

Stella Maris Vázquez

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Estado de la cuestión y líneas esenciales



CIAFIC
ediciones

STELLA MARIS VÁZQUEZ

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Estado de la cuestión y líneas esenciales

CIAFIC
ediciones

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural
de la Asociación Argentina de Cultura

Vázquez, Stella Maris

La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales. -
2a ed. - Buenos Aires: CIAFIC Ediciones, 2012.

E-Book.

ISBN 978-950-9010-58-1

1. Filosofía de la Educación.

CDD 370.1

Fecha de catalogación: 12/04/2012

© 2012 CIAFIC Ediciones

Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural

Federico Lacroze 2100 - (1426) Buenos Aires

e-mail: ciafic@fibertel.com.ar

Dirección: Lila Blanca Archideo

PRIMERA PARTE

Introducción

El presente trabajo tiene una doble finalidad:

a) Presentar un estado de la cuestión de la filosofía de la educación.

b) Desarrollar las líneas esenciales de una filosofía de la educación desde la perspectiva de la filosofía realista.

Con respecto al primer punto, se han tomado en consideración de modo particular las líneas inglesa y norteamericana, por una parte, y por otra las de la tradición alemana y francesa, que se consideran como las de mayor influencia en el siglo XX.

Se intenta dilucidar, a través del análisis histórico-crítico el status epistemológico de la disciplina y su relación con las llamadas ciencias de la educación.

Con respecto al segundo punto, se presenta una reformulación alternativa de la filosofía de la educación, a partir del tema del fin de la educación, considerado como el objeto formal de la disciplina en cuanto ésta es filosofía práctica. En particular, se analiza cómo ha incidido en el concepto de filosofía práctica el neo-criticismo socio-filosófico contemporáneo, heredero de la tradición filosófica idealista y su continuación en la Escuela de Frankfurt, como también la crisis post-moderna de la filosofía. Se sustenta la tesis de que ambas líneas han contribuido a la casi desaparición de la filosofía de la educación y a su conversión en sociología crítica de la educación.

Una visión panorámica de la bibliografía actual permite relevar temáticas recurrentes, entre ellas:

a) El *status epistemológico* de la filosofía de la educación (su objeto, su naturaleza, la relación de la teoría y la práctica).

b) La cuestión del *fin de la educación* y la reformulación de *objetivos*, con el intento de superación del conductismo y positivismo, desde el horizonte de la hermenéutica crítica.

c) La centralidad de la *educación cognitiva y moral* y su relación con las dos temáticas anteriores.

A través del tratamiento de estas tres cuestiones, puede verse aflorar, una y otra vez, de diversos modos, la exigencia de reubicar en un lugar central un asunto silenciado o tergiversado por largas décadas: el de *la naturaleza humana* como punto de partida de cualquier reflexión educativa; tema sin el cual todas las cuestiones quedan a mitad de camino, como se tratará de mostrar en el desarrollo del trabajo.

Capítulo I

El status epistemológico de la filosofía de la educación

En las últimas dos décadas se asiste a una creciente discusión acerca del status epistemológico de la filosofía de la educación, de sus tareas propias y de su relación con la filosofía en general. Las razones son varias y su planteamiento exigirá una perspectiva histórica; pero desde la bibliografía más actual se puede advertir como una de las razones de esa discusión, por una parte, la crisis suscitada por las posiciones post-modernas con su paradigma contextualista y por otra, la presencia de tradiciones culturales diversas.

Para analizar la contribución de esas tradiciones a la cuestión epistemológica, es preciso distinguir por lo menos tres denominaciones: *pedagogía*, *ciencias de la educación* y *filosofía de la educación*; que corresponden a los ámbitos culturales del pensamiento alemán, francés y anglófono, respectivamente.

Se considera como hipótesis, en este trabajo, que esas denominaciones no se refieren a *ciencias* diversas, porque no hay un objeto formal distinto, sino más bien una reconceptualización del mismo objeto.

1. LA TRADICIÓN ALEMANA

El término *pedagogía* tal como es empleado en la tradición filosófica alemana de fines del S.XVIII y S.XIX, propia del idealismo neo-kantiano, denota la relación inseparable entre filosofía y educación.

Son dos las raíces de la pedagogía alemana; la primera de ellas remite al comienzo del S.XIX, con Herbart y su pedagogía científico-mecanicista y la segunda, a fines del S.XIX, a la línea filosófico-historicista de W. Dilthey, Spranger, Nohl, Flitner, entre los más representativos. En la primera se distinguen (Böhm, 1988) dos ramas: la de la pedagogía normativa -representada por autores neo-kantianos, como Natorp y otros de inspiración cristiana, como Henz y F. März- y la de la pedagogía empírica.

En la concepción de Herbart, la pedagogía es ciencia en cuanto se apoya por una parte en la ética, que suministra los fines de la educación y por otra en la psicología, que pone de manifiesto los medios y las posibles dificultades en el proceso educativo. Esta doble fuente va a dar lugar a las dos ramas mencionadas: la pedagogía normativa que se centra en la reflexión sobre la razón práctica, ya sea ésta concebida como autónoma, al modo kantiano, ya sea iluminada por la revelación cristiana.

La línea historicista es de inspiración romántica, se remonta a la pedagogía de Scheleiermacher, para quien la ética no tiene un contenido universal sino que depende esencialmente de las condiciones histórico-sociales. De allí que la educación sea pensada como un proceso histórico de formación de las generaciones jóvenes por las mayores.

A fines del S.XIX y durante la primera mitad del S.XX esta línea dará lugar a la concepción de la pedagogía como *ciencia del espíritu*, representada por W. Dilthey, Spranger, Nohl, Flitner, entre los más conocidos y cuyas ideas tendrán predominio, no sólo en Alemania sino en el mundo, hasta mediados de la década del '60. A partir de allí dicha línea será cuestionada por los teóricos crítico-sociales, para resurgir en los '80 reformulada como hermenéutica crítica. El denominador común es la filosofía kantiana.

En la concepción del idealismo historicista, como ya lo señalaba W. Dilthey, toda filosofía debe acabar en un planteo pedagógico. Más allá de la aparente coincidencia con un planteo realista -para el cual la concepción metafísica de la realidad y la

idea del hombre, de su ser y naturaleza, son los puntos de partida que determinan los fines de la educación- hay en realidad, una profunda disidencia, pues para esta línea del idealismo el fundamento de la relación entre filosofía y pedagogía se halla en la concepción de la razón y de su alcance, tal como la planteaba Kant.

En efecto, a partir de la “revolución copernicana” planteada por Kant, la razón no conoce, porque todo *objeto* de conocimiento se constituye a partir de las categorías que el entendimiento aplica a los datos caóticos de la experiencia sensible. El campo de la razón son las Ideas Kant, (1783) en particular las Ideas de *Dios, mundo y alma*, que son el objeto de la metafísica, pero como a esas Ideas, según la concepción de Kant (que en esto es heredera del empirismo), no les corresponde experiencia alguna, por eso ellas no constituyen reales objetos de conocimiento, sino más bien *postulados* de la razón, cuya finalidad es regulativa: llevar a la mayor unidad *posible* el conocimiento. El uso del término “posible” indica que esta unidad no es real, sino meramente ideal, utópica, por lo que la metafísica deja de tener un lugar en el sistema de las ciencias. Pero la razón recupera un uso real en cuanto formula el imperativo categórico, su campo propio es la ética, una ética autónoma cuyo principio supremo es una ley puesta *a priori* por la razón, sin contenido alguno, que excluye expresamente toda referencia a un orden o finalidad extrínseco a ella misma. Es por eso que la razón ya no tiene que ver con el ser sino con el deber ser que es el campo de lo práctico, de la cultura y de la educación, el campo del espíritu, desprendido de y contrapuesto con el ámbito de la naturaleza que ya no es más el principio propio de operación de cada ser, sino *lo otro* respecto del espíritu, de la razón, del mundo humano.

De esta concepción parte Dilthey para afirmar que toda reflexión filosófica debe terminar en pedagogía, término que es equivalente a filosofía de la educación, filosofía práctica cuyo objeto es la *bildung*, la configuración del hombre, el autodesarrollo del espíritu, con exclusión de las exigencias y finalidades dadas por la naturaleza del hombre. Como señala W. Böhm:

La palabra *bildung* refiere, por una parte a *bild* -imagen- y por otra a *ung*, que designa a la vez un proceso y un resultado [...] con el idealismo filosófico asume un sentido de auto-creación (Bohm, 1988a, 9-10)

Cabe hacer notar la profunda diferencia de concepción que se proyecta en el empleo de este término, en relación con la etimología latina de educación como *educere*, que alude al desarrollo de un ser vivo, al despliegue de potencialidades vitales, ínsitas en la naturaleza. En cambio *bildung* es educación como obra de cultura, configuración a partir de un modelo, que puede tener un carácter trascendental, es decir *a priori*, histórico cultural o simplemente socio-contextual.

La denominación *pedagogía* se halla ligada a la clasificación de las ciencias en *Ciencias de la naturaleza* y *Ciencias del espíritu*; estas últimas pasarán a denominarse, en la tradición francesa, *Ciencias humanas* o del hombre, las que, finalmente, serán suplantadas por las *ciencias sociales*. Pero no se trata de simples cambios de nombre sino de diversas concepciones y tradiciones filosóficas y culturales, cuya referencia es necesaria para comprender la situación actual.

Es W. Dilthey (1833-1911) quien ubica a la pedagogía dentro de las Ciencias del espíritu -que, a diferencia de las Ciencias de la naturaleza, no explican sino que comprenden- porque la educación no es propiamente un quehacer técnico, ni tampoco un *dejar crecer* sino un introducir al educando en el mundo de sentido, de valores, del deber ser. Cabe observar que se halla ya operante la contraposición entre naturaleza y espíritu, naturaleza y cultura, por eso el “dejar crecer” se contrapone al desarrollo propio del deber ser humano.

Entre los años ‘65 y ‘75 esta corriente será fuertemente criticada por los seguidores de la Escuela de Frankfurt, que la consideran como un aspecto de la ideología alemana. En su lugar proponen un concepto de educación, como “obra de emancipación” y para la pedagogía, ya no el método de la comprensión sino de la

hermenéutica crítica centrada en la reflexión acerca de las condiciones sociales en que se desarrolla la educación.

W. Böhm señala las relaciones entre estas posiciones, diciendo que:

[...] en un libro publicado en 1976 -Geisteswissenschaft Pedagogik und Kritische Erziehungswissenschaft- R. Uhle se interrogaba sobre los lazos entre la hermenéutica en tanto que filosofía práctica en Dilthey, la teoría de la formación, hermenéutico-pragmática, de W. Flitner y la teoría hermenéutico-dialéctica de la formación, de Adorno y Horkheimer (Bohm, 1988b, 74)

La última línea citada proviene de la Escuela de Frankfurt, una de cuyas fuentes filosóficas centrales es la filosofía crítica de Kant, y ha puesto como fin de la educación la emancipación. En una entrevista de 1969 T. Adorno (1998) refiere este concepto a un trabajo de Kant en el que éste define la *emancipación* como la salida de la minoría de edad y pone como su condición la *ilustración*. A su vez Adorno (1998) hace un uso sociológico del concepto, ligando la emancipación a los presupuestos de la democracia y entendiendo la ilustración como desarrollo de la capacidad crítica frente a las distorsiones propias de las ideologías y a las diversas formas de manipulación social que éstas engendran.

Cabe señalar que la clave de comprensión del concepto está en la identificación de emancipación y autonomía y en haber puesto la autonomía en la razón, con lo cual se traslada la libertad desde la voluntad a la conciencia cognoscente. En cambio, la posibilidad de obrar con libertad, a partir del discernimiento del fundamento del propio actuar, no tiene porque oponerse al concepto de heteronomía aplicado a la conciencia, si se parte de que ésta es potencia que se actualiza con el ser de lo real, no crea la norma, sino que la descubre.

Los pedagogos de la emancipación achacan a los teóricos de las Ciencias del Espíritu su pertenencia a una ideología que

enmascara bajo abstracciones -libertad, desarrollo personal- el fracaso escolar y la discriminación. En esta posición la teoría ya no es un momento de conocimiento especulativo orientado a iluminar la praxis sino que su fin es la *crítica* de la praxis, entendida como manifestación de sus incoherencias y contradicciones.

Una mirada de conjunto permite advertir que la pedagogía alemana es, en su mayor parte, una aplicación de las tesis kantianas y neo-kantianas. Y esta línea no ha desaparecido del horizonte pedagógico-cultural actual. Como simple ejemplo de su vigencia se puede señalar un trabajo de M. Soëtard (1997) que, desde el mismo título, señala la oposición entre la pedagogía -a la que cabe la reflexión filosófica sobre el fin de la educación- y las ciencias de la educación -que, desde el paradigma positivista abordan el tratamiento pluridisciplinar de los medios: metodologías, técnicas.

El autor presenta dicha reflexión sobre el fin a partir de la oposición entre naturaleza y libertad, oposición que, como se señaló más arriba, es esencial en el sistema kantiano:

[...] el sentido de la pedagogía [desde el pensamiento de Rousseau] se ha construido al precio de una completa deconstrucción de la teleología natural de la que se ha nutrido, en su esquema platónico-cristiano, la tradición europea [...] Es, en definitiva, el sujeto, el que se dará su forma, una forma ciertamente universal, a la medida de la razón que realizará en sí, pero de una forma que, a la vez, será la suya, anclada en la particularidad. La construcción de la libertad autónoma se inscribirá, precisamente, en el espacio abierto y jamás colmado, entre lo real individual, tomado en su materialidad más ruda, que garantiza la singularidad radical de cada uno, y la forma a la que cada ser que se proclama humano, aspira, más allá de sus determinaciones, pero que no podrá jamás concretar en un estado que lo desprendería, de un golpe, del fango de este mundo. Es porque el hombre está preso en el mundo de las

determinaciones y, a la vez, sin embargo, es capaz de pensar un mundo de libertad, que pone en marcha una fuerza orientadora de esas determinaciones, en el sentido de lo que más quiere para sí y en sí (Soetard, 1997, 101-102).

Esta cita de denso contenido permite captar de modo sintético la presencia de conceptos centrales del idealismo en la raíz del concepto de *pedagogía*. Se advierte, en primer lugar, un concepto de naturaleza que refiere a las realidades de orden material e irracional, de allí que, en el hombre, lo que es natural se identifica con las determinaciones materiales y se contradistingue de la razón. Por otra parte cabe hacer notar el concepto spinoziano -que el idealismo asumirá sin discutir- de la determinación como *negación*¹ y, como tal, no sólo distinta sino opuesta a la forma. Esta se identifica con la razón que es el reino de lo universal, mientras que la determinación no puede sino ser individual. La concepción del hombre no puede, entonces, escapar al dualismo: por su corporeidad está en el mundo físico, sujeto al determinismo causal -objeto de las ciencias de la naturaleza- pero por su espíritu es capaz de “pensar un mundo de libertad”, que tiene, en el texto de Soëtard, un carácter utópico, pues el hombre “no podrá concretarlo”, pero sin embargo es una fuerza orientadora, es decir que tiene un carácter regulativo, como las Ideas en Kant.

La pedagogía se inscribe, entonces, dentro de las Ciencias del Espíritu, mientras que las Ciencias de la educación se incluyen dentro de las ciencias de la naturaleza, en razón de su método y de su objeto, los medios: “tanto los saberes como los métodos usados quedan en el orden de la racionalidad instrumental” dice Soëtard, apelando a un concepto típico de la teoría crítica de Frankfurt. Así,

¹ Las determinaciones pueden ser entendidas como las notas que singularizan, que hacen que algo se identifique, en sí, y se contradistinga de todo otro ser, por eso las determinaciones están ligadas a la esencia y pertenecen a un ser en cuanto es finito. Todo lo finito es determinado, pero en la filosofía idealista lo finito no tiene ser real, es sólo apariencia, momento o modo de la Idea absoluta, de allí que las determinaciones sean pura negación del ser (Fabro, 1969).

el planteo termina en una oposición que invalida las ciencias de la educación:

Es así que la cultura de las `ciencias de la educación' aunque necesaria para superar las alienaciones y ver claro en las situaciones en las que el sujeto podría parecer encadenado, no dice, y nada puede decir, de lo que debe hacerse para construir la libertad. Y de esto se ocupa prioritariamente la pedagogía y es en vistas a esta construcción que ella se servirá de las `ciencias humanas' como auxiliares" (Soetard, 1997, 103).

La posición de Söetard es crítica con respecto a la tradición francesa de las ciencias de la educación, pero se resuelve en las oposiciones dialécticas del idealismo, que dejan el tema del fin de la educación en el nivel de la utopía.

2. LA TRADICIÓN FRANCESA Y EL PASO DE LA PEDAGOGÍA A LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

El concepto de ciencia de la educación pertenece, como refiere M. Soëtard (1988) a la *episteme* positivista. Durkheim rechaza explícitamente el término *pedagogía* por su compromiso con la filosofía, para intentar convertir la reflexión sobre la educación en una ciencia positiva -de *hechos*- que trata sobre el sistema y los métodos que permitan responder a los cambios que reclama la coyuntura social.

Se trata de sustituir la pedagogía por el estudio objetivo de lo que la sociedad concreta espera de la escuela, de elaborar una ciencia de la educación que no podrá ser, para Durkheim, más que la sociología de la educación. Esta ciencia se presentará como una teoría práctica, es decir como una reflexión ordenada a la acción (Soetard, 1988, 42).

Durkheim distinguía la pedagogía de la ciencia de la educación en cuanto la primera esclarece, ilumina la acción desde

la teoría del hombre y de la sociedad (en este sentido, es normativa) mientras que la segunda describe la realidad de la educación como hecho social, es causal y por eso es ciencia. De allí que el centro de consideración cambie radicalmente: ya no es la formación del hombre sino el todo social, con sus exigencias de hecho. Y en consecuencia la ciencia que da los principios ya no es la filosofía sino la sociología.

El pasaje de la pedagogía a las ciencias de la educación se hace a través de varias etapas, pero siempre bajo la égida del ideal cientificista del Positivismo. Entre esas etapas, J. Houssaye señala:

- La pedagogía científica, bajo la influencia de A. Binet y Claparède, entre los más conocidos.
- La pedagogía experimental (Dottrens, Simon)
- El paso de ciencia de la educación (terminología que ya se usaba desde Durkheim en adelante) a ciencias de la educación; denominación introducida oficialmente en 1967 por Debesse y Mialaret. Este último señala que el reemplazo del término *pedagogía* por *ciencias de la educación* se debe a la connotación normativa de la primera y a su exclusiva referencia a la educación del niño (παις, παιδος). La pedagogía, en el concepto durkheimiano:

está ubicada entre la disciplina objetiva que constituye la sociología de la educación y el arte que es la dialéctica, ella -la pedagogía- se presenta como una reflexión ordenada a la acción [...] busca cómo responder a los fines que la sociedad requiere [...] es una mediación entre la ciencia y la actividad educativa cotidiana (Avanzini, 1997, 19).

La pedagogía, entonces, como saber normativo, tendría sus fuentes en la filosofía, en algunos casos también en la teología, y en la teoría política.

Ese enfoque normativo tendería a decaer bajo la influencia del Positivismo; que dará a la/s ciencia/s de la educación, como su

objeto propio, el estudio del funcionamiento del fenómeno educativo y de las instituciones a que da lugar en los diversos contextos socio-culturales; con una metodología científica (es decir causal y no simplemente descriptiva).

También M. Laeng (1974) al definir la voz *pedagogía* subraya su filiación filosófica, su naturaleza normativa y pone como objeto propio el *fin* de la educación que cualifica como la evolución de la razón y de la libertad en relación con la vida en sociedad y los valores de la cultura. En esta concepción puede verse con claridad la raíz que la pedagogía tiene en la tradición filosófica del idealismo alemán y en particular en las corrientes neo-kantianas, como se señaló más arriba. De modo análogo, Mialaret (1993) considera que lo propio de la pedagogía es la reflexión sobre el fin de la educación y, en tal sentido, ésta constituye un subconjunto de las ciencias de la educación

En el mismo sentido, J. Beillerot (1997) señala que las ciencias de la educación y la pedagogía implican dos modelos de cientificidad: las primeras están dentro del modelo epistémico positivista y la segunda, en cambio, responde al método comprensivo, del que ya señalamos su raíz en la propuesta de las Ciencias del Espíritu del historicismo neo-kantiano (Dilthey, Spranger, entre los principales).

En el uso de la expresión *ciencias de la educación* pueden distinguirse por lo menos tres sentidos:

Las ciencias de la educación designan una disciplina universitaria, reglamentaria y constituida, cuya creación remonta a 1967. Las ciencias de la educación pueden también significar los aportes de todas las ciencias a los fenómenos educativos, con independencia de sus inscripciones institucionales: así, de la biología a la economía, de la gestión a la medicina, ciertas ciencias de la naturaleza y, sin duda, todas las ciencias sociales o humanas pueden estudiar un aspecto o un fenómeno relativo a la educación. Finalmente, un tercer empleo

expresa un cierto proceso de conocimiento, el de la ciencia en tanto que ésta constituye una actitud de racionalidad (Beillerot, 1997, 78).

Y de modo análogo, también se identifican tres usos del término *pedagogía*:

- Como arte y ciencia de hacer aprender.
- Como discurso sobre las prácticas (ya sea las que se dan de hecho, ya las ideales).
- Como práctica de inculcación de convicciones, ligada a los distintos sistemas políticos o ideológicos.

En la caracterización de estos tres usos se advierte su relación con diversos períodos históricos y a la vez con diversas concepciones pedagógicas: la pedagogía técnica de los años '50 y '60, la influencia del análisis psico-lingüístico en la producción pedagógica, tanto la del período post-analítico, como la actual y, finalmente, las distintas líneas de la pedagogía política de fines de los '60 y '70, hasta la más actual teoría crítica de la educación de inspiración frankfurtiana.

En 1967 -como se dijo más arriba- se introduce la denominación en plural: *ciencias de la educación*, bajo la acción de M. Debesse que crea una maestría en dicha área (Houssaye, 2010). Dicho plural parece responder a una apertura del campo a los aportes no sólo de la sociología, sino de la psicología, la biología y ya posteriormente la antropología cultural, la lingüística, etc.

A juicio de M. Soëtard el plural, por una parte, plantea un problema epistemológico, pues toda ciencia requiere un objeto propio y un método específico y por otra, es el resultado de un enfoque neo-positivista que centraría la reflexión pedagógica en el estudio científico-positivo de una serie de *hechos* determinados por una red de causas.

De aquí, en adelante, podemos agregar, desaparecida la pedagogía, la ciencia -o ciencias- de la educación, reducida a

sociología de la educación seguirá los avatares de las llamadas ciencias sociales y así pasará del enfoque positivista al hermenéutico y luego al crítico, que parece ser el dominante en la actualidad, aunque cuestionado, por un lado por los enfoques post-modernos y por otro por la línea de filosofía analítica que tiene hoy fuerte presencia, por lo menos en las tradiciones inglesa y norteamericana (Oancea y Bridges, 2009).

Sin embargo, esta desaparición de la pedagogía no es total, como lo testimonian, entre otros, una serie de autores contemporáneos, quienes, a propósito de la celebración de los 30 años de la *Revue Française de Pédagogie*, confluyen en el tema común, propuesto para un número monográfico: *penser* la pedagogía.

Y no deja de ser paradójico que sea justamente la revista que nace a propósito de la oficialización académica del proyecto positivista de las ciencias de la educación², la que proponga esta reflexión de la pedagogía sobre sí misma. En efecto, ya desde su primer número, aparecido en octubre de 1967, se afirmaba que

La sola pedagogía es impotente [...] La investigación queda sin base sólida, es preciso volverse a la psicología, la única que puede dar bases para una pedagogía válida [...] La psicología primero, luego la pedagogía, tal es la regla lógica (Chateau, 1967, 10)

² Así lo señala, entre otros, Jean Houssaye -que desde 1982 tiene en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, la cátedra de Filosofía de la educación- al decir: “A pesar de su declarada pretensión, la *Révue Française de Pédagogie*, no es una revista de pedagogía. Por otra parte, jamás lo ha sido. No sería conveniente que el acto simbólico que consiste en celebrar su aniversario mediante un número especial acerca de la pedagogía, lleve a engaño en la materia; pues hacer investigaciones sobre la pedagogía no convierte, sin embargo, tales investigaciones en “pedagógicas”. A este respecto la *Revue Française de Pédagogie* no hace más que reforzar la negación de la pedagogía al omitir tomar en cuenta la especificidad de ésta” (Houssaye, 1997, p.83).

El mismo J. Houssaye, comentando el texto, señala que la pedagogía quedaba como *ancilla* (sierva) de la filosofía, que le daba los fines, y de la psicología, que le daba los medios y de ese modo moría, para poder renacer como ciencia, con su nuevo nombre: ciencia de la educación: *la pedagogía deviene ciencia porque ella se resuelve, se disuelve en saber psicológico aplicado* (Houssaye, 1967, 85).

Es decir que la pedagogía al separarse de la filosofía se convierte en un saber aplicado, en la aplicación de una teoría científica proveniente de la psicología o de la sociología, tal como Durkheim (1922) lo proponía ya a principios de siglo, al definir a la pedagogía como teoría práctica.

3. LA TRADICIÓN ANGLÓFONA

En Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia la reflexión sobre la educación asume la denominación de filosofía de la educación, que es usada por primera vez por Monroe a principios de este siglo en su *Cyclopedia of Education* (1911) y a partir de allí ha sido un asunto recurrente la definición y re-definición de su campo y el tipo de relación que guarda con la filosofía general y su profesionalización.

3.1 La filosofía de la educación en Estados Unidos

A juicio de J. Chambliss (1996) los orígenes de la filosofía de la educación como rama específica del saber remontan a principios del S. XIX, bajo la influencia de la Ilustración que dio relieve particular a la educación pública. Pero el campo se institucionaliza en este siglo, con la creación de las asociaciones, la primera de ellas es la *John Dewey Society*, que se funda en 1935 como asociación profesional cuyos miembros mantienen estrechamente unidos la reflexión filosófica y el compromiso político-social. Las divergencias respecto de esta relación llevan a que se cree en 1941 la *Philosophy of Education Society* (PES)

definida con tres características: no compromisos parciales, criterios estrictos y el método analítico como principio de unificación.

En 1966 se funda la P.E.S. de Gran Bretaña (P.E.S.G.B.) y en 1971 la *Philosophy of Education Society* de Australia.

Las tres comparten el enfoque analítico, caracterizado por la aplicación de criterios metodológicos rigurosos, el distanciamiento de las ideas de J. Dewey y la superación de los *ismos* en filosofía (pragmatismo, idealismo, etc.).

En un trabajo que sintetiza los cincuenta años de la PES, J. Giarelli y J. Chambliss (1991) señalan que los propósitos de la Sociedad eran: 1) el tratamiento filosófico de los problemas de la educación; 2) el cultivo de relaciones entre filosofía general y filosofía de la educación y 3) la extensión de la enseñanza de la filosofía de la educación.

El giro analítico ha significado un profundo cambio en el enfoque dominante hasta allí, en el sentido de que la filosofía de la educación era una rama que aplicaba ciertos principios generales de alguna corriente filosófica a la educación, ya sea el pragmatismo, el idealismo, escolástica, existencialismo, etc.

Dice J. Giarelli:

El giro analítico en filosofía reemplazó la síntesis y la construcción de sistemas con el análisis y la clarificación conceptual [...] el uso de instrumentos y técnicas de análisis lógico y lingüístico. Hacer filosofía de la educación, en este enfoque, consistía en aplicar métodos filosóficos analíticos al lenguaje y a la lógica del discurso educacional (Giarelli, 1991, pp.34-35).

Al respecto, D. Egéa-Kuehne (1997) habla de un *período post-analítico* generado por la re-lectura de Nietzsche, Beauvoir, Wittgenstein y por la vigencia de la Teoría crítica y del Feminismo. Estos últimos acusaban a la filosofía analítica de una aparente neutralidad y objetividad, que escondería una opción de valores

íntimamente ligada a una cultura determinada. En contraposición, el enfoque actual pone el acento en las *fertilizaciones interdisciplinarias* de la filosofía con el análisis literario, la teoría positiva, los estudios feministas y otros campos.

Según la autora, el enfoque analítico de Estados Unidos presenta tres rasgos centrales: 1) la búsqueda de profesionalización del campo de la filosofía de la educación a través de la aplicación de un método con criterios rigurosos; 2) la ruptura entre la filosofía de la educación y el *fantasma de Dewey*, según la expresión de N. Burbules (1997); 3) la oposición, o superación de los *ismos* que precedieron en este campo, es decir las posiciones que en filosofía de la educación se constituyeron a partir de las consecuencias que se sacaban para la educación desde las grandes escuelas filosóficas (realismo, idealismo, pragmatismo, fenomenología, etc.). La línea analítica ha sido dominante en los años '60 y '70 y tiene aún en la actualidad una presencia fuerte; pero desde los '80 se ha roto su poder monopólico por la irrupción de las varias posiciones de la teoría crítico-social (Escuela de Frankfurt, Habermas) y post-modernas: feminismo, contextualismo.

La crítica común que estas posiciones hacen a los analíticos es su aparente neutralidad y objetividad, que ocultarían juicios de valor, y la aplicación de un método ligado a una cosmovisión moderna, occidental, racionalista, en definitiva ligado a una forma cultural que, a través de los criterios de racionalidad operaría una exclusión de lo diferente y un aislamiento de los problemas conceptuales de su contexto real. Estas críticas tienen un espacio relevante en los *Proceedings* de la PES de los últimos veinte años³ y en particular en el que corresponde a 1995 donde puede advertirse la centralidad del tema epistemológico y la constante confusión entre el plano lógico-conceptual y el ético. Allí pueden leerse dos trabajos que representan las dos posiciones antagónicas. Por una

³ Cfr. *Proceedings of Philosophy of Education Society*, de 1992, año en el cual, al decir de A. Neimann se produce el desembarco pleno de las posiciones post-modernas en el seno de la Sociedad de Filosofía de la Educación.

parte H. Siegel, discípulo de I. Scheffler⁴, el autor más importante de la corriente analítica en filosofía de la educación y por otra N. Burbules, -jefe de redacción de la revista *Educational Theory*, desde 1991 hasta el presente- que encarna en Estados Unidos las posiciones post-modernas europeas (Lyotard, Foucault, etc.) y su relación con las tesis del pragmatista R. Rorty.

H. Siegel plantea el antagonismo en estos términos:

En la reciente filosofía de la educación y, más generalmente, en filosofía, es difícil encontrar un tema más ampliamente discutido o universalmente apoyado que el de la inclusión. Post-modernos, feministas, teóricos críticos, filósofos de la ética del discurso, liberales a la antigua usanza y muchos otros, alaban las virtudes de los discursos [...] y teorías que reflejan adecuadamente las voces, puntos de vista e intereses de aquellos que son y han sido tradicionalmente excluidos de la discusión y consideración (Siegel, 1995, 5).

El autor sostiene que en los planteos post-modernos y de pedagogía crítica (por ejemplo: H. Giroux) se considera que todo

⁴ I. Scheffler nació en 1923 y enseñó en Harvard entre 1952 y 1992. En esos cuarenta años constituyó una verdadera tradición analítica, no sólo en Estados Unidos sino en Inglaterra y Australia, a través de la influencia que su cátedra y obras tuvieron en diversos autores de esos países. En 1954 publicó *Toward an analytic Philosophy of education* (SCHEFFLER, 1954) donde concebía a esta disciplina como “*el riguroso análisis lógico de conceptos claves relacionados con la práctica de la educación*” (Siegel, 1997).

En su obra, ya clásica, *The language of education*, Scheffler (1960) abordaba el análisis de los slogans en educación, las metáforas y las definiciones educacionales. En su concepción, el fin de la educación es el desarrollo de la racionalidad, del pensamiento crítico entendido como la búsqueda de razones, la justificación de afirmaciones.

H. Siegel (1997) sintetiza las cuatro contribuciones centrales de Scheffler a la filosofía de la educación: 1) Introducción de métodos de análisis lógico. 2) Uso de estos métodos para desarrollar los conceptos centrales en educación. 3) Desarrollo de concepciones específicas en educación. 4) Relación estrecha entre filosofía de la educación y filosofía general.

discurso con exigencia de universalidad excluye las diferencias, las notas idiosincráticas (ya sea de grupos minoritarios, de sectores culturales, etc.) y por lo tanto es discriminator. Por su parte Siegel defiende la tesis de que la *inclusión* no es un criterio epistemológico sino una condición moral del discurso:

[...] La inclusión no es una virtud epistémica, las teorías inclusivas no tienen mayor probabilidad de verdad que las exclusivas [...] la inclusión es una virtud moral, no es garantía de ciencia, como la exclusión tampoco lo es de mala ciencia (Siegel, 1995, 4-5).

Su argumentación en contra de las posiciones contextualistas tiene siempre la misma base: la reducción al absurdo, el principio de no contradicción. En efecto, los que sostienen que la legitimidad epistémica de los juicios está sesgada por la perspectiva del esquema desde el que se hacen dichos juicios y por eso mismo los critican por discriminatorios - Por ejemplo porque responden a posiciones racistas, heterosexistas, occidentales, etc.-, están afirmando que hay por lo menos un criterio independiente de esos esquemas, que es justamente el que ellos llaman criterio de inclusión.

Aquellos que abogan por el criterio de inclusión, rechazan los criterios de racionalidad, validez, lógica, etc. por tildarlos de masculinos, y asumen otros, por ejemplo los propios de la condición femenina. Pero, entonces, señala H. Siegel, *no podemos, coherentemente, adoptar el ideal de la inclusión y, al mismo tiempo, rechazar totalmente, los criterios*“(1995, 11), porque la inclusión es, precisamente, un criterio. Pero para adoptarlo, sigue diciendo H. Siegel, hay que tener en cuenta que, aunque respecto de algunas formas de discurso, -por ejemplo los que se refieren a las prácticas y valores sociales y políticos- todo hombre está cualificado (en términos amplios, por lo menos, cabría acotar); hay otros tipos de discursos (de argumentaciones) que requieren una cualificación específica. Es decir que la exclusión es perfectamente legítima cuando falta el dominio del tema, propio del experto; de modo

análogo al caso de las leyes que excluyen de ciertos derechos a los menores o a los que no poseen ciertos conocimientos y destrezas específicas (por ejemplo el derecho de voto, de obtener licencia de conductor, etc.).

A partir del argumento del autor citado, podría avanzarse a concluir que la consideración de la inclusión como criterio epistémico -en vez de criterio moral- puede llevar a la auto-contradicción de excluir las legítimas diferencias, que es preciso tomar en cuenta, precisamente para no discriminar. En otras palabras, si, por ejemplo, se trata de la misma manera al que tiene una discapacidad y al que no la tiene, se trata injustamente al primero y, a veces, también al segundo; ya sea porque se exige a uno *más* de lo que puede o al otro *menos* de lo que puede.

En la falta de distinción entre los planos del conocer y del obrar moral, la crítica post-moderna se revela como heredera de Kant, quien, al poner la razón práctica por encima de la teórica y al adjudicarle la nota de la autonomía, la convirtió virtualmente en voluntad.

3.2 La filosofía de la educación en Gran Bretaña

Para la mayoría de los autores que se han ocupado de la tradición británica en filosofía de la educación, esta rama de la filosofía llega a tener una relativa autonomía en los años '60 y '70 y parece identificarse con el movimiento de la escuela analítica londinense, con R. Peters a la cabeza y, entre sus discípulos más importantes, P. Hirst, J. White, R. Dearden.

Este período es calificado por C. Forquin (1989) como el de una *explosión*, debida, por una parte, a razones externas, como la inclusión de la filosofía de la educación en los planes de formación docente, pero principalmente por un cambio de concepción en la naturaleza de la disciplina. En efecto, hasta ese momento la reflexión filosófica acerca de la educación era más bien un estudio histórico de las doctrinas pedagógicas y de las ideas acerca de la

educación que podían derivarse de los grandes sistemas filosóficos, de Platón en adelante.

En 1963 R. Peters -que había sido discípulo de Israel Scheffler en Harvard⁵- asume la cátedra de filosofía de la educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y con él se inicia la presencia dominante, en ese campo, de la filosofía analítica de orientación lingüística. Lo común a este movimiento es la adhesión al método de análisis conceptual y el recurso a un tipo de desarrollo argumentativo que no se apoya sino excepcionalmente *en la referencia a 'grandes autores' [...] que progresa por un juego incesante de ejemplos y contra-ejemplos que remiten explícitamente [...] al lenguaje ordinario (Forquin, 1989, 73).*

R. Peters no es el único analítico, pero sí el autor más relevante en referencia al análisis del concepto de *educación*, una de cuyas características centrales es la connotación normativa, pues dicho concepto implica el criterio de que ha de lograrse algo valioso:

[Educación] implica que algo que vale la pena se está transmitiendo intencionalmente, o ha sido transmitido, de un modo moralmente aceptable. Desde un punto de vista lógico, sería una contradicción decir que un hombre, al educar a su hijo, no pretende nada que valga realmente la pena. Este punto es puramente conceptual. Tal conexión entre *educación* y lo valioso no implica ninguna obligación particular respecto al contenido. Otra cuestión posterior es cuáles son las normas en

⁵ C. Beck señala que con el movimiento analítico en filosofía de la educación se produce el mayor intercambio e influencia mutua entre E.U., Gran Bretaña y Australia. El autor sostiene que el giro analítico en este ámbito no tiene su origen en Gran Bretaña sino en los trabajos de un australiano, C.D. Hardie quien en 1942 publicó *Truth and fallacy in educational theory*, aunque su obra tuvo influencia significativa recién a mediados de los '50, cuando fue publicada en una edición de la Universidad de Columbia (Beck, 1991).

virtud de las que las actividades pueden o no ser consideradas de valor y qué bases podría haber para pretender que éstas son las correctas. Todo lo que implica es un compromiso con algo que se piensa que es valioso (Peters, 1966, 25)

Se advierte en este texto que el autor parte del análisis de la palabra en su uso común -educar implica transmitir algo que vale la pena- y avanza en el análisis fundándose en el principio de no-contradicción: educar es hacer pasar a alguien de un estado a otro que se considera mejor, más valioso. Este concepto normativo de educación aparece como central en el texto más conocido y citado de R. Peters -*Education as Initiation* (1964) - en el que caracteriza la educación como un proceso que promueve en el sujeto el desarrollo de sus cualidades y disposiciones intrínsecamente valiosas, como una *iniciación* en lo que vale la pena de ser conocido o practicado, con relativa independencia de su utilidad social.

En este sentido, hace notar C. Forquin, la educación es considerada como una actividad que posee un fin en sí mismo

De allí que Peters caracterice al *hombre educado* con las notas fundamentales de:

- Dominio de principios y criterios que le permitan organizar en esquemas conceptuales la mera información.
- Incidencia del conocimiento en el modo de mirar las cosas.
- Dominio de las normas específicas que rigen el campo de conocimiento de su interés (criterios de evidencia, pruebas lógicas, etc.).
- Posesión de *perspectiva cognoscitiva*, es decir de la incidencia de su saber científico en el modo de vida y de la relación de ese saber específico con otros modos de conocimiento.

Estos criterios se sintetizan en el concepto de *visión del mundo* que, para Peters, constituye la *educación general*, que se

inscribe en la línea del ideal de la educación liberal, como contrapuesta a la línea de la educación vocacional, o *training*. Estas dos líneas fueron contrapuestas y ampliamente discutidas, tanto en Europa continental como en Estados Unidos, en las décadas del '50 y '60 (Vázquez, 1994).

R. Cowen hace, al respecto, un análisis histórico de estos términos y del contexto socio-político-cultural en que se produce el debate antes mencionado diciendo que

En Inglaterra, los términos *training* e *instrucción* refieren al dominio de operaciones, en particular, operaciones simples y circunscriptas, apropiadas para el desempeño de tareas altamente focalizadas. Con frecuencia, el término se refiere a la preparación para alguna ocupación particular, o para dominar un grupo de habilidades útiles dentro de un rol ocupacional más amplio. En otras palabras, *instrucción* y *training* se refieren a un conocimiento de habilidades de tipo práctico. El producto final es una habilidad para hacer algo, con frecuencia algo que requiere una destreza física (Cowen, 1987, 59)

Más adelante explicita que estas distinciones no son meras curiosidades históricas sino que se proyectan en denominaciones actuales en los diversos campos de formación y en las discusiones políticas acerca de cómo responder a las exigencias socio-económicas en cada momento histórico y concluye que [...] *la rigidez de la distinción entre educación y training, en Inglaterra es tan extrema que ha llegado a ser, en términos antropológicos, un tabú, un asunto de polución o pureza* (Cowen, 1987, 62-63), distinción que es discutida aún en la actualidad (Williams, 2009), como prueba de la vigencia del tema. Y en consecuencia señala que el concepto de educación, en Inglaterra, está asociado a las definiciones de R. Peters, ya mencionadas.

R. Peters crea en 1964, la colección *International Library of Philosophy of Education*, dentro de la editorial Routledge and

Kegan, en la que irán apareciendo las obras de autores ya clásicos en la filosofía de la educación británica, entre ellos: P.H. Hirst, R. Dearden, R. Barrow, J.P White, J. Wilson, R.G. Woods, P.W. Moore.

En la tradición analítica, la filosofía de la educación se comprende como un área de la filosofía en la que el ejercicio de la razón teórica contribuye críticamente al desarrollo de prácticas y discursos racionales en el ámbito educativo (Hirst, 2005), no en el sentido de dar un fundamento a partir de principios metafísicos y antropológicos.

Contemporáneamente, en 1965, se crea la Sociedad de Filosofía de la Educación en Gran Bretaña (P.E.S.G.B.). En relación con este dato cabe señalar la diferencia en más de 20 años con la PES de Estados Unidos y la influencia que ésta ejerció sobre los autores arriba citados, en gran parte a través de la docencia y de los escritos de I. Scheffler.

En las obras de los seguidores de Peters⁶ que mencionamos se discuten temas tales como la naturaleza de la educación, su justificación, la definición de *hombre educado*, el concepto de calidad en educación, la educación liberal y la naturaleza y formas del conocimiento, la educación moral, el concepto de adoctrinamiento y su relación con la cuestión central de los analíticos: la racionalidad.

Esta corriente, conocida como la *London Line*, dominó la filosofía de la educación anglófona entre 1965-75, encontrando su oposición más fuerte en el movimiento de la *New Sociology* (Vázquez, 1994) que tiene su acta de nacimiento en la Conferencia Anual de 1970 de la *British Sociological Association*, cuyos puntos centrales se recogen en la obra de M. Young *Knowledge and control* (1971). Los cambios que se producen a partir de allí pueden ser considerados, según R. Cowen, en tres niveles:

⁶ R.G. Woods y R. Barrow, en su obra *An Introduction to philosophy of education*, publicada por Methuen and Company en 1975, presentan en sus 10 capítulos una síntesis y a la vez discusión de estos temas.

a) El *contenido* de los análisis sociológicos del conocimiento, que cuestionan el concepto de *conocimiento intrínsecamente valioso* de los filósofos analíticos, y ponen en su lugar la cuestión de las relaciones entre conocimiento y poder⁷.

b) El nivel del *efecto* de los trabajos de la New Sociology, que tuvieron impacto en la comunidad de educación profesional nacional y lograron así diversas formas de institucionalización.

c) El nivel de *la realidad* que cuestionaban, que llevó a una difusión de sus críticas a diversos ámbitos sociales.

Así, en la última mitad del siglo veinte se han sucedido en la tradición anglófona como cuestiones centrales: en los años '50 la política económica de acceso a la educación, en los '60 el tema de la calidad de la educación ligada al conocimiento valioso, en los '70 el valor y carácter de construcción social del conocimiento y la dialectización de la relación entre calidad y equidad, en los '80 el énfasis en la eficiencia y la valorización del *training*. Finalmente, en los '90 asistimos, por una parte a una reformulación del ideal de la *general education* que intenta recoger y contestar los análisis críticos de los '70 -que aún tienen vigencia- y por otra a una creciente influencia de las líneas post-modernas surgidas en la Europa continental.

Para completar el panorama de la filosofía de la educación en la tradición anglófona es preciso hacer referencia a la PESA (Philosophy of Education Society of Australia), creada en 1971, precedida por la creación, en 1970, de la revista *Educational Philosophy and Theory*, que es el órgano oficial de la PESA, donde, en la década del '70, empiezan a aparecer los primeros trabajos que representan la línea de la pedagogía crítica, antes de que éstos tuvieran amplia aceptación en las conferencias anuales de PES y PESGB.

⁷ La obra de M. Young se abre con un trabajo de Basil Bernstein en el que este afirma: *el modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento escolar que considera público, refleja a la vez la distribución del poder y los principios del control social* (Young, 1973, p.47).

La breve revisión histórica permite concluir que las diversas denominaciones analizadas remiten a un mismo objeto, pero con diferencias esenciales en el modo de concebirlo y en el nivel epistemológico en que se ubica su estudio. Esto exige abordar la cuestión esencial de la naturaleza de la filosofía de la educación, a partir de su objeto propio.

Capítulo II

La naturaleza de la filosofía de la educación

1. PRECISIONES DESDE EL PANORAMA HISTÓRICO

Desde el panorama histórico precedente puede advertirse que la filosofía de la educación se ha ido definiendo a partir de las corrientes filosóficas desde las que se hace la reflexión, con lo cual la cuestión epistemológica queda, en cierto modo, oscurecida. Tal situación no se daba, como se vio, en la tradición alemana de la pedagogía como Ciencia del Espíritu.

J. Giarelli y J. Chambliss (2009) hacen una reseña de los cincuenta años de la Sociedad de Filosofía de la Educación y a través de la misma señalan los hitos principales en el enfoque de la filosofía de la educación; su naturaleza y su ubicación en el campo del saber.

Un primer período, que abarca desde los años '30 a los '50 de nuestro siglo, está dominado por una relación que podríamos llamar jerárquica -o de subalternación, en términos de lógica clásica- entre la filosofía y la reflexión acerca de la educación: la filosofía es la disciplina madre y el pensamiento educativo -y en consecuencia la práctica educativa- necesitan estar fundados sobre proposiciones filosóficas. Una concepción común acerca de la realidad, de la naturaleza del conocimiento y del bien permite derivar un planteo educativo. A partir de este enfoque los autores señalan que este período estuvo dominado por los *ismos*: pragmatismo, realismo, idealismo, escolasticismo...

Permítasenos señalar que hay aquí un deslizamiento, no necesario, que induce a pensar en una irremediable parcialización de enfoques. Una alternativa válida es la posibilidad de un planteo

filosófico fenomenológico, cuyo punto de partida no sean las afirmaciones de escuela sino la reflexión especulativa acerca de la naturaleza de cada una de esas realidades; lo cual evitaría la relativización de las conclusiones.

Desde mediados de la década del '50 se manifiestan posiciones críticas respecto del llamado *enfoque filosófico* y cobra fuerza en el campo de la teoría educativa el movimiento analítico, aplicado al análisis del lenguaje y a la lógica del discurso pedagógico.

Esta influencia se extiende por más de dos décadas, hasta los años '80, en que se aplica a las ideas pedagógicas el criticismo, ya acentuando la crítica teórica -por ej. bajo la influencia de pensadores europeos como Foucault, Gadamer, Derrida- ya asumiendo una actitud que podríamos calificar de crítico-práctico-social, inspirada muy directamente en la lógica dialéctica del marxismo. Un representante de esta corriente de enorme influencia en nuestro medio y a la vez con incidencia mundial es P. Freire, quien de hecho es considerado por los representantes actuales de la pedagogía crítica, como el pionero de esta corriente. En esta perspectiva, señalan Giarelli y Chambliss que la filosofía de la educación *se enraíza no en un fundamento extra-experimental o en un método lógico, sino más bien en un análisis de las prácticas por las cuales las comunidades humanas mantienen, extienden y renuevan su existencia*(1991, 273-274).

Cabe hacer notar la actualidad de este enfoque que reduce la filosofía de la educación a sociología y, por otra parte, es tributario de un modelo interpretativo fuertemente ideológico. Podemos referir, por ej., algunos análisis de la llamada pedagogía crítica y en particular algunos enfoques que centran su estudio en el análisis dialéctico de las prácticas educativas cotidianas, ya a nivel de aula, de unidad escolar o comunitario. Henry Giroux y D. Purpel, (1983), M.W. Apple, (1982) y H. Giroux, (1983), pueden citarse entre los más representativos de esta línea.

Kaplan sintetiza la citada corriente al decir que

La pedagogía crítica toma la palabra ‘crítica’ de la ‘teoría crítica’, una perspectiva sociológica desarrollada ampliamente por intelectuales alemanes en la primera mitad de este siglo. La teoría crítica es una síntesis de marxismo, fenomenología y psicoanálisis. Del marxismo proviene una orientación hacia la maximización de la libertad humana con relación a la dominación política y económica. De la fenomenología proviene un énfasis en la observación y articulación de las estructuras de la experiencia vivida. Del psicoanálisis proviene un impulso para decodificar formas culturales. La teoría crítica proporciona una crítica de las realidades políticas y sociales vividas con el propósito de cambiar esas realidades para permitir una mayor libertad de pensamiento y acción. La pedagogía crítica aplica las herramientas de la teoría crítica a una crítica de las instituciones educativas, guiada por la creencia de que toda educación debe apuntar a la maximización de la libertad humana. (Kaplan, 1991, p.363. La traducción es mía).

La autora identifica las raíces del movimiento en la obra de P. Freire: *Pedagogía del oprimido* (1970), considerado como el manifiesto de los educadores radicales.

En esta línea, J. Giarelli propone un enfoque de filosofía como educación, hecha desde la práctica, que se define como *modos corrientes de actividad humana cuyos fines deben ser descubiertos y redescubiertos y sus medios dispuestos para obtener esos fines* (Giarelli, 1991, 37).

La actividad filosófica sería aquí una comprensión de las prácticas sociales que implica una interpretación y reconstrucción del significado a partir de un *contexto*. Se trata, por tanto, como dice el autor, de *concebir el pensamiento como no determinado por la práctica ni apartado de ésta sino como una práctica ejemplar de libertad situada*. A su vez la reflexión pedagógica sería la forma pa-

radigmática de pensamiento racional complejo cuyo objetivo radical es *superar el dualismo teoría-práctica mediante el arraigo de toda inquisición (inquiry) en un contexto que no admite ninguna separación neta entre significado, hecho y valor.* (Giarelli, 1991, 37).

Así, todo pensamiento deviene práctico y toda filosofía se sintetiza, desemboca y aún se identifica con la filosofía de la educación. Dice el autor que la filosofía se hace pública y deviene así teoría de la educación, vista como *teoría del hacer que prepara para conducirse como miembro de una comunidad* (Giarelli, 1991, 41).

Esta concepción nace del pensamiento de J. Dewey⁸ y va al encuentro de las actuales corrientes de pedagogía radical cuya matriz ideológica es la dialéctica hegeliano-marxista, para la cual no hay ninguna realidad configurada antes de la acción del hombre. La praxis no sólo transforma, sino que *forma* lo real. Es por ello que toda filosofía y todo pensamiento en general, son prácticos, en un sentido *radical*⁹.

⁸ J. Dewey define “la filosofía como una forma de pensamiento que, como todo pensamiento halla su origen en lo que hay de incierto en la experiencia, cuyo objetivo es ubicar la naturaleza de la perplejidad y plantear hipótesis que han de ser probadas en la acción [...] esas incertidumbres se hallan en aspiraciones y condiciones sociales muy extensas que consisten en un conflicto entre intereses organizados y aspiraciones institucionales [...] la filosofía constituye una formulación explícita de los diversos intereses de la vida y una propuesta de métodos para equilibrar los intereses ya que la educación es el proceso por el que puede llevarse a cabo la necesaria transformación y no permanezca como mera hipótesis de lo deseable; se alcanza así la justificación de la afirmación: la filosofía es la teoría de la educación como práctica deliberadamente conducida” (Dewey, 1916, p.340).

⁹ En su libro, P. McLaren (1986) presenta la noción de “teoría” como la “categoría mayor” de la pedagogía crítica. La teoría de la educación se inicia cuando se advierte que el conocimiento es “socialmente construido” y por ello es producto de particulares relaciones sociales y el mismo puede servir para “reproducir” las condiciones sociales (en la escuela) o para emancipar. Desarrolla un esquema conceptual dialéctico que sostiene la relación entre conocimiento, poder y cultura dominante. Analiza las prácticas escolares como formas en que el grupo dominante mantiene el poder y el *curriculum* como una forma de *política cultural*, ambos apoyados por prácticas discursivas que los legitiman.

Así concebida la naturaleza del conocer, se torna lógica la consecuencia metodológica de la investigación caracterizada como *investigación-acción*: no es posible saber nada si no se es a la vez protagonista, como tampoco es posible saber si no se promueven previamente dinámicas que hagan aparecer los conflictos¹⁰.

La posición de Giarelli respecto del status epistemológico de la filosofía de la educación es una de las más vigentes en el contexto contemporáneo, sigue siendo sostenida e implica la reducción de la filosofía de la educación a sociología, con una metodología que no es auténticamente descriptiva sino que *construye* los hechos que tematiza, a partir de un paradigma elegido el cual, a su vez, sólo podría legitimarse a partir de un análisis filosófico, negado por principio¹¹.

A través de este análisis la escuela aparece como un lugar de conflicto y lucha entre cultura dominante y sub-culturas, lugar de encuentro dialéctico entre teoría y praxis. En otro trabajo (1991) el autor señala que “la relación entre teoría y práctica debe ser entendida como dialéctica, en el sentido de que la teoría siempre emerge de la práctica y la práctica siempre está informada por alguna forma de teoría [...] la teoría es un esfuerzo por comprender las “liturgias de lo mundano” y sus contradicciones”. La práctica de la cual habla no es el simple actuar sino la *praxis* que transforma la experiencia social a partir de la crítica. En este sentido el verdadero conocimiento crítico es siempre *contextual*: es la conciencia de los elementos socio-culturales que han ido configurando las propias categorías de pensamiento y de lenguaje (pág. 21). De allí que en *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, editada por H. Giroux y R. Simon (Granby, MA: Bergin y Garvey, 1989) se insiste en que la cultura popular es un “legítimo objeto de conocimiento escolar” que debe ser sometido a análisis crítico para captar la totalidad de elementos que organiza la identidad de los alumnos, sus experiencias y cultura.

¹⁰ Puede verse un panorama sintético de la relación entre pedagogía crítica e investigación-acción en el artículo de M. Pellerey, (1990). El trabajo de C. Mallia (1990) reseña las primeras aplicaciones de la investigación-acción en el campo de la educación, aunque con un enfoque descriptivo que omite toda discusión epistemológica.

¹¹ La preocupación epistemológica se hace patente también en las polémicas entre los partidarios de la corriente del “pensamiento crítico” (critical thinking) y los que, fundados en la epistemología contextualista, sostienen un moderno relativismo. D. Hatcher (1969) se defiende de las críticas de racionalismo

A partir del panorama histórico reseñado, se hace evidente la “exigencia latente” de un *criterio de verdad*, reclamado aún por aquéllos que lo niegan¹². A su vez esto remite a la cuestión de la naturaleza del pensamiento y por tanto de la naturaleza humana en cuanto principio operativo.

En efecto, en el punto de partida de cualquier reflexión filosófica se halla el modo de concebir la relación entre la conciencia y su objeto, la conciencia y lo real. Y en esta relación caben dos posibilidades: o bien ser y conciencia son realmente distintos o bien el ser es un momento de la conciencia, que es el punto de partida del racionalismo y su continuación histórica, el idealismo, que conceptúa a la conciencia como crítica, negativa y vacía (Hegel, 1807).

La teoría crítica, a su vez, asume esta concepción de la conciencia y con ella, el *núcleo* de la filosofía moderna y por eso no puede superarla. El giro post-moderno es el paroxismo de la teoría crítica, pues niega la razón crítica tomando a ésta como su instrumento.

absolutista que se hacen al “critical thinking”, acudiendo al argumento aristotélico basado en el principio de no contradicción: los contextualistas engendran su propia refutación. El autor defiende lógicamente la capacidad del pensamiento de llegar a un conocimiento objetivo. Una exposición panorámica y a la vez crítico-reflexiva de esta corriente, puede hallarse en el artículo de Laura D. Kaplan (1991)

¹² Como ejemplo de esta evidencia, se puede citar un trabajo de P. Bizzell (1991), en el cual la autora, que se incluye dentro de la corriente de la pedagogía crítica o liberadora de izquierda, intenta mostrar que es posible para el educador crítico asumir una actitud docente directiva orientada a promover los valores que defiende -que se sintetizan en el criticismo- sin autocontradecirse. Para lograr ese objetivo desarrolla un modelo tripartito de la noción de poder, orientado a demostrar que éste no es siempre opresivo y por tanto puede ser ejercido por el educador crítico. Distingue: a) poder como coerción; b) poder como persuasión; c) poder como autoridad. Los dos últimos son, a su juicio, legítimos. En este caso el maestro persuade al alumno de que es de su conveniencia reconocer la autoridad del maestro. La autora aplica el concepto al desarrollo de las clases de lengua escrita y entiende que de ese modo legitima la introducción de la

Tanto la teoría crítica cuanto las posiciones post-modernas caen en auto-contradicción: en un sentido sustantivizan la conciencia, pero a la vez la diluyen al no reconocer que ésta es *potencia* y como tal sólo pasa al acto en cuanto se abre al ser real. En este sentido la conciencia crítica es, al decir de Fabro, “un gesto imposible”, pues aunque pueda afirmarse que entre sujeto y mundo, conciencia y ser, hay una relación dialéctica, esta relación no se resuelve en la disolución de ambos términos sino en la emergencia del ser de lo real que como acto primero, actualiza la conciencia, que es acto segundo¹³.

