

INSTITUTO SUPERIOR PEDRO GOYENA

**DIPLOMATURA: *COMPETENCIAS
DOCENTES PARA LA FORMACIÓN
INTEGRAL***

MÓDULO I

AÑO 2019

INSTITUTO SUPERIOR PEDRO GOYENA

DIPLOMATURA: COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL

MÓDULO I

En el Módulo I de esta Diplomatura trataremos de reflexionar y de comprender por qué el futuro de la educación y de la humanidad no depende tanto de estructuras o de contenidos curriculares, sino de cambios en las actitudes de las personas.

Actualmente los educadores nos encontramos inmersos en nuevos contextos donde las innovaciones y los cambios nos obligan a repensar muchas cosas y, sobre todo, las actitudes con las que enfrentamos el nuevo mundo. Descubrimos que tenemos tareas pendientes y que, además, precisamos mejorar nuestras capacidades para actuar y para pensar en un mundo más complejo.

Y nos preguntamos entonces cuál debería ser el perfil del docente en este siglo, para afrontar las mutaciones que estamos experimentando. Durante los últimos doscientos años predominó la idea de que debía formarse a los docentes de todos los niveles de la educación con un bagaje enciclopédico de los conocimientos más importantes.

Por otra parte, se ensayaron en las últimas décadas cambios en las estructuras, la gestión y el currículo. Estas respuestas no parecieron suficientes para asegurar una enseñanza de calidad adaptada a las necesidades de las personas.

Nos preguntaremos entonces si podemos dejar de lado la creatividad, la motivación, la empatía, como cualidades subjetivas del docente. Nos preguntaremos de qué depende que un alumno salga motivado de un curso y se sienta comprometido para aprender.

Cinco dimensiones y diez competencias

Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales... aprender a conocer es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir en el propio entorno; aprender a vivir juntos, para poder participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro.*

La palabra "competencia", como tantas otras, está ligada a varios significados. En el lenguaje común, podría aludir a la esfera deportiva o a la comercial, pero me resulta más aceptable, aunque insuficiente, el significado administrativo de la palabra: persona competente es la que tiene la idoneidad para un cargo.

En el Proyecto de Definición de Competencias Clave (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico las competencias se definen en relación con tres ámbitos: el de las *respuestas al entorno*, el de la *convivencia social* y el de la *autonomía personal*.

El marco conceptual del Proyecto DeSeCo para competencias clave clasifica dichas competencias en tres amplias categorías. Primero, los individuos deben usar un amplio rango de herramientas para interactuar con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. [...] Segundo, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan comunicarse con otros y debido a que

encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar con grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

En el Proyecto Tuning América Latina se afirma lo siguiente:

Una enunciación amplia del concepto de competencia puede definirla como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo.

El concepto de competencia aplicado, como en este libro, a la formación docente, se refiere a las potencialidades, capacidades o cualidades básicas que debería tener una persona para ejercer la docencia con eficacia en cualquier nivel del sistema educativo. En la cultura clásica griega, se hablaba de "potencialidades"; en el lenguaje latino romano, de "virtudes". Por su parte, el lingüista Noam Chomsky utiliza la expresión "competencia Lingüística" para designar una estructura o programa innato que nos permite desarrollar el habla y el pensamiento. Pienso, por el contrario, que la competencia no es innata, sino que se adquiere, se forma o se construye. En la Antigüedad, era normal pensar que toda potencialidad era inherente a la "naturaleza" de la persona: se nacía para ser esclavo o para ser libre, y la mujer tenía delimitadas sus capacidades por "naturaleza". En muchas lenguas existen atributos que se asignan "por naturaleza" a determinadas personas, por ejemplo, el ser sabio.

La idea de que la inteligencia y el comportamiento humano se construyen es algo típicamente contemporáneo; tiene que ver con la idea de que la acción humana es capaz de inventar tecnologías, sistemas políticos, conocimientos o comportamientos sociales. De esto derivan las teorías

sobre las reformas sociales, la gestión, la planificación, la revolución, la praxis, la innovación y muchas otras más. Amparo Escamilla en *Las competencias básicas* (2008) sostiene que "las competencias son capacidades relacionadas, de manera prioritaria, con el saber hacer". Ahora bien, la misma autora agrega: "Entendemos la competencia como un saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores".

Según mi criterio, las competencias docentes no se fundamenan exclusivamente en el "saber hacer", sino que contemplan cinco dimensiones de la educación: el ser, el conocer, el saber hacer, el convivir y el aprender a aprender. Una visión existencial y holística. En cambio, el enfoque de las competencias centrado exclusivamente en el saber hacer puede derivar en una visión utilitarista o economista de las capacidades que debe reunir un individuo para insertarse en la sociedad o en el mercado laboral. Por supuesto, asumo que el perfil laboral-profesional de un individuo en las sociedades actuales constituye un aspecto decisivo para su empleo y su inserción social, pero está comprobado que capacidades que contemplan el trabajo en equipo, el pensamiento complejo o la creatividad son tan importantes para el éxito laboral como el dominio de destrezas especializadas. Por lo demás, no olvidemos que estamos tratando de definir cualidades de los profesores cuya formación supone saberes más amplios que los de un especialista.

El hecho de que casi todos los especialistas coincidan en asociar el término "competencia" con "saber hacer" no es casual. Por distintos caminos, la cultura contemporánea ha desarrollado la idea de que el desarrollo del pensamiento, de la economía, de la educación, de la inteligencia, de la sociedad, depende de la acción humana. Podemos decir que las sociedades contemporáneas aparecen como el producto de la acción y del conocimiento humanos, lo que contrasta con las sociedades tradicionales, en las que predominaba la reproducción de un orden social concebido como un hecho natural.

El concepto de competencia está asociado al surgimiento de un nuevo Paradigma al que podríamos denominar "accionista". En mi propuesta, lo relaciono con el constructivismo epistemológico, con el humanismo filosófico, con el pragmatismo político y con el desarrollismo económico. En última instancia, me interesa inscribir el tema de las competencias en una teoría que reconoce al ser humano como productor de la sociedad y como destinatario de los esfuerzos para crear un mundo mejor.

El ser humano ha buscado darse de competencias para vivir mejor desde los inicios de la "hominización". Lamentablemente las civilizaciones no lograron armonizar los distintos caminos para alcanzar la felicidad humana, y a menudo convirtieron a la mayoría de los pueblos en instrumento de los grupos dominantes o en objeto de proyectos alienantes. La comunidad mundial se rige en la actualidad por el Código de los Derechos Humanos, que supone que todos los seres humanos son iguales en dignidad. Por eso es que el aprender a convivir cobra tanta relevancia.

En la concepción accionalista, las competencias son capacidades para pensar y para actuar, y se adquieren por medio del aprendizaje. Esto se puede justificar muy bien desde el punto de vista de la teoría constructivista: no hay competencias innatas. Nadie nace para ser genio o para ser esclavo. *El ser humano no nace sino que se hace.* La sociedad ofrece oportunidades que algunos logran aprovechar y que otros no consignen por distintas razones —entre otras: la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación—.

En muchos casos, las instituciones educativas están centradas sobre todo en la "instrucción" (el conocer) y en el "saber hacer" (desrezas o calificaciones profesionales). Otras, en cambio, se ocupan principalmente de los valores, de la identidad, del aprender a convivir. Lo que propongo aquí trata de asumir los objetivos del Informe Jacques Delors, patrocinado por la Unesco, que destaca como bases fundamentales de la educación el aprender a ser, a conocer,

a hacer y a convivir. Debemos agregar una quinta dimensión, que es inherente a los profesores: el aprender a enseñar que, como veremos, implica el aprender a aprender. Las competencias no son meras adaptaciones al medio, ni tampoco una simple respuesta a los estímulos externos, como sugiere el conductismo de Skinner. El "aprender a ser" trasciende toda subordinación a los condicionantes externos, sean económicos, sociales o políticos.

En la versión neodarwinista del liberalismo, algunos han sostenido que la educación debe favorecer la competitividad en un entorno regido por las leyes del mercado. Las capacidades sociales de los individuos están marcadas sin duda por una base biológica que no siempre se explícita. Somos una especie animal en evolución que busca las mejores ventajas para sobrevivir. Pero aun desde esta perspectiva, sabemos ahora que la supervivencia animal no depende solamente de la capacidad para dominar, sino también de la capacidad para cooperar con el otio. Una competencia Puede, obviamente, enseñarnos a competir, tal como proponen algunos, pero también podemos adquirir a través de la misma experiencia la capacidad para cooperar o para actuar solidariamente.

Podemos entender que en el lenguaje corriente se interprete que las competencias remiten a situaciones en las que se juega un sentido deportivo y económico del término. Pero la competitividad es sólo un aspecto de esta cuestión. Las competencias educativas, debemos subrayarlo, se refieren a capacidades para pensar, para actuar, para convivir, para desarrollar la personalidad. Estamos hablando, pues, de otra cosa: de competencias docentes en términos trans culturales, pensando que se trata de capacidades que podría tener una profesora o un profesor en Alaska, en Nueva Delhi, en Nigeria, en Buenos Aires o en cualquier otro lugar.

Obviamente, la "identidad cultural" y el contexto social influyen enormemente en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. Basta con imaginar que este texto puede estar siendo leído en una carpeta de Haití donde se

educan niños y adultos que han quedado sin casa desde el terremoto de enero de 2010. En este contexto, sin duda va a pesar la necesidad de reconstrucción de los individuos, de la sociedad y del Estado.

Mi enfoque es "minimalista". Esto quiere decir que prefiero una lista limitada de competencias antes que una lista exhaustiva como las que se enuncian por ejemplo en el Programa Tuning América Latina para cada disciplina. Existen varias listas de competencias que podríamos aplicar para los docentes; la Unesco y la OCDE trabajaron conjuntamente para ofrecer una de ellas a través del Proyecto Definición y Selección de Competencias.

El esquema que propongo resulta de una combinación de varios criterios. He tratado de considerar los conceptos y valores de pensadores clásicos como Sócrates, Confucio, Platón, Buda, Aristóteles, San Agustín, Descartes, Rousseau, Kant, entre otros. Cada uno de esos autores privilegia una dimensión esencial: lo mental, lo volitivo, lo racional, lo ético, lo social o lo cognitivo. Tanto en Oriente como en Occidente las escuelas filosóficas han tendido a dividirse entre racionalistas y vitalistas, entre empiristas e idealistas, pero encontramos también otras teorías que destacan las cuestiones sociales y morales. No podemos ignorar la diversidad de experiencias educativas en todo el mundo, donde la centralidad de un valor o finalidad depende de las ideas y creencias de un pueblo, una comunidad o una Nación.

He adoptado un esquema sintético en el cual pretendo incluir las dimensiones psicológicas, cognitivas, sociales, morales y pedagógicas. Parto de la idea de la educación concebida como fenómeno bio-étnico-social mediado. Por el lenguaje, métodos pedagógicos y tecnologías de la información. Tal como lo expresa Jacques Ardoino, la educación es un fenómeno "multirreferencial".

En la filosofía de Confucio, la lealtad, el amor a los padres, la compasión, el amor, la integridad, la responsabilidad, la paz y la igualdad eran al mismo tiempo principios morales y objetivos de la educación. Casi por la

misma época, a Platón su metafísica lo llevaba a reconocer como ideas iluminadoras la Verdad, el Bien, la Belleza y la Justicia. Si un ser humano era capaz de alcanzar la contemplación de estas ideas rectoras, al mismo tiempo sería capaz de actuar como un individuo perfecto. En el camino de Buda, se llega a la perfección por el dominio del cuerpo y de la mente, hasta alcanzar la unión con el sentido del universo.

Todos hemos sido educados en alguna tradición que privilegia lo intelectual, lo moral, lo afectivo, lo social, la cultura científica, la ideología política, la identidad cultural o las creencias religiosas, o una combinación de estos diversos aspectos. En este caso, me pareció pertinente distinguir para los docentes cinco dimensiones dentro de las cuales ubicar las competencias básicas. Y adopté como premisa que las competencias básicas deben ser válidas para un docente de cualquier nivel, es decir, para una maestra de Jardín de Infantes o para un Profesor Universitario. Ya en el informe de la Unesco de Edgar Faure -*Aprender a ser*-, se recomendaba eliminar las discriminaciones entre los distintos tipos de docentes. Entre otras cosas, se proponía adoptar una formación universitaria común. En los contextos actuales, los sujetos del aprendizaje se han vuelto más diversos pero al mismo tiempo menos estructurados por las categorías de la edad mental y de la edad escolar con las que se crearon los niveles primario, secundario y terciario en todo el mundo.

¿Un profesor universitario debe tener el mismo cuidado en la comunicación pedagógica que una maestra jardinera? Hasta hace muy poco tiempo se creía que un físico nuclear, un ingeniero, un médico o un odontólogo no necesitaban una formación pedagógica para enseñar en la Universidad. Sin embargo, las investigaciones de epistemología genética de Jean Piaget, las experiencias de enseñanza de matemática moderna en los jardines de infantes en Bélgica con Georges Papy, las investigaciones de psicología cognitiva y el desarrollo de la pedagogía universitaria han mostrado suficientemente que toda enseñanza supone

una teoría del aprendizaje y una metodología adecuada. Y también se ha probado que existen mecanismos universales en los procesos de adquisición de conocimiento.

Durante mucho tiempo la pedagogía estuvo reservada a los infantes. Pero a mediados del siglo XX se descubrió que era necesario analizar el aprendizaje de los adultos. En la actualidad, tenemos otro problema: las delimitaciones de la edad mental y de la edad escolar se han vuelto borrosas. En las escuelas primarias de América Latina o de África encontramos personas de entre 5 y 70 años de edad. En las universidades, actualmente podemos encontrar jóvenes de entre 18 y 24 años, pero también individuos de entre 40 y 70 años. A su vez, ya aparecieron muchos casos de adolescentes entre los 11 y los 15 años que ya han ingresado a la Universidad. Al principio los llamaban "superdotados", pero ahora se empieza a admitir que se trata de un fenómeno cada vez más frecuente. En síntesis: el sujeto de los aprendizajes ya no es tan homogéneamente estereotipado como a principios y mediados del siglo XX.

Deberíamos también tener presente que el criterio de la edad mental —para la educación— ya no resulta tan delimitado como se suponía en el siglo XX. La observación nos permite descubrir ciertas paradojas en la actualidad. Los profesores universitarios que atienden a los ingresantes constatan que muchos no han alcanzado el nivel de la abstracción. En el otro extremo, a nivel primario o secundario, descubrimos niños o adolescentes que tienen una capacidad de aprendizaje equivalente a la de los adultos. Con esto quiero insinuar que los docentes de cualquier nivel tienen que estar preparados para encontrar grupos heterogéneos de alumnos, más allá de las ideas preestables sobre la edad mental o la edad escolar.

Por lo mismo sostengo que las competencias básicas de los docentes constituyen capacidades de los profesores de cualquier nivel. Científicidad, comunicabilidad, creatividad, sociabilidad, reflexividad, responsabilidad social, son capacidades necesarias para enseñar tanto en el Jardín de Infantes como en la Universidad. Estoy hablando

de competencias básicas que deberían poseer los docentes en cualquier nivel de enseñanza, aunque su despliegue dependa de cada contexto particular.

Los buenos profesores de cualquier disciplina se comunican en cualquier nivel, aunque se adapten a los distintos contextos o públicos donde deben comunicarse. Cambian los contextos, pero no la naturaleza del proceso enseñanza-aprendizaje. En el seno de la Universidad actual, el esfuerzo del profesor no es el mismo si enseña a un grupo de ingressantes con problemas de lectoescritura que si enseña a un grupo de estudiantes de posgrado que ya tienen capacidad para discutir un proyecto de investigación. Pero la función pedagógica sigue siendo la misma.

Al imaginar las condiciones del docente del siglo XXI, debemos preguntnos si no estamos asistiendo al comienzo de una desescolarización que puede volver superfluo el fortalecimiento de las competencias docentes. Si muchos individuos van a poder acceder a conocimientos por medio de las redes de información y mediante acceso directo a memorias electrónicas, algunos se pueden preguntar qué función cumple un profesor.

Aquí aparece una de las justificaciones del nuevo per-

fil docente que imagino. Ese alumno que con autonomía puede organizar su propio proceso de autoaprendizaje mediante las redes de información siempre necesitará a alguien que le brinde modelos de conocimiento para poder seleccionar informaciones o cultura general para integrar los conocimientos. También necesitará alguien que le transmita conceptos científicos para evaluar distintas teorías y orientaciones para insertarse en el mundo profesional o social.

