

Stella Maris Vázquez

Psicología y Cultura en la Educación

1



CIAFIC
Ediciones

Resumen:

Se hace una propuesta de contenidos y desarrollo del espacio curricular Psicología y cultura en la educación, correspondiente al primer año de los planes de estudio de los ISFD (Instituto Superior de Formación Docente)

STELLA MARIS VÁZQUEZ

Buenos Aires, 1943, Doctora en Filosofía, Profesora de Pedagogía y Bachiller en Teología. Miembro de la Carrera del Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Directora del Departamento de Filosofía de la Educación del Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC). Autora entre otros de: *Objetivos Educativos* (Buenos Aires, 1981); *La Teoría del Currículum en la Actualidad* (Buenos Aires, 1994); *Constructivismo, Realismo y Aprendizaje* (Buenos Aires, 1996), *La Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales* (Buenos Aires, 2001), así como artículos en *Filosofía y Psicología de la Educación* en revistas nacionales y del extranjero.

Dra. Stella Maris Vázquez
CIAFIC – CONICET
Federico Lacroze 2100
(1426) Buenos Aires

Psicología y Cultura en la educación 1

© 2011 CIAFIC Ediciones
Federico Lacroze 2100 - (1426) Buenos Aires
Hecho el depósito de marca la ley 11.723
Impreso en Argentina
Printed in Argentina

Psicología y Cultura en la educación 1*

Módulo 1. La Psicología, la Educación y la Persona como educando.

La Psicología: Su objeto y temáticas. Concepto de vida psíquica. La vida psíquica humana. Psique, alma y conciencia.

Bibliografía

- Lersch, PH. (1962) *La estructura de la personalidad*, Barcelona, Ed. Scientia. (Pág. 16-31)
- Beláustegui, D. (1999). *Temáticas introductorias a la Psicología*. EDUCA. Buenos Aires. (Cap. 3. Págs. 65-85)
- Pithod, A. (1994). El alma y su cuerpo. Grupo Editor Latinoamericano. (Págs. 25-37)

Módulo 2. Educación y sujeto de la educación

La educación como proceso y como resultado. El sujeto de la educación. Naturaleza, persona y personalidad. Las dimensiones de la persona como dimensiones educables: conocimiento, afecto, tendencia. Las dimensiones social, cultural y religiosa del educando.

Bibliografía

- Pithod, A. (1994). El alma y su cuerpo. Grupo Editor Latinoamericano. (Págs. 21-25)
- Nuttin, J. (1972). *Psicoanálisis y concepción espiritualista del hombre*. Buenos Aires, EUDEBA, 1972.

Módulo 3. La cultura

Breve presentación de diversas concepciones. Dimensiones de la cultura: objetiva y subjetiva. Cultura, naturaleza y valores. Cultura y contenidos escolares

* En lo que sigue se propone una guía para el desarrollo de los módulos. Se desarrolla, en particular, el fundamento teórico de los temas, poniendo énfasis en las bases antropológicas de los mismos.

Bibliografía

Se propone en el desarrollo del módulo

Módulo 4. Psicología del desarrollo.

Etapas del desarrollo: Infancia, pubertad y adolescencia. Desarrollo de la dimensión cognitiva. Desarrollo de la dimensión afectiva y moral. Desarrollo de la dimensión social. Desarrollo de la dimensión religiosa

Bibliografía

Piaget, J e Inhelder, B. (1972). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Paidós, Buenos Aires. (Prefacio, capítulo III y XVIII).

Bear, R. *Psicología evolutiva de J. Piaget*. Kapelusz, 1971. Buenos Aires

Documentos Anexos:

Cela, G. (2010). Conceptos fundamentales de la teoría de J. Piaget. Ficha de cátedra

Cela, G. (2010). La adolescencia según Piaget. Ficha de cátedra Maffei, J.; Dinardi. Desarrollo de la experiencia religiosa.

www.eljuegoinfantil.com/psicologia/.../religion.htm. Consultado on line 25/1/2011

Maffei, J. La religiosidad del niño de 9 a 12 años.

www.cmfapostolado.org/.../pjuv_infancia_proyecto_postcomunion

Evolución de la religiosidad. EFAM.

www.misiones.catholic.net/efam/psicologiaparalamision.doc

Consultado on line 25/1/2011.

Maffei, J. (2008). Reflexiones sobre la experiencia religiosa del adolescente durante la crisis de identidad. Revista de Teología, Tomo XLV, 97. Pp. 611-619.

Zavalloni, R. (1977). La personalidad en perspectiva social. Herder. Barcelona. (Introducción, caps. I a III, págs. 128 a 136; 163 a 185-; cap. V, págs. 187 a 210).

Índice

<i>Módulo 1: La Psicología, la Educación y la Persona como educando</i>	5
1.1 La vida psíquica humana y el objeto de la Psicología	5
1.2 El concepto de naturaleza	9
Módulo 2. Educación y sujeto de la educación	13
2.1 El concepto de educación	13
2.2 Esquema temático	15
2.3 Persona y personalidad	20
2.3.1. Persona	20
2.3.2 Concepciones contemporáneas	24
2.3.3 Personalidad	28
Módulo 3. La cultura	45
3.1 La dimensión cultural del sujeto de la educación	45
Módulo 4. Psicología del desarrollo	58
4.1 Desarrollo de la dimensión cognoscitiva	58
4.1.1. Desarrollo de la inteligencia según la psicología genética	62
4.2 Desarrollo de la dimensión afectiva y moral	64
4.3 Consecuencias pedagógicas	72

4.4	Desarrollo de la dimensión social.....	78
4.4.1.	La dimensión social del hombre	78
4.4.2.	Dimensión social desde la Psicología.....	88
4.5.	La dimensión religiosa.....	88
4.5.1.	Su naturaleza.....	88
4.5.2.	La dimensión religiosa desde la psicología.....	95

Módulo 1: La Psicología, la Educación y la Persona como educando

**La Psicología: Su objeto y temáticas.
Concepto de vida psíquica. Psique, alma y conciencia.**

1.1. La vida psíquica humana y el objeto de la Psicología

Al plantear el objeto de la psicología debe quedar claro que se habla del hombre como viviente, es decir en su realidad íntegra de cuerpo y alma, no simplemente los procesos mentales o los estados llamados psicológicos. La psique es, etimológicamente, el principio vital, lo que hace que el viviente sea tal. El término griego psique se traduce luego como anima, alma, que, en principio, nombra no sólo al alma humana, espiritual, sino al principio de vida, del que brotan las operaciones vitales. La psicología, entonces, es un saber que parte de la experiencia y su objeto es la totalidad del viviente humano (aunque también existe una psicología del animal). Con el devenir histórico, se va cambiando el enfoque. Así, para los racionalistas el hombre es sólo logos, razón, entonces el objeto será la conciencia como capacidad reflexiva, para el psicoanálisis será el inconsciente, una instancia cerrada a la consciencia, que explica y determina todo el devenir de

la vida humana, para los conductistas será la conducta, entendida como lo observable, exterior, medible, objeto de laboratorio, etc. En todos estos casos no se toma integralmente el objeto y eso incide, luego, en la mirada pedagógica. Por ej. si el hombre es lo inconsciente, su obrar no puede ser libre, si el hombre es sólo autoconsciencia, se deja fuera el mundo afectivo, si lo que se puede conocer del hombre es sólo la conducta externa, no hay nada anterior a la interacción social ni tiene sentido hablar de un mundo interior; es decir que se cae en una mirada parcial, que no considera como punto de partida la naturaleza del hombre. Este concepto es esencial para un tratamiento adecuado de cualquier tema en psicología y en cualquier planteo pedagógico.

Se entiende por vida psíquica la vida que tiene alguna forma de conocimiento, es decir que va más allá de la vida vegetativa, aunque no sea vida racional. Por lo tanto desde que hay conocimiento sensible –como en el animal- hay psiquismo. En su sentido primero, etimológico, se aplica el adjetivo "psicológico" a "la vida provista de una forma cualquiera de conocimiento y tendencias que se siguen de éste.

En esta noción está supuesta la analogía entre el animal y el hombre (ni identidad ni diversidad total), a la vez que la no-identificación de vida psíquica con conciencia de sí, al modo racionalista.

En el origen de la vida psíquica se halla más bien la conciencia de algo otro, distinto del que percibe¹. Un segundo momento se da por la advertencia del acto de percepción, que es un acto de reflexión impropia. Para que se dé la reflexión propia -vuelta de una capacidad sobre sí misma, que es sólo posible para el intelecto- son una condición previa necesaria estos dos momentos, es decir que es necesaria la experiencia sensible y la advertencia de ella. De aquí que en un sentido estricto se habla de lo psicológico como de algo propio del hombre, resultado de interacción de capacidades de distinto nivel, que se va a manifestar sobre todo en el conocimiento sensible y en la afectividad, las dos actividades donde es más evidente que no hay en el hombre acciones exclusivamente materiales o puramente espirituales, sino que los actos pertenecen al compuesto, al hombre como ser materio-espiritual².

La Psicología como saber científico toma como objeto la conducta del ser viviente, entendida de un modo más amplio de lo que lo hace el Conductismo, no sólo como un resultado

¹ Es importante que los alumnos capten este concepto que es el punto de partida para no caer en el subjetivismo: hay un orden exterior y exterior a la conciencia, no es la conciencia la que determina cómo es el mundo, qué es lo bueno o lo malo, etc., sino que la conciencia recibe la norma cuando conoce ese orden que, en términos de revelación, es el Plan de Dios. Sólo si se reconoce esta conciencia que conoce algo distinto de sí, con un orden propio, se puede pasar a hablar de conciencia moral.

² Aquí se puede leer el texto de Pithod –El alma y su cuerpo- de pp. 21 a 37.

externo, sino como la actividad del viviente, el comportamiento que es *“respuesta significativa que el viviente da a una situación y que tiene un sentido”* (Nuttin, p. 126)

Es significativa porque no es una mera reacción mecánica a un estímulo, sino que responde a una situación, con diversos grados de complejidad, en un ambiente –natural o cultural-. En esa respuesta intervienen todas las funciones de la vida psíquica: percepción, imaginación, memoria, inteligencia, afectividad, sistema de necesidades. Es el modo de actuar u obrar en una situación, que puede manifestarse con acción externa sobre la situación o bien en una reflexión, un estado de sorpresa, etc. *“Es siempre un comportamiento del hombre total, que contiene un aspecto exterior y una significación o actividad interior”* (Nuttin, p. 126).

Las notas que deben destacarse son: respuesta compleja, integral, con finalidad, frente a una situación con un sentido, que es en parte captado por el sujeto, a partir de los datos externos, y, en parte, construido desde su experiencia; de modo que distintos sujetos pueden tener comportamientos diversos frente a una situación que tenga la misma configuración objetiva³.

³ Para el desarrollo de este tema puede verse Beláustegui, D. (1999). *Temáticas introductorias a la Psicología*. EDUCA. Buenos Aires. (Cap. 3. Págs. 65-85).

1.2. El concepto de naturaleza

Para comprender el alcance que se da al desarrollo del tema del objeto de la Psicología, es necesario aclarar que se entiende por naturaleza el principio intrínseco de movimiento de cada ser⁴, en sentido estricto la forma que especifica y por eso es principio de operaciones propias. Otras veces se llama natural, por extensión, no sólo a lo que procede de ese principio intrínseco esencial, sino a aquello que, viniendo desde afuera, encuentra en el sujeto la inclinación a recibirlo como algo propio, que le corresponde. Así, por ejemplo, decimos que para determinada persona es natural manejar una máquina o gustar de tal comida, porque lo hace de modo fácil, casi espontáneo.

La naturaleza es la expresión dinámica de la forma esencial y como tal, es un triple principio:

- a) principio de especificidad: la forma da especie, hace que algo sea lo que es, permite identificar algo en sí mismo y distinguirlo de otras realidades.
- b) principio de unidad: la forma constituye a cada ser como un *uno*, en la multiplicidad de sus componentes, y
- c) principio de finalidad: en los principios esenciales, que determinan lo que cada ser es, se hallan contenidos los

⁴ Cfr. Santo Tomás, (1968) *Suma Contra los Gentiles*, Madrid, Ed. B.A.C., L. IV, cap. 35.

finés, que se expresan dinámicamente como tendencias, cuya elaboración cognoscitiva es el fundamento de la motivación⁵.

Estos elementos y su relación deben ser el eje que articule el área de fundamentación de la formación general.

De estas tres dimensiones se derivan exigencias pedagógicas, puesto que la naturaleza es la base de la normatividad, es el primer criterio para determinar objetivos, seleccionar contenidos y metodologías. Al negar este principio natural, se niega la normatividad, poniendo en su reemplazo el rol, la función, el consenso, las demandas sociales. Sin estas orientaciones normativas, cae el criterio para discernir entre diferencias naturales y discriminación y se cae en un sinnúmero de contradicciones. Cabe notar que el principio natural no es hipotético, no es un supuesto dogmático sino que es accesible a la inteligencia, no por demostración deductiva sino por demostración: se muestra en el operar y en sus efectos internos y externos. Es una tarea fundamental del educador hacer evidente este punto de partida.

La cuestión de las orientaciones naturales nos permite encontrar la relación con los contenidos educativos que son el

⁵ Este aspecto, de suma importancia por su alcance teórico y consecuencias prácticas, se desarrolla especialmente al tocar el tema de la motivación.

núcleo del diseño curricular, justamente porque cada capacidad tiene un *objeto propio* un aspecto o formalidad de la realidad que es lo que ella busca para satisfacerse, desarrollarse de modo recto, gozar. Esos objetos propios son los que el docente debe llevar al aula, son las dimensiones de las realidades naturales y culturales que se ordenan como contenidos disciplinares, todos ellos portadores de valor, nunca neutros, son el “alimento” de las capacidades, y también han de tomarse en cuenta cuando se presenta al sujeto que aprende, desde la psicología.

En cambio, en varios documentos actuales para la formación docente, se asume que el criterio de selección de los contenidos es la significatividad social.

En esta triple dimensión del principio esencial de cada ser se hallan contenidas múltiples consecuencias para un planteo pedagógico; de allí la necesidad de explicitarlo, como el punto de partida.

La naturaleza es, en efecto, la norma primera del quehacer pedagógico, el criterio de juicio y determinación de objetivos, contenidos, metodologías.

Cuando se niega el principio natural, se lo reemplaza por sucedáneos, como sucede contemporáneamente, ya sea por el concepto de *rol* -y por su correlato, la función- o por el consenso

social. Y, a la vez, con la negación de la naturaleza se niega la mencionada triple dimensión.

Así, por ejemplo, en el caso de la gestación de la personalidad, se niegan: la unidad, el sello distintivo, las metas o fines, como orientaciones dinámico-normativas de la configuración personal. Se lucha contra las distinciones netas y se confunde la equidad social con la igualdad metafísica, porque se concibe toda distinción como una negación y por eso, frente a las diferencias propias de cada ser -que son expresión de la riqueza del ser participado- se promueven las oposiciones del análisis dialéctico, en vez del reconocimiento de esa riqueza, que llevaría a la plenitud de desarrollo y en el orden social, a la complementariedad en orden al bien común⁶.

⁶ Piénsese en tantos ejemplos del mundo contemporáneo. Así, por ejemplo: por un lado, las modas "unisex" que borran la diferencia y por otro lado, las múltiples manifestaciones del feminismo, que afirman la diferencia por oposición casi de contradicción; se presentan como dos caras, o consecuencias del mismo principio. También la debatida cuestión del multiculturalismo, al poner toda diferencia como contradictoria, como negación de lo otro, en el plano teórico se auto-contradice y en el plano práctico niega toda posibilidad de jerarquizar las realidades culturales, como se explica más adelante.

