define en relación al buen desempeño social que implica conformarse con las expectativas de los demás. La perspectiva social es la de un individuo entre individuos; la persona si sitúa en relaciones dialógicas interpersonales teniendo como punto de referencia el imperativo categórico de Kant: «obra de tal forma que tu norma de conducta pueda convertirse en norma de conducta universal». 4º) Estadio del sistema social y la convivencia: el bien o lo bueno se define como el cumplimiento del deber social en función del orden y el bienestar de la sociedad. La perspectiva social distingue claramente el punto de vista social del acuerdo interpersonal. La persona orienta su comportamiento de acuerdo a las normas de la sociedad con la finalidad de mantener el orden social establecido. El comportamiento adecuado, por tanto, consiste en cumplir el propio deber. 5º) Estadio de contrato social: el bien o lo bueno se define en función de derechos básicos, valores o contratos legales de una sociedad. La persona conoce los valores y los derechos previos a la sociedad; integra perspectivas a través de mecanismos formales y legales; reconoce el punto de vista moral y el punto de vista legal, aunque se le dificulta su integración. 6ª) Estadio de los principios éticos universales: El bien se define como una orientación al principio ético universal sobre el cual se basan todos los acuerdos sociales. Predomina la perspectiva de un individuo racional que reconoce la esencia de la moralidad: el respeto por la persona como fin en sí mismo y no como medio. Lo justo se determina por la decisión de la conciencia de acuerdo a unos principios éticos elegidos autónomamente. Estos principios éticos son universales y deben ser comprendidos lógicamente; no son valores concretos, sino principios formales que la persona utilizará para adaptarlos a contextos particulares; son, por tanto, principios prácticos y no normas concretas. Los principios más universales son los de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos y el respeto de la dignidad de la persona.

Como estrategia se utilizan, en este sistema, los dilemas morales

cuya resolución requiere un nivel de razonamiento moral inmediatamente superior al nivel actual del alumno. Lo que se persigue con esto es la creación de un estado de inquietud interna que estimule el crecimiento moral. La metodología indicada para la presentación de los dilemas morales tiene seis momentos: 1º) Definir el dilema; 2º) pensar en las posibles alternativas para su resolución; 3º) prever las consecuencias de cada una de estas alternativas; 4º) demostrar la probabilidad de que estas consecuencias realmente ocurran; 5º) considerar los efectos positivos y negativos de estas consecuencias; y 6º) decidir cuál de las posibles soluciones tendrá las consecuencias más beneficiosas dadas las características de la situación planteada.

En relación a este sistema, consideramos oportuno hacer las siguientes precisiones:

- 1º) Se enfatiza excesivamente en los factores cognitivos y se desvalorizan los factores motivacionales y conductuales, concretamente las diferencias individuales en el ritmo del desarrollo moral, diferencias que provienen del contexto familiar, social, económico, etc. de cada persona. Además, este sistema resulta muy abstracto (algunos lo denominan de laboratorio), desligado de la práctica diaria, de las situaciones reales que enfrenta cada persona.
- 2º) Consideramos que este sistema, al igual que el anterior, no fundamenta la ética en la filosofía, especialmente en la metafísica, sino que reduce su explicación al ámbito empírico-pragmático, con un marcado acento utilitarista.
- 3º) Nos parece también que, especialmente en educación, la separación que hace este sistema entre moralidad y felicidad, oscurece el fin de la actividad pedagógica. Consideran, siguiendo la doctrina de Kant, que la felicidad es deseada natural y necesariamente por la sensibilidad humana, lo que

significa que queda fuera del ámbito de la moralidad; es decir, entienden la felicidad como un bien de orden sensible exclusivamente, olvidando que la felicidad, como enseña Aristóteles, es el bien propio y exclusivo de los seres racionales y espirituales: consiste en la plena realización de la naturaleza humana en concreto.

- 4º) Este sistema no aclara si la bondad de las acciones humanas ha de ser integral, al resaltar exclusivamente la “buena voluntad” (la intencionalidad), desvinculándola de las consecuencias. Consideramos que no es suficiente desear hacer el bien, sino que hay que hacerlo.
- 5º) Los autores que promueven este sistema (Kohlberg, especialmente) afirman la necesidad de impartir una educación moral abierta, plural y respetuosa de las diversas opiniones, basada en una ética formal compuesta de contenidos generales. Para ellos, todo intento de concretar esos contenidos supone un adoctrinamiento. Consideramos que el no concretar los contenidos de la moral, en nuestro caso, de los valores, conduce inexorablemente al relativismo axiológico y ético, hace imposible una verdadera educación. Esto no quiere decir que apoyemos la postura del adoctrinamiento moral, sino que resulta imposible que los educandos puedan establecer su propio criterio moral sin conocer las concreciones de los postulados generales de la ética. Es decir, ¿cómo pueden justificarse los valores fundamentales de una comunidad? ¿Acaso no tienen los valores un contenido universal? Si los educadores no podemos fundamentar los valores, tampoco podemos enseñarlos ni exigirlos.

Formación de hábitos buenos

El sistema denominado Formación de Hábitos Buenos, concibe la educación en valores como adquisición de virtudes, que incluye la formación del carácter y la construcción de hábitos. Esta corriente de pensamiento establece que no es suficiente la convicción subjetiva de los valores para calificar a las personas moralmente, sino que el conocimiento moral debe ir acompañado de la acción virtuosa realizada habitualmente. Por tanto, la formación moral debe orientarse a formar el carácter de la persona fomentando la adquisición de hábitos buenos, llamados virtudes. En este sentido, es interesante transcribir la definición de los valores de V. Camps (1993): “Valores –o virtudes- son algo adquirido hasta el punto de convertirse en hábito; algo querido por la voluntad y que acaba siendo, asimismo, objeto de deseo”. Los valores, pues, se identifican con las virtudes, que no son sino su expresión concreta en cada acción humana.

Los autores más representativos son Peters, Nucci y Brezinka.⁷ Teniendo como fundamento la doctrina aristotélica, estos autores entienden que la virtud está orientada al bien y a la felicidad, aspiraciones que radican en la naturaleza humana. El punto de partida, por tanto, es la concepción finalista o teleológica de las acciones humanas y de la propia persona.

Las normas morales radican en la propia naturaleza humana pero tienen un origen trascendente y pueden descubrirse diseminadas a lo largo de la historia de la humanidad en tradiciones y costumbres que constituyen el contenido de la moral. Esas normas morales deben enseñarse y transmitirse. Los educadores deben realizar esta tarea en un ambiente de confianza y de libertad, porque se considera que los alumnos son personas libres responsables, capaces de entender y

⁷ Véase: Peters, R. S. (1984) *Desarrollo moral y educación moral*; Nucci, L. P. (1989) *Moral Development and carácter education* y Brezinka, W. (1987) *La habilidad moral como objetivo de la educación*.

asimilar los valores transmitidos.

Desde esta perspectiva se considera que los valores constituyen el contenido principal de la enseñanza. Estos contenidos son transmitidos a través del educador. Su objetivo es inculcar en los alumnos valores ya preestablecidos por quienes tienen la responsabilidad de educar (la sociedad, la familia, las iglesias o el Estado). Teniendo en cuenta el significado etimológico del término inculcar (repetir con empeño una cosa a alguien, infundir en alguno una idea), se comprende que la finalidad que se pretende es que el alumno adopte unos valores determinados o que modifique valores ya existentes respetando siempre su libertad y autonomía.

La tarea de formación en valores se lleva a cabo en dos fases: 1ª) descubrimiento y sistematización de los valores; 2ª) activación de las facultades del educando para que, a través de la repetición de actos buenos, alcance los hábitos buenos o virtudes, necesarios para el desarrollo de una recta personalidad moral.

Las actividades utilizadas en la formación de valores se basan en diversas metodologías: moralización, modelaje, reforzamiento positivo y negativo, y dramatización. Cuando se le dice al alumno lo que está bien o mal, se le está moralizando. Esto se hace implícitamente a través del establecimiento de unas reglas de conducta, o explícitamente, al comunicarle al alumno los juicios de valor. La actitud del educador, como modelo que los alumnos imitan, es de especial importancia en la enseñanza de los valores. El niño o niña aprende a amar y ser justo solamente cuando ha sido amado y tratado con justicia. Esto exige a los docentes demostrar, tanto de palabra como de obra, los principios que apoyan lo que se está estudiando.

En la aplicación de este método se incluyen, además, diversas estrategias pedagógicas: la exhortación, que consiste en instruir a los educandos e invitarles a que vivan y desarrollen comportamientos

de acuerdo con un conjunto de patrones o normas que sustentan determinados valores; la explicación, que consiste en mostrar las razones de orden moral a los estudiantes para que las comprendan e incorporen a su vida; el ejemplo, que exige que el educador se esfuerce por comportarse coherentemente de acuerdo con los valores que desea enseñar: conducta ejemplar; las expectativas, que consiste en preparar situaciones o realizar actuaciones que orienten al alumno a comportarse en el sentido deseado, mediante el diseño y la creación de ambientes que estimulen un cierto tipo de comportamiento, como la cooperación, u otro acorde con los valores que se promueven; y la experiencia, es decir, el aprendizaje mediante su participación en experiencias preparadas para promover su desarrollo moral.

En este libro, proponemos que la educación debe favorecer el aprendizaje de las virtudes. Por esta razón, nos identificamos con este último sistema que hemos expuesto, ya que consideramos que la educación debe conducir a la formación de hábitos buenos (virtudes), como explicaremos más adelante.

Conclusión

Como puede observarse, el sistema que se utilice para la educación en valores dependerá de la concepción filosófica, psicológica y ética que predomine en el proceso educativo. Nuestra opinión es que la educación en valores debe desarrollarse respetando la autonomía e independencia personal, porque los valores no sólo se pueden conocer, sino que deben ser descubiertos, asumidos e interiorizados por el alumno con plena libertad y manifestados en virtudes; no pueden ser impuestos, pero deben darse a conocer porque los valores tienen un fundamento real (ontológico) y, por tanto, existen como tales en todas las culturas y son considerados necesarios e imprescindibles para el pleno desarrollo del ser humano y de la sociedad.

Por tanto, el educador tiene como misión principal estimular

el proceso de valoración en los educandos con el objeto de que cada educando descubra por sí mismo los valores, por medio de sus vivencias, su experiencia y sus intereses y pueda así, sentirse responsable y comprometido con ellos. El educador debe asumir este estilo educativo como pauta de comportamiento en la relación habitual con sus educandos y buscar momentos adecuados para el conocimiento y descubrimiento de los valores en diferentes oportunidades del trabajo escolar o de la convivencia ordinaria.

Es importante tener en cuenta que la educación en valores es un proceso integral en el que intervienen no sólo los educadores natos (padres y madres, docentes) sino los educadores indirectos (medios de comunicación, etc.). La responsabilidad de estos últimos es muy grande, porque deben favorecer este proceso y no contradecirlo, como sucede con bastante frecuencia.

Como ya hemos indicado anteriormente, es evidente que hoy en día la educación no es una tarea exclusiva de la familia, de la escuela o de las Iglesias, sino que en ella intervienen otros actores, que también son claves en el proceso, que tienen una influencia directa en el desarrollo y en la formación de las personas. La misión del educador debe consistir en facilitar el camino entre el educando y el valor, en aproximar el educando al valor y el valor al educando. Conviene señalar que todo esto supone un docente con un perfil particular, que corresponda con la pedagogía de los valores. Dicho de otra manera, el educador debe ser, él mismo, coherente y mostrar, con su ejemplo, los valores al educando.

Consideramos que una educación en valores en el momento actual debe orientarse a lograr los siguientes objetivos, como señala Izquierdo (1998):

- 1º) Promover seres humanos conscientes, responsables, libres, abiertos y en comunicación con los demás: sujetos activos de la convivencia social orientada al servicio de todos.

- 2º) Favorecer el conocimiento de la realidad: A partir de los datos de la realidad objetiva se puede tomar conciencia de los condicionamientos, frenos o posibilidades que ofrece esa realidad para servir al ser humano. La educación en valores tiene que comenzar en diálogo con la realidad circundante en toda su compleja trabazón. No se puede educar en los valores si se desconoce la realidad en que se tiene que vivir.
- 3º) Fomentar una conciencia crítica: La reflexión sobre las situaciones y sus causas debe orientarse a tomar conciencia de la relación que esa realidad tiene con el ideal que se persigue para provocar el deseo y la inquietud para transformarla en cuanto es obstáculo o freno, y no ayuda como debiera al desarrollo de todos los seres humanos. Mediante la capacidad de no dejarse encerrar en una situación, sino superarla y superarse a sí misma, la conciencia realiza su liberación y se convierte en crítica y es capaz de reflexionar sobre la situación planteada, valorarla y valorarse a sí mismo. En la medida en que la persona no se deja absorber por la situación concreta sino que la analiza, la interroga, la interpreta, se descubre como responsable de esta situación, como llamado a desempeñar un papel en ella para transformarla como hacedor de la historia.
- 4º) Potenciar una acción transformadora: La acción por los valores nobles y dignos que deben acompañar a la persona y enriquecer a la sociedad se imponen por la misma exigencia de ser hombre y de creer en el ser humano.

Además, proponemos las siguientes fases para la educación en valores:

- 1ª) Fase de enriquecimiento: abrir la mente del alumno a los diversos valores y desarrollar su capacidad para percibirlos.

- 2ª) Fase de asimilación: utilizar medios que ayuden al alumno a asimilar los distintos valores.
- 3ª) Fase de realización: ir de la percepción a la realización de los valores por medio de la disciplina, la educación del carácter y la adquisición de las virtudes.
- 4ª) Fase de armonización: conducir al alumno a los valores mediante el autocontrol en la relación con otras personas, por medio de conversaciones especialmente.
- 5ª) Fase de transición a la independencia: utilización de medios adecuados que conduzcan al alumno a tener una actitud propia ante el mundo.
- 6ª) Fase de integración: capacitar al educando para configurar su vida individual en el sentido del valor total, por medio del consejo, especialmente.⁸

8 Véase: Ramos, M. G. (1998) *Programa para educar en valores*.

CAPÍTULO 7

EDUCACIÓN INTEGRAL

Ahora nos corresponde analizar cómo debe realizarse el proceso educativo de la persona humana, teniendo en cuenta la fundamentación filosófica expresada anteriormente. No nos interesa, porque ese es un tema específico de la pedagogía aplicada (de la didáctica especialmente), señalar las estrategias pedagógicas que deben emplearse para alcanzar una educación de calidad. Más bien, preferimos analizar las dimensiones existenciales del ser humano con el objeto de hacer hincapié en la necesidad de realizar, a lo largo de todo el proceso educativo, una auténtica educación integral e integradora. Como añadido, tomamos postura con respecto a la necesidad de educar en la virtud, porque consideramos que es el camino adecuado para alcanzar una auténtica educación: toda educación debe facilitar la adquisición y desarrollo de hábitos buenos, de virtudes.

Además, consideramos que “La Educación es la concurrencia y convergencia de la naturaleza y el espíritu, de la vida y de la cultura, de lo espontáneo de la vitalidad y el orden de la objetividad espiritual. La educación es un íntimo enlace del espíritu subjetivo (psicología del individuo) con el espíritu objetivo (bienes de la cultura) y con el espíritu normativo (fines) (Mantovani, 1966: 487).

1. Dimensiones existenciales del ser humano

El ser humano es un ser multidimensional. Como recuerda Desiato (1996: 183) “si queremos establecer con firmeza ese ser humano, tendremos que reconocer una «totalidad» al hombre”. El concepto

de «totalidad» implica que el ser humano es complejo y que está determinado por diversos rasgos o dimensiones; por tanto, no podemos fijarnos exclusivamente en uno de ellos, sino que debemos conocer y considerar todas sus dimensiones para realizar la tarea educativa de un modo integral.

El ser humano es un ser peculiar entre los entes naturales, porque participa del modo de ser de los cuerpos y a la vez él mismo se vive como conciencia, inmaterial, espiritualizado. Tomás de Aquino advirtió en la *Suma Contra Gentiles* (II, 68, 5) que “El alma intelectual es cierto horizonte y confin entre lo corpóreo y lo incorpóreo en cuanto es sustancia incorpórea y no obstante forma del cuerpo”.

En una ocasión anterior indicamos que “a través de la educación debemos mostrar e ilustrar las múltiples caras de lo humano, los múltiples niveles de lo humano: la complejidad humana. La complejidad humana incluye todos los aspectos y dimensiones de los seres humanos: lo físico, lo intelectual, lo afectivo, lo técnico, lo estético, lo moral, lo religioso y lo social. En este contexto, debemos afianzar la diversidad, la capacidad creativa de las personas. Sin diversidad no hay progreso, ni verdadera humanidad. La nueva educación deberá tener en cuenta, como elementos básicos, el diálogo, el enfoque multidimensional de los problemas, la creatividad y la diversidad de pensamiento y de situaciones concretas en las que se hallan los seres humanos” (Acosta Sanabria, 2007: 23).

En el primer capítulo, hemos señalado que la persona humana desarrolla su actividad en tres niveles: a) el somático, que implica el aspecto físico y la interacción psicofísica; b) el psíquico, que hace referencia a lo instintivo y a lo psicodinámico, y c) el espiritual, que expresa el valor propio de lo humano: una unidad en la totalidad de lo humano; el ser humano no está acabado, definido en su concreción individual, sino que constantemente está construyendo su personalidad

por medio de la búsqueda de sentido. En definitiva, el ser humano como persona representa una totalidad corpóreo-anímica-espiritual que constituye una unidad dinámica interrelacionada. Podemos expresarlo también, afirmando que el ser humano es una unidad: es alguien que es uno consigo mismo.

Siguiendo esta idea, García Hoz (1993: 121) afirma que “En el hombre existen tres elementos fundamentales para su vida, en los que sin duda ninguna se encuentran también las posibilidades de la educación: el componente biológico, el componente espiritual-cognitivo y el componente espiritual-volitivo”.

Consideramos, sin embargo, que estos elementos deben explicitarse aún más, para clarificar la tarea que nos corresponde como educadores del ser humano. Para ello, podemos establecer al menos siete dimensiones principales que constituyen la realidad humana: 1ª) la dimensión material o corporal; 2ª) la dimensión formal o espiritual; 3ª) la dimensión afectiva; 4ª) la dimensión cognitiva o racional; 5ª) la dimensión individual; 6ª) la dimensión social, y 7ª) la dimensión histórica.

Cada una de ellas requiere de un esfuerzo educativo específico. Una educación verdaderamente integral que considere al ser humano en todas sus dimensiones, ha de proveer herramientas eficaces en cada una de ellas. Veamos ahora en detalle cada dimensión humana.

Dimensión material o corporal

El cuerpo humano es objeto de estudios de variadas ciencias. En este apartado vamos a centrar el análisis en la dimensión corporal del ser humano, cuya expresión es la corporeidad, desde la perspectiva filosófica.

La corporeidad (o corporalidad), es un elemento constitutivo y

trascendental del ser humano. El cuerpo es la primera realidad con la que nos encontramos al estudiar al hombre. Entendemos por cuerpo aquella realidad con características específicamente físicas, es decir una realidad material y con características específicamente biológicas, o sea, una realidad viva (Choza, 1988: 161).

A lo largo de la historia han sido abundantes las interpretaciones sobre el cuerpo y su relación con el alma y con la mente humana. Para Platón (*Fedón*), lo que constituye plenamente al ser humano es el alma. El alma, que existe previamente en un reino trascendente donde contempla las ideas, se une al cuerpo pero sin confundirse con él. El cuerpo y el alma son dos realidades unidas exclusivamente durante la existencia humana en este mundo. La fundamentación metafísica de esta postura radica en la afirmación de que lo real es lo que pertenece al mundo de las ideas, mientras que el mundo sensible y, por tanto, el cuerpo, no tiene ningún tipo de realidad consistente. Sin embargo, aunque Platón afirma esa distinción esencial entre el alma y el cuerpo, no niega la influencia que sobre el alma puede ser ejercida por el cuerpo o a través de éste. Platón valoró negativamente el cuerpo humano, considerándolo inadecuado para el alma. Sin embargo, no mantiene esta valoración negativa desde el punto de vista estético. A esta postura se le ha denominado dualismo radical, al afirmar que el cuerpo y el alma son dos realidades radicalmente distintas y separadas.

Aristóteles en el *De anima*, años más tarde, afirma la estructura ontológica unitaria del ser humano; la sustancia compuesta es un cuerpo natural dotado de vida; el principio de esta vida es denominado alma. El cuerpo no puede ser alma, porque el cuerpo no es la vida sino que la posee. El cuerpo es la materia para el alma, mientras que ésta es como la forma o el acto con respecto al cuerpo. Ya no existen, por tanto, dos realidades radicalmente distintas como en Platón, sino dos principios constitutivos del ser: la materia y la forma, que se identifican con el cuerpo y el alma respectivamente. Ambos principios constituyen la

única sustancia que es el ser humano. Esta doctrina será asumida siglos más tarde por el cristianismo, especialmente por Tomás de Aquino.