Inviro a los lectores a imaginar una serie de cualidades que un buen docente debe poseer: dominio de la materia y capacidad pedagógica para enseñarla, sentido ético, capacidad para interactuar con los alumnos, capacidad para despertar el interés por los aprendizajes, capacidad para estimular las potencialidades de los alumnos, etcétera. He querido identificar cualidades que me parecen congruentes con valores fundamentales de la educación y con las tendencias del siglo XXI. He aquí una enumeración de las competencias básicas seleccionadas:

I. Aprender a ser:

1. Identidad. Capacidad para facilitar la realización de la identidad de los alumnos. Autoconciencia.
2. Creatividad. Capacidad para lograr un aprendizaje activo. Motivación. Capacidad para transmitir el deseo de saber.

II. Aprender a tocer:

3. Cientificidad. Capacidad para desarrollar el pensamiento científico. Dominio de una disciplina y de la lógica científica. Capacidad para enseñar a pensar. Pensamiento crítico. Metacognición.
4. Competencia lingüística. Capacidad para estimular la comunicación lingüística y para interpretar el mundo simbólico.

III. Aprender a aprender:

5. Capacidad para enseñar a aprender mediante la autonomía intelectual, el trabajo en equipo, la autodisciplina y la resolución de problemas.
6. Comunicabilidad. Capacidad para transmitir los conocimientos con métodos pedagógicos adecuados.

IV. Aprender a hacer:

7. Capacidad para enseñar el saber hacer mediante la resolución de problemas. Eficiencia práctica. Capacidad para enseñar a aplicar conocimientos.

8. Competencia informacional. Capacidad para buscar, interpretar y transmitir información. Capacidad para transmitir una cultura multimedial.

V. Aprender a convivir:

9. Sociabilidad. Capacidad para enseñar a trabajar en equipo, para actuar con solidaridad y responsabilidad. Empatía y comprensión de los jóvenes.
10. Responsabilidad social. Compromiso moral. Identidad y valores. Consciencia ciudadana. Consciencia económica.

Considero que las fronteras entre estas dimensiones –lo cognitivo, lo psicológico, lo pedagógico, lo social– no son más que distinciones teóricas. En la vida real la educación, como ya lo he señalado, es un fenómeno bio-psico-social-político-intelectual. No quiero fragmentar lo que en la realidad se encuentra ligado de manera multirreferencial.

La teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman nos indica que el conocimiento moviliza tanto lo racional como lo irracional. Las teorías constructivistas (Piaget, Vigotsky) muestran que las condiciones de aprendizaje son tanto individuales como sociales. Howard Gardner defiende la tesis de las inteligencias múltiples que intervienen en los procesos cognitivos y en los comportamientos humanos.

Es importante explicitar la ambigüedad de la formación docente que implica que aquél que va a ser el responsable de la enseñanza previamente tiene que aprender. Es por esto que las competencias pueden leerse en los dos sentidos: Para enseñar a aprender el docente previamente tiene que aprender a aprender. Esta ambivalencia de la función docente se acentúa en la actualidad con la exigencia de aprender durante toda la vida, que alcanza a todos los individuos.

Asumo en esta propuesta que cada docente debe dominar por lo menos una disciplina. Las competencias generales son más útiles cuando el individuo domina un campo

Aprender a ser: La identidad

especializado. Lo que está sucediendo actualmente es que muchos graduados universitarios y profesores están orientándose hacia otras disciplinas o están trabajando en problemas transdisciplinarios.

No cabe duda de que cualquier programa educativo que cumpla las finalidades del aprender a ser, a conocer, a hacer, a aprender y a convivir puede considerarse exitoso. Pero ¿qué implica realizar cada uno de estos propósitos? ¿De qué modo enseñar a conocer? ¿Qué aspectos considerar para enseñar a convivir? ¿Qué habilidades debemos definir para aprender a hacer? ¿Qué significa aprender a ser? Trataré de responder esas preguntas en las páginas que siguen.

Por razones como éstas es por lo que yo digo que la búsqueda del verdadero yo es un problema específicamente moderno. La vida del individuo no está ya determinada (aunque pueda estar influida) por su propia familia, su clase social, raza, credo o nacionalidad, sino que somos nosotros los que cargamos con el peso de descubrir nuestra identidad.

Carl R. Rogers, Libertad para aprender.

¿Por qué deberíamos colocar la identidad como una competencia docente? Si se trata de una dimensión de la personalidad que se identifica con el ser uno mismo, ¿qué me lleva a definirla entonces como una cualidad pedagógica? Ya que parece la capacidad más simple de alcanzar, ¿acaso no basta con ser uno mismo para manifestar a otros su identidad? ¿Acaso no somos conscientes de nosotros mismos? En este sentido, habría que pensar por qué la Unesco recomienda el “aprender a ser” como uno de los aspectos principales de los procesos educativos del presente. No olvidemos que el mundo está en mutación, y que en todas partes padecemos procesos de crisis en los vínculos sociales y por lo tanto, en la identidad de las personas.

Desde la publicación en 1942 de *El Ser y la Nada*, Jean-Paul Sartre difundió en el pensamiento contemporáneo la idea de que la existencia humana consiste en eleger, en ejercer la libertad, en desarrollar la conciencia de sí. Ese libro y otros que le siguieron pusieron en evidencia también que la mayoría de las personas da por sentado que tiene una identidad, sin preguntarse si han elegido su vida o si más bien ocupan roles e identidades que les fija la sociedad, la familia o la cultura dominante.

3

Dimensiones de la persona y educación integral

ENRIQUE CERVILLA CASTILLO
GEO SAURA CASANOVA

- Colom, F. y Melich, J. C. (1994). «Antropología y educación. Nota sobre una difícil relación». En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. VI. Salamanca.
- Corbella, M. (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- Curtiss, S. (1977). *Genie*. Nueva York: Academic Press.
- Dewey, J. (1997). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Fullat, O. (1992). *Filosofías de la Educación. Paideia*. Barcelona: CEAC.
- García Arriburu, M. (1996). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*. Pamplona: EUNSA.
- García Archio, L. (1989). *La Educación*. Madrid: Parapinfo.
- Geertz, C. (1991). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gehlen, A. (1980). *El hombre*. Salamanca: Signumene.
- Gervilla, E. (2010). *Educar en la Posmodernidad*. Madrid: Dykinson.
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kahn, J. S. (ed.) (1975). *El concepto de cultura. Textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Aka.
- Millán Puelles, A. (1974). *Economía y libertad*. Madrid: Confederación Española de Cajas de Ahorros.
- Nassif, R. (1975). *Pedagogía General*. Madrid: Cincel.
- Noguera, J. (ed.) (1995). *Cuestiones de Antropología de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Ortega y Gasset, J. (1950). *Ensayos filosóficos. Biología y Pedagogía*. En *Obras Completas*. Madrid: Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1957). *Meditaciones del Quijote*. En *Obras Completas*. Madrid: Revista de Occidente.
- Sacristán, D. (1982). «El hombre como ser irracional». En *Revista Española de Pedagogía*, 158.
- Scheler, M. (1972). *El saber y la cultura*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Touriñán, J. M. (2007). «Valores y convivencia ciudadana: Una responsabilidad de formación compartida y derivada». En *Bordón*, vol. 59, n.º 2 y 3.
- Velasco, H., García, F. J. y Díaz, A. (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Wolcott, H. F. (1993). «Sobre la intención etnográfica». En *AAVV: Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Zubiri, X. (1959). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Editora Nacional.

La pregunta sobre el hombre (*anthropos* = persona) ha sido objeto de reflexión desde la antigüedad del pensamiento filosófico. Kant, en 1793, señaló cuatro preguntas ineludibles que los humanos nos formulamos. La cuarta de ellas, síntesis de las precedentes, alude a qué es el ser humano: 1. ¿Qué puedo saber? (cuya respuesta ofrece la *Metáfísica*). 2. ¿Qué debo hacer? (cuya respuesta nos da la *Moral*). 3. ¿Qué puedo esperar? (respuesta alusiva a la *Religión*). 4. ¿Qué es el hombre? (respuesta que nos ofrece la *Antropología*) (Kant, 1977, 349).

La riqueza del ser humano ha hecho imposible una única definición de persona, por lo que ésta ha tenido distintos sentidos desde la antigüedad griega hasta hoy, de acuerdo con la antropología subyacente. Cristianismo, existencialismo, marxismo, personalismo o anarquismo han tomado opciones distintas, y han dado diversas respuestas, a veces hasta antagónicas, a la pregunta sobre el ser humano.

El vocablo castellano «persona» es transcripción literal del latín *«personam»*, correspondiente a la voz griega *«prosopon»* que significa máscara. Se trataba de la máscara o careta que cubría el rostro del actor según el papel que desempeñaba en el teatro. De acuerdo con estos orígenes, posteriormente la persona pasó a significar imagen, figura, actor, personaje, etc., siempre con referencia al ser humano, en el que unas veces se acentúa su dignidad, otras su espiritualidad u oposición a las cosas, o bien se distingue por el «substrato» o «supuesto» frente a la exterioridad.

Los primeros pensadores griegos ya se cuestionaron el «qué», o lo que real y constitutivamente es el hombre, frente a la apariencia. El dualismo cuerpo-alma es constante en la antropología de Platón y de Aristóteles. Para el primero, el verdadero ser del hombre es su alma, y

el cuerpo es pura exterioridad, de la que hay que liberarse para alcanzar la verdad. En Aristóteles, el dualismo cuerpo-alma no son dos realidades, sino dos elementos ontológicamente complementarios de una unidad sustancial. Boccio (470-525) fue uno de los autores más influyentes en la historia de la noción de persona. Su famosa definición sirvió de base a muchos filósofos cristianos para explicar los datos de la Revelación, e incluso santo Tomás la hizo suya (Sum. Th. I, q. 29). Durante toda la Edad Media se extendió la definición boeciana, afirmando que la *«persona est rationalis naturae individua sustentia»*, esto es, la persona es sustancia individual de naturaleza racional (PL. 64, 1345).

Tal definición relaciona y distingue los conceptos de individuo y de persona. Según el sentido aristotélico que Boecio otorga a su definición, sustancia individual es una realidad indivisa en sí misma y dividida de las demás. Es sustancia, es decir, un ser consistente, que existe por derecho propio; individual, esto es, completo y perfecto en sí mismo (*«indivisum in se»*), y diverso de los demás (*«divisum ab alio»*). La naturaleza, o lo común a muchos seres, se determina específicamente con el adjetivo *«racional»*, para expresar que se trata de una sustancia individual del orden de las sustancias racionales. La distinción entre individuo y persona se justifica, de este modo, por la diferencia entre lo más y lo menos universal. No todo individuo es persona. El concepto de persona es menos universal que el de individuo, añadiéndole una nota, que es la naturaleza racional que lo determina.

2. LA DIGNIDAD DE LA PERSONA

Muchos autores modernos se han servido de elementos psicológicos, éticos y metafísicos, para conceptualizar la persona y diferenciarla de individuo. A partir de Descartes (1596-1650) se acentúa el carácter relacional de la persona como conciencia, autorrealización y heterorealización y, con ello, la importancia de «lo ético» en su constitución. De este modo, la persona se destaca por su valor y dignidad en la moderna reflexión ilustrada sobre el hombre fuertemente secularizado. En este sentido, es de especial relieve la aportación de Kant (1724-1804), para quien la persona es un fin en sí misma frente a los demás seres, que tienen únicamente el valor de medios.

«Las realidades cuyo ser descansa no precisamente sobre nuestra voluntad (libertad) sino sobre su naturaleza, solamente poseen un valor relativo, medio, en cuanto se trata de seres irracionales, por lo que se denominan cosas, mientras que a los seres racionales se les denomina personas, pues por su naturaleza se cualifican como fin en sí, es decir, algo que no puede simplemente ser utilizado como medio, algo que impide toda arbitrariedad y que constituye objeto de atención especial» (Kant, 1967, 64).

Los objetos, en efecto, son valiosos en la medida que son valorados por las personas. En consecuencia, pues, su valor es extrínseco. Sin embargo, los sujetos poseen un valor que es independiente de cualquier valoración exterior a ellos. Por eso Kant afirma que poseen valor intrínseco, que es justamente lo que él llama dignidad. De esta concepción se deriva el principio práctico o imperativo categórico: «*Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otra, siempre como fin al mismo tiempo y nunca como medio*» (1967, 84). La persona es así un «alguién» frente a las cosas, «algo», digna de respeto tanto individual como socialmente. El ser humano podrá ser maltratado y despreciado, pero ninguna instrumentalización o dominio logrará suprimir su dignidad.

Frente al colectivismo, y contra todo individualismo, se alza la doctrina que sostiene el valor supremo o primado ontológico, ético y social de la persona o personalismo. E. Mounier ocupa un especial relieve en el personalismo. Para él, el personalismo es toda doctrina y civilización que afirma el primado de la persona sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo («*Manifesto al servicio del personalismo*»). Esta primacía y defensa de la persona no supone una defensa a ultranza del individuo, pues éste se hace persona en la comunidad. El deber de la comunidad, por tanto, es buscar el bien de la persona, así como el deber de la persona es sacrificar su individualidad en favor de la comunidad. Esta, si es auténtica comunidad personalista, humaniza a la persona.

Ahora bien, si la persona es digna, no siempre se comporta con la dignidad que exige su ser. Hay personas que ellas mismas hacen que se denigre su dignidad. Es necesario, pues, distinguir al respecto una doble dignidad del ser humano: una dignidad ontológica y otra moral.

— *La dignidad ontológica*, denominada también natural o innata, es inherente al hecho mismo de ser persona, de ser capaz — gracias a la libertad — de iniciativas sobre sí, los demás y el mundo circundante. En consecuencia, pues, no se gana ni se pierde por el uso de la misma, pues siempre se es persona. De este modo, la persona se encuentra, por el hecho de su nacimiento, con esta dignidad que nunca se pierde, pues todos los humanos tenemos en común la humanidad: ser persona.

— *La dignidad moral* de la persona. Por el contrario, es aquella que depende del uso que se haga de la libertad. Esta dignidad se pierde por el mal uso personal de la libertad, y nunca por el mal uso de los otros. Así, cuando se maltrata a alguien —nazis, pobres, ignorantes, niños—, no pierde la dignidad el maltratado (la víctima), sino quienes realizan la acción (verdugo). Como ya afirmó Sócrates, la injusticia es siempre nefasta, pero es mucho peor realizarla que padecerla: «*Cometer injusticia es peor que padecerla*» (Platón, 473a). La dignidad moral, pues, depende de las decisiones de cada uno, pues la persona se hace eligiendo, y tales elecciones determinan nuestro «modo de ser».

En síntesis, pues, a la luz de los distintos modos de entender la persona, podemos definirla como sustancia individual de valor absoluto, dora da de cuerpo, razón y afecto, con dominio de sí y abierto a los demás (naturalidad, sociedad, Dios). Por nuestra parte, definimos la persona como «animal de *inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional en el espacio y en el tiempo*» (Gervilla, 1991, 451). Hoy el vocablo persona es objeto de estudio desde variadas ciencias y perspectivas: jurídica, ética, política, psicológica, teológica, etc. Su dignidad es punto de referencia en las declaraciones sobre la libertad y la igualdad entre los hombres: Declaración Universal de los Derechos Humanos, Constitución española, Constitución europea, etc.

3. LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Desde el punto de vista educativo, la persona es un ser inacabado en todos sus aspectos y dimensiones: cuerpo, razón, afecto, individualidad, apertura, etc. Desde esta visión, la persona tiende hacia el acercamiento y la perfección. No es un ser «hecho», sino «haciéndose», siendo *el mismo nunca es lo mismo*. El fundamento, pues, de la educación reside en esta identidad persistente de la persona (*el mismo*), que se hace distinta en la personalidad (*nunca lo mismo*), y ello durante toda la vida y de modo completo o integral.

Cuando afirmamos que la educación pretende el desarrollo armónico de todas las facultades humanas, es decir, todas las «energías» o potencialidades de la persona, nos encontramos ante una concepción ecléctica¹ o integradora de la educación. La expresión educación integral,

¹ Ecléctico (de *elektos* = escoger): posición filosófica que se propone reunir en un cuerpo de doctrina, más o menos unitario, una variedad de elementos de otros sistemas

aunque puede interpretarse en sentidos muy variados, incluye en todo caso el concepto de totalidad: la educación del ser humano completo, de todas y cada una de sus facultades y dimensiones. El término «integral», de tan frecuente uso en la literatura pedagógica, nos viene a manifestar la misma necesidad de educar al hombre en todas las dimensiones desde su unidad. De este modo, la educación personalizada se nos presenta como una educación integral, no en el sentido vulgar de la palabra, como sumar de distintas actuaciones educativas, sino en la significación profunda, como Enriquecimiento y unificación del ser y la vida humana. *Integral* es aquello que no carece de ninguna de sus partes, que está totalmente completo. No se trata, sin embargo, de una yuxtaposición o suma cuantitativa de partes, sino más bien de una integración e interrelación de las mismas, pues la educación se realiza en la persona, y ésta forma un todo armónico en el desarrollo de la personalidad. En este sentido, Mantovani afirma:

«No se realiza la personalidad con el cultivo, por más cuidadoso que sea, de un solo lado del ser humano. La educación debe dirigirse hacia la organización dinámica individual y su total integración. Representa al individuo formado en todos los aspectos de su ser y en todos los sectores de la vida y de la cultura» (1996, 117).