Así pues es parcialmente verdadero que *una teoría política, cultural y económica es central para la teoría de la educación [...] en cuanto los subsistemas sociales interactúan inevitablemente con el desarrollo individual [y por eso] “no podemos esperar simple-*

normativa. Relaciona su análisis con el concepto de H. Giroux de “pedagogía de frontera” (*border pedagogy*) por el cual, dice “se quiere no sólo desarrollar un saludable escepticismo hacia todo discurso de autoridad, sino también reconocer cómo la autoridad y el poder pueden ser transformados en el interés de crear una sociedad democrática”.

¹³ C. Fabro dice: “Se trata de que la conciencia humana se inicia por una experiencia bipolar, y sin embargo evidente para cualquiera, que se constituye en acto de una doble presencia -del mundo y del yo- y de un doble contenido -de la naturaleza y de la conciencia-. La *duda* absoluta, con la cual la filosofía moderna se inicia y que es constitutiva del filosofar, no es llamada simplemente un paso falso y defectuoso: es simplemente un gesto imposible y en realidad nadie nunca lo ha realizado; la duda cartesiana ha parecido sobre todo muy cómoda y adecuada cuando, a partir de Spinoza, significa la no realidad de la apariencia y de lo finito. “Dudar de todo”, en el caso de que se haga en serio, es remover de la conciencia toda presencia de mundo y de todo contenido; pero el acto absolutamente privado de contenido, el acto de una conciencia como la humana -es la única de la cual el hombre tiene conciencia- puesto que carece de contenido no es más acto, no es nada porque es acto de nada. “Dudar de todo” es negar la realidad de lo inmediato, es negar la tensión y la complementariedad originarias de mundo y conciencia, de esencia y existencia... de la cual está suspendida la posibilidad en general de la conciencia primero y el pensamiento después; es renunciar precisamente a aquella “críticidad”, esencial a la filosofía, que no tiene ya ninguna razón de ser cuando uno de los antagonistas es eliminado o negado dialécticamente y absorbido completamente en el otro.” (Fabro, 1969, pp.23-24).

mente que las prácticas educacionales transformen la dinámica interna de dichos subsistemas que frustran los objetivos de emancipación“ (Jonathan, 1993, 171-178). Pero, no obstante la parte de verdad que esto tiene, no debe hacer olvidar que para una teoría -o filosofía- de la educación ante todo son puntos de partida la filosofía del hombre y de la realidad (Antropología Filosófica y Metafísica), porque la política, la economía, la cultura, son *resultado* del actuar humano; no se puede darles un carácter *sustantivo* que indujera a concebir relaciones causales falsas. En otras palabras, los sistemas y sub-sistemas sociales tienen su raíz en el actuar del hombre, en su conciencia teórica verdadera o falsa, en su conciencia moral, recta o no recta, en su decisión libre. Y por ello, en la bidireccionalidad que señalan los teóricos críticos, es preciso subrayar que los puntos de partida no son intercambiables y, en consecuencia, la primaria dimensión *personal* del fin de la educación sigue siendo una referencia fundamental para elaborar cualquier teoría o filosofía de la educación.

Por otra parte, en la primer década de este siglo, cabe destacar que se advierte un notable incremento en la proporción de publicaciones que abordan la cuestión de la educación espiritual y religiosa, la educación ciudadana, el multiculturalismo y la cuestión de las identidades culturales (Oancea, Alis y Bridges, 2009).

2. LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN COMO FILOSOFÍA PRÁCTICA

A partir de los hitos históricos presentados puede afirmarse que la Pedagogía y la Filosofía de la Educación no son dos ciencias distintas, sino dos denominaciones -de diversa raíz filosófica y cultural- de una misma reflexión, de una misma ciencia.

Para fundamentar esta afirmación cabe hacer una doble ubicación de la Pedagogía, en un plano esencial, es decir, en sí misma, en cuanto saber y en un plano existencial, en su situación de hecho, en el mundo contemporáneo.

Respecto del segundo aspecto, recojo las observaciones de G. Avanzini (1997) acerca de la polisemia y el uso confuso del

término *pedagogía*, así como el recorrido histórico que el autor traza de este concepto; aunque limitado al ámbito francés, allí es posible apreciar un uso bien diferente del de la tradición alemana.

G. Avanzini, luego de referir las formas en que el término aparece en los diccionarios (y su relación con el término “pedagogo”) se centra en el pensamiento de Durkheim, para el cual la pedagogía es una “teoría práctica” cuyo rol es el de mediación entre la ciencia de la educación y la actividad educativa cotidiana.

De aquí se deriva un uso generalizado de *pedagogía* que la distingue de la *ciencia de la educación* por su carácter normativo y su relación directa con la *acción* educativa.

De la lectura de los diversos trabajos que integran el número monográfico con que la *Revue Française de Pédagogie* celebra sus 40 años, dedicados a *pensar la pedagogía*, se desprende que la pedagogía agrega a la Ciencia de la Educación una referencia *inmediata* a los procesos que se dan en las aulas, a las relaciones entre docente, alumno y contenidos. Así por ejemplo L. Legrand dice que *la pedagogía es un conjunto de conocimientos que versan sobre la actividad de la enseñanza, poniendo en juego al maestro, al alumno y al saber enseñado* (Legrand, 1997, 42).

En la tradición francesa es poco frecuente el uso de la denominación *filosofía de la educación* y cuando aparece, presenta algún tipo de relación con la filosofía analítica, tal, por ejemplo, el caso de Olivier Reboul.

Sin embargo, de la lectura de los distintos trabajos no se desprende un claro planteo epistemológico, lo que parece deberse a que no se aborda la cuestión de los elementos a considerar para hablar de una ciencia.

Aquí cabe referirse a lo que al comienzo de este punto se mencionó como el plano esencial. A este respecto, una ciencia se define, y se distingue de otras, ante todo por su *objeto* y luego por su *fin* y su modo de conocer (Sto. Tomás, Suma teológica, I, q. 14, a, 16).

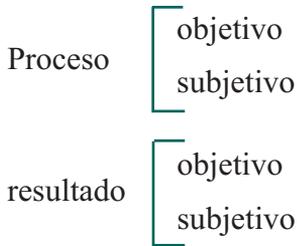
Cuando el objeto es algo especulable, es decir que en su existencia no depende del hacer u obrar del hombre, su conocimiento da lugar a una ciencia especulativa; si el objeto, en cambio es un operable -sea la acción del hombre, sea un producto externo respecto de esa acción- y el modo y/o el fin es especulativo, su conocimiento determina un saber especulativo-práctico; por último, se dice que un saber es simplemente práctico cuando su *fin* es práctico.

Para ubicar a la Pedagogía en este esquema, conviene partir de su definición nominal. Es un primer modo válido de acercamiento a la caracterización de una disciplina, en la medida en que se acepta que los nombres no son arbitrarios, sino que implican tanto aquello primeramente pensado, cuanto lo que la reflexión histórica ha ido agregando a una noción.

En la etimología del término pedagogía (Yarza, 1945) παιδός- παιδός: niño y ἄγω: llevar, guiar, conducir, está dada la referencia a la conducción de un proceso, más precisamente, de un proceso que se da en el hombre. Aparecen, por tanto, dos elementos: un sujeto humano y una acción conductora y con ellos otros dos elementos implícitos: un fin y la interacción de dos voluntades, puesto que donde hay un proceso hay una meta y si ese proceso es intentado por un hombre esa meta es un fin intencionalmente buscado. Entra entonces en juego el conocimiento, pero no sólo éste, sino también la voluntad. Son cuatro elementos que se muestran ante la simple descripción fenomenológica; pueden resultar obvios pero importa su señalamiento, en cuanto en los planteos pedagógicos de este siglo, con frecuencia han sido olvidados, negados o tergiversados¹⁴. Hasta aquí no encontramos diferencia entre la Pedagogía y la Filosofía de la Educación.

¹⁴ Así, por ejemplo, la propuesta conductista resolvió la pedagogía en la llamada tecnología de la enseñanza; algo semejante a resolver la ciencia en la técnica. La educación progresiva, que se centró en el desarrollo del sujeto, eludió la cuestión del fin de la educación y la intencionalidad del que guía el proceso; la pedagogía socio-política distorsionó el carácter conciente y voluntario de la interacción, etc.

Si pasamos de la etimología al contenido real del concepto, nos encontramos con que la pedagogía es reflexión sobre una realidad llamada *educación*, que se constituye en objeto material de la pedagogía. Pero el concepto de educación se presenta como análogo, con dos sentidos fundamentales, a su vez susceptibles de una doble consideración:



Se entiende por educación -como proceso en sentido subjetivo- al conjunto de operaciones psico-gnoseológico¹⁵ morales por las cuales un sujeto humano desarrolla sus capacidades naturales. El sentido objetivo alude a todas las actividades que se organizan para permitir el proceso subjetivo. El resultado objetivo es un determinado nivel cultural de un grupo social alcanzado por medio de ese proceso, y el subjetivo es el hombre educado, el sujeto en cuanto ha adquirido una nueva forma accidental que lo ha especificado en determinado sentido.

El análisis del concepto *educación* es un tópico central en los planteos de los filósofos analíticos de la educación aunque en éstos no se alude al carácter análogo del concepto, carácter que resulta manifiesto aún en el uso común del término.

¹⁵ Si bien lo gnoseológico pertenece al plano psíquico, aquí lo explícito para destacar el momento cognoscitivo real que tienen los procesos, aspecto que en ciertas posiciones psicológicas contemporáneas heredadas del immanentismo, resulta dejado de lado. Esto tiene incidencia inmediata en los planteos pedagógicos que formulan los objetivos de los procesos sin tener en cuenta el objeto propio de cada una de las capacidades, es decir, el modo de actuar de la naturaleza humana.

Siempre que un concepto es análogo hay un sentido que es el analogado principal, por cuya participación los otros reciben la misma denominación. En este caso es evidente que el proceso tiene sentido por el resultado, y a él se ordena. En efecto, nadie inicia una acción sino en vistas a obtener un determinado resultado, el cual es, a su vez, guía y criterio de evaluación del proceso y antecede a éste en la representación mental (como idea-meta) y en la intención. Hay entre ambos una relación de orden que no es reversible.

A su vez la dimensión objetiva se ordena a la subjetiva. Este segundo ordenamiento está patente en la etimología de *educar* y en el plano de las realidades se apoya en la evidencia de que el todo substancial es el sujeto, con prioridad óptica respecto del nivel cultural objetivo o de las actividades externas al proceso. El último sentido -el resultado subjetivo- es, entonces, el analogado principal, el que puede ser llamado fin inmanente del proceso. Se volverá luego sobre esta idea, que aquí se anuncia para señalar el carácter análogo del concepto de educación, con la finalidad de evitar equívocos o reduccionismos en su uso. La distinción permite ubicar las diversas reflexiones que se hagan acerca de la educación y da un primer criterio para la determinación de diversas disciplinas que constituyen en su conjunto lo que hoy se llama Ciencias de la Educación, de acuerdo con las diversas formalidades señaladas, que se constituyen en diversos objetos formales.

Cabe hacer notar que las relaciones de orden señaladas no siempre se tienen en cuenta y con frecuencia se entiende la educación principalmente como proceso. Se insiste también en las definiciones operacionales que, cuando se toman como únicas, son el resultado de una extrapolación positivista¹⁶ y en sus formulacio-

¹⁶ Así, por ej., con el conductismo se popularizó la expresión “objetivos operacionales” entendiéndose por tales los que se expresan como conductas -con verbos- y son observables, medibles, se manifiestan siempre en resultados externos. A la vez se insistió en rechazar los objetivos que no reunieran estas condiciones, como consecuencia de lo cual sería una abstracción proponerse por ej. desarrollar en el alumno cierta capacidad de valoración.

nes extremas confunden objetivos con actividades Vázquez y Canali, 1979)

Este olvido de que el proceso cobra sentido por el fin tiene como consecuencia inmediata la pérdida de criterio y por lo tanto la confusión -la no distinción- en los planteos¹⁷.

La distinción de planos en el objeto nos permite ubicar la reflexión pedagógica, propia de la Filosofía de la Educación, en el ámbito teórico-práctico, en cuanto su objeto es un operable, algo que resulta de la acción del hombre. En efecto, de la acción de educar, resulta una realidad nueva. Como el resultado de esa acción permanece en el sujeto que es la causa eficiente principal de ella -el educando-, determinando una nueva formalidad accidental, se comprende inmediatamente que la Pedagogía esté subordinada a la Ética. Esta subordinación no ha sido afirmada únicamente por el Realismo. Entre los autores contemporáneos relevantes hemos mencionado ya a R. Peters, representante clave de la filosofía analítica de la educación. Este, al hacer el análisis del concepto de educación dice:

Debemos presentar en primer término una o dos observaciones generales acerca del significado de la

¹⁷ Dicha confusión tiene su raíz en el Funcionalismo psicológico que, al negar la realidad de la potencia como principio próximo de operación, disolvió al sujeto en su actuar. El funcionalismo de la psicología contemporánea tiene su raíz en W. James, quien en su obra *Principios de Psicología* -escrita en 1890- rechaza explícitamente la realidad del alma y de las potencias e introduce el concepto de “torrente de la conciencia”.

J. Dewey asume esta concepción como base de su psicología, según la cual la naturaleza humana no es sino *actividad*, sin estructura ni fines propios, éstos se adquieren en la interacción social.

El funcionalismo psicológico es compartido también por J. Piaget, quien, desde sus primeras obras sistemáticas niega explícitamente cualquier realidad sustancial en la raíz de la vida psíquica y habla de una invariante funcional: la *función* de la adaptación, que marca la continuidad entre la vida biológica y la inteligencia.

El actual cognitivismo ha heredado este presupuesto funcionalista como un *dato* que no se somete a análisis ni discusión.

educación. Existe un uso generalizado y bien establecido de la educación que se refiere a todos los procesos de crianza, instrucción, adiestramiento, etc., que se realizan en el hogar y en la escuela. Pero existe un sentido más específico de la educación que surgió en el siglo XIX, en el que se distingue la educación del adiestramiento y se seleccionan procesos que conducen al desarrollo de un *hombre educado*. En este sentido más específico, la educación trata de lograr que las personas se realicen dentro de actividades consideradas valiosas, en una forma que involucra un entendimiento dotado de cierta clase de profundidad y alcance. En este sentido más específico de la educación, empleado por la mayoría de los educadores cuando meditan acerca de sus tareas, toda la educación es consiguientemente una educación moral, si incluimos la búsqueda del bien en la moral y no la confinamos a los códigos y las relaciones más generales con otros hombres. De nuevo, tendremos que dejar de lado la espinosa cuestión de la justificación en la esfera de *lo bueno*: por qué la química es más valiosa que el beisbol o los baños de sol. Podemos investigar las implicaciones de esta concepción de la educación sin meternos en ese terreno que es un verdadero pantano donde se han hundido ejércitos enteros [...]

La segunda implicación es que la educación debe involucrar conocimientos y entendimiento. El hecho de ser educado no equivale simplemente al dominio de un conocimiento práctico o una habilidad [...]. Cuando decimos que *la educación abarca al hombre en su totalidad*, afirmamos una verdad conceptual porque el hecho de ser educado es inconsistente con el hecho de poseer sólo un entendimiento parcialmente desarrollado, de ver un automóvil, por ejemplo, sólo como una pieza de maquinaria sin gracia estética, sin

una historia sin potencialidades para el bien o el mal humanos. (Peters, 1984, 92-93)

Las diversas visualizaciones del objeto -la educación- y la consideración del fin de ese conocimiento podrían permitir hacer distinciones entre las Ciencias de la Educación y la Filosofía de la Educación.

La Filosofía de la Educación es reflexión teórica -formalmente filosófica- sobre el aspecto más formal de la educación: *su fin* y se halla ordenada sólo mediatamente a la realización de la acción singular.

Se trata de un saber teórico-práctico, que fundamenta toda reflexión pedagógica ulterior, la cual puede permanecer como teórico-práctica o ser directamente práctica cuando su fin inmediato es reglar la acción.

Esta última forma daría lugar a las diversas divisiones de la llamada ciencia de la educación. El carácter teórico-práctico de la filosofía de la educación significa que no es reflexión puramente teórica, porque la educación, que es su objeto se inscribe en el orden del actuar y no primariamente del ser, ni es puramente práctica, porque ello equivaldría a identificarla con metodología o técnica -óptica muy actual- que es una consecuencia; sin tener en cuenta que el actuar se fundamenta en el ser y desde allí se especifica.

Por otra parte la filosofía de la educación debe considerar el quehacer pedagógico en referencia al actuar concreto del hombre, en su situación existencial y en todas sus dimensiones intra e interpersonales y por ello se constituye en una disciplina *sintética*, en cuanto no le es ajeno ningún conocimiento que se refiera al hombre y a su situación, sin que ello implique el ser un mero resumen de otras ciencias, puesto que tiene su *formalidad* propia dada precisamente, por su objeto formal -el fin de la educación- y por el *modo* en que procede: modo resolutivo, desde la descripción y sistematización a la resolución en los principios últimos explicativos.

La ubicación de la Filosofía de la Educación como filosofía práctica se justifica, entonces, porque su objeto es un operable: el fin de la educación; su fin es reglar la acción y su método es resolutorio. Esta ubicación nos permite guardar distancia respecto de dos enfoques alternativos: 1) considerarla como metafísica especial¹⁸, cuyo objeto sería el análisis de la *entidad* de la educación; 2) negarle carácter de saber filosófico a la reflexión sobre la educación, tal como ha sucedido históricamente, como se vio a propósito del pasaje de la Pedagogía a Ciencias de la Educación o Teoría de la Educación.

Su objeto, su carácter sintético y su fin, mediatamente práctico, la ubican en relación de subordinación a un triple respecto:

En primer lugar hay una exigencia de fundamentación por parte de la Antropología Filosófica, que le da los elementos del punto de partida: el concepto de naturaleza humana. Pero señalamos que el aspecto más formal lo constituye el *fin* del proceso para cuya determinación debe acudir a la Ética. Y como el hombre es educable y necesita un auxilio para ese desarrollo, porque es un ser potencial y espiritual -no acabado y con posibilidad real- (Ruiz Sánchez, 1977) abierto a un mundo, se da la necesidad de una filosofía de la cultura. En efecto, esa potencialidad se actualiza a propósito de las realidades que el mundo presenta, tanto naturales cuanto culturales, aunque las primeras pueden ser también de algún modo culturales, no sólo por la acción sino y primariamente por el conocimiento que el hombre tiene de ellas. Esta idea será más adelante explicitada, así como la de la relación dialéctica entre cultura y educación, que con insistencia subraya la reflexión contemporánea aunque no siempre explicitando sus fundamentos.

¹⁸ Como ejemplos de este primer enfoque, pueden citarse dos obras ya clásicas: A. Pacios, (1974) *Ontología de la educación*; A. González Alvarez, (1952) *Filosofía de la educación*. El segundo de los autores citados dice textualmente: “La filosofía de la educación es fundamentalmente metafísica de la educación [...] de un ente particular [...] con presencia efectiva en el hombre...” (Introducción).

3. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Entre Filosofía de la Educación y Teoría de la Educación no se puede hablar de una distinción objetiva, pues no hay diversidad de objeto formal. La diferencia es más bien terminológica y obedece a una diferencia de enfoque epistemológico, pues cuando se habla de *teoría*, se asume -explícita o implícitamente- que no es posible un conocimiento filosófico universal y cierto, porque en el punto de partida no es posible hallar principios *evidentes*. La teoría, a diferencia de la filosofía, parte de principios que son o bien hipotéticos -en este caso explica, o interpreta una serie de hechos conexos por medio de un *modelo*-, o bien son el resultado de demostraciones positivo-experimentales. En este último caso la teoría de la educación depende de ciencias positivas, ya sea la biología, la psicología experimental, la sociología. No parte, entonces, de la experiencia inmediata ni procede fenomenológicamente ni busca una reducción a principios evidentes, sino que parte de las conclusiones de aquellas ciencias.

El término *teoría*, señala H. Bokelmann, puede entenderse, en sentido amplio, como *hipótesis o conjunto de enunciados aún no comprobados, puede designar también un conjunto sistemático de hipótesis y tesis a partir de conocimientos ya fundados* (Bokelmann, 1981 620). El mismo autor distingue, en la pedagogía actual tres tipos de *teorías*:

a) *Tipo hermenéutico-especulativo:*

Se inscribe dentro de la tradición filosófica alemana, abordada en el punto anterior, en la cual la pedagogía se ubica dentro de las Ciencias del Espíritu. Luego de W. Dilthey, los representantes más conocidos en esta línea son H. Nohl y W. Flitner.

La metodología de la hermenéutica, aplicada a la pedagogía, se propone *comprender* la educación en su contexto histórico-cultural del cual se parte para llegar al deber ser del proceso educativo. La hermenéutica no describe ni explica, sino que comprende e interpreta, por eso no se queda en el fenómeno tal

como se da históricamente, sino que lo enjuicia desde un horizonte normativo. En su proceder une el conocimiento histórico con la reflexión ética. Se trata de teoría pedagógica y no de filosofía de la educación porque sus enunciados no son verdades que trasciendan lo histórico y su legitimación presupone un acuerdo de los que tienen buena voluntad (Flitner, 1931, 21)

Es posible ver aquí la incidencia de la tesis kantiana de la primacía de la razón práctica.

b) Teoría fenomenológico-descriptiva

Es un enfoque intermedio entre el inspirado en las Ciencias del Espíritu y el positivista, que surge como aplicación al campo pedagógico de la filosofía de Husserl y de M. Scheler. Entre sus representantes se halla O. Bollnow.

Su punto de partida es la realidad de la educación, desde cuya descripción se pretende llegar a lo que es esencial. El *hecho* del que se parte está dado tanto a la experiencia externa cuanto a la interna (análisis de la conciencia).

Las variantes pueden distinguirse según la manera como se conciba el “dato” de la realidad educacional: Si se parte principalmente de la *experiencia externa* de la acción educativa concreta y se trata de describir y de clasificar sus notas características, esto se aproxima a la descripción empírica inductiva. En cambio, si los representantes de esta corriente se refieren preferentemente a las *experiencia interna* y, mediante un análisis de los conceptos en el aspecto de su “sentido intencional” (Husserl), quieren captar la “esencia” de la educación, entonces el procedimiento se aproxima a la fenomenología apriorística, tal como, p. ej. Max Scheler la aplicó en su “teoría de la formación” (Scheler) (Bokelman, 1981,626)

c) Teoría empírico-positivista

Es la línea que nace del empirismo y del positivismo lógico.

En este caso se procede desde resultados experimentales,

derivados de la psicología o de la sociología empíricas, para enunciar causas y leyes de la acción educativa, tal como de hecho se desarrolla, y que debe ser revisada y corregida a partir de lo que muestre la investigación empírica.

Un ejemplo de este tipo de teoría se encuentra en la obra de Brezinka (1984) que plantea una *ciencia experimental de la educación* a la que asigna las funciones de describir, explicar y predecir. Brezinka asume el principio de falsabilidad de Popper y distingue dos tipos de métodos: De *descubrimiento* -a partir de los que se formulan hipótesis- y de *comprobación* -mediante los que se controla la falsabilidad de una hipótesis-.

Esta última concepción de la teoría de la educación es la que prevalece en los enfoques contemporáneos, a partir, fundamentalmente, de la influencia del neo-positivismo.

En el plano institucional esta concepción tuvo un efecto notable y llegó a suplantar en los planes de formación docente a la filosofía de la educación y a la pedagogía. Implicó la intención de situar la reflexión acerca de los fundamentos del quehacer educativo en un plano semejante al de la ciencia positiva: hacer de la reflexión pedagógica una reflexión científica y *no* filosófica, lo que supone una posición en cuanto al punto de partida, el método y el valor de verdad de las afirmaciones.

La teoría parte de principios no evidentes, sino hipotéticos o bien de conclusiones de ciencias positivo-experimentales (la psicología experimental y la sociología, principalmente).

Un autor clásico en esta línea es David O'Connor (1971) quien señala que en la reflexión pedagógica hay:

- 1) Un conjunto de técnicas para impartir conocimientos, habilidades y actitudes.

Repárese en la categorización de las adquisiciones, que definirían operativamente lo que se entiende por *educación*; categorización que se halla presente, por ejemplo, en la concepción

de base de las reformas educativas contemporáneas.

2) Un conjunto de teorías que tienden a explicar o justificar el empleo de esas técnicas.

3) Un conjunto de valores o ideales encarnados en las finalidades con que se desarrolla lo enunciado en el primer punto.

En este tercer punto se alude a la filosofía cuya tarea es proporcionar los fines, los cuales quedan fuera de la tarea científica y funcionan como postulados. La teoría explica y justifica el conjunto de técnicas y lo hace a partir de una ciencia positiva y por un método experimental.

D. O'Connor define la teoría como una hipótesis verificada que tiene por tarea explicar las leyes de los procesos por medio de la experimentación. Es ante todo tributaria de la psicología experimental y, a su juicio, se topa con el obstáculo de que en las Ciencias del hombre el campo de experimentación es limitado, razón por la cual la teoría de la educación aún no ha llegado a la etapa de sistematización de causas y efectos (posterior a la etapa empírica de recolección y clasificación de datos) propia de las Ciencias naturales, que es su ideal. Por ello una teoría de la educación implica, según este autor:

- a) aspectos metafísicos, credo o postulados (por ejemplo la noción de espíritu);
- b) juicios de valor de carácter subjetivo;
- c) el componente empírico cuyas fuentes son la psicología experimental y la sociología.

Solo este último componente es la base fuerte de la teoría porque permite deducir.

Otro autor, perteneciente al mismo ámbito intelectual que O'Connor y que ha tematizado el concepto de teoría de la educación y su relación con la filosofía de la educación es T.W. Moore, discípulo y seguidor de P. Hirst y de R. Peters, por lo tanto ubicado

dentro de la línea analítica, aunque con algunas reformulaciones, propias de la década del '70.

Moore se sirve de una imagen arquitectónica para ubicar epistemológicamente a la teoría de la educación. Concibe la educación como un conjunto de actividades interrelacionadas que se llevan a cabo en diferentes niveles de un edificio:

En la planta baja se llevan a cabo actividades educativas como: enseñar, aprender, instruir, demostrar [...] las que pueden encontrarse en cualquier aula [...] En el nivel superior está la teoría de la educación, que puede entenderse como un conjunto de principios, consejos y recomendaciones interconectados y orientados a influir en las actividades que se llevan a cabo en la planta baja. En el último nivel está la filosofía de la educación cuya tarea principal es la clarificación de los conceptos utilizados en los niveles inferiores ('educar', 'aprender', por ejemplo) y el examen de las teorías que operan en ellos, para comprobar su consistencia y validez (Moore, 1974, cap. I, 4).

El texto es suficientemente claro y permite, por una parte, advertir la restricción que la filosofía analítica opera en la filosofía de la educación y, por otra, comprender porqué T. Moore ubica a la teoría de la educación como una teoría práctica, no científico-explicativa, sino prescriptiva, cuya estructura es esquematizada así por el autor:

1. P es deseable como finalidad.
2. En las circunstancias dadas, Q es la forma más efectiva de conseguir P.
3. Por consiguiente, hágase cuanto Q implica.

Se trata, como se ve, de un silogismo práctico hipotético, cuyo punto de partida no es un principio evidente, sino un estado de cosas deseable, expresado en una proposición que, según el autor,

tiene el carácter de un *supuesto*, cuya fuente es la sociedad. Otros supuestos, además de la finalidad de la educación, son los referidos a la naturaleza del sujeto y del conocimiento.

La validez de la teoría de la educación, o su justificación depende de la naturaleza de sus afirmaciones: si éstas son empíricas pueden ser contrastadas con los métodos de las ciencias experimentales, *si son juicios de valor, resulta vulnerable a la argumentación filosófica; en la medida en que constituye una argumentación deductiva, puede ser sometida a la prueba de coherencia interna* (Moore, 1974, 40).

Moore asume la concepción epistemológica de Popper y deja la filosofía de la educación dentro de los límites que le fija la concepción analítica.

SEGUNDA PARTE:
LÍNEAS ESENCIALES PARA
UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

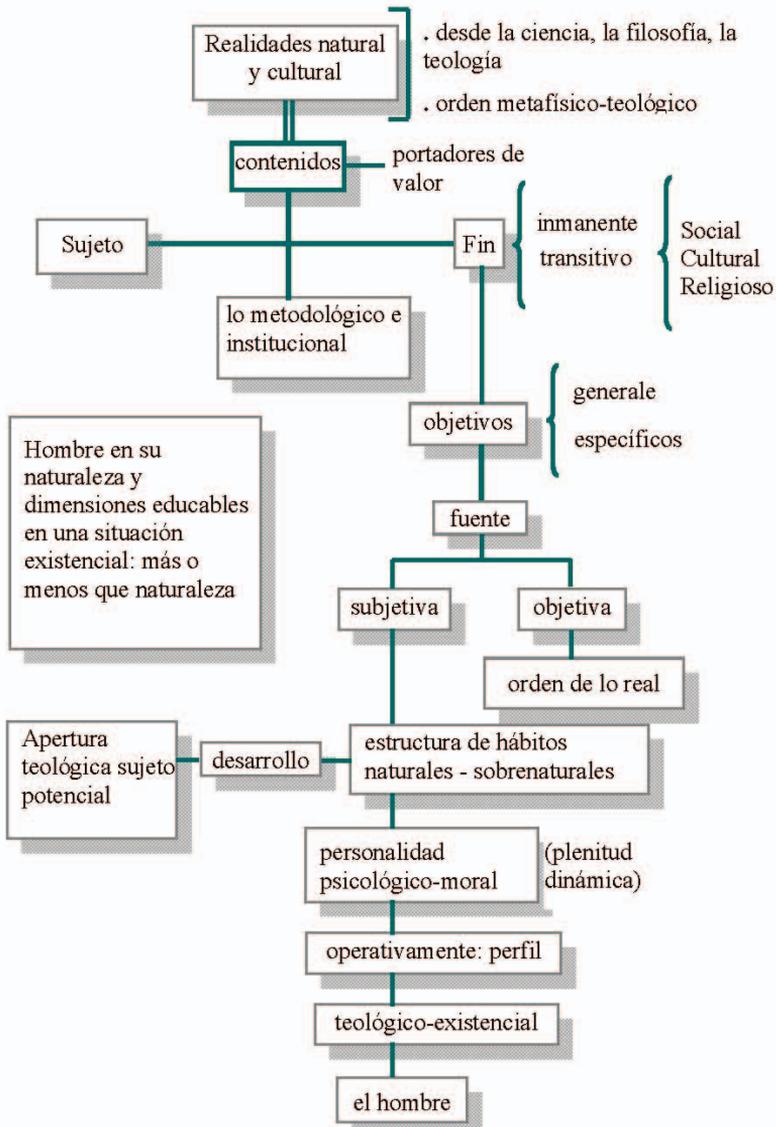
Capítulo I

Sujeto y fin de la educación

1. LAS TEMÁTICAS BÁSICAS DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Como se señaló más arriba, a partir del análisis del concepto de educación, el primer sentido del término, el analogado principal del concepto, es el resultado subjetivo: la *persona educada*. De allí hemos extraído el *objeto formal*: ya que la educación como *entidad* es una accidente perfectivo, una realidad *operable*, algo que se logra como resultado inmanente del quehacer del hombre -sobre sí mismo o sobre otro hombre-, entonces la formalidad que especifica es el *fin*, que se constituye en objeto formal de la Filosofía de la Educación, objeto que la ubica como filosofía práctica, de donde saca su carácter normativo -o prescriptivo, en el lenguaje de los filósofos analíticos-.

Sus temáticas básicas pueden ser esquematizadas como sigue:



El currículum se centra en los contenidos

pero — desde el sujeto
 — hacia el fin

Si se explicita este esquema en términos de causalidades, se puede decir que el sujeto es a la vez la causa material -en cuanto son sus capacidades las que resultan perfeccionadas- y la causa eficiente -porque esas capacidades son principios activos-. En virtud de esta coincidencia de ambas causalidades la educación no puede reducirse a un proceso técnico, porque el sujeto no es receptor pasivo, sino conciente y libre y por eso el mismo proceso no tiene siempre idéntico resultado. De allí que el punto de partida en el planteo de la filosofía de la educación es la concepción del sujeto de la educación: del hombre considerado en su naturaleza y en las dimensiones propias, que se siguen de esa naturaleza. A su vez, ya que la filosofía de la educación es filosofía práctica, debe tomar al sujeto en su condición existencial, tal como esa naturaleza existe en concreto, por eso aludimos a la necesaria apertura a lo que la Revelación aporta al conocimiento del hombre. Esto no implica el dejar de distinguir los planos epistemológicos, a saber, el conocimiento propio de la razón natural y el conocimiento que parte de la Fe.

La apertura a que se alude lleva a plantear una teología de la educación, donde tendrán su lugar propio la dimensión sobrenatural del sujeto y la consideración del fin de la educación desde los datos de la Revelación. Por eso en el cuadro se mencionan esos elementos, con la finalidad de mostrar la estructura temática en su proyección integral.

La finalidad última -la causa final- es el desarrollo inmanente de ese sujeto que opera y su proyección, transitiva, en el actuar y en los resultados objetivos de ese actuar (en los ámbitos de lo social, lo cultural, lo religioso, según se consideren las direcciones y términos posibles de lo transitivo). A partir de la determinación del fin deberán plantearse los objetivos de la educación en tanto éstos son fines intermedios.

La fuente para la determinación de estos objetivos es doble: el sujeto, en sus diversas dimensiones educables y la realidad en

sus múltiples formalidades, que dan lugar a la constitución de diversas ciencias.

Lo que, visto desde el proceso, se considera causa final, coincide, en su logro, con la causa formal: la cualidad estable accidental que actualiza la naturaleza a través de la actualización de las capacidades. Al desarrollar el tema del fin de la educación explicitaremos que esta formalidad puede definirse a partir del concepto de *personalidad*, como estructura de hábitos.

A su vez, el desarrollo de las capacidades remite al tema de los contenidos, que no son nunca neutros y se hallan en el ámbito de la naturaleza o de la cultura.

Así, se plantea el tema de la cultura como causa formal extrínseca y la relación entre educación y cultura en relación con la cuestión antropológica de los *objetos propios* de las capacidades. En efecto, en la medida en que las capacidades se definen por su ordenación trascendental a objetos propios, que son aspectos o dimensiones de la realidad que actualizan las capacidades humanas, esto configura el primer criterio de selección y ordenamiento jerárquico de contenidos educativos, que son, precisamente aquéllos que van a desarrollar al sujeto en la línea de sus fines connaturales y perfectivos.

2. EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN

El concepto de educación, como se señaló, en su sentido subjetivo se refiere al hombre. Se trata de un proceso de conducción hacia un fin, el primer elemento que se ha de tener claro es el punto de partida, ver de donde se parte para obtener de allí la meta, por eso la necesidad de partir del concepto de naturaleza humana, concepto cuestionado en el pensamiento contemporáneo, pero del cual, sin embargo, no prescinden ni aún aquellos que pretenden negarlo.

Se entiende por naturaleza el principio intrínseco de movimiento de cada ser (Santo Tomás, 1968, L. IV, cap. 35), en sentido estricto la forma que especifica y por eso es principio de

operaciones propias. Otras veces se llama natural, por extensión, no sólo a lo que procede del principio intrínseco sino a aquello que, viniendo desde afuera, encuentra en el sujeto la inclinación a recibirlo.

La naturaleza es la expresión dinámica de la forma esencial y como tal, es un triple principio: a) principio de especificidad: la forma da especie, hace que algo sea lo que es, permite identificar algo en sí mismo y distinguirlo de otras realidades. Este es el fundamento óntico del principio lógico y epistemológico de no contradicción; b) principio de unidad: la forma constituye a cada ser como un *uno*, en la multiplicidad de sus componentes, y c) principio de finalidad: en los principios esenciales, que determinan lo que cada ser es, se hallan contenidos los fines, que se expresan dinámicamente como tendencias, cuya elaboración cognoscitiva es el fundamento de la motivación.

En esta triple dimensión del principio esencial de cada ser se hallan contenidas múltiples consecuencias para un planteo pedagógico; de allí la necesidad de explicitarlo, como el punto de partida en filosofía de la educación, ya que la naturaleza del sujeto es la norma primera del quehacer pedagógico, el criterio de juicio y determinación de objetivos, contenidos, metodologías.

Cuando se niega el principio natural, se lo reemplaza por sucedáneos, como sucede contemporáneamente, ya sea por el concepto de *rol* -y por su correlato, la función- o por el consenso social. Y, a la vez, con la negación de la naturaleza se niega la mencionada triple dimensión. Así, por ejemplo, en el caso de la gestación de la personalidad, se niegan: la unidad, el sello distintivo, las metas o fines, como orientaciones dinámico-normativas de la configuración personal, se lucha contra las distinciones netas y se confunde la equidad social con la igualdad metafísica, porque se concibe toda distinción como una negación. Subyace aquí el ya mencionado principio spinoziano *-omnis determinatio est negatio-* y por eso, frente a las diferencias ónticas -que son expresión de la riqueza del ser participado- se promueven las oposiciones propias

del análisis dialéctico, en vez del reconocimiento de esa riqueza, que llevaría a la plenitud de desarrollo y en el orden social, a la complementariedad en orden al bien común¹⁹.

El principio de la naturaleza no es un principio hipotético, sino que se muestra en los seres inmediatamente a través del actuar. En el hombre se pueden distinguir genéricamente dos tipos de actos: el *advertir* qué es algo y el *ir hacia* ese algo en busca de su posesión real; es decir el conocer y el tender, en los cuales, a su vez, la simple observación pone de manifiesto diferencias cualitativas, no meramente de grado. En efecto, no es lo mismo ver algo, tocarlo, oírlo, que tener una idea de ello. Y del mismo modo se pueden distinguir diversos tipos de tendencias, ya ligadas al orden sensible, de las necesidades primarias, ya en un plano que supera al sensible.

Esta pluralidad de dimensiones en el hombre y su irreducibilidad, es una evidencia que en un planteo pedagógico es el fundamento inmediato de la motivación; tantas serán las motivaciones y su ordenamiento, cuantos sean los dinamismos naturales y sus relaciones.

Las diversas formas de reduccionismo, tales como las concepciones del hombre biológico, reducido a las llamadas *necesidades básicas*; del hombre técnico, definido por su capacidad de fabricar; del hombre-razón, en cuanto divorciada de la sensibilidad, dan lugar a diversas concepciones, reduccionistas, en el tema de la motivación. Este tema, sobre el que se volverá después, debe apoyarse, por una parte, en el polo subjetivo de la multiplicidad de dimensiones en el hombre y su principio de

¹⁹ Piénsese en tantos ejemplos del mundo contemporáneo. Así, por ejemplo: por un lado, las modas “unisex” que borran la diferencia y por otro lado, las múltiples manifestaciones del feminismo, que afirman la diferencia por oposición casi de contradicción; se presentan como dos caras, o consecuencias del mismo principio. También la debatida cuestión del multiculturalismo, al poner toda diferencia como contradictoria, como negación de lo otro, en el plano teórico se autocontradice y en el plano práctico niega toda posibilidad de jerarquizar las realidades culturales.

unidad, y por otra, en el polo objetivo de la axiología (las dimensiones valiosas de lo real).

En referencia a las dos direcciones fundamentales del actuar, cabe señalar que ellas dan lugar a lo que llamamos la secuencia del operar humano, en el sentido de que se presentan con un orden determinado, orden que se hace evidente a la experiencia, pero que constituye, sin embargo, un punto de divergencia en diversas posiciones filosóficas y que, a su vez, incide decisivamente en el planteo e interpretación de la conducta humana, en las escuelas de psicología.

La tesis del realismo -a cuya prueba la filosofía accede desde la descripción fenomenológica del obrar (Fabro, 1955) - es que la primera de las funciones psíquicas es el conocer, la aprehensión de un algo diverso del sujeto, aprehensión que se diversifica en un momento sensible y un momento intelectual. Ese conocimiento, que nunca es neutro, genera en el sujeto una afección de la que nace la respuesta tendencial que lleva a la acción.

En el pensamiento moderno esta secuencia se modifica y ello incide en la psicología. El fundamento y el trayecto histórico de esta modificación exigen un desarrollo que será abordado al tratar el tema de la educación afectivo-tendencial. Señalo aquí, simplemente, que, en principio se separan el momento afectivo y el tendencial y luego llega a anteponerse lo tendencial al conocimiento, bajo la influencia de las tesis antropológicas idealistas. Una huella importante de esta influencia se encuentra en el planteo del *circuito funcional de la vivencia* de Ph. Lersch (1962).

El conocimiento humano comienza en la experiencia, es decir en la advertencia de un *algo* distinto del sujeto que advierte, advertencia que requiere en el sujeto la presencia de todas sus capacidades, y en el objeto un operar en el cual va a manifestar aquello que es, cualquier acto de conocimiento abre al hombre a la vez a sí mismo: le permite conocerse en el conocer, más aún cuando el objeto es el hombre mismo.

La captación sensible, como acto, es la percepción. Ella remite a los sentidos externos²⁰, cuyo funcionamiento exige un objeto propio -como cualquier capacidad, que se especifica por su objeto- llamado por la psicología racional *cualidad sensible propia* (Sto. Tomás, *Suma teológica*, I, q. 17. A.2). Cualidad, porque es una dimensión que pertenece realmente al objeto; sensible propia, porque es captado por un solo sentido. Pero el acto de percepción es más complejo, no se explica totalmente por la sensibilidad externa; la formación de la imagen -con su doble dimensión de forma y significado- su conservación, uso, por ser funciones específicamente distintas, descubren principios de operación distintos. Más aún, en la misma percepción humana es posible advertir elementos no meramente sensibles, sino significados concretos, que manifiestan una función más alta en el sujeto, y una multiplicidad de dimensiones en el objeto²¹. Esto justifica que se hable de los sentidos internos.

A su vez, el carácter peculiar de la percepción humana permite el paso a las operaciones propias del intelecto, que asume el conocimiento sensible y a partir de él universaliza para luego retornar a lo concreto.

En el orden de la tendencia, ligada al conocimiento como a su antecedente necesario, se da también este pasaje de planos, que el hombre puede advertir en su propia experiencia, aún más fácilmente que en el caso del conocer. En el ejercicio de la tendencia el hombre se advierte queriendo diversos bienes particulares y advierte a la vez -en la insatisfacción o satisfacción parcial- un bien de otro orden.

²⁰ Se entiende por sentido externo, el órgano más la capacidad operativa del mismo (el ojo y el ver constituyen el sentido de la visión) que se distinguen realmente en cuanto si bien no se da la capacidad sin el órgano, éste es condición necesaria pero no suficiente, pues su existencia no explica totalmente el acto.

²¹ Fabro, (1961, 1962) distingue en la percepción los planos objetivos y las funciones de progresiva unificación y trata el tema de la organización primaria y secundaria de la percepción en perspectiva históricocrítica.

Los actos, entonces, a través de sus objetos, revelan los principios de operación, potencias, capacidades o facultades (expresiones con distinto matiz de significación pero que en esta descripción pueden ponerse como sinónimos) y éstas remiten a niveles ontológicos y, en última instancia, a un sujeto de atribución, cuyo estudio es objeto de la Antropología Filosófica.

Se puede esquematizar lo dicho hasta aquí, del siguiente modo:

Nivel	Función	Potencia	Objeto propio	Actos
Espiritual	Conocimiento	Intelecto	Esencia del ser material o mixto	entender
	Tendencia	Voluntad	bien integral	querer
Sensible (mixto)	Conocimiento-Sentidos	externos	cualidades sensibles propias	percibir unificar formar y retener imágenes
		Internos	cualidades sensibles comunes y "per accidens"	disponer activamente estimar concretamente
	Tendencia-apetitos	irascible	→ bien sensible arduo	apetecer (tender)
		concupiscible	→ bien sensible deleitable	
Vegetativa	Crecimiento Reproducción Alimentación			

Se trata de un esquema clásico, que se presenta aquí simplificado y permite anotar algunas ideas que son base para un planteo pedagógico integral:

A partir de los actos se presenta una unidad en el operar que manifiesta la unidad en el ser y fundamenta la presencia de *todo* el sujeto en cada acto. Respecto a la unidad en el operar cabe la distinción entre el plano esencial y el existencial, que se hace más adelante.

Se advierte en la simple experiencia que no hay en el hombre actos puramente sensibles ni puramente espirituales y por ello no hay dimensiones a-morales en el hombre; no hay actos moralmente neutros, dirá la filosofía moral; de aquí el primer sentido de educación integral: la que se dirige a todas las dimensiones del sujeto y busca intencionalmente su integración en primer lugar por la *formalización ética* de lo psicológico. Para poder desarrollar esta idea, es preciso establecer en primer lugar qué se entiende por *psicológico*.

En su sentido primero, etimológico, se aplica el adjetivo *psicológico* a *la vida provista de una forma cualquiera de conocimiento y tendencias que se siguen de éste* (Tonquedec, 1962).

En esta noción está supuesta la analogía entre el animal y el hombre (ni identidad ni diversidad total), a la vez que la no identificación de vida psíquica con conciencia de sí, al modo racionalista, ya que el origen de la vida psíquica se halla más bien la conciencia de algo otro, distinto del que percibe. Un segundo momento se da por la advertencia del acto de percepción, que es un acto de reflexión impropia. Para que se dé la reflexión propia -vuelta de una capacidad sobre sí misma, que es sólo posible para el intelecto- son una condición previa necesaria estos dos momentos, es decir que es necesaria la experiencia sensible y la advertencia de ella. De aquí que en un sentido estricto se habla de lo psicológico como de algo propio del hombre, resultado de interacción de capacidades de distinto nivel, que se va a manifestar sobre todo en el conocimiento sensible y en la afectividad, las dos actividades

donde es más evidente que no hay en el hombre acciones puramente materiales ni puramente espirituales.

En virtud del carácter intencional²² de cada capacidad y de esta dinámica integral, resulta que cada objeto, cada contenido del proceso educativo, es propuesto no sólo al conocimiento sino a la tendencia, a la *libertad* del que se educa. Esos objetos no son nunca neutros, se presentan siempre en concreto con determinado grado de valor, dado por sus cualidades objetivas a la vez que por la referencia que ellas hagan a todas las dimensiones del sujeto.

Las temáticas de los objetos propios y de la unidad del sujeto son el criterio primero para jerarquizar contenidos, determinar objetivos y actividades, y es por eso imprescindible una visión clara de las mismas, frente a la tarea de elaborar un currículum. La cuestión lleva, a su vez, a plantear el tema del hábito, entendido como la especificación duradera de la potencia por su objeto, en virtud de la cual se da una inclinación *estable*, disposición inmediata a obrar de un modo.

Hasta aquí una presentación global del tema, con la finalidad de destacar la importancia del concepto de naturaleza humana como punto de partida de un planteo pedagógico. Pero como éste no es puramente teórico, sino teórico-práctico, se requiere tener en cuenta no sólo las dimensiones esenciales sino la situación existencial de esas dimensiones. En los capítulos dedicados a la educación cognoscitiva y afectivo-tendencial, se abordará de modo paralelo y sintético esa relación, de la que se derivarán algunas consideraciones pedagógicas.

²² Se entiende aquí por intencionalidad la característica de las potencias de tener una “dirección hacia”, es decir de no poder prescindir de un objeto propio, el que -a través del acto- especifica la capacidad, la actualiza con sello propio.

3. FIN DE LA EDUCACIÓN

3.1. Líneas actuales

A propósito del tratamiento de la naturaleza de la filosofía de la educación, hemos señalado el tema del fin de la educación, como su objeto formal, y por tanto el carácter de filosofía práctica que tiene dicho saber.

Antes de hacer un análisis sistemático del fin, vamos a señalar, brevemente, las presentaciones fundamentales del tema en la bibliografía contemporánea.

A la luz del panorama histórico ya presentado, pueden distinguirse, como líneas fundamentales: la filosofía analítica, la pedagogía crítica, la teoría crítica, el movimiento postmoderno, la educación liberal.

3.1.1 *Filosofía analítica*

La filosofía analítica de la educación, tiene como representante más importante a I. Scheffler, autor norteamericano contemporáneo al que ya se hizo referencia y cuya obra ha tenido vasta influencia también en Europa, principalmente en Gran Bretaña. Como ya se señaló, las dos sociedades de filosofía de la educación de lengua inglesa, la británica y la estadounidense, desde su nacimiento asumen como línea “institucional” la filosofía analítica y ésta tiene allí, hasta el presente, fuerte vigencia, aunque ya no pueda considerarse como la única línea en dichas instituciones.

En una de sus obras centrales, Scheffler señala que *la racionalidad es el objetivo clave de la educación* (Scheffler, 1973, 1) e identifica la racionalidad con el desarrollo del pensamiento crítico, con la búsqueda de razones:

[...] la racionalidad es una cuestión de razones, y tomarla como un ideal educativo fundamental es hacer tan persuasivo como sea posible la demanda libre y

crítica de razones en todos los dominios de estudio
(Scheffler, 1973, 72)

La racionalidad, según Scheffler, está íntimamente ligada a la objetividad. Esta significa que *los juicios deben ser sometidos a la prueba de criterios independientes e imparciales, con el consiguiente reconocimiento de que la fuente de un argumento es irrelevante para su validez* (Van Haaften, 1997, 20).

En este sentido, asigna a la escuela una función relativamente autónoma con respecto a los fines de resolución de problemas sociales. Notemos, en este aspecto, una diferencia importante con las restantes líneas críticas a que hacemos referencia en los puntos subsiguientes. En efecto, para Scheffler:

La función de la educación en una democracia es más bien liberar la mente, fortalecer sus poderes críticos, informarla con conocimientos y capacidad para la investigación independiente [...] e iluminar sus elecciones prácticas y morales (Scheffler, 1985, 124).

El autor refiere el concepto de racionalidad no sólo al ámbito del conocimiento, sino que lo extiende a lo moral y al concepto de dignidad humana, en el sentido kantiano, es decir, en cuanto ésta se funda en la capacidad del hombre de darse a sí mismo la ley moral.

Como en el resto de las líneas a que hacemos referencia más adelante, puede advertirse la presencia dominante del pensamiento kantiano y en particular de su concepción de la primacía de la razón práctica y la consecuente oposición entre naturaleza y libertad. Esta herencia kantiana de Scheffler está presente también en su concepto de *emociones cognitivas* (Scheffler, 1991), inspirado, a su vez, en lo que Peters llama *pasiones racionales*; entre las que menciona el amor a la verdad, el desprecio por la mentira, la repugnancia por el error, el respeto por los argumentos ajenos.

En realidad, cabría señalar que éstas son respuestas afectivo-espirituales consecuentes al conocimiento intelectual, cuyo último fundamento es la unión sustancial cuerpo-alma, que permite, por

una parte, distinguir intelecto y voluntad como principios operativos diversos, cada uno con sus objetos propios que los especifican y, por otra, dar cuenta del mutuo influjo de las capacidades humanas en su ejercicio concreto. Este fundamento antropológico permitiría señalar que sería más propio, en vez de la expresión *emociones cognitivas*, hablar de una dimensión afectivo-tendencial espiritual. Sobre este punto se volverá más adelante al tratar el tema de la educación afectivo-moral. Aquí aludo al concepto para señalar que la filosofía analítica, aunque centra el fin de la educación en el desarrollo de la racionalidad crítica, no puede prescindir del *dato* de que en cada acto están presentes todas las dimensiones de la naturaleza humana, con sus objetos propios.

Sin embargo, Scheffler prefiere no acentuar el contenido del acto racional, sino su *forma*. De allí que al caracterizar el acto de enseñar dice que:

Al enseñar, el maestro revela sus razones y conclusiones, invitando así al juicio, con independencia de su carácter persuasivo [...] La palabra razón no refiere a una facultad mental sino al mutuo intercambio de razones, que es el elemento central del acto de enseñar (Sheffler, 1973, 2-3).

Enseñar es, pues, una iniciación a la discusión racional abierta.

Se podría anotar que dicha iniciación más que un fin es un medio, por cierto necesario, pero no suficiente, para alcanzar el fin de la educación intelectual, que es la recta ordenación del intelecto a su objeto -la verdad- a través de los hábitos que la ordenan establemente hacia dicho objeto.

3.1.2 La educación liberal

El concepto de educación liberal está íntimamente ligado a la tradición analítica y en su ubicación histórica nos remite a los años '50 y a un grupo de autores entre los que se cuentan J. Wilson,

R.S. Peters, R.C. Barrow, quienes, más allá de las diferencias que pueden anotarse en el desarrollo de sus trabajos, coinciden en:

a) Sostener el valor de la llamada *educación general* (Katz, 2009), que se contrapone a la educación vocacional, en cuanto la primera tiene como centro la iniciación en conocimientos valiosos en sí mismos, más allá de su aplicabilidad, en tanto que la segunda implica la preparación para formas específicas de desempeño en diversos contextos sociales. La discusión acerca de estas dos orientaciones tuvo su punto máximo en la segunda post-guerra.

b) Poner como objetivo o fin supremo de la educación el ideal de la autonomía, que se identifica con la libertad, en sentido kantiano.

Así, por ejemplo, R.S. Peters (1981) pone como conclusión de su obra dedicada a la educación moral el ideal del desarrollo del hombre libre y analiza la libertad a través de tres distinciones: La libertad como principio social; el hombre como sujeto que elige y la autonomía.

Con el concepto de libertad como principio social, Peters se refiere al ejercicio de la libertad en el contexto de un sistema general de regulaciones sociales cuyo fin sería garantizar el ejercicio de la libertad de cada uno.

La segunda distinción -el hombre como sujeto que elige- se hace en relación con la primera y se relaciona con el concepto de autoridad: una persona puede conservar su posibilidad de elegir cuando consiente a las reglas de la vida social. Dicha capacidad se halla relacionada con las normas de racionalidad. Aquí introduce Peters el concepto de autonomía, que define como la *aceptación o elaboración de normas por sí mismo*, cuya condición básica es la reflexión y crítica acerca de los principios que rigen la acción. Dice el autor:

Esta es la concepción kantiana de la autonomía, donde se someten las máximas subjetivas del individuo al examen crítico a la luz de principios tales como los de

la imparcialidad y el respeto por las personas (Peters, 1981, 157)

Como se advierte, la autonomía es un principio formal, en el sentido de que no implica criterio objetivo de bien moral, sino una gradación de condiciones, desde la autenticidad a la reflexión racional sobre las reglas de conducta y la *fuerza* de la voluntad.

La autonomía se constituye en el ideal o fin de la educación y en su aplicación concreta, Peters coincide en lo fundamental con las concepciones de J. Piaget y L. Kohlberg.

En relación con la concepción del fin de la educación en la línea de los analíticos liberales debe citarse también a R. Woods y R. Barrow (1975), quienes ponen en un lugar central los conceptos de racionalidad y autodeterminación.

La definición de racionalidad, según los autores, excluye explícitamente la referencia al *contenido* de lo que se afirma o concluye y se refiere sólo al proceso de argumentación en su validez o corrección formal. Alguien es racional cuando da razones pertinentes. La autodeterminación tiene como condición el pensamiento reflexivo y consiste en la ausencia de presiones tanto internas cuanto externas. Dicen los autores:

[...] la autodeterminación es un ideal nada alentador, a menos que esté combinado con la racionalidad. Esa combinación es esencialmente lo que está implícito en el concepto de “autonomía” que ahora está mucho más en boga entre los filósofos de la educación. No hay nada especialmente convincente en el ideal de un mundo en el que nadie responde por nada ni ante nadie, salvo ante sí mismo. Mientras que sí hay algo muy convincente en el ideal de un mundo en el cual la gente se preocupa de responder sólo a las exigencias de la racionalidad. El objetivo de hacer que los niños se hagan preguntas y piensen por sí mismos (siempre que sus preguntas y pensamientos estén informados y

hábilmente realizados, y no sean cuestión de vano capricho) es seguramente el que deberíamos abrazar. Pero, como se ha indicado anteriormente, no es probable que este objetivo sea satisfecho a menos que los maestros hagan un deliberado y conciente intento por hacerlo realidad. (Woods y Barrow, 1975, 109-110)

Este ideal de la autonomía sigue teniendo fuerte presencia en la bibliografía actual. Como ejemplo de ello podemos referir la frecuencia de esta temática en el *Journal of Philosophy of Education*, que es el órgano oficial de la Sociedad de filosofía de la educación de Gran Bretaña. En un trabajo de esta publicación, R. Jonathan señala que *el objetivo supremo de la educación liberal es el desarrollo de la máxima autonomía individual de cada uno para el eventual beneficio social de todos* (Jonathan, 1995, 93-94)

La autora sostiene que esto se constituye en un artículo de fe para el liberalismo moderno, que se sustenta en una convicción implícita acerca de las relaciones entre razón, libertad y moralidad, como alternativa entre dos alternativas dilemáticas: la imposición ilegítima de valores y el relativismo incoherente.