Módulo 2. Educación y sujeto de la educación

La educación como proceso y como resultado. El sujeto de la educación. Naturaleza, persona y personalidad. Las dimensiones de la persona como dimensiones educables: conocimiento, afecto, tendencia. Las dimensiones social, cultural y religiosa del educando.

2.1. El concepto de educación

El concepto educación se presenta como análogo, con dos sentidos fundamentales, a su vez susceptibles de una doble consideración:

Como proceso: En sentido objetivo y subjetivo

Como resultado: En sentido objetivo y subjetivo

Se entiende por educación -como proceso en sentido subjetivo- al conjunto de operaciones por las cuales un sujeto humano desarrolla sus capacidades naturales. El sentido objetivo alude a todas las actividades sociales que se organizan para permitir el proceso subjetivo, tanto las que se refieren a la educación formal como el resto de las acciones sociales que influyen en la educación de las personas. El resultado objetivo es un determinado nivel cultural de un grupo social alcanzado por medio de ese proceso, y el subjetivo es el hombre educado, el sujeto en cuanto ha adquirido un conjunto de hábitos que lo han perfeccionado, que han

desarrollado sus capacidades para lograr cierta plenitud en cada una de sus dimensiones naturales. Es decir que los procesos cobran sentido por el fin, todo lo que se hace es para ese logro. De allí que cuando se habla de Educación, se deba tener en cuenta qué es el hombre, cual es su naturaleza, qué exigencias tiene ésta, hacia donde debe ordenarse. Es decir que lo que se diga en Psicología de la Educación debe ser mirado también desde la Antropología y la Ética. A este respecto, un autor clásico señala que

"Debemos presentar en primer término una o dos observaciones generales acerca del significado de la "educación". Existe un uso generalizado y bien establecido de la "educación" que se refiere a todos los procesos de "crianza", "instrucción", "adiestramiento", etc., que se realizan en el hogar y en la escuela. Pero existe un sentido más específico de la educación que surgió en el siglo XIX, en el que se distingue la educación del adiestramiento y se seleccionan procesos que conducen al desarrollo de un "hombre educado". En este sentido más específico, la educación trata de lograr que las personas se realicen dentro de actividades consideradas valiosas, en una forma que involucra un entendimiento dotado de cierta clase de profundidad y alcance. En este sentido más específico de la educación, empleado por la mayoría de los educadores cuando meditan acerca de sus tareas, toda la educación es consiguientemente una educación moral, si incluimos la búsqueda del bien en la moral y no la confinamos a los códigos y las relaciones más generales con otros hombres. La segunda implicación es que la educación debe involucrar conocimientos y entendimiento. El hecho de ser educado no equivale simplemente al dominio de un conocimiento práctico o una habilidad [...]. Cuando decimos que

"la educación abarca al hombre en su totalidad" afirmamos una verdad conceptual porque el hecho de ser educado es inconsistente con el hecho de poseer sólo un entendimiento parcialmente desarrollado, de ver un automóvil, por ejemplo, sólo como una pieza de maquinaria sin gracia estética, sin una historia sin potencialidades para el bien o el mal humanos."⁷

Por lo tanto, si hablamos del "sujeto que aprende", en primer lugar debemos plantear la pregunta por su ser y modo de ser, por su naturaleza y por las finalidades que se desprenden de ella.

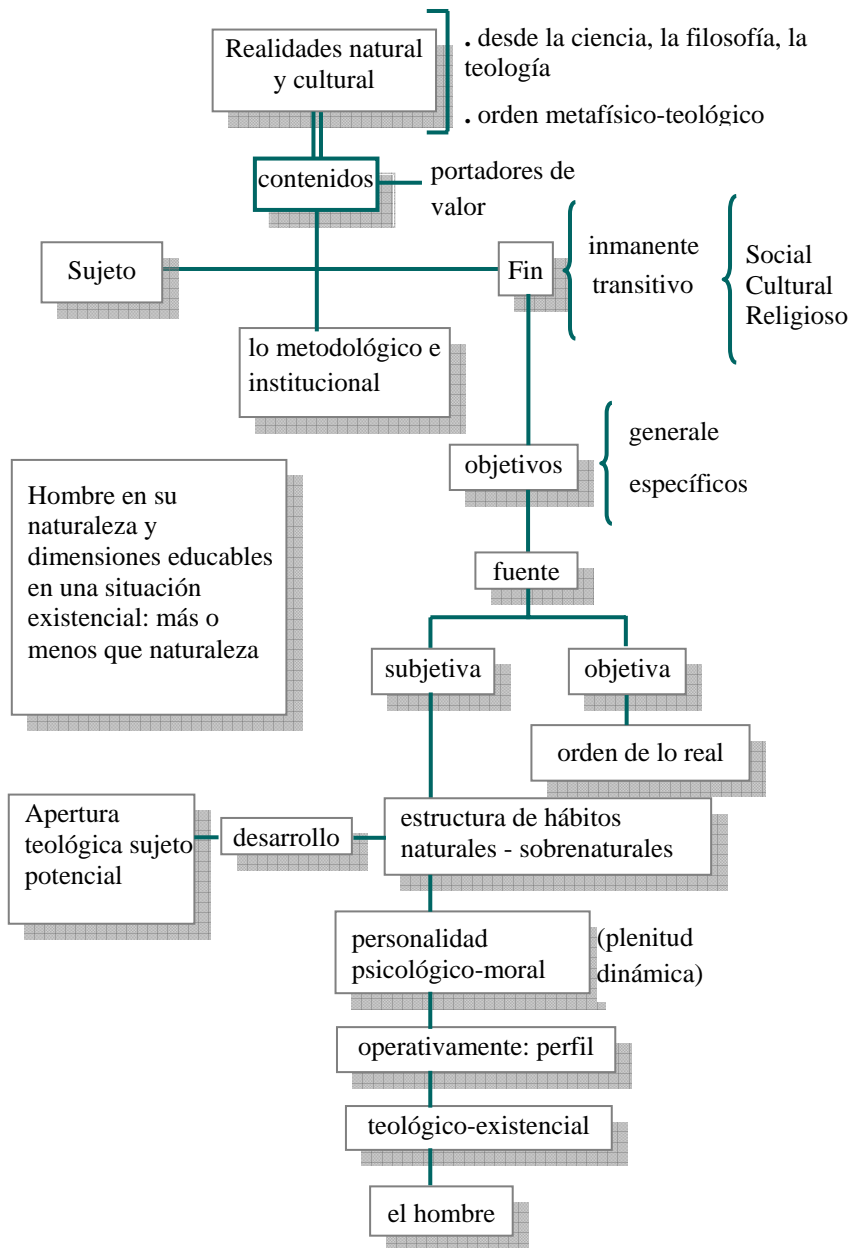
2.2. Esquema temático

El siguiente esquema tiene por finalidad mostrar la relación entre los temas que se abordan en la disciplina:

Nuestro punto de partida es el hombre, considerado en su *naturaleza* y en sus *dimensiones propias* y en su condición existencial, es decir tal como esa naturaleza existe en concreto, como caída y redimida. Por lo tanto, el dato revelado acerca del hombre integra la perspectiva del fundamento desde el cual debemos pensar la educación y tomar en cuenta los aportes de la Psicología. Esto implica que no se puede reducir el enfoque que hagamos en la formación de docentes, tomando en cuenta sólo la Psicología o la Sociología; estas deben tomar sus principios últimos de la Antropología filosófica y teológica y deben

⁷ R.S PETERS, (1984) *Desarrollo moral y educación moral*, México, Fondo de Cultura Económica, pp.92-93.

hacerlo de tal modo que no queden como datos extrínsecos, sino que iluminen los restantes planteos.



En el esquema distinguimos *dimensiones* del fin: la dimensión inmanente, que consiste en el logro de la personalidad psicológico-moral, es decir en una configuración adquirida, compleja y unitaria, de inclinaciones estables de las capacidades (hábitos). Cabe hacer notar que hoy no se habla de hábitos, se los reemplaza por actitudes, competencias, habilidades, que se refieren a aspectos del hábito pero dejan de lado lo esencial que es la referencia ética.

El fin de la educación, entendido como desarrollo pleno del sujeto de acuerdo con sus orientaciones connaturales y perfectivas, tiene una dimensión inmanente, interior al sujeto, que alude a la estructura adquirida a la que apunta el proceso pedagógico, el cual debe llegar a ser proceso de autoconducción, a través de los procesos formativos, y una dimensión transitiva, que refiere a las direcciones del obrar humano en el que se expresa el modo de ser adquirido. La dimensión inmanente es el logro de *la personalidad psicológico-moral*, un concepto en el que confluyen aportes de distintas disciplinas y que está presente en varias de las áreas del curriculum de la formación docente, y que puede ser objeto de desarrollo no siempre coherente desde esas áreas, de allí la importancia de desarrollar este concepto, lo que se hace más adelante.

La dimensión transitiva del fin de la educación está constituida por las tres direcciones fundamentales hacia las que se dirige el sujeto en su actuar:

- El mundo natural
- El mundo social
- Dios

Cada una de esas direcciones tiene su raíz en una dimensión propia de la naturaleza humana y constituye otros tantos aspectos de la educación: social, cultural y religiosa, lo cual, en primer lugar, significa que estos aspectos deben ser tratados desde el ser y el deber ser del hombre, no son tipos de educación relativizadas por el contexto de tiempo y espacio, aunque deban tener en cuenta este contexto.

La educación cultural tiene por objeto la formación del hombre culto, lo que exige esclarecer el concepto de cultura. Se ha hecho un lugar común relativizar este concepto, oponiéndolo a los de *naturaleza* y *norma*. Se suele definir la cultura como modificación de lo dado, negando que se pueda juzgar o jerarquizar la obra de cultura. Sin embargo, la cultura es obra y producto del obrar humano y, como tal, nunca puede ser neutra, lleva siempre un signo moral, participado del ejercicio de la libertad del actor cultural: la obra cultural es buena si procede de acuerdo con la naturaleza del que obra y de aquello sobre lo que

se obra y es más perfecta cuánto expresa valores más altos y acerca al hombre a su plenitud. De aquí toma su carácter social y de modo transitivo, pedagógico: tiene potencialidad de influir sobre otros hombres.

Respecto de la educación social, su fundamento está en la natural sociabilidad del hombre, un núcleo de naturales inclinaciones a dar y a recibir en la interacción, cuyo eje es la búsqueda del bien común, lo que la incluye dentro de la educación moral. Tiene como objeto las virtudes sociales de justicia y caridad, que incluyen como partes integrales la generosidad, tolerancia, paciencia, abnegación y en general todas las expresiones de la amistad social. El fundamento último de la sociabilidad se halla en la vida trinitaria, participada al hombre, desde la cual el bien común es no sólo temporal sino eterno, de donde la plenitud de la virtud social es el esfuerzo consciente y sostenido de ayudar al prójimo a conseguir la vida eterna. La educación social, de modo pleno, no es posible sin el auxilio de la Gracia, porque las tendencias naturales no pueden, por sus solas fuerzas, romper los límites del yo.

Si se relativiza la dimensión social, reduciéndola a adquisición de pautas, la dimensión religiosa se concibe como parte de las pautas socio-culturales adquiridas, se le niega su

carácter de dimensión natural y, en consecuencia, la exigencia de atender esta dimensión en la escuela.

Hasta aquí la síntesis de la propuesta de programa. A continuación se desarrollan algunos subtemas.

2.3 Persona y personalidad

2.3.1. Persona

Una definición clásica: sustancia individual de naturaleza racional (definición esencial: por género propio y diferencia específica). Conserva su vigencia y permite ubicarse frente a posiciones contemporáneas.

Santo Tomás asume dicha definición de Boecio (*S. Teol.* I, 29, a.1 y 2) y las objeciones de su época, algunas de las cuales persisten hoy

La fuente del término *persona* se encuentra en el ámbito teatral, concretamente en dos palabras, una proveniente de la lengua griega y otra de la lengua latina. En el primer caso, cuyo origen es considerado como el más acertado, se trata del término *prosopon*, que significa rostro, y que en la antigua Grecia era utilizado para hacer referencia al rol, a la máscara empleada o al personaje representado por un actor (Ratzinger, 1990). La raíz latina del término, que tiene un significado similar al anterior, es

el verbo *personare* –resonar-, que se aplicaba para hacer referencia a la máscara que los actores utilizaban para encarnar un personaje y a la acción de proclamar en alta voz (Lobato, 1974). Otros autores (von Balthasar, 1986) señalan que el término *persona* deriva del etrusco *phersu*, que denotaba la máscara y al que la usaba en los festivales en honor de P(h)ersephone. Al señalar este origen histórico del término surge de inmediato su proximidad con algunas concepciones actuales de raíz sociológica, según las cuales la persona –o personalidad- se identificaría con el rol que se asume en la situación social. Sin embargo el trayecto histórico del concepto no justifica esta interpretación.

La idea de persona expresa en su origen la de un diálogo, pues la máscara que usaba el actor permitía que su voz resonara, fuera oída y pudiera así entrar en diálogo con los espectadores, establecer una comunicación. A su vez, el concepto de persona entra en la filosofía con el Cristianismo -no pertenece al mundo griego- a propósito de la exégesis del dato revelado de Dios como Uno y Trino, uno en naturaleza, que subsiste en tres personas. Cuando el concepto de persona se predica del hombre, se lo hace de modo análogo, pues en Dios las personas son relaciones subsistentes, en cambio en el orden de lo finito no se puede hablar de este tipo de relaciones; la relación tiene la entidad del accidente y exige una realidad sustancial, previa y

capaz de sustentarlo. En otros términos, sólo la sustancia existe en sí, el accidente existe en otro, no subsiste sino que inhiere, tiene un ser-en-otro, que es su sujeto de inhesión.

La elaboración filosófica más sistemática y madura del pensamiento cristiano acerca del concepto de persona pertenece a Tomás de Aquino, que toma como punto de partida la clásica definición de Boecio: sustancia *individual de naturaleza racional* (S. Teol. I, 29, a. 1 y 2). Lo propio del ser personal es la subsistencia, el carácter de ser en sí, por oposición al accidente, la consistencia metafísica que brota del propio acto de ser y el efecto más propio es la incomunicabilidad –en sentido metafísico, no psicológico- es decir el carácter de ser sujeto. La persona es sustancia individual, es decir un ser concreto, existente, en el que la naturaleza espiritual subsiste, tiene realidad, y en el orden de lo finito sólo son personas los seres que poseen una naturaleza no puramente material. La subsistencia es el fundamento de la singularidad y exterioriza el modo de ser particular, la capacidad de auto-posesión, auto-determinación, que permite que el hombre sea capaz de conocerse, de dominar y ser dueño de sus acciones. Cabe aclarar que no debe confundirse la nota de singularidad metafísica –ser un *unum*, indiviso- con el rasgo adquirido de diferenciación, que se halla en el plano psicológico-dinámico.

La definición de la persona por la naturaleza racional implica la referencia al principio espiritual, al alma en cuanto forma del cuerpo y sujeto de capacidades de conocimiento y tendencia espirituales (inteligencia, voluntad libre, conciencia) que la distinguen de otras sustancias primeras y la hacen más digna en relación con éstas.

Estas notas se manifiestan en forma visible a través de las acciones que realiza la persona sobre sí misma o en el encuentro con otros sujetos; surgen de su interior y pueden llegar a ser dominadas y dirigidas libremente.

A través de su actuar el hombre, que es persona desde su inicio, en el plano del ser, se hace personalidad, se encuentra con la posibilidad de descubrir, de tomar conciencia de la dignidad que tiene para desarrollar sus potencialidades.