Cuando la educación no se realiza así, en el sentido integrador de todas las dimensiones de la persona, nos encontramos ante la parcialidad o el desarrollo unilateral, situaciones ambas de carencia, atenciones contra el desarrollo armónico de la personalidad.

3.1. La formación completa del ser humano. Datos históricos y legislación actual

Este deseo de alcanzar, a través de la educación, un hombre completo, ha sido y es una aspiración antigua y constante en la historia de la educación. Recordemos al respecto el deseo platonico de dar al alma y al cuerpo la totalidad de la persona, la máxima perfección y belleza posibles; la *Didáctica Magna de Comenio*, que aspiraba a «enseñar todo a todos», a lograr la «panapaideia» o la «panpolis» o la «panmoralia»; el ideal de Rousseau de formación total, alejada de toda vana erudición y estudio; el proyecto pedagógico marxista de educación integral, propuesto por Marx, para propiciar la formación del hombre polivalente que pudiese ser simultáneamente pastor, pescador, cazador, crítico..., sin someterse a la especialización enajenante que impone la división del trabajo; el ideal de Manjón de cultivar cuantos géneros ha puesto Dios en el

hombre en su doble naturaleza espiritual y corporal; o la exigencia de una educación integral para alcanzar un humanismo integral de Jaques Maritain. También el núcleo central de la revolución social: Bakunin, Paul Robin, Ferrer i Guardia... hacen de la desigualdad en la educación la causa del somerimiento de unos hombres a otros. Sólo una educación completa, que aúne cultura y trabajo, terminará con la esclavitud.

Este ideal de integridad o plenitud se reconoce también en los documentos legislativos, nacionales e internacionales, que proclaman la necesidad de la educación integral. Así, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (10-XII-1948), en su artículo 26, 2, dice al respecto: «*La educación debe tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y a reforzar el respeto a los derechos del hombre y de las libertades fundamentales. Debe favorecer la comprensión, la tolerancia, la amistad entre las naciones y todos los grupos sociales o religiosos, así como el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el crecimiento de la paz.*»

En el mismo sentido se pronuncia la Constitución Española (31-X-1978): «*La educación renará por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*» (art. 27,2). No menos explícitas sobre el tema han sido todas las leyes de educación. Así, la LOE (3-VII-1985), al enumerar los fines de la educación, afirma que pretenderá «*el pleno desarrollo de la personalidad del alumno*» (art. 2.º). Y la LOGSE (4-X-1990), recogiendo la legislación precedente, insiste en su Título Preliminar, y en los artículos primero y segundo, en la necesidad de una educación plena. También la LOCE (24 diciembre, 2002), al tratar de los derechos básicos de los alumnos, reconoce que el primero de ellos es «*recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad*» (art. 2, 2.º). E igualmente la LOE (2016) en su artículo primero, entre los principios de la educación, afirma que «*la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores*». Y finalmente, la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de Educación (LOMCE, 2013) sostiene la necesidad de que el alumno «*desarrolle al máximo sus posibilidades*» (Preambulo, I).

A nivel legal, por tanto, lo mismo que a nivel pedagógico, no es posible una educación de calidad que no contemple, en su programa de acción, el desarrollo armónico de todas las potencialidades del ser humano. El problema radica en determinar las dimensiones o potencialidades, su sentido y la preferencia que nos conduce a la opción por un

concepto concreto de persona; tarea compleja y difícil, pero necesaria, y anterior a la acción de educar, pues para educar es necesario saber previamente qué educar.

La educación, que siempre consiste en la incorporación de valores a la propia existencia, ha de analizar los valores emanados de la persona, o mejor, de cada una de sus dimensiones, para su actualización y perfeccionamiento. De este modo, el ser humano se hace eligiendo, por cuantos elegir es aquí elegirse. En esta elección, unos valores son más necesarios —los más cercanos a la naturaleza animal— y otros son más dignos —los más unidos a la naturaleza racional/espiritual—. En cualquier caso, el ser humano es una animal valorante que, desde su inteligencia emocional o consciente, busca e incorpora —de modo ineludible— valores a su existencia. La opción vivencial de unos u otros da como resultado un modo u otro de construcción humana, y por tanto de personalidad.

4. DIMENSIONES O ÁMBITOS DE LA PERSONA HUMANA

Anteriormente hemos definido a la persona como «*animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional en el espacio y en el tiempo*». La persona, pues, es un componente unitario en el que el cuerpo, la razón y el afecto determinan que cada persona posea características singulares y únicas (no existen dos personas iguales) vividas en relación a sus semejantes, con la naturaleza y con Dios (para los creyentes).

La persona, pues, genera un conjunto de valores, nacidos de la misma naturaleza del ser humano, cuya totalidad la educación ha de percibir para alcanzar la educación integral. Así, porque el ser humano es un *animal de inteligencia emocional*, necesita desarrollar los valores corporales, intelectuales y afectivos; porque es *singular y libre* desea alcanzar los valores individuales, liberdadores, morales y estéticos; porque su naturaleza no es cerrada, sino *abierta a sus semejantes, a la naturaleza y a su transformación, y hacia el Ser supremo*. Precisa de los valores sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos. Y todo ello realizado en el espacio (valores espaciales) y en el tiempo (valores temporales).

4.1. El ser humano: un animal de inteligencia emocional o sentiente

El animal humano no llegaría a ser tal en la carencia de valores. La inteligencia y la emoción —conocer y sentir— son componentes del valor por medio del cual el «animális» se torna humano.

a) El animal humano y los valores corporales

Desde la antigüedad, el ser humano se ha definido con el sustantivo «animal», un singular animal adjetivado, en sus múltiples caras o rostros, como «animal racional», «animal político», «animal simbólico», «animal religioso», «animal que ríe», «animal que habla», «animal interrogante», «animal valorante», etc. Un animal, en expresión de Zubiri, que trasciende su propia animalidad.

La persona tiene cuerpo y es cuerpo. Vivir corporalmente es estar situado, es percibir la luz y la oscuridad, sentir el frío y el calor, el placer de la comida, del movimiento o de la quietud... Sin cuerpo nos quedamos sin persona, pues desaparecería el ver, oír, tocar, la sexualidad y el alimento, la relación y la convivencia. Sin cuerpo nos quedamos sin «animal», y sin «animal» no hay persona (Gervilla, 2000).

Ya Platón afirmó que la persona es un *animal* y algo más: *humano*, es decir, hablante, político, pensante... La persona se hace y desarrolla desde su propio cuerpo, pero no puede reducirse al cuerpo, si bien éste condiciona fuertemente, o impide, el ser y el actuar personal. Tener buen o mal humor, lucidez mental, ganas de estudiar o divertirse, tiene mucho que ver con el cuerpo. La salud, el vigor, el ejercicio, el ser ciego, sordo o cojo nos condicionan o imponen determinadas actividades o profesiones. La enfermedad y la fiebre disminuyen y transforman la fuerza mental, afectiva, sexual y relacional de la persona humana. Sin cuerpo no hay persona, pero ésta en modo alguno es un pedazo de carne viva. Tampoco el animal-hombre es equiparable en todo al animal-bruto.

Así pues, no es posible prescindir del cuerpo, pues sin cuerpo no existe el ser humano, pero éste es más que su cuerpo. Y la educación, que es un permanente proceso de construcción en el que se incorporan valores a la existencia humana, jamás podrá prescindir de este componente material. Y porque el ser humano es «animal», surgen, de su misma animalidad, un conjunto de necesidades y valores, deseados o deseables, unos necesarios y otros imprescindibles, para su desarrollo biológico, estético, dinámico, placentero, etc. Así, denominamos valores corporales al conjunto de cualidades, deseas y/o deseables, cuyo centro es el cuerpo o materia viva de la persona. Unos, los valores primarios, afectan directamente al animal-hombre, con tal urgencia que su carencia conduce a la debilidad e incluso a la muerte: el alimento, la salud, el descanso, etc. Otros, los secundarios, aunque necesarios, son prescindibles, pues convienen al cuerpo sólo en cuanto mejora de la apariencia, sujeto de placer o dinamismo: el cuerpo estético de los

medios de comunicación, de la moda, del lujo; o el cuerpo placer de la comida selecta o del vino, cerveza, refresco, etc.; o bien el cuerpo dinámico de los deportistas. Así, el cuerpo puede ser lo mismo el sujeto/materia de necesidades básicas, que el animal deseoso de belleza, dinamismo o placer.

Y, en oposición a éstos, los antivalores corporales son la negación, oposición o carencia de los valores corporales, rechazados y/o rechazables por alentar contra la integridad física de los humanos, tales como el hambre, la sed, la enfermedad, el cansancio, etc.; o bien por oponerse al placer que el cuerpo proporciona, a su actividad, al modo de belleza vigente, así como a sus excesos: el sufrimiento material, la embriaguez, la obesidad, la calvicie, etc.

b) La razón y los valores intelectuales

El animal-hombre, en cuanto humano, sólo puede entenderse correctamente desde su razón. *Animal racional*, como ya lo definió Aristóteles (*De Anima*, 111, 11,434 a 7), en el sentido de poder imponer planes y reglas a su comportamiento junto a la capacidad de teorizar. Hoy se utilizan como sinónimos del vocablo *razón* los términos: inteligencia, juicio, entendimiento y modo de pensar propio del hombre. La razón es la facultad propiamente humana que, desde siempre, ha definido y diferenciado al hombre del resto de los seres, sobre todo de los animales: «El hombre es un animal racional», siendo la razón algo divino común a los hombres y a los dioses.

De esta naturaleza racional surge el deseo de saber, del cual ya dejó constancia Aristóteles al inicio de su *Metafísica*, manifestando la tenacidad intrínseca de todo ser humano hacia la sabiduría: «*Todos los hombres desean por naturaleza el saber*». Este impulso de saber se concreta y multiplica en múltiples saberes: saber distinguir, saber definir, saber qué, saber por qué, saber mostrar o demostrar algo, razonar o argumentar, etc. La carencia de la sabiduría es la ignorancia, un no saber dolorido por falta de algo necesario. Por eso duele la ignorancia. «*Por qué al hombre —se preguntó Ortega (1971, 78)— le duele la ignorancia, como le duele un miembro que nunca hubiese tenido?*». Pero no toda ignorancia duele por igual, ya que afecta de modo distinto a la vida: la sensación y la experiencia (necesidades básicas) duelen de modo distinto a la técnica, la inteligencia, la ciencia o la sabiduría. Urge liberarse sobre todo, y en un primer momento, de las necesidades básicas. El resto son ignorancias que duelen menos, o al menos no son tan urgentes para sobrevivir, aunque la urgencia en nada mengua la

dignidad. Al contrario, la urgencia conduce a la necesidad, pero no a la dignidad. De aquí que Aristóteles (I, 992 a) ya afirmara que todos los saberes son más necesarios que la «sophia» (sabiduría, filosofía), pero mejor y de más dignidad que éste, ninguno.

La sabiduría y la ignorancia dan origen a los valores o antivalores intelectuales. En consecuencia, pues, denominaremos valores intelectuales *al conjunto de valores cuyo punto de referencia central es la naturaleza racional del hombre en cuanto contenido, proceso o resultado*. Unos son de especial urgencia para la construcción humana, tales como el saber leer, escribir o el saber subsistir (búsqueda de la alimentación o vestido); otros son más secundarios, aunque imprescindibles, para vivir como humanos: el saber especulativo, la creatividad, la reflexión, la crítica, la ciencia, etc. En oposición nos encontramos con los antivalores intelectuales, que no son más que la carencia, oposición o dificultad al desarrollo de esta naturaleza racional. Desde esta visión, son antivalores intelectuales la ignorancia, el analfabetismo, el dogmatismo, etc.

c) El afecto y los valores afectivos

La inteligencia humana es «sentiente» (Ortega) o «emocional» (Gojerman). La afectividad (del latín: *affectio* = disposición favorable) es la dimensión del ser humano que engloba todo un conjunto de fenómenos psíquicos —inclinaciones, deseos, amor, emociones, pasiones, aspiraciones, sentimientos— cuyo substrato radical es la experiencia de agradado o desagrado, placer o dolor.

La primera teoría sobre las emociones (placer-dolor) fue enunciada por Platón en el *Fiebre* (17 d), al afirmar que se produce dolor cuando la proporción o la armonía de los elementos que componen el ser vivo es amenazada o comprometida, y se produce el placer cuando tal proporción o armonía es restablecida. Pero, sin duda, el punto de referencia, hoy ineludible, en esta cuestión es Blas Pascal. Quien, por vez primera, puso por delante *«las razones del corazón que la razón no conoce»*², insistiendo en el valor y la función del sentimiento, como principio y fuente de conocimiento específico, así como la imposibilidad de eliminar el conflicto entre la razón y la emoción mediante la eliminación de una de las dos partes. Ante el escépticismo y dogmatismo que a muchos ha conducido la razón, Pascal encuentra otra fuente de conocimiento en el corazón (*«coeur»*), cuya función consiste en suplir la insuficiencia de las dos partes.

² «Le coeur a ses raisons que la raison ne connaît point o le sait en mille choses» (Pensees, 277).

cia y las limitaciones de la razón, para penetrar allí donde ésta no es capaz de llegar.

También la postmodernidad, frente al fracaso de la racionalidad moderna, ha puesto un fuerte énfasis en los sentimientos, por cuanto es el sentimiento y el afecto la dimensión que aporta a los humanos un mayor grado de felicidad. La experiencia nos confirma que somos más felices cuando amamos que cuando sabemos o razonamos. Frente a la racionalidad moderna, en la cual la razón ha sido la dueña y rectora de la vida —«la diosa razón»—, la postmodernidad invertirá el orden, haciendo la esclava dueña y pasando la dueña a ser esclava (Gervilla, 2010).

Numerosos estudios han demostrado que la falta de afecto, sobre todo en las primeras edades, produce anomalías, a veces irreparables. Estas conductas emocionalmente negativas afectan al desarrollo de la personalidad de modo especial en los niños, pero también en los adultos. Las personas, aunque con incidencia distinta según edad y carácter, siempre andamos hambrientas de afecto, no menos que de alimento. Muchas de las necesidades básicas de la persona tienen su fundamento en esta parte afectiva, como el amor y el sentirse amado, el sentimiento de utilidad personal y de ser socialmente reconocido, así como el sentido de la vida.

De esta dimensión humana surgen los valores afectivos, cuyo contenido afecta a nuestras reacciones psíquicas de agrado, es decir, a los estados de emoción, sentimiento o pasión: el amor, el cariño, la sensibilidad... Unos son de una urgencia tal que su carencia conlleva deficiencias de orden psíquico, a veces irreparables, cual es el caso de la carencia de afecto materno en las primeras edades de la vida; otras son necesidades, siempre deseadas e importantes, pero de menor gravedad en la formación de los humanos, cual es la amistad o el enamoramiento. En la oposición se encuentran los antivalentes afectivos, formados por un conjunto de carencias a rechazar, que afectan a las reacciones de desagrado o tristeza, por la falta total o parcial de afecto, tales como el dolor, temor, angustia, melancolía, desagrado, insensibilidad, odio, etc.

4.2. El ser humano: singular y libre en sus decisiones

Afirmar la singularidad de los humanos es sostener: 1) la existencia real y no universal de ellos, pues lo universal sólo posee existencia en la mente; 2) la subsistencia o capacidad de existir por sí y no en otro, como ya recordara Boecio en su conocida definición: «persona es la

sustancia individual de naturaleza racional³; y 3) la peculiar identidad personal, por lo que no existen dos seres humanos totalmente iguales, ni en lo físico, ni en lo psíquico, ni en lo moral. La persona, pues, gracias a su individualidad, es real, única, irrepetible, autónoma y libre. Esta estructura humana singular, autónoma y libre, capaz de tomar decisiones, ocasiona un conjunto de valores interrelacionados, de imposible separación dada la unidad de la persona. Todos ellos, deseados o deseables por el ser humano en orden a la perfección de su naturaleza, son denominados valores individuales, liberadores, morales y estéticos.