El problema insoluble -en teoría y en la práctica- es que el liberalismo sostiene la *neutralidad* de los criterios ónticos y éticos para determinar objetivamente en qué consiste el bien del individuo y de la sociedad y por eso no puede conciliar libertad y equidad. Como se tratará más adelante, en esta dificultad se cae también desde la posición, aparentemente opuesta, de la pedagogía crítica, en este caso porque al negar un criterio universal de verdad y sostener el derecho de los distintos grupos socio-culturales a defender diversos criterios; logra, como resultado indeseado, reproducir las diferencias que impiden la verdadera libertad.

En la tradición inglesa la educación liberal se planteó como ideal de *educación general* entendida como cultivo intelectual desinteresado de intereses prácticos inmediatos, en cambio en EE.UU. en el movimiento de la post-guerra, más puntualmente a partir del Informe del Comité Harvard -llamado *Educación general*

en una sociedad libre- se reformuló el concepto de educación liberal unificando dos tendencias opuestas: la de educación especializada -o entrenamiento laboral- y la educación centrada en el desarrollo intelectual. El informe señalaba:

Afirmamos que la educación mira a todo el hombre y no sólo a su razón, mantenemos, sin embargo, que el hombre total se logra si su vida está presidida por la razón (Informe Comisión Harvard, 1945, 176).

Es decir que el cultivo intelectual seguía siendo el objetivo principal pero éste era visto como un medio para el dominio de la propia vida. Así ambas líneas se unían en una finalidad común: formar en un pensamiento efectivo para una sociedad democrática.

La reunión de educación general y educación vocacional tiene su traducción práctica en las reformas curriculares que dedicaban entre un sexto y un tercio del currículum de nivel medio a la educación vocacional (o especializada). Por otra parte la misma educación vocacional será sometida a profundas críticas en EE.UU. a partir del fenómeno de la carrera espacial. En este momento histórico de aceleración de los avances científicos y técnicos, se hace más evidente que en otros períodos, que la preparación que daba la “educación vocacional” quedaba rápidamente desactualizada y lo que en realidad se necesitaba era una educación que capacitara para el dominio de los principios científico-técnicos y de ese modo hiciera posible la flexible adecuación a los avances antedichos.

P. Hirst, discípulo de R. Peters, reformula el ideal liberal del *hombre educado*, reuniendo el ideal del conocimiento desinteresado con los intereses sociales. Según Hirst, el conocimiento como fin de la educación es lo que constituye en el hombre una visión integral de la realidad y se traduce en su actuar; el conocimiento valioso que contribuye al desarrollo de la razón. A su vez hay una intrínseca relación entre esta forma del conocimiento y la organización política de la democracia, pues a juicio de R. Peters la democracia es la mejor aproximación a la forma social en la que aparece la

razón pues aquélla exige un modo de discusión basada en la imparcialidad y el respeto de la libertad de los demás.

P. Hirst (1992) -vicepresidente honorario de la Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña- presenta una síntesis de su posición respecto del concepto de educación y de sus objetivos. Aunque el autor señala su cercanía y deuda intelectual con actuales desarrollos del aristotelismo, considero que muchos de sus conceptos fundamentales responden más bien a la tradición kantiana y a algunas reformulaciones neo-kantianas de la escuela de Frankfurt.

En el texto citado, el autor traza un panorama de la filosofía de la educación en las últimas décadas, señalando que los años '60 y '70, con los desarrollos de la filosofía analítica marcaron una cumbre luego de la cual la filosofía de la educación decayó. Los años '90 marcan una revitalización y un cambio en el concepto de educación, primero centrado en el conocimiento, luego en las personas y en la actualidad en las prácticas sociales. En los años '60 la prioridad en los objetivos educacionales estaba puesta en la adquisición de conocimientos y la concepción de la persona centrada en el desarrollo cognoscitivo. A su vez el lenguaje era visto como el instrumento para el desarrollo de la vida racional, en cuanto sólo a través de esquemas conceptuales compartidos son posibles los juicios objetivos y el ordenamiento social.

Esta posición, señala Hirst, es tributaria del iluminismo liberal y del análisis lógico y su consecuencia pedagógica fue un planteo de los objetivos educacionales ordenados a desarrollar el conocimiento y la comprensión como fundamento del desarrollo de los demás aspectos de la vida personal y social. La educación liberal, entendida como iniciación a las formas de conocimiento, se caracterizó por un núcleo curricular lógicamente estructurado (a partir de la estructura lógica de cada tipo de conocimiento). El ideal era el de la vida racional.

A esta fuerte tradición se le opuso otra, basada en los presupuestos utilitarios llamado por el autor *utilitarismo* que considera el

desarrollo racional como medio para satisfacer necesidades. La educación, en este enfoque, se centra en el desarrollo de habilidades de inmediata utilidad. La razón es de naturaleza *práctica*. Ambos enfoques consideran la razón como instancia separada del contexto (social, vital...) y son superados por el enfoque contemporáneo de la persona como construcción social. A su vez la educación, según Hirst, debe ser vista como una práctica social desde la cual se construye el *buen vivir*.

Hirst ve como limitadas, tanto la posición racionalista de la educación liberal, como la utilitaria, pues ambas son individualistas y dualistas. En su posición actual, el autor insiste en un enfoque que haga justicia a una *razón* considerada en sus relaciones con el resto de las capacidades humanas: una razón que en su ejercicio depende de las fuerzas *motivantes* de otras esferas y es, por eso, esencialmente *práctica*, cuyos principios son prácticos y originan lo que llamamos conocimiento teórico.

Sostiene Hirst que *la sociedad es una red de individuos socialmente contruidos que, dentro de esa red, tienen capacidades para elegir la formación y modificación de los patrones de vida social* (Hirst, 1992, 50).

Es decir que la racionalidad sigue siendo el núcleo de su planteo antropológico y pedagógico, pero no es ya un atributo *anterior* a la vida social sino, al menos en cierto sentido, un resultado de ella y por eso la educación no puede proponerse en primer lugar *el desarrollo racional* sino la *iniciación en ciertas prácticas sociales sustantivas que comprenden “juicios, criterios de éxito, valores, habilidades, disposiciones, virtudes, sentimientos* (Ibid), en las distingue tres niveles: el primer nivel corresponde al contexto cotidiano y está determinado desde fuera del individuo, el segundo es el de las prácticas elegidas por el individuo. El tercer nivel es el de la *reflexión crítica* sobre los otros dos, que pueden así ser asumidos o modificados. De esta concepción desprende una propuesta curricular centrada *no* en el saber disciplinar sino en las prácticas vitales.

3.1.3 *Pedagogía crítica y teoría crítica*

Se incluyen en esta línea dos posiciones que tienen significativas diferencias, pero una raíz común, denotada por el uso del adjetivo *crítico* en su denominación. Esta raíz la hemos hecho presente, por otra parte, al hablar de las aplicaciones de la filosofía analítica a la filosofía de la educación, a propósito de las propuestas de dos objetivos centrales: el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía.

Como se advierte, la filosofía crítica es un denominador común en diversas propuestas pedagógicas contemporáneas, todas las cuales remiten, de modo más o menos directo a la tradición kantiana y en particular a su concepción de la razón. Me he referido ya a este tema en Vázquez (1994) *La teoría del currículum en la actualidad*. Por ello en este punto me limitaré a los aspectos que remiten al tema del fin de la educación.

En la bibliografía pedagógica contemporánea la línea de la filosofía crítica hoy consiste en una relectura de Kant a la luz del neo-marxismo y en particular de la Escuela de Frankfurt, que da por resultado dos formas fundamentales en teoría de la educación:

- La pedagogía crítica o radical, de orientación socio-política, cuyos representantes más conocidos son H. Giroux (1985, 1988, 1989, 1992, 1994) y P. McLaren (1991, 1992, 1994, 1995).
- La teoría crítica de la educación; con elementos más filosóficos, inspirada principalmente en los trabajos de J. Habermas. En esta línea es relevante el trabajo de W. Carr y St. Kemmis (1986), referido al ideal crítico en la formación de los alumnos, traducido al castellano y ampliamente usado en nuestro medio.

En la primera línea el docente es conceptualizado como un *intelectual público* cuya principal tarea, y por tanto el fin de la educación, es llevar a sus alumnos a situarse activamente en el contexto socio-político, como agentes de una praxis transformadora del dis-

curso de reproducción de las estructuras de poder que se pretende desde el curriculum vigente. El educador, en esta concepción, tiene como fin operar la crítica para la transformación social.

Cabe aquí una distinción fundamental: en realidad, el docente tiene como fin inmediato la educación de la persona, es decir, el destinatario inmediato de su acción es el sujeto, porque la persona es el único todo sustantivo y sólo mediatamente la acción del docente tiene una función social, e incluso sociopolítica. La distinción no parece ociosa porque al docente no le toca inmediatamente la praxis transformadora del medio social o sociopolítico sino ayudar a la gestación del recto orden socio-político-cultural a través de su tarea de *guía del autodesarrollo personal de los alumnos*.

La educación siempre es autoeducación; en la medida en que el hombre es libre, asume o no asume la dirección, la finalidad de su formación, y el docente, inmediatamente, tiene como tarea ayudar al desarrollo de ese *organismo interior* que es la personalidad psicológico-moral. Así, la acción que él vaya a tener en el medio sociopolítico es por desborde, por redundancia, en cuanto esas personas formadas van a obrar en el medio y van a constituir un recto orden social. Cabe recalcar también lo que hay de verdadero en esa expresión citada de Giroux -porque no existen los errores absolutos-. En este contexto de la pedagogía crítica, el educador se concibe como un operador *crítico* de la transformación social.

El término *crítico*, que hoy se ha convertido en polisémico, remite, como se señaló, a Kant y en general a la tradición filosófica del Idealismo. Kant llama *razón crítica* a la razón que *antes* de empezar a conocer, analiza su propia posibilidad, es decir se autocuestiona y, como resultado de ese análisis, concluye afirmando la imposibilidad del conocimiento metafísico. Ya Hegel va a objetar ese desdoblamiento de la razón y a la vez va a hacer culminar la crítica del conocimiento en la afirmación de la conciencia como única realidad, de allí que la reflexión (autoconciencia) se constituya, para el Idealismo, en el verdadero *principio* del saber.

Entonces, cuando hoy se propone la formación de un sujeto crítico-reflexivo, en sentido estricto se está afirmando que la educación intelectual consiste en el cuestionamiento de lo que se da espontáneamente a la aprehensión primera de la conciencia, en el ejercicio del *poder negativo* del pensamiento, que debe llegar a *descubrir*, a partir del análisis de situaciones conflictivas, que no hay realidad *en sí*, sino que toda realidad es proyección de la conciencia.

Hoy, este sujeto trascendental del idealismo se ha contextualizado, es un sujeto histórico-social, cuasi-colectivo y, en consecuencia, la realidad ha devenido una construcción social, en gran parte a través del lenguaje, entre otras mediaciones simbólicas, muchas de las cuales, se afirma, son de carácter inconciente.

De allí que el docente, como operador crítico, deba promover la toma de conciencia de conflictos y contradicciones sociales, como parte de una praxis transformadora.

La segunda línea, o sea, la teoría crítica de la educación comparte el objetivo antes señalado, pero acentúa una instancia teórico-crítica, a saber, promover la *reflexión*. Podría asumirse el carácter *reflexivo* en sentido amplio, como la propiedad de un actuar precedido por el discernimiento intelectual y valorativo de fines y medios. Pero el concepto de reflexión se toma aquí en sentido idealista: la reflexión como acto de la conciencia que vuelve sobre sí *antes* de ir a la realidad. Evidentemente esto es imposible; como ya decía C. Fabro (1969), la conciencia idealista es un gesto imposible, pues la conciencia es potencia que requiere el *ser* de lo real para actualizarse. Dicho de modo más simple, lo primero es conocer la realidad distinta del sujeto, la reflexión es un momento segundo y fundado en el conocimiento directo.

¿Qué sería la reflexión en esta posición crítico idealista?: la toma de conciencia de elementos, en general ideológicos (el tema de la distorsión ideológica es un tema muy habermasiano) implícitos en la conciencia ideológica ingenua y, en el caso del docente, en la práctica docente. Esto es lo que se conoce por teoría

de la práctica reflexiva²³, es decir: se concibe el docente como aquel que lleva al aula una síntesis de, por un lado, los llamados conocimientos previos, muchas veces (dice esta teoría) introducidos de manera no consciente, (creencias, etc.), y por otra el saber académico. Entonces una tarea fundamental sería promover la reflexión crítica del docente, la autoconciencia crítica acerca de los conflictos y contradicciones que anidan en esa síntesis y en su praxis docente. Y a partir de allí sería posible promover la autoconciencia crítica del alumno.

Por su parte, la teoría de la educación inspirada en Habermas, señala como objetivos fundamentales de la educación la *ilustración* y la *emancipación*, (dos términos típicamente idealistas, racionalistas). El momento de la *ilustración* no consiste en el conocimiento de la realidad de aquello que es, del ser de lo real, que actualiza al sujeto, que desarrolla sus dimensiones potenciales, sino en advertir cuáles son los condicionamientos, los supuestos por los cuales ese sujeto piensa como piensa acerca de la realidad, y entonces luego viene la emancipación. El término “emancipación” es también netamente idealista; no es lo mismo libertad que emancipación, en la emancipación lo que está muy fuertemente subrayado, es la ausencia de vínculo. Es un concepto que, en su origen remite al ámbito jurídico y se refiere al estado de la mayoría de edad y al ejercicio de derechos y deberes consecuentes. La libertad, en cambio, es un atributo esencial de la persona, más allá de y anterior a su pertenencia a una comunidad jurídicamente organizada. Es una

²³ Cfr., por ejemplo, D. Beckett, (1995) Professional practice for educators: the getting of wisdom?, *Educational Philosophy and Theory*, 27, 2, pp.15-34; D. CARR, (1995) Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory-Practice Problem?, *Journal of Philosophy of Education*, 29, 3, pp.311-331; R.W. Smith, (1994) Reflection -A means of critically evaluating prior school experience, *Educational Foundation*, 8, 3, pp.17-32; P. Silcock, (1994) The Process of Reflective Teaching, *British Journal of Educational Studies*, 42, 3, pp.273-285; J. ELLIOTT, (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata; N. Boggino, (1993) Un analizador de la práctica educativa, *Aula Ab.*, 2, 12, pp.1012.

propiedad de la voluntad por la cual el hombre es dueño y responsable de sus decisiones, acciones y consecuencias de las mismas; y cuya educación implica, como pre-requisito, la formación en el discernimiento y valoración de la verdad -del *verdadero* bien- que ha de ser encarnada por la acción.

Ambas líneas, ya mencionadas, parten del tratamiento de la razón como autocuestionadora, o sea, la razón que se cuestiona a sí misma como lo proponía Kant en la *Crítica de la razón pura*.

En conformidad con esta tradición kantiana de la que venimos hablando, se reformula la razón ante todo como una razón práctica -ya que la razón teórica perdió su función de acceso al ser de lo real- a la que se adscriben funciones propias de la voluntad. De allí que, por ejemplo, algunas propuestas pedagógicas, a la luz del pensamiento habermasiano con su teoría de la racionalidad, definen el acto educativo como acto social y como tal, un acto comunicativo, una especie de la comunicación; lo que no es falso pero sí reductivo -puesto que a comunicación es uno de los *medios* de la educación, no es su fin ni su nota esencial-, y por eso se le aplican los criterios de la llamada *racionalidad comunicativa*. Para que una comunicación sea racional tiene que cumplir ciertas reglas fundamentales: que haya simetría, es decir que los que participan en la comunicación tengan igual oportunidad de hablar, que haya mutua confianza, es decir, que el que habla pueda hablar con libertad por una parte y que sepa que el otro lo escucha, y que el que escucha confíe en que el otro no lo engaña. Podemos acordar en que esto es importantísimo, pero son condiciones éticas, o sea, todos estamos de acuerdo en que una comunicación, un discurso comunicativo tiene que tener estas condiciones pero eso no garantiza la racionalidad ni la verdad del discurso. Es decir, no es lo mismo la razón teórica que la razón práctica, y no es lo mismo la razón práctica que la voluntad. Pero en un mundo, en una cultura que ha heredado ese pensamiento kantiano, que renunció a la posibilidad del conocimiento teórico de un orden metafísico, de un orden de valores absolutos y luego quiso recuperar de alguna manera ese

orden metafísico a través de la razón práctica, pero sólo como postulado regulativo²⁴ la razón práctica convertida en voluntad, sustituye a la razón teórica.

Un ejemplo paradigmático de las consecuencias de esta conversión lo constituye el fundamento de los llamados *temas transversales*, que se introdujeron en las propuestas curriculares a partir de las reformas educativas iniciadas en los años '90- acerca de los cuales podemos estar de acuerdo en que expresan cuestiones de particular urgencia en el mundo contemporáneo (la educación ambiental, la educación para el consumidor, la educación para la sexualidad, etc.). Pero el punto clave es que el *fundamento* desde el que se plantean no es el del *ser* de lo real, lo que se busca no es la verdad de fondo en las cuestiones. Así por ejemplo: en vez de educación ambiental, ¿por qué no decir educación para el orden natural? Análogamente ¿qué es la educación para el consumidor?, radicalmente hablando, implica formar en las virtudes, fundamentalmente, en la virtud de la templanza.

Los temas *transversales* parecen ocupar el lugar de la educación ética, en el contexto del mundo actual, en el cual, según señala C. Nanni

Han caído las grandes visiones [...] y en el que el encuentro entre culturas diversas parece marchar en el sentido de la anulación recíproca de los cuadros de referencia, [en ese contexto aparecen] los nuevos valores: el desarrollo, la ecología, los derechos humanos, la mundialidad, la internacionalidad, la cooperación, la solidaridad, la paz [...] como un cuadro

²⁴ Aludimos con esto a un tema central de la crítica kantiana: la reducción de las realidades últimas que fundamentan toda consistencia metafísica -Dios, alma, mundo- a meros postulados de la razón práctica, a ideas trascendentales (a priori, sin objeto real) cuya función es *regular* el proceso cognoscitivo, llevándolo a la máxima unidad *posible*. Repárese en que no se trata de acceder a la unidad de lo *real* sino de una condición hipotética, utópica, que la razón pone, pero que en realidad no es alcanzable. Por eso se habla de un uso *regulativo*.

común sobre el cual basar la convivencia democrática y la moral pública, en un contexto de pluralismo, complejidad y cambio sociocultural (Nanni, 1992, 79).

Estos valores tendrían la ventaja de permitir una convergencia práctica dentro de un pluralismo de justificaciones teóricas. Pero esto no es posible, sin entrar en contradicción, salvo que se cambien las reglas mismas de la razón, que es justamente lo que sucede en el discurso de la contemporaneidad (Vázquez, 1994).

El primer movimiento referido, el de la pedagogía crítica, es un movimiento que opera desde el presupuesto del descrédito de la razón moderna, esa razón cartesiana, incluso kantiana que afirmaba la capacidad de un conocimiento universal y una visión unitaria de lo real. En cambio este movimiento rechaza sobre todo esta capacidad de una visión unitaria.

El segundo, en cambio, o sea la forma habermasiana, quiere recuperar de alguna manera una razón sustantiva. Pero como el fundamento teórico está caído, entonces, dónde se va a apoyar esta razón sustantiva? En los criterios de lo que Habermas (Ewert, 1991) llamó una *comunidad ideal*. O sea, en definitiva, en uno y otro caso, el criterio de verdad es el consenso. Pero en un caso el consenso es netamente contextual: esta situación, un ahora y aquí muy concreto y en el otro caso el contexto se pretende que sea un poco más amplio. Es lo que se llama: la búsqueda de la *comunidad normativa*: unas condiciones ideales de una comunidad, pero siempre el horizonte que vendría a validar el juicio (o sea el criterio de verdad) es este acuerdo que podrá ser más contextual o podrá ser un acuerdo basado en las reglas de una comunidad ideal utópica.

3.2. La realidad y determinación del fin de la educación

La cuestión del *fin* de la educación *en cuanto* fin no es un tema que en la bibliografía actual aparezca planteado *explícitamente* con frecuencia; sin embargo ninguna reflexión seria acerca de la educación puede eludirlo.

A propósito de este carácter *implícito* del fin, O. Reboul (1984) hace una interesante reflexión, como corolario a una obra que conserva gran actualidad, dedicado al análisis de los tipos de discurso pedagógico y en particular a la ambigüedad y al uso de *slogans* en el léxico pedagógico.

En el último capítulo considera como evidente la existencia de un fin en la actividad de educar.

No puede haber educación sin un fin. La actividad de enseñar no se explica tanto por un “por qué” cuanto por un “para qué” (un fin) [...] Una actividad no es educativa sino por su fin, ya sea implícito o explícito (Reboul, 1984, 110).

Sin embargo, aunque necesario, el fin no siempre aparece con claridad, con plena advertencia, ni siquiera para aquellos que educan. Con ello parece darse una contradicción, pues el concepto de *fin* implica que algo es propuesto, que se tiene la *intención* de realizarlo. Esta paradoja, dice Reboul, podría resolverse acudiendo al concepto de fin *implícito*, del cual se toma conciencia sólo cuando se ve amenazado o negado.

Pero, antes de aludir a las formas en que el fin aparece como exigencia latente, conviene hacer una distinción: podemos hablar del fin en un sentido objetivo, es decir haciendo referencia a *lo que* se intenta en la acción, el *objeto* que es *per se* meta del obrar, o bien en referencia a la *intención* que desata y guía la acción.

Ambas formalidades pueden coincidir o no y esto es un hecho de experiencia, que ya la filosofía clásica distinguió²⁵. Su importancia es clave, sobre todo cuando se trata de hacer un análisis *ético* de la acción, pero también en el campo técnico, cultural y en particular en el educativo. Otra distinción más cabe hacer, entre fin

²⁵ Así, por ejemplo Santo Tomás habla del *finis operis* y del *finis operantis* (*Suma Teológica*, II-II, q. 141, art.6 ad 1) poniendo el ejemplo de la construcción cuyo fin propio es la casa, aunque el que construye puede apuntar en primer lugar al lucro que esa actividad le reportará.

y objetivo; este último es un fin intermedio, una meta valiosa en sí -por eso no es un puro medio- pero que se ordena a un fin ulterior.

En la bibliografía contemporánea de lengua inglesa se usa con frecuencia *aim*, que se traduce como propósito o intención; otras veces se usa *goal*, que tiene el significado de objeto o meta, pero en general no se hace la distinción arriba citada y por ello los planteos pueden caer en ambigüedades.

Así, por ejemplo, Bárbara Arnstine (1991) al referirse a la formación docente y a sus objetivos fundamentales, los menciona con dos sustantivos abstractos -porque se derivan de dos adjetivos usados para cualificar la conducta ideal que se pretende lograr en el docente- : *racionalidad y solitud (caring)*. La autora los llama objetivos -*aims*- disposicionales o disposiciones, que se constituyen en metas valiosas de la educación (*worthwhile goals*) tomando este concepto de H. Siegel, quien explica que esos objetivos son “disposicionales” porque “persisten en situaciones nuevas pero no pueden ser identificados como simples repertorios de conducta” (Siegel, 1991) y los caracteriza como inestables, pues requieren un ambiente favorable para manifestarse y permanecer.

El concepto intenta superar el marco teórico conductista poniendo el acento en la no total previsibilidad de las conductas, en cuanto estas disposiciones no son condicionamientos mecánicos, sino fruto de deliberación y voluntariedad:

El uso de un término disposicional es una predicción que ordinariamente implica un entorno particular en el cual una persona actuará *intencional, selectiva y deliberadamente...voluntariamente* y no con una respuesta automática (Siegel, 1991, 5).

En esta caracterización aparece con toda evidencia, a mi juicio, una exigencia implícita, que es el último fundamento de un actuar así cualificado: la persona como ser espiritual y por ello *inteligente y libre*. Esto permitiría traducir disposiciones como *hábitos*, concepto que se rechaza por considerarlos como un

resultado del condicionamiento. Sin embargo el hábito humano es una cualificación de las capacidades que inclina a obrar connaturalmente y por ello con una libertad en acto que permite *disponer* de sí. Entiendo que aquí se resuelve lo que se quiere apuntar con la calificación operativa de inestable que se da a la disposición y que la distingue del hábito.

B. Arnstine señala como condiciones para el cultivo de las disposiciones: a) que el alumno las perciba como algo valioso, significativo para su acción en el mundo, b) que advierta las *consecuencias* del ejercicio bueno o malo de la disposición.

En este contexto hace una crítica a la corriente del pensamiento crítico (*critical thinking*) por considerarlo vacío de significado y reducido al desarrollo de habilidades de lógica proposicional; mediante un análisis que testifica una tendencia muy actual hacia la superación del conductismo y del formalismo, aunque dicha superación no se cumple totalmente porque no se llega hasta las últimas consecuencias, al fundamento óntico de lo que se describe operativamente.

En síntesis, la exigencia latente es la de la *naturaleza humana*, de la cual se advierten sus manifestaciones claves: *acciones inteligentes y libres*.

Ello aparece también en las dos disposiciones que se ponen como objetivos centrales: la *racionalidad* -ser apropiadamente movido por razones- y la *solicitud* por el otro.

Todo ello está exigiendo una discusión explícita acerca de la naturaleza humana²⁶ y sus exigencias específicas, tanto como de las realidades exteriores al hombre y su valor, el que fundamenta su aptitud para motivar el dinamismo de las capacidades y plenificarlas.

²⁶ Este mismo reclamo lo hace F. Dunlop (1991), quien al hacer la recensión de una obra colectiva dirigida por N. Entwistle y R. Jonathan (1990), considera dicha obra como una *vidriera* del actual pensamiento en filosofía de la educación de Gran Bretaña. El autor subraya la uniformidad de las contribuciones y la

Al presentar el esquema de las temáticas básicas de la filosofía de la educación y en particular a propósito del tratamiento del concepto de la educación como concepto análogo; se ha señalado²⁷ que el elemento más formal de la reflexión filosófica sobre la educación es el fin. En efecto, ya que la Filosofía de la Educación es filosofía práctica, subordinada a la Ética, toma su principio del fin; por ello su *objeto formal* es el fin de la educación, por referencia al cual han de pensarse el resto de los temas teóricos y prácticos de la pedagogía.

A su vez, ya que la educación es entendida como acción y resultado, siempre respecto del hombre, resulta claro que la determinación del fin exige partir del concepto de naturaleza humana, naturaleza finita, potencial, en un tiempo y espacio, una circunstancia que no es siempre la misma y de la cual el sujeto se nutre para el desarrollo de sus potencialidades, motivo por el cual fue necesario hacer referencia al concepto de naturaleza humana y a la situación existencial en que se encuentra esa naturaleza.

De esa doble consideración -esencial y circunstancial-, se puede sacar una más precisa determinación del sentido de educación:

- como *acción*: la educación es una influencia, una ayuda intencional para el desarrollo recto de esas dimensiones naturales, acción que se vale de lo dado natural y culturalmente.

pérdida de análisis conceptual que hace aparecer a la filosofía de la educación como una prédica ideológica basada en abstracciones como *razón, autonomía o democracia*, sin un anclaje en la naturaleza de las cosas. En efecto, tales ideas - señala el autor- *son realmente sin significado a menos que se muestre a partir de una pintura de la naturaleza humana como una totalidad* (p.113) y más adelante insiste en que la filosofía de la educación debe discutir la cuestión de la naturaleza humana -*que se halla implícita en cualquier pensamiento serio acerca de la educación* (p.113)- y en particular de la relación entre el aspecto biológico, el social y el espiritual (p.118). Solo así, concluye, puede tener la filosofía de la educación una influencia en la práctica.

²⁷ Cfr. punto II.2 de este trabajo.

Cada uno de los términos de la definición que intentamos debe ser explicitado. Cuando se dice que es ayuda intencional se quiere destacar que el primer sentido de educación es la educación sistemática, la acción que se hace con el propósito de lograr en el sujeto un desarrollo, una modificación, y no cualquier influencia, la cual sólo en sentido muy lato puede ser entendida como educación. Por ello se habla de un desarrollo *recto*, entendemos por tal aquél que se hace en la línea de la naturaleza, porque entiendo que la educación es cooperación con los fines inscriptos en la naturaleza del hombre; la causa material y a la vez el agente es el sujeto con su naturaleza y sus dones singulares. La acción del educador es ayuda, que debe también juzgar acerca del modo en que esos elementos naturales y culturales deben ir llegando al sujeto.

- como *resultado*: la educación como resultado coincide con el fin logrado. Es en el sujeto una cualidad estable, un estado, perfección accidental -porque no lo altera en la sustancia- que inclina inmediatamente a obrar de modo recto y a plasmar en realizaciones culturales lo que ha sido vivenciado como valioso.

En ambos sentidos del término educación se ve la formalidad ética.

Se habla comúnmente de un fin universal y de fines particulares, aunque sería más preciso hablar de *dimensiones* universales y particulares, pues el fin como tal es siempre *uno* con un carácter universal que se funda en la inmutabilidad de la naturaleza humana que, como cualquier esencia, no cambia, en lo que tiene de estructura específica. Los llamados fines particulares, y aún singulares, se fundan en las diferencias individuales, en la singularidad metafísica de cada hombre, y en las condiciones histórico sociales que ponen a cada hombre en una circunstancia y exigen un *modo* diverso de realizar ese fin que sigue siendo único. Es decir que no cambia el fin, sino los medios de llegar a él.

Esta distinción puede ser de utilidad para evitar la falacia de falsa alternativa que consiste, por una parte, en identificar la afirmación de un fin único -y universal- con la posición esencialista que

dejaría de lado al sujeto singular -el único real, existente- con sus diferencias individuales y sus consiguientes exigencias de realización personal y como tal única y, por otra parte, oponerle a esta afirmación, como única superación, aparente, del universalismo abstracto, la de una diversidad de fines que cambiarían según las épocas, las culturas, las demandas sociales, etc.

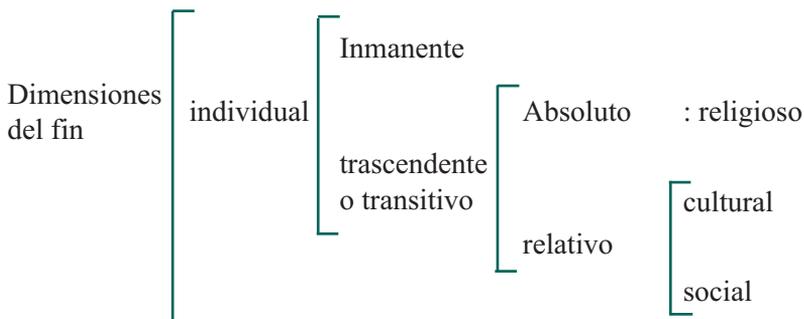
Se puede hablar también de fines intermedios, los hábitos, que son fines, pero no últimos, cuya importancia en la tarea pedagógica exige un tratamiento aparte que se hará al hablar de *objetivos* de la educación.

3.3. Dimensiones del fin de la educación

La educación como actividad, remite al sujeto como a su punto de partida. De allí que hemos señalado como criterio central para la determinación del fin de la educación a la naturaleza humana y a sus exigencias connaturales.

El fin de la educación es siempre personal, no puede ser inmediatamente social, como sostienen autores del sociologismo contemporáneo, porque el todo sustancial es la persona. Esto no significa la negación de una dimensión social, e histórica del fin, pero en ambos casos está supuesta la persona.

Se puede distinguir, de modo esquemático:



Cabe hacer notar que se habla de *dimensiones* del fin y no de *fines*, en plural, justamente para subrayar la unicidad del fin; pues estamos hablando del fin último de la educación y este no puede ser sino *uno*.

Se distingue una dimensión que llamamos individual por contraposición a la dimensión social, ambas integradas en la *realidad una* de la persona.

3.3.1 El fin inmanente de la educación

En el esquema precedente se ha distinguido en la dimensión individual del fin un aspecto inmanente y uno transitivo. Se entiende por inmanente el resultado del proceso educativo que permanece (*manere in*) en el sujeto y lo cualifica interiormente. Es lo que más arriba se ha llamado resultado subjetivo del proceso educativo y que se ha considerado como el analogado principal entre los sentidos de la educación.

La prioridad de la dimensión personal inmanente y su carácter fundante respecto de las demás dimensiones se asienta en la interioridad del espíritu. En efecto, el espíritu es en el hombre una participación de lo Absoluto, es en el hombre lo inalienable, el fundamento de la libertad, que es en primer lugar capacidad de infinita apertura. La condición del ser espiritual -de poder volver sobre sí, penetrarse y captarse en su acto singular, el acto que sólo él puede realizar y a la vez de ir más allá de sí a lo absolutamente otro- condiciona, define totalmente el acto educativo como un auxilio, en lo que el concepto tiene de posibilidad y de límite: *puede* el hombre ser educado porque es libre, no es materia inerte que recibe pasivamente una forma, sino un centro activo capaz de asumir, o no, lo que se le presenta como valioso; en esa libertad está también el límite respecto de la acción de otro agente exterior, Por eso es que la acción educativa no puede ser reducida a adiestramiento, tecnología, etc.

Se entiende por fin último personal inmanente el logro de la personalidad psicológico-moral²⁸.

Cabe hacer notar que nos situamos aquí en un plano dinámico, el del operar, por eso hablamos de personalidad, que es un resultado de dicho operar. En cambio, en el plano óntico hablamos de la persona, como la realidad del sujeto singular, en acto primero, que sustenta y es fuente del operar.

Se cualifica a la personalidad como psicológico-moral, pues en todo acto el sujeto se define éticamente, a partir del objeto de su acto. Definimos a la personalidad como una *configuración estable de todas las capacidades en torno a un fin que opera como valor unitivo interior y de conducta y por eso jerarquiza esas capacidades y da al sujeto y a su actuar un perfil singular y una eficacia real*.

En esta definición hay elementos que asumen la función de *materia*, en sentido filosófico, como principio determinable: las capacidades del sujeto. Su correlato es el principio determinante, o formal, que está dado por el fin, *en cuanto asumido*, como más adelante se analiza. La primera parte de la definición explicita los elementos esenciales; la segunda enuncia como *notas propias* de la personalidad, tres consecuencias que se desprenden necesariamente del principio formal: unidad, sello propio, eficacia.

El primer elemento es la actualización de las capacidades, el desarrollo de cada potencia con su objeto propio. Esta ordenación de cada capacidad a su objeto propio, que es un *dato* del análisis antropológico, es lo que permite utilizar el concepto de personalidad no sólo en el campo psicológico sino, trascendiendo éste, en el de la ética; pues el objeto propio cualifica y define la capacidad, haciendo posible que su desarrollo pueda ser calificado como *bueno* (o malo). Dicho desarrollo debe cumplir con las condiciones de ser integral, jerárquico y unitario:

²⁸ El concepto y los elementos para la definición están tomados del Cgo. L.M. Etcheverry Boneo, (1948) *Curso de Pedagogía*, promanuscrito, Bs.As.

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

Esta nota de *unidad* está considerada en algunos sistemas de psicología, como el elemento *esencial* de la personalidad. Aquí lo tomamos, sin embargo, como una consecuencia, en razón de que la estructura (configuración o *gestalt*) de una personalidad no es ni meramente formal, ni estática: no es formal porque la unidad se gesta a partir de un *contenido* fundamental: el *fin* del operar²⁹. Y por ello mismo no es estática; dado que la estructura está constituida por potencias operativas, la unidad está dada por el fin, que es, por una parte, captado, concebido intelectualmente como *verdad* de la propia vida y, por otra, propuesto a la voluntad como meta. Así, el fin en cuanto conocido, recibido afectivamente y asumido por la voluntad, se convierte en un *valor* configurador de la personalidad.

Se insiste en el carácter *interior* de este elemento configurador, para indicar que la constitución de la personalidad no depende de lo exterior - Como podría resultar en concepciones como el Conductismo, el Funcionalismo y en general las diversas formas de sociologismo-, no es una función del ambiente, sino de la libertad, de su acto radical de decisión frente al fin. Por último se habla del *perfil singular* y de la *eficacia*, como *consecuencias* de esa estructura estable interior y no como lo que define la personalidad. La singularidad de la personalidad tiene como fundamento

²⁹ En el capítulo dedicado a la educación afectivo-tendencial se hace referencia al rol central que las teorías cognitivistas de la motivación asignan a las metas, que funcionan como criterios de evaluación de la acción y como principios-motivos en el curso de dicha acción.

psicológico las diferencias individuales, que, a su vez, son expresión de la unicidad del acto de ser de cada sujeto, que realiza participadamente la naturaleza común de la especie.

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

La relación entre fin, unidad y eficacia puede ser ilustrada mediante una analogía con el concepto de *polígono de fuerzas*, propio de la física, ya que la personalidad es un sistema dinámico, compuesto por potencias, dinamismos operativos que tienen un punto de aplicación, una dirección, un sentido y una intensidad. En la medida en que todas las capacidades del sujeto tienden al mismo fin, van en la misma dirección y sentido; la intensidad de cada una de ellas no sólo se suma -como en los sistemas de fuerzas físicas- sino que se potencia: un fin discernido por la inteligencia como verdadero, que es a la vez elegido libremente por la voluntad, tiene poder de incidir positivamente en el mundo afectivo de las emociones y sentimientos y desde allí generar *temples vitales*, es decir actitudes permanentes que van comunicándose al resto de las capacidades (imaginación, memoria, apetitos sensibles, etc.) y por esa vía se va gestando la unidad interior y de conducta.

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

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

El dinamismo psíquico del hombre se considera frecuentemente como una tendencia al equilibrio y al reposo. Es la ruptura del equilibrio lo que provoca la tensión y la actividad; esa actividad tiene por objeto

restablecer el equilibrio. En otras palabras, la ruptura del equilibrio provoca un estado de desplacer; la actividad se desencadena por la fuerza que tiende a restablecer el equilibrio y a hacer que cese el estado de tensión desagradable. El hombre tendería esencialmente hacia el estado de reposo y de equilibrio dinámico (Nuttin, 1972, 227).

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

Si se considera, por el contrario, el dinamismo humano en su conjunto, impresiona más bien otro aspecto. El dinamismo no consiste solamente en reducir la tensión creada por la ruptura del equilibrio orgánico; “el rasgo más impresionante de él es que hay en el hombre un impulso constructivo que tiende a lograr nuevas realizaciones, rompiendo así el estado de reposo o de equilibrio tan pronto como se lo ha logrado. No se trata aquí de una ruptura automática del equilibrio biológico; es la fuerza constructiva de que hemos hablado ya, la que propone siempre nuevos ideales a la expansión humana. No es, pues, únicamente el mecanismo de la reducción de la tensión y de la necesidad lo que reclama nuestra atención en el estudio del dinamismo humano; la propiedad más característica de éste es la imposibilidad de resignarse al ‘reposo’: la potencialidad activa de construcción ‘personal’ y de realización de sí mismo [...] (Nuttin, 1972, 228)

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

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

El concepto nuttiniano de *yo ideal* se inspira en el de *super-ego* freudiano, pero a la vez se distingue de éste. Nuttin lo define como el proyecto ideal que el hombre elabora para sí, y en cuya gestación tiene un lugar, en las etapas tempranas, el proceso de identificación con las figuras parentales, pero este proceso no necesariamente está ligado con la represión, sino que se trata de un proceso en virtud del cual *el individuo hace 'suyo' lo que descubre como valor [...] Efectivamente, el niño, en su esfuerzo por identificarse con el padre ideal, actualiza ciertas potencialidades superiores que existen en sí mismo* (Nuttin, 1972, 146).

Es decir que esta tendencia constructiva que rompe el equilibrio brota de un dinamismo que expresa, por una parte, la complejidad de niveles de la naturaleza humana y, por otra, su necesaria convergencia, por lo menos en el punto de partida.

En ese proceso juega un papel importante la función cognitiva, que va permitiendo la presencia de contenidos nuevos, no sólo ligados al pasado ni a la figura paterna, sino referidos a distintos planos de la realidad natural social incluso de orden metafísico, como la idea de Dios, la obligación moral, etc.

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

El conflicto puede también tener su origen, como se dijo, en dinanismos cuyos objetos son divergentes y, por lo tanto, la

satisfacción de uno exige posponer la satisfacción, por lo menos inmediata, de otros. En este caso la tensión que se genera exige *opciones* y, correlativamente, *renuncias*, que son las formas específicamente humanas de resolver el conflicto.

Nuttin no excluye aquí el mecanismo de la represión, pero sí excluye que éste sea la única explicación. Por otra parte señala una diferencia fundamental entre represión y desarrollo constructivo. En el primer caso la necesidad no pierde su dinamismo y pugna por hallar una vía de escape, bajo diversos sucedáneos; en cambio, en el segundo caso, se produce una canalización que lleva a la *integración* de las líneas divergentes en el desarrollo.

El concepto nuttiniano de *integración* coincide con lo que hemos designado antes como gestación de la *unidad* de la personalidad.

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

miento humano se desarrolla en determinadas direcciones, quedando otros senderos casi sin frecuentar. Así ciertas posibilidades reales de desarrollo desaparecen o se atrofian progresivamente, porque no dan lugar a una actividad que corone el éxito, es decir, a una actividad en la línea de las aspiraciones del sujeto. (Nuttin, 1972, 150-151).

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

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

[...] la necesidad se transforma en un modo de comportamiento dinámico. Así, ese modo de comportamiento queda incorporado a la orientación dinámica de la personalidad; y es precisamente esa incorporación de un sistema dinámico lo que, como acabamos de decirlo, se muestra como responsable de la integración al psiquismo de ese modo de conducta. El desarrollo de la personalidad está constituido por esa integración de formas dinámicas de acción, es decir esas orientaciones *concretas* que adopta su actividad global al contacto con la realidad. (Nuttin, 1972, 152-153)

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

[...] ese Yo-ideal no es más que la personalidad humana misma en cuanto trasciende al individuo animal, cuyo contenido se constituye naturalmente, con los valores que encarnan originariamente los padres.”(Nuttin,

1972, 146). Esta imagen ideal dirige el desarrollo de la personalidad hacia la integración de los dinamismos de los que surge la conducta, incorporando contenidos nuevos -más allá de la imagen paterna de la primera infancia- mediante las funciones cognitivas y conativas³⁰.

El desarrollo será normal con la condición de que dicha imagen ideal constituya lo que Nuttin llama un *yo ideal realista*, que se da cuando éste es compatible con las verdaderas posibilidades del sujeto y de su realización en el medio social concreto en que éste se desarrolla. Por contraposición, señala Nuttin que

Al lado del ideal realista existe un ideal ilusorio del Yo, un proyecto idealizado de sí mismo, que no es más que una forma patológica de escapar al yo verdadero y a la vida real. En otras palabras la concepción idealista del yo en el neurótico es una manera 'irreal' de resolver sus conflictos.”(Nuttin, 1972, 142).

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

Hay que tomar en cuenta también que bajo la influencia de determinadas aspiraciones personales o bajo la acción del medio educativo, muchas personas se asignan un ideal de personalidad que no toma

³⁰ Se llaman respuestas conativas a las que surgen de la dimensión afectivo-tendencial, es decir: son los actos propiamente afectivo-sensibles cuanto los volitivos. Según la psicología cognitiva lo conativo abarca los aspectos motivacionales y ejecutivos de la conducta.

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

El proceso de integración de la personalidad tiene tres fases fundamentales: La primera de ellas es la aceptación íntima de sí, del conjunto de potencialidades propias, así como de las limitaciones. A partir de ello el sujeto puede iniciar un camino de desarrollo normal. La segunda fase es llamada por Nuttin *socialización de la personalidad* e implica que el sujeto hace suyas las posibilidades del medio socio-cultural, las reconoce con realismo.

La fase decisiva es la de la unificación de la esfera íntima -lo que Nuttin llama *conciencia íntima*³¹- con la del desarrollo social de la personalidad. En esta fase, todos aquellos contenidos y dinamismos que no han podido integrarse en la línea de desarrollo activo del yo ideal, pierden su energía, se tornan inactivos y tienden a desaparecer.

En la caracterización de esta fase se advierte con claridad que el proceso no es meramente psicológico, sino que compromete la

³¹ Nuttin define la conciencia íntima como una esfera psíquica constituida por ciertos contenidos dinámicos relegados, precisamente, a la intimidad, en razón de no armonizar con la forma social y constructiva de la personalidad.

dimensión moral, en el sentido de que requiere tanto la advertencia de sí mismo cuanto la toma de posición valorativa de los dinamismos psíquicos y de sus direcciones de valor. Dice al respecto Nuttin:

Llegar de ese modo a ser 'uno mismo', hasta en lo más profundo de su propia personalidad íntima, puede exigir un esfuerzo extraordinario de sinceridad y de sencillez en determinadas personas. A fuerza de querer 'mirar' o reconocer ciertos sentimientos íntimos, la distancia y la tensión entre la forma íntima y la forma ideal de la personalidad de acentúan. En virtud de esa distancia sostenida, la forma ideal de la personalidad se desarrolla en una determinada esfera de hipocresía psíquica -no decimos moral- que no es raro encontrar en ciertas categorías de personas 'virtuosas', pero psicológicamente menos bien integradas. (*Ibíd.*, p.168).

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

Estos objetivos contribuirán a que el educando pueda ir desarrollando nuevas formas de aspiración que concreten la propia imagen ideal y la actualización de la misma.

3.3.2 La dimensión transitiva del fin de la educación

En el esquema precedente hemos distinguido dos dimensiones en el fin de la educación: la inmanente y la transitiva. Esta segunda se funda en la misma naturaleza humana que, desde su operar se manifiesta como necesitada de relacionarse con lo otro, de salir fuera de sí para hallar los objetos que actualizarán sus capacidades. Esta transitividad tiene como fundamento metafísico

el acto de ser finito, la finitud, y el modo de ser específico del hombre, que es capaz de advertir esa finitud y a la vez halla en sí una constante tendencia a superarla.

El análisis psicológico, tanto de la conducta observable, cuanto de los contenidos de conciencia (tal como se revelan desde la introspección), pone de manifiesto el carácter constitutivamente relacional del ser y operar del hombre.

Lo que caracteriza el modo de vida y de actividad psíquica que constituyen el yo o la personalidad, es una referencia intrínseca a un 'mundo'. La manera de ser y de actuar que caracteriza a la personalidad está constituida por lo que se denomina actualmente un 'ser en el mundo'. Su acción es una 'conducta' que no puede concebirse más que por referencia intrínseca a una situación que le está presente. El hombre está, pues, esencialmente 'abierto' a un dato, y esa abertura es constitutiva de su personalidad misma. La situación o el mundo en el cual vive el hombre no constituyen solamente un medio circundante, sino que están implicados en su propia estructura. Nuttin, 1972, 183).

Este primer dato de experiencia permite a Nuttin plantear su teoría relacional de las necesidades que define a las necesidades fundamentales como *clases de interacciones*, que son indispensables para el desarrollo pleno de la persona. Dichas interacciones tienen su raíz en las líneas de fuerzas de cada uno de los niveles ónticos de la naturaleza humana, desde el nivel fisiológico, al social y al espiritual.

Cuando las necesidades son elaboradas cognitivamente, dan lugar a formas de comportamiento específicamente humanas que son la fuente de desarrollo inmanente de la personalidad psicológico-moral.

Así pues, las dos dimensiones del fin de la educación tienen entre sí una relación dialéctica. Es decir que no se trata de que en primer lugar se constituye la personalidad y luego se actúa; es a

partir de ese actuar que el hombre se va definiendo -explícita o implícitamente- frente a un fin último concreto de su vida y a la vez al ir asumiendo ese fin, proyecta en su actuar esa configuración personal que implica cierta jerarquía de valores.

En la proyección de la personalidad hemos distinguido una trascendencia *relativa*, hacia el mundo de los demás hombres -la proyección social- y hacia el medio que modifica con su actuar- la proyección cultural- y una trascendencia *absoluta* que implica la proyección del yo finito hacia su fundamento absoluto, que constituye la dimensión religiosa del obrar humano.

En lo que sigue, vamos a desarrollar estas tres direcciones en cuanto se constituyen en tres dimensiones del fin transitivo de la educación, intentando mostrar en qué medida hallan su fundamento en la estructura de la naturaleza humana e implican por tanto, exigencias de desarrollo en determinadas direcciones, que son anteriores (ónticamente) y trascienden las diferencias individuales y las circunstancias históricas y del ambiente socio-cultural.

Antes de pasar a ese desarrollo, señalemos que las dos dimensiones que hemos distinguido se aúnan en el concepto de F. Ruiz Sánchez (1978a) de *plenitud dinámica* que consiste en la constelación o conjunto estable de todas las virtudes o los hábitos perfectivos posibles, de tal modo que, a la vez que se cualifica cada potencia y la totalidad del sujeto por el orden intrínseco que perfecciona y es debido a su naturaleza, se logra la máxima *capacidad* de perfección práctica de auto conducción, en cada dimensión concreta, respecto a cada línea de conducta y a la totalidad de la vida, a cada uno de los bienes que perfeccionan al hombre y al Bien Último.

En la primera parte de la definición, el autor se refiere a lo que hemos llamado *personalidad psicológico-moral*, explicitando que dicha plenitud implica *la adquisición de un orden estable interior cuyos elementos son: libertad, posesión de sí, ordenación del dinamismo interior interpotencial (estructuración deliberada de la unidad interior)* (Ruiz Sánchez, 1978b),

En la segunda parte del texto alude a la dimensión transitiva, que explicita como *proyección ad extra* de ese orden estable, cuyo fundamento es doble: por una parte la relación constitutiva de cada una de las capacidades a sus objetos propios, que halla fuera de sí; por otra parte, en las dimensiones relacionales de la naturaleza humana, que se actualizan en cuanto el hombre es parte de los diversos ordenamientos sociales en los que se halla aquellos bienes a los que no puede acceder individualmente.

Son así inseparables en el fin la dimensión personal individual y la social, la inmanente y la trascendente cultural e histórica, porque el hombre para llegar a la configuración de su personalidad necesita del medio, y una vez lograda esa nueva cualidad inmanente, ella se expresa dinámicamente en el obrar moral y en el quehacer cultural que es también moral, en cuanto es precisamente realización de valores vivenciados.

La educación prepara al hombre para que éste aporte al bien común temporal y trascendente, a través de los diversos sectores de la cultura.

Las distintas dimensiones del fin de la educación tienen entre sí una relación dialéctica positiva, cuyo fundamento es inmediatamente la persona y mediatamente el Ser Absoluto, quien por su relación con el hombre lo constituye y establece así el modo de la relación de ese hombre con lo Absoluto, con el resto de los seres y en especial con los demás hombres.

3.3.2.1 La dimensión social del fin de la educación

Hablar de una dimensión *social* del fin de la educación implica, por una parte, radicar esta dimensión en la misma naturaleza humana y, por otra, consecuentemente, poner las bases para diferenciar nuestra exposición de la de aquéllos que ponen las fuentes del fin de la educación en las exigencias de la sociedad de cada tiempo y lugar concretos. Sin dejar de lado la importancia de atender a estas exigencias, queremos mostrar que:

1. El *carácter* social del hombre no es adquirido en la vida social sino que es una *nota propia* de su *naturaleza*.
2. Si ello es así, la *sociabilidad* del hombre implica *exigencias intrínsecas*, cuyo cumplimiento (o no) inciden en el desarrollo pleno.
3. Esto implica un *deber ser*, un carácter *ético* en el modo en que se desarrolla la sociabilidad: *virtudes* o *vicios* sociales.

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

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

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

Tanto la experiencia, cuanto la reflexión filosófica³² señalan como las fundamentales:

- Dejar tras de sí a otro (necesidad de procreación)
- Dar y recibir afecto
- Comunicar, tanto lo que se conoce, cuanto lo que se valora y, en general, el propio mundo interior

³² Así, por ejemplo, ya Aristóteles indicaba tres razones fundamentales de la sociabilidad natural del hombre: la procreación, la presencia del lenguaje en el hombre y la amistad (como inclinación afectiva). Puede verse el desarrollo de este tema, así como los textos fundamentales de Aristóteles en L.E. Corso, (1992)

- Obtener los bienes necesarios para la vida cotidiana
- Conocer y transformar el medio natural

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

En el análisis filosófico, Santo Tomás³³ parte de la inclinación espontánea del hombre a la vida social, viendo su primera manifestación en el comunicar: ideas, sentimientos, auxilio. Y al buscar el fundamento, lo encuentra en lo que el hombre *es*, más que en aquello de que carece.

El primer elemento de la sociabilidad es esa inclinación espontánea a la vida social, a la comunicación, no sólo de lo material sino -y principalmente- de ideas y afectos. Santo Tomás señala citando a Aristóteles, que *el hombre es naturalmente amigo del hombre*”y pone como un signo de corrupción de la salud en el orden apetitivo sensible-espiritual, el alejamiento del afecto humano (*Suma teológica*, II-II, 157, 3 ad 3)

Esa inclinación se manifiesta entonces en el ejercicio del *afecto*, no como un puro recibir, sino como dar y recibir recíprocamente, y en el *lenguaje* que constituye así el segundo elemento del carácter social. Ambos tienen su fundamento en el intelecto y particularmente en su acto más propio que es el conocimiento del fin, al cual sigue la tendencia.

Dice Santo Tomás que mientras el animal está dotado de *instrumentos* innatos para lograr lo que necesita -garras, cuernos, etc.-, el hombre carece de éstos, y debe prepararlos por medio del uso de la inteligencia. A su vez, para ello no basta el esfuerzo individual, sino que necesita el hombre del saber y la experiencia de otros hombres. Aquí tiene su lugar el lenguaje, cuya primera

³³ Los textos fundamentales de Santo Tomás acerca de este tema se hallan transcritos en el Apéndice I de la *Ética social* de A.F. Utz, (1965) Tomo I.

función es comunicar ese conocimiento y experiencia que se eleva desde las necesidades inmediatas hasta las verdades y bienes más altos. La comunidad en relación a estos bienes, que está fundada en el orden espiritual, constituye la sociedad:

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

Destaquemos que diversos planteos acerca del carácter social en el ámbito de la antropología cultural, , a menudo han invertido la relación haciendo surgir la inteligencia -entendida como una capacidad puramente práctica, sin dimensión teórica- de las necesidades primarias y la lucha con el medio natural y con los otros hombres, para satisfacer esas necesidades, de donde se sigue la concepción del lenguaje como sistema de significación de los objetos de esas necesidades y, en fin, de la vida social como una organización al servicio de las satisfacciones biológicas. Pensamos aquí, por ejemplo, en el conductismo ortodoxo y en el instrumentalismo skinneriano (Vázquez y Canali, 1979), pero también en el estructuralismo de Levy Strauss (1968) que considera la agrupación social como un modo organizado de comunicarse el alimento y las mujeres. Una concepción similar se encuentra en los representantes de la corriente culturalista (M. Mead, entre otros).

En ninguna de estas posiciones se manifiesta una concepción del bien común, el cual no puede concebirse si se niega el orden espiritual.

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

1) La insuficiencia más inmediata es física y material y se refiere a la vida biológica, su conservación y desarrollo. A este respecto el hombre aparece más desprotegido que el resto de los seres vivos, hecho que ha sido interpretado de diversos modos, y que el positivismo y materialismo, en general, han visto como una prueba de la inferioridad de la especie humana.

Santo Tomás interpreta esta insuficiencia en relación con la capacidad del intelecto y su apertura a lo universal, llamando a la mano del hombre *órgano de los órganos* y por eso *lo que se hace con ella tiene valor universal* (*Suma teológica*, III, q.83, a.5 ad 1). De este modo, más que una insuficiencia es una indeterminación, propia de un ser que no es pura materia.

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

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

En este sentido, señala Santo Tomás en La Suma contra Gentiles (L.III, caps. 117 y 128) que el mutuo amor es natural y es el mejor modo de ayudar a otro a alcanzar su fin, en cuanto inclina a socorrer y a apartar del camino equivocado y hace de *todo hombre un familiar y amigo*. Ese amor supone la ayuda en el conocimiento y aquí tiene su lugar la educación como un modo especial de ese auxilio para llegar al fin. Conocimiento y amor -anteriores a la ley- son la base del orden social, el cual consiste en un adecuado modo de dirigirse al fin común.

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

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

Pero, como señalamos antes, la dependencia no es el único elemento definitorio de la naturaleza social del hombre. Esta se apoya también en el carácter espiritual, que hace conocer y tender hacia una misión común, con lo cual lo social se inscribe en el orden ético. Utz ve esa misión común tanto en la prosperidad material, cuanto en la labor cultural y en última instancia en el perfeccionamiento moral. Es decir que anota una responsabilidad social del bien moral de cada uno.

La naturaleza racional es la que permite tomar conciencia del fin y a la vez de las limitaciones, y la esfera emocional humana -no reductible al apetito animal, porque informada por el espíritu- expresa la tendencia social bajo la forma del amor de amistad que busca el dar tanto como el recibir. La inclinación social resulta así con una estructura óntica y ética, en cuanto es natural y a la vez conlleva un deber.