Descartes, en el inicio de la era moderna de la Filosofía, planteó la división sustancial entre el cuerpo (*res extensa*) y la conciencia (*res cogitans*). Según esta postura, lo que define al ser humano es la *res cogitans*, aunque esto no implique que exista por sí misma, sino que está ligada con la *res extensa*. Años más tarde, el materialismo, en sus variadas manifestaciones afirmará la existencia exclusiva de las sustancias materiales, es decir, de los cuerpos, excluyendo las sustancias espirituales, que son consideradas una mera ilusión. En este contexto, Haeckel y Hobbes, particularmente, afirmaron que el mundo no es más que un conjunto de fuerzas regidas por leyes mecánicas, excluyendo de esa forma cualquier existencia espiritual. Toda actividad fisiológica o espiritual queda reducida a un mero proceso mecánico y a operaciones sensitivas.

Con el existencialismo (Heidegger, Sartre, Marcel), el problema que concentra la atención es la búsqueda del sujeto, el regreso al ser concreto no ya como alma, o pensamiento o razón, sino la búsqueda por el «ser-ahí» en el mundo y en la historia, el sujeto encarnado como realidad total.

Paralelamente surge el Realismo Personalista cuya primera afirmación radical será que la persona humana está inmersa en la naturaleza: “El hombre es un ser natural; por su cuerpo, forma parte de la naturaleza, y allí donde él esté está también su cuerpo” (Mounier, 1965: 13). Este autor, en franca oposición al idealismo, plantea que la materia no puede reducirse a una apariencia del espíritu humano que se reabsorbe en él por una actividad exclusivamente ideal, o que disuelve al sujeto personal en un conjunto de relaciones geométricas o que le reduce a ser un simple receptor de resultados objetivos. Por el contrario, “la materialidad existe con una existencia irreductible, autónoma,

hostil a la conciencia. No puede resolverse en una relación interior de conciencia” (Ibid: 16).

Sin embargo, no podemos entender la idea anterior como si fuese una tesis materialista al estilo de Marx o Engels. E. Mounier quiere resaltar que somos personas desde nuestra existencia más elemental, que él denomina existencia encarnada, que es un factor esencial de nuestro fundamento: “Mi cuerpo no es un objeto entre los objetos, el más cercano de ellos: ¿cómo podría unirse en ese caso a mi experiencia de sujeto? De hecho, las dos experiencias no están separadas: yo existo subjetivamente, yo existo corporalmente, son una sola y misma experiencia. No puedo pensar sin ser, ni ser sin mi cuerpo: yo estoy expuesto por él, a mí mismo, al mundo, a los otros; por él escapo de la soledad de un pensamiento que no sería más que pensamiento de mi pensamiento” (Ibidem). En definitiva, “El hombre, así como es espíritu, es también un cuerpo. Totalmente «cuerpo» y totalmente «espíritu» (Ibid: 12).

Pero el ser humano es más que un ser natural, es un ser que trasciende la naturaleza: “El hombre se singulariza por una doble capacidad de romper con la naturaleza. Sólo él conoce este universo que lo devora, y sólo él lo transforma; él, el menos armado y el menos potente de todos los grandes animales” (Ibid: 13). A ello se añade que el hombre es capaz de amor y, si es creyente, dirá que se ha vuelto capaz de Dios y colaborador suyo.

Mounier saca algunas consecuencias importantes de su pensamiento: 1º) No se debe menospreciar o exaltar la materia: es preciso ubicarla con su valor real, como una parte constitutiva del ser humano. 2º) La afirmación de que el ser humano es persona no significa que sea sólo espíritu, muy por el contrario, el personalismo como doctrina filosófica afirma la necesidad de estudiar al hombre en su totalidad: “Si se quiere comprender a la humanidad, es necesario aprehenderla en su ejercicio

viviente y en su actividad global” (Ibidem). 3º) En el plano de la acción, “en todo problema práctico es necesario asegurar la solución en el plano de las infraestructuras biológica y económica si se quiere que las medidas tomadas en otros sean viables (...); recíprocamente, la solución biológica o económica de un problema humano, por próximo que se halle a las necesidades elementales, es incompleta y frágil si no se han tenido en cuenta las más profundas dimensiones del hombre” (Ibidem).

J. Marías (1996) describe a la persona humana como una realidad que es ilimitada, que acontece, está anclada y fundada en la realidad corporal; es decir, la persona es alguien corporal: alguien, no algo. Pero la persona no se puede separar de las cosas, de la corporeidad, porque la persona es una realidad implantada en un organismo, en una psique.

X. Zubiri (1998) añadirá que en el ser humano se da una composición más profunda que la del cuerpo y alma señalada por la diferencia entre naturaleza y persona. La naturaleza está compuesta por cuerpo y alma, pero más allá está la persona, con toda su unicidad irrepetible y su innegable dignidad.

¿Cuál es el papel del cuerpo en la vida humana?, ¿qué funciones cumple el cuerpo, teniendo en cuenta que no existe ninguna operación humana que sea independiente del cuerpo?. Responder estas interrogantes resulta necesario para clarificar nuestra labor educativa.

Como lo expresa Choza (1988: 166) “El cuerpo es aquello por lo cual se da la inserción del hombre en el cosmos y en virtud de lo cual se produce la interacción hombre-cosmos, la acción física humana sobre la realidad física”. Esto significa que el cuerpo es lo que hace posible la conexión de cada ser humano con su entorno inmediato o mediato.

Asumiendo la explicación de Pérez Lugo (2002: 252-260), podemos establecer cuatro funciones del cuerpo humano:

La primera función es la mundanización: el cuerpo hace al ser humano un «ser-en-el-mundo» (Heidegger), en la medida en que posibilita el acercamiento a las cosas y a las demás personas en el contacto. J. Marías (1996) lo explica así: “La vida humana se realiza con una estructura empírica, psicofísica. El hombre tiene rasgos capitales: hablamos del mundo, estar el hombre en el mundo, la mundanidad parece el primer rasgo. Desde el punto de vista directamente personal, no; es previa la corporeidad, es previa la condición de encarnación del hombre. Es decir porque yo soy corpóreo, porque tengo una estructura corpórea, porque soy alguien corporal, por eso justamente estoy en el mundo”. Y la conclusión que saca es ésta: “yo soy alguien corporal, no algo, sino alguien corporal, ligado a la corporeidad, ligado por eso, a través de la corporeidad a la mundanidad, por eso estoy en mi cuerpo y estoy en mi mundo, pero soy yo a quien le pasa eso, soy yo el que está en el mundo, el que se pregunta por la realidad, el que trata de preguntar y de entender ese mundo, ese universo en que estamos”.

Esta función se desdobra: 1º) por la acción del cuerpo, el ser humano forma parte del mundo como todas las demás realidades materiales; el ser humano conoce que su cuerpo está constituido por los mismos elementos materiales de los demás seres. El ser humano forma parte de la realidad material; y 2º) el cuerpo se mundaniza como «existencia» (Marcel): el cuerpo nos abre hacia el mundo; el ser humano existe en un mundo que puede representar y que a su vez lo representa. El ser humano está abocado a su exterioridad, a lo «otro». En definitiva, el cuerpo se concibe como existencia y como intencionalidad, porque es un ser que atribuye significados al mundo y configura su vida a partir de dichos significados. Esto supone también que el cuerpo no es solamente un cuerpo entre muchos cuerpos, sino que se funda en el sujeto encarnado que es cada ser humano, es decir, en la persona (Mounier).

La segunda función es la intersubjetividad: en base a las consideraciones anteriores, podemos afirmar que el ser humano y el

mundo no existen aislados, sino que constituyen una unidad de enlaces recíprocos. Hemos afirmado que el ser humano es un «ser-en-el-mundo», pero cuando nos referimos a nosotros mismos, como personas individuales, lo hacemos estableciendo una relación con aquellos que tienen una constitución ontológica idéntica en su sentido abstracto. Esto se traduce en que los significados de mi mundo no se refieren sólo a mí y a mi vida, sino que también se refieren constantemente a otros seres humanos. Es decir, que la existencia particular de cada ser humano y los significados de ésta son compartidos necesariamente con sus semejantes; así la expresión «mi mundo» expresa más bien y necesariamente la de «nuestro mundo». Resumiendo, podemos afirmar que la existencia humana es una co-existencia, que la presencia humana en el mundo es una co-presencia y que el encuentro de cada persona con el mundo es un co-encuentro.

La tercera función es el conocimiento: si el cuerpo es lo que posibilita la relación de cada ser humano con el mundo que le rodea y con los demás, es evidente que el ser humano puede conocer por el cuerpo. Aquí nos estamos refiriendo al conocimiento sensitivo, porque el intelectual supone las otras dimensiones que estudiaremos más adelante: espiritualidad y racionalidad especialmente. Por otra parte, la corporeidad es un instrumento necesario para la autoconciencia, debido a que ella se realiza siempre teniendo como base los sentimientos fundamentales que posee el ser humano, los cuales se determinan mediante condiciones y disposiciones somáticas. Para poder darle significado a la vida y al mundo, el ser humano debe conocer ese mundo y tener contacto con él; esto es posible en primer término por la condición corpórea.

La cuarta función es la posesión: significa que la existencia humana se complementa cuando el ser humano domina su propia existencia y las realidades objetivas que están a su alrededor. El ser humano se posesiona de las cosas porque es capaz de aprehender y

conocer sus cualidades intrínsecas. Cuando el cuerpo entra en contacto con alguna cosa, esa cosa es poseída por él. En la medida en que el ser humano puede conocer algo hasta poseerlo o dominarlo, conociendo su funcionamiento, puede sentir que él actúa y mueve a ese algo según su voluntad.

En definitiva, el ser humano es un ser que se presenta «existente-en-el-mundo» mediante la corporeidad; capaz de interioridad y con un proyecto de vida frente al cual es libre y responsable, porque su ser no le es dado, sino que debe hacerse en la libertad; un ser personal, intransferible, cuya estructura propia es la historicidad, participada por los otros hombres hacia los cuales está abierto, de modo particular mediante el lenguaje, que constituye, así, la intersubjetividad.

Como consecuencia del análisis anterior, podemos afirmar que en el proceso educativo de la persona humana la dimensión corporal tiene una importancia capital. Cada ser humano tiene su propia experiencia de la corporeidad. El cuerpo, con sus peculiares características, nos es dado, pero cada persona convierte esa facticidad en modos de vida. El ser humano no inventa su corporeidad, sino que se halla viviendo en un cuerpo que no ha elegido. Sin embargo, la manera de reaccionar ante esa facticidad depende de cada uno: aceptándola o rechazándola; la relación de cada uno con su cuerpo determina en gran medida su realización personal. La percepción y el conocimiento del propio cuerpo hace posible entender nuestra contingencia e incluso nuestra indigencia, especialmente porque descubrimos su precariedad y debilidad. Así, por ejemplo, el dolor, el sufrimiento, la enfermedad, los padecimientos físicos tienen gran influencia en los estados anímicos de la persona, es decir, en su propia interioridad.

Conocer y entender la corporeidad es un requisito indispensable para la construcción de la propia identidad personal. Siendo el ser humano una realidad encarnada, el conocimiento de cada uno de los aspectos de

la corporeidad favorece su identidad. Así, desde la infancia, en cada ser humano la aceptación de su propio cuerpo influye considerablemente sobre la autoestima y permite configurar una personalidad normal, en la medida en que haya armonía en el crecimiento y perfección de las dimensiones exteriores e interiores del sujeto. Esto significa que el cuerpo (la corporeidad) es parte constituyente de la situación existencial de cada persona: mi cuerpo es el cuerpo que yo vivo, que yo experimento, que yo soy.

A esto se añade que la corporeidad manifiesta la historia personal de cada ser humano: el cuerpo es expresión de la persona. Cada parte de nuestro cuerpo muestra de alguna manera lo que somos, lo que hemos vivido, lo que deseamos y amamos, lo que hemos sufrido. El cuerpo humano graba, por así decirlo, nuestra historia, al dejar las huellas de nuestras alegrías y de nuestras tristezas, de nuestros aciertos y de nuestros fracasos, de nuestros amores y de nuestros desamores.

La consideración de la corporeidad como dimensión humana no es suficiente para conocer y explicar al ser humano; existen otras dimensiones que deben integrarse entre sí para alcanzar un desarrollo plenamente humano. A continuación desarrollaremos esas otras dimensiones.

Dimensión formal o espiritual

La dimensión formal o espiritual se expresa a través de la espiritualidad. La espiritualidad en su sentido más amplio es aquella perfección o atributo esencial del alma humana por la cual es inmaterial, es decir, lo que la distingue de la materia.

Los términos espiritual y espíritu tienen muchos significados. La palabra espíritu proviene de la voz latina *spiritus*, que literalmente significa sople, viento, hálito, aliento. Semánticamente corresponde con el término griego *psychē*. Los antiguos griegos utilizaban dicho

término para referirse a todo aquello que era inmaterial: espíritu señala lo que está sobre la materia o el cuerpo.

Con bastante frecuencia, desde el ángulo psicológico principalmente, se identifica el espíritu con la facultad o el principio de los fenómenos superiores de la conciencia, es decir, la mente; el espíritu se equipara con los conceptos de ideal y de conciencia como forma superior de la vida psíquica. Algunos autores lo identifican con el pensamiento.

De un modo resumido, siguiendo la exposición de Abbagnano en su *Diccionario de Filosofía* (1997), podemos distinguir varios significados del término espíritu: 1º) Como alma racional o entendimiento: éste es el significado corriente en la filosofía moderna y contemporánea. 2º) Como *pneuma* (soplo): es el significado originario del término que se remonta a los filósofos estoicos: espíritu es lo que vivifica a los seres. 3º) Como sustancia incorpórea (ángeles y almas de los difuntos): el espíritu expresa aquella realidad que no está sujeta a la materia. 4º) Como materia sutil e impalpable, que es la fuerza animadora de las cosas. 5º) Como disposición o actitud de un ser o de una realidad.

Teniendo en cuenta lo expresado al hablar de la dimensión material o física del ser humano, y tomando como punto de referencia la filosofía aristotélico-tomista, nosotros entendemos el espíritu como aquella sustancia inmaterial que es independiente del cuerpo, es decir, que puede existir sin el cuerpo. Esta independencia en el existir es la raíz o el fundamento ontológico de su independencia en el obrar, la cual a su vez, por lo que se refiere a nuestro conocimiento, es anterior a la independencia del ser, que no puede ser conocida por nosotros más que por sus operaciones. Esto significa que existe una independencia intrínseca del espíritu con la materia respecto al ser y al obrar. Es decir, la realidad espiritual no depende intrínsecamente de algo material, sino exclusivamente de un modo extrínseco; en este sentido el principio material es condición necesaria, pero no suficiente para las actividades

de tipo espiritual.

Por tanto, el espíritu en el ser humano no obra independientemente de un modo absoluto con respecto a la materia, porque el alma (espíritu) está unida al cuerpo (materia) inseparablemente y como lo expresaba E. Mounier, somos toda alma y todo cuerpo. El alma, y por tanto el espíritu, no puede obrar sin el cuerpo, es más, no puede ser creada o generada sin el cuerpo.

M. Scheler (1964), estableció que la esencia del ser humano no está definida por la inteligencia o la capacidad de elegir, sino por el espíritu. Por esta razón, definió a la persona humana como el “centro activo en que el espíritu se manifiesta dentro de las esferas del ser finito, a rigurosa diferencia de todos los centros funcionales «de vida», que, considerados por dentro, se llaman también centros «ánimicos»”. Lo más característico del espíritu es su independencia, su libertad y su autonomía esencial frente a los lazos y a la presión de lo orgánico, de la vida. Es un ser libre frente al mundo circundante. Está abierto al mundo y esto es susceptible de una expansión ilimitada hasta donde alcanza el mundo de las cosas existentes. Por ser espíritu, es incapaz de ser objeto, es actualidad pura. Su ser se agota en la libre realización de sus actos.

V. Frankl (1990b: 112) establece que el ser humano no es sólo biología y psiquismo (como los animales), sino que fundamentalmente es espíritu, posee espiritualidad, la cual constituye la dimensión propia y específicamente humana: “La persona no es sólo unidad y totalidad en sí misma, sino que la persona brinda unidad y totalidad: ella presenta la unidad físico-psíquico-espiritual y la totalidad representada por la criatura «hombre». Esta unidad y totalidad sólo será brindada, fundada y dispensada por la persona. El hombre es un punto de interacción de tres niveles (o dimensiones) de existencia, pues es una totalidad, pero dentro de esta unidad, lo espiritual del hombre se contrapone a lo físico y lo psíquico (antagonismo noo-psíquico)”.

Es por esta dimensión espiritual por la que el ser humano se cuestiona temas como la libertad, la responsabilidad, los valores, el sentido de la vida y del trabajo, la religiosidad, etc. La espiritualidad humana se manifiesta ampliamente por nuestra experiencia, a través de capacidades humanas que trascienden el nivel de la dimensión material. En el ámbito cognitivo: la capacidad de abstraer, de razonar, de argumentar, de conocer la verdad y de enunciarla en un lenguaje. En el ámbito volitivo: la capacidad de querer, de autodeterminarse libremente, de actuar en vistas a un fin conocido intelectualmente, etc. Y en ambos ámbitos: la capacidad de auto-reflexión, de modo que podemos conocer nuestros propios conocimientos (conocer que conocemos) y querer nuestros propios actos de querer (querer querer).

Como consecuencia de estas capacidades, nuestro conocimiento se encuentra abierto hacia toda la realidad, sin límite (aunque los conocimientos particulares sean siempre limitados); nuestro querer tiende hacia el bien absoluto, y no se conforma con ningún bien limitado; y podemos descubrir el sentido de nuestra vida, e incluso darle libremente un sentido, proyectando el futuro.

La dimensión espiritual es la dimensión más específicamente humana; como lo expresa Frankl (1987), la dimensión espiritual es la dimensión fundante de la realidad humana. Según este autor, es posible reconocer en el hombre una dimensión biológica, una dimensión psicosocial y una dimensión espiritual, esta última es la dimensión de lo específicamente humano. Lo espiritual encuentra en lo biológico y lo psicosocial su instrumento de expresión, pero ella misma no es un epifenómeno de lo biológico o de lo psicológico sino que es una dimensión fundante de la realidad del hombre. La antropología de Frankl, no solo tiene el mérito de incorporar la dimensión espiritual a lo humano y las consecuencias prácticas que de ello derivan en términos médicos o psicológicos, sino que brinda una respuesta muy interesante al problema siempre vigente de la dualidad mente-cuerpo. Frankl

supera la aparente contradicción del dualismo, proponiendo una idea de hombre que se sustenta en lo que él llama la unidad en la multiplicidad: el hombre es uno pero tiene varias dimensiones, a saber, una biológica, una psicológica, una sociocultural, y una espiritual que coexisten en la unidad de lo humano. Frente a los condicionamientos psicofísicos, lo espiritual se abre como lo facultativo en el ser humano, como aquello que no siendo puede ser. Lo espiritual es ese espacio desde el cual se eligen aquellas opciones que irán construyendo la existencia personal. Para Frankl el hombre es un gerundio permanente, es un ser siendo, arquitecto de su vida a partir de sus elecciones.

Estas consideraciones deben llevarnos, en la práctica educativa, a un esfuerzo mayor en la tarea de favorecer el desarrollo de esta dimensión del modo más adecuado posible. Para nosotros, la dimensión espiritual o formal del ser humano es una dimensión fundamental y constitutiva, que unida a la dimensión corporal o física determina intrínsecamente y primariamente al ser humano. Las otras dimensiones del ser humano (sensible o afectiva, racional o cognitiva, individual, social e histórica) constituyen una concreción de las dimensiones material y espiritual. Por esta razón, nosotros no identificamos el espíritu con la simple capacidad de pensar o razonar, porque pensamos que la dimensión espiritual es radicalmente una dimensión fundante de la persona humana.

Además, nos parece importante recalcar que “La educabilidad es una categoría general del espíritu, que incide en el espíritu humano y se manifiesta en sus funciones; sólo el hombre puede ser sujeto adecuado de educación, por cuanto sólo es poseedor privilegiado de la dimensión espiritual” (A. San Cristóbal, 1965: 76). La educación es posible en cuanto que el hombre, que es espíritu, está abierto por su libertad ontológica, al proceso de su propia constitución y perfección. “El espíritu es la explicación suprema de la educabilidad porque para ser educado es condición primordial, ni estar preparado ni determinado de antemano (...) La única parcela del ser humano que admite perfectividad

es aquella que por su misma esencia es flexible y dúctil. Sólo el espíritu posee la inteligencia y la libertad perseguida por la educación. La espiritualidad es la primera condición de la educabilidad” (Fermoso, 2000: 243).