Así, denominamos valores individuales al *conjunto de valores que prioritariamente se refieren al aspecto singular, íntimo y único de la persona, así como a sus consecuencias: la autonomía, la intimidad, la individualidad...* Y, por el contrario, los antivalores individuales son la negación, oposición o carencia de esta dimensión individual humana: alienación, masificación, egocentrismo, etc.

La máxima expresión de la autonomía, y su nota más valiosa, es la posesión y uso de la libertad, definida como la capacidad que posee la persona de elegir, aceptar y decidir por sí misma con el fin de autorrealizarse y perfeccionarse. De esta estructura autónoma y libre surgen, como elemento constitutivo del ser humano, los valores liberadores que nos permiten actuar con independencia y autonomía, sin imposición alguna («libertas-afis»: estado del que no es esclavo). Con esta denominación queremos aludir al *conjunto de valores relacionados directamente con la autodeterminación y la posibilidad de elección ante la pluralidad sin sometimiento alguno externo o interno*, tales como la autonomía, la autodeterminación, la opción ante la pluralidad, la soberanía, la emancipación, la independencia, etc. Y, en oposición a estos, los antivalores liberadores son aquellas decisiones sometidas a coacción interna o externa, o bien aquellas imposiciones sin posibilidad de operación. Así, son antivalores la alienación, la esclavitud, la dependencia, el autoritarismo, el dogmatismo, etc.

Gracias a la libertad, la persona es un ser moral, por lo que desea alcanzar los valores morales que se ocupan de la estimación ética, es decir, de la bondad o malicia de las acciones humanas en cuanto tales.

atendiendo al fin o al deber. Afectan a la persona en su más profunda intimidad y dignidad, siendo su ámbito de actuación personal y social. Son valores morales la verdad, la honestidad, la justicia, la tolerancia, la amistad, la lealtad, etc. Y, en consecuencia, los antivalores morales son la antitesis, esto es, la negación u oposición a los valores morales en el sentido anteriormente indicado: la mentira, la injusticia, la violencia, la corrupción...

En estrecha relación con la individualidad y singularidad, el ser humano se encuentra con la belleza, presente en la naturaleza, en las personas, en los acontecimientos o en lo instrumental. Pocas cosas hay tan personales como el gusto por lo bello. Ello sitúa al ser humano ante los valores estéticos que son deseados o deseables por su belleza en *alguna o algunas de las manifestaciones de la naturaleza, de las personas o del arte: la literatura, la música, la pintura, la escultura, etc.* En oposición a éstos, los antivalores estéticos son aquellos que son rechazados o rechazables por carecer u oponerse a la belleza: lo antiestético, lo feo o lo desagradable en personas, cosas, acciones o acontecimientos.

4.3. La apertura o naturaleza relacional de los humanos

La singularidad humana anteriormente expuesta, y los valores en ella generados, no suponen una singularidad cerrada en sí misma, sino abierta a cuanto le rodea. Tal apertura es una nota esencial y constitutiva, pues se trata de un ser individual abierto, por su naturaleza racional, a la amplitud de su ser, que no puede formarse más que saliendo de sí mismo en busca de la alteridad, del otro y de lo otro, de la «comunicación de existencias» (Jaspers), del cambio del «Yo en el Tú» (M. Buber). «El individuo no puede llegar a ser hombre por sí solo. El ser sí-mismo únicamente puede realizarse en comunicación con otro sí-mismo. Solitario me hundo en la sorda taciturnidad (...). El ser sí-mismo aislado, o que se aísla, se queda en mera posibilidad o desaparece en la nada» (Jaspers, 1958, 125).

Este construirse, por tanto, o hacerse persona por medio de la educación, es incluidamente un proceso de comunicación, cuya relación se establece, desde distintos niveles, a tenor del carácter de la misma. Así, la relación con los otros —semejantes— genera en la persona los valores sociales; la relación con la naturaleza puede ser múltiple: hacia el cosmos, con los valores ecológicos; hacia la transformación de la naturaleza, con los valores instrumentales; y/o hacia Dios, con los valores religiosos.

³ «Rationalis naturae individua substantia» (*De diabolus naturis et una persona Christi*, c.3; P.L. 64, 1345). De modo más expreso para santo Tomás, la persona se caracteriza por ser un ser que es «en sí» mismo —«in se»— y que obra por sí mismo —«per se»—, con una dignidad superior a todos los otros seres —«perfectissimum in tota natura» (*Saint. Theol.*, I, q.29, a.3). Esta peculiar existencia implica una unidad autónoma y el dominio de sus propios actos.

En consecuencia, pues, los valores sociales son aquellos que afectan directamente a las relaciones personales e institucionales, tanto en su contenido como en el procedimiento o finalidad, tales como la familia, la fiesta, las relaciones humanas, la política, la amistad, etc. Generalmente, aunque no necesariamente, mantienen una estrecha vinculación con los valores afectivos. Los antivalentes sociales, por el contrario, son la negación u oposición a las relaciones humanas personales o institucionales en cualquiera de sus formas o modalidades: la enemistad, la guerra, el individualismo, discordias, etc.

La apertura hacia la naturaleza, o bien a su transformación, origina los valores ecológicos y los instrumentales. Denominamos valores ecológicos a aquellos que relacionan el ser humano con el conocimiento, el cuidado o el disfrute del medio ambiente, tales como la naturaleza, el río, la playa, la montaña, los jardines, etc. En oposición a ellos nos encontramos con los antivalentes ecológicos, que son la ausencia de valoración, descubriendo u oposición a los valores ecológicos: contaminación, destrucción de la naturaleza, armamento nuclear, desechos tóxicos,..

Los valores instrumentales son aquellos que estimamos más como medios que como fines, gracias a los beneficios que nos reportan: los medicamentos, el coche, la vivienda, el vestido, los ordenadores, la tecnología en general, etc. Y en contra, los antivalentes instrumentales son aquellos que rechazamos por su carencia o excesos, por ser nocivos en sí, por su uso, abuso o por sus consecuencias negativas: consumismo, chabolismo, miseria,..

Y finalmente, la apertura también es posible hacia el Ser supremo, que conduce a los creyentes a desechar los valores religiosos; aquellos que *añuden directamente al sentido último de la vida, más allá de la propia existencialidad inmanente, o bien a las instituciones o acciones relacionadas con lo religioso*. Dios, Alá, Yahvé, la fe, la oración, la iglesia, etc. Es importante recordar que, para los creyentes —nos referimos a la trascendencia no filosófica, sino teológica—, la referencia a Dios es una necesidad esencial, pues muchas de las acciones diarias se encuentran ligadas en su sentido a la forma de relación con la divinidad. La vinculación del hecho religioso —teodicea o teología— con el hecho antropológico es históricamente incuestionable. En oposición a ellos, los antivalentes religiosos son la negación u oposición a la estima y valoración de cuanto se relaciona con la trascendencia religiosa: actos o acciones, organizaciones, culto, etc. Desde esta visión, y sólo desde ésta, son antivalentes religiosos el ateísmo, la incredencia, el materialismo, etc., aunque desde otras concepciones antropológicas tales antivalentes pueden no serlo, e incluso llegar a ser valores.

4.4. La persona, ser espacio-temporal

La singularidad de los seres humanos, frente a los conceptos abstractos, exige la vivencia en el espacio y en el tiempo. *Aquí y ahora* son dos categorías de fuerte incidencia en la construcción de la persona, pues su existencia, además de no poder darse más que en un espacio concreto y en un tiempo determinado, condiciona unas veces, y determina otras, la construcción o educación personal.

El concepto espacio ha recibido a través de la historia múltiples interpretaciones. La primera concepción la encontramos en las obras de Platón (Tim. 52b) y Aristóteles (Fis. 212 a) como lugar o espacio físico («topos»), o sea, como posición de un cuerpo entre otros cuerpos. Dicha idea prevaleció en la Antigüedad y fue aceptada durante toda la Edad Media. En la actualidad, el concepto del espacio posee además otros sentidos: espacio antropológico, espacio vital, espacio didáctico, espacio corporal (Pérez, 1997, 239-241), etc.

Desde el aspecto axiológico, el espacio, según las diversas situaciones, puede ser lo mismo valor que antivalor, a tenor del contenido, circunstancias o quehacer a realizar. Así pues, lo grande o lo pequeño puede ser tanto valor como antivalor. Y, en consecuencia, deseado o rechazado según las circunstancias: una vivienda grande o pequeña, según el número y necesidades de los habitantes; una clase a tenor del número de alumnos, una ciudad, etc. Por ello, podemos oír expresiones tales como: tengo una casa mala, pues es muy grande sólo para mí, o bien tengo una casa buena, pequeña sólo para mí. En consecuencia, pues, los valores espaciales son aquellos que se refieren al lugar o espacio como algo positivo y deseable para un mejor desarrollo de la vida humana, individualmente considerada o para la colectividad. Y, por lo mismo, los antivalentes espaciales son contenidos alusivos al espacio en un sentido negativo, por su carencia y/o exceso y, por lo mismo, rechazable.

Junto al ser espacial, la persona es también ser temporal. No existe ser humano fuera del tiempo. La edad es la manifestación más visible de esta temporalidad evolutiva de la persona, por cuanto ésta es deudora de su pasado y también registro y documento del presente, ya que el tiempo escribe en ella. El tiempo, pues, como categoría antropológica, no significa sólo el carácter contingente de la vida humana, sino también su ritmo cambiante y los problemas inherentes a la caducidad. En consecuencia, pues, el tiempo como valor o los valores temporales *añuelen al tiempo como valor*: esto es, a la duración —antes, ahora, después—, *relacionada con algún bien que nos agrada: segundos, minutos, días, años, etc.* Los griegos denominaron «kairós»

al tiempo oportuno y favorable a algo o a alguien, y «cómo» el tiempo vital o la fuerza de la vida. Así, es valor el tiempo de diálogo entre enamorados, que siempre sabe a poco; el tiempo que nos proporciona una audición musical, cuyo gozo incluso experimentamos sensiblemente; o bien el tiempo de sueño que, tras el cansancio de la jornada laboral, nos resulta siempre escaso. En estos casos, el valor tiempo *cuarto más, mejor*. Pero también el tiempo puede ser antivalor, en el sentido opuesto a lo expresado. Los antivalentores temporales aluden, pues, al tiempo en el que el bien o la bondad están ausentes: es el tiempo del dolor, el tiempo de la guerra o el tiempo del insomnio..., en el que *cuarto menos tiempo, mejor*. Así pues, la lentitud o la rapidez pueden ser lo mismo valores que antivalentores, según se relacionen con el bien o mal.

5. MODELO AXIOLÓGICO DE EDUCACIÓN INTEGRAL

<i>Sujección de la educación</i>	<i>Valores</i>	<i>Ejemplos</i>	<i>Valores ↔ antivalentores</i>
<i>1. Análisis de inteligencia emocional</i>			
CUERPO	corporales	salud, alimento ↔ enfermedad, hambre.	
RAZÓN	intelectuales	saber, crítico ↔ ignorancia, analfabetismo.	
AFFECTO	afectivos	amor, pasión ↔ odio, egoísmo.	
<i>2. ... singular y libre en sus decisiones</i>			
STNGULARIDAD			
— individuales		intimidad, conciencia ↔ dependencia, alienación.	
— liberaidores		libertad, fidelidad ↔ esclavitud, pasividad.	
— morales		justicia, verdad ↔ injusticia, mentira.	
— estéticos		bello, agradable ↔ feo, desagradable.	
<i>3. ... de naturaleza abierta o relacional</i>			
APERIURA			
— sociales	familia, fiesta ↔ enemistad, guerra.		
— ecológicos	montaña, playa ↔ contaminación, desechos.		
— instrumentales	vivienda, coche ↔ chabolismo, consumo.		
— religiosos	Dios, oración, fe ↔ ateísmo, incredulidad.		
<i>4. ... en el espacio y en el tiempo</i>			
— espaciales	grande, pequeño ↔ grande, pequeño.		
— temporales	hora, día, año ↔ hora, día, año.		

[Pérez Alonso-Geta (1990). «Manipulación». En *Filosofía de la Educación, hoy*, p. 148. Madrid: Dykinson].

Necesidad de la educación en los seres humanos

9. BIBLIOGRAFÍA

- Aznar, P. (coord.) et al. (1999). *Teoría de la Educación. Un enfoque constructivista*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Casares, P. M. (1990). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Granada: ICE.
- Castillejo, J. L. (1978). *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Castillejo, J. L. (1988). Educación. En Sánchez Cerezo, S. (dir.), *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Delcieux, I. (1988). Aprendizaje. En Sánchez Cerezo, S. (dir.), *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Durkheim, E. (s/f). *Educación y sociología*. Madrid: La Lectura.
- Escámez Sánchez, J. (1985). «Autorealización personal sin fundamental de la educación». En J. L. Castillejo, J. Escámez y R. Marín. *Teoría de la Educación*, pp. 87-98. Salamanca: Anaya.
- Esteve, J. M. (1983). El concepto de educación y su red nomológica. En I. L. Castillejo et al., *Teoría de la Educación I (El problema de la educación)*, pp. 9-25. Murcia.
- Esteve, J. M. (2010). *Educar, un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- García Areijo, L. (1989). *La educación, teorías y conceptos. Perspectiva integradora*. Madrid: Parainicio.
- García Hoz, V. (1981). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rielip.
- Gervilla, E. (1987). «Los fines de la educación, hoy». En *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 131, pp. 333-339.
- Gervilla, E. (2010). *Educar en la postmodernidad*. Madrid: Dykinson.
- Hilgard, E. R. y Marquis, D. G. (1969). *Condicionamiento y aprendizaje*. México: Trillas.
- Ilubert, R. (1980). *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). «Culture: A critical review of concepts and definitions». Cambridge Mass: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology, 47, 1.
- Linton, R. (1972). *Estudio del Hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, L. y Romero, C. (2003). *Pensar la educación*. Madrid: Pirámide.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (1990). «Manipulación». En VVAA. *Filosofía de la educación, hoy*, pp. 141-150. Madrid: Dykinson.
- Postic, M. (1982). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Taylor, E.: *Primitive culture*. Traducido al castellano en Khan, J. S.: *El contexto de cultura. Textos fundamentales*, pp. 29-46. Barcelona: Anagrama, con el título *La ciencia de la cultura*, original de 1871.

FRANCISCO J. JIMÉNEZ RÍOS

2

1. EL SER HUMANO, PERSONA INACABADA

La persona nace inmadura e inacabada, y de hecho es el ser más desvalido al nacer. Su desarrollo físico y mental no se cierra hasta aproximadamente los quince años. No nace con conductas resueltas, como sucede instintivamente en los animales. Visto el hombre desde el animal (Gehlen, 1980, 15), observamos un nacimiento precoz, un llegar al mundo *antes de tiempo*, con un sistema nervioso anatómicamente poco acabado y fisiológicamente en deficiente funcionamiento. La persona necesita alrededor de un año para alcanzar el grado de madurez que muchos mamíferos poseen en el momento del parto. El ser humano, en relación al resto de mamíferos, necesita más tiempo para duplicar el peso de su nacimiento y lograr ciertos grados de desarrollo. Los siguientes datos son suficientemente expresivos: por término medio, un cerdo pesa al nacer dos kilos, que se duplican después de catorce días; el ganado vacuno nace con cuarenta kilos, que se duplican después de cuarenta y siete días; el caballo nace con cuarenta y cinco kilos, que se duplican después de sesenta días. El ser humano, sin embargo, nace con unos tres kilos y medio, y necesita ciento ochenta días para duplicar su peso. Es necesario además un año para aprender a caminar, quince para madurar sexualmente y veinticinco para adquirir pleno desarrollo personal (Sacrístán, 1982, 31).

Tales deficiencias, sin embargo, en modo alguno significan aspectos negativos de la persona con relación al animal. Todo lo contrario, al nacer más inmaduros, menos formados y poco acabados, la persona tiene la posibilidad, desde su indefinición biológica, de definirse, formarse y madurar en un sentido u otro, gozando así de una mayor libertad que el animal, al que todo le viene determinado genéticamente. Este nacimiento antes de tiempo facilita el aprendizaje, a diferencia de

las bestias, que por nacer a su tiempo nacen ya programadas y sólo les queda madurar.

Es cierto que el ser humano es animal, pero su ser-animal es propio y distinto del ser-animal de los brutos, por cuanto la animalidad humana es razón, pasión y dinamismo en una relación tal que es imposible separar una de las otras. Solo aparentemente podemos identificar ciertas acciones de los humanos y de los brutos. Comer, dormir o unirse sexualmente son comunes al ser humano y al animal, pero mientras éste realiza tales actos desde su instintividad, aquél los realiza desde su racionalidad y voluntariedad. «El hombre come por ser un animal, pero incluso comiendo se distingue de los demás animales. Nuestra necesidad de alimentarnos no se da de una forma puramente instintiva. Comemos con la fantasía y con la razón, no menos que con la boca y el estómago» (Millán Puelles, 1974, 28).