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

En este sentido, dice Santo Tomás que el amor es anterior a la ley. Se trata, desde ya de un amor propiamente humano, abierto a la universalidad del espíritu, porque sólo en ese plano se puede buscar el bien del otro sin renunciar al propio. Así, vuelve a recaer el fundamento de lo social en lo espiritual, pero en cuanto encarnado.

El esclarecimiento de la naturaleza de lo social no es sólo imprescindible para el que va a hacer una filosofía de lo social, sino

para cada uno de los que cotidianamente desarrollan su tarea en el aula y tienen que orientar, modelar, esa dimensión del sujeto, guiándolo desde su recta inserción en la familia, hasta su progresiva participación en los diversos tipos de sociedades, lo cual se da de hecho espontáneamente, pero es también campo de un deber ser. Toca al educador ir haciendo concretos cada uno de los modos del deber ser social, según edades, grupos, diversas circunstancias, etc. Y para ello, necesita también conocer las desviaciones de la conceptualización de lo social, las cuales pasan, casi insensiblemente, del plano teórico al práctico.

3.3.2.2 La dimensión cultural del fin de la educación

En este punto se quiere mostrar que:

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

A fin de ubicar la importancia de estas tesis en relación con los planteos pedagógicos actuales, vamos a exponer brevemente algunos conceptos de cultura que han incidido decisivamente en el ámbito educativo.

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

Para no pocos autores, sociedad y cultura no sólo se implican, sino que se identifican, lo cual se entiende mejor si recordamos que en esta concepción lo social es interacción, y ésta constituye al hombre como tal. Es decir que la acción es el dato primero, todo hacer es cultura y el sujeto de la cultura es, él mismo, un resultado socio-cultural.

En un sentido amplio, se dice que *cultura es todo lo que hace el hombre* y con frecuencia se va más allá de esa primera aproximación válida, concluyendo -con una falsa inferencia- que todo lo que el hombre hace tiene el mismo valor cultural, desde el utensilio del primitivo hasta la más alta obra del espíritu. Tal inferencia tiene su raíz en concepciones ambientalistas o evolucionistas que llegan incluso hasta afirmar que el paso del animal al hombre se da precisamente por el hacer cultura. De este modo se invierte la relación, en cuanto la cultura ya no resulta fundada en la capacidad espiritual, sino que esta capacidad deriva del quehacer transformador de la naturaleza.

El ambientalismo, por su parte, identifica cultura con sociedad, definiendo la cultura como el conjunto de hechos, usos y costumbres sociales (Skinner, 1969), acentúa los procesos de interacción más que su fuente originaria o sus productos objetivos. De aquí resulta inmediatamente el relativismo, pues en el puro proceso no se halla un criterio de jerarquía ni un deber ser: donde nada tiene valor por sí mismo, todo tiene el mismo valor.

W. Dilthey (1958), en su *Historia de la Pedagogía*, considera que la cultura es una estructura, una totalidad que se expresa en:

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

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

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

Esa relación entre cultura y valores, que en el historicismo es relativa a cada época, en el sociologismo -más vigente hoy en las posiciones pedagógicas- se reduce a pautas engendradas por los usos sociales. Concordantemente, en esta concepción de la cultura, la educación es entendida como proceso de inculturación o socialización, es decir de introyección y automatización de esquemas y modelos, por medio de los cuales se logra la personalidad. La cultura es ahora el repertorio de modelos de comportamiento cognoscitivo-emocional, repertorio que constituye un molde común cuya función es mantener la cohesión social.

Así, sociedad, cultura y educación son meros procesos sin apoyo en la naturaleza y sin finalidad real; definidos según una síntesis de conductismo, psicoanálisis y, en definitiva, materialismo, ya que esos procesos son automáticos y en gran parte inconcientes.

Las definiciones contemporáneas de cultura tienen su origen inmediato en la definición de Taylor:

La cultura o civilización, entendida en su sentido amplio etnográfico, es el conjunto complejo que incluye el conocimiento, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre como miembro de una sociedad (Taylor, 1981).

Es decir que la raíz del hacer cultural está, para este autor, en la vida social, no en el carácter espiritual del hombre; de allí resulta que la cultura no es una totalidad estructurada, sino un conjunto, una suma de elementos donde no hay un principio formal que permita dar razón y ordenar. Esta definición de Taylor se ha hecho ya clásica y muchos autores la consideran como el comienzo del enfoque *científico* de la cultura, entendiendo con este adjetivo la no referencia a los valores.

La definición de Kroeber ilustra las posiciones rígidamente conductistas ambientalistas:

La cultura es la masa de reacciones motoras aprendidas y transmitidas, de hábitos, técnicas, ideas y valores, y el comportamiento que éstas inducen. Es el producto especial y exclusivo de los hombres, su cualidad distintiva en el cosmos, es al mismo tiempo la totalidad de los productos de los hombres, como miembros de la sociedad, y una fuerza enorme que resguarda todos los hombres, individual y socialmente (Kroeber, 1972, 86-87).

Hay en este autor una distinción entre el aspecto dinámico y el estático de la cultura, pero ambos remiten al hombre como ser puramente biológico y gregario. El fin de la cultura es la supervivencia del individuo y en última instancia de la especie. Y así coincide, básicamente con la definición skinneriana de cultura como *amplio repertorio de costumbres y hábitos adquiridos por refuerzo del grupo* (Skinner, 1949, 383). Para Skinner la cultura se compone de todas las variables que afectan la conducta humana y corresponde al psicólogo hacer un análisis *funcional* del juego de esas variables, que permita, en un paso ulterior *planificar* la cultura, puesto que de hecho existen diversos sistemas para controlar la ocurrencia de las conductas en grupo: el lenguaje, la educación, la aceptación social, la ley, la religión, etc.

No hay, en su concepción, principios ni valores absolutos para juzgar una cultura, aunque esa función la cumple el criterio de posibilidad de supervivencia.

En Lévi-Strauss la cultura se define por su carácter de regla social: relativa y particular. El concepto de cultura se divorcia de todo concepto de naturaleza y *a fortiori* de naturaleza humana:

Donde se manifieste la regla, sabemos con certeza que estamos en el plano de la cultura. Simétricamente, es fácil reconocer en la universalidad el criterio de la naturaleza. En efecto, todo aquello que es constante en todos los hombres, escapa, por necesidad, al dominio de las costumbres, de las técnicas y de las instituciones que diferencian y oponen a los grupos [...]. El doble criterio de la norma y de la universalidad provee el principio de un análisis ideal que, al menos en ciertos casos y dentro de ciertos límites, puede permitir diferenciar los elementos naturales de los elementos culturales que intervienen en la síntesis de orden más complejo. Pongamos, por tanto, que todo aquello que es universal, en el hombre, pertenece al orden de la naturaleza y está caracterizado por la espontaneidad y que todo aquello que está sujeto a una norma pertenece a la cultura y presenta los atributos de lo relativo y de lo particular (Lévi Strauss, 1969, 46-47)

Luego de haber establecido esta distinción-oposición, el autor no puede resolver, sin caer en contradicción, el caso de la prohibición del incesto, considerada pura ley cultural y sin embargo hallada como universal. El dilema se resolvería definiendo la cultura a partir del concepto de naturaleza humana, como, se verá más adelante, hace el realismo filosófico.

Se puede advertir en las definiciones más comunes de cultura ciertas notas comunes: el vacío sistemático de todo concepto de naturaleza; la nivelación de las expresiones culturales; a menudo también la instrumentalización de un método dialéctico-estructural para justificar el llamado concepto científico de cultura, científico en cuanto prescinde de juicios de valor.

Estos diversos conceptos de cultura, o sus criterios, no quedan limitados, en su vigencia, a los ámbitos teóricos, sino que llegan hasta los libros de texto, no ya universitarios, sino secundarios y aún primarios, a través de diversas adaptaciones. De allí la importancia de esclarecer para el docente el concepto de cultura, pues a partir del mismo van a ser presentados de uno u otro modo, diversos temas del curriculum.

Frente a la pluralidad de definiciones, pero sobre todo frente a la confusión de criterios que orienten esas definiciones, vamos a tomar aquí un análisis filosófico que hace el Cardenal Wojtyla en un artículo del año 1977, que nos permitirá desarrollar la primera tesis señalada al comienzo de este punto, referida a la dimensión cultural como *propiedad* de la naturaleza humana; así como las otras dos tesis, que son consecuencia de la primera.

Su punto de partida es el análisis de la praxis humana, más específicamente del *acto* humano, considerado a la vez como transitivo e inmanente: Como transitivo el acto va más allá del sujeto, produce un efecto objetivo en el mundo externo; como inmanente permanece en el sujeto, determina su cualidad y valor, establece su *fieri* esencialmente humano.

La clásica distinción tomista de ambas dimensiones en el acto humano, permite al autor hacer la afirmación radical de que el hombre se constituye, deviene *sí mismo*, por el obrar. Claro está, no se trata de ciertas concepciones existencialistas para las cuales no existe un hombre con una naturaleza propia antes del actuar ni del concepto marxista de que el hombre se hace tal por el trabajo. Para entender bien esto, es preciso referirse a la prioridad del hombre como sujeto de la acción, prioridad que es una evidencia y un punto de partida metafísico: la prioridad del acto sobre la potencia, del acto de ser sobre cualquier acto segundo, hecho posible, sustentado por aquél.

El hombre debe existir para actuar, pero ese actuar permite captar el sujeto en su ser, porque el acto, con las dos dimensiones de inmanente y transitivo, actualiza lo que en el hombre es potencial

y lo pone así de manifiesto, a la vez que hace más humana la realidad externa.

La praxis así entendida da el fundamento para considerar la cultura como connatural al hombre.

Lo que es intransitivo en el operar del hombre *condiciona su propio valor y al mismo tiempo constituye la cualidad 'humana' de su operar* (Wojtyla, 1977, 6). Lo intransitivo es más importante que la objetivización del acto en productos y así resulta que la transformación del mundo es el sustrato, el elemento material de la cultura. Lo esencial es la cualidad humana proyectada en el mundo.

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

En el análisis que se viene considerando, se da, en cambio, una relación dialéctica, sí, entre hombre y cultura, pero el elemento formal, lo que especifica la relación es el carácter espiritual que el hombre proyecta en la transformación; lo decisivo es que la cultura es resultado del acto *del hombre* y a la vez sólo así, por este medio, el hombre es más hombre. Es decir que la cultura se constituye por el trabajo del hombre sólo si la transformación del mundo corresponde a la inteligencia humana y a la vez a un orden objetivo. De este modo la obra de la cultura se inscribe en el orden de la naturaleza, ambas devienen una unidad orgánica, lejos de ser dos términos contrapuestos, como, por ejemplo, lo son en el estructuralismo y también en la tradición idealista, a partir de Kant.

En todo el análisis se puede advertir como criterio fundamental el concepto de *naturaleza*: si la obra responde a la naturaleza del que obra y de aquello sobre lo que se obra, es realmente cultural y sólo así perfecciona al sujeto y al mundo. Este es un criterio que sirve también para la ordenación jerárquica de los sectores y bienes culturales y es por tanto inmediatamente

aplicable para la selección de contenidos curriculares; es un criterio real, ontológico, que entra en juego -explícita o implícitamente- en cualquiera de los temas de las llamadas Ciencias Sociales que el docente, desde la escuela primaria, debe desarrollar en su clase.

Esta intrínseca correspondencia de naturaleza y cultura tiene un fundamento metafísico, si se comprende a la naturaleza como manifestación de su causa primera, no sólo como efecto -con una relación meramente extrínseca- sino como vestigio, despliegue participado y por tanto manifestación de los atributos de esa causa primera.

El camino metafísico que muestra esta participación es el que C. Fabro (1963) llama *abstracción intensiva*, en virtud del cual distingue en la estructura del ente finito ciertas perfecciones llamadas *mixtas*, ligadas al orden de la especie y por tanto limitadas, como la misma esencia y otras perfecciones, llamadas *puras* (ser - vida - conocer), que trascienden el ámbito cerrado de la esencia y expresan en el acto de ser finito de cada ser, su participación trascendental -dependencia causal por participación que reúne la causalidad eficiente con la formal y la ejemplar- al Ser Absoluto. Así, cada ente manifiesta parcialmente la perfección de su fuente, no es el Ser pero participa de éste su acto de ser y a través de él su *modo* de ser (esencia) y es por ello que cada ente está relacionado con el resto de los entes, es semejante y diferente a la vez: es análogo.

Ese hilo conductor de la participación permite advertir *grados* en el tener las perfecciones puras y por tanto jerarquías ontológicas (por ejemplo: vida vegetativa, vida sensible, vida racional).

La cultura, entonces, como actividad que modifica la naturaleza; debe fundarse en esta estructura de participación, lo que significa que, en primer lugar debe desarrollar la naturaleza de modo que ésta manifieste plenamente esa participación. De este modo, la unidad orgánica de naturaleza y cultura es posible, de parte del hombre por el espíritu y de parte de la naturaleza porque en ella hay espera de la actividad del hombre y *disposición de darse al*

servicio del hombre, de servir a sus deseos, absorber en sí una escala de fines, superiores respecto de la naturaleza, entrar en cierto modo en las dimensiones del hombre y coparticipar de su existencia en el mundo (Wojtyła, 1977, 8).

Al hablar de una escala de fines superiores, que se da un paso más respecto de lo señalado en relación con el fundamento metafísico, pues por la obra de cultura la naturaleza incorpora, por así decir, finalidades que no se hallan estrictamente en su esencia, aunque no la contradicen. En este sentido, puede decirse que la obra de cultura *humaniza* la naturaleza, con la condición de que la praxis esté precedida por un conocimiento contemplativo, es decir por un ejercicio del intelecto que descubre el orden objetivo. Por la precedencia de la dimensión inmanente del acto, por su íntima *unión* con la verdad, el bien, lo bello -fuente de la cultura-, se asegura a estas categorías el derecho de ciudadanía en el mundo y así se justifica el quehacer cultural: *Donde falta la capacidad de sentirse fascinado, falta también la cultura [...] y se halla en grave peligro la praxis humana* (Wojtyła, 1977, 9).

Es evidente la consecuencia pedagógica profunda de este concepto de cultura, frente a las pedagogías de la pura acción, del primado de la praxis, de las tecnologías educativas y también de las posiciones actuales del constructivismo social centradas en la eficacia, en el logro de habilidades formales. En efecto, el desarrollo cultural del sujeto de la educación debe comenzar por hacer posible un modo de conocer que lleve a advertir todas las dimensiones de cada realidad, la unidad, distinción y jerarquía de estas dimensiones, lo que implica recorrer un camino que, desde el conocimiento vulgar lleve al científico y desde éste al metafísico.

Veámoslo con un ejemplo: cuando en la escuela se aborda el tema de los recursos naturales de una región, se está mirando *un* aspecto del medio geográfico. Esta abstracción es una mirada válida y necesaria, pues cada ciencia tiene su objeto propio, pero ello no debe hacer olvidar la totalidad *real* desde la que se hace la abstracción. Por ello debe favorecerse la mirada integral, es decir el

reconocimiento, distinción e integración del resto de los aspectos; pues el quedarse sólo en el concepto de recurso ubica en una perspectiva -la económico-productiva- que, si se parcializa, hace que la mirada se quede en el aspecto utilitario, que, en realidad debe estar precedido por la mirada teórica, el aspecto de verdad que tiene esa realidad, y complementada por la advertencia de los aspectos estéticos (la dimensión de belleza del paisaje) sociales (ese medio geográfico como lugar de trabajo del hombre, medio de convivencia, cooperación, comunicación, etc.) y aún el aspecto metafísico y religioso, en cuanto el advertir todas esas dimensiones en lo que tienen de perfección y a la vez en su limitación, puede permitir al sujeto que las conoce, remitirlas a su causa última.

Por otra parte, según el análisis del autor que estamos siguiendo, la cultura tiene una dimensión social -evidente, por otra parte, ya que se trata del producto de un ser esencialmente social-. En efecto, la cultura crea en la sociedad un perfil espiritual y es un particular fundamento de su identidad, en cuanto por la cultura el hombre no sólo se crea a sí mismo sino que crea con otros. Es por eso ante todo un *bien común de la nación* Juan Pablo II, 1979) que la distingue porque la identifica.

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

Un paso más da el autor al relacionar acto y tiempo: el acto transitivo sugiere ya el *pasar*, la muerte, y si se pone el acento sólo en los productos, se tiene una *civilización de la muerte del hombre*. En cambio lo intransitivo es en cierto sentido lo inmortal, en la cultura lo que permanece parece testimoniar la inmortalidad personal del hombre. En este sentido fuerte, el quehacer cultural auténtico se opone al pesimismo existencialista y halla su sentido pleno en la perspectiva de una gnoseología y metafísica realista y en la perspectiva existencial de una visión del hombre que no sólo

es ser espiritual, capaz de conocer y valorar la Verdad, el Bien, sino que también se halla potenciado en la raíz misma de su actuar por una fuerza que lo proyecta a lo Absoluto, lo hace capaz de ir más allá de sus posibilidades naturales, las que el hombre experimenta con frecuencia como heridas, debilitadas. Es decir, no sólo en el plano del actuar moral individual, sino también en el quehacer cultural, con su formalidad moral, se pone fuertemente de manifiesto que no es suficiente el planteo de una recta antropología natural, que la naturaleza del hombre tiende más allá de sí y por otra parte, se halla dificultada aún en su ejercicio natural.

La reflexión pedagógica, que busca reglas para orientar ese actuar individual y socio-cultural debe tomar en cuenta este hecho, si no quiere caer en un planteo esencialista, irreal. De allí la posibilidad y necesidad de coronar la Filosofía de la Educación con una Teología de la Educación.

De acuerdo con el análisis precedente, puede concluirse que la dimensión cultural del hombre implica la dimensión moral, en cuanto el actuar cultural recto es actuar de acuerdo con la naturaleza de las realidades sobre las que se obra y de acuerdo con la propia naturaleza, racional y libre, del que obra: El hombre como ser cultural, debe modificar la naturaleza atendiendo a los fines objetivos de ésta y a los fines del propio sujeto, de desarrollo recto de sus capacidades.

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

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

En este sentido, se puede aún hablar de la posibilidad de un juicio ético de la cultura: la obra cultural es más perfecta cuanto

más hace posible que el hombre se acerque a su fin último. Esto no implica caer en una discriminación o etnocentrismo cultural, pues en cuanto las culturas en general, no son homogéneas ni monolíticas, este juicio se diversificará en los distintos aspectos de las distintas culturas.

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

3.3.2.3 *La dimensión religiosa del fin de la educación*

En este punto queremos mostrar que:

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

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

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

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

J. Nuttin, en su teoría relacional de las necesidades, distingue en el tercer nivel aludido, lo que llama la *necesidad de conservación*

existencial y de integración universal, más allá del orden biológico y social que se manifiesta como pregunta por el *sentido* de su existencia y como aspiración a afirmarse y conservarse más allá de los límites temporales, lo que da lugar tanto a respuestas filosóficas cuanto a concepciones e ideales religiosos. Dice al respecto que

La necesidad religiosa -fenómeno tan universal en la humanidad que se consigue reemplazar por otras formas de contacto trascendente, pero que rara vez se extingue- nos suministra una de las manifestaciones más impresionantes de la necesidad de buscar una interacción y un contacto más allá del dato físico y social. Esa necesidad puede manifestarse bajo las formas más femeninas de una `demanda' de sostén y de apoyo en el nivel absoluto; o también en manifestaciones más viriles de una tendencia a estar en regla con su conciencia o con Dios. Efectivamente, no estar en regla con su conciencia o con Dios no significa más que la ruptura vivida con un orden trascendente y absoluto (Nuttin, 1972, 213).

En el mismo texto, explicita el autor, en una nota:

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

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

Pero todo esto no basta al hombre, pues es siempre, en definitiva, un trascender horizontal, temporal. Hay en el hombre una conciencia profunda de indigencia, una necesidad de amor total, advertido sobre todo cuando el hombre se experimenta a sí mismo como ser *libre*, singular, tal como Kierkegaard lo ha descrito en su Diario, desde el plano psicológico-fenomenológico al metafísico y teológico.

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

Esta temática ha sido desarrollada de diversos modos en la filosofía. S. Kierkegaard lo presenta con una particular fuerza existencial, cuando caracteriza al yo como *relación de la relación*, es decir un ser esencialmente relativo, porque finito, de donde la primera relación es la dependencia metafísica, en su ser. Sólo el hombre puede advertir esta dependencia, por el acto de la inteligencia que es a la vez capaz de la vuelta sobre sí misma, la reflexión, que es autoconciencia. La originalidad de Kierkegaard en este punto, esta en que subordina la posibilidad de la comprensión de sí mismo como sujeto espiritual a la advertencia de su primera relación fundante con el Ser Absoluto (Fabro, 1983). A su vez, al captarse como sujeto espiritual y finito, capta en su

tendencia una aspiración que no se satisface con nada finito y allí se inicia la dialéctica de la libertad, pues esa desproporción entre su tendencia y su realidad finita es la raíz de la *angustia*, de la cual el hombre sale por la elección fundamental, la que define su vida: por lo finito o por lo Infinito. Si elige lo finito, se finitiza y así autocontradice su naturaleza, que es aspiración infinita y cae en la *desesperación*. Si elige lo Infinito, cumple con su aspiración y mantiene su libertad, en cuanto no se cierra a lo finito -pues éste es su campo de elección- sino que lo elige en cuanto conduce a lo Infinito, como medio y no como fin.

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

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

Esto indica en el hombre una *dimensión trascendente absoluta* y no sólo relativa y horizontal, como la social y cultural, y pone la exigencia de dejar el *planteo pedagógico abierto* a un orden de realidad y conocimiento que sobrepasa el plano natural científico y aún metafísico; lo que es lógico por que la *Pedagogía* es un saber *teórico-práctico* y por lo tanto debe asumir su objeto en su condición existencial. Entra así, *de derecho la dimensión religiosa* en la estructura del saber y quehacer pedagógico, exigida por la estructura de la naturaleza humana. Esa dimensión religiosa se sigue, en el orden del descubrimiento, de la dimensión social, si bien en un orden ontológico es la relación del hombre con lo Absoluto la que fundamenta y por eso permite comprender acabadamente el carácter social del hombre.

Hay elementos de la circunstancia contemporánea que pueden oscurecer esa conciencia, tales como: el ejercicio puramente formal del intelecto, al cual no se le presenta la verdad como objeto; la voluntad inmovilizada por la falta de Bien o por la presentación

oscurecida del mismo, que produce en el hombre los estados de saciedad, aburrimiento; el predominio de la cultura material. Pero en esos mismos elementos se halla, a su vez, un motivo existencialmente más fuerte para mover la voluntad, en cuanto ellos ponen al hombre frente a la experiencia de su indigencia profunda, de su estado de búsqueda que no halla satisfacción en los bienes finitos.

Es pues en esta situación existencial que el educador puede encontrar punto de partida para el desarrollo de la dimensión trascendente, sin la cual no hay educación integral.

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

Para que el desarrollo de la dimensión religiosa, exigida por una educación integral, sea efectivamente posible, se requiere una vigencia real del

Principio de la *libertad de enseñanza* que tiene su fundamento en la naturaleza y dignidad de la persona humana. Por ser ésta una realidad anterior a toda organización social -si bien está destinada a insertarse en ella-, tiene derecho a autodeterminar su desarrollo y a disponer de los medios necesarios, sin que dicha capacidad de autodeterminación se vea limitada por imposiciones arbitrarias de fuera. La educación para que sea un progreso verdadero de adquisición y maduración, debe caracterizarse por esta libertad, *signo eminente de la imagen divina del hombre (Gaudium et*

spes, 17), y que es esencial en la persona. Sin libertad, la persona se vería desposeída de su autonomía en la formación de sí misma y en la elección de las motivaciones y valores que deben inspirar su conducta de acuerdo con sus convicciones más profundas, especialmente con las que conciernen al significado total de su existencia (Juan Pablo II, 1982, 17-18).

Esta libertad excluye tanto la neutralidad en materia religiosa, cuanto el respeto a la conciencia de cada hombre, pues la dimensión religiosa se hace concreta en una *opción*, que no es la misma para todos, en la sociedad plural contemporánea, pero

La convivencia pacífica y respetuosa de todos los grupos humanos en el seno de una sociedad pluralista, no significa que se deba adoptar el neutralismo filosófico y religioso en la escuela, pues ello equivaldría a imponer arbitrariamente a los alumnos una visión agnóstica o evasiva del mundo, y a impedirles dar un sentido unitario y armónico a sus conocimientos (Juan Pablo II, 1982, 17-18).

La dimensión religiosa de la naturaleza humana es, pues, una propiedad, un accidente propio, que brota necesariamente de la esencia y cuyo desarrollo exige que su objeto propio -lo Absoluto como fundamento del ser finito y como término de las capacidades específicamente humanas- sea presentado en concreto al intelecto y a la voluntad libre. Una educación integral debe hacer posible el desarrollo de esta dimensión y su expresión sensible y social, pues el hombre es realidad corpóreo-espiritual, y a la vez la dimensión religiosa se actualiza mediante una opción, por lo que exige no sólo la libertad de conciencia, sino de ejercicio social.

La religiosidad es abordada teóricamente en el pensamiento contemporáneo, desde la dimensión relacional de la persona; tal el caso del personalismo.

Sin negar la parte de verdad que hay en este camino, es preciso distinguir persona y personalidad. El primero es un

concepto *óntico*, alude a la realidad sustantiva, a la consistencia y subsistencia del acto de ser del ente finito, que, a la vez que *exige* la relación fundante, permite toda otra relación horizontal. La verdad del personalismo se halla en el plano dinámico, en el de la personalidad psicológico-moral, cuyo desarrollo pleno exige la triple relación: con los demás hombres, consigo mismo (como reflexión e interioridad) y con Dios, como fundamento de las dos anteriores.

Así lo señala, entre otros, E. Coreth:

El hombre es trascendencia; por eso se encuentra a sí mismo y se realiza tanto mejor cuanto más sale de sí, cuanto más se olvida de sí y se entrega a los demás. Cuanto más se trasciende, tanto más actualiza su propio ser. Otra de las consecuencias es que el espiritual *estar-en-sí* no está cerrado de modo inmanente, sino que ha de cumplirse y realizarse con el *estar-en-el-otro*. Cuanto más profundo es el *estar-en-sí*, tanto mayor es la posibilidad de estar en el otro, cuanto más estoy en el otro -en el otro hombre y, en definitiva, en Dios- de un modo espiritual personal, tanto más estoy *en mí mismo* y realizo mi propia mismidad, esencialmente trascendente. (Coreth, 1982, 225-226).

El mismo autor analiza la *trascendencia* como un elemento esencial de la existencia humana, que funda la conducta religiosa, definida como *relación explícita con Dios*. Expone tres explicaciones históricas del fenómeno religioso:

- a) El racionalismo pone la esencia de la religión en el conocimiento racional de Dios (Spinoza).
- b) Para el voluntarismo la religión es ante todo un querer y obrar moral (Kant).
- c) El irracionalismo, como reacción, pone la esencia de la religión en el sentimiento religioso. Las tres posiciones tienen en común el naturalismo, y en la última se subraya además el

carácter inmanentista de la explicación, al no referir la religiosidad a ninguna realidad externa a la vida psicológico-afectiva del hombre.

Cada una de esas tres posiciones son reduccionistas en cuanto absolutizan aspectos que, de suyo integran el desarrollo de la dimensión religiosa. En efecto, el elemento cognoscitivo es punto de partida de la respuesta religiosa del hombre, por lo menos en su dimensión natural, pero su núcleo se halla en la adhesión libre, que implica también el orden afectivo. La educación religiosa es la culminación de la educación afectivo-moral.

Capítulo II

La educación de la dimensión cognoscitiva

El planteo del fin de la educación nos pone frente a la necesidad de desarrollar cada una de las dimensiones distinguidas.

La primera de ellas, la dimensión inmanente, refiere a la personalidad psicológico-moral, que hemos ubicado en el plano dinámico, el del actuar humano.

Al desarrollar el tema referido a la naturaleza humana, como punto de partida de toda filosofía de la educación, se ha aludido a la secuencia del obrar humano, cuya descripción permite un acceso fenomenológico al concepto de la naturaleza. Dicha secuencia se inicia en el conocer, que suscita una afección en el sujeto, y en consecuencia una respuesta tendencial que antecede a la acción.

El conocer precede y fundamenta el tipo y la apertura de la respuesta afectivo-tendencial, lo que constituye una cuestión de importancia decisiva en un planteo de fundamentación del quehacer educativo; de allí que al abordar el desarrollo de lo que constituye el fin inmanente de la educación, se tematice en primer lugar la educación de la dimensión cognoscitiva.

En la bibliografía contemporánea este tema aparece bajo diversas denominaciones, como por ejemplo: desarrollo del pensamiento crítico (o del juicio crítico) de habilidades de pensamiento, modificabilidad cognitiva, etc. En la casi totalidad de las propuestas se trata sólo el aspecto intelectual y no pocas veces este tratamiento se centra en los *procesos*, prescindiendo del *objeto* de conocimiento e incluso del resultado objetivo inmanente del proceso (el concepto, que antecede y es la *materia* del juicio).

Este enfoque tiene, sin duda, su raíz en la influencia de la concepción idealista del conocimiento, en particular la kantiana, como ya se refirió al presentar el desarrollo histórico, de las últimas décadas, de la filosofía de la educación.

1. LA EDUCACIÓN DE LA DIMENSIÓN COGNOSCITIVA SENSIBLE

En razón del punto de partida que se ha explicitado en este trabajo, el tratamiento de la educación cognoscitiva ha de comenzar por el conocimiento sensible: la percepción.

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

Los desarrollos teóricos y experimentales de la psicología contemporánea han hecho importantes aportes en el tema de la percepción, que deben ser recogidos al abordar la cuestión de la educación cognitiva. En efecto, si bien son amplios y fecundos en este campo los estudios de la psicología cognitiva, se han centrado casi exclusivamente como ya se señaló, en el ámbito del conocimiento intelectual y aún dentro de éste, en el juicio, desde la perspectiva de la naturaleza y condiciones del *juicio crítico*. En cambio, una concepción integral de la dinámica del operar humano, debe considerar lo que podríamos llamar un “doble entrecruce” a saber: de la dimensión sensible y la espiritual y en cada una de ellas, de las funciones aprehensiva y tendencial.

Esta concepción holística del operar humano la han desarrollado distintos autores, con perspectivas diversas pero que pueden ser tomadas como complementarias.

Así, Ph. Lersch (1962) se refiere a la percepción al hablar de lo que él llama el *circuito funcional de la vivencia* y allí señala que la percepción se halla ligada a la tendencia, pero que ni aquella ni

la conducta se hallan determinadas exclusivamente por los impulsos, sino que ya en la percepción intervienen procesos de pensamiento y voluntad, que ordenan y dirigen el proceso.

En perspectiva pedagógica ello implica la posibilidad de guiar el proceso perceptivo, de un modo no mecánico, sino de manera que éste sea cada vez más plenamente humano. Si no hubiera esta interacción, sería imposible hablar de educar la atención.

La teoría de la Forma, a su vez, ha puesto de manifiesto el carácter gestáltico de la percepción, es decir el hecho de que la percepción no es una suma sino una estructura de elementos cualitativos más sencillos, integrados. La psicología genética (Piaget, 1970^a y 1970b) ha mostrado que este carácter gestáltico no es innato, sino que se va engendrando y desde muy tempranamente las actividades perceptivas y su integración con las motrices dan lugar a los primeros esquemas perceptivos y luego a su coordinación y subordinación, siempre en una relación de dependencia respecto del intelecto.

Los esquemas son procedimientos generalizados, instrumentos de asimilación cognoscitiva. Piaget (1976) distingue dos grandes tipos de esquemas: los *presentativos*, que se generalizan y abstraen de su contexto, con función inferencial (por ej.: anticipar, reconstruir, deducir, etc.) y los de *procedimiento*, que son series de acciones ordenadas a un fin.

En ambos casos, los esquemas dan cuenta del modo en que el sujeto organiza la experiencia y desde el seno de ésta va progresando hacia diversos niveles de inteligibilidad³⁴.

Una tesis fundamental dirige todo el trabajo de J. Piaget: la inteligencia está presente y operante desde las primeras etapas del desarrollo cognoscitivo; la misma tesis que la psicología antropológica realista justifica remitiéndose a un concepto central

³⁴ En S.M. Vázquez, (1995) *Constructivismo, realismo y aprendizaje*, he intentado mostrar los elementos fenomenológicos en este camino piagetiano, que permiten acercar sus tesis a la del realismo gnoseológico.

de la antropología filosófica: la unión sustancial cuerpo-alma. Y desde esta tesis el planteo de la educación cognitiva recibe orientaciones fundamentales en el sentido, ya señalado, de la posibilidad y necesidad de guiar el proceso desde las primeras etapas de gestación de esquemas sensorio-motrices.

Otro autor contemporáneo, C. Fabro (1961), asumiendo los aportes de la filosofía de Santo Tomás, de la fenomenología y de la psicología experimental, desarrolla la tesis de que la percepción es un *pensamiento vivido* es decir que no hay un conocimiento puramente sensible, sino *componentes sensibles* del conocimiento humano, en cuyo acto concreto está siempre presente la actividad intelectual, de diverso modo en cada caso, como se explicita más adelante.

Distingue, en el desarrollo de la percepción, dos momentos de organización, que llama, respectivamente: síntesis primaria y síntesis secundaria.

En el desarrollo de su tesis, C. Fabro (1961 y 1962) aborda fenomenológicamente el acto perceptivo, desde los niveles de organización de la actividad del sujeto -en los que se va descubriendo, a su vez, niveles ónticos, que sustentan y son la fuente de esa actividad- y, conjuntamente, desde los niveles que el *objeto* percibido presenta.

En este último se pone de manifiesto en el análisis, una heterogeneidad de contenido, al par que la unidad en el darse a la conciencia: el objeto se capta, inmediatamente, como *uno*. En el objeto se revelan por lo menos tres tipos de cualidades³⁵ que *constituyen tres planos objetivos, cada uno en su orden, heterogéneos y por eso inderivables* (Fabro, 1961, Prefacio).

³⁵ Los planos objetivos corresponden a las cualidades sensibles: a) sensibles propios, que son el objeto propio de cada uno de los sentidos externos, por ejemplo: color, olor, sabor, etc.; b) sensibles comunes que son el objeto de dos o más sentidos y en el objeto corresponden a las cualidades que se fundan en la *cantidad*: figura, número, tamaño, movimiento; c) sensibles *per accidens*, o sea cualidades en sí inteligibles pero que son captadas en su realidad concreta en el

Ambas evidencias -la multiplicidad de planos y la unidad en el darse inmediato-:

[...] no pueden tener sentido si no se supone que los datos iniciales característicos de cada plano están sujetos, en el desarrollo de la conciencia individual, a un cierto proceso constructivo que los conduce a la unificación objetiva y a un tiempo, fenoménica que se vive en cada acto de percepción (Fabro, 1961, Prefacio).

Esa construcción no afecta al objeto como tal, por lo contrario, es justamente la *unidad* de cada realidad, que es manifestación de entidad sustantiva, lo que exige y a la vez da lugar al proceso subjetivo que más arriba se ha llamado síntesis primaria y secundaria, respectivamente, destacando, con el término *síntesis*, que se trata de una *actividad* de gestación y organización de esquemas, pues el *objeto* de la experiencia no se da desde un principio con el nivel de totalidad organizada que permite captar allí un núcleo inteligible.

El primer nivel de organización tiene como resultado la configuración -o gestalt- en una primera unidad de las cualidades sensibles propias y comunes, obra de la sensibilidad externa y de las funciones del sentido común y de la imaginación. La síntesis secundaria es la organización decisiva, por la cual *un objeto, un hecho, una persona (son colocados) en su propio ambiente* (Fabro, 1962, 201) mediante un pasaje del contenido fenomenal-espacio-temporal al contenido real que se da por la acción conjunta de los sentidos externos y de los internos y especialmente por la función de la experiencia pasada y tiene por resultado la captación del

acto de percepción. Los sensibles comunes, a los que me refiero en el texto, se captan juntamente con los sensibles propios, en una integración cuyo término es lo que la moderna psicología llama *gestalt* o configuración. Un desarrollo analítico del proceso de la integración perceptiva puede leerse en C. Fabro, *Percezione e pensiero*, Cap.II.

significado concreto de la cosa, por la cual lo percibido pierde su carácter de *neutralidad* (que la mera *gestalt* podía tener) y entra en una relación prácticovital con el sujeto.

Estos dos momentos del proceso perceptivo aparecen fenomenológicamente y la reflexión los justifica por el contacto, la continuidad ontológica entre la sensibilidad y el intelecto. Es en la captación del significado donde la percepción humana se muestra como esencialmente diversa de la animal y permite distinguir entre los sentidos formales (sentidos externos, sentido común, imaginación) y los sentidos intencionales (memoria, cogitativa o estimativa) que ofrecen la posibilidad de una captación sensible de los valores concretos. Esta distinción, que hace Santo Tomás en la *Suma Teológica* (I, q.78, a.4) justificándola desde la experiencia, no significa una separación radical en el operar, pues en el hombre el ver y el oír no son tampoco idénticos a esos procesos en el animal.

Este nivel de la organización perceptiva, si bien pertenece al desarrollo natural de las capacidades, es evidente que puede ser obstaculizado por el ejercicio inadecuado de la sensibilidad y también puede ser guiado. Por eso vamos a referirnos, más adelante, a la necesidad de guiar la gestación de hábitos perceptivos; de la buena observación, en el punto de partida, para arribar a la captación del significado.

Al hablar de la *observación* estamos considerando, por una parte, en el sujeto, el ejercicio de la sensibilidad externa y por otra, en el objeto, lo que hemos mencionado antes como cualidades sensibles *per se*, tanto propias (color, olor, sabor, etc.) cuanto comunes (todas las que se derivan de la cantidad: figura, tamaño, número, movimiento). En estas últimas culmina la síntesis primaria.

A este respecto, y desde la perspectiva pedagógica, es pertinente considerar la clasificación que hace Lersch (1961) de los sentidos externos en superiores e inferiores, desde un doble punto de vista: genéticoestructural y funcional.

Son considerados como sentidos inferiores el tacto, el gusto y el olfato, por su carácter más estrictamente orgánico, menor especialización, aparición más temprana y, en el caso del tacto, mayor difusión. Los tres tienen un alcance espacial limitado. Vista y oído, en cambio, son más tardíos, tienen mayor complejidad orgánica y, sobre todo, permiten una apertura objetiva (en tanto que en los inferiores tiene primacía la función de dar cuenta de las modificaciones subjetivas), por lo que el autor los considera vehículos del mundo espiritual, por el alcance, por las dimensiones de los objetos a las que permiten acceder y porque son instrumentos de comunicación social. Podemos agregar que el fundamento de esta jerarquía es ontológico, tiene su raíz en la mayor proximidad con la sensibilidad interna, que les permite una participación en la captación del significado.

Por otra parte, la jerarquía está indicando también un ordenamiento en el ejercicio de los sentidos externos, que requiere ser guiado, para que conduzca al logro de la síntesis primaria, que es condición para la captación del *significado* de lo percibido, lo cual, a su vez, es posible en la medida en que hay una operación unitaria y jerárquica de los sentidos y una sedimentación de la experiencia. A la vez, el significado en cuanto es captado retorna sobre las nuevas experiencias y permite su organización y la posterior elaboración del universal.

De allí que una perspectiva pedagógica deba partir de esta consideración, más aún si se trata de guiar el proceso de aprendizaje en la primera y segunda infancia, cuando nos hallamos aún en etapas figurativas u operatorias concretas, en las cuales sólo una acertada conducción del proceso perceptivo va a permitir la valoración concreta y el paso a lo universal.

Se entiende, desde ya, que se trata de condiciones previas, necesarias pero no suficientes.

La percepción así entendida permite hablar de un conocimiento que hace posible la valoración, pues en él entra todo el sujeto. El objeto por su parte es ubicado en una relación ordenada

respecto de otros objetos y en relación con el sujeto, y de ello se sigue un determinado modo de obrar.

Frente a este modo natural de proceder de la actividad cognoscitiva sensible, podemos anotar ciertos obstáculos de índole existencial, observables sobre todo en el niño y adolescente de hoy, el primero de ellos la *desestructuración perceptiva*, que puede tener su punto de partida en la rápida, vertiginosa, sucesión de estímulos externos, frente a los cuales el sujeto resulta más bien pasivo receptor; el modo mismo de recibir le dificulta la sedimentación, la organización adecuada, de la cual debería resultar la experiencia propiamente humana. A ello se agrega, unas veces como causa, otras como consecuencia, el *predominio de unos sentidos sobre otros*, la inversión de su jerarquía. Como consecuencia de esa *falta de unidad* en el dinamismo, al sujeto le resulta extremadamente difícil la atención voluntaria, la observación detenida de un hecho, objeto, situación y como esto, a su vez, le obstaculiza en su raíz el proceso de conocimiento, se da una *menor capacidad de objetividad* y en consecuencia, una preponderancia del aspecto deleitable-subjetivo por sobre el cognoscitivo en el ejercicio de la *sensibilidad*, que comienza así a hacerse *inmanente*.

Es evidente que cuanto más se asciende en el orden de las capacidades, más incide esa disgregación, porque el proceso requiere un material más organizado, para poder seguir dándose con facilidad. Así la imaginación, cuya primera función es gestar la imagen como instrumento de conocimiento, puede perder su carácter intencional, desligarse de la realidad y crear su objeto a partir de los elementos desordenados que le llegan.

La memoria a su vez, debe operar a partir de los datos elaborados por la sensibilidad externa, el sentido común y la fantasía (Sto. Tomás, Suma Teología, I, q. 74, a. 4). Su recto dinamismo dependerá, en gran parte, del modo en que hasta aquí se haya desarrollado el proceso.

Conviene, ante todo, señalar qué se entiende por memoria, puesto que a partir de su concepto se podrá discutir acerca de su

papel en el proceso de aprendizaje y situarse críticamente frente a diversas posiciones psicológicas -conductismo, gestaltismo, por ejemplo- respecto del tema de la memoria.

Lersch entiende por memoria *la capacidad del alma para conservar contenidos de vivencias más allá del ahora y aquí en que fueron vivenciadas, con la posibilidad de actualizarlos en momentos posteriores* Lersch, 1962, 359), y distingue dos formas principales: a) memoria experiencial, que influye en la conciencia del presente y en la regulación de la conducta, y b) recuerdo o memoria reproductiva, que consiste en la reaparición en la conciencia, en forma de representaciones, de los contenidos de vivencias pretéritas.

Santo Tomás al tratar la división de los sentidos internos ubica la memoria en íntima relación con la cogitativa, cuando señala que *a la percepción de las intenciones no recibidas por los sentidos se ordena la estimativa, a su conservación la memoria, que es una especie de archivo de tales intenciones* y agrega que [...] *los animales empiezan a recordar partiendo de alguna de ellas, de lo que les es nocivo o conveniente* (Suma Teológica, I, 78, 4). De donde resulta, por una parte, la ubicación de la memoria como dependiente de la cogitativa, pero a la vez sirviéndose de las demás potencias sensibles. Señala luego el autor, para indicar una dependencia más profunda aún, respecto del intelecto, que el hombre no sólo tiene memoria como recuerdo súbito de lo pasado (propia de los animales) sino también una *reminiscencia* cuasi silogística, que es capaz de buscar activamente lo pasado; es decir una memoria propiamente sensible, cuyo objeto es lo singular en cuanto pretérito, y otra que es capaz de conservar especies no meramente sensibles, que juega un papel fundamental en la formación del hábito humano.

Esta distinción permite ubicar el papel de la memoria en el proceso de aprendizaje, sin caer en la concepción que la reduce a fijación orgánica de asociaciones y sin dejarla de lado como si su ejercicio se opusiera al carácter creativo del aprender humano.

La memoria humana tiene sus leyes psicológicas, que es preciso tener en cuenta en el proceso de aprendizaje, Lersch señala en primer lugar:

a) La atención y valencia emocional: la retención de lo percibido depende, en primer lugar, de la atención con que se dé ese proceso perceptivo y del modo en que se halle implicado en él el orden afectivo. Entiende por atención *la preparación y adaptación de nuestros órganos y funciones de concienciación y orientación en el mundo, hacia algo que se halla en el horizonte de la percepción* (Lersch, 1962, 362). En un sentido más amplio podemos hablar de la atención como de un proceso u acto de *concentrar* todas las *capacidades* -desde los sentidos al intelecto y voluntad- sobre un objeto, tema, situación. Ese acto que comienza en la percepción, es decir en un fijar los sentidos para lograr una observación precisa, requiere también y muy especialmente, un ejercicio de la voluntad que comande el uso de los sentidos y la aplicación del intelecto, de donde se desprende que la atención *puede y debe* educarse y el educador tratará de guiar al sujeto desde una buena observación a un *automanejo* de la atención que va a depender también de los factores que más adelante se indicarán.

Se debe tener en cuenta que la atención simultánea no existe comúnmente y cuando se ponen dos objetos alternados bajo el foco conciente, se produce fatiga y menor rendimiento. Por otra parte, si bien existe una curva de atención que expresa el tiempo máximo que podemos permanecer atentos, hay que señalar que no se trata de una curva innata ni igual para todos los sujetos sino que mediante un ejercicio adecuado ella puede ir ampliándose.

La atención está en íntima relación con la *valoración* de aquello que se presenta a la percepción o al intelecto. La valoración no es un acto puramente afectivo, aunque incluye una componente emocional, sino que es una respuesta total del sujeto, un ubicar lo conocido en relación a una totalidad -porque valorar implica *jerarquizar*- y a la vez en relación con el sujeto. En efecto, decimos que hay valoración cuando se advierte la importancia objetiva de la

verdad que se conoce y la exigencia del compromiso vital que ello implica. Se ve entonces la relación al principio señalada: es más fácil atender y retener lo que se valora.

La psicología experimental ha mostrado que así como se retiene más fácilmente lo que se aprecia, se tiende a olvidar lo que tiene valencia negativa. La profundidad y el carácter positivo de la vivencia inciden en su conservación y hay, por eso, una selectividad de la memoria que es función de la historia personal.

Importa entonces que se facilite al educando esa estimación recta y profunda de lo que se va presentando, teniendo en cuenta también que, con frecuencia, los valores cobran más fuerza cuando se los contraponen a un desvalor, frente a los cuales aparecen los valores de modo relevante, con exigencia de ser realizados. Esto no significa que deba caerse en la perspectiva de la pedagogía crítica, que parte -y con frecuencia se queda- en los aspectos negativo-conflictivos de las situaciones sociales.

b) La segunda ley de la memoria es la de *totalidad con significado*. Los estudios de la Escuela de la Forma (Koffka, 1968) acerca de la percepción y el recuerdo indican que se capta y se retiene con más facilidad lo que constituye una totalidad. Ahora bien, lo que hace que una totalidad sea tal, es el significado, en cuanto éste permite establecer las relaciones reales entre las partes y captar así un orden. Es, pues, tarea del maestro presentar los contenidos de tal modo que el alumno capte ese significado y por él vea la unidad y así distinga lo principal de lo secundario, no en un sentido formal sino real.

c) La *relación con lo conocido* hace que se retenga mejor. Se entiende por tal relación no la mera yuxtaposición o asociación en sentido empirista, sino más bien la integración de lo nuevo en los esquemas de asimilación, integración que puede llevar a ampliar ese esquema, a especificarlo, subordinarlo y aún en algún caso rectificarlo o suprimirlo.

En este aspecto, es relevante el trabajo experimental y la elaboración teórica que ha hecho J. Piaget acerca de las relaciones entre el recuerdo y los esquemas lógicos, distinguiendo entre “memoria de datos” y memoria entendida como *estructuración y reconstitución del pasado [la cual] resulta indisoluble de la inteligencia* (Piaget e Inhelder, 1968), aunque el autor no destaca especialmente la función del significado real como organizador de esquemas, sino que se refiere más bien al aspecto lógico-formal de los esquemas.

A través de la experiencia se advierte que la memoria se modifica con la edad y ese cambio no afecta sólo a la cantidad de datos sino principalmente al código usado tanto para fijar cuanto para descifrar, es decir que hay reorganizaciones sucesivas del recuerdo. La memoria sería, según esta explicación de las experiencias descritas, la historia de la organización progresiva, que depende de las estructuras de la inteligencia. Un argumento a favor de esta tesis parece ser el hecho de que es más precoz la memoria de reconocimiento que la de evocación, que necesita de la representación, propia de un estadio superior al de la inteligencia sensorio-motriz, a la que se hallaría ligada la memoria de reconocimiento.

Los esquemas de la inteligencia, sostiene Piaget, operan doblemente: a) en el momento de registrar lo dado, asimilando según el grado de comprensión y b) como instrumento de organización para retener y evocar. Es decir, y esto es lo decisivo, el esquema actúa no sólo al principio -percepción- y al final -evocación- sino a lo largo de todo el *proceso*. En esta interpretación encuentra el autor la posibilidad de síntesis entre dos consideraciones de la memoria: como pura conservación o como sólo reconstrucción a partir de indicios en el momento de la evocación. En efecto, si la memoria fuera conservación pasiva, la modificación del recuerdo sería degradación, pérdida, en cambio el análisis de casos muestra que hay también un alto porcentaje de mejoramiento de la cualidad del recuerdo, en la medida en que influyen los esquemas operatorios de la inteligencia.

Lersch señala, por último, que inciden en el proceso mnemónico:

d) La extensión de lo percibido, que implica la necesidad de dosificar adecuadamente, puesto que cuando se sobrepasa cierta medida se produce un olvido con efecto retroactivo;

e) La *reiteración*, muchas veces desprestigiada en ciertas corrientes pedagógicas, debe ser entendida como una función de la memoria racional, tendiente no sólo a fijar, sino también a precisar el recuerdo y facilitar el proceso de universalización e integración en la estructura de conocimientos previos.

La reiteración que se hace teniendo en cuenta el significado fundamental, permite que los contenidos se organicen, a la vez que amplía el tiempo de conservación y disminuye el tiempo necesario para recuperar lo aprendido, es decir lo que aparentemente se ha olvidado, pero que permanece latente.

Los estudios de psicología experimental han mostrado que la relación entre la repetición y la retención no es directamente proporcional, sino que la amplitud de lo retenido aumenta al principio con rapidez y después lo hace más lentamente, hasta llegar a un límite máximo. De manera análoga, el *olvido* actúa al principio rápidamente y luego va disminuyendo su efecto.

Por lo señalado hasta aquí, se puede ya inferir cuáles son los obstáculos más comunes en el niño y adolescente de hoy en cuanto al proceso de la memoria: cabe señalar ante todo el predominio de la memoria sensible, es decir el recuerdo puntual excesivamente ligado a tiempo y espacio, en detrimento de la retención de relaciones esenciales, y en segundo lugar, como consecuencia de lo primero, la memoria como creadora, o cooperadora de estados internos que vierten al sujeto sobre sí, más que como instrumento de conocimiento. Tal uso de la memoria dificulta, a su vez, el proceso de formación de la experiencia y su ordenamiento a la gestación de nociones universales.

Este proceso del conocimiento sensible culmina en la formación de la imagen sobre la cual va a actuar el intelecto. La imagen a la que se hace referencia no es simplemente la imagen física ni tampoco la primera elaboración de datos sensoriales en una representación, sino el resultado de una sedimentación y organización de la experiencia, que pone en juego fundamentalmente, por una parte las funciones aludidas de la memoria, y por otra, las funciones de la cogitativa³⁶, que pueden enumerarse sintéticamente así:

1. Es una *razón particular* porque recoge el significado concreto de los objetos. Opera conjuntamente con la memoria para producir la síntesis *secundaria*, por la cual el objeto es percibido en su significado concreto (de este objeto para este sujeto): útil, conveniente, nocivo. Esto es posible porque la cogitativa confronta imágenes, esquemas, ideas, recuerdos de situaciones pasadas con la presente. La inteligencia conoce lo singular concreto gracias a la cogitativa.
2. Permite el paso a lo universal -a la idea abstracta- porque prepara el material, sobre el cual va a actuar la inteligencia y, en el sentido inverso, aplica el principio universal: advierte en lo sensible lo inteligible en concreto.
3. En la vida moral es la que discierne el valor concreto de *esta* situación, para *este* sujeto. Perfeccionada por la prudencia, permite al hombre decidirse ahora y aquí por el bien. Hace que la solución de una situación nueva no sea producto del ensayo y error.

Esta doctrina realista de la cogitativa testimonia de modo particular la unión de la inteligencia con la sensibilidad interna y es una de las bases fundamentales para la teoría del aprendizaje, en

³⁶ La cogitativa es, en la antropología de Santo Tomás, el último de los sentidos internos. Su introducción en la antropología se debe a los aportes del pensamiento árabe -Avicena, Averroes- que la llamó también “virtus distinctiva” y a la que asignó la función de preparación última de la imagen, para poder entender, a partir de ella.

cuanto permite salvar la distancia entre experiencia e intelección y evitar los extremos de la experiencia irracional y la universalidad formal. El punto clave de esta articulación se halla en el retorno a la imagen, que cabrá desarrollar luego de hablar del conocimiento intelectual y de sus pasos.

Se puede concluir, provisoriamente, que esta presentación del conocimiento sensible, sujeto a organización, en dos grandes etapas, exige en el plano pedagógico, una conducción que permita los dos resultados claves de esas etapas: la captación de una totalidad organizada y, en ella, la advertencia del significado concreto, que permitirá el adecuado operar intelectual, en primera instancia en su función abstractiva y de conceptualización y posteriormente en la objetivación del concepto en las experiencias sucesivas.

2. LA EDUCACIÓN INTELECTUAL

El tema de la educación intelectual se presenta en la bibliografía contemporánea, a partir de su recuperación por obra de la psicología cognitiva -en su primera etapa, de la revolución cognitiva de los años '50 y en su segunda etapa, desde los '80 a la actualidad- como superación de una larga tradición conductista (heredera del empirismo) y también de la fuerte influencia del psicoanálisis que desplazó la atención desde los procesos cognitivos conscientes a los aspectos dinámicos e inconscientes.

Sin embargo, el cognitivismo es un re-descubrimiento de una función que tiene sus raíces en el nacimiento mismo de la reflexión filosófica sobre el hombre y su actuar. Por otra parte, esa recuperación a la que se alude más arriba, se hace bajo la impronta del racionalismo y en particular del criticismo; como puede advertirse a propósito de su modo de abordar el conocimiento intelectual: por una parte desde el *juicio*, y por otra, poniendo en el centro de análisis la reflexión, el conocimiento *reflejo*.

A partir de estas premisas, se intentará desarrollar este punto desde tres aspectos principales:

1. El telón de fondo teórico: la realidad y naturaleza de la función aprehensiva intelectual.
2. Líneas contemporáneas:
 - El pensamiento crítico, diversas líneas. Sus aciertos y límites.
 - La propuestas de “aprender a pensar”.
 - La centralidad del tema de la metacognición.
 - Estrategias cognitivas y metacognitivas.
3. Líneas para una educación intelectual integral
 - El intelecto y su objeto.
 - Los hábitos intelectuales, en sus diversas. dimensiones (teórica y práctica, material y formal).
 - El lugar de la educación intelectual en la formación integral: su relación con la educación afectivo-moral.

2.1 Realidad y naturaleza de la función aprehensiva intelectual

El análisis de los contenidos de conciencia muestra la realidad de una función aprehensiva cualitativamente diversa de la aprehensión sensible, por la cual el hombre es capaz de trascender el dato de a experiencia inmediata y con ello ir más allá de los fines puramente vitales.

Por la actividad intelectual el hombre se abre a la captación de propiedades y de notas esenciales en la realidad material, es capaz de conceptuar y de definir, de hacer ciencia, de elaborar teorías, reflexionar sobre el sentido del mundo y de su propia vida, advertirse a sí mismo -en la reflexión- como un ser espiritual, preguntarse por la existencia de Dios. Es decir que el ejercicio del intelecto abre al hombre intencionalmente a una realidad inmaterial, ya en sí misma inmaterial en el conocimiento metafísico, ya inmaterial como resultado del proceso de abstracción. El conocimiento intelectual es, así, el fundamento de la capacidad de trascender, de captar lo real en su unidad y en su fundamento, lo

que, a su vez, es condición necesaria para la unidad de la personalidad, que hemos puesto como un elemento central del fin de la educación.

Pero el conocimiento intelectual supone una aprehensión sensible adecuada, que permita la organización de la experiencia a partir de la cual se lleve a cabo la abstracción. De allí que los obstáculos ya señalados en el proceso de conocimiento sensible hacen que con frecuencia el intelecto opere por asociaciones y generalizaciones en vez de universalizar. Se pierde así la capacidad de distinguir, la objetividad, profundidad y el educador debe asumir como punto de partida esa situación de hecho, buscar los caminos más aptos para devolver el ejercicio natural, hacer un esfuerzo para que el niño, el adolescente de hoy sea capaz de concebir lo inmaterial, de ver un orden esencial en la realidad percibida.