Esta concepción ha sido malentendida y atacada porque, se dice, cosificaría a la persona y la cerraría en sí. Sin embargo, la concepción de santo Tomás no es una mera transcripción de la noción aristotélica de sustancia, sino que se sustenta en un orden metafísico, en la primacía del ser como acto, la distinción entre ser absoluto y ser finito, relativo, lo primero dado a la experiencia y cuya comprensión exige la relación fundante con el Ser absoluto, del que recibe por participación su ser. Por lo tanto, lo primero en este orden es una relación, es la

dependencia en el ser, el ser creado. Y cuando el ser finito es de naturaleza espiritual, esta relación óptica que funda su ser, puede ser conocida y reconocida también como la fuente última de su dignidad. En la metafísica de Santo Tomás la realidad no es estática, no se trata de una relación que se dio de una vez, sino de un permanente dar, sustentar en el ser y de un permanente recibir el ser y recibirlo como don, puesto que el Ser Absoluto no implica una necesidad de participar el ser; la creación por participación es un acto libre, una novedad, no la necesaria emanación sino la donación gratuita, inesperada, imposible de ser deducida como exigencia. De allí que pueda decirse que el fondo metafísico de la realidad de la persona sea una relación; en primera instancia la dependencia metafísica, pero, en consecuencia, en el orden operativo el acto más propio de la sustancia espiritual ha de ser el conocimiento, la advertencia y reconocimiento de esa dependencia. La idea de persona “expresa en su origen la idea de diálogo y la idea de Dios como ser dialógico” (Ratzinger, 1990)⁸.

2.3.2 Concepciones contemporáneas

En lo que sigue se desarrolla el esquema, intentando presentar dos rasgos centrales que, en algunas posiciones

⁸ Se sugiere ilustrar la idea con la lectura y comentario del cuento de M. Menapache “El hilo primordial”

actuales, llevan a errores en el concepto de persona, ya sea porque se considera que la persona no pertenece al ámbito de la naturaleza, ya sea porque se define a la persona como una relación y no como un ser sustantivo.

a. Oposición entre naturaleza (lo determinado) y persona (libre auto creación). Propia de la ética de situación (sin naturaleza no hay norma)

b. reducción de persona (nivel óptico, acto primero) a personalidad (nivel dinámico, acto segundo)

c. Definición por la categoría de la relación.

Consecuencias:

- funcionalismo (no hay sustancia, no hay direcciones connaturales)

- Relativización (sin sustancia no hay potencias con sus objetos propios)

- Oposición libertad-verdad

- implicaciones en ética y bioética: si la persona es autonomía (libertad) operativa y no subsistencia óptica, mientras no hay conciencia no hay persona.

Las concepciones contemporáneas que han asumido la crítica al “sustancialismo” tomista—y que tienen gran influencia en planteos pedagógicos- en su mayor parte asumen tesis de orden filosófico:

a. La oposición entre naturaleza y persona, cultura, espíritu, libertad, oposición de la que se deriva la ética de situación, pues sin naturaleza no hay norma, porque no hay fines connaturales, perfectivos y toda norma resultaría extrínseca, limitadora de la libertad.

Esta oposición encierra un malentendido, que es considerar como seres naturales a los que son distintos del hombre (piedras, plantas, animales, etc), todo lo que no tiene espíritu, no es libre, no pertenece al mundo de la cultura.

b. La reducción de persona (nivel óptico, acto primero) a personalidad (nivel dinámico, acto segundo), con lo cual, si la persona es libertad operativa, mientras no hay conciencia no hay persona.

c. La definición por la categoría de la relación.

Esta última tesis es el centro de la concepción del Personalismo, que define a la persona por la capacidad de encuentro con el otro (Porcell, 2004), no en un sentido metafísico, sino moral. Se abandona la categoría de sustancia porque se la identifica con la de objeto y se considera que la singularidad no puede tener sino la forma de la intersubjetividad. Según Mounier (1975) lo común a todas las formas de personalismo es la afirmación del primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sostienen su desarrollo. Según el

Personalismo, el individuo se hace persona mediante su actuar, la persona es una realidad que resulta de la libertad, no un dato óntico en el punto de partida. Cabe señalar que así se confundiría el concepto de persona con el de personalidad. Este es un término propio del campo de la psicología, que ha sido muy estudiado y diferenciado del concepto de persona. Entre otros, Gordon Allport (1897-1967) fue uno de los tantos autores que se destacó por los estudios realizados sobre este constructo teórico (Blanco, 2002).

Su concepción sobre la personalidad⁹, conformada por una serie de dinamismos internos que son responsables de las acciones y conductas que realiza el sujeto, influyó en el surgimiento de múltiples teorías de la personalidad, algunas de las cuales, sustentadas en el marco ofrecido por la psicopatología, conciben que el hombre no es persona, sino que llega a serlo en la medida en que se desenvuelve el proceso dinámico de su maduración (Blanco, 2002).

Sin embargo, no deben confundirse ambos conceptos: El hombre es persona por su misma naturaleza y debe realizarse por medio de sus actos, que son camino para convertir en realidad en acto sus propias potencialidades. Con esto damos el

⁹ Según Allport la Personalidad es la organización dinámica en el interior del individuo de aquellos sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos a su ambiente (Allport, 1966).

paso hacia el concepto de *personalidad*, al que ya se hizo referencia al mencionar los sentidos del término educación.

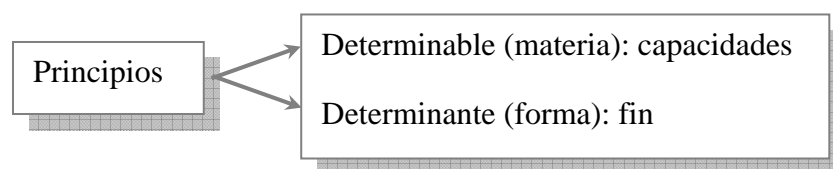
2.3.3 Personalidad

Se presenta, en primer lugar, el esquema de los conceptos básicos a desarrollar.

- Estructura adquirida a partir del actuar
- Supone direcciones connaturales de desarrollo (concepción de la necesidad como interacción *requerida*)
- Formalidad ética del desarrollo (naturaleza, potencias, objetos propios, criterio de normalidad)

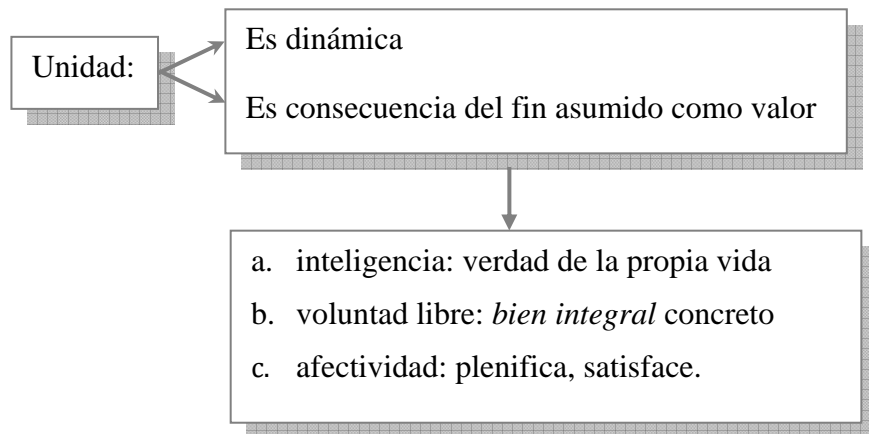
Definición:

“Configuración estable de todas las capacidades en torno a un fin que opera como valor unitivo interior y de conducta. Ese fin cualifica las acciones, da al sujeto y a su actuar un perfil singular y una eficacia real” (Vázquez, 1981, p. 92).

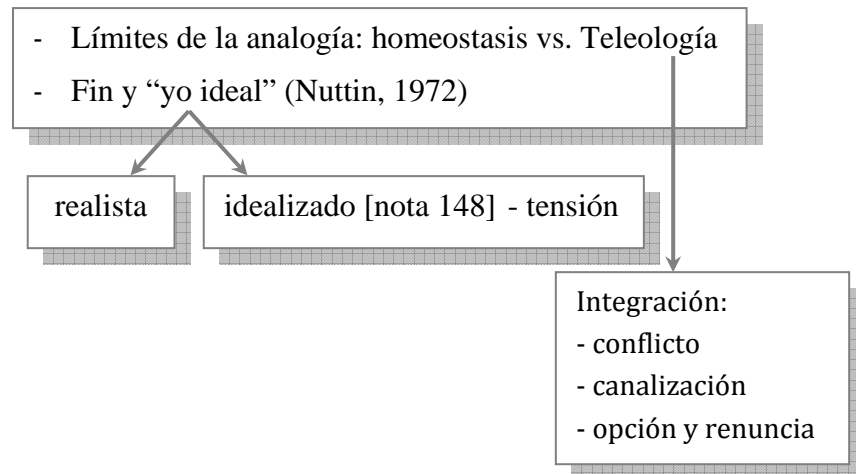


Notas propias: Perfil – eficacia

La ordenación de las capacidades a su objeto propio *cualifica* el obrar como bueno o malo: da formalidad ética.



Analogía del sistema de fuerzas (Lewin)



Proceso de reducción de tensión:

- Aceptación íntima de sí (potencia y límites)
- Socialización: apropiación de las posibilidades del medio
- Unificación de conciencia íntima y personalidad social (lo que no se integra pierde el dinamismo) [nota 150]¹⁰

En este proceso, la *libertad* tiene un rol central.

En el esquema temático del Programa se ha distinguido en la dimensión individual del fin un aspecto inmanente y uno transitivo. Se llama inmanente al resultado del proceso educativo que permanece (*manere in*) en el sujeto y le da la cualidad singular que llamamos personalidad. Es lo que más arriba se ha llamado resultado subjetivo del proceso educativo y que se ha considerado como el principal entre los sentidos de la educación.

Se entiende por fin último personal inmanente el logro de la personalidad psicológico-moral¹¹.

Cabe hacer notar que nos situamos aquí en un plano dinámico, el del operar, por eso hablamos de personalidad, que es un resultado de dicho operar. En cambio, en el plano del ser

¹⁰ Los corchetes remiten a páginas del texto de J. Nuttin (1972). *Psicoanálisis y concepción espiritualista del hombre*. Buenos Aires, EUDEBA, 1972.

¹¹ El concepto y los elementos para la definición están tomados del Cgo. L.M. ETCHEVERRY BONEO, (1948) *Curso de Pedagogía*, pro-manuscrito, Bs.As.

hablamos de la persona, como la realidad del sujeto singular, que sustenta y es fuente del operar. Se cualifica a la personalidad como psicológico-moral, pues en todo acto el sujeto se define éticamente, a partir del objeto de su acto, es decir que no hay actos puramente psicológicos, que sean neutros para la configuración moral. Definimos a la personalidad como una *configuración estable de todas las capacidades en torno a un fin que opera como valor unitivo interior y de conducta y por eso jerarquiza esas capacidades y da al sujeto y a su actuar un perfil singular y una eficacia real.*(Vázquez, 1981).

En esta definición, como se advierte, hay elementos que asumen la función de "materia", en sentido filosófico, como principio determinable: las capacidades del sujeto. Su correlato es el principio determinante, o formal, que está dado por el fin, *en cuanto asumido.*

La primera parte de la definición explicita, entonces, los elementos esenciales; la segunda enuncia como *notas propias* de la personalidad, tres consecuencias que se desprenden necesariamente del principio formal: unidad, sello propio, eficacia.

El primer elemento es la actualización de las capacidades, el desarrollo de cada potencia con su objeto propio. Esta ordenación de cada capacidad a su objeto propio, que es un *dato* del análisis antropológico, es lo que permite utilizar el

concepto de personalidad no sólo en el campo psicológico sino, trascendiendo éste, en el de la ética; pues el objeto propio cualifica y define la capacidad, haciendo posible que su desarrollo pueda ser calificado como *bueno* (o malo). Vale decir que no hay actos neutros, todos contribuyen a dar al hombre que actúa, cierta cualidad ética.

Dicho desarrollo debe cumplir con las condiciones de ser integral, jerárquico y unitario:

- integral: de todas y cada una de las capacidades,
- jerárquico: con una jerarquía que viene dada por la ubicación ontológica del objeto –hay objetos que “aportan” más al desarrollo personal- y por la naturaleza de cada potencia que determina una subordinación entre esas potencias de modo que algunas de ellas resultan instrumentales respecto de la operación de las otras, como se debe explicitar al hablar de los hábitos,
- unitario: porque no es el desarrollo de una suma de capacidades sino de *un* sujeto.

Esta nota de *unidad* está considerada en algunos sistemas de psicología, como el elemento *esencial* de la personalidad. Aquí lo tomamos, sin embargo, como una consecuencia, en razón de que la estructura (configuración o *gestalt*) de una personalidad no es ni meramente formal, ni estática: no es

formal porque la unidad se gesta a partir de un *contenido* fundamental: el *fin* del operar¹². Y por ello mismo no es estática. En efecto, dado que la estructura está constituida por potencias operativas, la unidad está dada por el fin, que es, por una parte, captado, concebido intelectualmente como *verdad* de la propia vida y, por otra, propuesto a la voluntad como meta. Así, el fin en cuanto conocido, recibido afectivamente y asumido por la voluntad, se convierte en un *valor* configurador de la personalidad. De allí la importancia que tiene, en el proceso educativo, plantear la cuestión del fin de la propia vida, el fin que todos los hombres tienen en común y el camino propio que cada uno elige para lograrlo, lo que se suele llamar el proyecto de vida.

La fuerza de la personalidad depende, en gran medida, de la calidad de ese proyecto vital. En definitiva, si se integra el dato revelado con lo que nos dicen las ciencias humanas, el proyecto vital es el camino personal de santidad.

Se insiste en el carácter *interior* de este elemento configurador, para indicar que la constitución de la personalidad

¹² En el punto dedicado a la educación afectivo-tendencial se hará referencia al rol central que las teorías cognitivistas de la motivación asignan a las metas, que funcionan como criterios de evaluación de la acción y como principios-motivos en el curso de dicha acción.

no depende de lo exterior¹³, no es una función del ambiente, sino de la libertad, de su acto radical de decisión frente al fin. Por último se habla del *perfil singular* y de la *eficacia*, como *consecuencias* de esa estructura estable interior y no como lo que define la personalidad. La singularidad de la personalidad tiene como fundamento psicológico las diferencias individuales, que, a su vez, son expresión de la unicidad del acto de ser de cada sujeto, que realiza en forma participada la naturaleza común de la especie.

La eficacia es resultado inmediato de la unidad: en cuanto todas las fuerzas, todos los dinamismos operativos tienden en la misma dirección, se evita el conflicto, se multiplica la potencia operativa.

La relación entre fin, unidad y eficacia puede ser ilustrada mediante una analogía con el concepto de "polígono de fuerzas", propio de la física¹⁴.

En efecto, la personalidad es un sistema dinámico, compuesto por potencias, dinamismos operativos que tienen un punto de aplicación, una dirección, un sentido y una intensidad. En la medida en que todas las capacidades del sujeto tienden al mismo fin, van en la misma dirección y sentido; la intensidad de

¹³ Como podría resultar en concepciones como el Conductismo, el Funcionalismo y en general las diversas formas de sociologismo.

¹⁴ Se sugiere al docente que grafique el concepto.

cada una de ellas no sólo se suma -como en los sistemas de fuerzas físicas- sino que se potencia: un fin discernido por la inteligencia como verdadero, que es a la vez elegido libremente por la voluntad, tiene poder de incidir positivamente en el mundo afectivo de las emociones y sentimientos y desde allí generar "temple vitales", es decir actitudes permanentes que van comunicándose al resto de las capacidades (imaginación, memoria, apetitos sensibles, etc.) y por esa vía se va gestando la unidad interior y de conducta.

La analogía no es identidad: el punto clave de distinción es que en el caso de la personalidad las fuerzas son dinamismos *humanos*: no se mueven por inercia ni desde el exterior sino desde la conciencia y libertad, que es el origen último de las fuerzas.