Y si la persona es animal, pero se diferencia en su ser y actuar de los demás animales superiores, el distanciamiento se acentúa aún más al contemplar otras dimensiones de la persona: la forma especial del cuerpo, la razón, la afectividad, su individualidad, la necesidad de relación con sus semejantes, etc.

2. APRENDEMOS A SER HUMANOS ENTRE LOS HUMANOS

Los animales inferiores en la escala evolutiva son capaces de valerse por sí mismos poco tiempo después de nacer. A medida, sin embargo, que ascendemos en la escala evolutiva-animal, más necesario se hace el aprendizaje de comportamientos. Un niño no puede vivir sin la ayuda del adulto en sus primeros años de vida, pues nace más desvalido, más desamparado, y moriría sin el cuidado de los demás. A esta ayuda y relación denominamos genéricamente socialización, esto es, el proceso por el cual el niño indefenso se convierte gradualmente en persona autoconsciente y capaz de desenvolverse en la cultura en la que ha nacido. Sin tal proceso humano y humanizador las facultades propias quedarían sin desarrollar, careciendo la persona del desarrollo más específicamente humano, como demuestran los raros casos de niños criados fuera de la relación humana.

El 9 de enero de 1800 una extraña criatura surgió en los bosques cercanos al pueblo francés de Saint-Sernin. Se le conoció con el nombre de *«niño salvaje de Aveyron»*. Excepto por el hecho de caminar en posición erecta, se asemejaba más a los animales que a los humanos. Tras

ser conducido a la policía, y posteriormente internado en un orfanato cercano, se le identificó como un niño de once o doce años que emitía chillidos, carecía del sentido de la higiene y evacuaba donde y cuando le parecía. Al principio trató de escapar y se negaba a llevar ropa. El niño fue sometido a un detallado examen médico sin que se le identificara anomalía fisiológica alguna. Posteriormente fue trasladado a París, donde, tras largos esfuerzos, aprendió a utilizar el retrete, accedió a llevar ropa e incluso aprendió a vestirse solo. Pero no le interesaban los juguetes ni los juegos, y nunca fue capaz de articular más que un número reducido de palabras. Con el tiempo hizo algunos progresos, muriendo en el año 1828.

Nuevos datos nos encontramos en bosques cercanos a Calcuta (India) en el año 1920. Se trataba de dos niñas de dos y siete años. La primera murió antes del año de su residencia en el orfanato, y la mayor tampoco logró acomodarse al medio humano: bebía como los lobos, prefería la compañía de animales, deseaba comer en el suelo y sólo logró aprender algunas palabras.

El caso más reciente (1970) es el de Genie, una niña de California que estuvo encerrada en una habitación desde que tenía aproximadamente año y medio hasta los trece. A Genie no se le enseñó a asearse y estuvo parte del tiempo atada y desnuda. Apenas si tuvo oportunidad de escuchar alguna conversación entre los miembros de casa. La niña no podía mantenerse en pie, ni correr ni saltar, y se masturbaba en público, negándose a abandonar esta práctica. Una vez en la sala de rehabilitación Genie realizó progresos rápidos, aprendiendo a comer y a vestirse, pero su risa era aguda y «artificial» (Curtiss, 1977).

Tales casos de niños carentes de relación humana manifiestan algo importante común a todos ellos: la carencia de actitudes humanas. Es evidente que el ser humano nace con capacidades, pero necesita la ayuda de sus semejantes para alcanzar su desarrollo. Lo necesita porque no está hecho para vivir en solitario, es un «ser-con», siempre referido a otros sin los cuales la vida humana es imposible, pues hay conductas que sólo se aprenden en relación con los otros. Somos herencia (trama), pero también medio social (urdimbre).

Afirmó Zubiri que «el hombre, al existir, se encuentra con la tarea primordial de que hay que hacerse» (Zubiri, 1944, 436), una tarea tan esencial como ineludible. No elegimos hacernos o no, desarrollarnos o no, sino el sentido o dirección de nuestro desarrollo y crecimiento. El nacimiento nos da el ser, pero tenemos que construirnos *el nuevo modo de ser*, pues nacemos humanos, pero no humanizados; personas, pero no personalizados; sociales, pero no socializados. Heredamos, sin op-

ción alguna, capacidades, pero hemos de optar por su grado de desarrollo y orden jerárquico de las mismas. A esta capacidad de los humanos para ser educados (aprender, escuchar, ser estimulados) se denomina *educabilidad o normatividad, y educatividad a la posibilidad de aptitud del educador para educar, para influir en la formación del educando* (García Aréto, 1989, 27-28). Se trata de un concepto también aplicable a las instituciones (familia, colegio, etc.), ambiente, contenidos, recursos y actos humanos... Negar su existencia es negar las posibilidades y eficacia de la educación. Según Herbart:

«...la educabilidad se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experimentalmente se la puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volviendo se hayan rastros en las almas de los animales más nobles, pero de la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre» (Herbart, 1935, 9).

La educación, pues, es posible y necesaria, con las limitaciones propias de la herencia y el medio.

3. LA INDEFINICIÓN BIOLÓGICA

El ser humano es inconcluso e indeterminado, hecho que hace posible y necesaria la educación. Toda persona, además de ser un animal *edificable* (que puede ser educado), es sobre todo un animal *educandum*, es decir, que necesariamente ha de ser educado, so pena de quedarce en simple bestia. La educación, tratándose de la especie humana, es una necesidad que dura toda la vida (Fullat, 1992, 125-154).

Lo que podemos educar del ser humano nos viene dado por la biología. Un viviente humano se caracteriza porque su comportamiento depende de dos factores: un patrón genético (Mendel elaboró el concepto de «gen», al que definió como elemento de origen desconocido que proporciona rasgos característicos a un organismo, rasgos que pasan de padres a hijos de acuerdo con las leyes establecidas por él) y unos ambientes natural y social. La biología humana es el soporte básico del proceso educante, pero nada más. Un mismo código genético permite la formación de una gama amplia de seres humanos, diversos entre sí. Se nace persona, pero ésta se hace. El lenguaje, el arte, la moral, la ciencia, etc., hay que aprenderlos. La biología es ambigua. La sociedad grabará la cinta de cada cual al ingresar en la sociedad. Lo natural no

hace más que establecer las fronteras que no puede saltarse la educación, la cual concreta socialmente la indeterminación natural de los humanos. Una educación socialista hará hincapié en lo de concreción social, mientras una educación liberal subrayará la espontaneidad natural.

El animal se haya totalmente inserto en el mundo; el ser humano, en cambio, se encuentra situado frente al mundo natural, y a causa de esto tiene que hacerse un mundo civilizado. La sociedad y la cultura, tanto en vista a la especie como para cada sujeto, constituye el modo como el «*kánthropos*» se salva de la zoología. Ya Platón, en su *Il Libro de la República*, explica cómo el ser humano necesita de la socialización. El individuo no se basta a sí mismo para alcanzar su desarrollo humano, por lo que necesita de los demás. Sin esta relación humana la persona quedaría en animal (Fullat, 2000, 80-85).

El educador, si quiere ser eficaz, deberá conocer los comportamientos

fijos que trae consigo el educando, a partir de la herencia que le vincula al pasado evolutivamente.

4. HERENCIA Y MEDIO

Se suele denominar «ambiente» al medio que rodea a los individuos y a los grupos en los que éstos están inmersos. Para John Dewey:

«El medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características de un ser vivo. El agua es el medio ambiente de un pez porque es necesaria para sus actividades, para su vida. El polo norte es un elemento significativo para un explorador ártico, tengo o no éxito en su empresa, porque define sus actividades y hace de ellas lo que característicamente son. Precisamente porque la vida no significa una mera existencia pasiva (suponiendo que pudiera haber tal cosa), sino un modo de actuar, el medio ambiente significa lo que interviene en esta actividad como una condición de éxito o de fracaso» (Dewey, 1997, 19).

La herencia y el medio ambiente (físico y social) son dos factores del desarrollo humano que se verifican en los procesos correspondientes de maduración y aprendizaje. La herencia está inscrita en sustancias orgánicas bioquímicas llamadas genes. El hombre está sellado por la herencia, que es vivida por el medio ambiente, resultando difícil distinguir con claridad lo que es genético y lo que es adquirido. Ciertos biólogos han defendido de modo predominante el factor de la herencia (genéticos), en oposición al grupo de psicólogos (ambientalistas), que

1

El concepto de educación y diferenciación de vocablos afines

PILAR M. CASARES GARCÍA

1. LA EDUCACIÓN COMO FENÓMENO HUMANO, SOCIAL Y CULTURAL

La idea central del presente apartado es la educación como un fenómeno inherente al hombre y, como tal, constante en la historia de la humanidad. En todas las civilizaciones, desde antes de la aparición de la escritura, existen formas educativas en las que los modelos de persona educada se configuran de acuerdo con las peculiaridades culturales de cada sociedad.

Desde los tiempos más remotos, las comunidades humanas, e incluso prehumanas, han ejercido su influencia sobre las nuevas generaciones. La intervención de los humanos adultos sobre los niños y los jóvenes es una cuestión de supervivencia, tanto individual como colectiva. Supervivencia individual, porque al nacer necesitamos cuidados y ayuda para sobrevivir; desarrollarnos físicamente y adaptarnos al entorno. También supervivencia colectiva, en sentido físico y en sentido cultural; en el segundo caso, porque los grupos humanos procuran mantener su identidad diferenciadora y única; por eso interesa que los descendientes incorporen la idea de pertenencia al grupo social y, para ello, se les alecciona en técnicas, costumbres, normas, creencias, valores... con los que han de identificarse y que constituyen el legado cultural de los mayores. En las sociedades primitivas se trata de asegurar la transmisión y reproducción exacta del legado cultural, para garantizar su inmutabilidad y, con ella, la pervivencia de la identidad del grupo, mientras que en las sociedades civiles se pretende formar individuos que sean capaces de asimilar y perfeccionar la herencia cultural de sus mayores (vid., Casares, 1990, 13-14); estas sociedades civiles —más dinámicas— estarán más abiertas a cambios internos que se producen a lo largo del tiempo o a cambios procedentes del contacto con otros grupos sociales.

Desde el momento en que en una sociedad ha construido sus primeras manifestaciones culturales, tiende de manera natural a conservarlas y transmitirlas (Núñez y Romero, 2003, 39-44). Esta es la noción primera aproximación al concepto de educación: la idea de educación como transmisión de cultura. Las sociedades son distintas porque sus expresiones culturales también lo son. Por esta razón, el modelo de persona educada es diferente, en la medida en que son diferentes las culturas de las que proceden unos modelos u otros. El modelo de persona, la idea de profesión, el ideal humano, los fines de la educación..., son distintos de acuerdo con la cultura de la sociedad de origen, aunque «toda sociedad tiene su modelo educativo. Desea formar a los jóvenes según su propia concepción del tipo de hombre que quiere promover» (Postic, 1982, 35).

No todas las producciones culturales humanas son dignas de ser conservadas y transmitidas, sino sólo aquellas que merecen la pena, y por esa razón se han mantenido a lo largo de la historia. En este sentido, el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y especialmente los valores vinculados a ellas (*ibid.*), lo que es muy próximo a decir que la socialización y la educación pretenden conservar y transmitir aquello que colectiva o individualmente permanece en nuestras memorias y que se considera valioso, mientras que, por el contrario, mostramos como valor negativo y desaconsejamos aquello que nuestra memoria registra como de consecuencias nefastas en la vida de las personas (Esteve, 2010, 11-18). Así, enseñamos, por ejemplo, a que hay que lavarse las manos antes de las comidas, y los dientes después, porque es bueno para la salud y también por cuestiones de autoestima y cuidado personal, de estética y hasta de buenas relaciones sociales. Enseñamos que no es bueno mentir porque, aunque los efectos inmediatos de la mentira pudieran reportar algún beneficio, a la larga siembran la desconfianza y el alejamiento de quienes nos rodean.

2. RAÍZ ETIMOLÓGICA DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Por lo clarificadora que resulta, la aproximación etimológica al concepto de educación, que veremos en este apartado, resulta de interés.

El estudio del origen y significado de las palabras o etimología nos permite una primera comprensión de lo que significa el término *educación*, más allá de la experiencia personal y de su uso en el lenguaje coloquial. Etimológicamente, el término «*educación*» procede del latín,

concretamente de dos verbos, *educare* y *ex-ducere* (o *educere*), de significados opuestos:

Educare = «criar, nutrir, alimentar».
Ex-ducere = «sacar, hacer pasar algo desde dentro hacia fuera».

Como se observa, los procesos *educare/educere* son inversos, por lo que nos encontramos ante una aparente contradicción. La etimología del término, pues, suscita polémica. Algunos expertos defienden que el origen del término educación es «*educare*», mientras que otros han defendido «*ex-ducere*» como fuente etimológica.

«*Educare*» alude a una influencia exterior; así, las personas nos desarrollamos a partir de intervenciones externas de otras personas (*heteroeducación*). De acuerdo con este término, que se eduque o no depende más del educador que del educando, ejerciendo el primero una función directiva de transmisor de cultura basada más en la recepción, la autoridad y la disciplina (Gervilla, 2010, 24-26). Supone una relación del educando con otra u otras personas, una polarización educand@educador. «*Educación*» desde este enfoque es, pues, la comunitación de un ser formado con un ser en formación. La influencia del primer desencadena sobre el segundo los *cambios positivos* que denominamos educación.

«*Ex-ducere*», por el contrario, concede mayor protagonismo al educando: éste posee ciertas capacidades, y la función del educador es ayudarlo a desarrollarlas.

¿Existe oposición o complementariedad entre ambos términos? Opatmos por la segunda posibilidad: expresan procesos complementarios, ya que, gracias a la intervención del educador, el educando alcanza paulatinamente mayor desarrollo. Tanto la influencia externa como el desarrollo interior son necesarios y se complementan. La intervención del educador permite al educando aproximatarse a grados de autonomía cada vez mayores, con lo que puede llegar a ser el principal motor de su propia educación (autoeducación). «Ambas significaciones son interesantísimas (...) Por una parte, el propio hombre (...) es capaz de desenvolver o desarrollar sus propias posibilidades (...); por otra, la acción externa de conducir a otro (...) es la vertiente de ayuda y orientación de la educación (...). No se trata, por tanto, de adscribirse a una u otra. Serían parcialismos» (Castillejo, 1978, 17-18). De acuerdo con el desarrollo evolutivo y la madurez del educando, se recurrirá a un modelo u otro.

Respecto al problema etimológico, queda resuelto cuando nos remontamos a la raíz indo-europea «*edico*», de la que proceden «*educare*» y «*ex-dicere*», ya que «*edico*» reúne en sí los significados de ambos términos: *llevar, traer, sacar, tirar de, hacer salir, quitar, conducir...*. Por último, es importante tomar conciencia de que decantarse hacia una u otra idea de educación tendrá consecuencias en la práctica.

3. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN. DIVERSIDAD DE ACEPCIONES Y SENTIDOS

Una segunda aproximación al concepto de educación nos lo da el diccionario de la Real Academia, en el que podemos leer cuatro acepciones distintas:

a) «*Acción y efecto de educar*». Acción y efecto de educar se nos presentan como términos, en cierto modo enfrentados, aunque en realidad podríamos interpretarlos como una progresión, en la que el segundo debería ser consecuencia del primero. Son dos caras distintas y necesarias de una misma realidad.

b) «*Cría, crianza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes*». Esta segunda acepción es mucho más amplia y aparece en ella mayor diversificación.

En sentido primario, *crianza* es complemento de la procreación. La madre que amamanta está criando a su hijo. Equivale, pues, a «*nutrición*», o nutrición necesaria para la supervivencia y el crecimiento. Precisa la existencia del alimento que se da.

La *enseñanza* es transmisión de conocimientos, se relaciona con el saber, tiene un sentido intelectual. En sentido metafórico, podría entenderse como alimento de la inteligencia.

Doctrina entra en el campo de las creencias y de lo normativo; está relacionada con lo moral. Su sentido es, ante todo, ético. Implica la existencia de normas de conducta, de acuerdo con un cierto credo ideológico, religioso... En sentido metafórico, podría tomarse como «alimento espiritual o moral».

En los tres casos se señala como destinatarios a los niños y a los jóvenes, lo que supone una *idea limitada de la educación*, puesto que la restringe a una sola etapa de la vida, cuando es un hecho reconocido que la educación es un proceso que se prolonga durante toda la existencia de la persona.

c) «*Instrucción por medio de la acción docente*». Alude a los conocimientos que se adquieren mediante la enseñanza; supone la intervención de otras personas para que alguien aprenda: pero no de cualquier persona, sino de un *educador*; un *educador profesional, maestro o profesor*.

d) «*Cortesía, urbanidad*». Se alude aquí, por una parte, a una cualidad de la persona; por otra, a una forma determinada de comportarse en sociedad (la corte, o personas próximas al rey, sabedoras del protocolo; la urbe o ciudad, donde el comportamiento es diferente al del medio rural). Educación se nos presenta ahora como comportamiento personal individual, de acuerdo con normas socialmente pertenecientes, sancionadas como tales por el grupo de referencia.