La educación del ser humano debe comenzar con la consideración de estas dos dimensiones originantes: corporeidad y espiritualidad; ambas deben desarrollarse o potenciarse paralelamente, sin olvidar que el ser humano se caracteriza principalmente por ser espiritual y, como consecuencia, por ser racional y por tener la capacidad de amar y de actuar con libertad.

Dimensión afectiva

La dimensión afectiva se expresa por la afectividad, que es una dimensión típicamente humana. “El ser humano se acerca a la realidad de un modo que es tanto intelectual como sentimental. La unidad forma/materia, alma/cuerpo, se descubre también desde esta perspectiva (...); se puede decir que la realidad propiamente humana se estructura sobre un trípode formado por inteligencia (entendida como deseo de conocer la verdad), voluntad (que se abre a lo que aparece como un bien, y, por lo tanto, se quiere aunque pueda resultar arduo) y afectividad o sentimiento (pues en el acercamiento al mundo pesa mucho el gusto, la atracción o repulsa que siente la subjetividad ante lo que se le presenta como objeto digno – o no- de ser conocido o amado)” (Aranguren Echevarría, 2003: 135).

Esto significa que el comportamiento del ser humano está determinado por el conocimiento y la percepción que éste tiene de la realidad: esta puede ser positiva o negativa. Si es positiva, la persona asumirá las dificultades como un reto; si es negativa, la considerará como una amenaza. Desde la perspectiva psicológica, Beck (citado por Aranguren Echevarría, 2003), propone, a la hora de reorientar las valoraciones de las personas, diferentes factores que influyen

determinantemente en la visión de la realidad: 1º) el ambiente (lo que podríamos denominar la propia biografía), 2º) las emociones (miedo, ansiedad, optimismo, etc.), 3º) el estado físico (cansancio, decaimiento, depresión, etc.) y 4º) la conducta (huida, enfrentarse al problema, etc.). Dependiendo de las modificaciones que estos factores produzcan, variarán también nuestros pensamientos y, como consecuencia, la percepción de la realidad.

En este momento, nos parece oportuno, siguiendo a Zubiri (1980), señalar que sentir es formalmente intuir. Esto significa que los sentidos no nos muestran lo que son las cosas reales, porque esto le corresponde a la inteligencia, como veremos más adelante. Los sentidos, por tanto, no hacen sino suministrar los datos; posteriormente, la inteligencia se servirá de ellos para resolver el problema del conocimiento de lo real.

Ahora bien, ¿qué son esos datos que proporcionan los sentidos? Esos datos no son otra cosa que intuiciones, es decir, que el objeto captado por los sentidos se presenta inmediatamente sin la mediación de otros factores. En la intuición sensible se realiza una impresión, una impresión que afecta físicamente a los sentidos. Aquí podemos ver la diferencia con la inteligencia, pues ésta es impasible, es decir, no sufre esa impresión sensible. Sin embargo, esta impresión sensible no es meramente subjetiva, sino que se presenta como un dato de la realidad objetiva que hará posible su intelección. Por tanto, la impresión sensible humana tiene dos momentos: el contenido y la captación de la realidad (formalidad); por ello, Zubiri lo denomina impresión de la realidad: “en la impresión humana el contenido nos afecta como algo que es propiedad suya, por así decirlo, propiedad de aquello que nos muestra la impresión; es, como suelo decir, algo de suyo”. La formalidad es entonces aquello ante lo cual nos enfrentamos en primer lugar con respecto a las cosas: “Las cosas no nos son simplemente presentes en la impresión, sino que nos son presentes en ella, pero como siendo ya de suyo”. Esto es lo que caracteriza a la sensibilidad humana, distinta de

la sensibilidad animal.

La afectividad tiene la siguiente estructura: 1º) el sujeto percibe un estímulo (objeto de la realidad); 2º) inmediatamente se produce una relación sujeto-objeto y se añade la percepción que el sujeto tiene de sí mismo: esto produce una reacción anímica; 3º) al mismo tiempo (debido a la unidad del ser humano), se da una alteración orgánica; y 4º) el sujeto responde al estímulo adoptando una conducta determinada.

Conocer esta estructura es indispensable en todo proceso educativo; la enseñanza, como hemos insistido repetidamente, no puede reducirse al ámbito intelectual o volitivo; debe partir de la realidad afectiva o emocional del educando; porque esa realidad le afecta de un modo u otro y condiciona el comportamiento humano.

Por este motivo, consideramos imprescindible definir lo que significan los términos hasta ahora utilizados: afectividad y sentimientos. Aranguren Echevarría (2003: 136) afirma que los sentimientos “son el modo de sentir nuestras tendencias; la conciencia de la armonía o desarmonía entre la realidad y el sujeto o sus deseos; son perturbaciones de la subjetividad que generan valoraciones y conductas”.

Ángel Rodríguez (1991), por su parte, considera la afectividad como el “conjunto de los actos de las facultades apetitivas de la sensibilidad humana, llamados indistintamente pasiones, afectos, sentimientos o emociones”.

Siguiendo la clasificación clásica, podemos distinguir dos tipos de sentimientos: 1º) los sentimientos del apetito concupiscible, cuando se trata de objetos presentes que despiertan sentimientos, pasiones, afectos o emociones a favor o en contra, dependiendo de si son agradables o placenteros, o, por el contrario, si se presentan como dolorosos y desagradables; y 2º) los sentimientos del apetito irascible, que reaccionan ante un bien difícil de alcanzar y si debe evitarse para

alcanzar un bien mayor.

Este concepto amplio de afectividad incluye esferas emocionales fenomenológicamente diversas, como la sensualidad y la afectividad, considerada en sentido restringido (Rodríguez, 1991). La sensualidad comprende fenómenos que se configuran ligados al placer corporal; la afectividad en sentido restringido, en cambio, es más difuminada, porque contiene una cierta idealización del objeto, que tiende a invadir el pensamiento, la memoria y la imaginación. La afectividad comprende también los hábitos o disposiciones firmemente consolidadas de las facultades apetitivas de la sensibilidad humana, es decir, los hábitos, sean virtudes o vicios.

Tarea importante de la educación será ayudar a los educandos para que alcancen el equilibrio de su personalidad; este equilibrio se logrará en la medida en que los tres factores mencionados antes (inteligencia, voluntad y afectividad o sentimientos) se desarrollen armónicamente, evitando el excesivo protagonismo de cualquiera de ellos, o por la ausencia de alguno de ellos; por tanto, debemos evitar tanto el exceso como el defecto (Aranguren Echeverría, 2003).

En relación a esta dimensión humana, tiene especial importancia la relación del educando con su ambiente o entorno natural. El ambiente es uno de los factores que ejercen mayor influencia en el proceso educativo de una persona, porque, especialmente en la infancia y en la adolescencia, condiciona el desarrollo afectivo del educando, ya sea favoreciendo, ya contrariando sus necesidades y sus motivos, con los consiguientes agradecimientos o frustraciones, amores u odios, ternuras o agresividades consigo mismo y con los demás. Además, debemos considerar, como lo hace Mounier, que “El primer momento de la conciencia personal se afirma asumiendo el medio natural” (1965: 16). Pero asumir el medio natural no significa que nos entreguemos al sometimiento de las cosas; el ser humano, al explorar la naturaleza, no

se contenta con acomodarse a ella simplemente, sino que asume una actitud creadora: “Entonces la pertenencia a la naturaleza se convierte en dominación de la naturaleza, y el mundo se anexa a la carne del hombre y a su destino (...) La relación de la persona con la naturaleza no es, pues, una relación de pura exterioridad, sino una relación dialéctica de intercambio y de ascensión” (Ibid: 17).

La pedagogía ha de considerar las características de la sociedad actual, sobre todo aquellas que expresan de un modo particular la relación persona-ambiente, para adaptar y acoplar los métodos o modelos didácticos. En concreto, consideramos que toda acción educativa actual debe tener presente: la presencia o ausencia de la institución familiar; las condiciones existenciales personales y relacionales de cada educando; la seguridad o inseguridad económica, social o política, individual o grupalmente consideradas; las tensiones juveniles; las dificultades de integración social por parte de los jóvenes; la crisis de valores; la falta de motivación en el trabajo; la influencia positiva o negativa de los medios de comunicación social; la integración o alejamiento de la sociedad: participación o desinterés social; la influencia de las drogas; el relativismo moral; etc.

Dimensión racional o cognitiva

La dimensión racional o cognitiva se expresa por la racionalidad, que es la capacidad para proceder de acuerdo a la razón en el conocimiento y en el obrar humano, por tanto, implica una forma de ser, de conocer, de pensar y de actuar. Se puede definir como el uso apropiado de la razón a fin de elegir de la mejor forma posible de conocer, de pensar y de actuar.

Los términos racional o racionalidad provienen del griego *logos* (razón). Abbagnano (1997) establece que el término razón puede tener cuatro significados: 1º) Como guía autónoma del ser humano en todos los campos en los que es posible una indagación o una investigación.

En este sentido se entiende la razón como la facultad que distingue al ser humano de los animales. 2º) Como fundamento o razón de ser. Es decir, como esencia o sustancia de una cosa expresada en la definición. 3º) Como argumento o prueba, es decir, expresión de la verdad. Y 4º) Como relación, en sentido matemático.

Nosotros tomamos el término en su primera acepción, como guía de la conducta humana y como facultad humana. Ahora bien, como señala el mismo autor, la razón como guía puede entenderse de dos modos: a) como facultad general de guía y b) como procedimiento específico de conocimiento. Con respecto al primer modo, la razón es entendida como la fuerza que libera de prejuicios, de mitos, de opiniones arraigadas pero falsas, de las apariencias y que permite establecer criterios universales o comunes para la conducta humana en todos los campos de su actividad. Pero además, la razón es la fuerza que permite al ser humano dominar, controlar, moderar o liberarse de los apetitos sensibles, dependiendo de las circunstancias en que éstos intervengan en la acción humana.

En relación al segundo modo, se entiende la razón como una guía constante, uniforme y en ocasiones infalible del ser humano en todos los campos de su actividad y que va acompañada por la determinación de un procedimiento específico en el cual se reconoce la operación propia de la razón: discurso, autoconciencia, evidencia, etc. En este texto, cuando hablamos de razón, racional o racionalidad lo hacemos teniendo en cuenta principalmente el primer modo explicado antes.

Los términos cognición y cognitivo provienen del latín *cognoscere* y *cognitus* (conocer). Cuando utilizamos el primero de ellos – cognición- queremos indicar el acto y la capacidad de conocer. Desde una perspectiva psicológica, la cognición se refiere al conjunto de las actividades psicológicas que permiten el conocimiento y su organización. El término cognitivo no significa otra cosa que aquello que concierne al conocimiento. Nosotros utilizamos el vocablo cognoscitivo como

capacidad de conocer o como resultado del proceso racional, es decir, el conocimiento.

La racionalidad implica varias cosas: la capacidad para conocer el fin; la capacidad para conocer los medios apropiados para elegir el fin; la capacidad para conocer y respetar la subordinación de los fines, es decir, que no se pretenda la consecución de fines incompatibles entre sí; la capacidad de percibir relaciones y la capacidad de establecer las relaciones necesarias entre los hechos y las nociones. Nosotros añadimos la capacidad de analizar críticamente la realidad.

Consideramos necesario establecer de antemano que racionalidad no significa vivir sometidos al imperio de la razón dominante, sea esta científica, social, religiosa o tecnológica, “porque bien podría ser que por tal se entendiera un sistema de conocimientos, creencias y acciones encaminado tan sólo a perpetuar una forma de organización social que sólo responde a los intereses de una minoría de grupos y que no es capaz de permitir el desarrollo integral de todas las personas” (Miranda, 2004).

Es importante insistir que la racionalidad debe favorecer el sentido crítico de la realidad que haga posible los cambios o transformaciones que requiere la sociedad para progresar y mejorar. El mismo Miranda (2004) afirma que: “En Occidente se ha entendido tradicionalmente la Razón como una supraestructura de legalidad universal y absoluta, que trata de imponerse como una fuerza, rigiendo nuestra manera de pensar, de valorar y de actuar. Esta fuerza se ha presentado frecuentemente como independiente de nuestra corporalidad y de nuestra dimensión sentimental y pasional (razón desencarnada), y a veces opuesta a ellas. Esta Razón rige el orden que hay en el universo y al mismo tiempo habita en el ser humano, mejor dicho, en la parte racional del alma del hombre (Platón), teniendo como funciones propias el conocimiento racional y el control y dominio de los «caballos» irracionales del hombre. Será

la posesión de la racionalidad la que distinguirá específicamente al ser humano del resto de los animales, e incluso permitirá que el primero sea semejante a los dioses, pues la Razón se considerará de naturaleza divina, expresión de la voluntad de Dios, exigiendo por tanto la obediencia de los seres racionales. Esta Razón se ha presentado como universal y absoluta, es decir, constituida independientemente de las contingencias históricas y locales de los hombres (razón descontextualizada), y que tiene que imponerse como una fuerza -la «fuerza de la razón»- a todos los hombres de todas las épocas y de todas las culturas. Demasiadas veces bajo el velo de la racionalidad se han justificado ideológicamente los intereses de opresión y de dominio de grupos, pueblos o culturas. Aunque también es verdad que hay una línea de pensamiento, que culmina en la Ilustración, que considera que el cultivo de la razón -común a todos los hombres y fundamento de su universal igualdad, dignidad y libertad- es causa del progreso y de la emancipación de los individuos y de los pueblos”.

Aquí también es oportuno acudir a Zubiri (1980) para entender mejor el papel de la razón y la estructura de la inteligencia humana. Una vez que el ser humano recibe impresiones de las cosas, comienza el momento intelectual, por el cual puede concebir, juzgar e incluso proyectar sobre la realidad. Ahora bien, ¿en qué consiste formalmente la intelección en cuanto tal?

Concebir significa que la inteligencia conoce las cosas como son o como pueden ser en realidad; juzga para afirmar cómo son en realidad y proyecta haciendo referencia a esa realidad; por tanto, en todo este proceso, los actos de la inteligencia se refieren a la realidad. Zubiri denomina este momento la aprehensión de las cosas como realidades, que sería el acto elemental, exclusivo y radical de la inteligencia.

El problema más importante se plantea en conocer la relación existente entre la sensibilidad y la inteligencia humana. Para ello,

transcribiremos el texto completo de Zubiri (1980): “(...) el sentir humano posee un momento propio, la impresión de realidad, esto es, que por su propia índole la sensibilidad humana no es puro sentir, sino un sentir cuyo carácter humano consiste en su intrínseca versión al estímulo como realidad. Ahora bien, acabamos de ver que la versión a la realidad es el acto formal propio de la inteligencia, lo cual significa que el sentir humano es un sentir ya intrínsecamente intelectual; por eso es por lo que no es puro sentir. Por otra parte, la inteligencia humana no accede a la realidad sino estando vertida desde sí misma a la realidad sensible dada en forma de impresión. Todo inteligir es primaria y constitutivamente un inteligir sentiente. El sentir y la inteligencia constituyen, pues, una unidad intrínseca. Es lo que he llamado inteligencia sentiente”.

Este planteamiento tiene, a nuestro entender, grandes repercusiones en la acción pedagógica; entre otras cosas, se evita el absurdo divorcio que se da en la enseñanza entre la sensibilidad y la inteligencia humana. Centrar la enseñanza en el ámbito exclusivamente cognitivo o intelectual, dejando a un lado la dimensión sensible (emotiva y afectiva), es un grave error. Todo proceso educativo debe tener en cuenta y respetar esta manera de ser propia de la naturaleza humana. Sólo así se alcanza el objetivo final de la educación: el desarrollo armónico de la persona humana. Cuando estudiemos las diversas dimensiones que conforman al ser humano, analizaremos con más detalle este asunto.

La dimensión cognitiva o racional debe establecerse como uno de los objetivos principales de la educación: favorecer el ejercicio de la racionalidad, para alcanzar que los alumnos desarrollen la capacidad crítica que favorezca su autonomía, responsabilidad y solidaridad como ciudadanos en la comunidad concreta en que les toca vivir y desarrollarse.

¿Cómo podemos lograr la armonía que se requiere para que el ser humano pueda actuar adecuadamente? Es este uno de los problemas más

complejos que afronta la actividad educativa. No podemos favorecer el exclusivo desarrollo de la racionalidad y dejar de lado las otras dimensiones humanas. La dimensión racional es típicamente humana, pero lo es también la afectiva, que, como hemos visto, juega un papel determinante en la conducta humana.

Dimensión individual

La dimensión individual se expresa por la individualidad, que significa que el ser es indiviso en sí y diverso de otro. La persona humana es, fenomenológicamente considerada, un ser individual y único, distinto de cualquier otro, sea o no de su misma especie;¹ en consecuencia, el valor de la persona humana es también individual y único (Moreno Meneses, 1989: 121).

Zubiri enseña que, al afirmar que el ser humano es individual, no estamos señalando exclusivamente su singularidad, sino que nos referimos a su unidad internamente cualificada: “Lo singular tiene una unidad meramente numeral: es «un» electrón, y en ciertos aspectos «un» hombre, etc. Pero lo estrictamente individual tiene una interna cualificación constitucional: no es un «uno», sino un «cual». La diferencia entre los hombres no es meramente numeral sino *de quale*. Esta cualificación no es algo que sobreviene a la unidad singular sino que es un momento primaria y formalmente constitutivo de la individualidad (Zubiri, 1998: 189-190)”.

La persona humana es individual y única porque el hombre es un animal que se pertenece a sí mismo en su propia realidad: tiene «suidad». “La persona humana es la forma suprema de individualidad, porque ser suyo es de por sí la forma suprema de ser individuo. En la persona, su individualidad consiste en personidad” (Ibid: 190). Por tanto, la persona humana es individual no simplemente porque sea real,

¹ Zubiri utiliza el término *phylum*; sin embargo, él mismo lo identifica con especie. Para una mejor comprensión, preferimos utilizar este último.

sino porque su realidad se opone a otras realidades, pero dentro de la misma especie.

La individualidad se puede entender de tres maneras (Zubiri, 1998: 191 y 1984: 64):

- 1ª) La individualidad propia de lo real en cuanto real: es propio de toda realidad; esta individualidad tiene un carácter de mera singularidad numérica o también el carácter de una individualidad cualificada según la cual cada realidad es individual, pero a su modo.
- 2ª) La individualidad que corresponde a toda realidad personal, en cuanto personal: a esta individualidad se le denomina suidad. La individualidad de la persona consiste en ser una realidad formalmente suya y tan sólo suya.
- 3ª) La individualidad diferencial propia de una persona humana respecto de otra persona humana. Concierne a las realidades que hay, las cuales son precisa y formalmente otras por su respecto específico a estas otras. Cada individuo es diverso de los otros individuos.

Teniendo en cuenta el texto anterior, cuando afirmamos la individualidad de la persona humana, queremos recalcar que cada ser humano es en sí mismo diverso en su propia forma de realidad; por tanto, estamos señalando que una distinción cualitativa: cada persona es quien es diferente de los demás. Esto significa que “cada hombre tiene matices propios en todas sus notas tanto orgánicas como psíquicas, tanto naturales como apropiadas”. Ahora bien, “la individualidad es una dimensión, mejor dicho, una de las dimensiones según las cuales cada uno es absoluto. Y como este ser es la personalidad, resulta que individualidad diferencial no es una dimensión de la personeidad, sino de la personalidad” (Zubiri, 1998: 192).

Ya explicamos en el primer capítulo la diferencia entre personeidad y personalidad en Zubiri. La personeidad se refiere a ese carácter que tiene la realidad humana en tanto que suya; la personalidad representa las modulaciones concretas que la persona va adquiriendo a lo largo de su existencia: “La personeidad es la forma de realidad; la personalidad es la figura según la cual la forma de realidad se va modelando en sus actos y en cuanto se va modelando en ellos” (1984: 49-50).

La dimensión individual expresa la unicidad de toda persona humana: cada ser humano es único, irrepitible, insustituible e inintercambiable (Scheler, 1942: 317). Considerar esta dimensión en el proceso educativo es determinante; cada persona humana ha de educarse y ser educada en su realidad específica, con sus características propias. Cualquier intento de masificar u homogeneizar la educación iría en contra de la condición constitutivamente individual del ser humano.

Dimensión social

La dimensión social, que se expresa por la sociabilidad y/o socialidad, manifiesta la capacidad que tiene el ser humano de relacionarse y convivir con los demás seres humanos y que se traduce en vivir en sociedad.