Esta analogía que hemos introducido obliga a hacer una referencia a las llamadas "teorías homeostáticas" de la personalidad, en las cuales

"el dinamismo psíquico del hombre se considera frecuentemente como una tendencia al equilibrio y al reposo. Es la ruptura del equilibrio lo que provoca la tensión y la actividad; esa actividad tiene por objeto restablecer el equilibrio. En otras palabras, la ruptura del equilibrio provoca un estado de displacer; la actividad se desencadena por la fuerza que tiende a restablecer el equilibrio y a hacer que cese el estado de

tensión desagradable. El hombre tendería esencialmente hacia el estado de reposo y de equilibrio dinámico"¹⁵.

Este modelo homeostático tiene como idea subyacente un reduccionismo biológico en la concepción del hombre. En efecto, en el nivel biológico, toda una serie de procesos y dinámicos tienen lugar como respuesta a desequilibrios y por lo tanto son formas de restablecer las condiciones del medio interno. Sin embargo, como señala J. Nuttin

"Si se considera, por el contrario, el dinamismo humano en su conjunto, impresiona más bien otro aspecto. El dinamismo no consiste solamente en reducir la tensión creada por la ruptura del equilibrio orgánico; "el rasgo más impresionante de él es que hay en el hombre un impulso constructivo que tiende a lograr nuevas realizaciones, rompiendo así el estado de reposo o de equilibrio tan pronto como se lo ha logrado. No se trata aquí de una ruptura automática del equilibrio biológico; es la fuerza constructiva de que hemos hablado ya, la que propone siempre nuevos ideales a la expansión humana. No es, pues, únicamente el mecanismo de la reducción de la tensión y de la necesidad lo que reclama nuestra atención en el estudio del dinamismo humano; la propiedad más característica de éste es la imposibilidad de resignarse al `reposo': la potencialidad activa de construcción `personal' y de realización de sí mismo [...]"¹⁶

¹⁵ J. NUTTIN, (1972) *El psicoanálisis y la concepción espiritualista del hombre*, Buenos Aires, EUDEBA, p.227.

¹⁶ *Ibíd.*

Esto nos lleva a considerar la tesis central de la concepción del desarrollo de la personalidad de J. Nuttin, que relaciona el desarrollo constructivo con la tensión interna y el yo ideal.

Es un hecho de experiencia que el dinamismo psicológico humano no es unidireccional: en la medida en que hay más de un nivel de necesidades que responden a la complejidad de estratos ónticos en la naturaleza humana, el conflicto forma parte del desarrollo normal y es expresión del impulso a la superación que, por una parte, está íntimamente vinculado a la función cognoscitiva y, por otra, se halla dirigido por la "imagen ideal" que cada hombre construye de sí mismo, en el curso de ese desarrollo y como resultado del "encuentro" o interacción entre aspiraciones y valoraciones de origen endógeno y modelos sociales y culturales.

El concepto nuttiniano de "yo ideal" se inspira en el de super-ego freudiano, pero a la vez se distingue de éste. Nuttin lo define como el proyecto ideal que el hombre elabora para sí, y en cuya gestación tiene un lugar, en las etapas tempranas, el proceso de identificación con las figuras parentales, pero este proceso no necesariamente está ligado con la represión, sino que se trata *"de un proceso en virtud del cual el individuo hace 'suyo' lo que descubre como valor [...] Efectivamente, el niño,*

*en su esfuerzo por identificarse con el padre ideal, actualiza ciertas potencialidades superiores que existen en sí mismo"*¹⁷.

En ese proceso juega un papel importante la función cognitiva, que va permitiendo la presencia de contenidos nuevos, no sólo ligados al pasado ni a la figura paterna, sino referidos a distintos planos de la realidad natural, social e incluso de orden metafísico, como la idea de Dios, la obligación moral, etc. De allí la necesidad de plantear desde la Psicología del desarrollo la evolución de las funciones de conocimiento.

Es decir que el desarrollo de la personalidad no puede explicarse sólo por las experiencias infantiles (Freud), sino que en la medida en que se conocen nuevas realidades, se abre la persona a saberes y experiencias de distinto tipo, van apareciendo nuevos motivos de obrar o se modifican los anteriores. Aquí tiene un lugar importante la tarea pedagógica.

La distancia entre el yo real y el yo ideal es una fuente del conflicto normal, que nace de la tendencia constructiva del desarrollo psicológico del hombre, ya mencionada.

El conflicto puede también tener su origen, como se dijo, en dinamismos cuyos objetos son divergentes y, por lo tanto, la satisfacción de uno exige posponer la satisfacción, por lo menos inmediata, de otros. En este caso la tensión que se genera exige

¹⁷ J. NUTTIN, *Ob.cit.*, p.146.

opciones y, correlativamente, *renuncias*, que son las formas específicamente humanas de resolver el conflicto. Dicho de otro modo, el desarrollo normal de la personalidad implica elecciones, actos voluntarios y libres, actitudes virtuosas, tales como la perseverancia, el sacrificio y, por cierto, en primer lugar una adhesión de amor hacia los fines e ideales propuestos.

"En el curso de ese proceso de desarrollo integrador el hombre tiene en cada instante una elección que hacer. Tiene que elegir entre la satisfacción de ciertas necesidades en una u otra línea de dichas potencialidades. Casi siempre se ve precisado a renunciar a esto para conseguir aquello, tiene que combatir contra algo para obtener otra cosa. [...] Por el reiterado consentimiento a satisfacer determinadas necesidades y por la no satisfacción de algunas otras, se desarrolla casi siempre el dinamismo humano en ciertas direcciones privilegiadas. Unas potencialidades presentes en la personalidad son explotadas en tanto que otras quedan sin aprovechar. Se buscan conscientemente ciertos objetos, haciendo ellos surgir nuevas orientaciones dinámicas, en tanto que no se otorga satisfacción a otros deseos. Por eso, muchas potencialidades llegan a perder gran parte de su vigor inicial, mientras que otras se desarrollan con fuerza. Es decir, se realiza una canalización de las necesidades y de las potencialidades activas. En virtud de esa canalización el comportamiento humano se desarrolla en determinadas direcciones, quedando otros senderos casi sin frecuentar. Así ciertas posibilidades reales de desarrollo desaparecen o se atrofian progresivamente, porque no dan lugar a una actividad

que corone el éxito, es decir, a una actividad en la línea de las aspiraciones del sujeto."¹⁸

En la explicación de este proceso, Nuttin reformula en términos de su cognitivismo humanista, la ley del efecto, de origen conductista. Según esta ley, todo organismo tiende a fijar las respuestas que tienen éxito y a eliminar las que llevan al fracaso.

Las conductas que llevan a resultados satisfactorios, al fijarse, constituyen canales para las necesidades. De esta manera:

"[...] la necesidad se transforma en un modo de comportamiento dinámico. Así, ese modo de comportamiento queda incorporado a la orientación dinámica de la personalidad; y es precisamente esa incorporación de un sistema dinámico lo que, como acabamos de decirlo, se muestra como responsable de la integración al psiquismo de ese modo de conducta. El desarrollo de la personalidad está constituido por esa integración de formas dinámicas de acción, es decir esas orientaciones concretas que adopta su actividad global al contacto con la realidad."¹⁹

En el centro de este proceso se halla el concepto de yo ideal, que coincide con lo que en nuestra definición llamamos *fin* asumido y que otros autores identifican como fin existencial, proyecto de vida, etc. Nuttin lo define diciendo que "[...] ese Yo-

¹⁸ *Ibíd.*, pp.150-151.

¹⁹ *ibíd.*, pp.152-153.

ideal no es más que la personalidad humana misma en cuanto trasciende al individuo animal. El contenido de ese Yo-ideal se constituye naturalmente, con los valores que encarnan originariamente los padres."²⁰

Y agreguemos que ese yo ideal, para un cristiano, debería ser la versión personal que cada uno tiene que dar de Jesucristo, el propio camino de santidad que haga realidad el lema paulino "*vivo yo, no ya yo, Cristo vive en mí*".

Esta imagen ideal dirige el desarrollo de la personalidad hacia la integración de los dinamismos de los que surge la conducta, incorporando contenidos nuevos en cada nueva etapa de la vida, mediante las funciones cognitivas y conativas, de una naturaleza que no se halla en estado puro, sino caída o sanada y potenciada por la Gracia.

Esta imagen ideal dirige el desarrollo de la personalidad hacia la integración de los dinamismos de los que surge la conducta, incorporando contenidos nuevos -más allá de la imagen paterna de la primera infancia- mediante las funciones cognitivas y conativas²¹. El desarrollo será normal con la condición de que dicha imagen ideal constituya lo que Nuttin

²⁰ *Ibid.*, p.146.

²¹ Se llaman respuestas conativas a las que surgen de la dimensión afectivo-tendencial, es decir: son los actos propiamente afectivo-sensibles cuanto los volitivos. Según la psicología cognitiva lo conativo abarca los aspectos motivacionales y ejecutivos de la conducta.

llama un "yo ideal realista", que se da cuando éste es compatible con las verdaderas posibilidades del sujeto y de su realización en el medio social concreto en que éste se desarrolla. Por contraposición, señala Nuttin que

*"Al lado del ideal realista existe un ideal ilusorio del Yo, un proyecto idealizado de sí mismo, que no es más que una forma patológica de escapar al yo verdadero y a la vida real. En otras palabras la concepción idealista del yo en el neurótico es una manera 'irreal' de resolver sus conflictos."*²².

Por otra parte la constitución de un Yo-ideal realista exige tomar en cuenta *todas* las dimensiones de la naturaleza humana, y aquí tiene un lugar importante el educador, que debe ir haciendo posible su reconocimiento y expresión, mediante la adecuada presentación del objeto propio de cada una de las capacidades y dimensiones de dicha naturaleza²³.

²² *Ibíd.*, p.142.

²³ Al respecto, Nuttin hace una importante observación: "*Hay que tomar en cuenta también que bajo la influencia de determinadas aspiraciones personales o bajo la acción del medio educativo, muchas personas se asignan un ideal de personalidad que no toma suficientemente en cuenta la realidad total de la naturaleza humana. Puede ocurrir así, tanto porque esos sistemas o esos ideales desconocen en el hombre el elemento espiritual, como porque reniegan del elemento orgánico e instintivo. Es ahí donde hay que buscar el origen profundo de toda suerte de elementos patológicos que vienen a perturbar un desarrollo equilibrado de la personalidad. El realismo del ideal constructor de la personalidad es asunto, no solamente de eficiencia en la vida, sino también de higiene mental. Ese realismo exige un grado de sinceridad y de simplicidad frente a todos los datos humanos, que no siempre se da en aquellos que creen deben representar una elevada tradición espiritualista de vida.*", (*Ibíd.*, p.172.)

El proceso de integración de la personalidad tiene tres fases fundamentales: La primera de ellas es la aceptación íntima de sí, del conjunto de potencialidades propias, así como de las limitaciones. A partir de ello el sujeto puede iniciar un camino de desarrollo normal. La segunda fase es llamada por Nuttin "socialización de la personalidad" e implica que el sujeto hace suyas las posibilidades del medio socio-cultural, las reconoce con realismo. La fase decisiva es la de la unificación de la esfera íntima -lo que Nuttin llama "conciencia íntima"²⁴- con la del desarrollo social de la personalidad. En esta fase, todos aquellos contenidos y dinamismos que no han podido integrarse en la línea de desarrollo activo del yo ideal, pierden su energía, se tornan inactivos y tienden a desaparecer.

En la caracterización de esta fase se advierte con claridad que el proceso no es meramente psicológico, sino que compromete la dimensión moral, en el sentido de que requiere tanto la advertencia de sí mismo cuanto la toma de posición valorativa de los dinamismos psíquicos y de sus direcciones de valor. Dice al respecto Nuttin:

"Llegar de ese modo a ser 'uno mismo', hasta en lo más profundo de su propia personalidad íntima, puede exigir un esfuerzo extraordinario de sinceridad y de sencillez en

²⁴ Nuttin define la "conciencia íntima" como una esfera psíquica constituida por ciertos contenidos dinámicos relegados, precisamente, a la intimidad, en razón de no armonizar con la forma social y constructiva de la personalidad.

*determinadas personas. A fuerza de no querer 'mirar' o reconocer ciertos sentimientos íntimos, la distancia y la tensión entre la forma íntima y la forma ideal de la personalidad se acentúan. En virtud de esa distancia sostenida, la forma ideal de la personalidad se desarrolla en una determinada esfera de hipocresía psíquica -no decimos moral- que no es raro encontrar en ciertas categorías de personas 'virtuosas', pero psicológicamente menos bien integradas."*²⁵

Estas tres fases pueden ser consideradas como tres objetivos fundamentales para el educador, que debe guiar, por una parte, el autoconocimiento psicológico y moral del educando que le permita descubrir su singularidad, que es la base de su misión personal y asumir su libertad en relación con ese fin último personal. Por otra parte, el educador debe favorecer el desarrollo de hábitos virtuosos que le permitan la conducción autónoma en el proceso de integración personal.

Estos objetivos contribuirán a que el educando pueda ir desarrollando nuevas formas de aspiración que concreten la propia imagen ideal y la actualización de la misma, como respuesta a un llamado y como misión que a través del actuar temporal llegue a su destino eterno.

²⁵ *Ibíd.*, p.168.

Módulo 3. La cultura

Breve presentación de diversas concepciones. Dimensiones de la cultura: objetiva y subjetiva. Cultura, naturaleza y valores. Cultura y contenidos escolares

3.1 La dimensión cultural del sujeto de la educación

En este punto se quiere mostrar que:

- El hombre es, por naturaleza, un ser de cultura, es decir que al hacer cultura responde a intrínsecas exigencias de su esencia.
- El quehacer cultural y su resultado, la obra de cultura, son susceptibles de ser juzgados según un orden normativo (ético).
- Dicho quehacer cultural es un fin transitivo de la educación, en el sentido de que la actividad educativa debe preparar para un recto actuar cultural, como medio para el doble desarrollo del agente de cultura y de la naturaleza que resulta modificada.

A fin de ubicar la importancia de estas tesis en relación con los planteos pedagógicos actuales, vamos a exponer breve-

mente algunos conceptos de cultura que han incidido decisivamente en el ámbito educativo.

Se da en el pensamiento contemporáneo un lugar especial a la reflexión en torno a la cultura y a la vez una diversidad cada vez más grande en las definiciones de cultura, lo cual es en gran parte explicable por el oscurecimiento de la noción de naturaleza humana.

Para no pocos autores, sociedad y cultura no sólo se implican, sino que se identifican, porque se concibe lo social como una pura interacción. En un sentido amplio, se dice que "*cultura es todo lo que hace el hombre*" y con frecuencia se va más allá de esa primera aproximación válida, concluyendo -con una falsa inferencia- que todo lo que el hombre hace tiene el mismo valor cultural, desde el utensilio del primitivo hasta la más alta obra del espíritu. Esa conclusión tiene su raíz en concepciones ambientalistas o evolucionistas que llegan incluso hasta afirmar que el paso del animal al hombre se da precisamente por el quehacer cultural. Sin embargo, así se invierte la relación, poniendo a la cultura como causa del ser personal, en vez de poner el origen de ese quehacer en el ser del hombre, que es material y espiritual y por eso puede transformar a la naturaleza y crear un mundo cultural.

La otra posición mencionada, el ambientalismo, identifica cultura con sociedad, definiendo la cultura como el conjunto de hechos, usos y costumbres sociales²⁶, acentúa los procesos de interacción más que su fuente originaria o sus productos objetivos. De aquí resulta inmediatamente el relativismo, pues en el puro proceso no se halla un criterio de jerarquía ni un deber ser: donde nada tiene valor por sí mismo, todo tiene el mismo valor.