4. EN BUSCA DE UNA DEFINICIÓN. ANÁLISIS Y DESCRIPCIONES

A la vista del universo de matices que encierra el término «*educación*», se deduce enseguida que no es fácil definirla: siempre faltará algo o se introducirá algún dato que resulte excesivo o desborde el concepto. Tal vez por esta razón, las definiciones más convenientes son las que tienen un carácter más general —definiciones formales—, en las que podríamos decir que se contempla lo esencial y quedan implícitos otros aspectos de lo educativo. Valga como ejemplo la de Víctor García Hoz: «*Perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas*» (García Hoz, 1981, 25).

4.1. El análisis de definiciones

Para dar una definición propia, algunos autores, como René Hubert (1980), han recogido las aportaciones de otros y han buscado en ellas aspectos comunes. Tras el análisis realizado, Hubert llega a las siguientes conclusiones: 1. La educación es un fenómeno humano. 2. La educación se dirige hacia la consecución de una finalidad. 3. La educación tiene un matriz instrumental: más que un bien en sí misma, su valor está en proporcionar los medios para conseguir otros bienes. Por ejemplo, educar la inteligencia no persigue tanto la posesión del saber como proporcionar a la persona los medios para que alcance el saber por sí misma.

Hubert termina definiendo la educación del modo que sigue: «La educación es el conjunto de las acciones e influencias ejercidas voluntariamente por un ser humano sobre otro, en principio por un adulto sobre un joven, y orientadas hacia un objetivo que consiste en la formación juvenil de disposiciones de toda índole, correspondientes a los fines para los que está destinado, una vez que llegue a su madurez» (ibid., p. 4).

4.2. Características de la educación

Otros autores se han aproximado a la idea de educación tratando, en primer lugar, de describiría descubriendo sus notas características, enumerándolas y explicando cada una de ellas (cfr. Ferrández y Sarramona, 1985; Castillejo Brull, 1983; Sanvisens Marfull, 1987; García Aretio, 1989; Casares García, 1990). Las más comunes son las siguientes:

a) *Perfeccionamiento*. Educar supone mejorar, optimizar, llevar a la persona de una situación presente —real— a otra situación distinta, futura e ideal —modelo, patrón—, de acuerdo con sus propias capacidades y con las peculiaridades socio-histórico-culturales. La educación crea hábitos positivos y neutraliza los negativos, desarrolla nuestras facultades potenciales y las actualiza; es decir, nos coloca en situación de pasar de una situación presente a otra, futura, que se considera mejor, más valiosa. Por tanto, lo que es *mejor o bueno* lo definimos de acuerdo con *valores*. Esto exige de los responsables de la educación considerar y definir qué es lo óptimo, y explicitar y definir los valores que definirán el modelo de persona educada. Esta es la primera y más importante característica que define la educación. Todo aprendizaje que no sea perfectivo, no es educativo.

b) *Finalidad*. La idea de perfeccionamiento exige plantearse qué es lo que se desea alcanzar: qué es lo bueno, lo mejor, lo más perfecto, lo óptimo, el estado definitivo al que deseamos aproximarnos. La educación pretende la realización del ser humano: que llegue a ser lo que puede y debe ser, que alcance su plenitud. Y ello se define, como hemos dicho, a partir de unos valores que se eligen, «de un cuadro axiológico¹

¹ Axiología: Teoría general de los valores que trata de determinar la naturaleza y carácter de los valores y de los juicios de valor. Véase: «Aquellos que todos pretenden, lo que rompe su indiferencia y les mueve a obrar» (Marín, 1990: 172).

que hace deseable el fin propuesto y constituye la base que orienta el proceso educativo» (Casares, 1990). Un fin de la educación se elige porque se considera valioso. En la medida en que es valioso, cuando dicho fin se alcanza la persona se perfecciona.

La idea de finalidad va ligada a la de intencionalidad, ya que hablar de finalidad hace presuponer un propósito de alcanzarla, y un propósito es siempre deliberado y consciente, es decir, intencional. La presencia de finalidades nos mueve a buscar los métodos y los medios necesarios para alcanzarlas. La educación se planifica porque deseamos conseguir el fin propuesto. Por tanto, el proceso educativo no es involuntario, sino deliberado, intencional. La intención debería ser compartida por educador y educando, lo que supone consenso, comprensión y/o aceptación de los fines y la búsqueda de los medios por parte de ambos. Sin embargo, en palabras del profesor Castillejo (1978, 21): «Rigurosamente, la intencionalidad reside en el sujeto que se educa y en los primeros estudios de la vida no puede haberla. Esta, entonces, es suplida por el educador y progresivamente debe ir adquiriéndola el sujeto, a medida que se hace presente lo que antes no era perceptible».

c) *Humanidad*. La educación es una actividad humana cuyo destinatario es la propia persona. Se dirige a la totalidad del ser humano, pero, sobre todo, el rasgo «humanidad» se refiere a aspectos intelectuales y volitivos, a la racionalidad y voluntad. La humanidad de la educación viene dada, además, por el hecho de ser consciente de la educación misma: yo sé que tengo intención de educar como puedo y también tengo derecho a saber que se me educa. Esta conciencia de lo educativo está vinculada a lo teleológico y a lo intencional, situando a la educación por encima de lo meramente biológico y de lo meramente ambiental. Por último, la educación tiene presente la dignidad de la persona, el respeto que, en cuanto persona, se le debe a cada ser humano.

d) *Infuencia*. Tal como dejó entrever el sentido etimológico de *educare*, ésta es influencia porque supone acción de una persona sobre otra, que experimenta efectos transformadores en esa intervención. Ahora bien, no toda influencia es educación; por ello, el educando debe tener conciencia tanto de la finalidad que se persigue como del tipo de intervención y las consecuencias que tendría todo ello para él, y estar de acuerdo con lo uno y con lo otro.

e) *Integralidad*. El ser humano es un todo integrado, una unidad, y es el ser humano a quien se educa, de modo que la educación debe dirigirse a perfeccionar la totalidad de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, afectiva...). Cuando hablamos de integralidad que-

rencia decir, pues, que la educación debe afectar a todas las dimensiones de la persona. La integralidad es de tal importancia que se considera entre los criterios de calidad de la educación. Los educadores profesionales han de disponer de modelos de educación integral que les ayuden a diseñar sus programaciones para intervenir en el aula de manera que todas las dimensiones de la educación estén recogidas en las mismas.

g) Actividad. La educación implica acción. En cuanto proceso, deben concurrir en ella la actividad del educador y la actividad del educando; lo activo tiene, pues, un doble sentido:

- Atendiendo a la función del educador, que trata de influir sobre otros y favorecer en ellos procesos perfectivos sistematizados, es decir, estructurando en ellos ideas, necesidades, actitudes, etc., para presentarlas de modo ordenado y coherente. Ello está en relación con el diseño de una programación de aula que abarca desde el establecimiento de objetivos, contenidos, actividades, temporalización, medios y evaluación, hasta el feed-back que revisa todo el proceso.
- Atendiendo a la función del educando. Desde un planteamiento más tradicional, éste no sólo recibe informaciones, sino que las decodifica, las clasifica, establece relaciones con informaciones previas, las aplica... En definitiva, las integra activamente en una estructura personal. Desde un planteamiento próximo al de la Escuela Nueva, se espera de los maestros que propongan actividades a partir de las que los niños adquieran experiencias con las que irán desarrollándose y construyendo el aprendizaje. Según la idea de educación funcional, el proceso de aprendizaje sigue el siguiente esquema: necesidad → interés → motivación → acción → aprendizaje.

g) Socialización. El hombre es un ser que vive en sociedad. Los grupos sociales tratan de transmitir su cultura (lenguaje, costumbres, creencias, normas de conducta, conocimientos, habilidades...) a sus miembros. En este sentido, la educación es socialización. Este proceso salvaguarda la identidad del grupo y adapta al individuo para que viva en él, estableciendo relaciones satisfactorias con sus semejantes y participando como miembro activo y productivo.

h) Comunidad. La educación es un proceso permanente. Si a través de ella buscamos el perfeccionamiento de las personas, mientras existe la posibilidad de mejora en el individuo puede y debe haber educación. Puesto que el hombre está permanentemente inacabado,

la educación puede abordar todas las etapas de su vida; en todos ellos tendremos y sentiremos necesidades que pueden resolverse con nuevos aprendizajes.

i) Autorrealización. La educación conduce al hombre a su propia autonomía. Una vez alcanzado cierto grado de madurez, la persona, a partir de sus necesidades e intereses, traza sus propias finalidades educativas, busca los medios para alcanzarlas, se aproxima al ideal decidido por sí misma... Es decir, se ha convertido en su propio educador. Se podría decir que la persona ha dado el paso de la dependencia a la independencia, de la rigidez al proceso de cambio que ha deseado, elegido y al que ha dado sentido perfectivo, tratando de favorecer su desarrollo integral.

Llegados a este punto, a partir de las características de la educación que hemos visto, y tratando de recoger el mayor número posible de ellas, se pueden construir definiciones como las siguientes: «*Proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa en la naturaleza, sociedad y cultura*» (García Aretio, 1989, 26); «*Actividad humana intencional que persigue el perfeccionamiento integral de la persona de acuerdo con un marco axiológico de referencia*» (Casares, 1990, 45).

5. CRITERIOS PARA ANALIZAR SI UN PROCESO EDUCATIVO O NO

Cuatro criterios pueden ayudarnos a diferenciar si un proceso es o no educativo: criterio del contenido, criterio de la forma, criterio del uso y criterio de equilibrio (Esteve, 2010, 19-28).

5.1. El criterio del contenido

Lo que se enseña (contenido) debe ser valioso y, en todo caso, coherente con los valores morales que admitimos. Sólo es educativo y, por tanto, deseable y admisible, enseñar y aprender contenidos moralmente irreprochables. Por ejemplo, enseñar a cometer un delito o a creerse superior que los demás por pertenecer a determinada etnia o por tener mejor posición económica, va en contra de este criterio. Nadie pensaría que es educativo alguno de los aprendizajes señalados en el ejemplo, sencillamente porque el contenido que se aprendería no es moral. De acuerdo con este criterio, educación es un proceso que se

MODELO PEDAGÓGICO

Es una construcción teórico formal que, fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica a un contexto histórico determinado.

La definición revela las funciones del modelo:

Interpretar significa explicar, representar los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada. Aquí se aprecia la función ilustrativa, traslativa y sustitutiva - heurística.

Diseñar significa proyectar, delinear los rasgos más importantes.

Ajustar significa adaptar, acomodar, conformar para optimizar en la actividad práctica. Se trata de una función transformadora y constructiva. Apoyados en los presupuestos teóricos anteriores un modelo didáctico, un modelo de instrucción, un modelo educativo no son más que modelos pedagógicos en los que predomina uno de estos procesos sobre otro.

Rasgos generales de los Modelos Pedagógicos

Cada uno revela su esencia a través de rasgos como: objetividad, anticipación, pronóstico.

Si nos detenemos en los rasgos esenciales de la definición podemos determinar los elementos que lo componen:

Base científica o marco teórico referencial que depende del proceso a modelar y del nivel de concreción del modelo.

Muchas veces los fundamentos analizados se presentan en forma de paradigmas científicos sobre los cuales se erigen.

Los paradigmas científicos son realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Se infiere la dependencia de la modelación respecto al paradigma científico del momento histórico concreto en que se efectúa.

Es una visión generalizada, mayormente aceptada, sobre un fenómeno así como la mejor manera o procedimiento para investigarlo. Un paradigma provee una serie de conceptos, de elementos que se asumen en el tratamiento de un tema. Una vez aceptado, domina la disciplina define lo que se hace en esta. Si algún estudioso no lo asume, al abordar determinado tema, la comunidad académica no lo acepta o lo hace sólo periféricamente.

LOS MODELOS PEDAGÓGICOS CONSTITUYEN PARADIGMAS PARA EL CONTEXTO EDUCACIONAL

La educación es una función social caracterizada, en primer lugar, por su esencia clasista. Cada sociedad se impone la formación de un "modelo de hombre" que asimila y reproduce al nivel individual las normas y patrones socialmente válidos, que vienen dispuestos por la clase dominante en un momento histórico concreto, pero que tienen su origen en las condiciones específicas del desarrollo económico - social alcanzado.

Como es natural, la institución escolar, el sistema de instrucción socialmente organizado refleja este modelo educativo y lo traduce, de manera concreta, en el proceso pedagógico, en el trabajo de la escuela.

La Pedagogía tradicional consideraba la escuela como una institución situada por encima de los conflictos sociales, desvinculada del entorno socio - político y, por lo tanto, ideológicamente neutral. Así, por ejemplo, se consideraba a la enseñanza pública gratuita como un logro de la sociedad moderna que permitía superar cualquier diferencia de clases y aseguraba la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad.

En realidad ni la educación, ni la enseñanza o la escuela han sido jamás instituciones "despolitizadas" sino todo lo contrario. La enseñanza gratuita no es resultado de la benevolencia de los sectores más favorecidos ni del desarrollo del humanismo burgués, sino la respuesta a las necesidades de fuerza de trabajo calificada generada por el propio régimen capitalista basado en la industrialización.

Los representantes de la misma clase social que en un momento consideraba como peligrosa y perjudicial la instrucción de las grandes masas se convirtieron, después de la Revolución Industrial, en los promotores de la escuela pública que asegurara, por una parte el relevo de los obreros capaces para el trabajo con las máquinas y por otro, que atenuara las demandas de educación que ya realizaban estos sectores desfavorecidos, interesados en mejorar su condición social y económica.

En el terreno de la teoría de la Educación se ha manifestado una constante confrontación entre los promotores de unos u otros "modelos" que, a su modo de ver, cumplirían con mayor eficacia las funciones sociales conferidas a la educación en general y a la enseñanza en particular.

Presupuestos teóricos y metodológicos para la elaboración de los modelos pedagógicos

a) Las concepciones o **teorías filosóficas y sociológicas** que les sirven de base general.

b) Las teorías psicológicas que les sirven para abordar el papel y funciones de los componentes personales en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

c) Las teorías pedagógicas que les permiten estructurar las relaciones objetivos - contenidos - métodos - medios y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

Naturalmente en cualquiera de los modelos pedagógicos pueden encontrarse con mayor o menor claridad los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos en que se asientan, como también pueden realizarse generalizaciones donde se hace abstracción de las diferencias no esenciales entre unos y otros para agruparlos según sus aspectos más generales.

En este último sentido es posible elaborar una caracterización de dichos modelos, que nos distinguiría dos grandes grupos: ubicados en la llamada concepción "Tradicionalista" o en la concepción "Humanista". Dentro de cada uno de los grupos nos quedarán ubicadas las muy diversas variantes de modelos educativos y pedagógicos conocidos.

Para la concepción Tradicionalista, también llamada "externalista" o **Escuela Pasiva**, la personalidad es el resultado de la influencia de factores externos al sujeto: el maestro, la familia, el medio social y el grupo, etcétera. El sujeto tiene un papel pasivo, como asimilador y reproductor de esas influencias positivas o negativas, por lo que la enseñanza debe seleccionar aquellas de carácter beneficioso y organizar a todos los agentes socializadores para la acción sobre el sujeto, de lo que cabe esperar un resultado positivo, medible en cuanto al grado en que el sujeto reproduce las influencias recibidas.

Para la concepción Humanista, también llamada "desarrolladora" o **Escuela Activa**, el sujeto ocupa el primer plano dentro de todo el fenómeno educativo y del proceso pedagógico. Los factores internos de la personalidad se reconocen como elementos activos de la educación del sujeto, en particular sus motivaciones, a la vez que se admite la variedad de respuestas posibles ante las mismas influencias externas.

Desde esta concepción el sujeto se auto-educa mediante la recreación de la realidad, participa en ella y la transforma. Por esta razón la enseñanza - aprendizaje debe ponerse en función de las necesidades individuales y no puede aspirar a la reproducción de un modelo único de individuo, sino a la combinación de la socialización y la individualización del sujeto de la manera más plena posible.