Hemos dicho antes que cada persona humana es un individuo diverso que pertenece a una misma especie; ahora añadimos que el hecho de pertenecer a una misma especie hace que esos individuos diversos convivan y se relacionen entre sí. Por esta razón “la diversidad no es una mera alteridad, esto es, algo meramente negativo sino algo positivo, a saber, una diversidad en la que cada uno está como afirmándose en su diversidad frente a los demás. Esto es, es una diversidad en la que cada uno está positivamente vertido a los demás” (Zubiri, 1998: 193).

La convivencia humana es una convivencia real; esto significa que la sociedad humana se basa en una convivencia de realidades humanas:

“A toda sociedad pertenece una versión de unos hombres reales a otros hombres reales *qua* reales. Como los hombres son animales personales, esto es, personas, a toda «asociación» pertenece una versión y una convivencia de unas personas con otras” (Ibid: 195).

Esta convivencia humana se entiende de dos maneras: 1º) como convivencia «impersonal», esto es, que cada uno de los miembros de la sociedad humana tiene un «lugar» en ella: aquí se constituye la sociedad en sentido puro; y 2º) como asociación personal, es decir, como una «comunidad de personas». Es en este momento en el que se constituye la sociedad de personas.

La socialidad humana, según Zubiri, tiene tres momentos: 1º) momento de versión: cada uno de los miembros de la sociedad está vertido desde sí mismo a los demás; 2º) momento de convivencia: cada uno de los hombres, al estar vertido a los demás, convive con ellos; y 3º) momento de la habitud: en esa convivencia, cada uno de los hombres está afectado por los demás en su modo de habérselas con ellos.

De lo anterior podemos deducir que el hombre tiene este carácter social «de suyo», es decir, es «de suyo» una realidad social. Por tanto, la socialidad no es una relación externa que modifica a un hombre ya constituido en su «plena» realidad, sino que la realidad sólo es «plena» por envolver ya su radical socialidad. Diversidad de cada cual y socialidad no son sino dos aspectos de la unitaria realidad de cada hombre” (Ibid: 196).

Por tanto, la persona humana es un ser esencialmente social que constitutivamente “envuelve en sí mismo y desde sí mismo el ser de los demás”; o sea, la persona humana no sólo es individual, sino también común. Ser común, explica Zubiri, no significa simplemente que el ser humano es un ser que vive en comunidad, o un ser que está participado por los demás o que participe del ser de los demás, es decir, que esté comunicado: “Comunidad y comunicación son dos propiedades del ser,

pero presuponen en el ser mismo un carácter intrínseco y formal por el que puede y tiene que tener esas propiedades”. Como la realidad humana “es social «de suyo»; la socialidad no es una mera propiedad del hombre. En su virtud, el ser que esta realidad determina es en sí mismo formal y constitutivamente común” (Ibid: 197-198).

Como recuerda Hoaquín Mora (1998), “El hombre es un ser personal y comunitario. Por lo tanto, su plena realización no puede darse en forma puramente individual. Toda responsabilidad, aunque personal, tiene un sentido comunitario. La relación con otros es tan natural que el hombre puede ejercer mejor su libertad en presencia de otros que absolutamente solo. Más aun, la libertad humana se desarrolla gracias a la presencia de otros; la convivencia establece relaciones de sentido que llevan a un crecimiento de libertades mutuas dirigidas a resolverse en responsabilidades compartidas”.

Dimensión histórica

Para completar la descripción que estamos haciendo de las dimensiones existenciales y educativas del ser humano, consideramos de especial relevancia tratar la dimensión histórica, siguiendo los textos de Xavier Zubiri.

La dimensión histórica de la persona humana hace referencia a lo que Zubiri denomina momento prospectivo. La generación humana no expresa sólo un «venir de» unos progenitores y ser como ellos; expresa más bien un «ir hacia» los generados. Por esta razón, la generación (o génesis) es un fenómeno esencialmente prospectivo (Ibid: 199).

Esta prospección envuelve a todos los miembros de la especie humana, por el mero hecho de haber sido generados. Pero fueron generados siguiendo un “esquema” que constituye la unidad de la especie. La prospección afecta en primer lugar a ese esquema en cuanto tal. La prospección incluye entonces, no sólo a cada uno de los

miembros de la especie, sino a todos ellos, en su totalidad: “En este aspecto cada uno de sus miembros tiene realidad prospectiva por ser miembro de un esquema prospectivo, por ser prospectivo el esquema mismo sobre el cual está edificado” (Ibid: 199).

Todo ello se traduce en que la especie humana es prospectiva primariamente en sí misma, en cuanto especie; secundariamente lo es porque cada uno de sus miembros es prospectivo aisladamente. El sujeto de la prospección es la totalidad en cuanto incluida esquemáticamente en la especie. “Y esta unidad prospectiva es la que refluye sobre cada uno de sus miembros” (Ibid: 200).

Ahora bien, en ¿qué consiste esa prospección? En primer lugar, es una transmisión de vida: es la herencia en su sentido más amplio. Pero como la persona humana es un animal de realidades, la prospección se dirige a otras realidades humanas; por ello, esta transmisión no sólo es transmisión de vida, sino es también tradición, entendida como una “entrega de modos de estar vivientemente en la realidad”. Por esta razón, “la unidad de la vida «real» según tradición es la esencia de la historia como momento de mi forma de realidad”. Esto quiere decir que “sólo cuando lo que se transmite es un modo de vida «real», sólo entonces tenemos historia” (Ibid: 200).

Esta descripción es muy importante, porque ayuda a comprender que la vida humana no se basa en una simple transmisión natural, sino que incluye esos modos de vida que forman parte de la tradición. “La tradición es continuidad de formas de vida en la realidad, y no sólo continuidad de generación del viviente” (Ibid: 201). La historia, por tanto, consiste en la continuidad de formas de vida en la realidad.

Como puede apreciarse, la dimensión histórica debe convertirse en un eje que guíe la actividad educativa del ser humano. La vida del ser humano no es solamente la vida que él mismo ejecuta, sino que es, al mismo tiempo e intrínsecamente, la vida que le ha tocado vivir: “Según

la zona temporal, según el marco social, según el modo peculiar de la individualidad que le ha sido dada, el hombre vive en el perfil de un contexto ya parcialmente trazado” (Zubiri, 1994: 77).

2. Educación Integral

La aspiración a una educación integral está presente en la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” (Art. 26, 2).

Sin embargo, por el conocimiento y la experiencia que tenemos en el ámbito educativo, debemos señalar que más que el resultado de una concepción de la educación, la educación integral sigue siendo un principio retórico que abunda en las propuestas educativas. Nuestro propósito ahora es fundamentar desde el ámbito de la Filosofía de la Educación, esta concepción que resulta, a todas luces, esencial en todo proceso educativo.

“La educación integral se basa en una concepción integral del ser en el hombre. Es decir, el concepto de educación supone el de persona, porque ésta, plenamente desarrollada, constituye la finalidad suprema de la educación. En este sentido, la educación es el desarrollo personal de la auténtica naturaleza humana, en sus posibilidades y su finalidad propia, es decir, es justamente el desarrollo de la persona en su integridad. La educación entendida como desarrollo y realización del valor de la persona, del sujeto en su intimidad y en su objetividad, no excluye un concepto más comprensivo de desarrollo y de formación del hombre integral, el cual es espíritu encarnado en un ámbito social. La educación integral implica, pues, el desarrollo del cuerpo y del espíritu en convivencia con los demás. De hecho, la concepción de la

educación, entendida como la que posibilita un sujeto postmoderno escindido, débil en su organización interna, quita toda la posibilidad al hombre de una educación integral y de ser libre, pues para ello la voluntad debe poder disponer de sus facultades, armonizándolas. La educación integral, al evitar esta escisión, permite una armonía interna entre todas las potencialidades” (Yus Ramos, 2001).

Para nosotros, el concepto de educación integral significa que todo proceso educativo debe incluir todas las dimensiones existenciales del ser humano; no existe verdadera educación si el predominio de una de ellas provoca la atrofia de las demás, o impide el armónico crecimiento de la personalidad, o la aparta de sus responsabilidades ante la vida, perjudicando en cualquier caso la orientación hacia el objetivo final, que no es otro que la propia realización en la sociedad.

El humanismo integral, cuyo principal representante es Jacques Maritain, insiste en que el ser humano es un ser multidimensional. Una verdadera educación debe lograr, entonces, un equilibrio en el desarrollo de esta multiplicidad de dimensiones. Por ello, no dudamos en afirmar que “(...) no es verdadera educación la que forma personas incapaces de superar la fase especulativa para actuar y producir; o personas enteramente dominadas por el impulso hacia la acción y que no saben profundizar en el sentido de la vida; o personas capaces sólo de apreciar los resultados materiales y útiles, los productos evaluables económicamente, sin descubrir el valor de lo que perfecciona interiormente al sujeto y hace la vida humana más digna” (Livi, 1991: 328).

Ello exige que en todo proceso educativo debe tenerse en cuenta que el desarrollo y crecimiento humano ha de ser un crecimiento armónico: ningún aspecto humano puede tener un crecimiento que impida o limite el de los otros, porque esto significaría limitar las posibilidades de perfeccionamiento de la persona como tal. La educación debe responder

a esa multiplicidad de exigencias que resultan de la naturaleza humana y de las situaciones espacio-temporales en que cada individuo, grupo, sociedad o cultura vive y se desarrolla. “Por consiguiente, la teleología de la educación está regida por el criterio de la integralidad y de la integración, en el sentido de que deben desarrollarse las distintas facetas de la personalidad y las diferentes capacidades en los diversos campos de interés y de trabajo, manteniendo la unidad de la intención alrededor del fin último, que sitúa en la justa jerarquía todos los demás fines y valores. (Ibid: 328).

Tomando en consideración la complejidad de la vida del ser humano y la exigencia de la integración educativa, es importante subrayar que la educación debe lograr un perfeccionamiento homogéneo, una completa jerarquización intencional y efectiva. Concretamente, en relación a los valores: “La educación ha fracasado cuando el individuo o la sociedad se muestran sensibles a unos valores ignorando otros, o cuando absolutizan valores parciales y relativizan valores absolutos; como es el caso, por ejemplo, de las personas que tienen sensibilidad estética y carecen de sensibilidad moral; o que exaltan los principios de la justicia y se olvidan de la caridad; o que aceptan una doctrina sólo por la novedad o por la sinceridad de la expresión y no por su justificación racional; o que buscan afanosamente los bienes contingentes, sin plantearse el problema de encontrar el *unum necessarium*” (Ibid: 329).

Educación integralmente es una de las consecuencias que se derivan de una verdadera educación de calidad. García Hoz (1982) explica que la primera exigencia de la calidad en la educación está en que el proceso educativo se manifieste como algo completo, en el cual no falte ningún elemento del ser humano. Si alguna manifestación o dimensión de la vida no fuera atendida por la educación, el proceso educativo sería algo defectuoso, incompleto, sin calidad suficiente. La integridad implica, entonces, que la educación responda y desarrolle todas las potencialidades humanas, satisfaga todas las exigencias de la vida y

desarrolle las aptitudes y posibilidades de cada persona particular en tanto que individuo inserto en una comunidad.

La naturaleza humana comparte alguna de sus características con la naturaleza física de los animales; pero la educación se refiere a manifestaciones específicas del hombre, aquellas que le son propias, a diferencia de la de otros seres. Aunque lo más propio del ser humano es su cualidad de ser inteligente, capacidad que hace posible abarcar todas las cosas que entran en su ámbito cognitivo, no significa que la educación deba reducirse a generar y construir conocimientos. Si el ser humano es un compuesto de cuerpo y alma (o de cuerpo, psiquis y alma), la educación debe dar unidad (integrar) todas las dimensiones y actividades humanas.

Desde una perspectiva filosófica, esas dimensiones y actividades humanas deben ser alcanzadas y desarrolladas, porque es una exigencia de la naturaleza humana; además, “debe existir siempre una perspectiva abierta a la consideración de nuevas expresiones humanas aun no desarrolladas ni necesariamente conocidas” (Hoaquín Mora, 1998).

En consecuencia, educar integralmente requiere desarrollar los factores volitivos, cognoscitivos, afectivos-emotivos y los somáticos o físicos. Es por ello que la integridad de la educación, lleva a considerar los diversos campos educativos: educación física, educación intelectual, educación técnica y profesional, educación social, educación moral, educación estética, educación de la afectividad y de la emotividad, educación ambiental, educación religiosa, etc.

Sin embargo, para conseguir en la práctica una educación integrada e integrante, hace falta que los educadores tengan una justa jerarquía de valores, que los vivan personalmente; en caso contrario, no estarían en condiciones de realizar la verdadera educación. Lo mismo puede afirmarse en relación a la sociedad, porque cuando es la comunidad la que carece de esta conciencia integrada, entonces la labor de educadores

capacitados encuentra serios obstáculos ambientales, que hay que tener en cuenta para evitar que al contacto con formas culturales anárquicas y desorientadoras se pierdan los resultados conseguidos en un medio positivamente educativo.

Es importante, entonces, tener en cuenta estas palabras de García Hoz (1988: 67): “Sobre la base de la relación que liga a los distintos componentes del quehacer educativo, se puede afirmar que cualquier actividad pedagógica, para que alcance su integridad, debe proporcionar algún conocimiento -especulativo o práctico-, desarrollar alguna aptitud y promocionar algún valor. Esto vale tanto como decir que todo profesor, sin salir de su misión propia de enseñar –no importa la materia a que se dedique-, puede contribuir realmente a la formación humana, total, de sus estudiantes”.

Educación integral y transdisciplinariedad

El concepto de educación integral tiene una conexión particular con dos enfoques recientes en el campo educativo: la transdisciplinariedad y la transversalidad.²

Como señala Martínez Miguélez (2003:107-108) “En la última década, ha aparecido un movimiento intelectual y académico denominado transdisciplinariedad,³ el cual desea ir más allá (trans), no sólo de la unidisciplinariedad, sino también, de la multidisciplinariedad y de la interdisciplinariedad. Aunque la idea central de este movimiento no es nueva, su intención es superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan las disciplinas particulares y su consiguiente hiperespecialización, y, debido a esto, su *incapacidad* para comprender las complejas realidades del mundo actual, las cuales se distinguen

2 Véase nuestro libro titulado *La formación Social en la Universidad. Claves para una acción eficaz*, señalado en la bibliografía.

3 Sobre este particular, véase la *Carta de la transdisciplinariedad*, del año 1994 y el libro *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*, de Nicolescu (1998).

precisamente, por la multiplicidad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las constituyen”. Este nuevo enfoque académico concentra sus esfuerzos en “estudios que ponen el énfasis, respectivamente, en la confluencia de saberes, en su interacción e integración recíprocas, o en su transformación y superación” (ibídem).

Para comprender y situar con más precisión lo que el enfoque transdisciplinario supone, hemos de recordar otros términos que se incluyen y se relacionan con él. Para ello, seguiremos la exposición de Martínez Miguélez (2003) y de Nicolescu (1998).

En todo proceso de investigación existe un *continuum*, es decir, niveles de aproximación a la realidad estudiada: el primer nivel es el monodisciplinar o simplemente disciplinar que enfatiza la comprensión o profundidad a expensas de la extensión: la investigación disciplinar se queda en el ámbito de una sola disciplina. La investigación monodisciplinar puede llevarse a cabo por uno o varios investigadores que comparten un determinado paradigma científico (epistemología, métodos, técnicas y procedimientos). La gestión disciplinaria queda inscrita en el marco de la investigación de un sector determinado. Este enfoque, sin embargo, lleva a aislar demasiado los elementos o las partes y su comportamiento, descuidando los nexos y relaciones que tienen con el todo y con “otros” todos. El resultado es la hiperespecialización del saber.

El segundo nivel es el multidisciplinar. En la investigación multidisciplinar trabajan diferentes investigadores colaborando en un proyecto común o en el estudio de un mismo objeto de conocimiento. Cada uno de ellos pertenece a una disciplina diversa y cada uno es independiente en su trabajo. En este nivel hay una cierta preocupación por lograr una integración del saber, aunque en ocasiones se reduzca a la integración de términos o de conceptos. La gestión multidisciplinaria sobrepasa las disciplinas, pero su finalidad queda inscrita en el marco

de la investigación disciplinaria.

El tercer nivel corresponde a la investigación interdisciplinar. En ella, los participantes pertenecen a diferentes disciplinas, pero la integración comienza ya en el mismo proceso, en la formulación del plan de acción y en la especificación de la contribución de cada miembro: cada uno tiene en cuenta los procedimientos y el trabajo de los demás en vista a una meta común que define la investigación. La integración no se reduce a una integración de términos o de conceptos, sino que se refiere a una integración de resultados: los aportes y contribuciones de cada disciplina son revisados, redefinidos y reestructurados hasta lograr un todo significativo, una integración sistémica.

El cuarto nivel corresponde a la transdisciplinariedad. La investigación transdisciplinaria va más allá de las anteriores y busca una completa integración teórica y práctica del saber. En ella los participantes trascienden las propias disciplinas buscando crear un nuevo mapa cognitivo común sobre el problema en cuestión. Ello requiere establecer un marco epistémico amplio y una metodología que supere el enfoque disciplinar, y que sirva para integrar conceptualmente las diferentes orientaciones de sus análisis: postulados, principios básicos, perspectivas, enfoques, procesos metodológicos, instrumentos conceptuales, etc.

La transdisciplinariedad se refiere a lo que existe entre, a través y más allá de todas las disciplinas particulares, o como lo indica Nicolescu (1998) “a lo que simultáneamente es entre las disciplinas a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento”.

Ahora bien, ¿qué es un conocimiento transdisciplinario, una visión transdisciplinaria de un hecho o de una realidad cualquiera? Sería la aprehensión de ese hecho o de esa realidad en un contexto más amplio,

y ese contexto lo ofrecerían las diferentes disciplinas invocadas en el acto cognoscitivo, las cuales interactúan formando o constituyendo un todo con sentido para nosotros (Martínez Miguélez, 2003). La educación integral exige ver la totalidad, no sólo del conocimiento, sino del humano que es el sujeto de la educación. La visión transdisciplinaria ayuda a no desvincular los aprendizajes entre sí, mas por el contrario, los unifica en cada persona y los conecta entre sí logrando una visión coherente y unitaria.

Según nuestro parecer, la transdisciplinariedad implica varias cosas: 1º) Unidad del conocimiento, que reclama superar la visión compartimentada, separada o fragmentada del mismo; 2º) integración, porque incluye procesos de formación de campos del saber que se constituyen por el entrecruzamiento de varias disciplinas; 3º) cooperación, porque requiere de estrategias de cooperación entre dos o más disciplinas en la resolución de un proyecto o problema de investigación; 4º) interdisciplinariedad, porque es un conocimiento multipolar, descentrado, ramificado y entrecruzado; y 5º) transversalidad, porque vincula la actividad científica con la vida cotidiana y subjetiva de las personas.

Estas características, según nuestra opinión, deben orientar constantemente el proceso educativo para alcanzar una verdadera educación integral. Educar integralmente significa educar desde la transdisciplinariedad y la estrategia pedagógica para lograrlo es la transversalidad.

La transversalidad se entiende como un enfoque educativo que incorpora a los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular, determinados aprendizajes que se consideran significativos e integradores y que pretenden lograr un mejoramiento en la calidad de vida tanto individual como social.

Una forma precisa de expresar en la práctica educativa esta

realidad es diferenciar los contenidos formativos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales se refieren al conocimiento acerca de las cosas, los datos y hechos de experiencia y, principalmente, a los conceptos, principios y leyes que se expresan con un conocimiento verbal. Los contenidos procedimentales hacen referencia a la ejecución de las acciones interiorizadas por el educando, como son las habilidades intelectuales y motrices, que abarcan destrezas, estrategias y procesos que requieren ciertas operaciones que deben ejecutarse ordenadamente para alcanzar un fin determinado. Los contenidos actitudinales expresan los valores, principios, normas y actitudes que enmarcan el pleno desarrollo personal y social⁴.

Educación individual

La educación integral se alcanza cuando desarrollamos paralelamente los procesos de personalización y de socialización descritos anteriormente en el cuarto capítulo. Con la finalidad de concretar los objetivos educativos bajo esta perspectiva, ofrecemos nuestra propuesta en relación a la educación individual y social del ser humano.

Las consecuencias pedagógicas que se desprenden de la dimensión individual analizada antes tienen que ver con el proceso de personalización.⁵ Si la educación tiene como finalidad primaria la conformación de la personalidad de cada ser humano, resulta obvio

4 En este sentido quedó expresado en el Currículo Básico Nacional de 1997 (Programa de Estudio de Educación Básica) en Venezuela.