W. Dilthey, en su *Historia de la Pedagogía*²⁷, considera que la cultura es una estructura, una totalidad que se expresa en:

- los conceptos científicos,
- las costumbres e instituciones,
- los fines prácticos e ideales de la vida,
- la elaboración de estos elementos por la religión, el arte y la filosofía.

Este es el aspecto estático-objetivo de la cultura. En la dinámica de la cultura tiene un papel fundamental la educación, cuya misión es hacer posible la entrada plena del individuo en el mundo de la cultura, en primer lugar como receptor y luego como recreador. La tarea educativa está, en su concepción, condicionada por el estado cultural de cada generación.

²⁶ Es por ej., la definición de cultura que da Skinner en su obra *Ciencia y conducta humana*, (1969), Barcelona, Ed. Fontanella, pág. 383.

²⁷ W. DILTHEY, (1958) *Historia de la Pedagogía*, Bs. As., Ed. Losada.

E. Spranger, perteneciente también al historicismo alemán, sin definir explícitamente su concepto de cultura, la ve como causa y consecuencia de la educación; entendiendo por cultura el quehacer que procede específicamente del espíritu. La cultura es auténtica cuando es plasmación de valores vivenciados.

Esa relación entre cultura y valores, el historicismo la ve como relativa a cada época.

En el sociologismo -más vigente hoy en las posiciones pedagógicas- la cultura se reduce a pautas engendradas por los usos sociales. De acuerdo con esta concepción de la cultura, la educación se entiende como "proceso de inculturación" o socialización, es decir de introyección y automatización de esquemas y modelos, por medio de los cuales se logra la personalidad. La cultura sería un repertorio de modelos de comportamiento cognoscitivo-emocional, repertorio que constituye un molde común cuya función es mantener la cohesión social.

En el ambientalismo la sociedad, la cultura y la educación se consideran como procesos que no tienen apoyo en la naturaleza, sino que en cada época adquieren una forma distinta, de acuerdo con criterios que van cambiando y de los que no puede hacerse ningún juicio de valor. Se da mucha importancia a las influencias no conscientes que se van

generando en la interacción social, de las que surgiría la personalidad. Sin duda que esto ocurre, pero no se puede decir que sea la única forma en que se gesta la obra cultural y se adquiere la personalidad, sino que la tarea de la educación es, precisamente, ayudar a discernir cuáles son las interacciones que perfeccionan al hombre y cuáles son portadoras de disvalores, no lo perfeccionan, sino que lo deforman, lo alejan de la perfección humana.

Se puede advertir en las definiciones más comunes de cultura ciertas notas comunes: el vacío sistemático de todo concepto de naturaleza; la nivelación de las expresiones culturales; a menudo también la instrumentalización de un método dialéctico-estructural para justificar el llamado concepto científico de cultura, científico en cuanto prescinde de juicios de valor. Estos diversos conceptos de cultura, o sus criterios, no quedan limitados, en su vigencia, a los ámbitos teóricos, sino que llegan hasta los libros de texto, no ya universitarios, sino secundarios y aún primarios, a través de diversas adaptaciones. De allí la importancia de esclarecer para el docente el concepto de cultura, pues a partir del mismo van a ser presentados de uno u otro modo, diversos temas del curriculum²⁸

²⁸ Aquí se podría plantear como trabajo práctico ver en los libros escolares cómo se presenta el tema de la cultura.

Frente a la pluralidad de definiciones, pero sobre todo frente a la confusión de criterios que orienten esas definiciones, vamos a tomar aquí un análisis filosófico que hizo Juan Pablo II en un artículo del año 1977²⁹, que nos permitirá desarrollar la primera tesis señalada al comienzo de este punto, referida a la dimensión cultural como *propiedad* de la naturaleza humana; así como las otras dos tesis, que son consecuencia de la primera.

Su punto de partida es el análisis de la praxis humana, más específicamente del *acto* humano, considerado a la vez como transitivo e inmanente: Como transitivo el acto va más allá del sujeto, produce un efecto objetivo en el mundo externo; como inmanente permanece en el sujeto, determina su cualidad y valor, y va configurando al hombre de acuerdo con su actuar. Decir que el hombre se constituye, deviene *sí mismo*, por el obrar, no significa que no haya un hombre con una naturaleza propia antes del actuar ni tampoco que todo lo que es el hombre se hace por el trabajo.

El hombre debe existir para actuar, pero ese actuar nos permite captar al sujeto, conocer qué es el hombre, porque cuando actuamos desarrollamos lo que es potencial en nosotros y a la vez "hacemos más humana la realidad externa". Por eso se

²⁹ K. WOJTYLA, Card., (1977) *Il problema del costituirsi della cultura attraverso la "praxis" umana*, Milán, Ed. Vita e Pensiero, 1977 (de Rivista di Filosofia Neo-scolastica, anno LXIX, 1977 fasc. III).

puede decir que la cultura es connatural al hombre, es decir que hacer cultura es algo propio del hombre, por su naturaleza materio espiritual.

Se puede aquí hacer la relación con el concepto de cultura citado al comienzo, según el cual cultura es todo quehacer transformador de la naturaleza, concepto que pone el acento en el producto y termina con una inferencia relativista: todo quehacer del hombre tiene el mismo valor cultural.

En el análisis que se viene considerando, se da una relación entre hombre y cultura, donde lo decisivo es que la cultura es resultado del acto *del hombre* y a la vez sólo así, por este medio, el hombre es más hombre. Por el quehacer cultural el hombre transforma el mundo natural, pero debe hacer esa transformación teniendo en cuenta y respetando la naturaleza de las cosas, el orden objetivo. El criterio fundamental es el concepto de *naturaleza*: la obra de cultura debe responder a la naturaleza del que obra y de aquello sobre lo que se obra, debe perfeccionar al sujeto y al mundo. Este es un criterio que sirve también para la ordenación jerárquica de los sectores y bienes culturales³⁰, y es por tanto inmediatamente aplicable para la selección de contenidos curriculares. Esta intrínseca

³⁰ Es un criterio real, ontológico, que entra en juego -explícita o implícitamente- en cualquiera de los temas de las llamadas Ciencias Sociales que el docente, desde la escuela primaria, debe desarrollar en su clase.

correspondencia de naturaleza y cultura tiene un fundamento metafísico, si se comprende a la naturaleza como manifestación de su causa primera, como vestigio, despliegue participado, manifestación de los atributos de esa causa primera, con la que el hombre debe colaborar, para que todas las cosas manifiesten cada vez mejor las perfecciones de Dios³¹.

La cultura, entonces, como actividad que modifica la naturaleza; en primer lugar debe desarrollar la naturaleza de modo que ésta manifieste plenamente al creador.

Esa unidad orgánica de naturaleza y cultura es posible entonces, de parte del hombre por el espíritu y de parte de la naturaleza porque en ella hay espera de la actividad del hombre y "disposición de darse al servicio del hombre, de servir a sus deseos, absorber en sí una escala de fines, superiores respecto de la naturaleza, entrar en cierto modo en las dimensiones del hombre y coparticipar de su existencia en el mundo"³². Al hablar de una escala de fines superiores, se quiere decir que por la obra de cultura la naturaleza "incorpora", por así decir, finalidades que no se hallan estrictamente en su esencia, aunque no la

³¹ Acudiendo a la Revelación, podemos decir que cuando el hombre hace cultura debe colaborar en la glorificación.

³² K. WOJTYLA, Card., (1977) *Il problema del costituirsi della cultura attraverso la "praxis" umana*, ed.cit., p.8.

contradicen. En este sentido, puede decirse que la obra de cultura *humaniza* la naturaleza.

Pero para que esto se dé, la acción del hombre debe ser precedida por un conocimiento contemplativo, es decir por un ejercicio de la inteligencia que permita descubrir el orden objetivo. El acto del hombre que hace cultura debe estar en íntima *unión* con la verdad, el bien, lo bello. De este modo, es el hombre el que da a estos valores su “derecho de ciudadanía” en el mundo: "Donde falta la capacidad de sentirse fascinado, falta también la cultura [...] y se halla en grave peligro la praxis humana"³³.

Es evidente la consecuencia pedagógica profunda de este concepto de cultura, frente a las pedagogías de la pura acción, del primado de la praxis, de las tecnologías educativas y también de las posiciones actuales del constructivismo social centradas en la eficacia, en el logro de habilidades formales. O bien en criterios relativos que niegan la posibilidad de que se juzguen las obras culturales. En efecto, el desarrollo cultural del sujeto de la educación debe comenzar por hacer posible un modo de conocer que lleve a advertir todas las dimensiones de cada realidad, la unidad, distinción y jerarquía de estas dimensiones,

³³ *Id.*, p.9.

lo que implica recorrer un camino que, desde el conocimiento vulgar lleve al científico y desde éste al metafísico y teológico

Veámoslo con un ejemplo: cuando en la escuela se aborda el tema de los recursos naturales de una región, se está mirando *un* aspecto del medio geográfico. Esta abstracción es una mirada válida y necesaria, pues cada ciencia tiene su objeto propio, pero ello no debe hacer olvidar la totalidad *real* desde la que se hace la abstracción. Por ello debe favorecerse la mirada integral, es decir el reconocimiento, distinción e integración del resto de los aspectos; pues el quedarse sólo en el concepto de recurso ubica en una perspectiva -la económico-productiva- que, si se parcializa, hace que la mirada se quede en el aspecto utilitario, que, en realidad debe estar precedido por la mirada teórica, el aspecto de verdad que tiene esa realidad, y complementada por la advertencia de los aspectos estéticos (la dimensión de belleza del paisaje) sociales (ese medio geográfico como lugar de trabajo del hombre, medio de convivencia, cooperación, comunicación, etc.) y aún el aspecto metafísico y religioso, en cuanto el advertir todas esas dimensiones en lo que tienen de perfección y a la vez en su limitación, puede permitir al sujeto que las conoce, remitirlas a su causa última.

Por otra parte, según el análisis del autor que estamos siguiendo, la cultura tiene una dimensión social -evidente, por

otra parte, ya que se trata del producto de un ser esencialmente social-. En efecto, la cultura crea en la sociedad un perfil espiritual y es un particular fundamento de su identidad, en cuanto por la cultura el hombre no sólo se crea a sí mismo sino que crea con otros. Es por eso ante todo "un bien común de la nación"³⁴ que la distingue porque la identifica.

Se comprende, entonces, que el quehacer pedagógico trasciende la acción sobre el individuo y se convierte en un punto clave para la configuración de una nación. De allí la necesidad de una *política* educativo-cultural y no meramente de una tecnología pedagógica.

En el texto que estamos siguiendo se da un paso más, al relacionar el acto del hombre con el tiempo: el acto transitivo sugiere ya el *pasar*, la muerte, y si se pone el acento sólo en los productos, se tiene una "civilización de la muerte del hombre". En cambio lo intransitivo es en cierto sentido lo inmortal, en la cultura lo que permanece parece testimoniar la inmortalidad personal del hombre. En este sentido fuerte, el quehacer cultural auténtico se opone al pesimismo y halla su sentido pleno en la perspectiva existencial de una visión del hombre que no sólo es ser espiritual, capaz de conocer y valorar la Verdad, el Bien, sino que también se halla potenciado en la raíz misma de su

³⁴ JUAN PABLO II, *Carta a los Universitarios de Méjico*, 15-2-79 y *Discurso a los estudiantes en Gniezno*, 3-6-79.

actuar por una fuerza que lo proyecta a lo Absoluto, lo hace capaz de ir más allá de sus posibilidades naturales, las que el hombre experimenta con frecuencia como heridas, debilitadas.

Es decir, no sólo en el plano del actuar moral individual, sino también en el quehacer cultural, con su formalidad moral, se pone fuertemente de manifiesto que no es suficiente el planteo de una recta antropología natural, que la naturaleza del hombre tiende más allá de sí y por otra parte, se halla dificultada aún en su ejercicio natural. La reflexión pedagógica, que busca reglas para orientar ese actuar individual y socio-cultural debe tomar en cuenta este hecho, abriéndose a una reflexión teológica sobre la Educación.

De acuerdo con el análisis precedente, puede concluirse que la dimensión cultural del hombre implica la dimensión moral, en cuanto el actuar cultural recto es actuar de acuerdo con la naturaleza de las realidades sobre las que se obra y de acuerdo con la propia naturaleza, racional y libre, del que obra.

El hombre como ser cultural, debe modificar la naturaleza atendiendo a los fines objetivos de ésta y a los fines del propio sujeto, de desarrollo recto de sus capacidades.

Estos elementos nos permiten considerar ciertos criterios para juzgar los bienes culturales, criterios cuyo desarrollo se convierte en objetivo de la educación cultural:

Más perfecta es la obra de cultura que mejor desarrolla en todas sus dimensiones, en todos sus fines implícitos la realidad natural; la obra que expresa valores más altos y así permite al propio autor y a los que contemplan o usan esa obra, desarrollar todas sus dimensiones personales.

En este sentido, se puede aún hablar de la posibilidad de un juicio ético de la cultura: la obra cultural es más perfecta cuanto más hace posible que el hombre se acerque a su fin último. Esto no implica caer en una discriminación o etnocentrismo cultural, pues en cuanto las culturas no son homogéneas ni monolíticas, este juicio se diversificará en los distintos aspectos de las distintas culturas.

La cultura así concebida es una dimensión del fin de la educación, en cuanto ésta debe preparar al hombre para un recto quehacer cultural, que ponga en juego los criterios explicitados.

Módulo 4. Psicología del desarrollo

Etapas del desarrollo. Infancia, pubertad y adolescencia. Desarrollo de la dimensión cognitiva. Desarrollo de la dimensión afectiva y moral. Desarrollo de la dimensión social. Desarrollo de la dimensión religiosa.

4.1. Desarrollo de la dimensión cognoscitiva

En el tratamiento de esta dimensión se ha de comenzar por el conocimiento sensible: la percepción.

El punto de partida del conocimiento humano es la percepción, entendiéndola por tal la advertencia sensible, inmediata de algo. Por lo tanto el educador debe tener en cuenta sus caracteres fundamentales y el modo de darse del proceso perceptivo, puesto que debe hallar las mejores reglas para guiar ese contacto primero con el mundo, condición de cualquier otra apertura.

Los desarrollos teóricos y experimentales de la psicología contemporánea han hecho importantes aportes en el tema de la percepción, que deben ser recogidos al abordar la cuestión de la educación cognitiva. El tratamiento más común del tema se centra en el ámbito del conocimiento intelectual y en particular del *juicio crítico*, que sin embargo no debe ser algo exclusivo.

Una perspectiva pedagógica debe partir del conocimiento sensible, más aún si se trata de guiar el proceso de aprendizaje en la primera y segunda infancia, cuando nos hallamos aún en etapas figurativas u operatorias concretas, en las cuales sólo una acertada conducción del proceso perceptivo va a permitir la gestación de conceptos y el paso a lo universal. Por la actividad intelectual el hombre se abre a la captación de propiedades y de notas esenciales en la realidad material, es capaz de conceptuar y de definir, de hacer ciencia, de elaborar teorías, reflexionar sobre el sentido del mundo y de su propia vida, advertirse a sí mismo -en la reflexión- como un ser espiritual, preguntarse por la existencia de Dios.

Es decir que el ejercicio del intelecto abre al hombre intencionalmente a una realidad inmaterial, ya en sí misma inmaterial en el conocimiento metafísico, ya inmaterial como resultado del proceso de abstracción. El conocimiento intelectual es, así, el fundamento de la capacidad de trascender, de captar lo real en su unidad y en su fundamento, lo que, a su vez, es condición necesaria para la unidad de la personalidad. Pero el conocimiento intelectual supone una aprehensión sensible adecuada, que permita la organización de la experiencia a partir de la cual se lleve a cabo la abstracción. La situación cultural contemporánea hace que, con frecuencia, en el proceso de conocimiento sensible se den obstáculos que impiden los hábitos

de observación, atención, sedimentación de la experiencia, formación de imágenes objetivas y esto a su vez puede influir en que la inteligencia opere por asociaciones y generalizaciones en vez de universalizar. Se pierde así la capacidad de distinguir, la objetividad, profundidad y el educador debe asumir como punto de partida esa situación de hecho, buscar los caminos más aptos para devolver el ejercicio natural, hacer un esfuerzo para que el niño, el adolescente de hoy sea capaz de concebir lo inmaterial, de ver un orden esencial en la realidad percibida.