La educación intelectual hunde sus raíces en la percepción de significados, lo que nos permite hablar del *conocer* y no simplemente del *pensar*. El conocer implica una relación constitutiva entre realidad e intelecto, tal que la actividad de éste depende de su contacto con el ser de lo real, que lo actualiza; en cambio la modernidad se centró en el pensar, como actividad desprendida de su objeto, lo que dio lugar al funcionalismo psicológico, posición que niega la realidad del sujeto próximo de operaciones -la potencia- y, por tanto, la relación de la actividad intelectual con el objeto propio del intelecto.

El funcionalismo, a su vez, al reducir su objeto al análisis de la función, dejó de lado la primera operación del intelecto, la conceptualización y puso en el primer plano de consideración el juicio.

Pero una buena educación intelectual debe favorecer un recto proceso de abstracción y conceptualización, como pre-requisito del juicio crítico, a fin de que la corrección de este juicio no se reduzca a condiciones de validez formal sino que se llegue a la *verdad* en lo juzgado. Vale decir, en cuanto el juicio *afirma* o *niega*, atribuyendo un predicado a un sujeto, es necesario conocer con precisión los *términos*, que son la materia del juicio, y cuyo contenido es un

concepto, al cual se llega por la actividad de la simple aprehensión, que debe ser adecuadamente guiada en el proceso pedagógico.

2.2 Líneas contemporáneas en la educación intelectual

En un reciente trabajo, E. Loarer presenta una *status quaestionis* de lo que considera como las tres fuentes teóricas más relevantes sobre el tema en la actualidad. Dice al respecto:

A la pregunta: En tres palabras ¿cómo se desarrolla la inteligencia?’ podría responderse: ‘por acción, mediación y metacognición’. En efecto, hoy parece indiscutible que el desarrollo cognitivo pasa por la acción del sujeto sobre su entorno, por la mediación social de los conocimientos y por los aprendizajes metacognitivos (Loarer, 1998, 142)

El autor considera que las principales fuentes teóricas de la educación cognitiva son, respectivamente, J. Piaget en relación con el rol activo del sujeto (Vázquez, 1995), Vygotsky y Bruner en la concepción de la mediación social del aprendizaje y del desarrollo intelectual y el cognitivismo -Flavell, Brown, Stemberg, Campione- en el tema de la metacognición.

En lo que sigue, se tomarán en cuenta especialmente los aportes del cognitivismo.

El tema de la mediación merece un tratamiento particular pero aquí me limitaré a algunas observaciones respecto del planteo de Vygotsky que considero esenciales para ubicar el concepto de mediación dentro de una concepción integral del acto educativo.

En la teoría de este autor, la actividad psicológica tiene desde el comienzo del desarrollo un carácter socio-cultural. Así el niño desarrolla sus capacidades psicológicas naturales por medio de instrumentos que le ofrece una cultura dada. Vygotsky define el desarrollo cultural, en cuanto adquisición de conocimientos, bajo una *ley de la doble formación*, que enuncia que en el niño las funciones aparecen primero a propósito de lo social, es decir por

darse interpersonalmente (carácter interpsicológico) y luego en el interior del niño (carácter intrapsicológico).

La teoría del aprendizaje vygotskiana propone dos niveles de desarrollo, el efectivo y el potencial, que finalmente darán lugar a la zona de desarrollo próximo o potencial consistente en esa distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero capaz (Difabio y Villalba, 1995).

El concepto de mediación pedagógica tiene sus raíces, por una parte en la psicología y por otra en enfoques psico-sociales, sea del desarrollo, sea del proceso educativo.

Es innegable el rol de esta mediación, que, en última instancia remite a la naturaleza social del hombre y a su carácter metafísico de ser finito, necesitado de auxilio para el logro de los fines ínsitos en su naturaleza, en gran parte potencial. Sin embargo, cabe hacer notar que en las posiciones brevemente aludidas lo social parece ser anterior al sujeto y fundante de toda relación (esto es explícito en Vygotsky).

La interacción social, en los enfoques psico-sociales, media *necesariamente* y condiciona el acceso del sujeto a lo real. Pero en realidad casi se podría decir que lo impide, al relativizarlo, pues finalmente el conocimiento resulta ser una construcción social, donde el lenguaje tiene un rol decisivo (piénsese, por ejemplo, en la mediación semiótica -de signos histórico-culturales- de Vygotsky). Por eso hoy se llega a afirmar que la mediación pedagógica es “mediación de significados” y que no se aprende por el contacto directo con los contenidos.

Queda así reducido un proceso -que en su descripción tiene gran parte de verdad, a condición de que no se absolutice- que deja en la sombra un dato fundamental: que las potencias, instrumentos naturales de operación de la naturaleza, tienen una ordenación

constitutiva a sus objetos propios y son radicalmente *capaces* de un acceso directo a éstos. Y ésta es la condición primera que nos sustrae al relativismo sociológico.

En síntesis, reconocer la realidad y el valor de la mediación - que preferimos llamar *auxilio* pedagógico- no debe llevar a desconocer la naturaleza humana como principio activo y por tanto el carácter del sujeto como causa eficiente primera de la educación. La ayuda o auxilio que brinda el educador no tiene que hacer olvidar la importancia de permitir al alumno un contacto directo e inmediato con las fuentes del saber, en la medida en que éstas se ofrezcan con la gradualidad conveniente, en razón de la naturaleza de quien aprende, de su nivel psico-evolutivo y de sus reales posibilidades de aprender. Tampoco hay que olvidar la importancia de desarrollar la iniciativa del educando para buscar por sí mismo y ponerse en contacto directo con objetos de conocimiento de su interés.

a) *El cognitivismo*

Ha sido un mérito de la psicología cognitiva volver a poner en un lugar central los procesos intelectuales, luego de una larga vigencia del enfoque conductista en psicología y en educación.

El movimiento cognitivista nace del seno mismo del conductismo pero a la vez recoge la tradición filosófica racionalista y crítico-idealista. Esto es evidente a partir de la prioridad que da al conocimiento reflejo sobre el directo, de la casi identificación que hace entre conciencia y auto-conciencia y de la prioridad que asigna a la función cognoscitiva por sobre la afectivo-tendencial³⁷. Estos tres elementos van a sellar fuertemente las propuestas de educación

³⁷ Sin duda, hay una prioridad lógica de la función cognoscitiva, en el sentido de que el sujeto es afectado y tiende en cuanto ha conocido algo como valioso, Pero la prioridad a la que aludo en el cognitivismo podríamos llamarla existencial, en cuanto que privilegia y en algunos casos *reduce* el desarrollo personal a desarrollo de funciones y habilidades de conocimiento.

intelectual cognitivistas, centradas en el desarrollo de habilidades metacognitivas.

La influencia idealista es más patente en las corrientes del llamado *pensamiento crítico* que recogen el concepto kantiano de racionalidad crítica, centrado en el auto-examen de la razón y en las reglas lógico-formales como garantía casi exclusiva para el recto ejercicio intelectual. En estas líneas, la educación intelectual se sintetiza en diversos programas de *aprender a pensar*, que sintetizo más adelante.

En su acepción estricta el cognitivismo es la denominación que asume la teoría del procesamiento de la información (E.U., años '50).

En sentido amplio, son cognitivistas las corrientes europeas tales como: Gestalt, epistemología genética, teoría de la actividad de Vygotsky, teoría de los esquemas de Bartlett (1930)³⁸. Todos ellos toman como objeto central de la Psicología el proceso del conocimiento humano.

La teoría del procesamiento de la información introduce la metáfora computacional, que implica la paradoja de pretender explicar la inteligencia humana por medio de su efecto -la inteligencia artificial- que se toma como modelo.

³⁸ F. Bartlett (1930) se ocupó de los procesos de conocimiento desde una perspectiva funcionalista y experimental, que implica, por una parte, un rechazo expreso a la psicología de las facultades y, por otro, una consideración de las funciones psíquicas como *procesos*. Su teoría de los esquemas se formula en el contexto del estudio del proceso del recordar, en el que parte del cuestionamiento de la teoría de las huellas y trata de mostrar que los procesos de percibir, formar imágenes y recordar están íntimamente entrelazados. El concepto de esquema - que toma de H. Head- es definido como *un patrón activo en desarrollo [...] una organización activa de reacciones anteriores o de experiencias pasadas [...] un marco general de experiencias o reacciones relevantes [...] que funcionan como un conjunto organizado y activo*. El esquema permite asimilar lo que se da a la experiencia presente, es un contexto activo, vivo, en constante desarrollo, que, entre otras funciones, permite suplir lo que no se da actualmente y así interpretar, en vistas a la captación de significados.

Según M. Légrand (1990) la revolución cognitiva se ha desarrollado de modo gradual a lo largo de 30 años (de los '50 a los '80), en tres fases fundamentales.

- a) fase de la revolución silenciosa: cuyo punto de partida suele situarse en una reunión que en 1956 convocó en el MIT a G. Miller, Newell y Chomsky, entre otros. Allí Miller expuso su teoría del *mágico número 7*, que se refería al límite de la memoria de trabajo.
- b) fase de emergencia: en ésta aparece explícitamente la expresión de *Psicología cognitiva*. Neisser (1967) publica una obra con ese nombre.
- c) fase de organización: La corriente se institucionaliza, con la creación de Centros -el primero lo funda G. Bruner, en Harvard, en 1960- sociedades científicas y revistas, en particular *Cognitive Science* aparece en 1977.

Los núcleos de trabajo de la Psicología cognitiva son la memoria, el lenguaje y el pensamiento. Hace un análisis de los fenómenos mentales según el modelo del procesamiento de la información: E-R; donde E corresponde al input y R al output, presentando diversas explicaciones de los procesos que suceden entre el input y el output. La inteligencia es conceptuada en términos de *memoria* y se insiste en la secuencia integrada de funciones: atención, percepción, procesamiento, almacenamiento, evocación y uso. Así unas pocas operaciones simbólicas (focalizar, codificar, comparar, almacenar) darían cuenta de la inteligencia humana. Según el diccionario de Psicología cognitiva:

La Psicología cognitiva se ocupa de la elaboración de la información y estudia una gama de procesos como: atención, percepción, aprendizaje y memoria. Se ocupa también de las estructuras y representaciones implicadas en el conocimiento [...] está interesada en identificar en detalle lo que sucede entre E y R (Eisenk, 1990, 350).

Como antecedente de la psicología cognitiva suele citarse a F. Bartlett (1932), con su teoría de los *esquemas*, que son marcos o estructuras que organizan el conocimiento facilitando el procesamiento y almacenamiento de información. Por ejemplo: un esquema narrativo es una estructura mental que facilita la comprensión y la producción de un relato. Los esquemas son grupos estructurantes de conceptos, conocimiento genérico sobre eventos, escenarios, acciones u objetos. Son adquiridos y pueden estar ligados entre sí (ejemplo: mesa, mueble, habitación, etc.) y organizados jerárquicamente (esquemas más generales subsumen esquemas más específicos); influyen en el modo de elaborar la nueva información (normalizan), pueden llenar valores por defecto (ejemplo: ante el término mesa, si no se especifica, el oyente asume que es de madera). Los esquemas son instrumentos para el procesamiento de la información, pero también hacen que se pierda información de detalles, al subsumirse la información nueva en la estructura pre-existente, unidades de información que representan características de clases de objetos o sucesos, que se actualizan con la información que entra. Por medio de su activación se usa la información almacenada en la MLP, que así se relaciona con la que está en la MCP (de trabajo). Los esquemas están organizados según relaciones de coordinación, subordinación o supraordinación. Aprender sería activar esquemas, modificarlos, integrar en ellos información nueva.

Ligado al concepto de esquema se halla el de *guión* (script) o libreto que consiste en elementos comunes a experiencias repetidas (ejemplo: ir al restaurante). Es una secuencia de acciones ordenadas causal o temporalmente que puede activarse suplir la información que no se da actualmente.

También es un antecedente el concepto de *mapa cognitivo* de Tolman (1932), que es una representación interna del camino a recorrer (por ejemplo, un topo que aprendió a recorrer a pie un laberinto, puede volver a recorrerlo a nado).

El funcionamiento mental se explica mediante diversos modelos, por ejemplo el de red semántica, en el que un concepto es

representado por una serie de propiedades (atributos) que se activan (ejemplo, gorrión: pájaro, pequeño, marrón, llanura pampeana) y también se cruzan. Cuando se pregunta, por ejemplo, si los gorriones tienen garras, se activan ambas redes (la de gorrión y la de garras) y si se cruzan sale la respuesta afirmativa. Como se ve el modelo de funcionamiento es el de la computadora. La crítica que se hace a esta explicación es que la inteligencia no es memoria, pero se puede señalar que tampoco la memoria humana funciona como la de la computadora, sino que interactúa con el resto de las capacidades, en primer lugar con los datos actuales que aporta la percepción y que le permiten activar sus esquemas, y luego con los contenidos y esquemas intelectuales, lo que da lugar a complejos procesos de reestructuración de los datos mnemónicos. Al respecto, cabe mencionar en particular la obra de J. Piaget *Memoria e inteligencia* (1972) en la cual desarrolla la tesis de la influencia retroactiva de la evolución de los esquemas intelectuales sobre las estructuras del recuerdo.

Según esta línea del cognitivismo, la educación cognitiva tiene por objeto facilitar la gestación de esquemas de procesamiento, almacenamiento y recuperación de información.

R. Mayer (1992) señala que a medida que la teoría cognitiva fue madurando, dio lugar a la metáfora del aprendizaje como construcción del conocimiento, que reemplazó a la de aprendizaje como adquisición de respuestas (conductismo) o como adquisición de conocimientos (primera etapa del cognitivismo). Los estudios sobre el aprendizaje tomaron en cuenta los contextos concretos, los *contenidos* que éste involucraba y no sólo las habilidades en abstracto. Asimismo en este aprendizaje se consideró como variable importante la relación con los conocimientos previos.

La educación cognitiva implica el desarrollo de tres tipos centrales de procesos:

- Selectivos: de atención y codificación (llevados a cabo en memoria a corto plazo)
- Organizativos: (de la información ingresada)

- Integrativos: relacionan la información nueva con el conocimiento anterior

Estos procesos suponen un sujeto activo que elabora, que aplica *estrategias* y a la vez dan un rol central a la instrucción y a la *intervención* docente que modela (ejemplifica el uso de estrategias), guía, presenta información relevante y ordenada, promueve aprendizajes autónomos, autorregulados.

Según Schuell (Rojas, 1990) el aprendizaje se da en tres fases; que deben ser promovidas en la educación cognitiva:

1. inicial: recuperación de información memorizada o interpretada por medio de esquemas;
2. intermedia; establecimiento de relaciones, transferencia, descontextualización;
3. terminal: integración final de conocimiento y su uso autónomo con interrelaciones de alto nivel.

El cognitivismo posterior a los años '70 se centró en cuatro grandes temas, que sintetizan las líneas actuales de propuestas de educación cognitiva:

- Metacognición
- Estrategias de conocimiento
- Resolución de problemas
- Habilidades de pensamiento

b) *La metacognición*

Entre los años '60 y '70, por la influencia de los estudios sobre inteligencia artificial, se usó memoria como sinónimo de inteligencia (conocimiento y procesos de elaboración) y se introdujo la distinción entre conocimientos:

- Declarativos (de contenido)
- Procedurales (de actividades y procedimientos)
- Condicionales (cuándo usar una estrategia)

Comoglio define la metamemoria -o metacognición- como *el conjunto de conocimientos declarativos y procedurales referidos a procesos cognitivos y modo de usarlos* (Comoglio, 1990, 558) y

Marzano como: *el ser consciente de nuestro pensamiento mientras desarrollamos una tarea específica y el uso de esa conciencia para controlar lo que hacemos* (Marzano et al., 1989, 9)..

El término metacognición fue introducido por J. Flavell (1976, 232) en 1970, quien la define como conocimiento relacionado con un hecho cognitivo (por ejemplo: darme cuenta de que tengo más dificultad en aprender a que b).

Distingue:

1. Conocimiento metacognitivo, que implica:
 - sensibilidad (ejemplo: para la dificultad de una tarea, para aislar información importante)
 - variables:
 - ▶ personales:
 - Intraindividuales → (leo mejor de lo que escribo)
 - Interpersonales → (leo mejor que mi compañero)
 - Universales → (advertencia de lo que se debe hacer en una situación concreta de aprendizaje)
 - ▶ de tarea (específicas en cada caso)
 - ▶ de estrategias (releer, subrayar, etc.)
2. Experiencias metacognitivas: son derivadas del ejercicio de actividades cognitivas (ejemplo: ansiedad por no comprender, seguridad de tener éxito en tarea cognitiva, satisfacción luego de una tarea, etc.)

Tanto el conocimiento metacognitivo como las experiencias metacognitivas inciden -positiva o negativamente- en el aprendizaje autorregulado.

Otra autora relevante en el tema es A. Brown (Brown, 1987), quien concibe la metacognición como un sistema de control ejecutivo (inspirado en el procesador central de la computadora), que supone un conocimiento del propio modo de procesamiento de la información, de sus rutinas, de cómo programar estrategias, controlarlas, supervisarlas y evaluar sus resultados. Es decir que la metacognición es una capacidad de *planificación y control ejecutivo de procesos*. Es una variable fundamental en el aprendizaje porque es capacidad de auto-regulación que implica:

- Monitorear la propia actividad cognitiva.
- Descubrir y corregir errores de funcionamiento.

Esa capacidad es primariamente sub-consciente, luego se hace conciente, y finalmente se torna habitual. Puede, en primer lugar, ser aprendida por modelado y luego se interioriza.

El sistema de ejecución implicado en la metacognición pone en juego dos tipos de procesos:

- 1) De control:
 - a) Clasificar las propias actividades (ejemplo: ¿Qué estoy haciendo?)
 - b) Controlar (la condición en que se está; por ejemplo: no estoy relacionando)
 - c) Evaluar (lo hago/hice bien o mal)
 - d) Prever secuencias alternativas.
- 2) De regulación:
 - a) De cantidad de recursos a invertir (dónde ponerlos)
 - b) De lo que es elaborado (qué hacer antes o después frente a una tarea)
 - c) De la intensidad de elaboración (frecuencia de uso de un proceso, por ejemplo de la repetición).
 - d) De la velocidad de elaboración.

A partir de estos desarrollos teóricos del concepto de metacognición, se han sucedido numerosas propuestas psicológi-

cas y pedagógicas, orientadas a evaluar y a proponer vías para el desarrollo de habilidades metacognitivas, que significan aportes importantes para la educación cognitiva, en cuanto favorecen el autoconocimiento y automanejo del sujeto que aprende y apuntan así a dos objetivos centrales en la educación.

En cuanto a su alcance teórico, cabe señalar que los procesos metacognitivos son resultado y manifestación del desarrollo de la reflexión, es decir del acto de retorno del intelecto sobre sus propios actos y los del resto de las capacidades. Este conocimiento reflejo supone un conocimiento directo pues se ejerce a partir de la actualización de las capacidades con sus objetos propios. En consecuencia, el desarrollo de habilidades metacognitivas no puede propiciarse fuera del contexto del conocimiento referido a contenidos y debe considerarse como *parte* del desarrollo de los hábitos intelectuales, precisamente el aspecto *formal* de todo hábito.

Esto justifica que se pueda hablar del carácter automatizado de estas habilidades reflexivas. En efecto, un hábito puede ser entendido como un modo adquirido de obrar de una capacidad -en este caso la inteligencia- por el cual ésta resulta especificada, configurada y en consecuencia inclinada a operar establemente y con cierta facilidad de un determinado modo. En dicha configuración debe distinguirse el aspecto referido al *contenido* del hábito -en este caso *lo conocido*- y el referido al modo de ejercicio de la capacidad, o aspecto *formal* del hábito; también llamado *hábito formal*, por la filosofía antropológica y que es lo que hoy recibe el nombre de habilidad (*skill*), cuya sistematización en una secuencia operativa constituye una estrategia.

Por tanto, la cuestión acerca del nivel de conciencia que reviste este hábito -u habilidad- debe relacionarse con sus condiciones de gestación: el hábito propiamente humano debe distinguirse de la destreza animal cuanto de los mecanismos automatizados, y esto se aplica especialmente al caso de los hábitos intelectuales, en los cuales es evidente que los actos que le dan origen no pueden sino ser de naturaleza conciente. La repetición de

dichos actos, pero sobre todo el carácter *especificador* de los objetos sobre los que se ejercita la capacidad, van dando a ésta una inclinación estable y una mayor capacidad de operación, que puede sintetizarse como *connaturalidad*; es decir: lo que en un primer momento se da como un proceso conciente y aún con intervención de lo volitivo -como sucede comúnmente en el caso de las estrategias de aprendizaje- luego se incorpora al modo de proceder de la capacidad, justamente como si brotara de su misma inclinación natural a obrar y en este caso pasa a un nivel de subconciencia -exigido por la función “económica” del hábito- pero con posibilidad de hacerse conciente, lo cual sucede cuando se presenta una situación en la que la respuesta habitual no tiene el resultado esperado. En este caso se darían los procesos retroactivos para rectificar o provocar una diferenciación en la estrategia, orientada al logro de los objetivos de la nueva tarea, con lo cual se estaría ante un proceso de *regulación*.

Las estrategias metacognitivas, que parecen ser el tema central de la psicología educacional actual, pueden ser definidas como hábitos formales del intelecto, el cual, luego de tomar por objeto de conocimiento sus propios *modos* de operar, está en condiciones de disponer de ellos y aún de rectificarlos, lo cual daría lugar a los procesos llamados por la psicología cognitiva de *autorregulación*.

Cabe, entonces, encarar el tema de las estrategias intelectuales desde la perspectiva más amplia del fin de la educación, como objetivos instrumentales orientados al logro de la educación integral del intelecto para la formación personal, considerando que las habilidades metacognitivas son *medios* y no fines de la educación intelectual, que debe orientarse, en última instancia, al logro de la *verdad*, que es el objeto propio del intelecto.

c) *El pensamiento crítico*

Esta línea de trabajo está en íntima relación con el cognitivismo, con entrecruces de temas y de autores que no permiten trazar

límites netos, pero aquí se la distingue para señalar su filiación filosófica en el idealismo, ya que el adjetivo *crítico*, que hoy domina en la literatura pedagógica, tiene su fuente en la filosofía kantiana, en la cual se llama razón crítica a la razón que se autoanaliza y autocuestiona en su capacidad de conocer, que se vuelve sobre sí misma para establecer las condiciones de validez de su uso.

Las líneas del *critical thinking* asumen el formalismo de la filosofía crítica y llegan a identificar la racionalidad con el desarrollo intensivo de habilidades lógico-formales.

Este movimiento inspira diversas propuestas pedagógicas, cuyo origen pragmático se halla en el reconocimiento de las deficiencias en los procesos intelectuales que son denominador común en las aulas escolares. Como señala, entre otros muchos, R. Marzano [...] *en los últimos años muchos americanos han reconocido que los estudiantes en nuestras escuelas no piensan tan hábil y críticamente como deseáramos* (Marzano et al, 1989, 49), refiriéndose a las apreciaciones de los informes de comisiones nacionales de evaluación que en la década del '80 han apuntado como la mayor debilidad de la educación americana las deficiencias en los procesos de pensamiento de alto nivel. Se señala que los alumnos responden a preguntas sobre hechos puntuales pero fallan en la resolución de un problema y en general cuando se requiere no simplemente aplicar una fórmula mecánicamente sino seleccionar la estrategia adecuada para resolver una situación.

Esta constatación ha llevado a la elaboración de diversos programas para *enseñar a pensar*, cuya breve reseña se hace más adelante.

Una aproximación del *Critical Thinking* desde la filosofía de la educación exige ante todo abordar la cuestión de la naturaleza del pensamiento crítico, cuestión que remite a su vez a la de la naturaleza de la inteligencia.

R. Sternberg afirma que *el pensamiento crítico comprende procesos mentales, estrategias y representaciones usados para*

resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos (Sternberg, 1985, 46) e identifica en el origen del movimiento tres tradiciones -o fuentes- teóricas: la pedagógica, la filosófica y la psicológica. Considera como el fundador del movimiento a J. Dewey y esto implica, a mi juicio, una importante clave de comprensión pues en Dewey confluyen el idealismo y el pragmatismo filosóficos y la psicología funcionalista.

Sternberg señala que los filósofos -como M. Lipman y R. Ennis- han centrado su atención sobre los requerimientos de los sistemas de lógica formal, que no se corresponden necesariamente con los requerimientos de la situación de clase y las leyes *psicológicas* del pensamiento. Las reglas lógicas, dice, pueden decirnos cómo se debe pensar críticamente en circunstancias ideales, pero en las situaciones concretas hay límites -de tiempo, de información, de motivación, memoria de trabajo, entre otros- que condicionan el uso de la capacidad lógica.

En la tradición psicológica -como se señaló al principio- se cita a Bruner, Feuerstein y al mismo Sternberg quienes comparten, a mi juicio, la concepción formalista, como explícito más adelante.

La tradición educativa, representada por B. Bloom y Gagné, entre otros, explicita las habilidades de pensamiento (*cognitive skills*) requeridas en situaciones de aprendizaje y las sistematiza en las taxonomías, ampliamente conocidas y usadas en el ámbito pedagógico³⁹.

Estas tres tradiciones han dado origen a los programas para enseñar a pensar, que consisten en propuestas didácticas ordenadas a desarrollar las diversas habilidades que se consideran como integrantes del pensamiento crítico.

1) Entre los primeros de estos programas es una referencia común el CoRT -Cognitive research Test- creado por E. De Bono (1969), médico inglés quien parte de la distinción entre el

³⁹ Para el análisis crítico de la taxonomía de B. Bloom remito a S.M. Vázquez (1981) *Objetivos Educativos*.

pensamiento analítico y el perceptivo. Este último es la base y con frecuencia la fuente de errores del primero. De los ejemplos del autor se desprende que el llamado *pensamiento perceptivo* coincide con los esquemas originados en la experiencia, a partir de la interacción de las funciones cognoscitivas de la sensibilidad con las funciones intelectuales, aunque De Bono los describe como funciones yuxtapuestas de acuerdo con la tradición empirista.

El CoRT (De Bono, 1976) está elaborado sobre la base de tres criterios: 1) priorizar el pensamiento perceptivo; 2) enseñar habilidades instrumentales para dirigir la atención hacia aspectos de la situación que son comúnmente dejados de lado (es lo que se llama pensamiento lateral); 3) automatizar por la práctica las habilidades instrumentales.

El programa está organizado en dieciséis lecciones orientadas a desarrollar dichos instrumentos que implican: desarrollar la atención, la observación, la consideración de perspectivas múltiples, la previsión de consecuencias de un hecho (sea las inmediatas cuanto las mediatas). Otras habilidades son: el análisis sistemático (que implica distinguir, comparar, ordenar), la identificación de distintas perspectivas respecto de una situación, la previsión de acuerdos y desacuerdos; la generación de nuevas ideas, la identificación de ideas dominantes e ideas laterales (De Bono, 1976).

E. De Bono desarrolló su programa de acuerdo con los siguientes objetivos:

- Que el programa debía ser simple y práctico.
- Debía tener aplicabilidad en una amplia franja de edades, habilidades y culturas.
- Las habilidades debían ser las requeridas en la vida real, Este objetivo excluía los juegos, acertijos y otras formas abstractas y ponía en juego lo que De Bono llama el pensamiento proyectivo (en oposición al meramente reactivo) cuya primer tarea ante un problema es buscar información

y evaluarla, en contraste con las situaciones escolares en las que por lo general toda la información está ya dada.

- Los alumnos debían ser capaces de *transferir* las habilidades aprendidas a una variedad de situaciones.
- La instrumentación debía basarse en el modo de funcionamiento de la mente. A este respecto es importante señalar que De Bono sustenta una concepción de la mente que expresa en un modelo de *autoorganización, autoestabilización y de red activa de información*; modelo mecanicista y de base epistemológica empirista que enfatiza la percepción sin llegar a conceptualarla en términos integrales, como ya se señaló.

El CoRT ha sido adaptado en Venezuela para su aplicación como parte de las actividades del Ministerio Nacional de la Inteligencia UNESCO, 1983)

2) El *programa de pensamiento productivo* desarrollado por M. Covington (1985) -de la Universidad de California, en Berkeley- apunta a desarrollar cinco tipos de habilidades de pensamiento:

- descubrir y formular problemas;
- organizar y usar información;
- generar ideas;
- evaluar ideas;
- crear nuevas perspectivas.

Para ello presenta un conjunto de guías para el entrenamiento en dieciséis estrategias generales.

3) El *programa de filosofía para niños* fue formulado por Matthew Lipman, de la Universidad de Columbia. El punto de partida del autor es que el proceso educativo debe ser reconsiderado a partir de un objetivo básico que implica tres condiciones: máximo valor intrínseco, máxima racionalidad y significación y

máxima unidad y consistencia metodológica. Subraya especialmente la significatividad y la capacidad de pensar como la habilidad por excelencia que habilita para adquirir significados. *El problema pedagógico es -dice Lipman- al menos en su primer estadio-transformar el niño, que es ya alguien que piensa, en un niño que piensa bien* (Lipman et al., 1988, 15).

La diferencia fundamental entre la propuesta de Lipman y el resto de los programas para *enseñar a pensar* se halla en su consideración de la filosofía como medio o instrumento clave. Es cierto que, a mi juicio, el autor acentúa casi exclusivamente el aspecto lógico-formal de esta disciplina, con lo cual se corre el riesgo de caer en formalismo; sin embargo no deja de considerar el *contenido* de la misma, más aún, es uno de los pocos, sino el único que introduce en sus propuestas concretas el tema de la verdad. Afirma Lipman que

La filosofía es una disciplina que contiene lógica y por ello le concierne la introducción de criterios de excelencia en el proceso de pensamiento; de modo que los estudiantes puedan moverse desde el simple pensar al pensar bien. Al mismo tiempo la tradición filosófica que se retrotrae al S.VI A.C. se ha manejado con un cuerpo específico de conceptos importantes para la vida humana y/o relevantes para el conocimiento: justicia, verdad, bien, belleza, mundo, identidad, personalidad, tiempo, amistad, comunidad [...]. Lo que especialmente distingue la civilización de la barbarie es que los pueblos civilizados están interesados (e implicados) en las diferencias entre bello y feo, bueno y malo, verdad y falsedad, justicia e injusticia. [...] Es indispensable que los niños adquieran esos conceptos para dar sentido a los aspectos éticos, estéticos, sociales, de su vida (Lipman et al., 1988, 25).

La introducción del pensamiento filosófico en la escuela requiere -y produce- la transformación del aula en una comunidad de

investigación (*community of inquiry*), con un clima de diálogo que presupone apertura a la evidencia y a la razón. Lipman rechaza el presupuesto hoy tan extendido de que el diálogo busque ante todo el consenso y señala que es tarea del docente cuestionar la propiedad de, por ejemplo, resolver por el voto una cuestión metafísica. Reconoce como la mayor dificultad de su programa la formación de docentes que lo apliquen adecuadamente. El autor ha elaborado un currículum de filosofía para niños, desarrollado en un serie de libros de texto y guías de trabajo, graduados según los niveles de escolaridad desde el inicio de la escuela primaria hasta el nivel secundario. Las tareas que allí se proponen como base del diálogo dirigido, se ordenan al desarrollo de específicas habilidades de pensamiento contextualizadas a partir de la experiencia de los chicos. En uno de sus últimos trabajos Lipman (1985) hace un extenso listado de las habilidades de pensamiento que se consideran en su programa, cada una de ellas es descripta y ejemplificada. Se citan:

Formulación precisa de conceptos; generalizaciones; relaciones de causa-efecto; inferencias inmediatas; inferencias silogísticas; conocimiento de reglas elementales de estandarización; conocimiento de reglas que rigen las relaciones lógicas ordinales; reconocimiento de la consistencia y contradicción; inferencias desde proposiciones condicionales; identificación de asunciones implícitas; captación de las relaciones parte-todo y todo-parte; manejo de las ambigüedades; advertencia de lo relevante; reconocimiento de falacias; provisión de razones; reconocimiento de contexto; manejo de las distinciones; razonamiento analógico; construcción de hipótesis; descubrimiento de alternativas; ejemplificaciones; análisis de valores; construcción de definiciones; identificación y uso de criterios; consideración de diferentes perspectivas.

Como se puede advertir, en su mayor parte se trata del desarrollo lógico-formal de la inteligencia.

Sin embargo Lipman, en el curriculum de filosofía para niños, en ocho niveles, plantea contenidos específicamente filosóficos. Dicho curriculum comprende una serie de textos para el alumno acompañado de guías para el docente; los textos tienen la forma de historias breves, novela filosófica, científica, ética, etc. y sus objetivos van ascendiendo desde la introducción en un tipo de lenguaje, la adquisición de lógica formal -e informal- a la especialización filosófica elemental y avanzada. El último nivel, que coincide con el período de la adolescencia, consta de cinco novelas que abarcan las áreas de ética, epistemología, metafísica, estética y lógica.

Una consideración de conjunto de la propuesta de Lipman, la muestra como la más orgánica de las presentadas hasta el presente en el ámbito de los programas de desarrollo de pensamiento.

4) El *programa de enriquecimiento instrumental* es formulado por R. Feuerstein -un psicólogo clínico israelí- y está dirigido a desarrollar el desempeño intelectual de los niños lentos o retardados.

Feuerstein sostiene que en dichos niños han faltado experiencias de *mediación* de aprendizaje; vale decir que no ha habido una intervención entre el niño que aprende y el ambiente, cuyo objetivo sea resaltar los aspectos significativos de la situación para favorecer la reorganización de la misma y con ello dar lugar a una verdadera experiencia de aprendizaje. Su programa, que intenta ofrecer ocasiones sistemáticas para esta mediación, consiste en quince unidades concebidas como instrumentos para favorecer la superación de dificultades en el uso de habilidades específicas: organización de estímulos perceptivos (puntos en desorden que ocultan formas geométricas), orientación en el espacio, comparación, categorización, análisis perceptivo, relaciones de familia, temporales y transitivas, progresión numérica,

interpretación y ejecución de instrucciones, inferencias silogísticas (con material pictórico y verbal).

El programa ha sido cuestionado por su falta de validación y por el carácter meramente formal de las tareas.

A mi juicio la enumeración de habilidades no es sistemática, carece de criterio y deja ver una dificultad propia del funcionalismo: carencia de una concepción de la naturaleza de la inteligencia a partir de la cual pueda ser formulada y justificada dicha sistemática.

2.3 Líneas para una educación intelectual integral

A partir de lo ya expuesto, cabe subrayar la necesidad de ubicar los aportes actuales en el contexto del fin de la educación.

Se ha definido el fin personal inmanente como el logro de la personalidad psicológico-moral y a ésta como una estructura unitaria integral y jerárquica de hábitos. Se da aquí un ordenamiento de finalidades cada vez más mediatas, a partir de los *actos* acordes con la naturaleza del sujeto y de los seres y cosas sobre las que se actúa para lograr el desarrollo de capacidades que engendre el *hábito*. Ese hábito, o estructura de hábitos que aseguran un orden interior (Ruiz Sánchez, 1978, p.318), condición y a la vez efecto de la libertad psicológico-moral, permite al sujeto un actuar proyectado al mundo natural y social y a lo Absoluto.

La filosofía realista entiende el hábito como una cualidad adquirida, un accidente -entitativo u operativo- que perfecciona una potencia inclinándola establemente a su objeto propio que la especifica (Sto. Tomás, Suma teológica, Tratado de los hábitos). Al actuar, la capacidad se modela, se determina en uno u otro sentido, y ello puede suceder aún en un solo acto, por esto la repetición no es esencial para la formación del hábito, aunque en la mayoría de los casos el hábito se adquiere progresivamente, en razón de la corporeidad.

Para que se dé un hábito deben cumplirse ciertas condiciones:

- que haya una naturaleza compuesta de potencia y acto, es decir una potencialidad que se actualiza,
- que el sujeto sea determinable de muchos modos y por diversos objetos.

Estas condiciones se dan análogamente en el animal, pero de modo propio en el hombre, y están relacionadas directamente con el conocimiento y la libertad, porque sólo un ser espiritual es estrictamente “determinable de varios modos” y no está determinado con necesidad a un solo objeto o modo de actuar. El hábito, según esta concepción no se opone a la libertad, sino que, por el contrario, la supone como su condición y a la vez le da su posibilidad real. En efecto, la voluntad del hombre es libre en el sentido de que puede realizar un acto o no realizarlo, desde sí misma, por su propia causalidad eficiente, pero es un hecho de experiencia que la voluntad en cuanto encarnada, se halla sometida a presiones tanto internas, de otras capacidades, cuanto externas. El hábito establece un orden interior que favorece al acto libre, *no* porque lo produzca, sino porque lo permite, como condición necesaria, aunque no suficiente.

Son consecuencias del hábito la inclinación inmediata a obrar, la facilidad y el gusto en el ejercicio de la potencia respecto del objeto que la ha especificado.

La naturaleza del hábito deja ver que éste no es nunca puramente psicológico, sino que tiene *siempre* una dimensión moral, en cuanto no puede prescindir de un objeto, que es fin de la operación y como tal, conlleva un valor positivo o negativo. Este carácter psicológico-moral del hábito debe ser especialmente destacado en una perspectiva pedagógica, para que el educador tenga en cuenta que cualquier acto define al sujeto, le da una nueva forma accidental, perfecta o no.

En la óptica contemporánea se concibe a menudo el hábito como opuesto a la creatividad, y por ello se predica la no-formación del hábito, o bien se dejan en pie sólo los hábitos formales -a los que

se llama, más bien, habilidades⁴⁰-, sin advertir por una parte que no es posible prescindir del contenido y por otra, que la verdadera creatividad no puede darse sin una previa estructura interior. Otras veces se concibe el hábito como proceso mecánico de ensayo o error, o como costumbre, modo estereotipado de obrar, por influencia del grupo social, o bien mecanismo inconsciente, de origen individual o social. Aunque sean posiciones diversas, tienen un punto en común, que es el negar la intervención del intelecto y voluntad en la gestación del hábito, lo cual es consecuente con la reducción de la naturaleza humana, en estas posiciones, a procesos biológicos o sociales, en gran parte inconscientes.

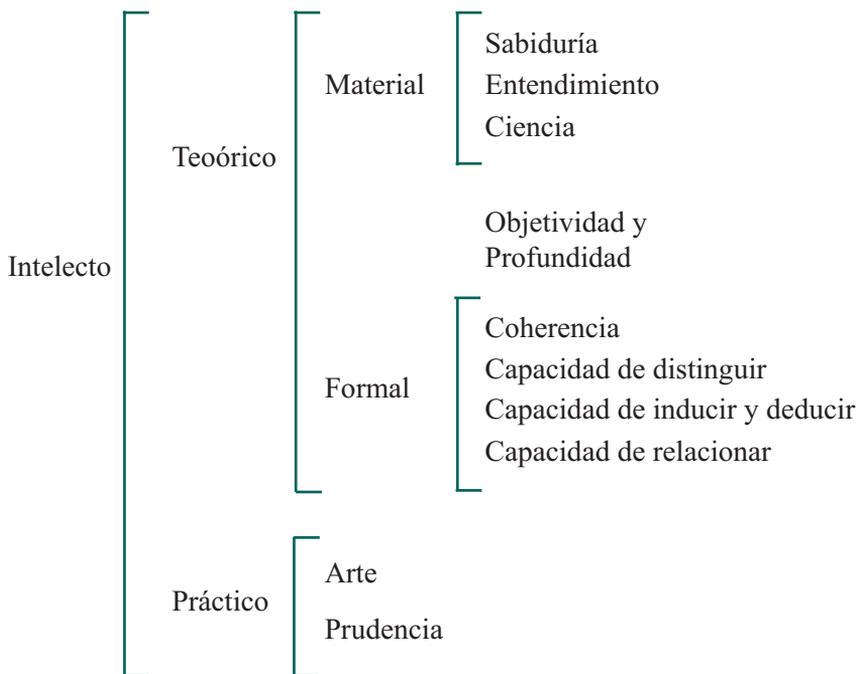
Pero en realidad el hábito humano tiene como sujeto principal al intelecto, cuya apertura a lo universal y, en el orden real al ser, funda su determinabilidad. Las demás potencias son sujeto de hábitos por participación (*Suma Teológica*, I-II, q. 50, a. 3 ad 3; I-II, q. 50 a. 4) en cuanto son asumidos en su operar por el intelecto.

2.3.1 Los hábitos intelectuales

La filosofía realista distingue en el intelecto una dimensión teórica y una práctica. Por la primera se ordena al conocimiento por sí mismo, por la segunda, el intelecto se ordena a reglar la acción.

Ambas dimensiones son sujeto de hábitos. Como ya se señaló, todo hábito tiene un aspecto formal, que se refiere al perfeccionamiento en el ejercicio -lo que la psicología llama habilidad- y un aspecto material, que se refiere al contenido del hábito.

⁴⁰ Se entiende por hábito formal la inclinación estable en el ejercicio de la potencia sin referencia a un objeto específico, y por hábito material, la formación de la potencia en relación con un determinado objeto. Por lo dicho ya, se comprende que en el hábito están siempre presentes las dos dimensiones, inescindibles, bien que a veces se acentúe uno u otro aspecto.



Santo Tomás define la *ciencia* como la recta razón en materia especulable (Suma Teológica, I-II, 56,3), el *entendimiento* como la evidencia de los principios más universales, que proyectan su luz sobre todos los ulteriores conocimientos y la *sabiduría* como el hábito supremo del intelecto, por el cual se lleva a unidad *real* todo saber. Este hábito permite tener una visión de la realidad de conjunto y desde su fuente, por así decir. La *sabiduría* es una, mientras que la ciencia se diversifica, según los diversos géneros de verdades cognoscibles (i-II, q. 57).

En su génesis el orden es inverso, aunque no estrictamente lineal, pues los primeros principios, como reglas supremas del operar intelectual, están implicados en la adquisición de cada una de las ciencias particulares. A éstas, en cuanto perfeccionan al intelecto respecto de diversos sectores -o formalidades- de la realidad, se las llama hábitos y esta precisión es importante en la tarea pedagógica porque permite subrayar el carácter orgánico del conocimiento científico, que no puede reducirse a mera información

sino que va constituyendo progresivamente una totalidad articulada, cuyas reglas formales de desarrollo pueden ser mejor comprendidas a partir de las teorías psicológicas de los esquemas (Piaget, Bartlett, cognitivismo) pero que no se reduce a éstos sino que configura una progresiva posesión intencional del núcleo inteligible de la realidad.

Por eso los hábitos científicos deben culminar en el hábito de sabiduría, que en lenguaje contemporáneo puede llamarse también *cosmovisión* y que implica una visión unitaria y jerárquica de lo real que articula el saber científico desde los principios metafísicos y permite así la valoración y toma de posición y con ello el paso al orden práctico.

En cuanto al hábito de los primeros principios cabe subrayar su importancia en el quehacer pedagógico, sobre todo si se tiene en cuenta la situación contemporánea en la cual es tan frecuente la contradicción no advertida que lleva, no pocas veces, a paralizar el uso recto de la inteligencia y a reemplazar el saber, el juicio fundado, por la mera opinión, que cierra el camino a la capacidad de argumentar.

Cabe tener en cuenta que si bien el hábito de los primeros principios pertenece a la naturaleza del intelecto, es un hábito natural y como tal puede hablarse de su carácter innato, sin embargo, para su desarrollo requiere de la experiencia. De ahí la necesidad de *guiar* el ejercicio del intelecto para que estos principios se desarrollen, aplicándose efectivamente en los juicios y razonamientos que se hacen a propósito de los contenidos en los diversos ámbitos del saber.

Aquí tienen su lugar, como facilitadores, los hábitos formales de distinción, análisis y síntesis, pero sobre todo es definitorio el hábito de valoración de la verdad, pues sólo a partir de este horizonte *real* de su objeto propio es capaz de desarrollarse adecuadamente el intelecto y éste es el objetivo fundamental de la educación intelectual que permite evitar el formalismo hoy predominante en este campo, del que es ejemplo un reciente trabajo de síntesis de la educación cognitiva en la actualidad, donde se define:

La educación cognitiva tiene como objetivos educar las estructuras del conocimiento, desarrollar las funciones intelectuales, aprender a aprender y aprender a pensar. Esos objetivos no están ausentes en las pedagogías clásicas puestas en práctica en la escuela [...] Sin embargo, el desarrollo de los métodos de educabilidad cognitiva es original, en el aspecto de que se proponen alcanzar directamente esos objetivos, sin pasar por la adquisición de conocimientos o de procedimientos propios de una disciplina determinada. Se trata, ciertamente, de una revolución copernicana [...] (Loarer, 1998, p.151).

De aquí la necesidad de insistir en la formación de *virtudes* intelectuales, sobre todo dentro de la situación contemporánea de un saber fragmentado, que no ayuda a unificar la persona, un saber que no sacia, ni siquiera parcialmente, porque se insiste, con frecuencia más en el método científico que en el hábito de ciencia, más en los procedimientos que en la penetración de los sectores de lo real, que ellos permiten. Y corresponde al recto modo de guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el esfuerzo por despertar en el educando una actitud de admiración, hacerle *gustar* el conocimiento de la verdad, guiarlo para que vaya advirtiendo en cada realidad su relación con las demás y su carácter de manifestación de la fuente común de la que han recibido el ser y el modo de ser, o sea, lo que podríamos llamar el *hábito metafísico*.

Los hábitos de objetividad y de profundidad, que se consideran en una categoría aparte, se implican. El primero se refiere a la inclinación estable del intelecto a regirse por la ley de lo real, exige como punto de partida una adecuada observación, un hábito de atención, y a la vez que favorece, es camino para la profundidad, es decir, la capacidad de detenerse en los diversos aspectos de una realidad para captar en ella lo esencial. Son hábitos que resultan especialmente afectados por la disgregación de los sentidos que se produce hoy por el cambio vertiginoso, la ráfaga de impresiones sensibles que dificulta la decantación y con ello la

formación de una experiencia propiamente humana. A este fenómeno va inmediatamente ligado el de la dificultad para el juicio prudencial, que requiere que el sujeto advierta la relación de cada hecho, acto o situación singular con los principios universales, con el fin último. El educador puede guiar para la formación de este hábito, ya sea provocando la reflexión personal a propósito de los actos propios, ya sea llevando a sacar consecuencias de un principio especulativo o práctico, a propósito de la enseñanza de la historia, la consideración de la ley natural, moral, positiva, etc.

Los hábitos formales van implicados en los materiales. La coherencia lógica, que incluye los demás, se encuentra hoy con frecuencia reemplazada por la yuxtaposición de ideas. Eso se advierte inmediatamente en el nivel del lenguaje, oral y escrito, donde faltan, a veces casi por completo, los nexos subordinantes. El niño, el adolescente tiene gran dificultad para captar el hilo conductor de un argumento, de un texto. Un modo de desarrollarlo en este sentido puede ser la confección de esquemas, síntesis gráfica en que aparezcan las relaciones lógicas en imagen, por así decir.

También el hábito de *distinción*, entre diversos planos (físico, moral, metafísico, por ej.), se encuentra hoy reemplazado por la confusión.

En fin, el proceder inductivo, deductivo, puede ser ejercitado en todas las disciplinas, de modo que el educando vaya gestando en sí la capacidad de universalizar, sistematizar, y el consiguiente lenguaje universal, en vez de recibir desde el comienzo un saber sistematizado desde afuera y expresado abstractamente.

Cabe hacer notar que en la bibliografía pedagógica actual se habla de *habilidades procedimentales* para referirse al ámbito de lo práctico, eludiendo el concepto de *hábito* que dice relación con el objeto propio de las capacidades y por tanto con su desarrollo *perfectivo*, en la línea de lo que exige la naturaleza.

En cuanto a la dimensión práctica del intelecto, distingue la filosofía realista los hábitos del arte y de la prudencia.

El hábito de la prudencia (Sto. Tomás, *Suma Teológica*, I-II. Q. 57, a. 4) se define como la *recta razón en el obrar* y se distingue del arte porque éste se refiere a la producción de algo exterior.

Por la prudencia el hombre se cualifica como *bueno* a secas, en el orden moral y no simplemente en el orden de lo técnico (buen mecánico, buen futbolista, por ejemplo) donde cabría con más propiedad el uso del adjetivo *procedimental*. Esta virtud confiere una inclinación permanente a elegir los medios más adecuados para el fin recto, en cuanto permite pasar, en el orden moral, del plano universal de los principios al plano de la acción singular, que resulta así iluminada por y articulada con el fin último. Por su carácter de nexo entre lo universal y lo singular, entre el saber y el obrar, resulta imprescindible que el pedagogo tenga claridad respecto de la naturaleza de esta virtud. En el aspecto de su gestación importa considerar que la prudencia es una virtud compleja, formada por otras virtudes, tales como el hábito de la deliberación, el buen juicio, la previsión, precaución, docilidad, uso recto de la experiencia; cada uno de los cuales, como se advierte, implica una íntima unión de lo psicológico y lo moral.

Es en el ejercicio de la prudencia, por su carácter sintético, donde se advierte quizás con más fuerza una situación existencial que conspira contra esta virtud. Advertimos, en efecto, en el educando, un obrar disociado del conocer, que comienza por la no advertencia y sigue por la ausencia de deliberación adecuada. Al faltar estos dos momentos esenciales, no se produce un recto juicio acerca de lo singular y falta así la verdadera decisión. En su lugar la acción es movida por factores externos al núcleo más íntimo de la persona. De allí la necesidad de enseñar a deliberar, es decir a pesar el valor relativo de los diversos medios, a considerar éstos en tantos tales, por su capacidad de conducir al fin y en síntesis, orientar el juicio práctico que es la primera condición del actuar propiamente humano.

Al considerar los hábitos intelectuales desde la perspectiva pedagógica, cabe también que el educador sepa distinguir las

características singulares del ejercicio del intelecto de cada sujeto. Al respecto se puede encontrar en Lersch (1962) una tipología que he tomado, introduciendo algunas variaciones. Señala el autor que el pensamiento puede ser: *profundo o superficial*, de acuerdo con la capacidad de penetración en los distintos niveles de una misma realidad⁴¹; *objetivo o apasionado*, por su dependencia del orden real y su mayor o menor capacidad de autonomía respecto de la afectividad; *movil o rígido*, según su capacidad de considerar desde diversas perspectivas una misma realidad; *particular, universal abstracto*⁴² *o universal en lo concreto*, según el modo y dirección de su operación: si se queda con facilidad en lo particular, si es más inclinado a universalizar (en abstracto) o si es capaz de interpretar lo singular con los principios universales y descubrir con facilidad un orden universal en lo singular; *preciso o confuso*, por su mayor o menor capacidad de distinguir aspectos en las realidades que son materia de juicio; *parcial o integrado*, atendiendo a su capacidad de ubicar lo conocido en un esquema de totalidad (en un orden *real*, no meramente formal)⁴³; *autónomo o heterónimo*, de acuerdo con la capacidad de esfuerzo creativo y juicio crítico que inclina al sujeto

⁴¹ Lersch asigna como causa de la superficialidad del pensamiento, la pereza intelectual, la falta de disposición voluntaria que se traduce en falta de claridad y de lógica.

⁴² Ph. Lersch los llama concreto y abstracto y define a esta última modalidad como *la actitud noética del hombre que sólo ve el mundo a través de las gafas de pálidas abstracciones y de esquemas conceptuales [...] En cambio el modo de pensamiento concreto es aquel que hace resplandecer lo que sabe intelectualmente en una representación concreta [...] en lo particular procura encontrar lo que encierra de general* (p.455).

Estamos aquí ante una descripción psicológica de lo que Santo Tomás llama *conversio* o retorno a la imagen, como culminación del proceso de conocimiento humano, en el que el concepto universal se ve realizado en cada realidad singular (Cfr. Santo Tomás, *Suma Teológica*, I, q.84, a.7).

⁴³ Lersch usa aquí la denominación de *amplitud de horizonte noético*, que depende, en parte, de los intereses de cada hombre, pero también de la *profundidad* en el uso de la inteligencia, que lleva a algunos a integrar sus múltiples saberes en una *imagen noética armónica del mundo* (p.461).

a adherir a lo que con su intelecto ha visto claro, no simplemente al juicio de otro⁴⁴.

Se observan hoy como obstáculos más comunes en el modo de proceder del intelecto: la confusión, la falsa movilidad con detrimento de la profundidad, la falsa autonomía (por la cual el intelecto se independiza del orden real), la fragmentación (más allá de la parcialidad) y, unas veces como causa, otras como consecuencia, el predominio de la actividad sobre la dimensión contemplativa del intelecto.

Corresponde al educador la tarea de:

- conocer estos modos singulares de operar, así como los obstáculos,
- guiar al educando hacia el autoconocimiento y
- orientarlo para un recto desarrollo y, eventualmente rectificación del proceso.

2.3.2 La relación entre educación intelectual y educación moral

Las observaciones hechas al final del punto anterior, acerca de la caracterología del hábito noético, tal como lo plantea Lersch, nos lleva a advertir que una consideración integral de la educación cognitiva exige que se la plantee como *parte* de la educación total de la persona, la que conduce al logro del fin último de la vida humana.

⁴⁴ Desde el punto de vista gnoseológico y ontológico, el pensamiento no puede ser autónomo, pues su *ley* es lo real, que él no crea sino que descubre. Pero aquí Lersch se refiere al rasgo caracterológico propio del hombre que *examina en sus contenidos, su exactitud y validez, los conceptos y juicios recibidos [...] y así llega a conclusiones que sabe fundamentar.* (p.459).

A su vez, asigna como causas del pensamiento heterónimo: a) la comprensión meramente receptiva; b) la falta de esfuerzo para pensar por sí mismo que lleva a repetir los juicios ajenos, sin elaboración alguna y c) la falta de valor para servirse de s propia inteligencia, debida a la intensa fe humana en la autoridad de otros.

Como señala A. Millán Puelles, sólo desde una consideración abstracta es posible decir que las virtudes intelectuales pueden darse en el hombre sin las morales:

La adquisición, ya sea por vía inventiva, o ya por medio del aprendizaje, de las virtudes intelectuales es un proceso que se desarrolla en un ser provisto de pasiones y que dispone de una voluntad bien o mal inclinada. En el hombre que aprende o que descubre puede haber resistencias, de muy varia índole moral, para la adquisición del saber, o, por el contrario, ciertas inclinaciones que de una manera habitual la favorezcan. En este sentido, pues, no es exacto el decir que las virtudes intelectuales adquiridas, incluyendo entre ellas la prudencia por lo que tiene de tal tipo de virtudes, sean independientes de las virtudes morales. Lo que es verdad desde un punto de vista estático y esencial, no lo es de un modo dinámico y concreto o, si se prefiere *existencial* (Millán Puelles, 1981, p.153)

El autor plantea esta relación, siguiendo algunos textos de Santo Tomás, en la doble perspectiva de la *génesis* y del *uso* de las virtudes intelectuales, es decir en cuanto a su adquisición y en cuanto al modo en que el intelecto se aplica a través del imperio de una voluntad éticamente bien configurada.

Santo Tomás considera a las virtudes morales como *dispositivas* con respecto a la adquisición del saber, a partir del objeto propio del intelecto y de su modo de operar por abstracción, que es impedido por el ejercicio desordenado de las potencias sensibles y en especial de las apetitivas. Enumera entre esas virtudes dispositivas: la humildad, la sobriedad que se opone a la presunción, la certeza que excluye la duda, la simplicidad, caridad, dilección, liberalidad en la comunicación de la verdad (Sto. Tomás, *In I Epist. ad Cor.*, Cap. VIII).

También Ph. Lersch (1962) al hablar del hábito noético, señala que el mayor obstáculo al respecto es la soberbia -la autoestima

desordenada- que causa necesidad porque al impedir el acceso a la verdad acerca de sí mismo, cierra al hombre a la captación de otras verdades.

Así mismo, al tratar la influencia de la voluntad sobre el pensamiento pone como una de las raíces de la falta de independencia en el juicio a la falta de esfuerzo.

En virtud de que todas las capacidades inhieren en el mismo sujeto último -el yo, la persona- todas las virtudes morales inciden en la génesis de las virtudes intelectuales, pero hay algunas que son consideradas por Santo Tomás con un énfasis especial: la esperanza, la fortaleza, la castidad, la studiosidad y la docilidad; las dos primeras porque el saber es un bien difícil y por eso, si bien el hombre está inclinado naturalmente a conocer, requiere de la disposición adquirida para el ejercicio estable de su capacidad intelectual. Además, este ejercicio supone, como se dijo, el orden en el apetito sensible cuya inclinación puede apartar de su objeto propio al intelecto.

La studiosidad es una virtud incluida dentro de la templanza (Sto. Tomás, *Suma Teológica*, I-II, q.166, a.2), se opone a la curiosidad como deseo desordenado de saber y Santo Tomás señala que por esta virtud el hombre se orienta al conocimiento de lo que importa, con profundidad y docilidad. Podríamos llamarla también virtud de laboriosidad intelectual.

Cabe hacer notar la importancia de este enfoque psicológico-moral de la educación intelectual, centrado en el fin del logro de la verdad, que evita el formalismo, subordinando a ese fin real las habilidades formales.