5 En el lenguaje común, con frecuencia se confunde el término individualidad con individualismo. Teniendo en cuenta lo expresado en este libro, la individualidad hace referencia a la dimensión primaria del ser humano que está orientada, de suyo, a la otra dimensión que es la socialidad. El individualismo expresa, especialmente en el ámbito moral, una actitud de rechazo a la socialidad, a la integración en la comunidad. Por tanto, confundir ambos términos es un error que puede acarrear graves consecuencias en el ámbito educativo. Las críticas de las corrientes pedagógicas enmarcadas dentro del socialismo, no dejan de expresar este error de concepto y confunden el personalismo con el individualismo.

que debe atender a todos los educandos en razón de sus características particulares, es decir, la dimensión individual que hemos señalado anteriormente. Esto significa que toda institución educativa debe tener como punto de referencia permanente la diversidad humana. Esta realidad reclama un currículo que incluya esa diversidad, que es compatible con aquellos elementos o dimensiones que son comunes a todos los alumnos. Por tanto, si queremos realizar el proceso educativo de un modo integral, tenemos que considerar, entre otras cosas, “un currículo abierto, que permita las adaptaciones pertinentes, y de una organización escolar flexible, que rompa el concepto tradicional de grupos homogéneos en razón de la edad cronológica” (Sarramona, 2000: 157).

Como señala el mismo autor citado antes (ibid.: 157-178), en todo proceso educativo deben tenerse en cuenta las diferencias aptitudinales (necesidades educativas especiales: alumnos discapacitados, alumnos superdotados etc.), las diferencias de género (igualdad de oportunidades...), los estilos de aprendizaje y las diferencias culturales (respeto a la diversidad ideológica, cultural, religiosa..., diversidad lingüística, etc.).

Algunos autores contemporáneos establecen las características o dimensiones de la persona humana más directamente ligadas al proceso educativo. En concreto, Moreno Meneses (1989: 117-151) menciona cuatro: singularidad, autonomía, apertura y unidad. Analicemos cada una en particular.

- 1ª) Singularidad: El primer rasgo constitutivo de la persona es la singularidad: aquella propiedad que tiene un ser, por la cual se opone a la universalidad. La singularidad es lo que hace que una cosa sea una realidad; la universalidad es un concepto abstracto y sólo existe en la mente. El ser humano universal no existe en la realidad, lo que existe es el ser humano concreto,

determinado, con su propia y peculiar concreción.

Al afirmar que la singularidad es una nota constitutiva de la esencia de la persona queremos destacar la dimensión ontológica, que suele expresarse con el término subsistencia. Como ya se explicó antes, la subsistencia implica que la persona posee un modo de ser muy singular que fundamenta su dignidad: la capacidad de existir por sí y no en otro (Tomás de Aquino). “Constitutivo de la esencia de la persona es la singularidad, que implica no sólo la separación real y diferenciación numérica, sino distinción cualitativa, en virtud de la que cada hombre es quien es, diferente de los demás” (García Hoz, 1988b).

La singularidad, fenomenológicamente considerada, implica individualidad. El ser humano, en la misma medida en que es persona, es un ser individual y único, distinto de cualquier otro, y, en consecuencia, su valor será también individual y único. La consecuencia inmediata es que la persona posee una realidad propia, una suidad, como enseña Zubiri (1984: 64): “La persona tiene su modo de individualidad, que consiste en ser una realidad formalmente suya y tan sólo suya. En estos dos sentidos, la individualidad es un carácter de la realidad en cuanto tal y, por tanto, es un carácter que concierne a las realidades independientemente de que haya otras realidades o no las haya”. En definitiva, podemos afirmar que la singularidad implica no solamente separación real y diferenciación numérica, sino básicamente distinción cualitativa, en virtud de la cual cada ser humano, es quien es diferente de las demás (García Hoz, 1988b).

Por ser alguien, la persona se manifiesta también como principio agente y creadora de su propia actuación. De aquí se deduce una consecuencia para la educación de la persona humana: “Desde el punto de vista de la singularidad personal, el objetivo de la educación es hacer el sujeto consciente de sus propias posibilidades y limitaciones, cuantitativa y cualitativamente consideradas unas de otras” (García

Hoz, 1988b: 26-27). Esto supone el conocimiento de sí mismo, la autorreflexión y el cultivo de la intimidad. La educación, por tanto, deberá potenciar esas tres dimensiones de la persona humana. Y ello se traduce en ayudar al educando para que éste logre una armonía entre las exigencias y posibilidades propias con las posibilidades y exigencias del mundo externo; es decir, dar la posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares hagan factible el desarrollo individual, singular, íntimo de cada educando con su propia capacidad, su interés y su original ritmo de aprendizaje, dentro de un contexto familiar y social determinado y de su propia historia personal.

2ª) Autonomía: Una segunda nota constitutiva de la persona es la autonomía: aquella propiedad en virtud de la cual la persona “es, de algún modo, el principio de sus propias acciones” (García Hoz, 1988b: 33). Desde la perspectiva de la metafísica, la autonomía tiene su base en otra propiedad específica de la persona: la incomunicabilidad: aquel carácter que posee la persona por el cual se opone a ser identificada con género o especie alguna o con partes substanciales o predicable de muchos. Dicho de otro modo, la persona no puede ser participado o asumida por otro, ni puede ser considerada como un elemento o número más de una secuencia de seres idénticos entre sí (García López, 1976: 170 y 252).

En la práctica, la autonomía nos habla de la capacidad que posee la persona de rechazar cualquier intento de considerarla como un objeto que la encasille en una especie de compartimiento estanco, y en donde no sea más que un objeto entre los objetos del mundo (Scheler, 1950: 224). Esto se traduce en que el hombre se siente sujeto, es decir, una realidad distinta y superior al mundo de los puros objetos que le rodean. La manifestación más alta de la autonomía es la capacidad que posee la persona de gobierno de sí mismo, de ser ley de sí mismo, de posesión y uso efectivo de la libertad, es decir, de autodeterminación; ésta

implica la autoposesión y el autogobierno que va más allá del simple autocontrol: es la capacidad de gobernarse a sí mismo.

Desde esta perspectiva, la autonomía está en íntima relación con otras propiedades constitutivas de la persona como son la racionalidad y la espiritualidad. Espiritualidad es la capacidad que tiene el ser humano de operar con independencia de la materia; gracias a esta capacidad, la persona se puede tener presente a sí misma: reconocerse a sí mismo y estar frente al mundo como un todo independiente y autónomo. Esto es lo que hace posible su autodeterminación. En el ámbito educativo, este rasgo es muy importante, porque la espiritualidad se manifiesta como aquella libertad o autonomía existencial frente a toda presión de lo material, de lo orgánico. Gracias a ello, la persona es capaz de estar abierta al mundo y de tener su propio mundo, que es autónomo.

Es evidente que la persona humana se encuentra condicionada y que depende de factores físicos y psíquicos externos e internos. Sin embargo, en lo más profundo de su ser, no se encuentra dominada, sometida, determinada por las leyes que rigen la naturaleza física, pues es capaz de autodeterminarse, de sentirse y exigir como ser libre. Autonomía significa libertad, sin embargo, esto no significa que el ser humano puede prescindir de los demás o de la sociedad; la persona humana no es libertad, sino que tiene libertad y la tenencia de esa libertad es limitada. La libertad no se identifica con la arbitrariedad, un actuar sin normas ni ley, sino que, por el contrario, como no es absoluta, está limitada por las realidades que le rodean que no siempre puede dominar.

La libertad se entiende como la capacidad que tiene la persona humana de elegir, aceptar y decidir por y ante sí mismo con el fin de autorrealizarse y perfeccionarse, en el plano individual y social. La libertad incluye la responsabilidad y la corresponsabilidad, en la personal y en lo comunitario. Esto se traduce en la educación en lograr

que los educandos puedan ejercer su libertad, tanto de aceptación, como de elección y de iniciativa.

Una consecuencia de lo anterior es que si la persona se entiende como principio agente de sus acciones, es obvio que su perfección depende fundamentalmente de ella misma: el actor y protagonista de la educación es el mismo ser humano que se educa.

3ª) Apertura: La persona humana es principio agente, actor, creador de sus propias acciones, pero lo es de un modo relativo, abierto y comunicante. El ser humano necesita relacionarse con los demás para vivir: “relacionarse con el mundo objetivo como principio de conocer, relacionarse con los otros como principio de comunicación personal y relacionarse con la trascendencia como posibilidad de llegar a entender el sentido que la vida y la realidad tienen (Moreno Meneses, 1989: 135). De aquí se deduce la tercera nota constitutiva de la persona humana: la apertura, que se fundamenta en la relacionabilidad.

La relacionabilidad se traduce en la capacidad que posee la persona de establecer comunicación con el otro en cuanto otro, es decir, en cuanto persona, y que le permite sentir, querer y amar al otro. Por esta capacidad de relacionarse con los otros, el ser humano es capaz de ser miembro esencial de una comunidad; como tal participa y es corresponsable de los destinos de esa comunidad. El carácter relacional de la persona tiene su culminación en la relación que establece la persona con el ser trascendente, Dios: en Él, el hombre alcanza su sentido último personal y, en consecuencia, su realización, su plenitud, su personalización (Scheler, 2001: 239).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que la vida humana se encuentra orientada en dos direcciones fundamentales y complementarias: hacia dentro (interioridad) y hacia fuera (exterioridad). Por la primera, la persona busca la comprensión de sí

misma por medio de la reflexión, del autoconocimiento, de la intimidad y de la creatividad; por la segunda, la persona se dirige hacia lo que no es ella: trabajo, cultura, comunicación intersubjetiva y la participación. Todo ello implica que el ser humano es capaz de dar y de darse, de recibir al otro como un don. En consecuencia, dar y recibir implica en la persona la capacidad de comunicarse con los otros por medio del conocimiento y del amor, comunicación que al establecerla con otra persona se transforma en un diálogo esencial entre alma y alma (Maritain, 1968: 45).

Según García Hoz (1981: 33-34), la capacidad de apertura se desarrolla en tres niveles: Nivel objetivo: apertura hacia las cosas que le rodean, el mundo objetivo del cual recibe los primeros estímulos necesarios para su vida cognoscitiva. Nivel social: determinado por la existencia de otros sujetos con los que necesariamente tiene el ser humano que vivir para desarrollar eficazmente su personalidad. Nivel trascendental: posibilidad que el ser humano tiene de preguntarse por la existencia de algo que trasciende a la realidad que le circunda y la posibilidad de entablar relación con él.

El ser humano, en respuesta a la realidad que le rodea, busca comunicarse pero de un modo peculiar: con afecto y solidaridad, sintiéndose partícipe de una entidad superior a él: la comunidad. De todo esto se deduce la importancia de la formación social, como uno de los aspectos que determinan (o deben determinar) fuertemente la vida humana. Sobre la formación social, tendremos oportunidad de ampliar su contenido en uno de los capítulos finales de esta obra.

4ª) Unidad: Hemos afirmado que la condición personal se manifiesta a través de la totalidad. Ahora debemos añadir que esa misma condición personal manifiesta una característica más profunda que es la unidad de la persona y de su actuar. La unidad como rasgo constitutivo de la persona emana de su condición de ser una sustancia de naturaleza

específica completa: es un todo que se eleva por encima de las diversas partes que la componen. La unidad emana también de la acción: la persona es una unidad concreta de actos a la que le corresponde una unidad concreta de esencias.

La persona es “la unidad de ser concreta y esencial de actos de la esencia más diversa que en sí antecede a todas las diferencias esenciales de sus actos. El ser de la persona fundamenta todos los actos esencialmente diversos” (Scheler, 2001: 175).

Zubiri expresa con fuerza esta idea: “El hombre es una realidad una y única: es unidad. No es una unión de dos realidades; lo que suele llamarse alma y cuerpo. Ambas expresiones son inadecuadas porque lo que con ellas pretende designarse depende esencialmente de la manera como se entienda la unidad de la realidad humana. De ella depende, asimismo, la idea de su actividad” (1982: 87).

En este sentido, la persona no tiene psique y organismo, por separado, sino que es psico-orgánico, pues ni organismo ni psique tienen cada uno de modo independiente sustancialidad ninguna, sino que ésta la tiene la persona. En definitiva, la persona humana es una en la sustancia y una en su actuar.

De lo anterior se deducen algunas consecuencias educativas: el ser humano, que es una sustancia única y un todo indivisible, sólo puede ser educado cuando se desarrollan todas las dimensiones que le caracterizan como persona. De allí la necesidad que la educación sea integral en su pleno sentido. La educación integral no es la simple suma de distintos tipos de educación (intelectual, estética, moral, física...), sino más bien es una construcción que arranca de la raíz misma de la unidad del ser humano. El ser humano íntegro, entero, no es un conglomerado de actividades diversas, sino un ser capaz de poner su sello personal en las diferentes manifestaciones de la vida. Educación integral, por tanto, es aquella educación capaz de poner unidad en todos los posibles

aspectos de la vida humana. La educación, “al exigir la actividad pone en movimiento a la propia persona. Por ello, la educación realiza y alcanza su auténtico sentido personal, no en la consideración aislada de una acción u otra, sino en la comprensión e integración de una acción en y con la persona que la ejecuta” (Moreno Meneses, 1989: 149).

García Hoz (1993: 172-173), al comentar este planteamiento sobre estas dimensiones educativas de la persona humana, sugiere puntualizar algunos de sus contenidos. De un modo particular dice que debe establecerse como fundamento de la dignidad humana “la conciencia y la libertad, el proyecto personal de vida en tanto que síntesis intencional y concreta de la existencia de cada ser humano”, y poner por delante de todo la “condición de la persona como principio de actividad que da origen a todos los actos y los unifica en el fin, tanto objetivo (perfección), cuanto subjetivo (felicidad). Por esta razón, propone cinco características educativas de la persona humana: “1ª) El principio de actividad, intencional, creativo y unificador; 2ª) la dignidad, que se manifiesta en la conciencia y la libertad; 3ª) la singularidad; 4ª) la relación y apertura al mundo, cognitiva, estética y práctica; y 5ª) la autonomía en la elección entre las distintas posibilidades que la realidad ofrece y en la dirección de la propia vida de acuerdo con un proyecto personal que cada hombre necesita y ha de formular”.

Analícemos a continuación las dimensiones que se añaden:

- 1ª) Principio de actividad: En relación al principio de actividad, señalamos siguiendo la exposición de este autor (1993: 173-ss), que los seres humanos difieren en el orden del obrar y no en el orden del ser. Esto quiere decir que la naturaleza humana es única (idéntica en cada ser humano); en cambio, el obrar de cada persona es distinto. La persona es principio de actividad; en la persona radica la energía o fuerza necesaria para que las posibilidades (o potencialidades de la naturaleza) se manifiesten en actos.

Este principio de actividad tiene tres cualidades: es intencional, es creativo y es unificador. La intencionalidad es una “tensión hacia”, y, por ello, pertenece especialmente a la inteligencia y a la voluntad, aunque también los actos sensibles son en cierto modo intencionales. ¿Qué define la intencionalidad? Que los actos están orientados hacia un fin. Estos fines que pueden tener distintas direcciones son unificados por la persona debido a su orientación básica: el amor, la aspiración al bien y a la belleza, la felicidad, la perfección.

La creatividad es propia del ser humano; esto quiere decir que los actos humanos se diferencian de los actos mecánicos o instintivos, porque éstos siguen siempre un patrón determinado, ya sea por la misma constitución biológica, ya sea como producto de la técnica. En cambio, la creatividad responde a la capacidad que tiene todo ser humano de crear, inventar, producir y transformar de un modo nuevo, original. La creatividad, como cualidad propiamente humana, es la que favorece las diferencias entre los seres humanos, porque implica separación y distinción (especialmente cualitativa). Las incidencias de este tema en la pedagogía son múltiples. Entre otras, favorecer el descubrimiento, la investigación, la búsqueda de soluciones, la solución de problemas, en vez de presentar las ideas y los asuntos diversos objetos de estudio de las ciencias ya resueltas.

Estas consideraciones son importantes a la hora de educar y de educarse. La educación debe favorecer la intencionalidad del educando, su creatividad, su originalidad. En este sentido, resaltamos la dimensión educativa de la originalidad, analizada anteriormente.

- 2ª) La conciencia y la libertad: cuando hablamos antes de la autonomía, expresamos que es la capacidad que posee la persona de gobernarse a sí misma, de ser ley de sí misma, de posesión y uso efectivo de la libertad, es decir, de autodeterminación. Como lo expresa Choza (1988: 304), el ser humano llega a

ser plenamente sí mismo cuando alcanza “de modo adecuado y completo la conciencia de sí”. A través de la conciencia la persona vuelve sobre sí mismo, reflexiona con el objeto de saber que sabe y saber lo que sabe. Tener conciencia de lo que se hace, por tanto, exige previamente la acción reflexiva de la inteligencia. Sin embargo, tener conciencia no significa que todos los actos humanos requieran constantemente esta reflexión y deliberación; precisamente los hábitos facilitan que el accionar humano, basado en la inteligencia y por tanto, conscientes en su origen se realicen con mayor facilidad y prontitud. Más adelante estudiaremos en detalle la función de los hábitos (virtudes) en la vida humana.

Educación social

La educación social tiene como objetivo central la socialización del ser humano. Este objetivo se alcanza por medio del proceso de socialización descrito en el cuarto capítulo. Ahora deseamos centrar la atención en la educación social.

La sociabilidad es un radical esencialmente humano, indispensable para la constitución del ser-hombre. Sin socialización no hay hominización. La socialización y la hominización son procesos correlativos, porque nadie puede socializarse sin ser hombre, y nadie se hominiza sin socializarse.

La educación ha tenido siempre una clara dimensión social: por medio de ella los adultos han tratado de transmitir a los jóvenes los ideales, conocimientos y formas de vida que juzgan valiosos, integrando así a las nuevas generaciones en la sociedad. Sin embargo, especialmente desde que Natorp⁶ desarrolló extensamente el concepto de Pedagogía Social, a finales del siglo XIX, se propagó, en el ámbito

⁶ Natorp publicó el libro titulado *Pedagogía Social* en 1898. Las citas del autor están tomadas de la última edición de su libro del año 2000.

de la Ciencia Pedagógica, un enfoque social de la educación, como respuesta al excesivo interés por desarrollar lo individual en el proceso educativo. Para Natorp, el problema de la educación está en el ser humano; y éste no es un mero individuo, un ser aislado, fuera de toda relación con sus semejantes, una pura abstracción. La comunidad de intereses sociales es lo que hace del individuo un hombre.

Una Pedagogía que no parta de este hecho equivoca el camino desde un principio: “El concepto de pedagogía social significa el reconocimiento capital de que la educación está socialmente condicionada en todas sus direcciones esenciales, mientras por otra parte una organización verdaderamente humana de la vida social está condicionada por una educación conforme a ella de los individuos que la componen” (Natorp, 2000).

Nos parece oportuno incluir en este libro, algunos puntos del pensamiento de Simón Rodríguez, uno de los máximos exponentes en este campo de la pedagogía social en Venezuela.

El ser humano es un ser social por naturaleza; así lo entiende Rodríguez (1999), siguiendo la ya larga tradición de filósofos que tienen su punto de partida en Aristóteles, quien definió al ser humano como un animal político y/o social.

En los últimos párrafos del libro *Sociedades Americanas*, Rodríguez hizo varias propuestas concretas en relación a la colonización y la educación popular de las nacientes Repúblicas; tiene especial interés resaltar las tres primeras:

- 1º) Que el ser humano, como todo viviente, tiene un derecho que adquiere con la existencia, para ocupar un lugar en el globo y para defenderlo y conservarlo por los medios que su instinto le dicte.

- 2º) Que el hombre se distingue de los demás animales por dos sentimientos: uno de compasión, porque conoce que los animales padecen como él y otro de predilección por sus semejantes, porque conoce que, en su compañía, padece menos y es más feliz que estando solo o en compañía de otros animales.
- 3º) Que el hombre en el trato con sus semejantes perfecciona sus sentimientos, uniendo la compasión y la predilección en un solo sentimiento que llama Humanidad, que se convierte en un deber; llama a la unión con sus semejantes Sociedad, a los actos de humanidad virtudes sociales, los puntos de reunión ciudades, y de la ciudad deriva un nombre que comprende todas las pruebas de sociabilidad que un pueblo da en su conducta, este nombre es Civilización (ibid: 409).

Para Simón Rodríguez, la educación social debe favorecer la inserción de los ciudadanos en las nuevas repúblicas americanas; en este contexto, la sociedad significa unión íntima; la república significa conveniencia general; y general significa lo que conviene a todos; por consiguiente, *Sociedad Republicana* es la que se compone de hombres íntimamente unidos, por un común sentir de lo que conviene a todos –viendo cada uno en lo que hace por conveniencia propia, una parte de la conveniencia general (ibid: 381-382).