La educación intelectual hunde sus raíces en la percepción de significados, lo que nos permite hablar del *conocer* y no simplemente del *pensar*. El conocer implica una relación constitutiva entre realidad e intelecto, tal que la actividad de éste depende de su contacto con el ser de lo real.

Pero una buena educación intelectual debe favorecer un recto proceso de abstracción y conceptuación, como pre-requisito del juicio crítico, a fin de que se llegue a la *verdad* en lo juzgado. Vale decir, en cuanto al juicio *afirma* o *niega*, atribuyendo un predicado a un sujeto, es necesario conocer con precisión los *términos*, que son la materia del juicio, y cuyo contenido es un concepto, al cual se llega por la actividad de la simple aprehensión, que debe ser adecuadamente guiada en el proceso pedagógico.

Cabe hacer notar la importancia de hacer un planteo integral de la educación intelectual, centrado en el fin del logro de la verdad.

De allí la necesidad de desarrollar en el alumno una alta valoración de la verdad, es decir que ésta se convierta, existencialmente, en un *bien*, precisamente el bien de la inteligencia, pues aquí se halla el motor real, la *motivación* para la educación intelectual, motor que, a la vez que impulse al intelecto en su ejercicio, lo oriente en su especificación, para que, a su vez, se eviten las falsas motivaciones que nacen de la autoestima exagerada, del yo que se pone como centro y meta del esfuerzo y lleva, por ejemplo, a competir con el otro. Este es un rasgo muy actual y con frecuencia es también puesto como objetivo en algunos planteos educativos, lo cual, sea dicho de paso, contradice cualquier propuesta de verdadero "aprendizaje cooperativo".

Nótese, por último, que cualquier concepción relativista deja sin sustento a la educación intelectual, al quitarle su objeto propio y su motivación última: la verdad.

4.1.1. Desarrollo de la inteligencia según la psicología genética

La teoría de Piaget, ha tenido un enorme impacto en la educación, tanto en lo que respecta a las elaboraciones teóricas como en la propia práctica pedagógica. La producción pedagógica inspirada en la psicología genética ha sido vasta y diversificada. En lo que respecta concretamente al ámbito iberoamericano, el nombre de Piaget es uno de los que con mayor frecuencia aparece mencionado en las publicaciones pedagógicas.

La influencia de esta teoría en la educación sigue siendo muy importante en nuestros días, si bien las lecturas y el tipo de apropiación que, desde la educación se han hecho de ella, han ido variando a lo largo de las décadas.

Actualmente, los usos y aportes de la teoría de Piaget, se enmarcan dentro de lo que ya es común denominar como "perspectiva o concepción constructivista". (Carretero, 1993, 1998; Coll, 1997, 1998; 1994.). Hasta los años ochenta, las diversas propuestas pedagógicas en las que se recogen aportes de la psicología genética, tienen la característica común de postular a esta teoría como fundamentación casi exclusiva de una práctica docente que tuviera en cuenta las características del desarrollo cognitivo y social del alumno. Hoy en día, esta postura (que respondía a un contexto histórico particular y

reconoce una multiplicidad de condicionantes) está siendo revisada y modificada por muchos psicólogos y educadores.

Hoy se considera que una sola teoría psicológica no puede constituir el único fundamento de la teoría y la práctica pedagógicas. En función de ello, los aportes de la teoría de Piaget y sus usos en educación, deben ser complementados e integrados con aportes provenientes de otras teorías.

Piaget habla del “conocimiento” para referirse a las operaciones propias de la actividad cognoscitiva y no al contenido de esas operaciones. Está más interesado en el proceso de génesis de las operaciones del pensar (formular hipótesis y controlarlas) que en el proceso de aprendizaje de los productos del pensar: los conceptos, las hipótesis o las teorías. Cuando él habla de “conocimiento”, está pensando más en la actividad cognoscitiva en sí misma, en las operaciones que el sujeto cognoscente realiza, que en el producto o el resultado que el sujeto obtiene. De allí que para apreciar la teoría en su justo valor, se ha de tener en cuenta que el ejercicio intelectual no se agota en el desarrollo de esquemas lógicos, sino que lo decisivo es el objeto de su acto, el contenido de verdad de lo que se conoce³⁵.

³⁵ Para el desarrollo del tema puede tomarse como guía el Documento anexo: Cela, G. (2010) *Conceptos fundamentales de la teoría de J. Piaget*. Guías de clase.

También podría tratarse algún tema en particular, para ilustrar con ejemplos el pensamiento formal (Por ej. de la obra de Piaget *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, el capítulo I, a partir del juego del billar, o el capítulo III, proponiendo, antes de su lectura, que los alumnos anticipen los contenidos, llevando al aula el dispositivo real de que se vale el autor para explicar las etapas del descubrimiento del esquema de disociación de factores)

4.2. Desarrollo de la dimensión afectiva y moral

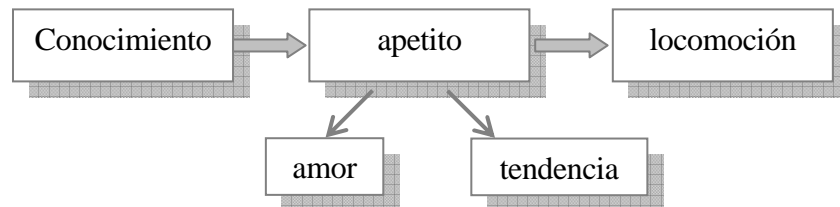
Vamos a hablar en sentido antropológico, de una dimensión afectivo-tendencial y no simplemente de lo afectivo, siguiendo un esquema clásico que presenta la conducta humana como una secuencia integrada por tres momentos: conocer, ser afectado y tender. El primer momento es la aprehensión de alguna realidad, el segundo es la repercusión de esa captación en el sujeto, el ser afectado –positiva o negativamente- y por eso tender. El conocer precede y fundamenta la tendencia. Santo Tomás pone como primer acto de esta dimensión el amor, y como segundo el deseo, distinguiendo una dimensión afectiva y otra tendencial (porque amo algo y no lo tengo, lo deseo) que son

Para abordar el tema de la etapa del pensamiento formal puede tomarse el libro de Piaget e Inhelder *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Prefacio y capítulo XVIII. Otra obra de exposición sencilla es Bear, R. *Psicología evolutiva de J. Piaget*. Kapelusz, 1971. Buenos Aires

como dos caras de una misma dimensión, que el realismo llama esfera afectivo-tendencial.

Del apetito se sigue la locomoción (desplazamiento de un lugar a otro) para adquirir bienes o huir de los males.

Así la secuencia aristotélico-tomista es:



La consideración de esta secuencia tiene una importancia fundamental en la acción pedagógica. Hagamos notar aquí sólo algunos aspectos centrales:

- Toda motivación está precedida de una adecuada preparación cognoscitiva.
- Si se pretende ampliar el horizonte -tanto temporal como cualitativo- del tender, es preciso presentar para su conocimiento las dimensiones valiosas de lo real.

En la medida en que la realidad no es neutra, sino portadora de algún valor -es decir de cualidades capaces de actualizar diversas dimensiones del sujeto- es capaz de suscitar una respuesta afectiva y así mover al sujeto a tender.

En el hombre se distinguen apetitos sensibles, ligados a la dimensión material y cuyos objetos responden a las dimensiones de la vida biológica: reproducir, conservar y defender la vida. En el hombre se reconoce también un apetito que va más allá de estas dimensiones básicas vitales, en razón de la dimensión espiritual; ese apetito es la voluntad, cuyo objeto es el bien de toda la persona. La dimensión activa del apetito es lo tendencial, que aparece como un *ir* hacia el objeto, en busca de la unión *real*, por eso se habla del realismo de la tendencia³⁶. El afecto es el aspecto pasivo de esta dimensión. Si bien se distingue lo material de lo espiritual, no puede separarse, porque en el hombre cuerpo y alma son una totalidad.

En el hombre las respuestas afectivo-tendenciales no son puramente sensibles, testimonian y se fundan en la unión sustancial de cuerpo y alma, que determina que en el actuar haya un "cruce" de lo espiritual y lo material, con mayor o menor componente de uno u otro. Allí se da lo psicológico, cuyo fenómeno más característico es lo afectivo, con sus manifestaciones:

- emociones
- sentimientos

³⁶ En cambio, en el conocer el movimiento es desde el objeto hacia el sujeto, y la unión es formal, intencional, vale decir no con el objeto en su realidad existencial sino con una *semejanza* de éste.

- estados de ánimo ("climas" afectivos o temples permanentes)

Las respuestas afectivas humanas tienen ciertas características propias:

- Son precedidas de un conocimiento inmediato, casi intuitivo (que puede ser más sensible o más espiritual)
- Son respuestas inmediatas (sin deliberación y a veces sin elección en sentido estricto, aunque suponen elecciones precedentes)
- Implican y manifiestan influencias desde y hacia niveles inferior y superior. Esa influencia puede ser negativa o positiva, lo que tiene una importancia fundamental en la vida moral y espiritual de las personas y debe ser objeto de especial consideración en un planteo pedagógico.

En el análisis psicológico cabe distinguir la *tendencia* de la *necesidad*, en cuanto ésta sería la base óptica de la primera, como manifestación de una carencia y a la vez ordenamiento constructivo a ciertos sectores u objetos del medio o del mundo.

Uno de los autores que define de manera más integral, a mi juicio, la necesidad, es J. Nuttin, quien la considera:

*"[...] un tipo de **interacción** requerida" que "[...] tiene por objeto las relaciones entre el organismo y su medio;*

constituye una fuerza que tiende a establecer o a mantener una estructura determinada de relaciones de esa índole. Si se considera la necesidad desde el punto de vista fisiológico, son relaciones o interacciones bioquímicas, con el medio; si se la considera desde el punto de vista psicológico, la necesidad debe definirse, por el contrario, a la luz de ciertas formas de relaciones 'comportamentales'."³⁷

Al decir que la interacción es requerida, quiere subrayar que las necesidades son exigencias de la propia naturaleza, que van en busca de sus objetos propios, es decir que no se trata de cualquier objeto, sino de aquél que corresponde, que satisface porque perfecciona.³⁸

La dimensión afectivo-tendencial comprende tanto los actos llamados propiamente afectivos cuanto los de la voluntad, que en el hombre es siempre encarnada, aunque sea propio de ella una trascendencia *real* respecto de la materia.

Esta dimensión es primeramente receptiva, como afectividad es capacidad de sentirse afectado pero es también capacidad de "bien querer y bien hacer", de amor de beneficencia y de benevolencia, como distingue la antropología realista.

³⁷ J. NUTTIN, (1972) *El psicoanálisis y la concepción espiritualista del hombre*, Buenos Aires, EUDEBA, pp.184-185.

³⁸ Así como no cualquier comida alimenta ni cualquier cosa puede comerse, también el afecto no se satisface con cualquier relación, ni la inteligencia con cualquier afirmación, sino con la verdad, etc.

En su momento activo, como tendencia busca poseer pero también dar, lo que tiene su fundamento en la naturaleza humana, que *es* -tiene su acto de ser- y por eso puede dar, porque el acto es perfección poseída y fundamento de cualquier dinamismo, pero es ser de *tal modo*, limitado, que requiere para su desarrollo una actualización de capacidades con objetos distintos de sí, de donde nace la necesidad de recibir.

En el hombre ni el apetito es puramente sensible en su dinámica, ni la voluntad es sólo espiritual³⁹, y ello lo prueba la experiencia y halla su fundamento en la unión íntima, sustancial, de cuerpo y alma.

Es precisamente en ese nivel de la dinámica afectivo-tendencial donde se hace más evidente la síntesis de lo sensible y lo espiritual y donde, también, en un orden existencial, puede evidenciarse más fácilmente la falta de unidad de la personalidad.

Frente a algunos enfoques contemporáneos de la afectividad, importa señalar que la afectividad tiene un carácter *intencional*, tanto como la esfera cognoscitiva, es decir que no se agota en un ejercicio inmanente (en un puro sentir o sentirse), sino que es "dirección a", que tiene su *objeto propio*, los bienes

³⁹ Entendiendo esto siempre en el orden del actuar, y por el término u objeto concreto al que se dirige la tendencia, puesto que en su *naturaleza* la voluntad es tendencia *espiritual*, que se define por su objeto propio: el bien en común o bien integral.

(perfeccionantes) y en definitiva a través de todos ellos, el Bien total. Esos objetos propios son presentados por el conocimiento, que resulta así precedente y fundante, en cierto modo, de la tendencia, aunque en otro sentido la tendencia sea fundante del dinamismo del sujeto, en cuanto mueve a todo acto y por tanto también al acto de conocer.

El acto propio de la dimensión afectivo-tendencial es el amor, como primera respuesta frente a lo que se presenta como *bien*, que es el *objeto* propio de esta dimensión.

En el orden afectivo las manifestaciones son: la emoción, los sentimientos, los temple permanentes (así llamados por Ph. Lersch) o estados de ánimo duraderos. El autor nombrado hace una fenomenología y sistematización de estas manifestaciones afectivas, mostrando la pluralidad de ellas y su no-reductibilidad a uno solo de los estratos de la persona. Su enfoque es doblemente interesante, porque a partir de su experiencia, y con una fundamentación antropológica, permite superar algunas posiciones vigentes que reducen lo afectivo a lo biológico⁴⁰.

Es evidente la importancia pedagógica del tema, puesto que de la consideración de la naturaleza propia de cada una de

⁴⁰ Remito al lector a la sistemática de Lersch, que abarca el capítulo II de su obra *La estructura de la personalidad*, ed. cit., págs. 99 a 312.

esas manifestaciones va a depender el planteo acerca de su formación.

Lersch insiste acerca del carácter axiológico en la dirección de lo afectivo-tendencial:

*"Del mismo modo que los instintos y tendencias son como **vectores** valorativos, las vivencias [lo afectivo] son **receptores** valorativos [...] las emociones, como 'receptores de valor' [...] se distinguen unas de otras por la clase de valores que en ellas se vivencian, [valores que son] cualidades del mundo exterior interiorizadas [...]. Las vivencias son, pues, siempre vectores valorativos que se originan en el contacto con el mundo. Son actos dirigidos a objetos y por ello pueden designarse también como 'emociones dirigidas'"⁴¹.*

Subrayar este carácter finalístico-axiológico de las respuestas afectivas, tiene una importancia teórica y práctica: en el aspecto teórico, implica reconocer la relación entre los estados afectivos y las *realidades* que, conocidas, son la fuente del ser afectados. Es decir que lo afectivo no se reduce al movimiento centrípeto del *sentirse*. En el aspecto práctico, significa reconocer la necesidad de una referencia *objetiva* en las manifestaciones afectivas, lo que en lenguaje clásico se ha llamado un "orden del amor" y que permite integrar lo afectivo en el proceso de desarrollo constructivo de la personalidad de acuerdo con metas conocidas, valoradas y asumidas libremente.

⁴¹ Ph. Lersch, *ob.cit.*, pp.187-189.

De modo sintético, señalaremos en lo que sigue algunas consecuencias básicas para el planteo pedagógico.