De allí la necesidad de desarrollar en el alumno una alta valoración de la verdad, es decir que ésta se convierta, existencialmente, en un *bien*, precisamente el bien de la inteligencia, pues aquí se halla el motor real, la *motivación* para la educación intelectual, motor que, a la vez que impulse al intelecto en su ejercicio, lo oriente en su especificación, para que, a su vez,

se eviten las falsas motivaciones que nacen de la autoestima exagerada, del yo que se pone como centro y meta del esfuerzo y lleva, por ejemplo, a competir con el otro. Este es un rasgo muy actual y con frecuencia es también puesto como objetivo en algunos planteos educativos, lo cual, sea dicho de paso, contradice cualquier propuesta de verdadero *aprendizaje cooperativo*.

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

Capítulo III

La educación afectivo-moral: Motivación y voluntad

1. LA NATURALEZA DE LA DIMENSIÓN AFECTIVO-TENDENCIAL

En la primera parte de este trabajo se ha señalado cómo se llega a distinguir, a partir de la descripción de la experiencia del obrar humano, dos grandes direcciones, o funciones, en dicho obrar: el conocer y el querer.

Así mismo, esa descripción ha revelado no sólo la pluralidad, sino la diversidad cualitativa de esos actos, que remiten a principios próximos de operación -las potencias-, a niveles ónticos -lo sensible y lo espiritual- que interactúan y remiten, a su vez, a un sujeto último de atribución, que la psicología llamará el yo o *self* y la filosofía determinará como la *persona*.

Si el análisis se hace según la relación entre las antedichas funciones, podemos hablar de un “circuito del obrar”⁴⁵, cuyo primer paso es el conocimiento, la aprehensión -sensible, mixta o intelectual- de una realidad diversa de la del sujeto. Esas realidades son portadoras de cualidades de valor, que, si son advertidas por el sujeto, lo afectan, producen una cierta pasión, que la psicología llama respuesta *afectiva*, subrayando justamente su carácter *pático*. Esa afección debe distinguirse del subsiguiente momento activo, que es la *tendencia*. Se ve, entonces, que el momento tendencial está precedido por el conocimiento y mediado por el momento afectivo.

⁴⁵ La terminología no es única, así, por ejemplo, Ph. Lersch habla del *circuito funcional de la vivencia*. (1962, Cap.I). En la primer parte del análisis de este circuito, sigo, en sus grandes líneas, la exposición que hace Mr. G. Blanco (2002).

De allí que la antropología filosófica -por lo menos la realista- a partir de la descripción de la que se da a la experiencia, distinga ambos momentos pero a la vez los unifique en una sola dimensión que llama afectivo-tendencial, para destacar, justamente, que el momento *activo* de la tendencia nace del haber sido afectado por una cualidad de lo real que suscita una respuesta básica de amor. En la concepción de Aristóteles lo que sigue al conocimiento es la *orexis*, que significa apetito, tendencia y también deseo. Santo Tomás fue quien distinguió explícitamente en el apetito el momento del *amor*, como primera respuesta afectiva que genera, a su vez, el tender. De modo que en el apetito hay *dos* dimensiones, intrínsecamente unidas pero distinguibles.

Es evidente que hay distintos tipos de amor y de tendencia y que la *cualidad* de la respuesta afectivo-tendencial está condicionada por la *cualidad* del momento aprehensivo. Así, por ejemplo, una aprehensión sensible no puede sino generar una afección y un deseo sensibles.

A su vez, la tendencia debe distinguirse del subsiguiente momento de movimiento real de locomoción, que puede ser de acercamiento o de huida, según la cualidad de los actos anteriores.

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

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

Hay que señalar en este punto, las raíces teóricas y las consecuencias prácticas que ha tenido, en particular a partir del pensamiento moderno, la modificación de esta secuencia del obrar humano.

Mr. G. Blanco señala como un hito la clasificación de las funciones psíquicas establecida por J. Tetens⁴⁶, que modifica esencialmente la secuencia aristotélica y que, a través de su asunción por parte de Kant, tendrá una fuerte influencia en la psicología moderna y aun contemporánea como luego explicito.

Según Tetens, la primera función psíquica es la del conocimiento, término genérico, dentro del cual distingue: la sensación, la representación, la imaginación y la capacidad de juicio, como *fuerzas* del alma.

Las sensaciones son definidas como *modificaciones* sufridas por el alma. Esta primera facultad del sentir es llamada *sentido* o *sentimiento* y aquí se halla la primera diferencia fundamental con la concepción realista; pues la sensación según Tetens (1983), si bien reconoce una causa es el objeto externo, no es considerada como conocimiento del objeto en sí, sino sólo *la materia de los pensamientos y del conocimiento. [en cambio] la forma de las ideas es obra de la fuerza pensante* (Tetens, 1983, Ensayo IV, 43).

Es evidente la influencia de esta concepción sobre la teoría kantiana del conocimiento, como síntesis.

El *sentido* o *sentimiento* es definido como el poder del alma de ser modificada por las afecciones externas o internas. Así, el alma es receptiva cuando recibe modificaciones, pero al mismo tiempo las siente o recibe, sintiéndose; recibe y *advierde* la modificación.

⁴⁶ Johan N. Tetens es un pensador alemán, contemporáneo de Kant en cuyos trabajos filosóficos se ha ocupado sobre todo del tema del conocimiento racional, de sus condiciones de posibilidad y del carácter objetivo de las ideas. Sostiene una forma de “sintetismo” entre los “datos” sensibles y las formas ordenadoras propias del intelecto. Se reconoce deudor de Leibniz y de Wolff y hace la crítica a las ideas de Locke y de Hume. (Cfr. entre otras, su obra *Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung*, de 1777, Leipzig. En lo que sigue cito de la traducción italiana de R. Ciafardone, *Saggi filosofici e scritti minori. Antologia*, L. Japadre Editore, L’Aquila, 1983.

Así, pues, el conocimiento sensible en esta concepción, no es estrictamente objetivo, sino la advertencia de sí, de su propia modificación. En esto consiste el punto de partida del principio de immanencia. Esa advertencia es llamada *representación secundaria*, sobre la cual actúa la imaginación productiva -antecedente del esquematismo kantiano.

Para que la representación pase a ser real objeto de conocimiento se requiere el *juicio*, función a priori que no tiene ninguna relación intrínseca con la experiencia.

Debe destacarse, a partir de esto, que el sentimiento pasa a ser, para Tetens, una *categoría* aparte; ya no es ser afectado por lo real sino *sentirse*. He aquí entonces la primera ruptura en el circuito del obrar humano: el ser afectado, la respuesta afectiva no tiene una relación intrínseca y objetiva con el conocer lo que *es* lo real, ni tampoco genera la tendencia, pues, de suyo, es sólo un fenómeno centrípeto.

Se da aquí la segunda ruptura en la secuencia del circuito; ruptura entre el ser afectado y el tender.

Como señala Mr. G. Blanco, Tetens unifica lo tendencial con la actividad motora, bajo el término de voluntad o actividad, que constituye el tercer momento del circuito del obrar.

Tetens llama a la voluntad *fuerza activa* a partir de distinguir en las representaciones del sentido interno⁴⁷ dos formas:

- 1) Las representaciones que tenemos de los estados interiores del alma, el placer o displacer [...] y de los estados de ánimo” y 2) “representaciones de las autodeterminaciones de nuestras fuerzas y actividades

⁴⁷ Es de suma importancia no confundir la acepción de este término en Tetens y en Santo Tomás. Para el segundo, los sentidos internos son potencias de *conocimiento*, cuyo objeto es alguna dimensión de lo real, que ha sido captada en primer lugar con el concurso de los sentidos externos. En cambio el sentido interno del que habla Tetens tiene por función el *sentirse*, el captar la modificación subjetiva.

y de sus efectos [...] que se recogen bajo el nombre común de manifestaciones de la *voluntad*“ (Tetens, 1983, Ensayo I, 24).

Este texto explicita la segunda ruptura, antes mencionada, entre lo afectivo y lo tendencial.

Las sensaciones internas son definidas como *sentimiento de sí*, de las modificaciones sufridas, tal como están en nosotros.

La definición de esta categoría implica, a la vez que la reducción del sentir a sentimiento, la ruptura entre el conocer y el ser afectado. Por otra parte, la voluntad aparece como pura fuerza o actividad, ya no como *apetito* racional, como capacidad de amar espiritualmente y *por eso* de tender hacia el bien que trasciende lo puramente sensible. La voluntad resulta podada de toda dimensión afectiva y ello da origen al moderno concepto de la voluntad como una pura fuerza de realización de fines, una pura energía [Blanco, 2002].

Esa división de los fenómenos psíquicos en: conocimiento, sentimiento y voluntad como actividad, pasa a la mayor parte de los textos de psicología del siglo XIX y así se llega, en algunos casos a negar la voluntad, reduciéndola a un tipo de actividad motora.

En la psicología contemporánea -sobre todo en la línea cognitiva- está presente la concepción moderna de la voluntad como principio eficiente, casi como motricidad. Un ejemplo de esto es la posición de B. Baars (1993), un importante representante de la psicología cognitiva actual que trata la cuestión en un trabajo dedicado a revalorar el tema de la voluntad, luego del largo ocaso del mismo durante el período dominado por la psicología conductista. En este trabajo el autor sostiene la tesis de que la voluntad es el sistema de control que guía la conducta, el cual puede ser activado a partir de una *imagen-objetivo* (o meta) conciente. Si bien liga este control a la consistencia interna de una jerarquía de objetivos, parece ligarlo, también, con una causalidad casi necesaria

a ciertas *imágenes concientes de objetivos de acción* (teoría ideomotriz). Con ello desaparece el momento receptivo-valorativo de la voluntad (el amor como su acto propio) y aún su cualidad de libre.

En razón de la importancia del tema de la voluntad en las concepciones psicológicas contemporáneas, por su incidencia en los planteos de la motivación y de la educación moral, su desarrollo se hará en un apartado especial.

Se ha pretendido, hasta aquí, justificar la denominación de *dimensión afectivo-tendencial* y presentar, brevemente, un hito histórico de la ruptura del circuito del obrar dentro del cual se integra y cobra sentido esta dimensión.

Cabe ahora desarrollar algunos de los aspectos enunciados, con el fin de mostrar ciertas relaciones con el quehacer pedagógico.

Se dijo ya que todo conocimiento, en la medida en que la realidad no es neutra, sino portadora de algún valor -es decir de cualidades capaces de actualizar diversas dimensiones del sujeto- es capaz de suscitar una respuesta afectiva y así mover al sujeto a tender. La tendencia aparece fenomenológicamente como un *ir* hacia el objeto, en busca de la unión *real*, por eso se habla del realismo de la tendencia; en cambio, en el conocer el movimiento es desde el objeto hacia el sujeto, y la unión es formal, intencional, vale decir no con el objeto en su realidad existencial sino con una *semejanza* de éste.

En el análisis psicológico cabe distinguir la *tendencia* de la *necesidad*, en cuanto ésta sería la base óptica de la primera, como manifestación de una carencia y a la vez un ordenamiento tendencial constructivo a ciertos sectores u objetos del medio o del mundo que constituyen objetos propios, requeridos por las capacidades para su actualización.

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

Un tipo de *interacción* requerida que [...] tiene por objeto las relaciones entre el organismo y su medio; constituye una fuerza que tiende a establecer o a mantener una estructura determinada de relaciones de esa índole. Si se considera la necesidad desde el punto de vista fisiológico, son relaciones o interacciones bioquímicas, con el medio; si se la considera desde el punto de vista psicológico, la necesidad debe definirse, por el contrario, a la luz de ciertas formas de relaciones ‘comportamentales’. (Nuttin, 1972, 184-185).

Cabe observar, hasta aquí, la concepción relacional de la necesidad y la distinción entre el plano fisiológico y el psicológico, que no siempre es tenida en cuenta por los teóricos de la necesidad. Esa distinción permite establecer la relación entre el momento cognoscitivo y el tendencial, tal como se da en la conducta humana:

Caso de que la necesidad exista en una forma cognoscitivamente elaborada -como ocurre frecuentemente en el hombre- el esquema de las relaciones que deben ‘establecerse’ está más o menos ‘prefigurado’ o ‘preformado’ en el nivel de la actividad cognoscitiva. En el momento en que se manifiesta la necesidad, el esquema cognoscitivo de esas relaciones *que* ‘establecer’ no coincide, por tanto, con la estructura de las relaciones que existen ‘de hecho’ entre el organismo y su medio, o bien no existe entre ellos más que una situación de equilibrio inestable y amenazado por fuerzas externas. De esa discordancia entre el esquema cognoscitivo -‘lo’ que el sujeto desea- y la estructura de las relaciones actuales entre el organismo y su medio, nace la tensión que hace de la necesidad una ‘estructura cognoscitiva bajo tensión’. Si se la considera ahora desde el punto de vista funcional, la necesidad constituye un esfuerzo por reestructurar o modificar, en el sentido del esquema cognoscitivo, el

esquema de las relaciones existentes entre el organismo y su medio. Esa reestructuración o ese cambio se realiza por medio de un contacto comportamental entre el sujeto y su medio, es decir, mediante una conducta en que el hombre entra en contacto con el ‘mundo’ y se esfuerza por establecer con él cierto modo de relaciones. La conducta no es, desde entonces, más que el ‘paso’ de esa estructura bajo tensión, tal como existe ‘en’ el sujeto, a una reestructuración activa del mundo en el nivel ‘ejecutivo’. Ese paso es la abreacción misma, a lo menos parcial, de la tensión o la necesidad. Se puede decir que ‘la conducta es la forma concreta que adopta y crea la necesidad al pasar de la existencia intraorgánica y cognoscitiva a la existencia funcional en el mundo del sujeto (Nuttin, 1972, 184-185).

Nuttin establece así la distinción entre la necesidad en un nivel que podemos llamar primario o natural y la necesidad cognitivamente elaborada, que da lugar a tendencias concretas. De este modo, es el *conocimiento* el que permite *canalizar* la necesidad. Entiendo que esta importante distinción permite zanjar la discusión respecto de la prioridad del conocer o del tender, concediendo que la necesidad *precede* al conocimiento, en cambio la tendencia es consecuente a la aprehensión.

Lo que Nuttin conceptúa desde la psicología, puede relacionarse con la distinción filosófica entre: a) el apetito natural, inclinación natural de cada potencia hacia su objeto propio, inclinación que sigue a la forma específica⁴⁸ y *no* presupone el

⁴⁸ “Por *inclinación* o tendencia se entiende la orientación o disposición de un agente con respecto al objeto de que es el fin o el término de su actuar: en este sentido se puede decir que la inclinación es la propiedad tendencial o ‘apetito’ que cada agente y cada forma, tanto natural como cognoscitiva, tienen hacia su perfección definitiva [...] Existe por tanto, una inclinación natural o inconsciente (*apetitus naturalis*) por el que toda criatura tiende a lo que le es conveniente, prescindiendo de cualquier conocimiento (*Sum. Theol.*, I, q.78, a.1 ad 3), y que, por tanto, es común a toda naturaleza y a toda forma y facultad. Existe después

conocer, sino que lo antecede y b) el apetito *elícito*, así llamado porque se sigue de un conocimiento, que puede ser sensible o intelectual y da lugar, entonces al apetito o tendencia sensible o espiritual, respectivamente. Este apetito elícito, entiendo que coincide con lo que Nuttin llama *necesidad cognitivamente elaborada*.

En Ph. Lersch la diferencia no es tan clara, pues usa indistintamente los términos de necesidad y tendencia. Así dice por ejemplo:

En la tendencia sentimos un estado de defecto, de necesidad, que queremos superar [...] Las necesidades son el reflejo vivencial de la ley vital de la comunicación o sea de las relaciones del ser racional con el mundo exterior que se refieren a la conservación, desarrollo y configuración del individuo (Lersch, 1962, 99)

La última parte de este texto permite acercar el concepto de necesidad de Lersch al de Nuttin, antes referido, que la define como *interacción requerida*. Lersch considera a la necesidad como una dirección dinámica hacia la realización de las posibilidades del ser en desarrollo, y distingue entre aquellos impulsos en que el fin o meta no aparece en forma de representación consciente y el caso en que aparece un conocimiento del fin y una comprensión de las circunstancias y de sus relaciones y allí dice:

una inclinación consciente que viene del conocimiento sensible o intelectual y que, cuando sigue la deliberación de la razón, constituye la inclinación libre. La inclinación es, por tanto, un principio intrínseco de movimiento que pertenece a la naturaleza; pero que encuentra su fundamento y la razón de su objeto y de su fin en la forma y en el grado de ser al que pertenece. En base a este principio se debe planificar la educación del hombre y también enfocar el problema de la moralidad de las inclinaciones: ellas, de por sí, indican una perfección propia de la naturaleza en su movimiento para alcanzar aquellos objetos, que precisamente sirven para diferenciar y clasificar las inclinaciones. Las inclinaciones pueden ser sometidas a un juicio de valor sólo cuando, mediante la actividad consciente y el empeño de la persona, asumen aquella forma particular de tendencia hacia el objeto que es la pasión.” (Fabro, 1982, pp.101-102).

[...] por eso en los hombres hablamos -en lugar de instintos- de motivos o de tendencias. Esta distinción no se refiere lógicamente a la diferencia de contenidos de los fines -que también existe, como es natural, entre la vida anímica animal y la humana-, sino a la forma en que estos impulsos aparecen y actúan en la psique (Lersch, 1962, 98).

Esta *forma* en que aparecen los impulsos en la vida psíquica humana, puede ser relacionada, a mi juicio, con lo que Nuttin explicita como la *elaboración cognitiva* de la necesidad. Dicha elaboración convierte la necesidad en *tendencia* a través del proceso motivacional.

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

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

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

Como tendencia sensible es llamada apetito, cuyo objeto propio es el bien sensible, deleitable o arduo; como tendencia espiritual es voluntad, cuyo objeto es el bien de toda la persona, no de un sector, como en el caso del orden sensible, el *bonum integrale*

de la antropología tomista, el bien total, *real, concreto* no meramente intencional universal.

Pero en el hombre, en el orden del actuar, ni el apetito obra puramente de modo sensible, ni la voluntad de modo exclusivamente espiritual (aunque en su naturaleza es potencia espiritual), y ello lo prueba la experiencia y halla su fundamento en la unión íntima, sustancial de cuerpo y alma. Es precisamente en ese nivel de la dinámica afectivo-tendencial donde se hace más evidente la síntesis de lo sensible y lo espiritual y donde, también, en un orden existencial, puede evidenciarse más fácilmente la falta de unidad de la personalidad.

Frente a algunos enfoques contemporáneos de la afectividad importa señalar que ésta tiene un carácter *intencional*, tanto como la esfera cognoscitiva, es decir que no se agota en un ejercicio inmanente sino que es dirección a, que tiene su *objeto propio*, los bienes (perfeccionantes) y en definitiva a través de todos ellos, el Bien total. Esos objetos propios son presentados por el conocimiento, que resulta así precedente y fundante, en cierto modo, de la tendencia, aunque en otro sentido la tendencia sea fundante del dinamismo del sujeto en cuanto mueve a todo acto y por tanto también al acto de conocer.

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

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

Lersch insiste acerca del carácter axiológico en la dirección de lo afectivotendencial:

Del mismo modo que los instintos y tendencias son como *vectores* valorativos, las vivencias [lo afectivo] son *receptores* valorativos [...] las emociones, como 'receptores de valor' [...] se distinguen unas de otras por la clase de valores que en ellas se vivencian, [valores que son] cualidades del mundo exterior interiorizadas [...]. Las vivencias son, pues, siempre vectores valorativos que se originan en el contacto con el mundo. Son actos dirigidos a objetos y pueden por ello designarse también como 'emociones dirigidas' (Lersch, 1962, 187-189).

Subrayar este carácter finalístico-axiológico de las repuestas afectivas -que refiere a lo que antes hemos llamado la temática de los objetos propios-, tiene una importancia teórica y práctica: en el aspecto teórico, implica reconocer la relación entre los estados afectivos y las *realidades* que, conocidas, son la fuente del ser afectados. Es decir que lo afectivo no se reduce al movimiento centrípeto del *sentirse*, como por ejemplo sucede en la ya tratada clasificación de Tetens. En el aspecto práctico, significa reconocer la necesidad de una referencia *objetiva* en las manifestaciones afectivas, lo que en lenguaje clásico se ha llamado un *ordo amoris* y que permite integrar lo afectivo en el proceso de desarrollo constructivo de la personalidad de acuerdo con metas conocidas, valoradas y asumidas libremente.

A partir de esta consideración de la naturaleza y objeto de la dimensión afectivo-tendencial, cabe plantear la cuestión de la educación afectivo-moral. Pero antes de desarrollar dicho tema, es preciso hacer una referencia al planteo contemporáneo de la voluntad y a su relación con las teorías de la motivación.

2. LA VOLUNTAD EN LA PSICOLOGÍA CONTEMPORÁNEA Y EL TEMA DE LA MOTIVACIÓN

2.1 La psicología de la voluntad

En el punto anterior se abordó la cuestión de la naturaleza de la dimensión afectivo-tendencial. A partir del análisis de las funciones psíquicas, se ubicó la acción volitiva como respuesta afectivo-tendencial que sigue a una aprehensión espiritual, es decir a la aprehensión de un núcleo significativo esencial en una realidad, más allá de su mera presentación sensible y a partir de la cual la misma presentación sensible resulta modificada.

Esta doble dimensión -afectiva y tendencial- de la acción volitiva, así como su relación con el momento cognoscitivo, van a llegar a ser negadas en el pensamiento moderno, a partir de la clasificación de las funciones psíquicas introducida por J. Tetens y asumida por Kant.

Se ha señalado ya que la ruptura entre el momento de aprehensión y el momento afectivo implicó la inmanentización de lo afectivo, ruptura que fue seguida por la separación entre el momento afectivo y el activo, restringiéndose a este último el contenido conceptual de lo que en adelante se entendería por voluntad.

En el panorama de la psicología contemporánea, sobre todo por el peso creciente del cognitivismo, reaparece esta concepción de la voluntad-actividad; aunque en este caso no se la desvincula de lo cognoscitivo, más aún, en algunos casos se establecen relaciones de causalidad casi necesaria entre ambos momentos.

En esta orientación cognitivista un punto común en las diversas posiciones es la conceptualización de la voluntad como capacidad ejecutiva y de control del desarrollo de la acción. Así, por ej., L. Corno define la voluntad como fuerza, diligencia. *Hacer algo 'por propia voluntad' es hacerlo por los propios medios y esfuerzos sostenidos, con independencia de presiones externas* (Corno, 1993, 18). A su vez, el aspecto receptivo afectivo está

acogido en la bibliografía actual, en el ámbito del tratamiento del tema de la motivación.

En lo que sigue se expondrán sumariamente algunos hitos que conducen al estado actual del tema, tratando de mostrar, por una parte, cómo desaparece el momento receptivo-valorativo de la voluntad y, por otra, algunos aspectos operativos aplicables a la tarea pedagógica, a condición de que se los integre en un marco antropológico más comprensivo. A partir de esta exposición sumaria, se presentarán algunos elementos para la integración de los dos aspectos mencionados en el operar volitivo, tal como pueden hallarse en la obra de un autor que constituye uno de los pilares más sólidos para elaborar una nueva psicología de la educación: J. Nuttin (1980, 1992), quien en sus obras presenta una teoría *relacional* de la motivación que parte de reconceptuar la *conducta* desde una perspectiva cognitivista-humanista, en la cual el punto de partida de un acto motivado es el sujeto en una situación significativa y el punto de llegada es una meta, fin, propósito alcanzado que previamente ha sido elaborado significativamente, que a la vez es un resultado y un regulador del proceso, y en cuya elaboración juega un rol clave el yo ideal.

Esta teoría se pone como alternativa a las teorías de: a) la motivación como factor energético para restablecer el equilibrio (teorías homeostáticas), b) la motivación como estado de activación a partir de un estímulo externo y c) la motivación como resultado anticipado (teorías cognitivistas)⁴⁹.

La teoría relacional vuelve a unir motivación y volición a través de una concepción diversificada de las necesidades fundamentales que se concretan, se canalizan, al elaborarse cognitivamente en torno a objetos-meta que son asumidos como tales por el sujeto a partir de una concepción de sí y de su autodesarrollo personal.

⁴⁹ Para una visión sinóptica del desarrollo histórico del tema en el S.XX, se puede cfr. B. Weiner (1990).

En otras palabras, el núcleo de la motivación es la concepción y *adhesión* a un fin, en el cual se halla involucrada toda la personalidad, en todas sus funciones psíquicas; más aún psicomorales.

La diferencia con el cognitivismo estaría en que la motivación no sería simplemente una idea o razón para obrar sino esa razón aceptada como fin.

De aquí se desprenderá el planteo de la educación afectivo-moral como configuración ética de la personalidad, cuyo núcleo es la libre adhesión de la voluntad al bien en cuanto conocido y apreciado como valor-fin.

Una de las últimas publicaciones complexivas acerca de las temáticas contemporáneas en psicología de la educación Berliner y Calfer (1996), dedica un capítulo al tema de las funciones afectivas y conativas (Snow, Corno y Jackson, 1996), comenzando por ubicar históricamente el tema, a partir de la definición de las funciones psíquicas según la división tripartita, en la que se puede advertir la herencia de la sistematización de J. Tetens, referida en el punto anterior de este trabajo. Los autores señalan que las categorías bajo las que se comprenden todos los procesos fundamentales son:

Cognición, afección y conación. La primera comprende el percibir, concebir, juzgar y razonar; la afección se define como “sentimiento, emoción, estado de ánimo [...] reacción genérica ante algo que gusta o disgusta [...] cualidad dinámica o energía de una emoción [...] La conación es “el aspecto de un proceso mental o conducta por el cual el sujeto tiende a transformarse en algo diverso; una ‘inquietud’ intrínseca del organismo [...] casi lo opuesto de la homeostasis. Una tendencia consciente a actuar; una fuerza impulsiva. El impulso, el deseo, la volición, el esfuerzo finalizado (es decir, con un propósito) son manifestaciones del aspecto conativo de la conducta (English y English, 1958, pp. 15, 92 y 104).

En estas definiciones, lo conativo todavía unifica los procesos afectivos y los tendenciales, pero el término *volición* subraya los aspectos activos de la conducta y refleja la concepción más extendida desde la modernidad, de la voluntad como *esfuerzo*.

En la actual orientación cognitivista, la voluntad es una función de control, se define como “proceso dirigido a mantener la intención de alcanzar un objetivo específico, frente a distracciones internas o externas” (García y Mccann, 393). Se considera que el proceso volitivo tiene el rol de *mediador* entre la intención y el uso de estrategias para lograr el objetivo, dejando fuera del acto de la voluntad el momento de ser afectado por la cualidad de valor de un objeto y aún la misma elección, que está unida a la formación de la intención. Es decir que la voluntad sólo controla la acción, pero no participa en el acto de determinación de un *fin* de esa acción.

Esta concepción tiene una raíz teórica, como se dijo, en la filosofía práctica del idealismo, pero también hay que reconocer en ella una reacción a la influencia dominante que ejercieron, durante casi todo el siglo XX, el conductismo y el psicoanálisis. En efecto, ambas corrientes confluyeron en explicar los aspectos dinámicos de la conducta desde presupuestos deterministas, en un caso intrapsíquicos y en el otro ambientales; de allí que los movimientos de reacción se centraran en los procesos de *auto-regulación* consciente de la conducta, un amplio tema que hoy tiene predominio en la bibliografía de la psicología educacional.

Los estudios teóricos y experimentales acerca de la voluntad y los procesos volitivos se han intensificado en los años ‘80, principalmente en el seno de la psicología alemana. Todos los autores coinciden en poner a N. Ach como el punto de partida de los trabajos contemporáneos sobre el tema (Pellerey, 1993).

Las primeras obras de Ach datan de principios de 1900 y sus trabajos se extienden a lo largo de más de dos décadas. Desde el principio distinguió dos aspectos en el actuar de la voluntad: la formación de la *intención* (decisión) y la *determinación* a actuar. Este último es el centro de sus trabajos, que se sitúan en

controversia con las explicaciones mecanicistas de la psicología del asociacionismo, a las que contraponen el rol clave del *objetivo* que se persigue en el curso de una acción, respecto de la cual afirma que:

Hay efectos que derivan del carácter inherente del objetivo, que dan por resultado una *determinación*, de acuerdo con el significado de dicho objetivo. Esas tendencias determinantes son la base de los fenómenos psíquicos cuyas manifestaciones han sido subsumidas tradicionalmente bajo el concepto de actividad volitiva (Ach, 1905, 164).

En su concepción, esa tendencia determinante se convierte en un acto de voluntad cuando da lugar a una acción, luego de haber superado un obstáculo mediante un gran esfuerzo. En esto consiste lo que él llama *acto primario de voluntad*, que caracteriza con los siguientes rasgos: sensación de tensión física, idea de un objetivo de acción, referencia al yo y advertencia del esfuerzo requerido por el objetivo. Estos cuatro rasgos objetivizan el acto de voluntad, experimentado como un poder *que se incrementa* en función del obstáculo a vencer.

Como se ve, Ach no se refiere al constitutivo intrínseco del acto de voluntad, la decisión libre, sino a estados y efectos subsecuentes a ésta, lo que llevará a distinguir, en la teoría psicológica alemana actual de la voluntad, el momento de la decisión y el momento de su implementación.

En los años 70 se asiste a lo que podría llamarse el renacimiento de la psicología de la voluntad, en el seno del Instituto de investigaciones psicológicas Max Planck, a partir de un proyecto de investigación sobre procesos volitivos, bajo la dirección de H. Heckhausen y con la colaboración de J. Kuhl, J. Beckman y los estadounidenses E. Klinger y F. Kanfer. A partir de estos trabajos se formulan dos modelos teóricos, complementarios: la teoría del control de la acción, de J. Kuhl y el modelo Rubicón, expuesto por H. Heckhausen, que analiza las fases de un curso de acción.

2.1.1 Teoría del control de la acción

Entre 1983 y 1987 Kuhl presenta su teoría, en la que distingue en una acción el aspecto motivacional y el aspecto volitivo, que designa como *motivación de elección* y *motivación ejecutiva*, respectivamente.

Kuhl (1984) puntualiza que su modelo teórico intenta: a) integrar un número mayor de procesos mediadores en el control de la acción, de lo que hacían los modelos precedentes b) especificar la relación entre control de la acción, control del desempeño y motivación.

Los principales referentes para comprender tanto el modelo de Kuhl como el de Heckhausen, son los modelos interpretativos de la motivación, en particular el de motivación de logro, de Atkinson (1974), cuyos conceptos esenciales se exponen en el punto 5.3.1 de este trabajo.

Se habla de motivación de logro cuando el sujeto que actúa lo hace movido por un objetivo de rendimiento, en el cual se distinguen, como sub-aspectos o direcciones alternativas, la esperanza de éxito y el miedo al fracaso, cada uno de los cuales suscitan acciones y sentimientos diversos y dan lugar, también a estrategias diferenciadas para el logro de su meta.

En dicho modelo se asume que cuando hay que enfrentar una tarea difícil, el resultado de la acción tiene un valor de incentivo (I) el cual suele ser función inversa de la probabilidad subjetiva de éxito (Ps), vale decir que cuanto menor es la expectativa subjetiva de logro, basada en el reconocimiento de las propias habilidades, mayor es el valor que se le asigna al logro de la meta, ésta se presenta con un incentivo mayor. A su vez, la tendencia motivacional (T) a esforzarse por lograr el éxito en la tarea, es función positiva del producto de los factores expectativas subjetivas e incentivo y alcanza su punto máximo en tareas de dificultad intermedia.

En este modelo se hace entrar otra variable, que es el motivo subjetivo (Ms), es decir la fuerza que tiene el motivo del sujeto para

lograr éxito en la tarea. En general, en las teorías de la motivación se distingue entre motivo y motivación. Suele definirse al motivo como un rasgo más o menos permanente, ligado con valores asumidos que dan lugar a metas más o menos estables en la conducta de los sujetos. En cambio la motivación está dada por el valor de incentivo que tienen las consecuencias anticipadas del resultado previsible de una acción. Lo que es motivador es la consecuencia, pero lo es por el motivo que encierra; la acción es instrumental, de modo que las mismas acciones pueden tener motivaciones diversas y distintas acciones pueden ser emprendidas por la misma motivación. Los motivos son el contenido de la motivación. En la bibliografía contemporánea se distinguen como clases de contenidos: el rendimiento (o logro), la adhesión (afiliación o motivo de contacto y respuesta social positiva), el poder, la ayuda (inclinación a servir a otro) y la agresión; que a su vez se diversifican en sub-especies y dan lugar a diversas estrategias de acción, a la vez que determinan que se asigne a éstas y a sus consecuencias, diversos valores de incentivo.

Kuhl considera que los modelos motivacionales de expectativa de éxito por valor de incentivo⁵⁰ no son suficientes para explicar la perseverancia o declinación en el curso de la acción, pues dejan de lado el problema del *control* de la acción.

Parece haber un consenso implícito entre los investigadores acerca de que una fuerte motivación es suficiente para una alta persistencia en la tarea. Esta visión ignora el problema del control de la acción (Kuhl, 1984, 108)

Por eso Kuhl distingue cuidadosamente entre la motivación y la acción y se centra en el estudio de los procesos que permiten

⁵⁰ Cabe aclarar que la exposición de estos modelos la hago en el punto 5.3, a pesar de que los mismos anteceden al modelo de J. Kuhl, porque, de acuerdo con la hipótesis de mi trabajo, intento mostrar que la concepción reduccionista de la voluntad lleva a escindir los conceptos de *motivación* y *voluntad*.

controlar a esta última, con la hipótesis de que *un déficit en la persistencia y desempeño es atribuible a un déficit en el control de la acción más que a un déficit motivacional* (Kuhl, 1984, 109), ya que la persistencia en la acción que lleva a la consecución de una meta, puede variar en distintas situaciones. Kuhl tipifica por lo menos tres: a) la situación en que la tendencia motivacional se mantiene con una fuerza constante, como la tendencia más fuerte b) la situación en que aparece una tendencia motivacional divergente y c) la situación en que aparecen elementos distractores en el medio ambiente.

En los dos últimos casos se hace más evidente la diferencia entre motivación y acción, pues se hace necesario que entren en juego los procesos mediadores cuya finalidad es proteger el logro final.

Kuhl aclara que un cambio en la motivación puede ser una condición suficiente para desentenderse de la meta, pero no es una condición necesaria; una persona puede seguir motivada, pero, sin embargo, no saber emprender acciones que la conduzcan al éxito.

Sin negar el valor de las hipótesis de Kuhl, cabría señalar que resulta demasiado tajante la separación entre motivación y acción volitiva, porque la misma motivación es un acto o momento de la conducta en el cual está presente la voluntad en cuanto ésta tiene por objeto el bien aprehendido e intentado como fin y por lo tanto la primera *protección de la acción*, a mi juicio, es la *valoración* de la meta, y la relación de esta valoración con el contenido *objetivo de valor* de esa meta, que es lo primero que puede sustentar el curso de una acción.

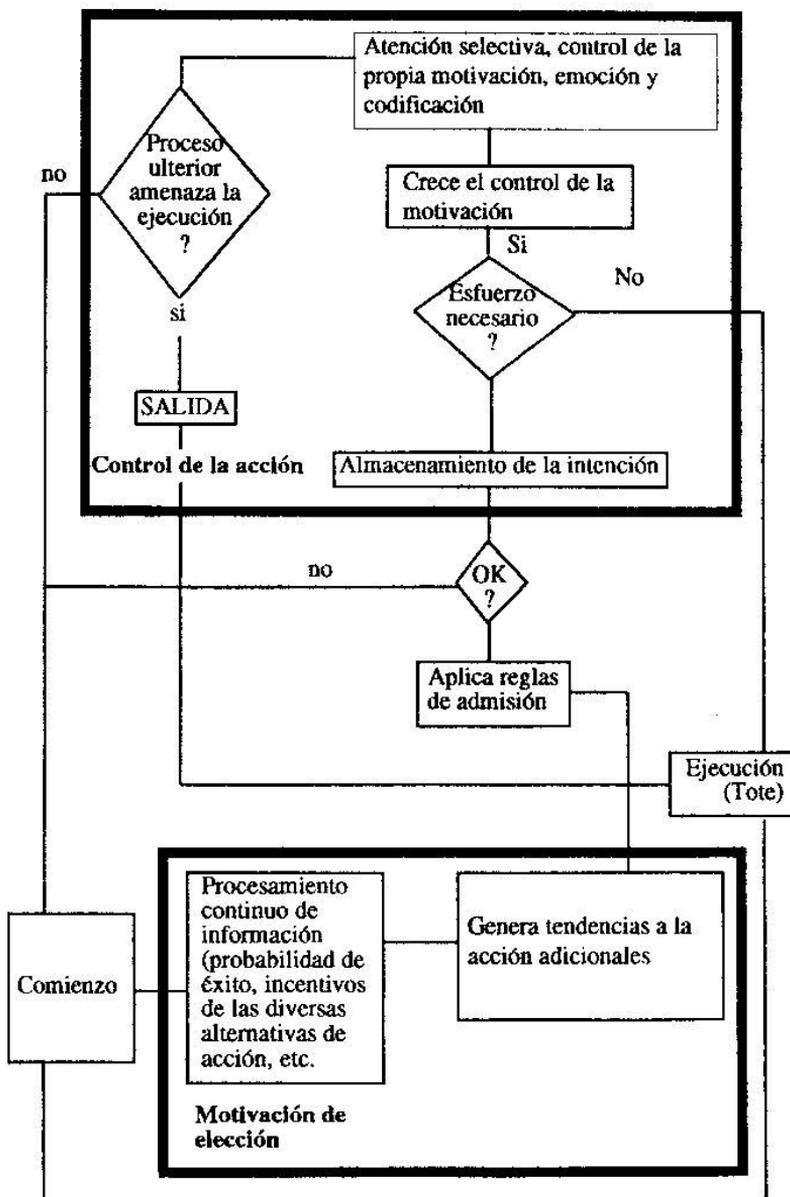
Como se verá, algo de esto se halla implícito en la descripción de los procesos mediadores, tal como Kuhl los presenta, aunque sería preciso introducir una *jerarquización* en dichos procesos, distinguiendo los que hacen a lo formal u operativo y los que hacen al contenido de valor, siendo estos últimos a mi juicio los que permitirían restablecer la relación de mutua apertenencia entre motivación y acción, hablar *de curso de acción motivado vs curso*

de acción automático y, a la vez, salvar la oposición entre tipos de motivación: extrínseca e intrínseca.

En efecto, el *contenido de valor objetivo* de la meta, por una parte es extrínseco, lo que no significa una calificación peyorativa ni comprometida con los modelos conductistas, puesto que, siendo las capacidades del sujeto precisamente potenciales, requieren ser actualizadas por algo en acto, *exterior* a su propio acto y a la vez *adecuado* a sus exigencias intrínsecas de desarrollo perfecto. Por otra parte, ese contenido objetivo debe ser concebido y valorado en su valor en sí y para el sujeto, condición necesaria para convertirse en motivador y dar así lugar a la determinación de un objetivo de acción. Este sería el momento subjetivo, lo que no significa arbitrario, opuesto a objetivo, en razón de las condiciones antes explicitadas, sino que refiere a lo que se constituye desde lo interior al sujeto. En otras palabras, éste sería -o debería ser- el momento de la libertad como compromiso, punto sobre el que habrá que volver.

Kuhl, en cambio, asigna a la voluntad sólo el proceso post-decisional que consiste en *energizar el mantenimiento y realización de las acciones planeadas* (Kuhl y Beckman, 1985, 90), por eso se centra, fundamentalmente, en el proceso de planificación y control de la acción, tomando como punto de partida el caso en que coexisten diferentes tendencias a la acción -lo que otros autores designan como conflicto-. En ese caso, una vez que se ha decidido por una de ellas, pueden darse interferencias que debiliten el curso de acción, pues *la fuerte intención de resolver un problema no es condición suficiente de éxito, aun si se dispone de las habilidades cognitivas y estrategias para hallar la solución* (Kuhl, 1984, 157), sino que se requiere un continuo control de la acción orientada a la meta, para neutralizar las tendencias que se oponen al logro de ésta y que pueden llevar al sujeto a iniciar actividades que son irrelevantes para la meta.

Kuhl presenta un modelo de la interacción entre motivación (elección) control de la acción y control del desempeño (ejecución):



Se llama motivación de elección a la motivación que lleva a elegir *una* de entre las varias alternativas de acción. Una vez que el sujeto ha decidido por una de ellas, se inicia la motivación de control, que tiende a crecer cuando aumenta la dificultad de la tarea. Este enunciado expresa la célebre *ley de la dificultad*, que es asumida, en general, por los teóricos de la psicología de la voluntad y que da cuenta de la situación experimental según la cual crece el esfuerzo cuando crece la dificultad de la tarea, porque las tareas difíciles tienen mayor valor de incentivo, es decir que el sujeto tiende a estimar como más valiosas las metas que cuesta más alcanzar. Esta relación no crece indefinidamente, por eso se asume, en general, que el punto óptimo de motivación se alcanza con tareas de dificultad intermedia y a la vez esta variable se compone con la de probabilidad subjetiva de éxito, es decir con la estimación de las propias habilidades para lograr la meta, llamada también, por otros autores, expectativa de logro. Vale decir que si la tarea no es demasiado fácil ni en extremo difícil y el sujeto se considera hábil para llevarla a cabo, entonces crece el esfuerzo, el sujeto persevera en lo decidido.

El modelo propuesto por el autor introduce en la relación antedicha una serie de procesos mediadores.

En el esquema presentado, el primer momento es *motivacional*; en él se forman las intenciones, se elaboran las razones para hacer algo, se selecciona una alternativa, en razón de la probabilidad de éxito del sujeto (Ps) y del valor de incentivo (I) de la meta. Kuhl enfatiza, en este punto, el aspecto *temporal* en el proceso decisional, señalando que en contextos reales hay un tiempo *limitado* para la decisión, cuya duración está principalmente bajo el control de la voluntad⁵¹.

⁵¹ Lo que Kuhl señala desde la psicología lo ha tratado Santo Tomás desde la antropología filosófica, al analizar la deliberación como un proceso de evaluación de un curso probable de acción que tiene su comienzo en la estimación de un fin como valioso y que termina en un juicio práctico como inmediato antecedente de la elección, proceso que es iniciado, sostenido y llevado a fin por la voluntad, en razón de ser ésta la potencia a la que corresponde el fin de cada acción y el fin último de la vida humana. (Cfr. entre otros textos, Santo Tomás, *Suma Teol.* I-II, q.1, a.5; I-II, q.1, a.7; II *Sent.*, d.25, q.1, a.1; I, q.5, a.4 ad 3, etc.).

Como resultado de ese proceso, una tendencia motivacional se convierte en una *intención*, para lo cual debe satisfacer ciertas *reglas de admisión*, que podríamos conceputar a partir de los ejemplos que da el autor, como “principios de valor” más generales, que subyacen a los valores de incentivo específicos de las metas particulares, o también como *finés* que el sujeto ha asumido en su vida y que lo caracterizan existencialmente, fines que son, precisamente punto de partida del proceso deliberativo y criterio de cada elección. Dicho en otros términos, una meta específica tiene un valor superior de incentivo, que le es participado por el fin o proyecto existencial de cada sujeto; esto no implica negar los valores objetivos de determinadas metas; sino reconocer que, de acuerdo con la estructura personal, las mismas metas mueven de modo diverso a cada persona.

El autor plantea en términos psicológicos la situación en la cual se convierte en *intención* una tendencia a la acción no dominante, situación que no tiene explicación en el modelo motivacional de expectativa por valor de incentivo y que Kuhl tipifica como conducta no hedonista. En estos casos el estado motivacional inicial se caracteriza por un conflicto entre dos tendencias, de las cuales la no-hedónica puede no tener tanta energía disponible, sobre todo al principio, por lo cual se requiere que sea reforzada por procesos volitivos.

Este planteo asume, de modo implícito, presupuestos kantianos que reducen la voluntad a un control en el que no deben entrar contenidos de valor, los que serían propios del momento que Kuhl llama motivacional, ya que la distinción propuesta entre motivación y acción volitiva, presupone que la motivación es sólo afectiva y que la identificación haría caer en mecanicismo determinista. Sin embargo el planteo parece deslizarse al extremo del voluntarismo formalista.

Kuhl resuelve la situación de conflicto mediante una explicación en términos de teoría del procesamiento de la información, que desarrolla el aspecto que se ha mencionado antes

de procesos *mediadores* de control de la acción, mediante los cuales se puede alterar una jerarquía tendencial inicial, en el curso de una acción, de modo que ésta conduzca a la realización de una tendencia no dominante en principio.

Los procesos mencionados se inician sólo si el sujeto percibe alguna dificultad en la acción, que puede ser generada por tendencias alternativas o por presiones externas. Se distinguen seis tipos de procesos:

1. *Atención selectiva:*

El sujeto dirige su atención a los aspectos de la acción que son relevantes para la intención en curso; este proceso es llamado función protectora de la volición.

2. *Control de la codificación:*

Se codifican los rasgos de los estímulos que están relacionados con la intención en curso, se usan estrategias de elaboración de la información para mejorar la ejecución.

3. *Control de las emociones:*

Este proceso enlaza la fase de ejecución con la fase previa motivacional, tratando de impedir las emociones negativas y de enfatizar las que facilitan la eficacia de la acción.

Tiene que ver con metacogniciones de las propias respuestas afectivas y de su incidencia en el desempeño. En general todas las emociones negativas (ansiedad, temor, tristeza, disgusto, etc.) tienden a bloquear la acción, entre otras causas por su incidencia sobre la percepción de la autoeficacia, tanto como sobre el valor de incentivo de la meta.

4. *Control de la motivación:*

Este es uno de los procesos más significativos y, como el anterior, relaciona la ejecución con la fase previa. Es un proceso por el cual se fortalece la base motivacional de la intención en

curso. Se trata, fundamentalmente, de una reconsideración y revaloración de los motivos de la acción, del valor de la meta y de las expectativas positivas respecto del logro de la misma.

Aquí es más evidente que en el resto de los procesos la necesidad de considerar como intrínseco al acto volitivo, el momento afectivo-valorativo, en virtud del cual es el compromiso del sujeto con el contenido de valor de la meta, inseparable de su propia realización personal, lo que, en definitiva, mantiene la intensidad de la acción, es decir la perseverancia.

A esto me refiero de modo más analítico, al desarrollar el tema de la educación afectivo-moral, señalando que los hábitos formales de la voluntad no pueden desarrollarse con independencia del contenido valioso -en sí y para el sujeto- de los fines intentados.

5. *Control del ambiente:*

Este proceso es, en realidad, una instancia de los dos anteriores, que pueden ser puestos en juego mediante alguna manipulación del ambiente. Como ejemplo pueden citarse las conductas que quitan del ambiente los estímulos que distraen, que refuerzan tendencias adversas a la meta (el que quiere hacer dieta saca de su alcance los elementos que pueden debilitar su intención, el chico que se pone a estudiar elimina los factores de distracción, etc.). Pueden incluirse también manifestaciones positivas, como imágenes de aspectos positivos de la meta. Kuhl incluye aquí lo que él llama *compromisos sociales*, tal por ejemplo, el caso del que quiere dejar de fumar y lo promete a alguien que para él es relevante.

En la aplicación de las estrategias que implica este proceso es relevante la *metacognición* acerca del efecto motivacional o perturbador de objetos u aspectos del ambiente, que, por lo tanto, debe ser desarrollada si se quiere proteger la eficacia de las acciones orientadas al logro de metas.

6. *Procesamiento parsimonioso de la información:*

Kuhl llama así a un modo de conducir el proceso de deliberación, que lleva a la decisión, evitando el detenerse excesivamente en la consideración de los motivos, lo que caracteriza a un tipo de sujeto *rumiante*, indeciso que debe aprender a poner un cierre al proceso de generar información acerca de las diversas alternativas de acción, para lo que debe valerse de metacogniciones almacenadas que le indican las condiciones bajo las cuales la prolongación de un proceso conspira contra la acción que lleva efectivamente a la meta.

Cabría aquí hacer una consideración más esencial acerca de la naturaleza de la deliberación y de su relación con los fines últimos de la persona y con la decisión que cierra el proceso deliberativo. Pero todos estos elementos van más allá del componente cognitivo, que si bien es condición necesaria para la decisión, no es suficiente, sino que se requiere considerar la meta en relación con el ejercicio de la libertad frente al proyecto último existencial de cada sujeto, que es el criterio para determinar metas y sostener cualquier curso de acción.

De un modo operativo, tiene cierta relación con lo antedicho la condición puesta por Kuhl para el acceso al uso de estas estrategias volitivas enunciadas. La condición es que *la representación cognitiva de la intención en curso incluya alguna referencia al yo (self) como agente causal de la acción intentada* (Kuhl, 1984, 127); en otras palabras, es preciso tener presente la relación entre la meta, convertida en propósito y la propia acción libre, lo que la teoría de la atribución designa como locus de control interno, en virtud de lo cual el sujeto *sabe* que la acción y sus resultados dependen de él, se le atribuyen, y por eso tiene sentido que ponga en juego procesos de control que le den cierta garantía de eficacia.

El control de la acción interactúa, según el modelo presentado, con el control del desempeño, es decir que el sujeto somete a prueba el grado de congruencia que hay entre el resultado de una acción y un criterio o patrón de evaluación y si hay

discrepancias introduce acciones correctivas para satisfacer el criterio (en el modelo esto se designa como TOTE: test-operación-test-exit, o sea fin del ciclo de control). Más adelante, al exponer la teoría de la motivación de J. Nuttin, se presenta la corrección que este autor hace al modelo TOTE, que consiste, fundamentalmente, en poner el *criterio* como punto de partida de todo el proceso; criterio que consiste, justamente en los fines o principios de valor que cada sujeto discierne o elige para sí.

Todas las fases del modelo de Kuhl describen la ejecución de un plan de acción orientado a lograr determinados objetivos.

En su aspecto operativo permite derivaciones muy concretas en la tarea pedagógica, en lo que se refiere a la enseñanza de estrategias volitivas; aunque es preciso complementar el modelo con la consideración de los actos de discernimiento de los valores que encierra la meta y de los aspectos referidos a las disposiciones habituales subjetivas que le permitan al actor disponer libremente de sí. Es decir que la educación volitiva debe poner como eje la configuración virtuosa del sujeto, para la cual los procesos descritos por Kuhl en su teoría del control de la acción pueden constituir medios útiles, siempre que se los inserte en un adecuado horizonte de fines de la vida humana y de su concreción en un proyecto existencial.

En uno de sus últimos trabajos Kuhl (2000) amplía el contexto teórico del control de la acción, presentando una teoría de la interacción de sistemas cognitivos y afectivo-volitivos en la personalidad, cuyo núcleo reside precisamente en la voluntad, definida como la capacidad de implementar intenciones y sostenerlas en un curso de acción.

No cambia la concepción de la voluntad como fuerza y actividad, pero hay dos principios básicos de su teoría que avanzan hacia una concepción holístico-humanista de la personalidad y de la acción motivada; el primer principio sostiene que la respuesta afectiva positiva facilita el proceso volitivo y el segundo condiciona

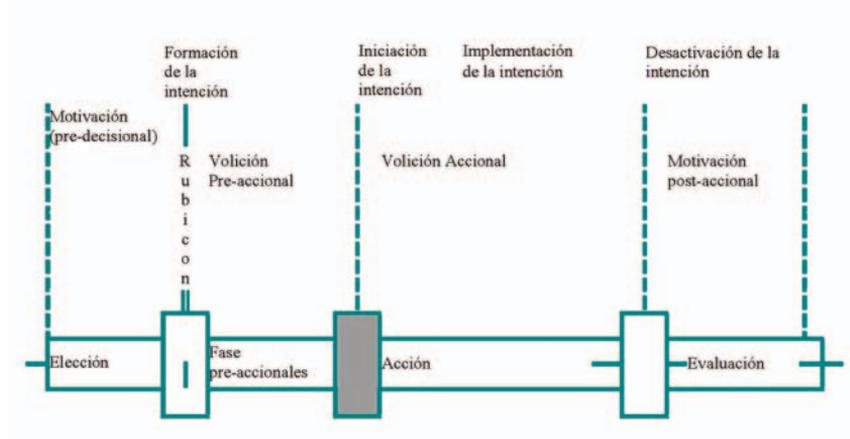
el desempeño continuado a la fijación de metas realistas y al nivel de identificación con ellas. Una meta es calificada de realista cuando es compatible con el núcleo personal *-self-* de necesidades, valores y experiencias previas, lo cual permite que el sujeto considere las dificultades para el logro de la meta y las enfrente con éxito.

Kuhl habla de *nivel de integración personal* como una condición última de la interacción de procesos cognitivos y conativos, que permite el mantenimiento de una acción motivada; lo que puede considerarse como un equivalente funcional de lo que llamamos proyecto existencial.

2.1.2 El modelo del Rubicón

Este modelo de la acción motivada es propuesto por H. Heckhausen, a partir de sus trabajos en colaboración con J. Kuhl y de la revisión de los modelos motivacionales de expectativas de logro por incentivo.

El modelo considera cuatro fases en la acción, subdivididas en dos grandes etapas cuyo límite común es la decisión, que recibe, justamente, la denominación metafórica de Rubicón, antecedida por la etapa pre-decisional o motivacional y seguida por la etapa post-decisional o volitiva. La diferenciación entre procesos motivacionales y procesos volitivos representa el núcleo del modelo que el autor esquematiza como sigue (Heckhausen, 1991, 183):



1. *En la fase pre-decisional*, de la motivación, se consideran los objetivos posibles para la acción. Es una fase deliberativa que culmina con la formación de una intención, e implica un proceso de control meta-volitivo que Heckhausen llama *tendencia a acabar la deliberación*

A propósito de esta fase Heckhausen expone un modelo expandido de la motivación, que discrimina las variables del modelo más clásico de expectativas subjetivas de éxito por valor de incentivo de la meta (Atkinson); distinguiendo tipos de expectativas:

- La expectativa del resultado de la situación, o sea la estimación del resultado probable de la situación en curso, de no mediar una acción del sujeto (por ej.: ante la proximidad de un examen, qué espera el sujeto que resultará si no emprende alguna acción).
- La expectativa del resultado de una acción ante la situación (lo que pasará si se prepara para el examen).
- La expectativa acerca de las consecuencias del resultado (por ejemplo: los beneficios de aprobar el examen).

Son estas expectativas acerca de las consecuencias, precisamente, las que tienen valor de incentivo y las que, juntamente con la probabilidad de éxito, generan el estado motivacional. Entre las consecuencias que puede traer el resultado de una acción, se mencionan: la autoevaluación (a partir del resultado de su acción el sujeto se evaluará positiva o negativamente), el progreso hacia otros objetivos supraordenados (vale decir: los resultados son instrumentales, en el sentido de que permiten ir accediendo a una secuencia de metas ordenadas entre sí como medios a fines), la evaluación externa (como consecuencia de los resultados de su acción, el sujeto será ubicado, por ejemplo, en una determinada escala social, profesional, escolar, etc.).

En general, se observa que el valor de incentivo de la autoevaluación es inversamente proporcional a la expectativa del

resultado de la acción; vale decir que, por ejemplo, cuanto menos se espera un determinado resultado, su logro incide más en la autoevaluación positiva y viceversa.

El modelo motivacional expandido de Heckhausen, presenta un algoritmo de preguntas y respuestas que subyace a la decisión de actuar. Por ejemplo, en el caso antes mencionado, el sujeto se preguntará en primer lugar si la situación en curso parece tener ya un resultado predeterminado; si la respuesta es afirmativa, ello llevará a decidir no emprender ninguna acción; en cambio si la respuesta es negativa, generará una pregunta ulterior acerca de la probabilidad de lograr algún resultado con la propia acción; si el sujeto estima que esa probabilidad es mayor que cero, se preguntará si las consecuencias posibles de ese resultado son de suficiente importancia (éste es el momento en que se determina el valor de incentivo) y si lo son, entonces se preguntará si los resultados de la acción conducirán a las consecuencias deseadas, en cuyo caso esta fase se cerrará con la decisión de hacer algo, es decir con la formación de la intención.

Esas cuatro preguntas -que no necesariamente se plantean de modo consciente en un proceso motivacional- muestran de modo operativo las variables que permiten predecir si el sujeto finalmente decidirá comprometer su esfuerzo en un curso de acción dirigido a lograr la meta.

Cabe hacer notar la importancia pedagógica de promover en los alumnos atribuciones causales realistas respecto de estas variables, como condición de desarrollo de procesos de educación autónomos.

2. *Fase volitiva pre-accional*

Esta es la fase en que se inicia la acción, a partir de que una intención de objetivo se convierte en una intención de conducta, porque logra imponerse por encima de otras intenciones o tendencias que compiten con ella.

3. *Fase volitiva accional*

En esta fase el desarrollo de la acción es guiada por una representación mental de la intención referida a la meta, que no es necesariamente consciente durante todo el curso de acción, pero que se activa cuando el curso de acción se ve obstaculizado por la interferencia de otras tendencias o por factores externos.