Explica que los seres humanos se unen por intereses particulares y muchas veces esos intereses son contrapuestos, esto origina desavenencias, conflictos y guerras. “El único medio de establecer la buena inteligencia, es hacer que todos piensen en el bien común y que este bien común es la República” (ibid: 181). De ahí que se requiere una especial educación para superar la tendencia individualista del ser humano: “Sin conocimientos el hombre no sale de la esfera de los brutos y sin conocimientos sociales es esclavo” (Ibid.).

Por tanto, la educación social es necesaria. Para explicar esta idea, Simón Rodríguez parte de un razonamiento simple: “Los animales se juntan donde hay pasto, agua y abrigo, pero no se entreatudan para comer, beber ni abrigarse. Los hombres se juntan y se entreatudan; pero entreatudarse para adquirir cosas, no es fin social. Entreatudarse para proporcionarse medios de adquirir, no es fin social tampoco. Proyectos de riqueza, de preponderancia, de sabiduría, de engrandecimiento, cualquiera los forma y los propone; pero no son proyectos sociales. Ilustración, civilización, son palabras vagas si no se determinan las ideas que esperan con ellas (...)” (ibid: 227-228).

¿Por qué debe el ser humano vivir en sociedad?: Rodríguez señala que: “Los hombres no están en sociedad para decirse que tienen necesidades, ni para aconsejarse que busquen cómo remediarlas, ni para exhortarse a tener paciencia; sino para consultarse sobre los medios de satisfacer sus deseos, porque no satisfacerlos es padecer” (1999: 324). Este texto expresa la necesidad que tiene el ser humano de unirse a los demás en la búsqueda de la felicidad y del bienestar, entendido como éste la satisfacción de todas las necesidades humanas.

Rodríguez insistirá que “La mayor fatalidad del hombre, en el estado social, es no tener, con sus semejantes, un común sentir de lo que conviene a todos” (ibid: 365). Es decir, lo peor que puede soportar una sociedad es que sus miembros ignoren o no practiquen la solidaridad, la unión, la cooperación, la ayuda mutua, etc.

Además, Rodríguez consideraba que el desarrollo de las nuevas sociedades americanas exigía tomar conciencia de la necesidad de educar con sentido social: “En otro tiempo podían quedarse millones de hombres, en absoluta ignorancia de las cosas públicas, podían no saber lo que era moral, y vivir hasta cierto punto bien, podían no entender de economía y comerciar, gobernar sus negocios y los ajenos, y hasta llegar a ser ministros de Indias sin cometer yerros de cuenta, las consecuencias

no podían ser fatales. En el día, es menester saber un poco más de todo esto e ir adelantando en medios, como se adelanta en obligaciones: estos medios son los conocimientos sociales (cosa en que no se ha debido pensar hasta aquí) que todos han de tener; por consiguiente, los gobiernos deben proporcionar generalmente los medios de adquirirlos y pensar mucho en los modos de dar esos medios” (1999: 108-109).

El camino para desarrollar las nuevas repúblicas no es otro que la educación, de un modo particular, la educación social: “Si queremos hacer República debemos emplear medios, tan nuevos como es nueva la idea de ver por el bien de todos” (ibid: 34). La educación social debe favorecer que los ciudadanos conozcan los principios normativos para vivir en sociedad y en república.

Para Simón Rodríguez, la ignorancia, como ya lo había expresado con claridad el filósofo griego Sócrates, es la causa principal de la esclavitud de las personas, porque el conocimiento (la ciencia, la sabiduría) hace posible la libertad humana: “El hombre no es verdaderamente despreciable sino por su ignorancia” (ibid: 290). El único camino para superarla es la educación: “Si la ignorancia reduce al hombre a la esclavitud, instruyéndole el esclavo será libre” (ibid: 291).

Cuando la ignorancia se refiere a los principios sociales, es trágica, porque imposibilita a los ciudadanos conocer su realidad y progresar individual y colectivamente: “La ignorancia de los principios sociales, es la causa de todos los males que el hombre se hace y hace a otros” (ibid: 229). En otro texto, Rodríguez es todavía más imperativo: “Sin conocimientos el hombre no sale de la esfera de los brutos y sin conocimientos sociales, es esclavo” (ibid: 181). De ello se deduce la importancia de enseñar al pueblo: “El estado actual de las ideas sociales (sobre todo en América) sería la ocasión más oportuna para aprender esta verdad, si no fuese tan conocida. Permítase aclarar la idea, en una breve digresión. Este libro no es para ostentar ciencia con los sabios,

sino para instruir a la parte del pueblo que quiere aprender y no tiene quien la enseñe, a la que necesita saber que, entre los conocimientos que el hombre puede adquirir, hay uno que le es de estricta obligación, el de sus semejantes: por consiguiente, que la Sociedad debe ocupar el primer lugar en el orden de sus atenciones y por cierto tiempo ser el único sujeto de su estudio” (ibid: 114-115). La convicción del maestro es absoluta: “No habrá jamás verdadera sociedad, sin educación, ni autoridad razonable sin costumbres liberales” (ibid: 383).

A esto se le añade que si una sociedad necesita para su óptimo desarrollo de instituciones que la fortalezcan, es imprescindible que todos los ciudadanos tengan conciencia de ello: “Las instituciones sociales no se sostienen por las tramas y artimañas, que hasta ahora se están llamando política; sino por el conocimiento general de sus fundamentos y de su estructura, y por el convencimiento, general también, de su utilidad” (ibid: 340). Por ello, “Ya no les es permitido optar entre la ignorancia y las luces, entre la servidumbre y la libertad. Han de entender bien lo que es civilización y hacer uso de su libertad para perfeccionar sus instituciones. Han de conocer la sociedad para saber vivir en ella: en breves términos, han de saber y han de ser libres” (ibid: 176-177). La libertad y el saber, por tanto, están estrechamente relacionados.

El maestro venezolano rechaza categóricamente la visión que algunos tienen de la sociedad: “En fin, quien vea la sociedad pintada en un cuadro, cuyo fondo es crasa ignorancia, haciendo resaltar un corto número de sabios rodeados de un reflejo de medio tinte o un teatro en que aparece una infinidad de títeres sucios ejecutando diversidad de movimientos y unos pocos, muy pulcros, arrellanados en sus poltronas, mano sobre mano, mirando, o paseándose, de dos en dos, con los brazos colgando” (ibid: 363).

Una de las condiciones para vivir en verdadera democracia es que

todos los ciudadanos participen activamente en la toma de decisiones, especialmente en el nivel político. ¿Cómo podemos lograr este objetivo si no se les enseña? “Enseñen, y tendrán quien sepa. Eduquen, y tendrán quien haga” (ibid: 230), porque “El fundamento del sistema republicano está en la opinión del pueblo, y ésta no se forma sino instruyéndolo” (ibid: 342).

¿Cómo puede desarrollarse la República si no se enseña?: “Si queremos hacer Repúblicas debemos emplear medios tan nuevos como es nueva la idea de ver por el bien de todos” (ibid: 34). Rodríguez insiste: “Hagan los Directores de las Repúblicas lo que quieran; mientras no emprendan la obra de la educación social, no verán los resultados que esperan” (ibid: 284).

Todo ser humano necesita que le enseñen a vivir en sociedad; la educación social es necesaria porque “No es menester decir que los hombres viven juntos, porque en ninguna parte se les ve aislados. En cuanto a sus relaciones, unas le son forzosas, como las de la familia, y otras son ocasionales como las que contrae por negocios. Todos saben esto, sin estudiarlo; pero están muy lejos de creer que su sociedad no es más que un conjunto por agregación. Carecen de la idea fundamental de la asociación, que es «pensar cada uno en todos, para que todos piensen en él». Los hombres sin esta idea, viven en pequeños grupos o en grandes, haciéndose una guerra simulada, bajo el nombre de convivencia” (ibid: 228). La asociatividad, la confianza, la cooperación, la ayuda mutua y la referencia a los valores sociales –elementos claves de lo que hoy se entiende por Capital Social– forman parte del contenido principal de la educación social: “Los hombres no están en este mundo para entredescribirse sino para entreayudarse” (ibid: 326).

Todo ser humano necesita de la sociedad (de sus semejantes que conforman la sociedad) para hacer realidad su socialización y, de un modo particular, para tomar conciencia de lo que significa ser ciudadano

de una nación; ello requiere un proceso de formación integral que incluya los conocimientos necesarios: “Piénsese en las cualidades que constituye la sociabilidad, y se verá que los hombres deben prepararse al goce de la ciudadanía, con cuatro especies de conocimiento: instrucción social, para hacer una nación prudente; corporal, para hacerla fuerte; técnica, para hacerla experta; científica, para hacerla pensadora” (ibid: 129-130). Pero la sociabilidad se aprende por medio de la educación: “El objeto de la instrucción es la sociabilidad, y el de la sociabilidad es hacer menos penosa la vida” (ibid: 13).

Además, la educación social es necesaria porque es un deber del ser humano responsabilizarse del colectivo: “Saber sus obligaciones sociales es el primer deber de un republicano” (ibid: 283). Y para lograr que todos los integrantes de una nación hagan realidad ese principio, quienes tienen la misión de educar deben promover una educación social adecuada y completa: “Nada importa tanto como tener pueblo: formarlos debe ser la única ocupación de los que se apersonan por la causa social” (ibid: 283). Reafirma lo anterior cuando insiste que lo único que puede hacer la sociedad a favor de los que quieren hacerse aptos, es poner a la disposición de todos la instrucción: “No habrá jamás verdadera sociedad, sin educación social (ibid: 230).

Sin embargo, el maestro advierte que la actitud más frecuente en los malos gobernantes es la de mantener a sus súbditos en la ignorancia, porque eso les reporta beneficios en el ejercicio de su función, ya que con esa condición, el pueblo es incapaz de exigir sus derechos y de participar activamente (protagónicamente decimos hoy), en los asuntos públicos, cuestión que les corresponde por derecho propio, y de esa manera pueden ellos, los gobernantes, imponer sus decisiones sin reclamo alguno: “No se necesita gran talento para dejar de enseñar lo que no conviene que otro sepa (y en este no conviene cabe engaño). Los pueblos pueden engañarse también (y vemos que se engañan) creyendo que no les conviene aprender lo que no se les enseña: y esto

lo creen, porque gentes de poco talento, o de ninguno, les han dicho (por encargo de otros) que el conocimiento de la sociedad pertenece a los que la dirigen, no a los que la componen, que haciendo lo que se les manda sin preguntar por qué, han llenado su deber, que Dios no los ha llamado a mandar sino a obedecer, que el hacer la menor observación sobre el Gobierno, es, en el fuero interno, un pecado, y en el externo un crimen horrendo, imperdonable, que el soberano debe mandar castigar, al instante, so pena de encargar su conciencia. ¿Es ignorancia ésta? o no? ¿Pueden los pueblos engañarse en lo que les conviene o no?. Con una razón tan extenuada, ¿podrán prometerse una larga vida social? (ibid: 123).

Rodríguez no duda al afirmar que si no se educa al ser humano como es debido, se comete un delito contra la humanidad: “No puede negarse que es inhumanidad, el privar a un hombre de los conocimientos que necesita para entenderse con sus semejantes, puesto que, sin ellos, su existencia es precaria y su vida, miserable. La instrucción es, para el espíritu, lo que, para el cuerpo, el pan (no de sólo pan vive el hombre): y así como, no se tiene a un hombre muerto de hambre, porque es de poco comer, no se le ha de condenar a la ignorancia, porque es de pocos alcances”. Y concluye, afirmando que “no se negará tampoco que, cuanto mayor sea el número de hombres perjudicados, mayor será el número de actos de inhumanidad; luego las naciones más populosas, son las más inhumanas” (ibid: 325).

Para finalizar este apartado, debemos subrayar que por su misma naturaleza social, el ser humano necesita abrirse y ponerse en relación con el mundo que le circunda y en especial con los otros, con los demás seres humanos.⁷ Con García Hoz (1988a), afirmamos que esta relación empieza en la coexistencia, factor determinante de los grupos humanos: cualquier miembro de una familia, de una institución escolar, los que

⁷ Cf. Acosta, R. (2007) *La Formación Social en la Universidad. Claves para una acción eficaz*.

participan en cualquier reunión humana, etc., coexisten. A diferencia de la coexistencia que viven los objetos que no incluye el contacto, la coexistencia humana es necesaria para vivir. El coexistir –estar juntos– es condición previa para alcanzar la convivencia humana, pero no se identifica con ella. Convivir no es simplemente existir uno junto al otro, sino participar mutuamente en sus vidas. Es en esa participación donde la existencia humana alcanza su plenitud y cumplimiento.

Se comprende, entonces, que la tendencia a convivir, tendencia natural, propia de la naturaleza humana, es un factor de la educación. Una faceta importante del proceso educativo es el refuerzo y orientación de la tendencia a convertir la mera coexistencia en convivencia. Todo centro educativo ofrece una situación de aprendizaje y un ámbito de convivencia. La convivencia se apoya en aquellas disposiciones humanas –conocimientos, actitudes, hábitos– que se especifican por la alteridad, es decir, por referirse a los otros. Se puede entender como la realización de la vida social de suerte que disposiciones para convivir y disposiciones sociales vienen a tener una misma significación.

La vida específicamente humana empieza en un conocimiento; el conocimiento se apoya en la percepción. La vida social del ser humano tiene su fundamento en el conocimiento social, que a su vez, se apoya en la percepción de los fenómenos sociales. García Hoz (1988a: 135) señala cuatro etapas sucesivas en la vida social del ser humano:

1º) El sentido social es una aptitud cognitiva en virtud de la cual el hombre se halla abierto a su entorno y se proyecta en la capacidad de conocer los elementos y las relaciones del movimiento y del orden social. La percepción sería la síntesis de la actividad del sentido social. Dentro de la percepción social ocupa un lugar relevante la percepción de personas, que hace posible la comprensión del otro: la completa percepción de alguien se alcanza cuando se le valora en tanto que persona.

Esta valoración supone la percepción de la dignidad moral que va unida al reconocimiento de los valores que afloran y se desarrollan en el ser personal de cada hombre. Este reconocimiento de los valores lleva consigo la percepción del otro como bien de uno mismo. Esta percepción, junto a la actitud de respeto subsiguiente, lleva a descubrir que los otros son el bien más grande con el que nos podemos encontrar: aquí se fundamenta la convivencia armoniosa y enriquecedora de la persona de cada uno.

- 2º) El ser humano, al percibir la conexión entre su vida y la de los demás lleva como consecuencia al descubrimiento de que los hechos sociales constituyen una realidad en la que se halla comprometida la existencia. El sentido social se transforma en conciencia social. La conciencia social añade al sentido social la vinculación a la realidad social. Es en este momento, el de la conciencia social, en donde aparece el sentimiento de responsabilidad cuando la persona se hace consciente de la posibilidad y del deber de colaborar activamente en la vida de la comunidad.
- 3º) Este sentimiento, que tiene como referencia una actividad posible, abre la puerta a la actitud. Y la actitud es una disposición inmediata para la acción. Es condición todavía incipiente y preparatoria, una condición previa para una acción posterior, pero no actividad en sentido estricto. Tiene un carácter bipolar, porque señala una dirección a la actividad que ha de venir; actividad de acercamiento o de alejamiento, de simpatía o de antipatía, positiva o negativa. Cuando la actitud de adhesión a una persona o a un grupo, de integración a un conjunto humano o comunidad o de participación activa, es positiva favorece una vida social fecunda.

- 4º) La actitud social desemboca en el hábito social, que viene a ser el principio inmediato de la actividad social. Es por ello que la formación para la convivencia social tiene su objetivo final en la promoción y refuerzo de los hábitos sociales.

La actividad social empieza, por tanto, en un conocimiento y termina en los hábitos. De ello se deduce la importancia en educación de promover el conocimiento de la realidad social, en base al análisis y la reflexión de los hechos históricos, políticos, económicos, sociales, culturales, religiosos, etc. y, paralelamente, promocionar y reforzar los hábitos sociales en los educandos.

El proceso de socialización está condicionado por el de aculturización, en cuanto que cada sociedad es portadora de una cultura concreta, que el ser humano recibe de sus mayores y asimila, para enlazar generacionalmente con ellos. Sin embargo, la socialización es un proceso más amplio, porque entran en juego la cultura y otros valores sociales. La socialización se realiza en medio de un marco referencial cultural concreto, que impone peculiaridades concretas al proceso socializador. El proceso de socialización se realiza también a lo largo de toda la vida, desde la gestación hasta la muerte, siguiendo las etapas características del desarrollo humano.

3. Educar en la virtud

Hemos afirmado antes que la educación debe favorecer la realización plena del ser humano en todas sus dimensiones; ahora queremos recordar que toda acción educativa, para que lo sea realmente, ha de perfeccionar al educando; por esta razón, no dudamos en afirmar que “la educación no hace al hombre, sino que hace mejor al hombre” (Ramos, 1998: 58). Esta afirmación fundamenta la necesidad de favorecer la adquisición de hábitos operacionales buenos, que ayuden al desarrollo de las facultades específicamente humanas, como son la

inteligencia y la voluntad. Estos hábitos buenos han sido denominados en la tradición filosófica de occidente como virtudes.

Concepto de virtud

El término griego *areté* significó, sobre todo en la época de Sócrates y de los Sofistas, «excelencia» o «superioridad», a la par que «virtud», con un fuerte énfasis en lo competitivo (García Gual, 1999: 39).

Aristóteles, en la *Ética a Nicómaco* (Libro II, 1), considera la virtud como la capacidad que adquiere el alma con la práctica y como un modo de ser: “(...) adquirimos las virtudes como resultado de actividades anteriores. Y este es el caso de las demás artes, pues lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo. Así nos hacemos constructores construyendo casas, y citaristas tocando la cítara. De un modo semejante, practicando la justicia nos hacemos justos, practicando la moderación, moderados, y practicando la virilidad, viriles”. Es un modo de ser, porque “toda virtud lleva a término la buena disposición de aquello de lo cual es virtud y hace que realice bien su función; por ejemplo, la virtud del ojo hace bueno el ojo y su función (pues vemos bien por la virtud del ojo); (...) Si esto es así en todos los casos, la virtud del hombre será también el modo de ser por el cual el hombre se hace bueno y por el cual realiza bien su función propia” (ibid.). Por tanto, el ser humano es virtuoso o no lo es, según que él mismo se realice de un modo u otro. La virtud, como consecuencia, “se precisa como un hábito, es decir, una cualidad estable que se realiza sobre la potencialidad humana y se presenta como acto libre y espiritual” (Cattanei, 1990: 1828).

En el texto ya citado, Aristóteles distingue dos clases de virtudes: las dianoéticas y las éticas: “La dianoética se origina y crece principalmente por la enseñanza, y por ello requiere experiencia y tiempo; la ética, en cambio, procede de la costumbre” (*Ética a Nicómaco*, Libro II, 158 y ss.).

Las virtudes dianoéticas (también llamadas intelectuales) son: a) la ciencia, que es un hábito demostrativo que se realiza mediante el procedimiento racional; b) el arte, que es hábito productivo acompañado de razón verdadera; c) la prudencia, que es el hábito práctico verdadero, acompañado de la razón, con relación a los bienes humanos; d) la intuición, que es el hábito de los principios; y e) la sabiduría, que es al mismo tiempo intuición y ciencia, referida a los temas más altos.

Las virtudes éticas son: a) la prudencia, que es la capacidad y firme propósito de reconocer aquí y ahora los medios justos y formas adecuadas para determinar lo que es moralmente bueno en una situación dada; b) justicia, que es la actitud de respeto de la propia dignidad y de la de los demás; c) templanza, que libera a la persona de las pasiones y deseos descontrolados y favorece la armonía de los diferentes placeres sensoriales y espirituales; y d) fortaleza, que es la disposición de afrontar las adversidades con decisión y valentía. Dentro de cada una de ellas, incluye las demás virtudes: generosidad, magnificencia, magnanimidad, humildad, amabilidad, sinceridad, equidad, amistad, etc.

En la época moderna, especialmente a partir del renacimiento, el término virtud se entendió como valor humano, como habilidad e incluso como cultura. Posteriormente, se concibió como costumbre moral y se convirtió, de este modo, en punto de referencia en la educación de la juventud. A partir de allí, el término virtud se refirió a las habilidades técnicas (virtuosismo), especialmente en el área artesanal o artística, perdiendo su significado original (Cattanei, 1990: 1830).