Tratando de resumir estas ideas en un cuadro comparativo pudieran señalarse tres aspectos en los que se diferencian notablemente la concepción tradicionalista y la humanista:

Dicha Pedagogía del ser tiene como objetivo la felicidad del hombre, su educación para la vida plena, su integración armónica al contexto social desde una perspectiva personal y creadora, en oposición a una Pedagogía del saber aún dominante, que se preocupa por asegurar la repetición de las normas creadas, de los saberes acuñados por otros, de la enajenación del sujeto individual en función de supuestos intereses sociales o grupales que no siempre tienen igual significación para los individuos, puesto que, en última instancia no han sido elaborados por ellos mismos.

PRINCIPIOS QUE DEBE ASUMIR UNA PEDAGOGÍA HUMANISTA Y DESARROLLADORA:

- **El educando:** elemento activo del aprendizaje, personalidad que se desarrolla a partir de las posibilidades personales y para la interacción con otros.
- **El educador:** Coordinador de la actividad educativa, guía y orientador activo del proceso.
- **Los contenidos:** Principios generales, campos del saber interrelacionados en sistemas y estructuras para afrontar el conocimiento como proceso de cambio y crecimiento.
- **Los objetivos:** Dirigidos al desarrollo integral de la personalidad, a la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades reconocidos como necesarios por el sujeto.
- **El aprendizaje:** Proceso en que interviene activamente el educando y en el que influyen la madurez, la experiencia y las relaciones sociales que desarrolla.
- **La enseñanza:** Dirección del proceso con el uso de las técnicas apropiadas para el aprendizaje grupal e individual.
- **Los métodos:** No existe un método único, sino la combinación de técnicas diseñadas y utilizadas en función de los objetivos, contenidos y sujetos del aprendizaje.
- **Los fundamentos:** La autodeterminación, el desarrollo de la personalidad individual integrada al contexto social, la movilidad social, el crecimiento y la transformación.

Sin lugar a dudas uno de los críticos más vigorosos de los modelos de educación tradicionalista es el brasileño Pablo Freyre, fundador de un movimiento que en su época representó una renovación total de la práctica educativa y pedagógica, contando hoy con muchos seguidores en todo el mundo: la Educación Popular.

Para Freyre la concepción tradicional o "bancaria" no supera la contradicción educador - educando, de donde resulta que el educador es siempre quien educa, el educando es quién resulta educado; el educador disciplina y el educando es disciplinado; el educador habla y el educando escucha; el educador prescribe y el educando sigue la prescripción; el educador

elige el contenido y el educando lo recibe como "depósito"; el educador es siempre quien sabe y el educando el que no sabe, el educador es sujeto del proceso y el educando es objeto.

La modificación de esta concepción a través de la liberación significa que nadie educa a nadie, que tampoco nadie se educa solo y que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

En estas ideas se resume lo que a nuestro modo de ver constituye la esencia del proceso de educación y la dirección fundamental que deben asumir los modelos educativos y pedagógicos que pretendan una verdadera articulación entre la socialización y la individualización del sujeto.

De lo expuesto es sencillo concluir que la práctica pedagógica actual arrastra mucho de la herencia tradicionalista, incluyendo aquí no solamente a los modelos pedagógicos occidentales, sino también a las propuestas y prácticas de la pedagogía socialista, que al nivel teórico declaraba su oposición a aquellos.

El autoritarismo, la unidireccionalidad, la rigidez, la ausencia de creatividad, la inseguridad, el escaso interés y participación personal son males que pueden detectarse aún en la práctica de muchas escuelas en nuestro propio país, lo que nos indica que es un fenómeno que no está directamente relacionado con el régimen social imperante, como alguna literatura de los años 50 y 60 pretendía demostrar.

Entre los pedagogos que trabajan en países capitalistas han surgido prácticas y modelos pedagógicos de carácter netamente humanista y transformador, como también dentro de la pedagogía supuestamente marxista se conservaron prácticas autoritarias y directivas, mucho más emparentadas con el escolasticismo medieval que con la Dialéctica de Marx.

Esto es notable sobre todo en aquellos países donde el proyecto social asumió un carácter burocrático, muy apegado a los modelos únicos, los productos homogéneos y las recetas universales, donde, por supuesto, la iniciativa y la creatividad pedagógica no encontraba muchas posibilidades de desarrollo.

Desde el punto de vista estrictamente sociológico, o sea, lo referente a la socialización del sujeto, los modelos pedagógicos pueden clasificarse según el énfasis que ponen en la educación para el reforzamiento de la individualidad o de la integración al contexto social.

Este intento de clasificación, elaborado por el pedagogo E. Planchard, que transcribimos a continuación, sólo tomó en cuenta los modelos o sistemas experimentales aplicados en EE.UU. y Europa Occidental, lo que constituye una carencia significativa. Pese a esto resulta interesante por cuanto establece cierto nivel de generalización muy importante para cualquier estudio comparativo de los modelos y sistemas pedagógicos.

a) **Modelo de educación que hace énfasis en los contenidos:**

Se caracteriza por el énfasis en la transmisión de información, asumiendo el profesor el lugar protagónico, tratando de inculcar nociones e introducirlas en la memoria del alumno, concebido éste como receptáculo y depositario del

conocimiento. Es una educación vertical y autoritaria o paternalista que predomina en el sistema educativo formal.

Sustenta su influencia educativa en el modelo de comunicación monológico o transmisor, basado en la existencia clásica de un emisor y un receptor. La información transita esencialmente del profesor (emisor) al alumno (receptor), caracterizándose por ser unidireccional, por lo que no se establece en este caso un verdadero proceso de comunicación, que implica la alternancia de estas funciones. La participación del alumno en este modelo de comunicación, se refiere generalmente a la reproducción de las palabras del maestro o del texto.

En este modelo la comunicación se concibe como un instrumento valioso para la educación, pero no constituye la esencia de la misma, otorgándosele especial importancia a las técnicas comunicativas utilizadas por el profesor como emisor; así, todos los recursos que tienen que ver con el dominio del discurso oral, que permiten contribuir a la instrucción y educación tal y como son concebidas en este modelo, tributan a los objetivos propuestos.

La Pedagogía Tradicional constituye la tendencia pedagógica representativa de este primer modelo de educación. La misma tiene sus antecedentes en la pedagogía eclesiástica, particularmente en la figura del jesuita Ignacio Loyola. Se pretendía en este caso afianzar el poder del Papa, a partir de un orden absoluto, disciplina férrea, gran rigidez y maestros bien preparados para el fin que se proponían. La enseñanza de los jesuitas se extendió a toda la enseñanza religiosa y se mantuvo con gran auge durante los siglos XVI y XVII.

En el siglo XVIII comienza a gestarse la tendencia pedagógica llamada tradicional con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina, como resultado del desarrollo de las fuerzas productivas, bajo la influencia del modo de producción burgués, institucionalizándose la "educación masiva", como organización necesaria para la sociedad.

Los reformadores sociales del siglo XIX consideraron la escuela el más adecuado medio institucional para la constitución de la nación y para el renacimiento moral y social que buscaban. A partir de esta concepción la pedagogía tradicional adquiere su carácter de tendencia pedagógica.

Los ejes centrales de esta concepción lo constituyen el texto y el profesor. Se enfatiza el contenido, en el texto y en la transmisión de conocimientos y valores a través de la palabra del maestro. Se pretende la memorización de un gran volumen de información. Se le exige al profesor una gran preparación académica, con un gran dominio de su materia; en eso estriba fundamentalmente su autoridad ante los alumnos y la sociedad. También se le exigen determinadas cualidades personales que le permitan hacer uso de su autoridad y a la vez mantener el orden y la disciplina deseados. Al alumno le corresponde obedecer, escuchar y ser depositario del conocimiento. Su actividad se limita en cierta medida a la memorización sin una debida reflexión crítica.

En el devenir de su desarrollo hasta la actualidad, la tendencia pedagógica tradicional ha incorporado diversos elementos de otras tendencias: del

empirismo, conductismo, humanismo, por lo que en la práctica pedagógica contemporánea no se manifiesta en su forma clásica y mantiene gran influencia, no sólo en nuestro país, sino también en otras latitudes.

b) Modelo de educación que se centra en los efectos:

Este modelo supera al anterior, otorgándole gran importancia a la motivación y plantea como objetivo "el cambio de actitudes". Algunos lo consideran activo en cuanto propone la realización de acciones. Tiene su origen en E.U. durante la segunda guerra mundial, a partir de los entrenamientos militares para el rápido y eficaz adiestramiento de los soldados.

En 1947 se celebra en Ginebra la X Conferencia Internacional de Instrucción Pública, donde se emplea el término de "medios audiovisuales", lo cual marcó un momento importante en el desarrollo de la Tecnología Educativa, tendencia pedagógica representativa de este modelo.

En los años 55 - 65 se produce un auge significativo en el desarrollo y uso de los medios de enseñanza como resultado y como demanda de la revolución científico técnica que exige de la escuela un perfeccionamiento de sus funciones. Detrás del apogeo de los medios técnicos existen además de los intereses científicos, los intereses mercantiles. De esta forma se ejerció gran influencia en los países subdesarrollados. La aparente modernización de la enseñanza resultó seductora para muchos educadores, lo que provocó en muchos su utilización de forma indiscriminada.

Este modelo llega a la América Latina en la década de los 60, época del "desarrollismo" dentro de la Alianza para el Progreso, estrategia concebida por E.U. para dar una respuesta al subdesarrollo de la región.

Teniendo como fundamento psicológico la teoría conductista, en este modelo se asigna a los hábitos un lugar central en la educación considerándolo como una conducta automática, no reflexiva, posible de ser condicionada y entrenada.

Educar así no es razonar, sino generar hábitos a partir del mecanismo psicológico estímulo - recompensa, intentando aumentar la productividad mediante la introducción de nuevas y modernas tecnologías.

Se da una apariencia de participación a los educandos, en tanto hay una búsqueda de respuesta por parte del educador, pero siempre a partir de efectos preconcebidos.

En la vida cotidiana, además de constituir una estrategia educativa en la escuela, este modelo se manifiesta en los medios de difusión masiva, en técnicas publicitarias, comerciales y políticas, actuando por presión, repetición y por motivaciones sublinales.

A este tipo de educación corresponde el modelo de comunicación "persuasiva" o "dirigista", en donde el emisor - profesor continúa desempeñando un lugar principal y el receptor - alumno continúa subordinado.

Se añade un elemento nuevo, la retroalimentación, que actúa como respuesta de retorno, útil para verificar si la información fue recibida tal y como fue programada y ajustarla a tal fin.

El profesor programa los contenidos, los objetivos de la enseñanza, concibe la retroalimentación en forma de estímulo y sanción, dándole una cierta participación al alumno, en forma de tareas o ejercicios generalmente repetitivos, buscando la consolidación de hábitos y habilidades.

El proceso de programar el contenido se apoya necesariamente en el uso de medios técnicos que son los de mayor influencia.

A pesar de las limitaciones que pueda tener este modelo, se considera que ha permitido el enriquecimiento de la noción de comunicación en su dimensión instrumental, tanto en la relación directa con el alumno como en la educación a distancia, por una parte, así como señalar la importancia de los medios y recursos comunicativos como estrategias para el logro de los fines educativos.

La Tecnología Educativa como tendencia pedagógica representativa de este modelo, se propone superar el modelo tradicional con la introducción de medios como la TV, el video, entre otros más variados y sofisticados propios de la tecnología computarizada, los que sirven de instrumento para alcanzar determinados efectos, propiciar conductas previstas, persuadir, crear hábitos, manejar al individuo por una especie de "Ingeniería del Comportamiento", sobre bases psicológicas conductistas.

El centro de esta tendencia lo constituyen los medios, el planeamiento de la instrucción. En este caso, el rol del profesor se expresa en la acción de programar de determinado modo la información, el conocimiento, de manera que el alumno ejecute las acciones que provoquen cambios a partir del desarrollo de hábitos y habilidades.

Si bien es cierto que el rol del alumno es más activo y participativo que en el modelo anterior, algunos lo consideran "pseudoactivo", ya que los objetivos y contenidos de la enseñanza están previamente definidos y el educando sólo participa ejecutándolos.

Se critica también esta tendencia pedagógica a partir de la ausencia de elaboración propia y personal del sujeto en la asimilación de los conocimientos.

La situación de la Tecnología Educativa ha evolucionado en el presente en América Latina en correspondencia con las condiciones en los diferentes países. Es así que se han derivado nuevas concepciones, entre ella la tendencia Curricular, en la que se enfatiza en los procedimientos y técnicas del currículum, donde se coloca a los medios de enseñanza como componentes o eslabón del proceso. Nótese que se plantea medios de enseñanza y no medios técnicos pues en calidad de medios o vías de comunicación se toman incluso hasta las formas de reflexión, de análisis, de valoraciones tanto por parte del profesor como del alumno.

Nosotros defendemos la concepción de que los medios de enseñanza son todos los componentes del proceso pedagógico que actúan como soporte material de los métodos, con el propósito de lograr los objetivos planteados. Con esta forma de entender y de ubicar el lugar de los medios de enseñanza, se aprecia que los mismos sirven tanto a la labor pedagógica del profesor, como también al trabajo de los alumnos; desde el uso de los textos, hasta el uso de

una computadora, alternándose indistintamente la función de emisor y receptor en ambos sentidos.

A esta tendencia pedagógica se le puede criticar el sentido persuasor y reproductor de sus propuestas, pero también generó grandes cambios y conformó una etapa necesaria para que las futuras propuestas puedan ingresar al sistema educativo formal (y a otros ámbitos y modalidades) sin mayores resistencias.

c) Modelo de educación que enfatiza el proceso

Es un modelo de educación gestado en América Latina, siendo uno de sus autores más representativos Paulo Freire, de Brasil que concibe la educación como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. También Enrique Pichón Riviere en Argentina es otro de los representantes relevantes de esta concepción que ha sistematizado la comprensión de los estrechos vínculos entre comunicación y educación.

Estas concepciones adoptan diferentes variantes que enfatizan el proceso transformador de las personas, su desarrollo personal y social en un contexto grupal, en interacción dialéctica con la realidad.

El surgimiento de estas nuevas estrategias centradas en los procesos comunicacionales en América Latina ha estado vinculada principalmente a formas de educación no escolarizadas tales como la educación liberadora, educación popular entre otras, las cuales no sólo aportan nuevas concepciones teóricas metodológicas en el ámbito educativo, sino que están profundamente comprometidas con la realidad económica, social y política de la región y su transformación.

Se considera en este modelo que en el proceso educativo debe ser el sujeto quien va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento.

El grupo, ocupa un lugar especial en este modelo, siendo el eje del proceso; sin embargo, no todo habrá de salir del autodescubrimiento del grupo. Conocer no es adivina", dice Freire, por lo tanto la información es un momento fundamental del acto de conocimiento. Hay que tener en cuenta cómo y en qué contexto se proporciona, siendo lo más importante la actitud crítica frente al objeto y no el discurso del educador en torno al mismo. De ahí que la información debe ir precedida de cierta problematización.

La participación en la educación que se propone se refiere por una parte a los métodos de enseñanza - aprendizaje, así como también a la actitud del profesor desde que empieza a planificar los contenidos sobre los cuales va a dialogar con los alumnos.

Resulta imprescindible partir de las experiencias, vivencias e intereses de los educandos, de su propio saber.

Sobre la base de esta premisa promueve la participación activa de los alumnos en la ubicación y selección de los contenidos de aprendizaje, mediante el método de "investigación temática". Es un modelo autogestionario ya que se

basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo y se forma para la participación en la vida social.

Sólo hay un verdadero aprendizaje según esta concepción, cuando hay autogestión de los educandos.

El modelo de comunicación para este tipo de educación es democrático, centrado en la participación dialógica, donde se da el intercambio entre docente y discentes en una relación comunitaria donde ambos sean emisores y receptores de mensajes indistintamente, interlocutores.

Este tipo de comunicación supone una comunicación que abra múltiples canales que permitan el establecimiento de diversas redes de relaciones entre educadores y educandos.

En este modelo de educación los procesos comunicativos no son meros instrumentos o estrategias del aprendizaje, sino que constituyen su esencia, centrando su atención en el proceso y no únicamente en sus resultados, basado en la interacción entre los sujetos y el medio social como un ecosistema.

Frente a la enseñanza tradicional definida por relaciones verticales, de poder autoritario por parte del docente y subestimación del alumno, en este modelo se insiste en la democratización, en el establecimiento de relaciones horizontales, de respeto mutuo entre los participantes, sin que el profesor renuncie a su papel orientador y guía de sus alumnos.

No se trata de un demagógico igualitarismo entre docentes y discentes, ni de proponer un no directivismo, sino de asumir un rol profundamente humano, renovador y no manipulador, respetando la personalidad del otro.