Heckhausen sostiene que *la intensidad y perseverancia de la acción está determinada por la fuerza volitiva de la intención referida al objetivo. La fuerza volitiva es una variable cuyo valor tope está determinado por la tendencia motivacional* (Heckhausen 1984, 185). A su vez el monto de la actual fuerza volitiva -o esfuerzo disponible- depende de la dificultad que debe ser vencida; esto significa que el nivel de esfuerzo no se relaciona tanto con las variables de la etapa motivacional sino más bien con las demandas que surgen en el curso de acción.

El autor puntualiza que el control del esfuerzo es uno de los procesos claves en el control de la acción: los sujetos más exitosos son aquellos que son capaces de modular el esfuerzo para mantener la eficacia. Aquí se introduce una variable de estilo personal en el control de la acción: hay sujetos que se centran sobre todo en la tarea, en cambio otros se centran en los estados (subjetivos) que genera el curso de acción. Estos últimos están sujetos a más interferencias emocionales en su desempeño y con frecuencia manifiestan en su conducta el fenómeno de la *sobre motivación*.

En esta fase se ponen en juego los procesos mediadores analizados por J. Kuhl, que se expusieron en el punto referido a la teoría del control de la acción.

4. *Fase motivacional post-activa*

Una vez que la acción ha terminado, porque se ha llegado al objetivo, se suscita una fase de evaluación del resultado de la acción, en la cual, entre otras cosas, se sacan conclusiones para acciones futuras. Esta fase tiende un puente entre el pasado y el

futuro, permite que el sujeto capitalice la experiencia para planificar y conducir mejor futuras acciones.

Aquí, nuevamente, inciden los estilos personales: el sujeto centrado en sus propios estados tiene dificultad para desactivar una intención que no ha sido llevada a cabo por completo, le cuesta flexibilizar la acción para responder a los nuevos requerimientos de la situación, puede caer en conductas de perseveración o en el cuadro llamado de indefensión aprendida, que tiene lugar cuando se fijan los fracasos bajo la forma de atribuciones negativas en cuanto a la auto-eficacia, que determinan ulteriores cursos de acción no exitosos. En este caso es conveniente prevenir las conductas “rumiantes” proponiendo nuevas tareas que, a la vez, permitan extender la perspectiva de futuro.

El estilo de control volitivo centrado en la acción incide de modo positivo en el uso de estrategias y procesos mediadores y caracteriza a los sujetos más auto-regulados. En efecto, es propio de los sujetos con este estilo:

a) Ejercer atención selectiva sobre la información que es relevante para el logro de la meta

b) Tener mayor facilidad para dejar la actividad cuando la meta no es relevante

c) Evitar la hipermotivación -es decir el compromiso simultáneo con diversas metas- con su consecuencia de deficiencia en la ejecución

d) Evitar estados *rumiantes*, como el sobre-análisis acerca de la propia actuación, la atención excesiva a las expectativas sociales acerca del desempeño propio, etc.

Es bastante evidente que estas características pueden expresarse desde la perspectiva de la educación afectivo-moral, como exigencias de promoción de virtudes específicas, tales como: esfuerzo de objetividad, valoración de los fines objetivos por encima de la propia imagen social o de la valoración del yo,

perseverancia y evitación de la veleidad, desarrollo de respuestas afectivas acordes con un orden objetivo de valores, fortaleza, capacidad de renuncia respecto de todo lo que interfiere con el logro de los fines valorados y libremente elegidos.

3. VOLUNTAD Y MOTIVACIÓN

A lo largo de los puntos anteriores se fue ya señalando la relación entre motivación y voluntad. Y no podía ser de otro modo, porque se ha tratado de mostrar que el momento motivacional no puede ser escindido del volitivo, sino que es un aspecto de éste, en la medida en que la voluntad no puede reducirse a pura actividad, sino que debe considerarse como una capacidad bipolar: afectivo-tendencial.

La motivación pertenece, en primera instancia, al momento afectivo, en el cual se vivencia el valor de lo que ha sido conocido, la relación que tienen las dimensiones de lo real con la propia subjetividad. De allí surge la respuesta afectiva, no meramente sensible, sino desde la totalidad del sujeto, ni clausurada en la inmanencia de esa subjetividad, sino con un *carácter intencional* propio de la intrínseca referencia de toda capacidad a su objeto propio, que es la base del carácter finalista, propositivo, de la conducta.

Vale decir que la respuesta afectiva humana da origen a la tendencia, la cual, a su vez se concretará en un intención, una decisión y un curso de acción atravesado y sostenido por la decisión que *contiene* el valor de la meta, convertido en propósito de acción, el cual es, precisamente, el núcleo del aspecto dinámico de la conducta.

Una de las concepciones contemporáneas más comprensivas de la verdadera naturaleza de la motivación, que tiene en cuenta la interacción de lo cognoscitivo y lo dinámico, lo afectivo y lo tendencial; es, a mi juicio, la teoría relacional de la motivación de J. Nuttin, en la que me centraré para desarrollar el

tema y a partir de ella trazar algunas líneas pedagógicas.

Antes de entrar en esta exposición, cabrá hacer una sucinta referencia al marco histórico dentro del cual sus tesis cobran relevancia.

3.1 Teorías de la motivación humana

La mayoría de las exposiciones actuales coinciden en considerar tres grandes direcciones teóricas en el tema de la motivación: la biológica, la conductista y la más actual, cognitivista.

En la primera de ellas tiene gran peso la influencia del evolucionismo, que da lugar a las teorías clásicas de la motivación como función de los instintos, entre ellas la de McDougall y la de Freud.

McDougall detallaba una larga lista de instintos, concebidos como tendencias innatas que luego se diversifican, de acuerdo con las percepciones selectivas de estímulos y la intervención del aprendizaje. Freud, en cambio, considera que el punto de partida de la acción es la pulsión; pero en ambos casos se trata de una energía que produce una tensión, que el organismo intenta reducir, descargando esa energía. Esa energía no tiene un objeto propio, sino que lo que se busca es restablecer el equilibrio existente antes del estado de tensión. Por eso se llama a estos modelos explicativos de la motivación y de la conducta, teorías homeostáticas. La homeostasis -mantenimiento de las condiciones del medio interno- es un concepto que tiene un valor explicativo en el plano de las necesidades biológicas, pero que resulta reductivo si se usa como categoría explicativa de toda la conducta humana. Como señala J. Nuttin:

El proceso motivacional presenta una fase que a menudo se descuida [...] Se trata del hecho de que el hombre intenta romper el equilibrio a partir del momento en que obtiene un objetivo que anteriormente

se había propuesto [...] mediante la elaboración de nuevos proyectos, busca comprometerse en vías cada vez más difíciles; asume nuevas responsabilidades y [...] no puede soportar una situación en la que no le es posible realizar ninguna tarea importante (1973, 87).

También es propia de la tradición biologista la identificación de las necesidades fundamentales con las necesidades de base fisiológica y la explicación de las necesidades superiores (o específicamente humanas) ya sea por el recurso al aprendizaje social, ya por la sublimación de la pulsión básica de la libido (Freud).

El modelo conductista pone el origen dinámico de las conductas en asociaciones o conexiones aprendidas. El punto de partida de la conducta es el estímulo, que se asocia a una reacción, la que a su vez termina en otro estímulo que refuerza la primera asociación. El primer estímulo puede ser un estado interno de necesidad, pero el segundo *es un elemento externo*, ya que en las diversas formulaciones conductistas, se evita siempre recurrir a estados motivacionales internos así como se elimina también toda explicación en términos de mediadores cognitivos: El elemento fundamental para explicar la ocurrencia de una conducta es la conexión que se fija por efecto del refuerzo.

El enfoque cognitivista de la conducta y de la motivación surge del seno mismo del conductismo, al que cuestiona el modelo de enlace mecanicista entre estímulo y respuesta, poniendo en un lugar central el rol mediador de los procesos de conocimiento, tanto de la percepción cuanto de los llamados procesos superiores.

El cognitivismo considera que

El primer estadio en la cadena de eventos que se inicia con una situación de estímulo y culmina en una conducta es la construcción de una representación cognitiva del entorno [...] que obra como entorno efectivo suscitando motivos y emociones y guiando la

‘conducta manifiesta hacia su objetivo o meta (Baldwin, 1969, 326).

Es decir que el primer paso es una elaboración cognitiva del estímulo, a partir de la que se seguirá la conducta, de allí la importancia que se le da a los procesos de selección, elaboración, conservación y recuperación de la información.

Las teorías cognitivistas de la motivación tienden a reducir o subordinar excesivamente el momento afectivo-tendencial a los procesos de conocimiento, dándole a éste una función de origen de la conducta.

En particular, las disposiciones cognitivas caracterizan dos aspectos del proceso motivacional, según J. Huertas (1997): a) caracterizan la interpretación que se da de las demandas de la situación en que se da la acción y del resultado o consecuencias de dicha acción y b) conforman las creencias y valores que añaden estimación a determinadas acciones y metas.

Estos dos aspectos son desarrollados a lo largo de las diversas contribuciones que la psicología cognitiva hace al tema de la motivación, de las cuales las más relevantes son la teoría de la motivación de logro y teoría de la atribución.

Ambas perspectivas dominan el panorama de las últimas décadas en el tema de la motivación:

a) Teoría de la motivación de logro

La teoría de la motivación de logro es la más difundida de las teorías cognitivas de la motivación, cuyo modelo básico es el de expectativa de éxito por valor de incentivo. Este modelo explica la conducta motivada como una función de dos variables fundamentales: la expectativa que un sujeto tiene de obtener un resultado exitoso a través de su acción y el valor que le asigna a dicho resultado, que es la meta de su acción.

Kurt Lewin es el primero en proponer este modelo, en su teoría de campo de la conducta motivada, que él explica como una

función de la persona y el ambiente Lewin, 1969). Un estado de necesidad en la persona, genera una tensión, que se grafica como una fuerza con un punto de aplicación, intensidad y dirección; en virtud de lo cual un objeto adquiere una valencia -o valor de incentivo- al par que genera un campo de fuerzas dentro del cual se desarrolla la conducta, orientada al objeto-meta. Así, el sujeto se mueve tanto por la fuerza interna de la necesidad cuanto por la fuerza de atracción de la meta; con lo que el modelo de Lewin participa de las teorías de la motivación como impulso y búsqueda de equilibrio y de las teorías de la motivación como atracción.

Corresponde a J. Atkinson el desarrollo más difundido del modelo cognitivo de expectativa de éxito por valor de incentivo.

Su teoría parte de una de las necesidades que Murray incluía en su taxonomía: la necesidad de logro, concebida como:

Un deseo de realizar algo difícil, dominar, manipular u organizar objetos físicos, personas o ideas. Hacer todo esto tan rápida e independientemente como sea posible. Superar obstáculos y alcanzar altos niveles; sobresalir, rivalizar y superar a otros e incrementar la consideración de sí mismo por el ejercicio exitoso de su talento (Murray, 1938, 164).

Esos deseos, a su vez, se acompañan de acciones tales como esforzarse, trabajar por una meta lejana, tratar de hacer todo bien, sobreponerse a la fatiga, competir, etc.

Sobre este concepto J. Atkinson formula su teoría de la motivación de logro, a fines de la década del '50. En ella explica la conducta orientada al logro -o rendimiento- como resultante de un conflicto entre tendencias de aproximación al éxito y de evitación del fracaso.

Explicita en una fórmula la tendencia al logro de una meta (Ts) como el producto de tres factores: necesidad de logro o motivo de éxito (Ms), probabilidad de éxito en la tarea (Ps) y el valor de incentivo de ese éxito (Is), donde la *s* refiere al sujeto.

El motivo de éxito es conceptualizado como un rasgo de personalidad, relativamente estable, en tanto que la probabilidad subjetiva de tener éxito en la acción es una expectativa o creencia de que se alcanzará la meta, que se incrementa a medida que se obtienen ciertas recompensas. El concepto de valor de incentivo refiere a una propiedad de la meta en su relación con las expectativas y se relaciona con el concepto de *valencia* de Lewin. En efecto, el valor final de un objeto-meta depende tanto de ciertas propiedades de la persona (como su capacidad de esfuerzo) cuanto de las de la meta (como, por ejemplo, la dificultad de la tarea, que es una de las notas más tenidas en cuenta en los diversos trabajos sobre motivación).

Entre las variables Is y Ps hay una relación inversa, pero a la vez, cuando una meta se presenta como difícil de alcanzar, suele crecer su valor y por eso lleva a incrementar esfuerzos, por lo menos dentro de ciertos límites, compatibles con las expectativas del sujeto acerca de sus propias posibilidades. Como estas últimas se generan por experiencias previas, es importante graduar las dificultades, dando al sujeto oportunidad de experiencias de éxito, pues éstas, a la vez que le permiten el autoconocimiento de sus habilidades, generan sentimientos positivos y aumentan el estado motivacional.

La relación entre las variables puede ser también afectada por motivaciones extrínsecas. Así, por ejemplo, cuando un alumno se esfuerza en un logro escolar, movido por el deseo de agradar a sus padres o de evitar un castigo, puede darse que persevere en la acción aunque no tenga el éxito esperado, y en estos casos suele suceder también que los resultados de su acción no le sirvan al sujeto como fuente de información acerca de sus habilidades y de corrección de sus estrategias.

En el caso de que la motivación de logro sea la prevalente, el desempeño exitoso incide sobre el nivel de aspiraciones, elevándolo. Así, los sujetos con alta motivación de logro eligen cada vez tareas más difíciles; pero la inversa no se verifica con la misma frecuencia, probablemente porque los sujetos que no logran las

metas no tienen tanta información acerca de sus habilidades y por eso tienen más dificultades para elaborar planes realistas.

Los trabajos experimentales acerca de este aspecto señalan que las tareas fáciles o difíciles dan información acerca del mundo externo, en tanto que las tareas de dificultad intermedia -en las cuales hay equiprobabilidad de éxito o de fracaso- proveen, a través del desempeño y de su logro, información acerca del propio esfuerzo y habilidades.

b) Teoría de la atribución

Son varios los autores que han contribuido al desarrollo de esta teoría cuyo tema central es la percepción y el juicio que un sujeto tiene acerca de las causas de una acción y de sus resultados y la influencia motivacional que tiene dicha atribución causal.

Se considera como el iniciador de esta teoría a F. Heider -psicólogo austriaco que desde los años 20 estuvo en contacto con los gestaltistas y en particular con K. Lewin- quien distingue dos factores fundamentales de los que depende la conducta humana: personales -o internos- y ambientales, considerándolos como las causas percibidas o a las cuales alguien atribuye los resultados de su acción. Los factores personales son la habilidad y el esfuerzo y los externos incluyen aspectos que pueden generalizarse bajo los rótulos de facilidad o dificultad de la tarea.

El juicio de atribución de causalidad que alguien hace con respecto a los resultados de su acción, influye en su modo de desarrollar dicha acción, en sus expectativas futuras y en sus estados afectivos; de allí que se considere a estos juicios como elementos motivacionales. El autor analiza con detalle las diversas combinaciones en estas atribuciones y muestra la incidencia motivacional positiva de la atribución interna. Es decir que una persona que considera que los resultados de su acción dependen de su habilidad o esfuerzo, se sentirá más responsable de esos resultados y más comprometido en la acción.

Sobre la base de los aportes de F. Heider, B. Weiner desarrolla su teoría atribucional de la motivación. “Esta teoría adhiere al marco de trabajo expectativa-valor, adoptada por Lewin, Atkinson y Rotter, y subraya los efectos de la atribución sobre la expectativa de logro del objetivo, sobre las respuestas afectivas y la evaluación interpersonal” (Weiner, 1980, 327).

La teoría analiza los tipos de causas a las que las personas atribuyen los resultados de su conducta, ya sea del éxito, ya del fracaso.

Esas inferencias causales tienen diversas fuentes de información, algunas de ellas remiten a la experiencia pasada, es decir al desempeño previo y a sus resultados, otras remiten a las características de la situación actual, como por ejemplo a la dificultad de la tarea, a la intervención de otras personas o a rasgos ambientales.

Wigfield y Eccles (2000) revisan el modelo de motivación de logro, integrando en un modelo las expectativas de éxito, el valor asignado a la tarea, las metas en relación con los esquemas del self (metas de corto y de largo plazo, yo ideal, autoconcepto de sus habilidades, percepción de las demandas de la tarea) la percepción de creencias, expectativas y actitudes del entorno social, los estereotipos culturales, la interpretación que el sujeto hace de sus experiencias (atribuciones causales y locus de control) y de los logros previos.

Weiner propone una taxonomía tridimensional de las causas percibidas de éxito o fracaso en los resultados del propio desempeño estableciendo como dimensiones de causalidad: *lugar, estabilidad y controlabilidad*.

La primera dimensión remite al locus de control, ya señalado por Heider y también analizado por J. Rotter. El *lugar de causalidad* puede ser interno o externo, según que el sujeto juzgue que las causas de su éxito o fracaso son propias o son exteriores a él. Son causas internas o personales la habilidad y el esfuerzo (éstas son

las principales, aunque también se citan el humor, la fatiga, la enfermedad, etc.) y son externas la suerte, el nivel de dificultad de la tarea, la influencia de otras personas, las circunstancias ambientales.

Las causas estables son las que son percibidas como no modificables, como por ejemplo las propias habilidades y las características de la tarea.

La controlabilidad es una dimensión que agrega Weiner. La principal causa controlable es el propio esfuerzo, en tanto que la habilidad, la suerte, las características de la tarea, son incontrolables, no están bajo el poder o voluntad del sujeto que actúa.

Cada sujeto tiene un esquema atribucional, una estructura más o menos permanente que implica sus creencias acerca de la relación entre su conducta y los resultados de ésta. En una teoría de la motivación tienen particular importancia las consecuencias de este esquema de atribución sobre las expectativas subjetivas de éxito o fracaso.

En general, las teorías que asumen el modelo de expectativas por valor de incentivo, consideran que los únicos determinantes de un cambio en las expectativas son el éxito -que aumentaría las expectativas en acciones futuras- y el fracaso -que haría descender las expectativas futuras-.

Sin embargo, Weiner señala que las causas en el cambio de las expectativas son más complejas y tienen que ver con las ya señaladas dimensiones de causalidad, tal como son percibidas por el sujeto.

Así, por ejemplo, el fracaso que se atribuye a la poca habilidad o a la dificultad de la tarea, disminuye las expectativas de éxito en el futuro, más que el fracaso atribuido a mala suerte o a falta de esfuerzo [...] Más generalmente, los cambios en las expectativas después de un éxito o fracaso dependen de la estabilidad perci-

bida de la causa del resultado anterior: la atribución de un resultado a factores estables (tales como habilidad y dificultad de la tarea) produce mayores cambios en las expectativas de lo que lo hacen las causas inestables (Weiner, 1980, 351).

De la consideración conjunta de las dimensiones señaladas, se siguen consecuencias, tales como por ejemplo, en el caso de un sujeto con alto autoconcepto respecto de sus habilidades, si cree que tendrá éxito, entonces es más probable que atribuya un eventual fracaso a la mala suerte.

Por otra parte, de los juicios de atribución causal se siguen respuestas afectivas: respuestas positivas de autoconfianza, se siguen de atribución del éxito a las propias habilidades y esfuerzo ante tareas difíciles; en tanto que cuando el fracaso se atribuye a las mismas causas, se siguen sentimientos de culpa. La atribución del éxito a causas externas no manejables no recompensa tanto al sujeto ni la atribución del fracaso a dichas causas afecta tanto su confianza. Las respuestas de desánimo y apatía son propias de la atribución de fracaso a causas personales estables. Cuando el éxito se atribuye al esfuerzo produce satisfacción, cuando se atribuye a las propias habilidades, autoestima, sentimiento del propio valor y optimismo ante el futuro.

Al hacer las consideraciones pedagógicas cabrá referirse a la necesidad de promover el cambio de los juicios de atribución a partir del autoconocimiento objetivo y de la recta valoración de las metas y del propio yo.

Otro aspecto de particular importancia en una teoría de la motivación es la relación entre las atribuciones causales y la intensidad y perseverancia de la conducta.

Weiner señala que para comprender esta relación debe tenerse en cuenta que:

- La conducta es mediada por las expectativas de éxito y por las respuestas afectivas anticipadas ante los resultados

- Las expectativas están influidas negativamente por las atribuciones a factores causales estables. Las atribuciones a causas inestables aumentan la intensidad y persistencia de la conducta.

Las respuestas afectivas también son mediadas por la causalidad percibida.

En general, atribuir el fracaso a la propia falta de habilidad es especialmente nocivo para el futuro desempeño. La atribución del éxito al propio esfuerzo o del fracaso a la falta de éste es lo que influye de modo más positivo en la intensidad y perseverancia de la acción, por la relación advertida entre resultados y control volitivo.

En sentido inverso, cuando el sujeto tiene experiencias repetidas de que no hay relación entre los resultados de su conducta y su propio desempeño, desarrolla una actitud que los psicólogos cognitivos han llamado *desamparo aprendido*, que se caracteriza por baja expectativa generalizada y está asociada con cuadros depresivos. En perspectiva pedagógica, es importante advertir la influencia de la mediación docente, tanto en el origen de esta actitud -que se da, por ejemplo, cuando no se evalúa en consonancia con lo enseñado y con la metodología usada para enseñar- cuanto en la posibilidad de revertirla -por ejemplo, guiando el proceso de toma de conciencia en las diversas fases del aprendizaje.

3.2 Teoría relacional de la motivación

Esta teoría de la motivación, formulada por Nuttin (1973, 1980) puede ser considerada como una de las formulaciones más comprensivas de la verdadera naturaleza de la motivación. Por una parte, asume las contribuciones más valiosas de la psicología cognitiva contemporánea, pero a su vez las inscribe en un marco más amplio, dentro de una concepción humanista de la conducta humana, cuya nota esencial es la propositividad, es decir el estar orientada a fines, que son resultado de la elaboración cognitiva de las necesidades.

El fenómeno motivacional básico es *la orientación activa, persistente y selectiva que caracteriza la conducta* (Nuttin, 1973, 13).

Lo que principalmente define la motivación no es sólo la movilización tendencial sino la orientación y con ésta la intervención de la función cognitiva, porque la meta debe estar presente en forma anticipada, debe existir cognitiva y volitivamente como intención. Por eso, si bien la necesidad da cuenta de la activación, es por el conocimiento que la tendencia recibe orientación; el proceso de formación de la meta es clave en la motivación, como lo es el conocimiento de los resultados de la acción, para plantear una nueva meta.

Para Nuttin ocupan un lugar central en el estudio de la motivación los procesos mediante los cuales las *necesidades* se transforman en *finés* y *proyectos de acción*. La motivación es el aspecto dinámico y direccional de la conducta, de allí que una concepción de aquella depende de la concepción de ésta.

La conducta es definida como una respuesta significativa ante una situación; es un fenómeno global integrado por todos los procesos y funciones psíquicas en su relación con el mundo, que implica no sólo lo motriz y manifiesto -como en la concepción conductista- sino un continuo, en el que cada acto está dentro de un proyecto o plan de acción, del cual toma, precisamente, su significado; de allí que la motivación no sea vista principalmente como descarga de energía sino como proyecto y estructura medio-fin.

En el proceso continuo de toda conducta, se distinguen tres fases: 1) la situación percibida, 2) la situación a alcanzar: el fin y 3) la acción que media entre la primera y la segunda fase.

La primera fase implica ya una construcción, porque la situación no es un mero dato físico, sino que implica la elaboración cognitiva de una necesidad, es decir la comprensión del *significado* de la necesidad dentro de una *situación* que contiene al sujeto

con sus experiencias previas, de donde toma su valor concreto la motivación, al hacer que la necesidad se convierta en *motivo*.

La segunda fase es la nuclear. En ella se concibe el fin o proyecto, mediante procesos representativos y conceptuales, específicos del hombre y que le permiten trascender el ahora y aquí propio de la percepción.

La fase de ejecución está toda ella regulada por el fin (objeto-meta) que le da a la acción su dirección concreta, y su rasgo esencial de ser *propositiva*. Cada acto es instrumental, en relación con el fin, y no puede ser comprendido acabadamente sin referencia a éste⁵².

a) Acción motivada y necesidades fundamentales

Nuttin desarrolla una formulación de la acción motivada *cuyo punto de partida no es un estímulo ni un estado de cosas, sino un sujeto en situación [...] en un ambiente percibido y concebido por él* (Nuttin, 1980, 48). El sujeto ejerce una acción sobre la situación actual, para convertirla en la situación concebida, guiado, precisamente, por el proceso intencional o motivacional, que da su dirección a la acción ejercida. El efecto o resultado del acto, en cuanto corresponda -o no- al fin concebido, será refuerzo positivo o negativo y constituirá un nuevo punto de partida.

La necesidad, base de la motivación, es concebida como una relación requerida con ciertos objetos, para el funcionamiento óptimo del individuo.

⁵² Los trabajos de psicología cognitiva aplicados a la educación de la última década, se han centrado, precisamente, en el rol determinante del establecimiento de metas. Así, por ejemplo, se define el aprendizaje auto-regulado como aprendizaje orientado a objetivos que el propio sujeto ha determinado. El rendimiento en el aprendizaje se relaciona con la estructura de metas autoelegidas de la persona, que es el sustento de los procesos motivacionales, volitivos y afectivos (Boekaerts, 1999). Las metas son el aspecto esencial de la calidad motivacional de la conducta; cuando el sujeto las ha elegido, dan lugar a procesos de auto-regulación, a través de la doble función de dirección y monitoreo de la conducta (Lemos, 1999). El análisis del *contenido* de las metas es esencial para el análisis del resto de los procesos motivacionales (Wentzel, 2000).

Este funcionamiento óptimo remite a criterios de dos tipos: los innatos y los construidos por el sujeto. Los primeros, a su vez, remiten a un sistema complejo de necesidades que expresan diversos niveles en la naturaleza humana. Puestos de manifiesto a partir del carácter selectivo de los objetos y relaciones que el individuo requiere, ya que es *la naturaleza del objeto (por ejemplo el alimento, la consideración social, el afecto) la que define la naturaleza de la necesidad, es decir de la relación requerida* (Nuttin, 1980, 68-69).

Así, la descripción de la conducta humana permite distinguir tres niveles de necesidades: psico-fisiológicas, psico-sociales y espirituales. Cada una de ellas está orientada hacia una categoría de objetos que es la única apropiada para satisfacerla, es decir que *en la propia necesidad existe determinada direccionalidad selectiva, una orientación preferencial inscripta en la estructura psíquica* (Nuttin, 1980, 73) que no es aprendida, sino innata.

Cada sujeto singular, de acuerdo con sus preferencias, inclinaciones personales, experiencias previas y opciones, irá concretando esas orientaciones fundamentales e irá así desarrollando su propio sistema de motivaciones a partir de sus experiencias, de sus fines personales y de su contexto social. En ese desarrollo tendrá un lugar central el proceso de elaboración cognitiva de la necesidad que dará origen a los motivos concretos de conducta de cada sujeto.

La motivación consiste, precisamente, *en esta configuración concreta de las orientaciones dinámicas permanentes* (Nuttin, 1980, 79), que tiene una función directriz, reguladora, de coordinación y de unidad de significación de los distintos tramos de la conducta. Esa función se origina en la influencia que tiene sobre la conducta el objeto-meta, o sea el fin. Es decir que es el fin, tal como es conocido y valorado por el sujeto, el que da a la conducta orientación y significado.

Así según Nuttin,

El aspecto direccional de la motivación es su característica esencial, y aun los aspectos de activación e intensidad son concebidos en relación con la naturaleza del objeto. En otras palabras, la motivación no es una cantidad de energía cualitativamente neutra; es, en primer término, una tendencia específica hacia determinada categoría de objetos y su intensidad se halla en función de la naturaleza del objeto y de su relación con el sujeto (Nuttin, 1980, 82).

Las necesidades fundamentales, elaboradas cognitivamente, son las grandes formas de la motivación. Este es el punto de partida que le permite a Nuttin plantear criterios para una presentación sistemática de las orientaciones motivacionales, sin caer en un listado interminable de motivos, que dejaría escapar el sentido unificador de las conductas humanas.

Las necesidades fundamentales son las orientaciones dinámicas esenciales, propias de la naturaleza humana, que luego se expresarán en infinidad de metas concretas y diversas de acuerdo con la estructura subjetiva adquirida y con los variados contextos socio-culturales.

La necesidad básica de todo ser vivo en entrar en relación con su ambiente, en el cual se hallan los objetos propios de sus capacidades. De allí que la necesidad tenga una estructura bipolar (individuo-ambiente) que se bifurca en dos direcciones fundamentales: la que acentúa el polo del sujeto da lugar a la actividad de autodesarrollo, conservación, realización de sí mismo; la otra dirección determina el *objeto* de la motivación (la relación social, el alimento, el conocimiento, etc.).

Ambas direcciones son complementarias; dado que las capacidades del sujeto son esencialmente intencionales, el dinamismo que orienta al autodesarrollo, orienta simultáneamente al contacto con las diversas categorías de objetos. Así, por ejemplo, en el aspecto social, la imitación, la identificación con el otro, es la primera fase de la gestación de la identidad personal, que se complementará con la tendencia a la autonomía.

En el caso del hombre, la primera dirección, hacia el sujeto busca la conservación y despliegue óptimo de la personalidad y se expresa en las formas básicas de búsqueda de seguridad, conservación, autodefensa, afirmación de sí, en tres niveles básicos: fisiológico, psico-social y espiritual. De modo complementario, esta dirección implica una búsqueda de consistencia interna, de mantenimiento de su individualidad, también en los tres niveles.

En síntesis -señala Nuttin-, el dinamismo fundamental del autodesarrollo se refiere al sujeto en su identidad consistente y autónoma [...] y un aspecto importante de este autodesarrollo está ligado al funcionamiento cognitivo. El sujeto que tiene un conocimiento de sí mismo, de sus actividades y orientaciones dinámicas, se construye una concepción de sí que mantiene y regula el autodesarrollo (Nuttin, 1980, 102).

Cabe hacer notar la importancia que tiene la actividad de conocimiento, en todas sus formas, desde el plano sensible al intelectual, en el desarrollo del sistema motivacional y, por lo tanto, destacar el papel de la educación para favorecer la diferenciación de dicho sistema a partir de una adecuada presentación de las dimensiones valiosas de lo real, que son el termino hacia el cual se dirigen connaturalmente los dinamismos plenificables del sujeto.

La segunda dirección -el movimiento hacia el objeto- se justifica, precisamente, porque la persona humana es un ser funcionalmente incompleto. Aquí se da una diferenciación de dinamismos, según la naturaleza del objeto. Nuttin destaca, además de los objetos del mundo físico, el objeto social, el contacto con el otro como vía para el despliegue personal. Ese contacto, que al principio del desarrollo puede ser más pasivo, toma luego las formas más activas de la identificación y la imitación y, más tardíamente, aparece la tendencia a la autonomía.

Esta dirección hacia el objeto implica, además de la interacción social, el contacto cognitivo y la manipulación física.

Las principales modalidades del contacto social son: la necesidad sexual, la búsqueda de afecto y de consideración, la ayuda y la cooperación.

La necesidad de conocer adquiere en el hombre diversas formas, desde el nivel de exploración perceptiva hasta las formas superiores de indagación intelectual y se orienta no sólo hacia el mundo externo sino hacia el mismo sujeto.

Las necesidades fundamentales, en el hombre, no se limitan al autodesarrollo fisiológico ni siquiera se agotan en la afirmación de sí en el contacto social, sino que incluyen las llamadas *necesidades superiores*, a partir de la modalidad específica que tiene en el hombre la actividad cognoscitiva que lo lleva a buscar una comprensión integral de la realidad y del sentido de su existencia, a

Interesarse por el valor de realidad y de verdad de sus concepciones (...) a evaluar sus actos y los de otros en función de determinados valores objetivos (...) y a comprender en forma crítica el alcance de lo que hace y sabe, el sentido de su existencia, el lugar que ocupa en el espacio y en el tiempo, etc. (Nuttin, 1980, 125).

Todo esto constituye una fuente específica de la motivación humana que, a partir de la función cognitiva, construye un sistema referencial -una jerarquía de valores- que interviene en la regulación y evaluación normativa de la conducta constituyendo a la vez una especie de *vértice* de unificación de los fines y proyectos de acción, en concordancia con la imagen ideal que cada sujeto elabora de sí mismo.

La *jerarquía objetiva de valores* y el *yo ideal* son la doble fuente del patrón o criterio para evaluar los resultados de la propia conducta y configurar las expectativas subjetivas de éxito o fracaso en relación con un nivel de aspiraciones que resulta así ni puramente subjetivo-psicológico ni sólo originado en las influencias sociales.

b) Proceso motivacional, motivos y fines

Las grandes orientaciones de las necesidades son, como se dijo, la raíz del proceso motivacional, pero en este proceso las necesidades se concretizan en motivos, por vía de la canalización, que consiste, precisamente, en la especificación de la necesidad en una vía conductual concreta, por medio del aprendizaje.

Así se desarrollan las motivaciones y pueden incluso ir cambiando los motivos concretos, en la medida en que objetos-meta que en un momento de la vida son fuente de satisfacción, dejan de serlo, sea porque ya no responden a la imagen de sí que el sujeto ha ido elaborando, sea porque constituyen metas superadas y por eso es el mismo sujeto el que cambia su nivel de aspiración o criterio de logro. Nuttin llama a este proceso *fase ascendente de la motivación*, porque en ella es el mismo sujeto el que, una vez alcanzado un resultado buscado, no descansa en ese estado de equilibrio, sino que se crea nuevas tensiones, buscando responsabilidades crecientes.

En concreto -dice Nuttin- en nuestra concepción de la motivación humana, son los procesos de formación de fines y de proyectos los que representan esta línea ascendente del desarrollo [...] y esta tendencia a sobrepasar el resultado alcanzado, que orienta la acción humana en el sentido del progreso [...] y que se identifica con el dinamismo central hacia el autodesarrollo (Nuttin, 1980, 143).

El proceso de formación de fines es presentado por Nuttin bajo la forma de un modelo -ETODT- que reformula el modelo cognitivista -TOTE- antes presentado, según el cual toda conducta se inicia con un test (T) o estimación de la discrepancia que hay entre un estado actual y un estándar o imagen del estado a alcanzar. Si hay discrepancia, comienza la operación (O), el proceso sigue con otra medición (T), hasta que, con la desaparición del desnivel, termina la acción (E= exit).

La cuestión clave, para Nuttin, es el origen de ese criterio o estándar, que, a su juicio, corresponde a una meta elaborada por el propio sujeto, un fin que es el verdadero punto de partida motivacional de la acción, que regula todo su desarrollo y su finalización. Sobre una base de estándares innatos -que corresponden a las exigencias de la propia naturaleza y se manifiestan en la direccionalidad de las capacidades hacia sus objetos propios- se construyen los estándares personales, expresión operativa del propio proyecto existencial.

Es una tesis central de la teoría de Nuttin que el proceso motivacional se inicia con la elaboración cognitiva de las necesidades, de la que resulta un *objeto-fin* y un *proyecto de acción* para llegar a ese fin. Dicho fin tiene entonces un primer nivel de existencia ideal (a nivel de representación o de concepto idea-valor) que requiere a la vez de la capacidad creativa del sujeto y de un ajuste realista a las propias posibilidades y a las del medio.

La discrepancia no es entonces meramente advertida, sino *creada* por el mismo sujeto. A ella le sigue un proyecto de acción y una fase de ejecución, en la cual lo que mueve -en sentido real, de causalidad eficiente- no es el elemento cognitivo sino el *agente*, es decir el sujeto motivado, en razón de su tendencia al autodesarrollo, *concretada* en el fin elaborado cognitivamente y asumido como valor.

En síntesis, contrariamente al ordenador, el individuo que se conduce es motivado, sea por exigencias innatas, sea por fines construidos y esto origina la discrepancia, a la vez que mueve a actuar.

De allí la nueva fórmula: el sujeto motivado construye el estándar (E); el test (T) o evaluación de la discrepancia y el test del resultado que se sigue de la operación, son todos dirigidos por la orientación dinámica hacia el fin, el cual determina también el fin de la operación.

La intensidad de la motivación depende también del fin y en particular del carácter realista de éste. Si la

distancia temporal objetiva del fin último permanece constante, la realidad de ese fin aumenta en función de toda condición que disminuya la distancia percibida (subjetiva) (Nuttin, 1980, 159).

La elaboración cognitiva de la necesidad implica a la vez su *personalización*. En palabras del autor:

Al transformarse en fin y proyecto, la necesidad se convierte en un ‘asunto personal’. El fin formado es ‘mi’ fin y la conducta que lo sigue es ‘mi’ acto”, de tal modo que el sujeto se estructura como *personalidad* en cuanto asume un fin, cuya concepción depende tanto del concepto de sí cuanto de la concepción del mundo.

Ese fin así asumido da lugar a la autorregulación de la conducta. Nuttin dice que *la conducta del sujeto se regula, en último análisis, sobre los fines que se da a sí mismo; fines que constituyen y concretan su concepción de sí* (Nuttin, 1980, 165).

Aquí, sin duda, cabe hablar del rol de la *libertad*, por la cual el hombre se autoconduce a partir de los fines elegidos.

Ese mismo fin personal es el criterio para evaluar como éxito o fracaso los resultados de la conducta; es decir que es auto-reforzador.

El concepto de auto-refuerzo, dentro de la psicología humanista, supone un sujeto que se conoce, se valora, es y se sabe *causa* de sus actos. De donde *la personalidad es fuente de motivación en cuanto el dinamismo de autodesarrollo reviste en ella su forma conciente como concepción de sí [...] Desarrollarse, en el hombre es, en parte, transformarse en lo que se propone ser* (Nuttin, 1980, 167). Entre la concepción realista de sí y la imagen ideal se genera la tensión constructiva que mueve el actuar. Esa tensión que es la forma concreta de la tendencia al auto-desarrollo, en la medida en que el sujeto la hace suya, la asume, se convierte en fuente de acción voluntaria.

La concepción nuttiniana de la motivación recoge, así, los mejores aportes del cognitivismo, integrándolos, a la vez, en una visión superadora, centrada en la tendencia ilimitada del hombre a la autoconfiguración personal, obra del ejercicio de la voluntad libre frente a los fines últimos, que supone necesariamente el ejercicio de las funciones superiores de conocimiento específicamente humano.

4. LA EDUCACIÓN AFECTIVO-MORAL

De lo expuesto hasta aquí, se siguen consecuencias para la filosofía de la educación, que presentaré en primera instancia, de modo sintético.

4.1 Propositiones sintéticas

a) El análisis de la secuencia del obrar humano ha mostrado la ubicación previa y el carácter fundante de la función cognoscitiva con respecto a la función afectivo-tendencial, de donde se sigue que la educabilidad de esta última dimensión se funda en la capacidad de conocer, en la actualización de ésta con sus objetos propios, en la *apertura* cognoscitiva que el educador favorezca, presentando las dimensiones *valiosas* de lo real, es decir presentando cada realidad en su ser y en su valor, en su contenido de *bien*, como término de la tendencia y antes como objeto digno de la respuesta afectiva de amor.

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

b) El carácter *intencional* de los actos afectivo-tendenciales, que se ha hecho evidente a partir de la experiencia y cuyo fundamento está en la intrínseca relación con las funciones cognoscitivas, se opone a la *interpretación inmanentista* de esta

dimensión⁵³ que en Psicología se traduce como psicologismo, o sea, la afirmación de la autonomía de lo que se siente y, en consecuencia, la imposibilidad de un juicio objetivo acerca del mundo interior afectivo. Esta imposibilidad, a su vez, cierra el camino a lo que antes hemos referido como el *ordo amoris*, escindiendo el plano psicológico del moral.

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

c) La relación entre el conocimiento, la motivación y la pluridimensionalidad vectorial de las tendencias, señala, para la acción pedagógica, la necesidad de propiciar lo que Nuttin llama la elaboración cognitiva de la necesidad y que implica, por una parte, la toma de conciencia de dicha necesidad y, por otra, el discernimiento de los diversos modos posibles de su canalización por medio del reconocimiento de los respectivos objetos propios de esas necesidades y de su relación con la dirección constructiva de la personalidad. Esta relación, a su vez, señala el paso del conocimiento al acto libre, puesto que cada necesidad se canalizará orientándose hacia un objeto concreto, cuya determinación depende de una elección y ese acto electivo tiene una relación dialéctica con la autoconfiguración personal, pues, sin duda es su principio eficiente y formal, pero, a la vez, la imagen ideal que cada uno tiene de sí y la progresiva realización de esta imagen van dando una dirección determinada a la voluntad libre. Es decir que cada acto libre contribuye a la configuración psicológico-moral del sujeto y esta configuración, a su vez, condiciona los sucesivos actos de elección en la medida en que constituye una plataforma de connaturalidad con objetos que son portadores de ciertos valores.

⁵³ Se entiende por inmanentismo la posición filosófica que reduce el ser real a ser de conciencia. Las principales filosofías de la inmanencia clásicas son: el racionalismo cartesiano, el empirismo de Berkeley -“*ser es ser percibido*”- la gnoseología crítico-trascendental de Kant, sus continuadores idealistas desde Fichte a Hegel, el Existencialismo de Sartre. Estas han dado lugar a múltiples líneas contemporáneas, tanto neo-críticas cuanto post-modernas.

d) En cuanto la tendencia es precedida por el conocimiento, éste determina el tipo y condiciona la apertura del dinamismo tendencial: el conocimiento sensible da lugar a la respuesta afectivo-tendencial sensible, el conocimiento intelectual hace posible la respuesta afectivo-tendencial espiritual, es decir el acto de la voluntad libre. Como el apetito elícito⁵⁴ siempre es especificado y movido -con causalidad formal y final, *no eficiente*- por un objeto conocido en su singularidad –ya que lo universal no mueve a la acción-y bajo la razón de bien, es preciso que la acción docente guíe el proceso de conocimiento de modo que lo universal se vea como realizado en cada realidad singular⁵⁵.

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

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

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

⁵⁴ Recuérdese que el apetito elícito es aquél que, a diferencia del apetito natural, es precedido y especificado por el conocimiento.

⁵⁵ Este es el proceso del *retorno a la imagen*, último paso del conocimiento intelectual verdadero y completo (Santo Tomás, *Suma Teol.*, I, q.84, a.7) en el que debe culminar el proceso de aprendizaje (Cfr. S. Vázquez) cuya razón última, respecto de la naturaleza del sujeto, se halla en la unión substancial cuerpo-alma y que se expresa en el operar conjunto de intelecto y cogitativa, el más alto de los sentidos internos, cuya función cognoscitiva es, precisamente, la preparación de la imagen para que, en ella, el intelecto pueda *leer* el significado esencial, realizado en lo concreto. Este proceso permite lo que en términos pedagógicos se llama *transferencia*.

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

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

4) De aquí se desprende la necesidad de que el docente vaya presentando, a través de los distintos contenidos escolares, una recta jerarquía de bienes y a la vez guíe al alumno en el discernimiento intelectual, que es la condición de posibilidad del recto ejercicio de la voluntad libre.

4.2 Consideración analítica

En una consideración más analítica, cabe justificar por qué nos referimos a la educación afectivo-moral y no sólo a la educación moral o incluso a la educación de la voluntad. A partir de esta justificación intentaré recoger los aportes contemporáneos a partir de lo ya expuesto, tratando de reconducirlos hacia una formalidad pedagógica que considere desde sus fundamentos antropológico-éticos dichos aportes.

Se ha señalado que bajo la dimensión afectivo-tendencial en el hombre, se considera tanto la afección sensible mixta (sensible-

espiritual) cuanto el movimiento tendencial propiamente humano que, considerado en concreto, es también siempre sensible-espiritual, con mayor o menor acentuación de uno u otro aspecto.

De allí que no hablemos de educación de la voluntad, sino de formación afectivo-moral, tanto más cuanto la misma voluntad, que por naturaleza es potencia espiritual, no es sólo tendencia a la acción, dinamismo ejecutivo, sino, en primer lugar es receptiva del aspecto de bien que le presenta la inteligencia y, como tal, su primer acto es el amor. Y en razón de ser el hombre una naturaleza corpóreo-espiritual, su voluntad libre se va a definir siempre frente al bien que se le presenta encarnado.

En la educación de esta dimensión debe considerarse todo lo que en psicología se llama aspecto dinámico de la conducta, la cual es siempre manifestación del hombre en su totalidad y en su relación con el mundo⁵⁶, con sus múltiples valencias significativas, expresivas de una jerarquía de bienes, que se refieren constitutivamente a las dimensiones también múltiples de la naturaleza humana, como sus objetos propios, actualizadores de esas dimensiones que se expresan a través de principios operativos específicos: las potencias.

⁵⁶ J. Nuttin define la conducta: “No hacemos distinción alguna entre los términos ‘comportamiento’ y ‘conducta’; los dos significan, para nosotros, la respuesta ‘significativa’ que un ser psíquico (in casu: el hombre) da a una ‘situación’ que tiene a su vez un ‘sentido’. Así, el comportamiento, en el sentido amplio de esta palabra, reúne en sí ‘toda la vida psíquica del hombre’. Todas las funciones de nuestra vida psíquica intervienen en grados diferentes, en la construcción de un ‘mundo’ y de una ‘situación’. La percepción, la imaginación, la memoria, la inteligencia, la afectividad y las necesidades, todas ellas intervienen en el hecho de que el hombre se encuentre en ese momento en dicha situación; todas intervienen también en el hecho de que, en cada situación, el hombre ‘responda’ a esa situación mediante esta o la otra ‘manera de obrar’. Ese modo de actuar, en una situación dada, puede consistir en quedar perplejo, en reflexionar, en aguardar, etc. Es siempre un ‘comportamiento’ del hombre total que contiene un ‘aspecto exterior’ y una ‘significación o una actividad interior’. Así, toda la vida psíquica consiste en comportarse dentro del mundo y se pueden distinguir en ella dos fases o aspectos: la construcción de la ‘situación’ y la ‘respuesta’ propiamente dicha”. (Nuttin, 1972, p.126, nota 2).

En razón de esta característica de la conducta humana, la educación afectivo-tendencial no puede considerarse separadamente de la educación intelectual, que constituye su pre-requisito esencial, en cuanto el conocimiento permite la especificación y apertura de las potencias afectivo-tendenciales, al ofrecerles su objeto propio, bajo la razón de verdadero bien. Así el conocimiento hace posible el acto libre de la voluntad como su condición necesaria, aunque no suficiente. El momento decisivo de la libertad, y por tanto de la educación moral, pertenece a la voluntad que es la potencia que mueve al resto de las capacidades, unifica y cualifica moralmente el operar humano, configurando así la estructura de la personalidad, porque es la capacidad a la que pertenece la elección del fin último existencial y la conducción hacia el mismo.

4.2.1 Los dos polos de la educación afectivo-tendencial

Si la voluntad es capacidad de ser afectada y tender por elección y decisión libre a valores de todo orden, en cuanto éstos tienen relación con la realización de un proyecto existencial personal, es preciso considerar esos dos *extremos*, el del sujeto y el del objeto o meta ideal, el sujeto en sus condiciones actuales y en su proyección al futuro y la meta en su valor objetivo, intrínseco, y en su relación con el sujeto. A la vez, entre los dos extremos debe considerarse el desarrollo de la acción conducente al logro de propósitos y configuradora de la persona.

Hemos visto ya, al hablar de la concepción relacional de la motivación, cómo presenta Nuttin estos aspectos desde una fenomenología psicológica.

En consideración al polo objetivo, la tarea fundamental de la educación será mostrar fines valiosos, que puedan constituirse en fines existenciales. Esos fines se convertirán en motivos que, sin embargo, son condición, causa formal, pero no eficiente, de la autoconfiguración ética.

Con respecto al polo objetivo señalado, diversas investigaciones contemporáneas señalan el efecto positivo que tienen

sobre el desempeño las metas próximas, claras y realistas. Si las metas no son realistas, los sujetos más capaces de autorregulación desarrollan otras metas o sub-metas más apropiadas, en cambio los sujetos más centrados en sus propios estados tienen dificultad para desprenderse de metas no funcionales (Corno, 1993).

En el polo subjetivo, el núcleo de la educación afectivo-volitivo-moral consiste en colaborar a disponer bien la causa eficiente principal de la configuración personal, es decir, el mismo sujeto en su voluntad libre que es afectada por un orden objetivo de valores, al que adhiere, por eso elige y así compromete al resto de las capacidades en su realización efectiva. De esa realización resultará, *ad intra*, la personalidad psicológico-moral y *ad extra*, el mundo socio-cultural.

En cambio, el conceptuar la voluntad sólo como actividad, al desvincularla del objeto propio, deja sin lugar al planteo de virtudes. La educación moral queda, en su contenido, reducida a valores contextuales, relativos, que se presentan en general fundados en fines circunstanciales de la interacción social.

Quitado el contenido queda como propuesta de educación moral, en algunos casos, el desarrollo de hábitos formales de la voluntad, tales como la perseverancia en la acción. Ese formalismo debe ser superado por la consideración de todas las virtudes estructuradas orgánicamente como personalidad psicológico-moral, es decir configuración virtuosa unitaria y jerárquica de los dinamismos operativos, configuración que depende del fin último de la propia vida asumido como valor (es el tema del estándar tal como lo plantea Nuttin).

En este contexto cabe asumir los aportes de la psicología contemporánea desde una formalidad antropológico-ética, a cuya luz, por ejemplo, el objetivo de la autorregulación se reconceptúa como autoconducción conciente y libre, de un yo que se autoconoce como sujeto personal, que se abre cognoscitiva y valorativamente a un horizonte mundano -e incluso supramundano- en el que descubre los objetos propios que actualizan su capacidades y los

convierte en objetos-meta en cuanto los integra en su propio proyecto existencial.

Aquí hallan un horizonte de sentido más allá de la pura dimensión psicológica los aportes de las teorías de la motivación, ya tratadas. Así, por ejemplo, la motivación de logro puede y debe ser educada desde el doble polo de la motivación: en lo objetivo, desarrollar aspiraciones a logros valiosos en sí; en lo subjetivo estimar el éxito o fracaso a partir de una recta ubicación del yo, en sus potencialidades y limitaciones y fundamentalmente en el contexto de la propia misión personal.

De modo análogo, la teoría de la atribución y los programas de cambio de atribuciones deben reconceptualizarse desde una perspectiva psico-moral, en el sentido de que no basta que el sujeto cambie sus juicios acerca de las causas del resultado de su conducta, hacia causas controlables (es decir, internas y modificables) sino que es preciso desarrollar en el sujeto su capacidad de advertir las *verdaderas* causas de esos resultados -sean de éxito o de fracaso- y de juzgarlas a la luz de principios morales, a fin de que pueda asumir conciente y libremente el curso de su actuar. Es decir, se trata de que pueda ir advirtiendo la *verdad* acerca de sí mismo, para asumir con realismo esas potencialidades y límites, lo que, a su vez, lo conducirá a gestar virtudes de recta ubicación del yo -humildad-, de responsabilidad y de motivaciones *rectas* en cuanto a su actuar y a las expectativas acerca de los resultados de ese actuar.

Las verdaderas causas de los resultados de los actos podrán ser a veces internas, a veces externas, o con más frecuencia, una combinación de causas, pero lo que importa es que pueda distinguir las, tomar posición valorativa frente a ellas, advertir que si bien las causas estables internas pertenecen a lo dado y frente a ellas cabe la aceptación realista; el ámbito de lo moral es siempre *interno y modificable*, es decir que está en poder de su libertad.

En cuanto al llamado *valor de incentivo* de las metas, cabe al docente guiar para que el alumno advierta que el valor de la meta depende del grado en que ésta se relaciona con un ideal objetivo de

plenitud humana; de modo que la tendencia a esforzarse por lograr éxito debe estar cada vez más relacionada con valores objetivos.

Con estas condiciones, es válido el planteo que hace Kuhl acerca de las estrategias para proteger el curso de acción ordenado al logro de los fines propuestos. En particular, cobra un valor relevante la estrategia de revaloración de la meta, cuando su logro se ve amenazado por factores externos o internos, pues esto significa, en clave antropológico-moral, poner en el centro de la acción motivada el valor objetivo y subjetivo -en sentido existencial- de los fines libremente elegidos, como fundamento último de toda motivación. Desde ya que esto requiere una tarea previa de discernimiento intelectual del *valor* de esos fines, es decir de formación de una conciencia moral ilustrada y recta, como plataforma para el ejercicio responsable de la libertad.

Estos elementos para la formalización ética del proceso motivacional aparecen de modo más claro en la teoría motivacional de J. Nuttin, que hemos presentado como la teoría que, a nuestro juicio, responde mejor a las exigencias propias de ambos polos de la motivación: la naturaleza humana con sus fines connaturales perfectivos y el horizonte objetivo de valores mundanos y supra-mundanos que se corresponden con el logro de esos fines, y con las dimensiones del fin de la educación, tal como lo hemos expuesto en el capítulo dedicado al tema.

4.2.2 Libertad y virtudes

De lo expuesto se desprende que el centro de la educación afectivo-moral está en disponer bien para el acto de libre elección frente a fines rectos personalizados, es decir integrados en el propio proyecto existencial, al cual esos fines cualifican objetivamente. Como señala R. Zavalloni, *el problema psicológico de la educación se reduce a enseñar la subjetivación, o mejor dicho la personalización de los motivos de acción, según una escala real, objetiva, de valores* (Zavalloni, 1959, 303)

Esta personalización a la que también se refiere Nuttin, tiene un pre-requisito en la educación intelectual que permite ver los fines valiosos y discernir los medios, formar la conciencia moral que implica, a la vez, conocimiento práctico y auto-conocimiento, conocimiento de la ley moral, del orden moral normativo, como horizonte de la realización personal, y libertad psicológica, orden interior que permite al sujeto disponer de sí, autodeterminarse frente a los fines asumidos como motivos del obrar propio.

El momento cognoscitivo prepara para el centro de la educación afectivo-moral, que es la formación del organismo de virtudes morales que le permiten al sujeto disponer de sí en forma estable para ordenarse con facilidad hacia los fines discernidos y elegidos.

La virtud que opera como *gozne* entre el plano cognoscitivo y el moral es la prudencia, definida como *recta razón en el obrar* (Santo Tomás, *Suma Teol.*, I-II, q.57, a.4), por la que se aplica a cada acto singular el orden moral conocido. La prudencia es la inclinación permanente a elegir los medios más adecuados al fin; por ella se pasa, en el orden moral, del plano universal de los principios al plano de la acción singular, que resulta así iluminada por y articulada con el fin último. Por su carácter de nexo entre lo universal y lo singular, entre el saber y el obrar, resulta imprescindible que el pedagogo tenga claridad respecto de su naturaleza y de su gestación. En este aspecto de la gestación importa considerar que la prudencia es una virtud compleja, formada por otras virtudes, tales como el hábito de la deliberación, el buen juicio, la previsión, precaución, docilidad, uso recto de la experiencia; cada uno de los cuales, como se advierte, implica una íntima unión de lo psicológico y lo moral.

Es en el ejercicio de la prudencia, por su carácter sintético, donde se advierte quizás con más fuerza una situación existencial que conspira contra esta virtud. Advertimos, en efecto, en el educando, un obrar dissociado del conocer, que comienza por la no advertencia y sigue por la ausencia de deliberación adecuada. Al

faltar estos dos momentos esenciales, no se produce un recto juicio acerca de lo singular y falta así la verdadera decisión. En su lugar la acción es movida por factores externos al núcleo más íntimo de la persona. De allí la necesidad de enseñar a deliberar, es decir a *pesar* el valor relativo de los diversos medios, a considerar éstos en tantos tales, por su capacidad de conducir al fin y en síntesis, orientar el juicio práctico que es primera condición de un actuar propiamente humano.

Respecto de la voluntad, se señaló ya que ella constituye el núcleo de la personalidad moral, fin inmanente de la educación. Es ella el sujeto propio de los hábitos morales, y aquí se debe hacer también la doble consideración -material y formal- del hábito.

Lo más frecuente en el campo pedagógico es que se hable sólo o predominantemente de los hábitos formales de la voluntad, en parte por la influencia del racionalismo que culmina en voluntarismo y en parte por el funcionalismo posterior, que agota el estudio de lo psicológico en puros procesos y distingue en la persona lo estructural cognoscitivo y lo energético tendencial, ubicando en este último rubro la voluntad, que resulta así una especie de fuerza ciega, de la cual se deja en la sombra su naturaleza y objeto propio.

Ya hemos hecho referencia a estas concepciones al exponer el tema de la voluntad en la psicología contemporánea y en particular, al peso que ha tenido la reformulación del circuito del obrar, llevado a cabo por J. Tetens y asumido por Kant, a partir del cual la consideración formalista desembocará en los enfoques psicológicos contemporáneos que la reducen a actividad y, en consecuencia reducen la educación volitiva a estrategias de control de la acción.

Sin embargo, es la intencionalidad de la voluntad, su dirección hacia un algo real, lo que realmente la configura y condiciona su *modo* de ejercicio. Aquí cabe hacer referencia a la consideración que Lersch hace acerca de la decisión, racionalidad y perseverancia de la voluntad, y de las posibles causas de que se dé defecto en estos hábitos.