A finales del siglo XX y comienzo del XXI, se realizó el intento de recuperar la noción aristotélica de virtud. El concepto de virtud ha vuelto a estar presente en las consideraciones filosóficas y éticas, después de haber pasado por un período de desprestigio, especialmente por influencia de las ciencias positivas y experimentales (en este sentido, es importante mencionar a algunos autores, como Ryle, Piaget, MacIntyre y Peters). Como recuerda Beuchot (1998), este concepto ha

vuelto como virtud intelectual, en el campo de la epistemología y como virtud moral y práctica, en el campo de la ética.

¿Qué entendemos por virtud hoy en día? Peters (1984) explica que la virtud es un hábito operativo bueno, es decir, una cualidad estable que inhiere en la potencia operativa del ser humano y perfecciona las potencias entitativas, disponiéndole a obrar de acuerdo con su naturaleza, con su obrar propio. Las potencias operativas perfeccionadas por las virtudes pueden realizar actos buenos con mayor facilidad y prontitud y ante diversos objetos; por esta razón se puede decir que la virtud es lo que hace bueno al que la tiene y hace buena su obra y, además, que es una buena cualidad del alma por la que se vive rectamente y que no puede usarse para mal.

Macintyre, en su libro *Tras la virtud* (1987), establece que todas las actividades del ser humano se dan contextualizadas en lo que él llama «prácticas», las cuales son modos de vida que constituyen la trama de las diversas tradiciones culturales. En cada una de esas tradiciones culturales existen diversos conceptos de los que son bienes sustantivos para el ser humano. Esos bienes se justifican en las prácticas, que son internas a las tradiciones. De esta manera, según lo que una tradición considere que son los bienes sustantivos del ser humano, serán las virtudes que se propongan. Teniendo en cuenta esta premisa, Macintyre define la virtud como “una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente lograr cualquiera de tales bienes”.

Más recientemente, Beuchot (1998) ha definido la virtud como “una propiedad disposicional que la persona puede adquirir, y que la capacita para hacer bien una cierta actividad”; por lo tanto, la educación, para este autor, no consiste sino en “suscitar y promover las virtudes en el individuo a partir de él mismo”.

Aranguren Echevarría (2003:169) explica que las virtudes son “habilidades adquiridas para optimizar las capacidades del hombre en orden a la armonía personal”. Entendida de esta forma, la virtud coincide con lo que se afirma de bueno de una persona: su amor, su generosidad, su diligencia, su responsabilidad, su lealtad, etc. Sus contrarios, en cambio son catalogados como vicios: odio, egoísmo, pereza, irresponsabilidad, deslealtad, etc.

En este contexto, nos parece interesante transcribir un texto de Llano (1999: 185) en el que se expone lo relativo a la virtud de una forma precisa: “(...) las virtudes son disposiciones estables, dinámicamente adquiridas, que potencian nuestra capacidad de actuar correctamente y, por tanto, de vivir con mayor intensidad. Por medio de los hábitos éticos y dianoéticos, el hombre integra en su naturaleza –según la expresión de Kaulbach- un ser práctico activamente conquistado, que le faculta para desplegar un constante dinamismo de perfeccionamiento (...)”.

Teniendo en cuenta el concepto de virtud, podemos afirmar que la educación, que es una acción intencional que favorece el desarrollo de las posibilidades (potencialidades) del ser humano, debe fomentar y suscitar las virtudes en la persona, a partir de él mismo. Como recordamos antes, al considerar el concepto de educación, ésta debe procurar educir, en este caso, las virtudes a partir del propio educando. No se trata de una imposición, sino de favorecer la actualización de esas potencialidades del educando, a través del desarrollo de las virtudes.

En este escrito consideramos que “(...) la virtud, dado que está unida con el insuprimible crecimiento individual de cada hombre, parece la única referencia posible para la valoración de la diferenciación individual y de la responsabilidad de la persona. Por tanto, educar a la virtud comporta una programación metódica, basada en referencias claras a las propuestas de vida. Es necesario dirigirse al hombre-persona para la búsqueda y práctica coherente y continua de la virtud, y no ya a

la sociedad, portadora más bien del concepto de valor” (Cattanei, 1990: 1830).

Virtudes y actitudes

En la pedagogía contemporánea es frecuente usar el término actitud, especialmente en el área de la psicología educativa, que tiene directa relación con el de hábito. Como expresa García Hoz (1982: 36), ambos conceptos coinciden en que constituyen un rasgo de la persona humana, un elemento intermedio entre el conocimiento y la acción. La diferencia está en que “cuando se habla de actitud se incorpora a tal concepto un elemento emotivo, de conmoción interna del sujeto, mientras que el hábito se especifica más por los actos que se realizan. Por otra parte, al hábito se le atribuye una mayor estabilidad; en él se halla encapsulada una tendencia a repetir acciones; mientras que la actitud es también en cierto modo estable pero de ella se puede hablar igualmente como reacción frente a una situación irrepetible o irrepetida”.

En la práctica pedagógica, ambos conceptos se encuentran íntimamente relacionados e incluso se sobreentienden mutuamente. La actitud podemos considerarla como una disposición emotiva para reaccionar de un modo determinado, mientras que el hábito (en nuestro caso, la virtud) representa un modo de ser y una capacidad que se tiene para realizar mejor una acción. Tanto la actitud como el hábito se desarrollan y se fortalecen a través de la experiencia.

Las virtudes se van adquiriendo con esfuerzo y constancia; ellas expresan nuestra personalidad, forjan nuestro carácter. Además, evitan que tengamos que estar siempre empezando de cero: nos ayudan a aprender de un modo más intenso, porque nos afectan y nos convierten en algo nuevo. Se entiende así, como lo recuerda Aranguren Echevarría (2003: 170) “cada uno es aquello que ha hecho de sí mismo por medio de sus acciones (...), o incluso por su falta de acción (...) Desde esta perspectiva, el hombre puede definirse como «perfeccionador

perfectible» (L. Polo): aquel ser que habita el mundo, que pone nombre a las cosas, que las cultiva, y que al hacerlo se transforma también a sí mismo”.

Formación en la virtud

Ahora debemos preguntarnos: ¿las virtudes se pueden enseñar? Hay quienes niegan esta posibilidad e incluso se preguntan si vale la pena enseñar la virtud. Medina (2001: 151) explica con cierta amplitud que “Puede pensarse que la educación de las virtudes es algo anticuado, pasado de moda. Que suponer la existencia de valores más allá de lo empírico no es aceptable en una sociedad postmoderna cansada de racionalismo de la época moderna. Se entiende bien la crisis axiológica de la cultura en la que –por virtud del éxito de una mentalidad que sólo atiende a lo que es factorizable o técnicamente posible- la realidad queda reducida a los hechos, a «lo que hay». Una cultura en la que sólo cuenta lo fáctico, el orden de lo dado, no puede concebir lo que significa un «valor» o «una virtud», pues los valores o la virtud no son «lo que hay», o lo que «es», sino lo que «debe» haber, lo que «debe» ser. Los valores y las virtudes no reclaman ser «constatados» sino ser «apreciados». Por tanto, no encajan bien en el esquema de una cultura positivizada, pues el deber concreto no es un «dato», un *positum*”.

Para entender, por tanto, la necesidad de educar en la virtud y cómo debe realizarse este proceso, hace falta desligarse del enfoque positivista de la sociedad actual y elevar el pensamiento a lo más profundo de la naturaleza racional del ser humano, a su dignidad y a su libertad. Sólo así podremos entender y potenciar la formación e las virtudes como un objetivo fundamental de la enseñanza.

Siguiendo la exposición de Beuchot (1998), es necesario hacer algunas precisiones en relación al tema que nos ocupa. Con respecto a las virtudes morales, Beuchot explica la postura de algunos autores recientes (y cita por ejemplo a Adela Cortina) que afirman que no

se pueden enseñar las virtudes morales como si fueran destrezas o habilidades técnicas, porque las destrezas u habilidades son medios, mientras que las virtudes son un fin. En este sentido, recuerda que Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* enseña que “la contemplación (teoría) es superior a la acción (praxis), que las virtudes dianoéticas (que son fines últimos) son superiores a las virtudes éticas (que son fines intermedios) y que éstas, a su vez, son superiores a las habilidades técnicas”.

En Aristóteles, la virtud está unida íntimamente con los fines, es más, está en función de ellos. ¿Cuál es la finalidad objetiva del ser humano?: su perfección, como hemos indicado en capítulos anteriores. Y ¿cuál es la finalidad subjetiva?: la felicidad. Aristóteles entiende la perfección como el desarrollo pleno de la vida teórica, y la vida práctica que es consecuencia de la teórica se expresa en la moralidad, que no es otra cosa que la búsqueda del bien común por medio de la justicia. Se aprecia, entonces, que la virtud es un medio para alcanzar el fin. La consecuencia inmediata es que la virtud sólo puede enseñarse si se refiere a un fin determinado. La educación de la virtud, por lo tanto, hace referencia explícita a los fines y los valores.

Las virtudes dan estabilidad y configuran la personalidad del educando; le facilitan el ejercicio de las operaciones propias de cada facultad y, como consecuencia, el ejercicio de su libertad. A mayor virtud, mayor libertad. Se puede apreciar, entonces, que la formación en la virtud ha de ser un tema central de la educación del ser humano.

Como cualquier otro objetivo educativo, la enseñanza de las virtudes debe realizarse respetando la autonomía y la libertad del educando. Para que exista un verdadero aprendizaje, el educando debe asumir, desde lo más profundo de su ser y de su libertad el aprendizaje de las virtudes como algo propio. Es por ello que consideramos, como lo hace Beuchot (1998), que “en lugar de enseñar contenidos, se enseña a adquirir habilidades para conseguirlos y para manejarlos”.

EPÍLOGO

Epílogo significa muchas cosas: en ocasiones es la última parte de ciertas obras en la que se narran sucesos que son consecuencia de la acción principal; otras veces hace referencia a un compendio o resumen de lo tratado en el texto; con frecuencia se entiende como una recopilación de todo lo dicho en una obra literaria; y en no pocas publicaciones, da a conocer un suceso que ocurre después de otro que ya se considera terminado y que cambia su final.

En nuestro caso, el epílogo pretende reafirmar nuestra postura frente a la extraordinaria tarea de educar al ser humano. Hemos de confesar que a lo largo de este texto hemos dado a conocer nuestra manera de ver las cosas, aunque hemos procurado también exponer las distintas opiniones con objetividad y con una actitud abierta ante los aportes de los distintos autores y doctrinas referidas.

Si tuviésemos que calificar nuestra doctrina filosófica y pedagógica, no dudaríamos en catalogarla como humanista, personalista y comunitaria. He aquí por qué:

Humanista, porque entendemos la educación como un proceso de humanización: la educación es una acción que posibilita que el ser humano pueda vivir cada vez más humanamente; porque la educación hace posible que el ser humano trascienda lo meramente animal y alcance lo más específicamente humano: el conocimiento y el amor; porque nuestra tarea de educadores debe ayudar a mostrar la condición humana, las múltiples caras de lo humano, los múltiples niveles de lo humano, es decir, la complejidad humana; porque consideramos que en la sociedad quien lleva el protagonismo son las personas reales y

concretas, que toman conciencia de su condición de miembros activos y responsables de la sociedad, y procuran participar eficazmente en su configuración política.

Personalista, porque la educación se refiere al ser humano que es persona, lo que significa que tiene un valor infinito, que es un ser libre, autónomo y responsable; un ser que tiene conciencia de sí, que puede reflexionar sobre sus propios actos; un ser que es único, singular e irrepetible, que existe como un «yo», capaz de autocomprenderse, autopoerse y autodeterminarse; un ser que proyecta su vida hacia el futuro, que vive el presente conociendo su pasado; un ser que piensa, razona, reflexiona y en base a esta capacidad procura alcanzar la verdad; un ser que existe para amar y ser amado, y que está llamado a ser feliz, que no es otra cosa que alcanzar el bien individual y social propio de la naturaleza humana; un ser que no agota su existencia en la realidad material, sino que está llamado a trascenderla porque es espiritual; un ser que está destinado a trascender su individualidad; un ser que además de ser personal es, a la vez, comunitario y social; un ser, por tanto, que sólo puede alcanzar su plenitud junto a las demás personas, porque nace, crece y se desarrolla en sociedad; un ser que tiene una misión, una tarea que realizar individual y colectivamente; un ser que no está limitado a imitar y a seguir los imperativos de la sociedad en la que vive, sino que es capaz de crear, transformar y mejorar la realidad que tiene por delante; un ser que tiene la capacidad de convivir y compartir con los demás, que conoce sus deberes y, como consecuencia, sabe que debe respetar su propia naturaleza y el entorno natural que le rodea y actuar en consecuencia; un ser que posee derechos inalienables que no pueden ser ignorados e irrespetados; un ser que está destinado a la eternidad.

El ser humano, en definitiva, no puede ser considerado ni como una individualidad absoluta, centrada sobre sí misma, ni como un simple miembro de una comunidad a quien se le reconoce exclusivamente un

papel meramente funcional. En ningún caso, el ser humano puede ser instrumentalizado para fines ajenos a su propio desarrollo, porque la persona humana está llamada a Dios que es su fin último, su causa y su amor definitivo.

Comunitaria, porque consideramos que la educación no tiene como objetivo centrar al individuo sobre sí mismo, sino descentrarlo, para que sea capaz de abrirse hacia los demás, hacia la sociedad; porque la educación debe suscitar una sociedad de personas, una verdadera humanidad; porque la educación tiene lugar en un momento histórico, en una cultura, en una comunidad, en una región o nación determinada; porque consideramos que las comunidades humanas, en cualquiera de sus niveles, constituyen los ámbitos decisivos para el pleno desarrollo de sus componentes; porque la educación del ser humano, que comienza en el seno familiar cuando esto es posible, corresponde a la comunidad entera, teniendo en cuenta su raíces culturales, sociales e históricas; porque la educación, aunque se le considere como una función social y, por tanto, que exige determinaciones políticas concretas por parte del Estado y de los gobernantes, no es una función exclusiva de ninguna institución, sino que reclama la intervención cooperativa de todas las instituciones humanas.

Al iniciar este libro teníamos la intención de poner nuestro granito de arena en la reflexión acerca de la educación humana. El único motivo que nos ha movido a expresar por escrito nuestras reflexiones y experiencias, ha sido reafirmar el valor de cada vida humana. Consideramos que cualquier intento de reducir la educación a una simple transmisión de conocimientos o a una mera información, es un verdadero atentado contra el ser humano. No existe razón alguna que pueda justificar el descuido en esta tarea y, menos aún, transformarla en una imposición arbitraria por motivos sociales, políticos, económicos y religiosos.

Hemos procurado señalar con insistencia que la educación es una tarea compleja, un verdadero reto, que exige creatividad, responsabilidad, dedicación, cariño, comprensión y, por supuesto, exigencia. La educación, afirmamos al comienzo, se realiza en función y al servicio de la persona humana, porque es una realidad constitutivamente humana. Todo educador debe resolver antes que nada las interrogantes fundamentales en relación a su tarea: ¿para qué educo?, ¿cómo educo?, ¿por qué educo?, ¿a quién educo?, ¿cuál es el contenido de la educación? Y sobre todo, debe entender que la educación del ser humano depende principalmente del propio educando porque la educación es una acción doblemente intencional: por parte de quien educa y por parte de quien es educado. En este sentido, asumimos las palabras de Mounier citadas en el prólogo de este libro, cuando plantea que el objetivo de la educación es despertar personas, en el más pleno sentido de la expresión.

No nos queda sino agradecer a Dios la oportunidad que nos ha dado, a lo largo de varias décadas, de colaborar activamente en el proceso de formación de un considerable número de personas que han sido siempre, la única razón de nuestro quehacer pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (1997) *El primado de la persona en la moral contemporánea*. Pamplona: Universidad de Navarra.

Abbagnano, N. (1997) *Diccionario de Filosofía*. Bogotá: FCE.

Abbagnano, N. – Viisalberghi, A. (1975) *Historia de la Pedagogía*. México: FCE.

Acosta Sanabria, R. (2005) *Educación en libertad y para la libertad*. Cuadernos Unimetanos, Año I. N° 3. Abril de 2005, pp. 42-48. Caracas.

Acosta Sanabria, R. (2006) *Reflexiones de un educador en el inicio de un nuevo siglo (Optimismo a pesar de todo)*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Acosta Sanabria, R. (2007) *La Formación Social en la Universidad. Claves para una acción eficaz*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Acosta Sanabria, R. (2007) *Análisis crítico de la fundamentación filosófica y pedagógica de la Propuesta de Anteproyecto de Normativa sobre la Organización y Funcionamiento de la Comunidad Educativa Bolivariana*. Revista Anales, Vol. 7, N° 1, (Nueva Serie), 2007, pp. 41-71. Caracas: Universidad Metropolitana.

Acosta Sanabria, R. (2010) *La educación social en Simón Rodríguez*. Revista Anales, Vol. 10, N° 2, (Nueva Serie), 2010, pp. 93-114. Caracas: Universidad Metropolitana.

Acosta Sanabria, R. (2016) *Humanismo responsable*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Acosta Sanabria, R. (Coord.) (2017) *Visiones del ser humano como persona*. Caracas: Universidad Metropolitana.

Agustín de Hipona (1989) *La Ciudad de Dios*. Buenos Aires: Club de Lectores.

Altarejos, F. (1986) *Educación y felicidad*. Pamplona: Eunsa.

Altarejos, F. (1996) *Finalidad y libertad en educación*. Anuario Filosófico 1996 (29), p. 333-345. Pamplona: Eunsa.

Altarejos, F. (1999) *Dimensión ética de la educación*. Pamplona: Eunsa.

Altarejos, F. & Ibañez-Martín, J. A. & Jordán, J. A. & Jover, G. (2003) *Ética docente*. Barcelona: Ariel.

Aranguren Echevarría, J. (2003) *Antropología Filosófica. Una reflexión sobre el carácter excéntrico de lo humano*. Varias ciudades: Mc Graw Hill.

Arendt, H. (2005) *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Aristóteles. (1970) *Metafísica*. Madrid: Gredos.

Aristóteles. (1985) *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.

Aristóteles. (1974) *Política*. Madrid: Espasa-Calpe.

Ayala, F. (1959) *Tratado de Sociología*. Madrid: Aguilar.

Barrio Maestre, J. M. (1997) *Educación en valores: Una utopía realista. Algunas precisiones desde la Filosofía de la Educación*. Revista Española de Pedagogía, Año 1997, N° 207, Mayo-agosto, pp. 197-233. Madrid.

Barrio Maestre, J. M. (2003) *Elementos de Antropología Pedagógica*. Madrid: Rialp.

Bautista Vallejo, J. M. & Ipland García, J. (2001) *La educación como proceso de personalización*. Asunción: El Álamo.

Beuchot, M. (1998) *La formación de virtudes como paradigma analógico de la educación*. Revista La Vasija N° 2, p. 15-24.

Boecio, S. *Sobre la persona y sus dos naturalezas Contra Eutiques y Nestorio*. En: Fernández C. (1979) *Los filósofos medievales*. Vol. I, pp. 557 y ss. Madrid: BAC.

Bouché, H. & García Amilburu, M. & Quintana, J. M. & Ruiz Corbella, M. (2002) *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.

Bramled, Th. (1971) *Bases culturales de la educación*. Buenos Aires: Eudeba.

Brezinka, W. (1987) *La habilidad (moral) como objetivo de la educación*. Barcelona: Jordan.

Buber, M. (1985) *¿Qué es el hombre?* México: FCE.

Burgos, J. M. (2000) *El personalismo*. Madrid: Palabra.

Caldera, R. T. (1995) *Visión del hombre*. Caracas: Centauro.

Caló, G. (1950) *Educazione e Scuola*. Florencia.

Camps, V. (1993) *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.

Camps, V. (2001) *Introducción a la filosofía política*. Barcelona: Crítica.

Camps, V. (ed) (2002) *Historia de la ética*. 3 Vol. Barcelona: Crítica.

Castillejo, J. L. & Escámez, J. & Marín, R. (1981) *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.

Castillejo, J. L. (1981) La educabilidad, categoría antropológica. En: Castillejo, J. L. & Escámez, J. & Marín, R. *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya, pp. 29-64.

Cardona, C. (1990) *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Rialp.