P. Freire, tanto en su obra escrita como en su práctica docente ha demostrado la validez del diálogo como fundamento de un nuevo tipo de educación. El educador no es el único dueño del saber, sino quien estimula el proceso de construcción del conocimiento en el alumno, propiciando el cambio de actitudes del hombre acrítico en crítico, desde la pasividad y el conformismo hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde el predominio de tendencias individualistas al de valores solidarios.

Los grupos operativos son grupos de discusión y tarea, que funcionan bajo la influencia de un coordinador que debe crear, mantener y fomentar la comunicación en el grupo para propiciar su crecimiento, expresado en la autorregulación. La naturaleza de la tarea puede variar, según el grupo de que se trate, por ejemplo, la curación en los grupos terapéuticos, el diagnóstico de las dificultades de una organización laboral o el aprendizaje en grupos de estudiantes.

En el área de la educación escolar ha ejercido gran influencia también en la concepción del aprendizaje grupal en donde se le otorga al profesor un rol de coordinador y opera estructurando situaciones de enseñanza - aprendizaje que faciliten la producción del grupo y cada uno de sus miembros. Debe promover los procesos de comunicación y participación activa de todos, planteando y aclarando los problemas y conflictos que obstaculizan el aprendizaje.

Para este autor los procesos de aprendizaje y comunicación son coexistentes y cooperantes.

Este tercer modelo que propugna de forma explícita la educación como proceso comunicativo, como diálogo entre educador y educandos supone cambios no solamente en la concepción y organización del proceso pedagógico, sino también en los roles que tradicionalmente se les ha asignado, sin que desaparezca la autoridad moral y científica del docente.

Algunas valoraciones:

Estos tres modelos de educación analizados representan un intento válido de recorrido por las prácticas pedagógicas más significativas en la historia de la educación, desde la perspectiva de las relaciones entre educación y comunicación.

En la valoración de los mismos se corre el riesgo de una comparación arbitraria que no tenga en cuenta que cada uno es el resultado de las condiciones socio - histórico en que surgió y en ese contexto han sido eslabones valiosos en el desarrollo de las Ciencias Pedagógicas, con aportes importantes para elevar la calidad de su práctica.

El primer y segundo modelo se consideran modelos exógenos que conciben al alumno como objeto del proceso, mientras que el tercero es un modelo endógeno que coloca al educando en el centro, como sujeto del proceso pedagógico y se corresponde con una comprensión dialéctica y humanista del mismo.

Teniendo en cuenta el devenir histórico y por esta misma razón, la práctica escolar contemporánea está matizada por la interpenetración de estos tres modelos de acuerdo a las condiciones concretas en que transcurra el proceso pedagógico.

Analizando dialécticamente las transformaciones que cada uno propone con relación al anterior, se aprecia que en cada nueva propuesta se resuelven contradicciones relativas a la comunicación entre los participantes del proceso, que dan lugar a nuevas relaciones que superan la situación precedente. Debe tenerse en cuenta entonces que el tercer modelo, como expresión superior de la relación educación - comunicación, niega dialécticamente los anteriores, lo que implica que incorpora lo positivo que de hecho tienen los modelos previos.

Las demandas de la escuela contemporánea, en correspondencia con las condiciones socio - económicas y científico - técnicas, exigen trabajar por un acercamiento cada vez mayor al tercer modelo de educación. Sin embargo, faltan aún suficientes experiencias en cuanto a la aplicación consecuente de este tercer modelo en el contexto escolar que requiere de una preparación especial del docente, así como de nuevas actitudes del discente, entre otros factores.

Por otra parte, las condiciones institucionales que la educación escolarizada impone, implican determinados límites a la supuesta "democratización" que en este caso se propugna.

Partiendo de los elementos analizados anteriormente, y a los aportes de diferentes autores, es posible una nueva clasificación de los modelos pedagógicos a partir de un enfoque pedagógico y didáctico.

BREVE CARACTERIZACIÓN DE ALGUNOS PARADIGMAS EDUCATIVOS

LA ESCUELA TRADICIONAL

La Escuela Tradicional aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político-social del liberalismo.

Las tendencias pedagógicas que lo caracterizan son propias del siglo XIX. Su concepción descansa en el criterio de que es la escuela la institución social encargada de la educación pública masiva y fuente fundamental de la información, la cual tiene la misión de la preparación intelectual y moral.

Su finalidad es la conservación del orden de cosas y para ello el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria, que ha trascendido más allá de un siglo y subsiste hoy día, por lo que se le reconoce como Escuela Tradicional.

En este modelo el contenido viene dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, como verdades acabadas, todo lo cual aparece divorciado de las experiencias y realidades del alumno y su contexto, contenidos representados en el maestro. El contenido curricular es racionalista, académico, apegado a la ciencia y se presenta metafísicamente, sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico, no teórico, de tipo descriptivo.

Para ello el método fundamental es el discurso expositivo del profesor, con procedimientos siempre verbalistas, mientras el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar. La acción del alumno está limitada a la palabra que se fija y repite, conformando una personalidad pasiva y dependiente.

El proceso docente está muy institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen objeto de la evaluación.

Rol del docente

Es el centro del proceso de enseñanza y educación. Informa conocimientos acabados (sujeto principal).

Rol del estudiante

Tiene poco margen para pensar y elaborar conocimientos. Se le exige memorización. No hay un adecuado desarrollo de pensamiento teórico. Tiene un rol pasivo.

Características de la clase

Transmisión verbal de gran volumen de información. Objetivo elaborado de

forma descriptiva dirigido más a la tarea del profesor, no establece habilidades. No hay experiencias vivenciales. Los contenidos se ofrecen como segmentos fragmentados, desvinculados de la totalidad. Se realizan pocas actividades de carácter práctico por el alumno. No se controla cómo ocurre el proceso de aprendizaje. Se evalúan resultados y a un nivel reproductivo. Método fundamentalmente expositivo. Forma: grupo presencial.

LA ESCUELA NUEVA

La Escuela Nueva tiene su origen entre fines del XIX y principios del XX como crítica a la Escuela Tradicional, y gracias a profundos cambios socio - económicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, que se concretan en las ciencias.

Esta concepción pedagógica, cuyo progenitor fue Dewey (1859 - 1952) en EUA, centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno posee el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo. La escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se "aprende haciendo".

La Pedagogía de Dewey se considera:

- Genética: la educación como un desarrollo que va de dentro (poderes e instintos del niño) hacia afuera;
- Funcional: desarrolla los procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica;
- De valor social: porque hay que preparar al individuo para ser útil a la sociedad.

Su método educativo se basa en que el alumno tenga experiencias directas, que se le plantea un problema auténtico, que estimule su pensamiento, que posea información y haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al alumno y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas.

En esta corriente se inscribe Decroly, médico belga, quien aboga por la educación individualizada y el currículum globalizado; Cousinet, francés, impulsa el trabajo en grupo, el método libre y el espíritu investigativo.

Con estos conceptos surge una **renovación metodológica** que consiste en:

- Que el alumno adopte una posición activa frente al aprendizaje (activismo), pedagogía del descubrimiento, o del redescubrimiento.
- La educación debe basarse en intereses del alumno.
- El sistema educativo debe ser flexible: escuela a la medida.
- Se enfatiza la enseñanza socializada como complemento a la individualizada.

- Necesidad de globalizar los contenidos.
- La colaboración escuela - familia.

Estas tendencias pedagógicas provocaron un giro sustancial en la pedagogía de la época y tuvieron repercusiones en todo el siglo; entre ellas Rodríguez A. G. incluye la aparición de métodos activos, técnicas grupales, la globalización curricular, el vínculo de la enseñanza con la vida, con la práctica, el énfasis de los aspectos motivacionales en la enseñanza y la educación no sólo de aspectos instructivos, sino los educativos.

La Escuela Nueva tiene limitaciones que se registran esencialmente en que provoca un espontaneísmo en la enseñanza, en la falta de una mayor orientación y control de las acciones del alumno, apreciándose también problemas en la estructuración de los contenidos, todo lo cual exige, y son también limitaciones, un personal altamente calificado y buenas condiciones materiales.

Rol del docente

Dirige el aprendizaje. Responde preguntas cuando el alumno necesita. Propicia el medio que estimule la respuesta necesaria.

Rol del estudiante

Papel activo. Se prepara para vivir en su medio social. Vive experiencias directas. Trabaja en grupo de forma cooperada. Participa en la elaboración del programa según intereses. Moviliza y facilita la actividad intelectual y natural del niño. Se mueve libremente por el aula, realiza actividades de descubrir conocimiento.

Características de la clase

Resalta el estudio de los hechos, el papel de la experiencia del individuo. Se apoya en el interés del niño. Se propicia la democracia y la participación del niño en colectivo. Aprender haciendo es su divisa. Estructura el contenido en bloques en correspondencia con necesidades e intereses de los niños. Despierta espíritu investigativo. Sitúa al alumno en una posición activa ante el aprendizaje (pedagogía de descubrimiento). Se adapta a particularidades del niño (escuela a la medida). Utiliza métodos activos y técnicas grupales.

LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA:

La Tecnología Educativa se relaciona con la presencia del pensamiento tecnocrático en el modelo de desarrollo de los países. Los orígenes de la Tecnología Educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se debe a B. F. Skinner, profesor de la Universidad de Harvard, 1954. Sus trabajos se enmarcan en la corriente psicológica del conductismo, la que considera el aprendizaje básicamente en la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas (E - R). Este modelo psicológico del aprendizaje sirvió de base para la enseñanza programada, primera expresión de la tecnología educativa.

El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en objetivos conductuales, organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; métodos basados en el autoaprendizaje para lo que se utilizan las

preguntas y respuestas. Actualmente se utilizan los juegos didácticos y las simulaciones; y los medios docentes son libros, máquinas de enseñar, computadoras y TV.

La relación alumno - profesor prácticamente no existe; el profesor elabora el programa y el alumno se auto-instruye, a su ritmo, despersonalizándose el proceso docente, eliminándose su influencia educativo - formativa.

Esta corriente pedagógica ha sido ampliamente difundida en América Latina a través de la influencia del sistema norteamericano de enseñanza. Sus seguidores le reconocen las ventajas de la constante activación de los alumnos, la individualización del aprendizaje, la comprobación directa y corrección de los resultados instructivos. Es indudable que la masividad de la enseñanza y la educación a distancia encuentran en la enseñanza programada una satisfacción de sus requerimientos.

No obstante son **limitaciones** de ella las siguientes:

- En el aprendizaje no se toman en cuenta los procesos ni las cualidades, sino los resultados instructivos.
- La orientación de las acciones del alumno son generalmente, por ensayo y error.
- No desarrolla el pensamiento teórico, ni creador, sino la memoria reproductiva.

El pensamiento tecnocrático que insufla el espíritu a esta corriente pedagógica se ha posesionado de los tecnócratas de la educación en muchos sectores del magisterio en América Latina.

Sin aplicarse exactamente a la enseñanza programada, el pensamiento científicista y logicista del modelo tecnológico de enseñanza, apoyado en el conductismo, ha tomado cuerpo en el carácter instrumental de algunas didácticas y en muchas prácticas docentes.

Este modelo tecnológico o tecnocrático se vuelve a-historicista, formalista y científicista.

En efecto, la educación aparece descontextualizada, sin tener en cuenta sus realidades y conflictos, y el proceso se centra en lo que puede ser controlado.

Rol del docente

Selecciona tareas y respuestas y elabora un programa de enseñanza.

Rol del estudiante

Aprendizaje individualizado. Papel preponderante. Se autoinstruye. Aprende de acuerdo a su ritmo individual de asimilación por ensayo error. Desarrolla memoria reproductiva, no favorece pensamiento teórico creativo.

Características de la clase

La atención se dirige a métodos y medios más que a contenidos (tecnología de la instrucción). Se basa en Estímulo - Respuesta. Estímulo - Conducta - Reforzamiento. Enseñanza programada mediante máquinas de enseñar (programación del aprendizaje). Es un programa lo que el alumno "toca" y recibe información del resultado de su actividad. Objetivo conductual. Organización lógica por unidades del contenido. Método de autoaprendizaje. Medios: máquina,

libros, TV. Evalúa resultados y no proceso. Actualmente se usa como medio que facilita la enseñanza en educación a distancia por ejemplo, pero se utilizan todas las bondades de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTIC).

LA ESCUELA DEL DESARROLLO INTEGRAL:

Como respuesta a limitaciones que presentaban los modelos analizados, fueron surgiendo en los campos de la Psicología y la Pedagogía modelos que superan en diversos aspectos a los anteriores y que conviven hoy día, y se inscriben en las corrientes humanista, constructivista, histórico - social y crítica entre otras.

El paradigma del Desarrollo Integral que proponemos integra dialécticamente algunas de estas concepciones, sobre la base de una Didáctica Científico - Crítica.

Algunos de sus principios son:

- Una educación que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad.
- Un proceso educativo en el que el alumno tenga el rol protagónico bajo la orientación, guía y control del profesor.
- Contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y a la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.
- Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo.
- Una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.
- Una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social.

La Escuela del Desarrollo Integral, se caracteriza por un clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, crítica, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal del hombre.

Rol del docente

Orientación, guía y control del proceso de educación. Diseña acciones de aprendizaje del contenido integrando sus dimensiones instructiva y educativa desde el aula. Dirige el proceso de educación con enfoque sistémico.

Rol del estudiante

Es protagónico en el aprendizaje de conocimiento y capacidades para competir y actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un

contexto siempre cambiante.

Características de la clase

Tiene al estudiante en su centro, su aprendizaje y el desarrollo de su personalidad. Rol protagónico del alumno bajo la guía y orientación del profesor. Contenidos científicos y globales. Proceso dirigido a la instrucción y educación en un contexto cambiante. Educación con carácter humanista: unidad de lo afectivo y lo cognitivo. Educación como proceso social que satisface sus necesidades, desarrollador de potencialidades. Clima humanista, dialógico, científico, democrático, tolerante, de búsqueda de identidad individual, local, nacional, universal.

ACTIVIDAD

Ley y expresar opinion sobre los textos que se exponen en las siguientes citas:

"El juez de la causa dice lo siguiente al finalizar su juicio: «Estimé que el aclarado conformemente, aún más favorable y favorable (a modo de informante) a mis necesidades, porque el descubrimiento de este informante que me ha sido útil es en el centro de reunión de sus probabilidades de libertad»."

(Vicente, E. (1996). *Mujeres y juicio en el juicio criminal*, p. 37. Madrid: Tríade.)

"... todos que podrán ser juzgados tránsitos en el que no se resolviera su situación no tienen derecho de apelación ni revisión, de modo que tienen que ser el más vulnerable de todos los demás en la criminalidad, incluso la menor. El nombre ya mencionado sobre todo en la cultura popular en una paradoja y hace lo que le pide. Pienso en el sistema fundamental: el tránsito o la libertad, y tenemos que darle un destino distinto en función de su condición..."

(Gutiérrez...J. 1992. En: J. A. Gutiérrez (ed.), p. 20)

"El nombre de la ciudad apresada parece a propósito o escrita sin las otras y a no importarlas, una vez, con una utilidad importante: esa utilidad de los pioneros, tener hoy día resultados positivos de lo que las autoridades pueden hacer para ignorarlos completamente, mientras que las autoridades se acuerden tener en lo más alto de la lista de los tenazas de la justicia. Pero, por ejemplo, situación de la prisión de Madrid y el resultado de la negación de algunas demandas impuestas tras la sentencia de una mujer que nombra a los hermanos Jiménez Varela los reales alcaldes..."

(Muñoz, C. y L. 1997. *Prisión y juicio en la prisión*. Madrid: Espasa Calpe.)

BIBLIOGRAFÍA

- Bambozzi, E., Escritos Pedagógicos. Ed. del Copista, Córdoba, 2005.
- Böhm, W., Teoría y práctica. El problema básico de la pedagogía. Madrid, Dykinson, 1995.
- Delors J."La educación encierra un tesoro". Ed. Santillana UNESCO. París 1996
- Hno. Magdaleno Eugenio. La calidad educativa: entre la utopía y el realismo pedagógico, Gram Editora, 2º Edic., Buenos Aires, 2000.
- López G. "Gestión escolar para la praxis" UCSF 2012
- Martín García X. y otro : "Las siete competencias básicas para educar en valores" Barcelona, Ed Grao 2007.
- Martinelli M. "Aulas de Transformación". Ed.Longseller. Bs. As. 2002
- Montessori M. "Educar para un nuevo mundo" Ed. Longseller. Bs. As. 2003
- Tapia M.N. "Aprendizaje y Servicio Solidario" Ed. Ciudad Nueva. Bs. As. 2006
- Tapia M.N. "La Solidaridad como Pedagogía". Ed. Ciudad Nueva. Bs. As. 2001
- Pérez Lindo Augusto "Competencias docentes para el Siglo XXI" Tinta Fresca Ediciones. Bs. As 2012.