Respecto de la voluntad, Lersch señala que ésta, junto con el pensamiento, constituye el núcleo activo del yo, al cual corresponde el gobierno de la persona. Hace allí una tipología, que tomo con algunas modificaciones, clasificando según tres criterios formales, a los que agrego el criterio real, verdadero formalizador de la voluntad.

- a) La voluntad puede ser, en cuanto a la decisión, *decidida o indecisa*.

La decisión es el momento clave de la voluntad, porque allí se manifiesta como libre, mientras que el momento de la deliberación corresponde al intelecto y la realización del acto, posterior a la decisión, puede no darse, por motivos ajenos al sujeto, y sin embargo el acto como tal ya está dado. El sujeto se define, se cualifica por la decisión.

La indecisión es, por eso, un obstáculo radical y cuando Lersch busca sus raíces, señala que pueden ser básicamente de tres tipos: a) *disarmonía tendencial*, allí el sujeto no se decide porque diversas fuerzas lo solicitan en sentidos opuestos; b) *aversión a la responsabilidad*, cuando la no decisión implica un temor a asumir las consecuencias del acto; c) *ánimo vital depresivo*, cuando falta al sujeto la fuerza, la energía para poner el acto.

Como se ve, si bien la capacidad de *decisión* es un hábito formal, implica en su raíz una determinada posición frente a valores y una *unidad* de la persona; lo que resulta lógico, puesto que la capacidad no puede ejercerse en el vacío y lo único que puede mover la voluntad es el bien captado como valor. Se desprende de aquí la necesidad de educar la voluntad a partir de la presentación de una recta jerarquía de valores.

Lersch indica otros dos criterios, en su tipología de la voluntad:

- b) Por la autonomía de fines, la voluntad puede ser *autónoma o heterónoma*.

c) Si se atiende a su fuerza, puede ser: *fuerte, débil u obstinada*.

La autonomía puede ser considerada también como racionalidad, en cuanto se debe interpretar que la voluntad es autónoma cuando sigue en su movimiento lo que el intelecto muestra; no se trata pues de la autonomía kantiana, sino de una dependencia de aquello visto como valioso. La heteronomía se da, en cambio, cuando la decisión se hace por presión indebida de otras capacidades sobre la tendencia.

En cuanto a la fuerza para continuar el camino hacia el logro del fin propuesto, debe distinguirse la perseverancia de la obstinación; ésta última es en realidad falta de fuerza, es insistencia no por un motivo valioso sino *contra* algo, se caracteriza por la irracionalidad. Se ve también aquí que es incompleto el mero enfoque formal en este aspecto, que no permitiría hacer la distinción señalada.

En definitiva el criterio último en la consideración de la voluntad viene por la *adhesión al Bien*. Es un criterio material, por el objeto, y según dicha adhesión se distingue en: a) Voluntad recta; b) Voluntad no recta (Etcheverry Boneo, 1964-1968).

En la caracterización existencial del modo de obrar de la voluntad, podemos advertir como el obstáculo más frecuente la falta de decisión o bien la decisión precipitada (que no es verdadera decisión porque allí los motivos no han sido considerados) que afecta inmediatamente la perseverancia. Ello impide al sujeto el dominio de sí, el ser verdaderamente *dueño* de sus actos. En este campo toca al educador formar en el sentido de responsabilidad, de renuncia, de adhesión vital a los valores. Es decir que la educación de la voluntad no puede orientarse en primer lugar hacia el aspecto formal. Esto es consecuencia de la advertencia de un fin valioso, y de la decisión respecto del mismo.

Si bien la voluntad es el núcleo de la personalidad moral, en cuanto su acto configura y dirige la persona, lo es por su integración con el acto del intelecto y la afectividad. Cuando se da esa

integración se puede hablar de un *sí mismo* personal porque hay una dimensión de interioridad, entendiendo por tal la profundidad en su acto y presencia de todas las capacidades y sus actos y motivos ante el foco conciente y libre. Si no hay interioridad, así concebida, no hay responsabilidad.

Por eso no se puede hablar de un *sí mismo*, de un núcleo personal, cuando se niega alguno de esos elementos, o su posibilidad. Bien es cierto que debe reconocerse con frecuencia una situación de exterioridad, de vuelco hacia afuera que aliena al sujeto y lo lleva a veces a disociaciones patológicas, pero la tarea del educador debe ser, en primer lugar advertir que ese hecho no responde al deber ser y luego orientar al educando a la captación y juicio de sí, como un camino para el ejercicio de la libertad.

En última instancia, la voluntad se cualifica por su adhesión al bien, vivenciado como valor y de acuerdo con ello hablamos de una voluntad *recta* o *no recta*. Así la *rectitud*, por amor al bien, resulta el hábito material⁵⁷ fundamental que a la vez estabiliza la potencia dándole verdadera capacidad de decisión y por eso constancia.

Cabe al educador, entonces, educar la voluntad ante todo en este aspecto, dando la posibilidad de que el sujeto se ponga frente a valores concretos, capaces de mover, a través de la voluntad, la persona entera; capaces de ir orientando la persona hacia el autogobierno, con un sentido de *responsabilidad* frente a la decisión tomada, *renuncia* respecto de lo no compatible con ese fin, *docilidad* frente a ese mismo fin elegido libremente. Estos son hábitos que el educador deberá intentar, a propósito de las acciones cotidianas de los alumnos.

Y como ya se señaló que la voluntad en el hombre es, sí, una capacidad espiritual, pero que opera en una naturaleza encarnada, su acto está íntimamente relacionado con la afectividad.

⁵⁷ Material porque se refiere a la posición de la voluntad frente a su objeto, el bien, los bienes particulares y a través de éstos al Bien total, fin último del hombre.

En el hombre el orden afectivo es resultado de la operación conjunta del plano sensible y el espiritual y consiste en la capacidad de apertura y recepción, ante todo respecto de otros seres materio-espirituales. Esa capacidad se funda en definitiva en el espíritu, no queda por ello limitada al nivel puramente material, trasciende la inmutación producida por la necesidad orgánica y su satisfacción y no es tampoco un orden que se identifique con lo irracional, por el contrario, es de la esencia de la afectividad, por su naturaleza mixta, poder y deber ser regulada por el conocimiento.

Afectividad y voluntad son, por así decir, las dos caras del apetito racional: voluntad en cuanto activo, afecto en cuanto receptivo.

Ph. Lersch, hace una fenomenología y sistemática de este plano que él llama fondo endotímico⁵⁸, destacando, frente a los distintos reduccionismos, la pluralidad y diversidad específica de las manifestaciones afectivotendenciales.

Al hablar de las tendencias -como ya se expuso en punto 5.1) - señala tres rasgos constitutivos esenciales: 1) estado de necesidad, 2) proyección hacia el futuro , 3) dirección temática hacia un fin, un valor que debe ser realizado. Es precisamente este tercer rasgo el que con frecuencia se deja en la sombra y a la vez el que permite una clasificación, según los diversos fines concretos. Lersch combina este criterio con el llamado “punto de vista antropológico”, que se desprende de su consideración de la tectónica de la persona. Resultan así tres grandes grupos: a) las vivencias pulsionales de la vitalidad -y las emociones y sentimientos que le corresponden- cuyo objeto son los valores vitales, b) vivencias del yo individual -porque al hombre la vida le es dada como ser singular- dirigidas a los valores de significación, c) vivencias transitivas ordenadas a los valores de sentido, por los cuales el individuo va más allá de su ser singular.

⁵⁸ Lo define como “una capa inferior portadora de la vida anímica, una esfera de vivencias que proceden de una profundidad del ser anímico que se halla por debajo de nuestro Yo consciente (del griego ἔσθον: dentro, interior; θυμός: en el sentido amplio sensación, sentimiento, humor)” en Ph. Lersch (1962, p.81).

Esto le permite distinguir y relacionar las diversas manifestaciones de la vida afectiva y su significación en el marco del desarrollo de la existencia humana.

No cabe aquí reproducir el análisis de Lersch, aunque sí remitimos a él, sobre todo en cuanto sus agudas observaciones pueden ser útiles al educador, ayudarle a distinguir aspectos, matices, diferencias caracterológicas en el modo de darse el orden afectivo-tendencial; elementos que a su vez deben ser instrumentalizados para guiar el recto desarrollo de esa dimensión, teniendo siempre en cuenta que el plano psicológico y el moral están íntimamente unidos, son distinguibles teóricamente pero inseparables en el plano existencial. Señalamos simplemente como sugerencia algunos hábitos ligados a esas dimensiones. Así, por ejemplo, el yo individual incluye las temáticas básicas de la conservación; el egoísmo, con la vivencia del ego y el “querer para sí” y su exageración en la egolatría. Aquí entra ya el papel del educador, que debe ayudar a distinguir y orientar para que se vaya gestando una adecuada *ubicación del yo*, en relación a los demás yoes y en definitiva en relación al Ser Absoluto. De aquí que si tuviéramos que sintetizar, podríamos decir que la virtud fundamental en el ámbito del yo individual es la *humildad*, por la cual tanto el egoísmo, cuanto el deseo de poder (o afirmación del yo), la autoestima, van a encontrar su punto de equilibrio, como dimensiones naturales del orden afectivo-tendencial, pero cuyo desorden, absolutización, impediría la realización personal, el paso a las temáticas de la transitividad.

Manifestaciones afectivas como la envidia, los celos, la vanidad, susceptibilidad, codicia, arbitrariedad, desconsideración, capricho, avasallamiento de los derechos de otro, exagerada estima de la comodidad, búsqueda de aprobación, etc., van ligadas a la no orientación recta del yo individual y el educador debe estar atento a dichas manifestaciones, teniendo en cuenta también que hay aquí una evolución psico-moral que podríamos expresar con el concepto piagetiano de descentración, dando a éste un mayor alcance en

comprensión y extensión. Piaget lo aplica primeramente a la inteligencia, para expresar la cualidad por la cual el sujeto es capaz de coordinar estados y posiciones diversas en las acciones y operaciones. Es un resultado de la reversibilidad lógica que incide luego en el plano social, donde el sujeto que ha logrado la descentración del pensamiento, es capaz de relativizar su punto de vista, coordinarlo con el de otros y pasar así de la asimilación deformante a un estado de equilibrio lógico. Según la doctrina de Piaget, esta descentración intelectual -que, en parte, podríamos acercar a la objetividad, aunque él no hablaría en estos términos- es la condición de un nuevo modo de ubicarse en el plano social y afectivo, superando el egocentrismo propio de las etapas de desequilibrio o de equilibrio imperfecto.

Sin dejar de lado este concepto piagetiano, entendemos que las temáticas del yo individual tienen un contenido más amplio, en cuanto el orden afectivo tiene su autonomía (si bien no independencia) respecto del intelecto, del cual él, a su vez, considera sólo la dimensión lógica.

Así, la desviación de esta dirección afectivo-tendencial puede presentarse también, como señala Lersch, bajo la forma de una ausencia de capacidad de sacrificio, de aceptación del deber, de falsa humildad, que busca ante todo no arriesgar el yo. Y cuando “el egoísmo pasa a segundo término en la temática tendencial de un individuo, queda espacio libre dentro de él, para los actos de entrega que designamos con los [...] *conceptos de: responsabilidad, conciencia de obligación, sentimiento del deber, capacidad de entusiasmo, disposición a la comprensión y al sacrificio, amor, camaradería, bondad, amistad, simpatía. Todos ellos se refieren a actitudes desinteresadas* (Lersch, 1962, 129-130).

También la necesidad de estimación pertenece al yo individual; en ella el individuo va más allá de lo biológico-corporal. Es una dirección que pertenece a la naturaleza, cuya mala orientación se traduce bajo las formas de ansia de notoriedad, obstinación, rigidez, susceptibilidad, parcialidad frente al ser y valer

objetivos”en cuanto el sujeto se halla todo entero volcado sólo a cuidar su propia imagen.

La configuración recta de todas estas direcciones puede resumirse en el hábito de humildad que, a su vez Santo Tomás coloca como parte potencial de la virtud cardinal de la *templanza* (Suma Teol., I-II, q.143; q.145 a.4.)

Más allá de la temática del yo individual se halla el plano que Lersch llama de la *transitividad*, en el que el sujeto se siente atraído por una realidad superior a él, y que asume las tres formas básicas del:

- ser con otro
- ser para otro
- tendencia a valores suprahumanos

Las dos primeras se manifiestan positivamente a través del amor de amistad, la capacidad de buscar el bien de otro, la ayuda y colaboración, la gratitud (horizontal, hacia el prójimo y vertical, hacia Dios), la capacidad de captar afectivamente al prójimo (empatía), la delicadeza, fidelidad, ternura, expresividad, profundidad afectiva (proporcionada a la jerarquía de hechos u objetos), la capacidad de alegría por el bien ajeno y de tristeza por su mal, la compasión, misericordia, capacidad de perdonar. Todas estas son formas básicas del ser con otro y para otro que se ponen como *configuraciones habituales* de la afectividad, y por ello como fines inmediatos del proceso educativo.

En la dirección a valores supra-humanos se incluye el amor a la verdad, la alegría de conocer y crear, el amor al deber, la justicia, la estima de la belleza y, como una configuración sintética de esta dimensión, la respuesta afectivo-tendencial frente al conocimiento de un Absoluto personal, que podemos caracterizar como un sentido intelecto-volitivo-afectivo de *religiosidad*. Incluye la religación, dependencia, sentido del misterio, adoración y confianza filial. Tiene su base en el plano natural, en cuanto el

sujeto advierte y valora adecuadamente su condición de ser finito, pero adquiere su forma plena más allá de este ámbito natural, que el estado existencial del hombre reclama.

En relación con la afectividad distingue Lersch los temples permanentes, estados que impregnan con cierta estabilidad toda la vida anímica y que por su profundidad dan una cualidad característica al modo de encarar cada uno la existencia. Entre ellos cabe citar: el ánimo alegre, triste o amargo, los temples de depresión o euforia, angustia o esperanza, contento o descontento, optimismo o pesimismo. De ellos hay algunos que tienen en el hombre de hoy más relevancia. En general, puede observarse que son con frecuencia cambiantes, aunque totalizadores y generados a menudo a partir de la sensibilidad periférica. En el niño suelen ser más espontáneos y a la vez dependientes del ambiente familiar; en el adolescente resultan de la confluencia de situaciones ambientales externas (físicas, familiares, sociales en general) y de la vivencia de su propia subjetividad, muy lábil e impresionable. En el adulto pueden ser más estables y objetivos.

Su reconocimiento es de particular importancia, porque los temples resumen, en cierto modo la afectividad del sujeto y condicionan, como señalamos, su manera particular de encarar la existencia. Cabe al educador orientar para que sean cultivados en relación con la valoración de lo que se va conociendo y con la recta ubicación del propio yo en la realidad natural, social y trascendente.

Las variadas formas en que puede ir configurándose la sensibilidad, en relación integrada con la esfera espiritual, pueden todas considerarse incluidas en las virtudes cardinales de justicia, templanza y fortaleza. En ellas están, como partes integrales o potenciales, los hábitos y disposiciones ya mencionados. Son las formas estables por las que el hombre configura sus capacidades afectivo-tendenciales frente al bien íntegro, al que se subordinan el bien deleitable y el arduo.

Lo expuesto hasta aquí constituye, a mi juicio, el núcleo de la educación afectivo-moral y a la vez el “telón de fondo” sobre el

cual proyectar los aportes, ciertamente valiosos, de lo que en psicología cognitiva se ha desarrollado respecto de las llamadas estrategias afectivo-volitivas, en particular las que se desprenden de la teoría del control de la acción, tal como se ha expuesto antes.

En lo que sigue puntualizo algunas aplicaciones pedagógicas de esas estrategias y señalo algunas relaciones con los núcleos sustantivos establecidos para la educación afectivo-moral.

J. Kuhl (Kuhl y Beckman, 1985) distingue dos tipos de estrategias volitivas: las de control de la motivación y las de control emocional.

Entre las primeras enuncia:

- Establecer consecuencias para el propio desempeño (por ejemplo, darse una pena o una recompensa)
- Representarse mentalmente el valor de la meta
- Visualizar el cumplimiento exitoso de la tarea
- Analizar falencias para reintentar la tarea
- Tener una visión constructiva de la propia habilidad, sentimiento de eficacia, confianza

Entre las estrategias de control emocional enuncia:

- Rechazar sentimientos negativos
- Contar hasta 10
- Generar diversiones útiles
- Recordar sus puntos fuertes y sus recursos disponibles
- Remover sentimientos negativos acerca de experiencias pasadas

Ya hemos señalado antes que si se quiere considerar estas estrategias desde la perspectiva del fin de la educación afectivo-moral, que es el logro de la personalidad como organismo de

hábitos buenos -virtudes-, causa y a la vez consecuencia de la definición personal frente a un fin último libremente asumido, las estrategias que deben promoverse en el alumno tienen dos ejes: la meta y la disposición subjetiva del sujeto.

Las metas deben presentarse como fines valiosos, como objetivos que conducen al logro del proyecto existencial, entonces la representación mental del valor de la meta puede ser enunciada como exigencia de revalorar los fines valiosos, tenerlos presentes durante la realización de las tareas emprendidas, ubicarse anticipadamente en la meta, considerar la plenitud a alcanzar y el gozo que de ella se sigue.

En cuanto al polo subjetivo, debe promoverse en el alumno la capacidad de auto-juzgarse, de juzgar el propio obrar, aplicando como medida o patrón de ese juicio el orden normativo al que se ha adherido; así como también la disposición a reconocer las propias falencias, debilidades, que pueden ser de orden cognitivo, técnico y aun moral, en cuanto puede haber falta de rectitud en el modo de adherir efectivamente a la meta que traduce operativamente los fines discernidos como buenos.

La visión constructiva de sí debería traducirse como visión realista de las propias capacidades y límites que engendre un auto-conocimiento crítico y confianza en sí como consecuencia de haber puesto los medios de que dispone para el logro de la meta.

El control emocional debería ser formalizado como desarrollo de las respuestas afectivas acordes con un orden objetivo de valores, que permitan al sujeto la recta ubicación del yo, en relación con las demás personas y en su carácter de ser finito, dependiente metafísicamente, con una consistencia personal que es efecto de la *subsistencia* óptica de su ser de persona.

Otro aspecto importante del llamado control emocional se relaciona con el desarrollo de la capacidad de demorar la recompensa (Mischel, 1974), lo que depende, por una parte, de la valoración de la meta y, por otra, de la posesión de las virtudes de

la templanza y de la fortaleza, es decir de la fuerza psicológico-moral ante el bien arduo y de la capacidad de moderar la esfera apetitiva frente a la búsqueda del deleite inmediato.

En síntesis, la pedagogía de las estrategias analizadas a propósito del tratamiento de los procesos mediadores entre la elección de la meta y su logro, exige que éstas sean encaradas como aspectos operativos de los hábitos que constituyen el núcleo de la formación afectivo-moral.

Conclusiones

A través de este trabajo he tratado, en primer lugar, de hacer un análisis histórico crítico de la filosofía de la educación con una intención principalmente epistemológica, que puede presentarse desde dos perspectivas complementarias:

a) El análisis aludido ha mostrado, a mi juicio, que no hay diferencia esencial entre pedagogía y filosofía de la educación. No se trata de dos ciencias diversas, pues su objeto y su método son coincidentes, las diferencias terminológicas remiten a tradiciones filosófico-culturales distintas. En el caso de la pedagogía, la denominación remite a la tradición idealista alemana, en particular al movimiento neo-kantiano de las llamadas ciencias del espíritu, entre las cuales la pedagogía tiene un lugar central, puesto que su objeto es la formación del hombre, y éste es, precisamente, el punto de llegada de toda filosofía, en la medida en que, para esta posición, el espíritu humano es la realidad por excelencia, más aún, una realidad que se despliega en su obrar.

Por cierto, se trata de un espíritu *trascendental*; pero este *lugar* metafísico que se le da, junto con la tesis de la primacía de la razón práctica, permiten encontrar el hilo conductor que enlaza ese primer momento neo-kantiano con algunas tesis que se hallan en el centro de la reflexión contemporánea, tales como las de la teoría crítica de la educación y las del constructivismo social.

La expresión *filosofía de la educación*, por su parte, se impuso y sigue vigente en el ámbito de la filosofía analítica, con planteamientos que también, en el tratamiento de las cuestiones pedagógicas, son afines con la concepción kantiana de la razón; como se vio, por ejemplo, al referir temáticas y desarrollos de I. Scheffler, de la *London Line* e incluso de H. Siegel y los principales representantes del pensamiento crítico.

b) En cambio, en la denominación de ciencia de la educación y posteriormente su uso en plural, ya no hay esa coincidencia en objeto y método, pues la tradición positivista francesa convirtió la filosofía de la educación en *sociología* de la educación.

En el panorama actual ambas perspectivas están vigentes y ello es también fuente de contradicciones, como he intentado mostrar en el desarrollo del trabajo.

De allí la necesidad de abordar el segundo objetivo, es decir, el desarrollo de las líneas esenciales de una filosofía de la educación que ha intentado partir de lo que se da a la experiencia en el fenómeno de la educación, para mostrar, en primer lugar, su carácter de filosofía práctica desde su objeto formal y por ello las relaciones de subalternación con la antropología filosófica, la ética y la filosofía de lo social y de la cultura.

Por otra parte, en razón de su carácter de filosofía práctica, se ha debido tomar en cuenta no sólo los aspectos esenciales del objeto, sino su situación existencial. Por eso se ha señalado a propósito del desarrollo de las diversas temáticas, la necesidad de apertura al planteo teológico.

Entiendo haber llegado a mostrar, por una parte, la necesidad de replantear la especificidad de la filosofía de la educación en el nivel epistemológico y, por otra, la exigencia de un criterio de juicio que permita resolver las contradicciones es que se cae cuando se pretende absolutizar las interpretaciones contextualistas, luego de haber negado la razón teórica y haber pretendido reemplazar la evidencia por la universalidad práctica del criticismo neo-moderno.

En el comienzo de la segunda parte del trabajo, luego de presentar el carácter análogo del concepto de educación y sus diversos sentidos, se ha presentado esquemáticamente lo que se considera la estructura orgánica de la filosofía de la educación, con dos temas centrales, que vertebran todo el planteo: por una parte el tema de la naturaleza humana, como punto de partida ineludible y, por otra parte, el tema del fin de la educación, en sus diversas

dimensiones, desde el análisis esencial del sujeto de la educación y de sus intrínsecas exigencias de desarrollo, cuanto desde la perspectiva existencial de las dimensiones esenciales y propias de ese sujeto.

Se desarrollaron especialmente la dimensión cognitiva y la afectivo-tendencial. En cada caso el punto de partida ha sido el análisis de la experiencia de los contenidos de conciencia, encaminado a mostrar la diversidad cualitativa y a la vez la complementariedad de ambas funciones.

Se hizo una exposición crítico-sistemática de las líneas contemporáneas en educación intelectual, mostrando la presencia del formalismo y del criticismo, como denominadores comunes de las propuestas actuales. A partir de allí se trató de ubicar los aportes recogidos, en el contexto de las exigencias del fin de la educación, por ello se abordó la cuestión de los hábitos intelectuales desde una perspectiva que permitiera superar el formalismo y desarrollar una propuesta centrada en el objeto propio del intelecto: la verdad.

El tema de la relación entre educación intelectual y educación moral es exigido por la evidencia de la mutua implicación de ambas funciones.

La última parte se dedicó a la educación afectivo-moral, donde el estado de la cuestión mostró como tema dominante el de la voluntad en relación con la motivación. Este tema, luego de haber prácticamente desaparecido por décadas, resurge en el seno de la psicología cognitiva alemana. En este trabajo se abordaron especialmente los modelos de J. Kuhl y H. Heckhausen, tratando de mostrar la influencia de la concepción idealista de la voluntad como actividad, escindida del momento de recepción de su objeto propio: el bien.

En el contexto contemporáneo del tratamiento del tema, aparece como una de las concepciones más comprehensivas de la verdadera naturaleza de la motivación, la teoría relacional de la motivación, que tiene en cuenta la interacción de lo cognoscitivo y

lo dinámico en la conducta humana y a la vez permite ubicar en su justo valor otras teorías actuales, como la de motivación de logro y la de atribución causal.

Nuttin, dentro de una concepción cognitivista-humanista de la conducta, caracteriza a ésta con la nota esencial de la propositividad, lo que permite volver a poner en un lugar central la cuestión de los fines de la vida humana como objeto de elección y por tanto como constitutivo formal del proyecto existencial de cada persona.

El sujeto se estructura como personalidad -fin inmanente de la educación- cuando asume un fin, cuya concepción depende tanto del concepto de sí cuanto de la concepción del mundo. Ese fin así asumido da lugar a la autorregulación de la conducta.

La concepción nuttiniana de la motivación recoge, así, los mejores aportes del cognitivismo, integrándolos, a la vez, en una visión superadora, centrada en la tendencia ilimitada del hombre a la autoconfiguración personal, obra del ejercicio de la voluntad libre frente a los fines últimos, que supone necesariamente el ejercicio de las funciones superiores de conocimiento específicamente humano.

De esa concepción de la motivación se siguen consecuencias en el planteo de la educación afectivo-moral, tal como se desarrollan en la última parte del trabajo.

Referencias

- AA.VV. (1945) *General education in a free society*, Cambridge, Massachusets, Harvard, (Informe de la Comisión Harvard).
- AA.VV. (1991) *Learning & instruction*, New York, Pergamon.
- ACH, N. (1905) *Über die Willenstätigkeit un das Denken* (citado por HECKHAUSEN, H. en *Motivation and Action*, Springer-Verlag, Berlin-New York).
- ADORNO, T.W. (1998) *Educación para la emancipación*, Madrid, Ed. Morata.
- ALLAL, L.; SAADA ROBERT, M. (1992) La metacognition: Cadre conceptuel pour l'étude des regulations en situation scolaire, *Archives de Psychologie*, 60, 235, pp.265-296.
- ANTONIETTI, A. (1996) La "metacognitione" nei processi di apprendimento, *Vita e Pensiero*, 79, 5, pp.367-376.
- APPLE, M.W. (1982) *Education and Power*, Boston, Routledge and Kegan Paul.
- ARMSTRONG, T. (1994) *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria, ASCD.
- ARNSTINE, B. (1991) Rational and caring teachers: How dispositional aims shape teacher preparation, en: *Philosophy of Education 1990*, Illinois, Philosophy of Education Society, pp.2-21.
- ARONOWITZ, S.; GIROUX, H.A. (1989) La escolaridad, la cultura y el analfabetismo en una época de sueños frustrados: Una reseña de Bloom y Hirsch, *Universidad Futura*, 1, 2, pp.18-35.
- AVANZINI, G. (1997) Les déboires de la notion de pédagogie, *Revue Française de Pédagogie*, 120, p.17-24.

- ATKINSON, J.W. (1974) *Motivation and achievement*, New York, Holt.
- BAARS, B. (1993) Why volition is a foundation problem for psychology, *Consciousness and Cognition*, 2, 4, pp.281-309.
- BALDWIN, A.L. (1969) *A cognitive theory of socialization*, Chicago, Rand McNally.
- BARTLETT, F., (1930) *Remembering*, Cambridge University Press., London.
- BECK, C. (1991) North American, British and Australian philosophy of education: links trends, prospects, *Educational Theory*, 41, 3, pp.311-320.
- BECKETT, D. (1995) Professional practice for educators: the getting of wisdom?, *Educational Philosophy and Theory*, 27, 2, pp.15-34.
- BEILLEROT, J. (1997) Sciences de l'éducation et pédagogie: un étrange manège, *Revue Française de Pédagogie*, 120, pp.75-82.
- BERLINER, D.; CALFER, R., eds. (1996) *Handbook of Psychology of Education*, McMillan Library, New York.
- BIZZELL, P. (1991) Power, Authority and Critical Pedagogy, *Journal of Basic Writing*, 10, 2, pp.54-70.
- BLANCO, G. (Mr.) (2002) *Curso de Antropología Filosófica*, EDUCA Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.
- BOEKAERTS, M. (1999) Self regulated learning: where are we today, *International Journal of Educational Research*, 31, pp.447-457.
- BOGGINO, N. (1993) Un analizador de la práctica educativa, *Aula Ab.*, 2, 12, pp.1012.
- BÖHM, W. (a cura di), (1988) *Il concetto di pedagogia ed educazione nelle diverse aree culturali*, Atti del Simposio internazionale di Pedagogia, Gardone, aprile 1985, Pisa, Giardini editori.

- (1988) L'évolution de la pensée pédagogique allemande depuis les années soixante, *Revue Française de Pédagogie*, 84, p.69.
- BOKELMAN, H. (1981) Pedagogía, en J. SPECK, G. WEHLE, *Conceptos fundamentales de pedagogía*, Barcelona, Herder.
- BURBULES, N. (1997) Philosophy of Education, en PERETZ, M.B., *International Encyclopedic Dictionary of Education*, New York, Routledge Ed.
- CARR, W.; KEMMIS, ST. (1986) *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*, London, Falmer Press.
- CARR, D. (1995) Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory-Practice Problem?, *Journal of Philosophy of Education*, 29, 3, pp.311-331.
- CASE, R.; WRIGHT, I. (1997) Taking seriously the teaching of critical thinking, *Canadian Social Studies*, 32, 1, pp.12-19.
- CHAMBLISS, J. (1996) *Philosophy of education: An Encyclopedia*, New York, Garland Publishing.
- (2009). Philosophy of Education Today . *Educational Theory*, 59, 2, pp.233-251.
- CHANCE, P. (1986) *Thinking in the classroom*, Teachers College Press, Columbia University.
- CHARTIER, D.; LAUTREY, J. (1992) Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif?, *Orient.Sc.Prof.*, 21, 1, pp.27-46.
- CHATEAU, J. (1967), Pour une éducation scientifique, *Revue Française de Pédagogie*, 1.
- CHINN, C.A.; ANDERSON, R.C. (1998) The structure of discussions that promote reasoning, *Teachers College Record*, 100, 2, pp.315-368.
- CHIPMAN, S.; SEGAL, J.; GLASER, R. (1985) *Thinking and learning skills*, Vol.1, Relating instruction to research. Vol.II Research and open questions, L.Erlbaum Assoc., Hillsdale, New Jersey, Londres.

- COLLINS, C.; MANGIERI, J.N. (eds.) (1992) *Teaching Thinking: An Agenda for the 21st Century*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- COMOGLIO, M. (1990) Modelli di memoria e metamemoria, *Orientamenti Pedagogici*, XXXVII, 219, pp.557-593.
- (1991) Metacognizione: metodi di indagine e sua collocazione nel sistema memoria, *Orientamenti Pedagogici* 225, 3, pp.571-604.
- CORETH, E. (1982) *¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica*, Ed. Herder, Barcelona.
- CORNO, L. (1993) The best laid plans. Modern conceptions of volition and educational research, *Educational Researcher*, 22, 2, pp.14-22.
- CORNOLDI, C. (1990) Autocontrollo, metacognizione e psicopatologia dello sviluppo, *Orientamenti Pedagogici*, XXXVII, 219, pp.492-511.
- CORSO, L.E. (1992) Justificación de la sociabilidad natural del hombre, *Philosophica*, 15, pp.169-179.
- COVINGTON, M.V. (1985) *Strategic thinking and the fear of failure*. En: SEGAL, J.W.; CHIPMAN, S. GLASER, R. (Eds.), *Thinking and learning skills*, Hillsdale, N.Y., Lawrence Erlbaum Ass., pp.389-416.
- COWEN, R. (1987) *Education in England*, Pisa, Giardini Edit.
- DE BONO, E. (1969) *The mechanism of mind*, New York, Simon and Schuster.
- (1975) *CoRT thinking*, London, Direct Educational Services.
- (1976) *Teaching Thinking*, Londres, Temple Smith.
- (1984) Critical thinking is not enough, *Educational Leadership*, 42, 1, pp.16-17.
- (1985) *The CoRT thinking program*. En J.W. SEGAL, S.F. CHIPMAN, & R. GLASER (Eds.), *Thinking and learning skills*,

- Vol.1: Relating instructions to research, pp.363-388, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- DEWEY, J. (1916) *Democracy and Education*, The Macmillan Company.
- DIFABIO, H. Y VILLALBA DE TABLÓN, M. (1995) *Recursos para la formación y la acción docente- Módulo temático: Teorías contemporáneas del aprendizaje. Parte II: Escuela socio-histórica*, CIAFIC Ediciones, Buenos Aires.
- DILTHEY, W. (1958) *Historia de la Pedagogía*, Bs. As., Ed. Losada.
- DUNLOP, F. (1991) "The Rational-Liberal Neglect of Human Nature", *Journal of Philosophy of Education*, 25, 1, pp.109-120.
- DURKHEIM, E. (1985) *Nature et méthode de la pédagogie*, París, PUF.
- EGÉA-KUEHNE, D. (1997) Philosophie de l'éducation dans le monde anglophone, *Revue Française de Pédagogie*, 121, p.146.
- EHRlich, M.F. (1991) Metacognition and reading comprehension: theoretical and methodological problems, en *Learning & Instruction*, New York, Pergamon.
- ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- ENGLISH, H.; ENGLISH, B. (1958) *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytic terms*, New York, Longmans Green.
- ETCHEVERRY BONEO, L.M. (1948) *Curso de Pedagogía*, promanuscrito, Bs.As.
- (1964-68) *Fisonomía psicoética*, pro-manuscrito, Buenos Aires.
- EWERT, G. (1991) Habermas and education: a comprehensive overview of the influence of Habermas in educational literature, *Review of Educational Research*, 61, 3, pp.345-378.

- EYSENCK, M. (1990) *Diccionario de Psicología cognitiva*, Oxford, pp.348-355.
- FABRO, C. (1961) *Fenomenologia della percezione*, Brescia, Ed. Morcelliana.
- (1962) *Percezione e Pensiero*, Brescia, Ed. Morcelliana, 20 ed.
- (1963) *La nozione metafisica di partecipazione secondo S. Tommaso d'Aquino*, Turín, Società Editrice Internazionale, 31 edición.
- (1967-68) *Essere e Libertà*, Univ. de Perugia, promanuscrito.
- (1969) *La dialéctica de Hegel*, Buenos Aires, Ed. N. Esquemas.
- (1982) *Introducción al problema del hombre*, Ediciones RIALP, Madrid.
- (1983) *Riflessioni sulla libertà*, Rimini, Maggioli.
- FISHER ROBERTSON, J.; RANE-SZOSTAK, D. (1996) Using dialogues to develop critical thinking skills: a practical approach, *Journal of Adolescence and Adult Literacy*, 39, 7, pp.552-556.
- FLAVELL, J. (1976) *Metacognitive aspects of problems solving*, en: *The nature of intelligence*, Hillsdale, N.Y., L. Erlbaum.
- FLAVELL, J.H.; GREEN, F.L.; FLAVELL, E.R. (1993) Children's Understanding of the Stream of Consciousness, *Child Development*, 64, 2, pp.387-398.
- FLITNER, W. (1972) *Manual de Pedagogía General*, Barcelona, Herder.
- FORQUIN, C. (1989) La philosophie de l'éducation en Grand Bretagne: orientations et principaux apports depuis 1960, *Revue Française de Pédagogie*, 89, pp.71-92.
- GARCÍA, T.; MCCANN, J. (1998), Modeling the mediating role of volition in the learning process, *Contemporary Educational Psychology*, 23, p.392-418.

- GEORGE, CH.; RICHARD, J.F. (1982) Contributions récentes de la psychologie de l'apprentissage à la pédagogie, *Revue Française de Pédagogie*, 58, pp.67-91
- GIARELLI, J.M. (1991) Philosophy, education and public practice, en *Philosophy of Education 1990*, Illinois, Philosophy of Education Society.
- GIARELLI, J.M.; CHAMBLISS, J.J. (1991) The foundations of professionalism: fifty years of the Philosophy of Education Society in retrospect, *Educational Theory*, 41, 3, pp.265-274.
- GIROUX, H.; PURPEL, D. (1983) *Hidden Curriculum and Moral Education*, Berkeley, McCutchan.
- GIROUX, H. (1983) *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for The Opposition*, South Hadley, Mass., Bergin and Garvey Publishers.
- (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico, en *Cuadernos Políticos*, 44, México, Era, pp.36-65.
- (1988) The Hope of Radical Education: a Conversation with Henry Giroux, *Journal of Education*, 170, 2, pp.91-101.
- (1992) The Habermasian Headache: A response to Dieter Misgeld, *Phenomenology + Pedagogy*, 10, pp.143-149.
- (1992) "La escuela no debe perder su conexión con el entorno", *Bol. Centro de inf.*, 35, pp.49-56.
- (1994) Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy, *Harvard Educational Review*, 64, 3, pp.278-308.
- GIROUX, H.; SIMON, R. (1988) Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility, *Journal of Education*, 170, 1, pp.9-26.
- GIROUX, H.; SIMON, R. (eds.), (1989) *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*, Granby, MA: Bergin y Garvey.
- GIROUX, H.; McLAREN, P. (1992) Writing from the Margins: Geographies of Identity, Pedagogy, and Power, *Journal of Education*, 174, 1, pp.7-30.

- GONZÁLEZ ALVAREZ, A. (1952) *Filosofía de la educación*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- GUNSTONE, R.F.; NORTHFIELD, J. (1994) Metacognition and learning to teach, *International Journal of Science Education*, 16, 5, pp.523-537.
- HAMERS, J.H.M.; DE KONING, E.; SIJTSMA, K. (1998) Inductive reasoning in third grade: intervention promises and constraints, *Contemporary Educational Psychology*, 23, pp.132-148.
- HAMMER, R.; MCLAREN P. (1991) Rethinking the Dialectic: A Social Semiotic Perspective for Educators, *Educational Theory*, 41, 1, pp.2346.
- HATCHER, D. (1989) Is Critical Thinking Guilty of Unwarranted Reductionism?, *Journal of Thought*, 24, 11-2, pp.94-111.
- HECKHAUSEN, H. (1991) *Motivation and Action*, Springer-Verlag, Berlín.
- HEGEL, W. (1966) *La fenomenología del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HIGELE, P. (1998) Le transfert en éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 1998, 122, pp.113-120.
- HIRST, P. (1974) *Knowledge and the curriculum: a collection of philosophical papers*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. (2005). Philosophy and Education—A Symposium. *Journal of Philosophy of Education*, 39, 4, pp.615-632,
(1992) Educational aims: Their nature and contents, en: *Philosophy of Education Proceedings of the Forty-seventh Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, Illinois, pp.40-53.
- HOUSSAYE, J. (1997) Spécificité et dénegation de la pédagogie, *Revue Française de Pédagogie*, 1120, pp.83-97.
- HOUSSAYE, J. (2010). De la naissance des philosophes de l'éducation en France En A.Vergnioux (Ed.), 40 ans des

- sciences de l'éducation, l'âge de la maturité ? ... *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010
- HUERTAS, J.A. (1997) *Motivación. Querer aprender*, Aique, Bs.As.
- HUET, N.; MARINE, C. (1998) Techniques d'évaluation de la métacognition. II- Les mesures dépendantes de l'exécution de tâches, *L'Année Psychologique*, 98, 4, pp.727-742.
- JONATHAN, R. (1995) Liberal philosophy of education: a paradigm under strain, *Journal of Philosophy of Education*, 29, 1, pp.93-94.
- JONES, B.F.; PALINCSAR, A.S.; OGLE, D.S.; CARR, E.G. (Eds.), (1987) *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*, Alexandria, ASCD.
- JUAN PABLO II (1979) *Carta a los Universitarios de Méjico*, 15-2-79.
- (1979) *Discurso a los estudiantes en Gniezno*, 36-79.
- (1982) La libertad de educación, *L'Osservatore Romano*, 7-II-1982, pp.17-18.
- KAHAN, T.L.; LABERGE, S. (1994) Lucid Dreaming as Metacognition: Implications for Cognitive Science, *Consciousness and Cognition*, 3, 2, pp.246-264.
- KANT, E. (1954) *Prolegómenos*, Ed. Aguilar, Buenos Aires.
- KAPLAN, L.D. (1991) Teaching Intellectual Autonomy: The Failure of The Critical Thinking Movement, *Educational Theory*, 41, 4, pp.361-370.
- KATZ, M. S. (2009). R. S. Peters' normative conception of education and educational aims. *Journal of Philosophy of Education*, 43, Supplement 1, 97-108
- KOBES, B.W. (1997) Metacognition and consciousness: a review essay of Janet Metcalfe & Arthur P. Shimamura (Eds) "Metacognition: knowing about knowing", *Philosophical Psychology*, 10, 1, pp.93-102.

- KROEBER, A.L. (1972) *Il concetto di cultura*, Bologna, Ed. Il Mulino.
- KUHL, J. (1984) *Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: toward a comprehensive theory of action control* (en *Progress in experimental personality research*, Vol.13, Academic Press, Inc., Orlando, 1984, pp.99-171).
- (2000), The volitional basis of personality systems interaction theory: application in learning and treatment contexts, *International Journal of Eduactional Research*, 33, 17-8, pp.665-703.
- KUHL, J.; BECKMAN, J. (1985) *Action control: from cognition to behavior*, Berlin, Springer-Verlag.
- LAENG, M. (1974) *Vocabulaire de pédagogie moderne*, Paris, Le centurion, pp.208-209.
- LEGRAND, L. (1997) Qu'est-ce que la recherche pédagogique, *Revue Française de Pédagogie*, 120, p.39-47.
- LÉGRAND, M. (1990) Du béhaviorisme au cognitivisme, *L'Année Psychologie*, 90, 2, pp.247-286.
- LEMONS, M.S. (1999), Student's goals and self-regulation in the classroom, *International Journal of Educational research*, 31, pp.471-485.
- LERSCH, PH. (1962) *La estructura de la personalidad*, Barcelona, Ed. Scientia.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1968) *Antropología estructural*, Bs. As., Eudeba.
- (1969) *Estructuras elementales de parentesco*, Bs.As., Ed. Paidós.
- MCGUINNESS, C.; NISBET, J. (1991) Teaching Thinking in Europe, *The British Journal of Educational Psychology*, 61, 2, pp.174-186.
- MCLAREN, P. (1989) *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in The Foundations of Education*, New York, Longmans.

- (1991) Critical Pedagogy: Constructing an Arch of Social Dreaming and A Doorway to Hope, *Journal of Education*, 173, 1.
- (1992) Critical pedagogy, multiculturalism, and the politics of risk and resistance: A response to Kelly and Portelli, *Journal of Education*, 173, 3, pp.29-59.
- (1992) Collisions with otherness: "Traveling" theory, post-colonial criticism, and the politics of ethnographic practice -the mission of the wounded ethnographer, *QSE*, 5, 1, pp.72-92.
- (1994) Critical Pedagogy, Political Agency, and the Pragmatics of Justice: The case of Lyotard, *Educational Theory*, 44, 3, pp.319-340.
- (1995) Critical Pedagogy in the Age of Global Capitalism: Some Challenges for the Educational Left, *Australian Journal of Education*, 39, 1, pp.5-21.
- (1997) Unthinking whiteness, rethinking democracy: or farewell to the blonde beast; towards a revolutionary multiculturalism, *Educational Foundation*, 11, 2, pp.5-39.
- MELOT, A.M.; CORROYER, D. (1992) Organization of metacognitive knowledge: a condition for strategy use in memorization, *European Journal of Psychology of Education*, 7, 1, pp.23-38.
- MELOT, A.M. (1998) The relationship between metacognitive knowledge and metacognitive experiences: acquisition and re-elaboration, *European Journal of Psychology of Education*, 13, 1, pp.61-74.
- MIALARET, G. (1993) *L'educateur, le pédagogue, le chercheur*, Paris, PUF.
- MILLÁN PUELLES, A. (1981) *La formación de la personalidad humana*, Ediciones RIALP, Madrid.
- MISCHEL, W. (1974) *Processes in delay of gratification*, New York, Academic Press.

- MOORE, T.W. (1974) *Educational Theory. An Introduction*, London, Routledge and Kegan.
- MURIA VILA, I. (1994) La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas, *Perfiles Educativos*, 65, pp.63-72.
- MURRAY, H.A. (1938) *Explorations on personality*, New York, Oxford Univ. Press.
- NANNI, C. (1992) *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS.
- NOEL, B.; ROMAINVILLE, M.; WOLFS, J.L. (1995) La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation, *Revue Française de Pédagogie*, 112, pp.47-56.
- NUTTIN, J. (1973) *La motivación* (en Fraisse, P.; Piaget, J., *Motivación, emoción y personalidad*, Ed. Paidós, Bs.As).
- (1972) *El psicoanálisis y la concepción espiritualista del hombre*, Buenos Aires, EUDEBA.
- (1980), *Theorie de la motivation humaine. Du besoin au project d'action*, París, P.U.F.
- (1982) *Teoría de la motivación humana*, Paidós, Bs.As.
- (1992) *Motivazione e prospettiva futura*, Roma, LAS.
- OANCEA, A.; BRIDGES, D. (2009). Philosophy of Education in the UK: The Historical and Contemporary Tradition. *Oxford Review of Education*, 35, 5, pp.553-568
- O'CONNOR, D.J. (1971) *Introducción a la filosofía de la educación*, Buenos Aires, Paidos.
- O'NEIL, H.F.JR.; ABEDI, J. (1996) Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alterative Assessment, *Journal Educational Research*, 89, 4, pp.234-245.
- PACIOS, A. (1974) *Ontología de la educación*, Madrid, C.S.I.C.
- PAUL, R. (1997) Using minds to command the Logic of things: a response to Case and Wright, *Canadian Social Studies*, 32, 1, pp.20-21.

- PAUL, R.; ELDER, L. (1997) Critical thinking: implications for instruction of the stage theory, *Journal of Developmental Education*, 20, 3, pp.34-35.
- PELLERREY, M. (1990) Controllo e autocontrollo nell'apprendimento scolastico: Il gioco tra regolazione interna ed esterna, *Orientamenti Pedagogici*, XXXVII, 219, pp.473-491.
- (1990) Grida di guerra e ipotesi di conciliazioni in pedagogia. Lo studio dei processi educativi nell'epoca post-moderna, *Orientamenti Pedagogici*, 218, XXXVII, 12, pp.217-227.
- (1993) Volli, sempre volli, fortissimamente volli, *Orientamenti Pedagogici*, 1240, XL, pp.1005-1017.
- PETERS, R. (1964) *Education as initiation*, London, Evan Bros.
- (1966) *Ethics and Education*, Londres, Allen & Unwin.
- (1981) *Moral development and moral education*, London, G.Allen and Unwin.
- (1984) *Desarrollo moral y educación moral*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1970) *La construcción de lo real en el niño*, Ed. Proteo, Bs.As., 3ra. edición.
- (1970) *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Ed. Aguilar, Bs.As.
- (1972) *Memoria e inteligencia*, El Ateneo, Buenos Aires.
- (1973) *Psicología de la inteligencia*, Ed. Psique, Bs.As.
- (1976), Le possible, l'impossible et le nécessaire, *Archives de Psychologie*, 44, 172, pp.281-299.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1972) *Memoria e inteligencia*, Ed. El Ateneo, Bs.As., Edición original de PUF, París, 1968.
- POZO, J.I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid.
- REPETTO, E. (1997) Entrenamiento metacognitivo y ganancias significativas de los alumnos en algunas variables cognitivas

- y pedagógicas. Un estudio en la educación primaria y secundaria obligatoria (61,71 y 81 de E.G.B.) de Andalucía, Catabria y Galicia, *Revista Española de Pedagogía*, 40, 206, pp.5-32.
- RESNICK, L.B.; KLOPPER, L.E. (Eds.), (1989) *Toward the Thinking Curriculum: Current cognitive research*, Alexandria, ASCD.
- RUIZ SÁNCHEZ, F. (1977) *Acerca de la educabilidad*, Mendoza, Ed. Universidad Nacional de Cuyo.
- (1978) *Fundamentos y fines de la educación*, Mendoza, Ed. Universidad de Cuyo.
- (1978) Introducción a los fundamentos antropológicos de la Educación, en: *Actas de las Primeras Jornadas Nacionales Universitarias de Filosofía de la Educación*, Entre Ríos, Facultad de Ciencias. de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, pp.39-58.
- ROJAS, G.H. (1990) *Paradigmas en Psicología de la educación*, Paidós, Méjico.
- SANTO TOMÁS (1952) *Suma Teológica*, Madrid, B.A.C.
- (1954) *Suma Teológica, Tratado de los hábitos*, Madrid, BAC.
- (1968) *Suma Contra los Gentiles*, Madrid, B.A.C.
- SCHEFFLER, I. (1954) Toward an analytic Philosophy of education *Harvard Educational Review*, 24, pp.223-230.
- (1960) *The language of education*, C.Thomas.
- (1973) *Reason and teaching*, Indianapolis, Bobbs-Merril.
- (1985) *Of human potential*, Boston, Routledge and Kegan Paul.
- (1991) *In provide of cognitive emotions*, London, Routledge.
- SCHRAW, G.; SPERLING DENNISON, R. (1994) Assessing Metacognitive Awareness, *Contemporary Educational Psychology*, 19, 4, pp.460-475.

- SCHWEBEL, M. (1983) *Investigación acerca del desarrollo cognoscitivo y su facilitación. Informe sobre el estado actual de la cuestión*, París, UNESCO.
- SIEGEL, H. (1991) Fostering The Disposition To Be Rational, en: *Philosophy of Education 1990*, Illinois, Philosophy of Education Society, pp.27-31.
- (1995) *What price inclusion*, Urbana, Illinois, Philosophy of Education Society.
- (1997) Editor's Introduction, *Studies in Philosophy and Education*, 16, 1-2, p.1.
- SILCOCK, P. (1994) The Process of Reflective Teaching, *British Journal of Educational Studies*, 42, 3, pp.273-285.
- SKINNER, B. (1969), *Ciencia y conducta humana*, Barcelona, Ed. Fontanella.
- SMITH, R.W. (1994) Reflection - A means of critically evaluating prior school experience, *Educational Foundation*, 8, 3, pp.17-32.
- SNOW, R.; CORNO, L.; JACKSON, D. *Individual differences in affective and connative functions*, (en Berliner, D.; Calfer R., eds. *Handbook of Psychology of Education*, McMillan Library, New York, 1996, pp.243-310).
- SOËTARD, M. (1988) De la science aux sciences de l'éducation: France, où est la pédagogie? en: *Il concetto di pedagogia ed educazione nelle diverse aree culturali*, Giardini editori, Pisa, pp.39-56.
- (1997) La pédagogie entre pensée de la fin et science des moyens. *Revue Française de Pédagogie*, 120, pp.99-104.
- STERNBERG, R. (1985) *Critical thinking: its nature, measure and improvement*. En: *Essays on the intellect*, Fr.R.Link, ASCD, Alexandria.
- STERNBERG, R.J.; TORFF, B.; GRIGORENKO, E.L. (1998) Teaching triarchically improves school achievement, *Journal of Educational Psychology*, 90, 3, pp.374-384.

- SWANSON, H.L. (1990) Influence of Metacognitive Knowledge and Aptitude on Problem Solving, *Journal of Educational Psychology*, 82, 2, pp.306-314.
- TAYLOR, E.B. (1981) *Concepto de Cultura*, Londres.
- TETENS, J.N. (1777) *Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung*, Leipzig. Traducción al italiano de Ciafardone, R. (1983) *Saggi filosofici e scritti minori. Antologia*, L. Japadre Editore, L'Aquila.
- TONQUEDEC, J. (1962) *La philosophie de la nature. La nature vivante et connaissante*, Paris, Ed. Lethielleux.
- TORIBIO, J. (1993) Why There Still Has To Be a Theory of Consciousness, *Consciousness and Cognition*, 2, 1, pp.28-47.
- UNESCO (1983) *Investigación acerca del desarrollo cognoscitivo y su facilitación*, UNESCO, París.
- UTZ, A.F. (1965) *Etica social*, Barcelona, Ed. Herder.
- VALLE ARIAS, A.; GONZÁLEZ CABANACH, R.; BARCA LOZANO, A.; NUÑEZ PEREZ, J.C. (1997) Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado, *Revista Española de Pedagogía*, 40, 206, pp.137-164.
- VAN HAAFTEN, W. (1997) Critical thinking and foundational development, *Studies in Philosophy and Education*, 16, 11-2, pp.19-41.
- VÁZQUEZ, S.M. Y CANALI, L. (1979) *Teorías contemporáneas del aprendizaje. Sus bases filosóficas*, Ed. CIAFIC, Bs. As.
- VÁZQUEZ, S.M. (1981) *Objetivos Educativos*, Ed. CIAFIC , Bs.As.
- (1994) *La Teoría del Currículum en la Actualidad*, Ed. CIAFIC, Bs. As.
- (1995) *Constructivismo, realismo y aprendizaje*, Ed. CIAFIC, Bs. As.
- (1995-1996) *Los contenidos transversales y la educación integral*, Informe CONICET.

- VEGA, M. (1984) *Introducción a la Psicología cognitiva*, Alianza, Madrid.
- VERNEAUX, R. (1970) *Filosofía del Hombre*, Barcelona, Ed. Herder, 20 ed.
- VON WRIGHT, J. (1992) Reflections on reflection, *Learning and Instruction*, 2, 1, pp.5-68.
- WEINER, B. (1980) *Human motivation*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- (1990) History of motivational research in education, *Journal of Educational Psychology*, 82, 14, pp.616-622.
- WENTZEL, K.R. (2000), What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective, *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp.105-115.
- WIGFIELD, A. Y ECCLES, J.S. (2000), Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp.68-8.
- WILLIAMS, K. (2009). Vision and Elusiveness in Philosophy of Education: R. S. Peters on the Legacy of Michael Oakeshott. *Journal of Philosophy of Education* 43, 1, pp.223-240.
- WOJTYLA, K., Card. (1977) *Il problema del costituirsi della cultura attraverso la "praxis" umana*, Milán, Ed. Vita e Pensiero, 1977 (de *Rivista di Filosofia Neo-scolastica*, LXIX, 1977 fasc. III).
- WOODS, R.G. Y BARROW, R. (1975) *An Introduction to philosophy of education*, Londres, Methuen and Company.
- YARZA, S. (1945) *Diccionario Griego-Español*, Barcelona, Ed. Sopena.
- YOUNG, (1971). *Knowledge and control. New Directions in the Sociology of Education*. Macmillan; Open University edition
- ZAVALLONI, R. (1959) *La libertad personal*, Ed. Razón y Fe, Madrid.

Indice

PRIMERA PARTE	3
Introducción	5
Capítulo I: El status epistemológico de la filosofía de la educación	7
1. La tradición alemana	7
2. La tradición francesa y el paso de la pedagogía a las ciencias de la educación	14
3. La tradición anglófona	19
3.1 La filosofía de la educación en Estados Unidos	19
3.2 La filosofía de la educación en Gran Bretaña	24
Capítulo II: La naturaleza de la filosofía de la educación	31
1. Precisiones desde el panorama histórico	31
2. La filosofía de la educación como filosofía práctica	38
3. Filosofía de la Educación y Teoría de la Educación	47
SEGUNDA PARTE	
Líneas esenciales para una Filosofía de la Educación	53
Capítulo I: Sujeto y fin de la educación	55
1. Las temáticas básicas de la Filosofía de la Educación	55
2. El sujeto de la educación	58
3. Fin de la educación	66
3.1. Líneas actuales	66

3.1.1 Filosofía analítica	66
3.1.2 La educación liberal	68
3.1.3 Pedagogía crítica y teoría crítica	75
3.2. La realidad y determinación del fin de la educación	81
3.3. Dimensiones del fin de la educación	87
3.3.1 El fin inmanente de la educación	88
3.3.2 La dimensión transitiva del fin de la educación	98
3.3.2.1 La dimensión social del fin de la educación	101
3.3.2.2 La dimensión cultural del fin de la educación	107
3.3.2.3 La dimensión religiosa del fin de la educación	118
Capítulo II: La educación de la dimensión cognoscitiva	127
1. La educación de la dimensión cognoscitiva sensible	128
2. La educación intelectual	141
2.1 Realidad y naturaleza de la función aprehensiva intelectual	142
2.2 Líneas contemporáneas en la educación intelectual	144
2.3 Líneas para una educación intelectual integral	163
2.3.1 Los hábitos intelectuales	165
2.3.2 La relación entre educación intelectual y educación moral	172
Capítulo III: La educación afectivo-moral: motivación y voluntad	177
1. La naturaleza de la dimensión afectivo-tendencial	177

2. La voluntad en la Psicología contemporánea y el tema de la motivación	189
2.1 La psicología de la voluntad	189
2.1.1 Teoría del control de la acción	194
2.1.2 El modelo del Rubicón	205
3. Voluntad y motivación	210
3.1 Teorías de la motivación humana	211
3.2 Teoría relacional de la motivación	220
4. La educación afectivo-moral	230
4.1 Propositiones sintéticas	230
4.2 Consideración analítica	233
4.2.1 Los dos polos de la educación afectivo-tendencial	235
4.2.2 Libertad y virtudes	238
Conclusiones	253
Referencias	257
Indice	275

Este libro se terminó
en marzo de 2012
en CIAFIC ediciones,
Federico Lacroze 2100, Buenos Aires