- Cattanei, C. (1990) Virtud. En: Flores d'Arcais, G. – Gutiérrez Zuloaga, I. (Dir.) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Barcelona: Paulinas.
- Choza, J. (1988) *Manual de Antropología Filosófica*. Madrid: Rialp.
- Copleston, F. (2004) *Historia de la Filosofía*. 9 Vol. Barcelona: Ariel.
- Cunningham, W. F. (1955) *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- De Azevedo, F. (1966) *Sociología de la Educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Viana, M., & Desiato, M., & De Diego, L. (1996) *El hombre. Retos, Dimensiones y Trascendencia*. Caracas: UCAB.
- De Viana, M., & Pérez, M., & De Diego, L. (2002) *Ser persona. Cultura, Valores y Religión*. Caracas: UCAB.
- Desiato, M. (1996) Dimensiones fundamentales de la existencia humana. En: De Viana, M., & Desiato, M., & De Diego, L. (1996) *El hombre. Retos, Dimensiones y Trascendencia*. Caracas: UCAB.
- Dewey, J. (1952) *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J. (1960) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (s/f) *Las teorías sobre la educación*. Madrid: Lectura.
- Dewey, J. (1964) *Naturaleza humana y conducta*. México: FCE.
- Dilthey, G. (1965) *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Domínguez Rivera, N. (1987) *La Inteligencia Divergente. Creática. Un enfoque distinto de la educación*. Caracas: ICEI.
- Domínguez Rivera, N. (1997) *Creática. Un Nuevo Estilo en Educación*. Caracas: ICEI.

- Domínguez Rivera, N. (1998) *Manifiesto educativo. Antinomias Pedagógicas I*. San Juan: ICEI.
- Domínguez Rivera, N. (2000) *Requiem y Aleluia por la Educación. Antinomias Pedagógicas II*. Caracas: ICEI.
- Dürr, O. (1971) *Educación en la libertad*. Madrid: Rialp.
- Durkheim, E. (1975) *Educación y sociedad*. Barcelona: Península.
- Eco, U. (1977) *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona: Lumen.
- Escamez, J. y Gil, R. (2002) *La educación de la ciudadanía*. Madrid: CCS-ICCE.
- Escamez, J. (2003) *La educación para la participación en la sociedad civil*. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, pp. 191-211. Madrid.
- Fermoso, P. (1972) *Filosofía de la Educación*. Madrid: Bibliográfica Española.
- Fermoso, P. (2000) *Teoría de la Educación*. México: Trillas.
- Fernández, C. (1979) *Los filósofos Medievales*. 2 Vol. Madrid: BAC.
- Fernández, A. & Sarramona, J. & Tarin, L. (1979) *Tecnología Didáctica*. Barcelona: CEAC.
- Ferrater Mora, J. (1998) *Diccionario de Filosofía*. 3 Vol. Barcelona: Ariel.
- Fitzpatrick, E. A. (1958) *Filosofía y Ciencia de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Flitner, W. (1968) *Manual de Pedagogía General*. Barcelona: Herder.
- Flores d'Arcais, G. & Gutiérrez Zuloaga, I. (Dir.) (1990) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.

- Flores d'Arcais, G. (1990) *Relación educativa*. En: Flores d'Arcais, G. – Gutiérrez Zuloaga, I. (Dir.) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas.
- Forment, E. (1989) *El ser personal, fundamento de la educación*. En: García Hoz, V. (Dir.) *El concepto de persona*. Madrid: Rialp.
- Fraile, G. (1978) *Historia de la Filosofía*. 4 Vol. Madrid: BAC.
- Frankl, V. (1987) *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1990a) *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1990b) *Ante el vacío existencial*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1991) *Psicoanálisis y existencialismo*. Buenos Aires: FCE.
- Frankl, V. (1991) *La voluntad de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fronzoni, R. (1986) *¿Qué son los valores?* México: F.C.E.
- Fullat, O. (1979) *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Fullat, O. (1997) *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Fullat, O. (2000) *Filosofías de la Educación. Paideia*. Barcelona: CEAC.
- García Bacca, J. D. (1957) *Antropología Filosófica Contemporánea*. Caracas: UCV.
- García Borrón, J. C. (2002) *Los estoicos*. En: Camps, V. (ed) *Historia de la ética*. Vol 1, pp. 208-247. Barcelona: Crítica.

- García Garrido, J. L. (1971) *Los fundamentos de la educación social*. Madrid: Magisterio Español.
- García Hoz, V. (1962) *Cuestiones de Filosofía Individual y Social de la Educación*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1965) *Diccionario de Pedagogía*. 2 vol. Barcelona: Labor.
- García Hoz, V. (1978) *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1981) *La educación y sus máscaras*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- García Hoz, V. (1982) *Calidad de Educación, Trabajo y Libertad*. Barcelona: Dossat.
- García Hoz, V. (1988a) *Pedagogía visible y educación invisible*. Caracas: Quinto centenario.
- García Hoz, V. (1988b) *Educación personalizada*. Bogotá: Quinto centenario.
- García Hoz, V. (Dir.) (1989) *El concepto de persona*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1993) *Introducción General a una Pedagogía de la Persona*. Madrid: Rialp.
- García López, J. (1976) *La persona Humana*. Anuario Filosófico. Pamplona.
- Gentile, G. (1946) *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica*. Buenos Aires: Ateneo.
- Gevaert, J. (1974) *El problema del hombre: introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gilson, E. (1974) *El amor a la sabiduría*. Caracas: Ayse.
- Giner, S. (2002) *Historia del pensamiento social*. Barcelona: Ariel.

- González Álvarez, A. (1952) *Filosofía de la Educación*. Madrid: Rialp.
- Gordillo, M. V. (1992) *Desarrollo Moral y Educación*. Pamplona (España): Eunsa.
- Gran Enciclopedia Rialp* (1991) Madrid: Rialp.
- Habermas, J. (1985) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Hegel, G. W. F. (1983) *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1974) *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Henz, H. (1968) *Tratado de Pedagogía Sistemática*. Barcelona: Herder.
- Herbart, J. F. (1935^a) *La pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: La Lectura.
- Herbart, J. F. (1935^b) *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Hirschberger, J. (1954) *Historia de la Filosofía*. 2 Vol. Barcelona: Herder.
- Hoacán Mora, V. (1998) *Ética y educación integral*. Revista Paideia. Santiago de Chile. Universidad de Santiago de Chile.
- Höffe, O. (Ed.) (1994) *Diccionario de Ética*. Barcelona: Crítica.
- Hubert, R. (1968) *Tratado de Pedagogía Sistemática*. Barcelona: Herder.
- Hubert, R. (1952) *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: Ateneo.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1973) Enseñanza. En: *Gran Enciclopedia Rialp* (1991) Madrid: Rialp.

- Issacs, D. (1977) *La educación de las virtudes humanas*. Pamplona: ICE.
- Izquierdo, C. (1988) *El Mundo de los Valores*. Bogotá: Paulinas.
- Jaeger, W. (1962) *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaspers, K. (1958) *Filosofía*. Madrid: Revista de Occidente.
- Kant, E. (1980) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Kant, E. (1983) *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, E. (1990) *Crítica de la razón práctica*. México: Espasa-Calpe.
- Kilpatrick, W. H. (1946) *Función social, cultural y docente de la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Kirschenbaum, H. (1983) *Aclaración de valores humanos*. México: Diana.
- Kohlberg, L. – Mayer, R. (1984) *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Kroeber, A. L. – Kluckhohn, C. (1952) *Culture: A Critical Review on Concepts and Definitions*. Harvard University Press.
- Laeng, M. (1960) *Problemi di struttura della pedagogía*. Brescia.
- Lain Entralgo, P. (1983) *Teoría y realidad del otro*. Madrid: Alianza.
- Lain Entralgo, P. (1995) *Alma, cuerpo, persona*. Barcelona: Club de Lectores.
- Larroyo, F. (1953) *Historia General de la Pedagogía*. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1952) *Bosquejo de la Ciencia de la Educación*. México: Porrúa.

- Larroyo, F. (1973) *Sistema de Filosofía de la Educación*. México: Porrúa.
- Le Senne, R. (1949) *Introducción a la Philosophie*. París: Presses Universitaires de France.
- Lersh, Ph. (1968) *La Estructura de la Personalidad*. Barcelona: Scientia.
- Linton, R. (1945) *Cultura y personalidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Livi, A. (1991) Educación. En: *Gran Enciclopedia Rialp* (1991) Vol. 8. Madrid: Rialp.
- López de Llergo, A. T. (2000) *Valores, valoraciones y virtudes*. México: CECSA.
- López Herrerías, J. A. (1990) Valores. En: Flores d'Arcais, G. & Gutiérrez Zuloaga, I. (Dir.) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Paulinas, pp. 1787-1789.
- López Quintás, A. (1992) *El conocimiento de los valores. Introducción metodológica*. Estella: Verbo Divino.
- Lucas, R. (2002) *El hombre espíritu encarnado (Compendio de filosofía del hombre)*. Salamanca: Sígueme.
- Luzuriaga, L. (1942) *La pedagogía contemporánea*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Tucumán.
- Luzuriaga, L. (1971) *Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Llano, A. (1999) *Humanismo Cívico*. Barcelona: Ariel.
- Macintyre, A. (1981) *Historia de la Ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Macintyre, A. (1987) *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Magedzo, A. & Rodas, M. T. & Donoso, P. (2000) *Los objetivos transversales en educación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Mantovani, J. (1962) *Filósofos y educadores*. Buenos Aires: Ateneo.
- Mantovani, J. (1963) *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: Ateneo.
- Mantovani, J. (1966) *Fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Eudeba-Unesco.
- Mantovani, J. (1968) *Educación y plenitud humana*. Buenos Aires: Ateneo.
- Marcel, G. (1954) *Metafísica de la esperanza*. Buenos Aires : Nova.
- Marías, J. (1954) *Historia de la Filosofía*. Madrid: Revista de Occidente.
- Marías, J. (1981) *Introducción a la Filosofía*. Madrid: Alianza.
- Marías, J. (1995) *Antropología Metafísica*. Madrid: Alianza.
- Marías, J. (1996) *Persona*. Madrid: Alianza.
- Marín Ibáñez, R. (1976) *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Marín Ibáñez, R. (1987) *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Marín Ibáñez, R. (s.a.) *Teoría de los valores*. Madrid: Rialp.
- Maritain, J. (1966) *Humanismo integral*. Barcelona: Península.
- Maritain, J. (1968) *La persona y el bien común*. Buenos Aires: Club de Lectores.
- Maritain, J. (1984) *Para una filosofía de la persona*. Buenos Aires: Club de lectores.
- Marrero, J. (1999). *Teoría y práctica del Bien Común*. Caracas: Ifedec.

Martínez Miguélez, M. *Transdisciplinariedad, un enfoque para la complejidad del mundo actual*. Caracas: Revista Conciencia activa, número 1, julio 2003.

Medina, J. R. (2001) *Sistemas contemporáneos de educación moral*. Barcelona: Ariel.

Medina Rivilla, A. – Salvador Mata, F. (2002) *Didáctica General*. Caracas: Prentice Hall.

Medina Rubio, R. (1989) La educación como un proceso de personalización en una situación social. En: García Hoz, V. (Dir.) *El concepto de persona*. Madrid: Rialp.

Mijares, A. (1943) *Educación: algunos problemas de orientación educativa que son también problemas políticos y sociales*. México: Imprenta M. L. Sánchez.

Mijares, A. (1981) *Lo afirmativo venezolano*. Caracas: Dimensiones.

Mijares, A. (1991) *El último venezolano y otros ensayos*. Caracas: Monte Ávila.

Millán Puelles, A. (1963) *La formación de la personalidad humana*. Madrid: Rialp.

Millán Puelles, A. (1978) *Persona humana y justicia social*. Madrid: Rialp.

Millán Puelles, A. (1984) *Léxico filosófico*. Madrid: Rialp.

Miranda, T. (2004) *Racionalidad y pensamiento crítico*. Disponible: http://www.edicionessimbioticas.info/article.php3?id_article=142

(13-02-2007).

Moreno Meneses, P. (1989) La Persona. Notas características y dimensiones educativas. En: García Hoz, V. (Dir.) *El concepto de persona*. Madrid: Rialp.

Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Ediciones FACES/UCV.

Mounier, E. (1965a) *El personalismo*. Buenos Aires: Eudeba.

Mounier, E. (1965b) *Manifiesto a favor del personalismo*. Madrid: Taurus.

Nassif, R. (1958) *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz.

Nassif, R. (1985) *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel.

Neff, F. (1966) *Filosofía y Educación*. Buenos Aires: Troquel.

Nicolescu, B. (1998) *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. París: Éditions du Rocher.

Nohl, H. (1948) *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Losada.

Nohl, H. (1962) *Filosofía y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Nucci, L. P. (1989) *Moral development and carácter education*. Berkeley: McCuthham Publishing Corporation.

Ordoñez Vergara, M. J. (1986) *Fundamentos para la educación de la persona*. Granada: Autor.

Ortega y Gasset, J. (1947) *Obras completas*. Madrid: Revista de Occidente.

Ortega Ruiz, P y Minguez Vallejos, R. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.

Palacios, L. E. (1989) Persona Humana. En: García Hoz, V. (Dir.) *El concepto de persona*. Madrid: Rialp.

Pascual, A. (1988) *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid: Nancea.

Pavan, A. & Milano, A. (1987) *Persona e personalismi*. Nápoli: Dehoniane.

- Pérez Esclarín, A. (2004) *Educación para humanizar*. Madrid: Nancea.
- Pérez Lugo, M. (2002) Dimensiones de la existencia humana. En: De Viana, M., & Pérez, M., & De Diego, L. (2002) *Ser persona. Cultura, valores y religión*. Caracas: UCAB.
- Peters, R. S. (1984) *Desarrollo moral y educación moral*. México: FCE.
- Peters, R. S. (1969) *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Planchard, E. (1978) *La Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Platón (1981-1992) *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1949) *República*. 3 vols. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Portilla, J. (2007) *La persona como ámbito de reflexión metafísica en Gabriel Marcel*. Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Simón Bolívar.
- Postic, M. (2000) *La Relación Educativa. Factores Institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.
- Prieto Figueroa, L. B. (2005) *El Humanismo democrático y la Educación*. Caracas: IESALC-UNESCO / Fondo Editorial IPASME.
- Prieto Figueroa, L. B. (1990) *Principios Generales de la Educación*. Caracas: Monte Ávila.
- Quijano Valencia, O. (1998) *Responsabilidad Social: Un Compromiso con la Comprensión Histórica y la Superación del Traumático Presente*. Conferencia presentada en el Quinto Seminario Nacional de Líderes Universitarios. Universidad Libre - Universidad del Valle, Santiago de Cali, (Octubre - Noviembre 1998).

- Quintana Cabanas, J. M. (1989) Las relaciones interpersonales en el marco de la educación personalizada. En: García Hoz, V. (Dir.) *El concepto de persona*. Madrid: Rialp.
- Quintana Cabanas, J. M. (1995) *Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Ramos, M. G. (1998) *Programa para educar en valores*. Valencia: Universidad De Carabobo.
- Rassam, J. (1980) *Introducción a la filosofía de Tomás de Aquino*. Madrid: Rialp.
- Raths, L.; Harmin, M. y Simon, S. (1967) *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Uthea.
- Redondo, G. (1999) *Educación y comunicación*. Madrid: CSIC.
- Rigobello, A. (1990) Libertad. En: Flores d'Arcais, G. – Gutiérrez Zuloaga, I. (Dir.) *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Barcelona: Paulinas.
- Rodríguez, S. (1999) *Obras completas*. Reedición Facsímil. 2 Vol. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Rodríguez L., A. (2001) *Ética General*. Pamplona: Eunsa.
- Rodríguez Sedano, A. y Aguilera, J. C. (2006) *Cualidades éticas del ethos profesional*. Disponible: www.unav.es/educacion/sociedu1/pagina_6.html (5-07-2007).
- Román Pérez, M. (1989) La realidad personal del yo educable: personéidad, personalidad y personalización. En: García Hoz, V. (Dir.) *El concepto de persona*. Madrid: Rialp.
- Romero Peñas, J. L. & González Anleo, J. (1974) *Sociología para educadores*. Madrid: Cincel.
- Ruiz Retegui, A. (2000) *El ser humano y su mundo. Algunas claves de antropología cristiana*. Madrid.

- Ryan, K. (1985) Moral and values education. En: *Phi Delta Kappan*, noviembre, 228-233.
- Sagoff, M. (1988) *The economy of the Herat. Philosophy, law and the environment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- San Cristóbal, A. (1965) *Filosofía de la Educación*. Madrid: Rialp.
- Sarramona, J. (Ed) (1988) *Comunicación y educación*. Barcelona: Ceac.
- Sarramona, J. (2000) *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Scheler, M. (1950) *Esencia y forma de la simpatía*. Buenos Aires: Losada.
- Scheler, M. (1964) *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Scheler, M. (2000) *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid: Caparrós.
- Scheler, M. (2001) *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós.
- Suárez V., J. C. – Sierra C., F. (2000) *Introducción a la Teoría de la Comunicación Educativa*. Madrid: MAD.
- Sorokín, P. (1962) *Sociedad, Cultura, Personalidad*. Madrid: Aguilar.
- Spaemann, R. (1987) *Ética. Cuestiones fundamentales*. Pamplona: Eunsa.
- Spaemann, R. (1999) *Personas. Acerca de la distinción entre «algo» y «alguien»*. Pamplona: Eunsa.
- Spranger, E. (1948) *Cultura y Educación*. 2 volúmenes. Buenos Aires: Espasa – Calpe
- Tamer, N. (2006) *El envejecimiento humano. Sus derivaciones*

- pedagógicas*. Disponible: <http://www.iacd.oas.org/interamer/tamer.htm> (15-10-2006).
- Titone, R. (1981) *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.
- Taberner, J. (1999) *Sociología y Educación*. Madrid: Tecnos.
- Tomás De Aquino. (1991) *Suma Teológica*. Madrid: BAC.
- Tomás De Aquino (v/e) *De Veritate (q. II: De magistro)*. Madrid: BAC.
- Tomás De Aquino (2004) *Suma contra gentiles*. México: Porrúa.
- Urabayen, J. (1997) La concepción de Gabriel Marcel acerca de la persona y la dignidad personal. En: AA. VV. *El primado de la persona en la moral contemporánea*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Uslar Pietri, A. (1981) *Educación para Venezuela*. Caracas.
- Villalpando, J. M. (1968) *Filosofía de la Educación*. México: Porrúa.
- Yus Ramos, R. (2001) *Educación integral: una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Zaragüeta, J. (1953) *Pedagogía Fundamental*. Barcelona: Labor.
- Zavalloni, R. (1958) *Educación y personalidad*. Madrid: Razón y fe.
- Zubiri, X. (1980) *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (1982) *Siete ensayos sobre antropología filosófica*. Bogotá: Usta.
- Zubiri, X. (1984) *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (1998) *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.
- Zubiri, X. (1999) *Naturaleza. Historia. Dios*. Madrid: Alianza.



La educación se realiza en función y al servicio de la persona humana, porque es una realidad constitutivamente humana. Todo educador debe resolver antes que nada las interrogantes fundamentales en relación a su tarea; ¿para qué educó?, ¿cómo educó?, por qué educó?, ¿a quién educó?, ¿cuál es el contenido de la educación? Y sobre todo, debe entender que la educación del ser humano depende principalmente del propio educando porque la educación es una acción doblemente intencional: por parte de quien educa y por parte de quien es educado. Es indudable que la educación es una tarea compleja, un verdadero reto, que exige creatividad, responsabilidad, dedicación, cariño, comprensión y exigencia. Educar es una tarea comprometedora porque la condición previa que la determina de un modo particular es la libertad. Si el ser humano se define en gran medida por su libertad y para la libertad. El hombre es educable porque es libre: la libertad es el exponente supremo de la espiritualidad del ser humano.

El presente libro del profesor Rafael Acosta Sanabria, producto de sus clases en la cátedra de Filosofía de la Educación en la Escuela de Educación de la Universidad Metropolitana, constituye una propuesta para la educación en este nuevo siglo XXI. El autor entiende la educación como un proceso de humanización; la educación es una acción que posibilita que el ser humano pueda vivir cada vez más humanamente. A lo largo de estas páginas, se insiste en que la educación se refiere al ser humano que es persona, lo que significa que tiene un valor infinito, que es un ser libre, autónomo y responsable; la educación no tiene como objetivo centrar al individuo sobre sí mismo, sino descentrarlo, para que sea capaz de abrirse hacia los demás, hacia la sociedad, porque la educación debe suscitar una sociedad de personas, una verdadera humanidad.

Acosta Sanabria entiende que cualquier intento de reducir la educación a una simple transmisión de conocimientos o a una mera información, es un verdadero atentado contra el ser humano. No existe razón alguna que pueda justificar el descuido en esta tarea y, menos aún, transformarla en una imposición arbitraria por motivos sociales, políticos, económicos y religiosos. El autor ha publicado dos libros en esta misma colección: *Reflexiones de un educador en el inicio de un nuevo siglo. Optimismo a pesar de todo* (2006) y *La Formación Social en la Universidad: Claves para una acción eficaz* (2007).