4.3. Consecuencias pedagógicas

De lo expuesto hasta aquí, se siguen consecuencias, que presentaré sintéticamente, a modo de conclusiones.

a) El análisis de la secuencia del obrar humano ha mostrado la ubicación previa y el carácter fundante de la función cognoscitiva con respecto a la función afectivo-tendencial, de donde se sigue que la educabilidad de esta última dimensión se funda -como condición necesaria pero no suficiente- en la capacidad de conocer, en la actualización de ésta con sus objetos propios, en la *apertura* cognoscitiva que el educador favorezca, presentando las dimensiones *valiosas* de lo real, es decir presentando cada realidad en su ser y en su valor, en su contenido de *bien*, como término de la tendencia y antes como objeto digno de la respuesta afectiva de amor.

b) En esta relación entre el conocer, el ser afectado y el tender tiene también su lugar el autoconocimiento del educando como sujeto espiritual y libre, que el docente debe guiar, como la condición subjetiva para el encuentro con el valor y la consecuente auto-constitución psicológico-moral.

c) El carácter *intencional* de los actos afectivo-tendenciales, que se ha hecho evidente a partir de la experiencia y cuyo fundamento está en la intrínseca relación con las funciones cognoscitivas, se opone a la interpretación inmanentista de esta dimensión⁴² que en psicología se traduce como psicologismo, o sea, la afirmación de la autonomía de lo que se siente y, en consecuencia, la imposibilidad de un juicio objetivo acerca del mundo interior afectivo. Esta imposibilidad, a su vez, cierra el camino a lo que antes hemos referido como el "orden del amor", porque pone el plano psicológico como independiente del moral.

Es manifiesta la vigencia teórica y práctica del psicologismo, en el ámbito de las propuestas actuales de educación moral.

d) La relación entre el conocimiento, la motivación y la pluri-dimensionalidad vectorial de las tendencias, señala, para la acción pedagógica, la necesidad de propiciar lo que Nuttin llama la *elaboración cognitiva de la necesidad* y que implica, por una parte, la toma de conciencia de dicha necesidad y, por otra, el discernimiento de los diversos modos posibles de su

⁴² Se entiende por inmanentismo la posición filosófica que reduce el ser real a ser de conciencia. Las principales filosofías de la inmanencia clásica son: el racionalismo cartesiano, el empirismo de Berkeley -"*ser es ser percibido*". la gnoseología crítico-trascendental de Kant y sus continuadores idealistas, desde Fichte a Hegel; el existencialismo de Sartre. Estas han dado lugar a múltiples líneas contemporáneas, tanto neo-críticas cuanto post-modernas.

canalización⁴³ por medio del reconocimiento de los respectivos objetos propios de esas necesidades y de su relación con la dirección constructiva de la personalidad. Esta relación, a su vez, señala el paso del conocimiento al acto libre, puesto que cada necesidad se canalizará orientándose hacia un objeto concreto, que debe ser conocido y elegido. A la vez, en cada elección las personas se van configurando de un determinado modo y ese modo de ser adquirido –que antes llamamos personalidad- se convierte en una especie de “plataforma” para nuevas elecciones⁴⁴. En todo este proceso juega un papel importante la *imagen ideal* que cada uno tiene de sí, -la imagen o idea de lo que queremos ser- y cuya progresiva realización va dando una dirección determinada a la voluntad libre. Es decir que cada acto libre contribuye a la configuración psicológico-moral del sujeto y esta configuración, a su vez, condiciona los sucesivos actos de elección en la medida en que constituye una "plataforma" de connaturalidad con objetos que son portadores de ciertos valores.

e) En cuanto la tendencia es precedida por el conocimiento, éste determina el tipo y condiciona la apertura del dinamismo tendencial: el conocimiento sensible da lugar a la respuesta afectivo-tendencial sensible, el conocimiento intelectual hace

⁴³ Remito al concepto de canalización de Nuttin expuesto en el punto anterior.

⁴⁴ Cuando elegimos, lo hacemos sobre la base de ciertas preferencias, que tienen su base en nuestro modo de ser.

posible la respuesta afectivo-tendencial espiritual, es decir el acto de la voluntad libre. Es preciso que la acción docente guíe el proceso de conocimiento de modo que lo universal se vea como realizado en cada realidad singular⁴⁵.

f) Los bienes sensibles son siempre bienes particulares, satisfacen parcialmente, pues se refieren a *una* dimensión de la persona. En cambio el bien que presenta el intelecto es el bien de *toda* la persona, que la filosofía llama "bien integral". Estas distinciones permiten hacer dos consideraciones de máxima importancia para la educación:

- El bien *total* del hombre, del cual depende el logro de la plenitud personal, no se define en el plano afectivo-tendencial sensible.

Es obvio que esta dimensión, en cuanto pertenece a la propia naturaleza, tiene sus propias exigencias de realización, pero ni siquiera en su propio ámbito son logradas, si no se las integra como *parte* del bien total.

⁴⁵ Este es el proceso de "retorno a la imagen", último paso del conocimiento intelectual verdadero y completo (SANTO TOMÁS, *Suma Teológica*, I, q.84, a.7) en el que debe culminar el proceso de aprendizaje (S.M. VÁZQUEZ, (1996), *Constructivismo, Realismo y Aprendizaje*, Buenos Aires, Ediciones CIAFIC, cap. IV) cuya razón última, respecto de la naturaleza del sujeto, se halla en la unión sustancial cuerpo-alma y que se expresa en el operar conjunto de intelecto y cogitativa, el más alto de los sentidos internos, cuya función cognoscitiva es, precisamente, la preparación de la imagen para que, en ella, el intelecto pueda "leer" el significado esencial, realizado en lo concreto. Este proceso permite lo que en términos pedagógicos se llama *transferencia*.

- El bien sensible es juzgado como bien con un juicio de conveniencia, también llamado de connaturalidad, pues el que juzga algo como bueno, en este plano, lo hace en cuanto ese bien conviene, es "compatible", podríamos decir, con su estructura subjetiva, una estructura adquirida, que cada hombre se da a sí mismo, a través del actuar, que va creando modos habituales de sentir, valorar y, en última instancia, de pensar, es decir, de ver el mundo y de situarse en el mismo. A esto nos referimos antes, al hablar de la dialéctica que se establece a propósito de la canalización de las necesidades. Aquí cabe agregar que este proceso de canalización puede y debe ser dirigido por la acción docente.

- Sólo el intelecto puede discernir el bien íntegro -el bien moral- y presentarlo a la voluntad. Y ésta, a su vez, por su cualidad de libre, puede abrazarlo como un fin, o puede rechazarlo. Esta elección es la que se comunica a la dimensión afectivo-tendencial sensible y va configurando así la estructura psicológico-moral antes mencionada, de la cual surge el juicio de conveniencia.

De aquí se desprende la necesidad de que el docente vaya presentando, a través de los distintos contenidos escolares, una recta jerarquía de bienes y a la vez guíe al alumno en el discernimiento intelectual, que es la condición de

posibilidad del recto ejercicio de la voluntad libre, y a la vez presente esos valores y bienes como algo atractivo, porque nadie elige algo si no le atrae, si no despierta amor, deseo de encarnar en su persona eso que conoce. En este sentido, puede decirse que la acción educativa debe dirigirse siempre a toda la persona, no sólo a la inteligencia. Más aún, para que el alumno se enamore de los valores que se presentan en la escuela, la primera condición es que perciba que el docente está convencido y enamorado de lo que enseña.

Se dijo antes que la tendencia tiene una doble dimensión: Como tendencia sensible es llamada apetito, cuyo objeto propio es el bien sensible, deleitable, placentero; como tendencia espiritual es *voluntad*, cuyo objeto es el bien de toda la persona, no de un sector, (como es el caso en el orden sensible), el "bien integral" de la antropología tomista, el bien total, *real, concreto* y adecuado a las exigencias de la propia naturaleza.

Es evidente la importancia pedagógica del tema, puesto que de la consideración de la naturaleza propia de cada una de esas manifestaciones va a depender el planteo acerca de su formación.

A partir de esta consideración de la naturaleza y objeto de la dimensión afectivo-tendencial, cabe plantear la cuestión de

la educación afectivo-moral. Pero antes de desarrollar dicho tema, es preciso hacer una referencia al planteo contemporáneo de la voluntad y a su relación con las teorías de la motivación.

4.4 Desarrollo de la dimensión social

4.4.1. La dimensión social del hombre⁴⁶

Para poder desarrollar el tema de la educación social, es preciso plantear en primer lugar si se considera que el hombre se “socializa”, es decir que adquiere esa propiedad exclusivamente por la interacción, o si ella es algo que corresponde a su naturaleza.

Se quiere mostrar que:

1) El *carácter* social del hombre no es adquirido en la vida social sino que es una *nota propia* de su *naturaleza*.

2) Si ello es así, la *sociabilidad* del hombre implica *exigencias intrínsecas*, cuyo cumplimiento (o no) inciden en el desarrollo pleno.

3) Esto implica un *deber ser*, un carácter *ético* en el modo en que se desarrolla la sociabilidad: *virtudes* o *vicios* sociales.

⁴⁶ Lo que sigue es la guía teórica, debería desarrollarse y apoyarse con ejemplos y trabajos prácticos.

En cuanto al carácter natural de la sociabilidad humana, hay un punto de partida evidente que es la tendencia natural del hombre a vivir en comunidad. Es una evidencia histórica, sociológica y psicológica.

La experiencia histórica señala el hecho de la existencia de comunidades humanas, en principio la familia y luego las distintas formas de comunidad hasta llegar a la sociedad civil y política. Ese hecho tiene en su raíz una doble base, la carencia (indigencia) del hombre y una estructura de inclinaciones (necesidades), interiores al sujeto, es decir connaturales, que se orientan al logro de fines propios de cada hombre y a la vez comunes a todos, que exigen la cooperación, la interacción.

¿Cuáles son esas necesidades, e inclinaciones consecuentes, que hallamos en el hombre y para cuya satisfacción no se basta a sí mismo?

Tanto la experiencia, cuanto la reflexión filosófica⁴⁷ señalan como las fundamentales:

- Dejar tras de sí a otro (necesidad de procreación)
- Dar y recibir afecto

⁴⁷ Así, por ejemplo, ya Aristóteles indicaba tres indicadores fundamentales de la sociabilidad natural del hombre: la procreación, la presencia del lenguaje en el hombre y la amistad (como inclinación afectiva).

- Comunicar, tanto lo que se conoce, cuanto lo que se valora y, en general, el propio mundo interior
- Obtener los bienes necesarios para la vida cotidiana
- Conocer y transformar el medio natural

Cada una de ellas nos permite fundamentar la necesaria existencia de diferentes sociedades: familiar, civil y dentro de éstas las diversas sociedades intermedias de naturaleza cultural, educativa, económica, artística, deportiva, etc.

En el análisis filosófico, Santo Tomás⁴⁸ parte de la inclinación espontánea del hombre a la vida social, viendo su primera manifestación en el comunicar: ideas, sentimientos, auxilio. Y al buscar el fundamento, lo encuentra en lo que el hombre *es*, más que en aquello de que carece.

El primer elemento de la sociabilidad es esa inclinación espontánea a la vida social, a la comunicación, no sólo de lo material sino -y principalmente- de ideas y afectos⁴⁹.

Esa inclinación se manifiesta entonces en el ejercicio del *afecto*, no como un puro recibir, sino como dar y recibir

⁴⁸ Los textos fundamentales de Santo Tomás acerca de este tema se hallan transcritos en el Apéndice I de la *Ética social* de A.F. UTZ, (1965) Barcelona, Ed. Herder, Tomo I.

⁴⁹ Cfr. *Suma teológica*, II-II, 157, 3 ad 3, donde Santo Tomás señala citando a Aristóteles, que "*el hombre es naturalmente amigo del hombre*" y pone como un signo de corrupción de la salud en el orden afectivo-espiritual, el alejamiento del afecto humano.

recíprocamente, y en el *lenguaje* que constituye así el segundo elemento del carácter social.

Dice Santo Tomás que mientras el animal está dotado de "instrumentos" innatos para lograr lo que necesita -garras, cuernos, etc.-, el hombre carece de éstos, y debe prepararlos por medio del uso de la inteligencia. A su vez, para ello no basta el esfuerzo individual, sino que necesita el hombre del saber y la experiencia de otros hombres. Aquí tiene su lugar el lenguaje, cuya primera función es comunicar ese conocimiento y experiencia⁵⁰, que se eleva desde las necesidades inmediatas hasta las verdades y bienes más altos. La sociedad es, precisamente, la comunidad en relación a estos bienes, que está fundada en el orden espiritual y no sólo en las necesidades materiales.

Otro elemento que funda el carácter social del hombre, en una concepción realista, es la *indigencia*. Esta no se refiere exclusivamente a lo material -ya que la naturaleza del hombre no es sólo material- sino que se expresa en una triple dimensión:

⁵⁰ "Sólo el hombre, sobre todos los otros animales, tiene lenguaje [...] El lenguaje humano *significa* lo que es útil o nocivo. De aquí se sigue que signifique lo justo y lo injusto [...]. La palabra está ordenada a que los hombres se comuniquen unos a otros en lo útil y nocivo, justo e injusto. La comunicación en estas cosas constituye la casa (hogar) y el Estado ("domus et civitas") [...]", (I *Polit.*, Lect.1, Roma, Marietti).

1) La insuficiencia más inmediata es física y material y se refiere a la vida biológica, su conservación y desarrollo. A este respecto el hombre aparece más desprotegido que el resto de los seres vivos, hecho que ha sido interpretado de diversos modos, y que el positivismo y materialismo, en general, han visto como una prueba de la inferioridad de la especie humana. Santo Tomás interpreta esta insuficiencia en relación con la capacidad del intelecto y su apertura a lo universal⁵¹. De este modo, más que una insuficiencia es una indeterminación, propia de un ser que no es pura materia.

Utz señala que esta dependencia material no se limita al sustento imprescindible, sino que apela al esfuerzo de todos para alcanzar un nivel de bienestar en todos los órdenes de la vida.

2) La segunda insuficiencia es en el orden intelectual y moral. El hombre necesita del auxilio de otros para llegar al conocimiento certero, y necesita también del auxilio y ejemplo de otros para alcanzar el fin propio.

En este sentido, señala Santo Tomás⁵² que el mutuo amor es natural, que lleva a ayudar a otro a alcanzar su fin, en cuanto inclina a socorrer y a apartar del camino equivocado y hace de

⁵¹ La mano del hombre es llamada por el autor "órgano de los órganos" y por eso "lo que se hace con ella tiene valor universal" (*Suma teológica*, III, q.83, a.5 ad 1).

⁵² Cfr. SANTO TOMÁS, *Suma contra gentiles*, L.III, caps. 117 y 128.

"todo hombre un familiar y amigo". Ese amor supone la ayuda en el conocimiento y aquí tiene su lugar la educación como un modo especial de ese auxilio para llegar al fin.

Conocimiento y amor -anteriores a la ley- son la base del orden social, el cual consiste en un adecuado modo de ordenarse al fin común.

Con estos elementos se ve clara la distinción entre el orden social humano y el carácter gregario del animal.

3) En tercer lugar, hay necesidades que van más allá de las cotidianas, de las cuales surge la exigencia de la sociedad civil.

Pero, como señalamos antes, la dependencia no es el único elemento definitorio de la naturaleza social del hombre. Esta se apoya también en el carácter espiritual, que hace conocer y tender hacia una misión común, con lo cual lo social se inscribe en el orden ético.

Utz ve esa misión común tanto en la prosperidad material, cuanto en la labor cultural y en última instancia en el perfeccionamiento moral. Es decir que anota una responsabilidad social del bien moral de cada uno, observación que tiene una enorme actualidad, a la luz de la situación social actual, de múltiples hechos (delincuencia juvenil, droga, promiscuidad, etc)

frente a los cuales se habla de esa responsabilidad que va más allá de cada uno de los protagonistas directos.

La naturaleza racional es la que permite tomar conciencia del fin y a la vez de las limitaciones, y la esfera emocional humana –que no se puede identificar con apetito animal, porque está unida al espíritu- expresa la tendencia social bajo la forma del amor de amistad que busca el dar tanto como el recibir. La inclinación social tiene, así, un aspecto ético, en cuanto es natural y a la vez conlleva un deber.

Toda esta doctrina es rica en consecuencias pedagógicas. Señalemos, simplemente, que a partir de ella es posible hablar de un desarrollo social de la inteligencia, consistente en hacer captar esa misión común; y de la voluntad, que debe encarar la interacción como una *cooperación* que no se agota en la relación entre sujetos sino que funda ésta en el *objeto común*. Es decir que se trata de que cada hombre coopere con los otros en razón del fin y no de la pura interacción. Hay, por último, como causa y consecuencia de lo anterior, una educación social de la afectividad, que consiste en el desarrollo del amor de amistad, de benevolencia y de beneficencia, es decir de querer el bien del otro y procurarlo efectivamente.

En este sentido, dice Santo Tomás que el amor es anterior a la ley. Se trata, desde ya de un amor propiamente humano,

abierto a la universalidad del espíritu, y que, en última instancia requiere del auxilio de la Gracia, para poder buscar el bien del otro sin renunciar al propio.

Así, vuelve a recaer el fundamento de lo social en lo espiritual, pero en cuanto encarnado.

El esclarecimiento de la naturaleza de lo social es imprescindible para cada uno de los que cotidianamente desarrollan su tarea en el aula y tienen que orientar, modelar, esa dimensión del sujeto, guiándolo desde su recta inserción en la familia, hasta su progresiva participación en los diversos tipos de sociedades, lo cual se da de hecho espontáneamente, pero es también campo de un deber ser.

Así, le tocará al educador ir haciendo concretos cada uno de los modos del deber ser social, según edades, grupos, diversas circunstancias, etc. Y para ello, necesita también conocer las desviaciones en la conceptualización de lo social, las cuales pasan, casi insensiblemente, del plano teórico al práctico.

La educación social, entonces, tiene su fundamento en la sociabilidad natural del hombre, un plexo de naturales inclinaciones a dar y a recibir en la interacción, cuyo núcleo es la búsqueda del bien común, y por eso es inseparable de la educación moral. Tiene como objeto las virtudes sociales de justicia y caridad, que incluyen como partes integrales la

generosidad, tolerancia, paciencia, abnegación y en general todas las expresiones de la amistad social. El fundamento último de la sociabilidad se halla en la vida trinitaria, participada al hombre, desde la cual el bien común es no sólo temporal sino eterno, de donde la plenitud de la virtud social es el esfuerzo consciente y sostenido de ayudar al prójimo a conseguir la vida eterna. La educación social, de modo pleno, no es posible sin el auxilio de la Gracia, porque las tendencias naturales no pueden, por sus solas fuerzas, romper los límites del yo.

En los planteos actuales es frecuente encontrar algunos reduccionismos de la educación social, tales como identificarla con socialización, desde la perspectiva del sociologismo, que niega su fundamento en la naturaleza y la concibe como internalización de pautas sociales relativas, ordenadas a mitigar el natural egoísmo, no para el bien común, sino para el bienestar o resolución del conflicto social. En este enfoque, los conflictos se resuelven por consenso y la tolerancia se concibe como actitud intelectual y no como parte integrante de la virtud moral de la fortaleza. De allí que, con frecuencia, se concibe el diálogo y la participación como fines y no como medios para el logro del bien común. Otra propuesta muy actual es la de reducir la educación social a *construcción de la ciudadanía*, como si el horizonte último de la vida humana fuera el de la comunidad jurídicamente organizada y como si la escuela debiera ocuparse

exclusivamente de lo que sucede *entre* las personas, dejando de lado las disposiciones internas, la formación en la virtud. Debe observarse, al respecto, que los diseños curriculares y documentos afines se refieren a la justicia como núcleo de la educación social y ésta no es tratada como virtud sino como forma externa de ordenamiento de conductas; como justicia jurídica y no como configuración estable de las voluntad movida por el amor al bien, que lleva al hombre a salir de sí mismo.

El orden social y el orden moral son distintos, pero éste debe apoyarse en el primero. Lo justo en las leyes jurídicas mira principalmente a no dañar al otro, la justicia como virtud moral radica en la voluntad de hacer el bien al otro. Se distinguen pero no pueden separarse. Se podría acatar las normas jurídicas y sociales sin ser moralmente justo.

Hay dos tipos de errores muy comunes en el concepto de educación cívica:

- por exceso: sustituto de la educación moral
(ni todas las exigencias cívicas son exigencias morales
ni lo moral acaba en lo cívico)
- por defecto: adoctrinamiento

4.4.2. Dimensión social desde la Psicología

Propongo tomar como base el texto de Zavalloni (ver Índice en archivo adjunto);

Cap I: págs. 37 a 72 para el desarrollo de la socialidad.

Cap II: pág. 73 a 104. El individuo en el marco social

Cap. III: pág. 105 a 159 Los condicionamientos socio culturales en el desarrollo de la personalidad.

Esto es bibliografía para el docente. Podría hacer una selección para los alumnos y también podría proponer lectura de algunos temas para exponer por grupos.

4.5. La dimensión religiosa

4.5.1. Su naturaleza

En este punto queremos mostrar que:

- La dimensión religiosa pertenece a la naturaleza humana, no es consecuencia de la pertenencia a un determinado contexto socio-cultural.
- Es una dimensión con exigencias propias, a las que una educación integral debe atender.

Nos hemos referido anteriormente a la doble dimensión de todo acto humano -inmanente y transitivo- como fundamento antropológico que nos permitió distinguir dichas dimensiones en el fin de la educación.

Por otra parte, el análisis de los dinamismos operativos humanos muestra una constitutiva estructura bipolar. Toda necesidad, toda tendencia, es búsqueda de interacción, de contacto con realidades que están más allá de la propia subjetividad, con las cuales ésta se actualiza, desarrolla y conserva su ser.

Esa interacción no se limita al plano biológico sino que se expresa en todos los niveles de la vida humana, desde lo biológico, al nivel social y espiritual y en cada uno de esos niveles da lugar a formas de comportamiento cualitativamente diversas pero que a la vez tienden a integrarse en la unidad de la personalidad.

J. Nuttin, en su teoría relacional de las necesidades, distingue en el tercer nivel aludido, lo que llama la "necesidad de conservación existencial y de integración universal", más allá del orden biológico y social que se manifiesta como pregunta por el *sentido* de su existencia y como aspiración a afirmarse y conservarse más allá de los límites temporales, lo que da lugar tanto a respuestas filosóficas cuanto a concepciones e ideales religiosos. Dice al respecto que "La necesidad religiosa - fenómeno tan universal en la humanidad que se consigue reemplazar por otras formas de contacto trascendente, pero que rara vez se extingue- nos suministra una de las manifestaciones más impresionantes de la necesidad de buscar una interacción y

un contacto más allá del dato físico y social. Esa necesidad puede manifestarse bajo las formas más femeninas de una `demanda' de sostén y de apoyo en el nivel absoluto; o también en manifestaciones más viriles de una tendencia a estar en regla con su conciencia o con Dios. Efectivamente, no estar en regla con su conciencia o con Dios no significa más que la ruptura vivida con un orden trascendente y absoluto"⁵³.

En el actuar humano, como se señaló en los puntos anteriores, la dimensión transitiva se anuncia ya en la apertura de la tendencia social, por la que el hombre busca perpetuarse en los demás hombres, en la procreación, en la transmisión de ideas y valores por el quehacer pedagógico y en el quehacer cultural que testimonia su proyección en el tiempo y espacio⁵⁴.

Pero todo esto no basta al hombre, pues es siempre, en definitiva, un trascender horizontal, temporal. Hay en el hombre

⁵³ J. NUTTIN, (1972) *El Psicoanálisis y la concepción espiritualista del hombre*, ed.cit., p.213. En el mismo texto, explicita el autor, en una nota: "En ciertas personas la necesidad de estar bien con Dios o con su conciencia debe considerarse también como la manifestación de un deseo de perfección egoísta sin tacha. Esas personas no desean ser deudoras respecto de nadie; quieren arreglar sus `asuntos' a la perfección. Trasponen al nivel absoluto de sus relaciones con Dios la mentalidad del contador minucioso. Desean lo que Dios ha prometido que les dará. tratan así de no `quedar debajo' y afirmarse ellos mismos, o ponerse a cubierto. Esta actitud espiritual respecto de Dios y de la religión ha sido sugestivamente descrita por MAURIAC en su novela *La pharisienne*, París, Grasset, 1941. Esto muestra una vez más la `confusión' de varias tendencias en un mismo comportamiento humano."

⁵⁴ Cfr. K. WOJTYLA, Card., (1977) *Il problema del costituirsi della cultura attraverso la "praxis" umana*, ed.cit.

una conciencia profunda de indigencia, una necesidad de amor total, advertida sobre todo cuando el hombre se experimenta a sí mismo como ser *libre*, singular⁵⁵.

El hombre que se abre por su inteligencia a una realidad múltiple, ordenada, finita, se reconoce a la vez en sus actos como ser espiritual, cuya plena realización no se satisface en un horizonte puramente temporal, histórico-cultural. Reconoce una trascendencia que no se agota en la relación social ni en el quehacer cultural -por los que se proyecta y perdura más allá de sí mismo y de su tiempo-, reconoce con su inteligencia un fundamento objetivo absoluto de lo real: Dios creador. Y a la vez sólo en un Dios personal *se* reconoce plenamente como ser espiritual.

Esta temática ha sido desarrollada de diversos modos en la filosofía. S. Kierkegaard lo presenta con una particular fuerza existencial, cuando caracteriza al yo como "*relación de la relación*", es decir un ser esencialmente relativo, porque es finito, es creatura y por eso la primera relación es la dependencia metafísica, en su ser. Sólo el hombre puede advertir esta dependencia, por el acto de la inteligencia que es a la vez capaz de la vuelta sobre sí misma, la reflexión, que es autoconciencia. La originalidad de Kierkegaard en este punto,

⁵⁵ Es lo que SOREN KIERKEGAARD en su *Diario* ha descrito desde el plano psicológico-fenomenológico al metafísico y teológico.

está en que subordina la posibilidad de la comprensión de sí mismo como sujeto espiritual a la advertencia de su primera relación fundante con el Ser Absoluto⁵⁶. A su vez, al captarse como sujeto espiritual y finito, capta en su tendencia una aspiración que no se satisface con nada finito y allí se inicia la dialéctica de la libertad, pues esa desproporción entre su tendencia y su realidad finita es la raíz de la *angustia*, de la cual el hombre sale por la elección fundamental, la que define su vida: por lo finito o por lo Infinito. Si elige lo finito, se finitiza y así auto contradice su naturaleza, que es aspiración infinita y cae en la *desesperación*. Si elige lo Infinito, cumple con su aspiración y mantiene su libertad, en cuanto no se cierra a lo finito -pues éste es su campo de elección- sino que lo elige en cuanto conduce a lo Infinito, como medio y no como fin.

Este planteo tiene una gran actualidad y es una respuesta profunda a las situaciones de angustia y desesperanza que son cada vez más comunes.

Pero el yo finito es un yo en el tiempo, por lo cual esa elección fundamental debe hacerla en relación con un Absoluto que ha entrado en el tiempo y es allí donde Kierkegaard introduce el paso al dato teológico de un Dios que se revela como encarnado, que ha entrado en la historia del hombre. Es decir

⁵⁶ Cfr. C. FABRO, (1983) *Riflessioni sulla libertà*, Rimini, Maggioli, pp.78-79.

que la respuesta religiosa es definición ante Jesucristo, no simplemente ante un “Ser Superior”.

La conciencia de esa doble dimensión de finitud y apertura a lo Absoluto es el fundamento de la religión natural.

Esto indica en el hombre una *dimensión trascendente absoluta* y no sólo relativa y horizontal, como la social y cultural, y pone la exigencia de dejar el *planteo pedagógico abierto* a un orden de realidad y conocimiento que sobrepasa el plano natural científico y aún metafísico. Entra así, *de derecho la dimensión religiosa* en la estructura del saber y quehacer pedagógico, exigida por la estructura de la naturaleza humana. *Esa dimensión religiosa se sigue, en el orden del descubrimiento, de la dimensión social, si bien en el orden del ser, a la inversa, la dimensión religiosa tiene su fundamento en que el hombre es creatura, ser en relación con su Creador y por eso con el resto de los hombres.* Es la dependencia del Creador lo que permite comprender el ser social. Hay elementos de la circunstancia contemporánea que pueden oscurecer esa conciencia, tales como: el ejercicio puramente formal del intelecto, al cual no se le presenta la verdad como objeto; la voluntad inmovilizada por la falta de Bien o por la presentación oscurecida del mismo, que produce en el hombre los estados de saciedad, aburrimiento; el predominio de la cultura material.

Pero en esos mismos elementos se halla, a su vez, un motivo existencialmente más fuerte para mover la voluntad, en cuanto ellos ponen al hombre frente a la experiencia de su indigencia profunda, de su estado de búsqueda que no encuentra satisfacción en los bienes finitos. En esta situación el educador puede encontrar un punto de partida para el desarrollo de la dimensión trascendente, sin la cual no hay educación integral.

Es evidente que aquí hay que hacer distinciones según se trate de la educación de adolescentes y jóvenes o de niños, pero hay elementos comunes, por ejemplo en la presentación de ideales de proyección que pueden darse a través de la historia, la literatura o la historia de la ciencia, en la posibilidad de guiar al que se educa, para que descubra el gozo del ejercicio del intelecto y de la voluntad, que llevan en definitiva, a una realidad positivamente trascendente al mundo y al hombre, a un Ser Personal capaz de saciar esa profunda tendencia de la voluntad, tendencia a lo absoluto y a la intimidad profunda, a la vez.

Para que el desarrollo de la dimensión religiosa, exigida por una educación integral, sea efectivamente posible es necesario que haya una vigencia real del "principio de la *libertad de enseñanza* que tiene su fundamento en la naturaleza y dignidad de la persona humana. Por ser ésta una realidad anterior a toda organización social -si bien está destinada a

insertarse en ella-, tiene derecho a auto determinar su desarrollo y a disponer de los medios necesarios, sin que dicha capacidad de autodeterminación se vea limitada por imposiciones arbitrarias de fuera. La educación para que sea un progreso verdadero de adquisición y maduración, debe caracterizarse por esta libertad, "signo eminente de la imagen divina del hombre" (*Gaudium et spes*, 17), y que es esencial en la persona. Sin libertad, la persona se vería desposeída de su autonomía en la formación de sí misma y en la elección de las motivaciones y valores que deben inspirar su conducta de acuerdo con sus convicciones más profundas, especialmente con las que conciernen al significado total de su existencia⁵⁷.

4.5.2. La dimensión religiosa desde la psicología

Para el desarrollo de este punto se sugiere la consulta del texto de Aragó Mitjans, J. (1965) *Psicología religiosa*. Barcelona: Herder.

Y los textos de Maffei, J. (1992). *Manual de Psicología Evolutiva*. CAEPE-DOCENCIA. Buenos Aires y los que se detallan en el Programa. En particular, conviene ver el desarrollo de los temas siguientes:

⁵⁷ Juan Pablo II (1982) La libertad de educación, *L'Osservatore Romano*, 7-II-1982, pp.17-18.

- ✓ Religión y religiosidad
- ✓ Ontogenia de la religiosidad
- ✓ Intereses y conocimientos religiosos
- ✓ La oración
- ✓ Sentimiento de lo sagrado
- ✓ Imagen y concepto de Dios
- ✓ Génesis de la religiosidad en el niño
- ✓ La religiosidad del niño de 9 a 12 años.