

Subjetividad y educabilidad. Orientaciones para la praxis docente.

Salvador Peiró i Gregori

Rosario Beresaluze Díez

Universidad de Alicante (España)

Resumen

Durante los últimos diez años Peiró estuvo en universidades iberoamericanas explicando, como ponente, gestor de cursos, investigando... El tema expone los hallazgos de nuestras investigaciones sobre incivildad escolar: enseñar valores, desarrollar el autocontrol de emociones, evitar actitudes violentas, etc. El núcleo sobre el que actuar es la subjetividad de los escolares, que aquí desglosamos. Todo esto se expone confrontando legislación y obras de autores de prestigio. Esto trae que debemos profundizar en el estudio del educando, integrando las aportaciones de las neurociencias y demás materias antropológicas, con el fin de reinterpretar la educabilidad como algo más que mera ductilidad, sin desprenderse de lo intelectual, afectivo y conductual interactivamente.

Palabras Clave

Educando, Subjetividad, Educabilidad, Praxis docente, Valores, Afectividad

Abstract

The theme describes the roots of teaching values to prevent mispeaceful coexistence, develop self-control of emotions, etc. interrelated whole. The nucleus on which to act is the subjectivity of the school, that is analyzed. This is laid out facing the law and articles of leading authors. This brings that we should further study the learner, integrating contributions from neuroscience and anthropology themes, in order to reinterpret the educability as more than mere ductility, without abandoning the intellectual, emotional and behavioral interactivity.

Keywords

Student, Subjectivity, Educability, Teaching, Values education, Affectivity

Durante los últimos diez años he estado visitando diversas universidades iberoamericanas, como ponente, gestor de cursos, de investigaciones. El tema central se basaba en los hallazgos de nuestras investigaciones sobre incivildad escolar¹, concluyendo parcialmente de manera análoga a la investigación de Germar y Mayz (2008, 266): "... la escuela se enfrenta contra el reto de subsanar esas condiciones no favorables, enseñando y reforzando la educación en valores, así como también debe motivar al niño a desarrollar el autocontrol de emociones y sentimientos para así evitar las continuas actitudes violentas". Tales investigadores mencionan el núcleo sobre el que actuar: "impacto en la subjetividad de los niños". Y es que la educación es intencional, por lo que ha de centrarse más en la persona. La razón está en que "todo hombre por ser persona humana, es por su esencia, educando y educador, no sólo por una exigencia óptica sino, por lo que es mucho más personalista, por una exigencia moral, responsable, autoconsciente de sí. Estos dos sujetos, por el interés de educar y la educabilidad, y sobre todo por la solidaridad derivada de su ser persona, entran en relación" (Quiles, 1981, 96). Esta comunicación no es meramente del tipo emisor mensaje-receptor, hay otros elementos y, además, de lenguaje no-verbal. Tales variables son afectivas, espirituales, estéticas, etc., siendo de muy difícil connotación. Sin embargo, han de conjugarse y sistematizarse para la formación de los docentes. Además, aunque preexiste la teoría que aboga por dar la máxima plenitud al sujeto de la educación, conviene recordar que esta tradición pedagógica viene reconocida desde la perspectiva del derecho positivo.

En España, la Ley Orgánica de Educación de 3 de Mayo de 2006, en el preámbulo² de la misma, queda señalada la concepción relativa a la Teoría de la Educación personalista cuando afirma que *la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica.*

Pero esas tres dimensiones han de ofrecerse de manera causal y comprensiva, a los efectos de orientar la praxis docente. Para llegar a esto, empleando la fenomenología, habrá que relacionar la educabilidad con la estructura del educando. Esta vía nos la explica Peñacoba del siguiente modo *Esta estructura me servía para ver como la persona actúa objetivamente pero me resultaba pobre para explicar la motivación en su subjetividad. Yo diría que la estructura explica el cómo la persona reacciona a la realidad, pero es pobre para explicar el por qué y el para qué actúa creativamente en su entorno. Las personas reales tienen un mundo interior donde las relaciones interpersonales cuentan muchísimo y resultan esenciales y definitivas para la realización personal. Sin embargo, en mi esquema clásico, la relación es solo un accidente y bastante superficial. Mas específicamente, las personas reales me dicen que sus motivaciones más profundas nacen del corazón como centro afectivo* (Peñacoba, 2004, 1).

Con tales antecedentes, entendemos que la investigación pedagógica no puede efectuarse sin el sujeto, reduciéndose sólo al dato objetivo positivamente (Pérez Luna y Alfonso, 2009). Esto trae que debamos profundizar en el estudio del educando, integrando las aportaciones de las neurociencias y demás materias antropológicas, con el fin de reinterpretar la educabilidad como algo más que mera ductilidad, incluso cognitiva, sin desprenderse, claro es, de ésta dimensión intelectual.

1. La subjetividad en la teoría pedagógica de la educabilidad.

El hombre es un ser cultural, pasiva y activamente, es decir, puede respectivamente formarse y crear cultura. La educabilidad es una posibilidad y una categoría humana.

Una posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible. Una categoría humana, por cuanto se predica del hombre esta cualidad (Fermoso, 1985, 196), que es la capacidad que cualquier sujeto posee para ser educado, es más que necesita de la educación para alcanzar su plenitud.

Pero, hay que contar con un medio si no se ofrece la cultura en todo su bagage, no crearemos ciudadanos libres sino esclavos. Por esto, para llevar a cabo las posibilidades derivadas de esta impronta personal, habría que enseñar la verdad entera. Por lo tanto, hemos de tener cuidado en no caer en una acción educacional errónea.

Tanto la ductilidad como la plasticidad o maleabilidad sólo son características del crecimiento, así pues, no se refieren a lo holístico de la persona. Los seres que disfrutan de tales cualidades sólo se hacen complejos cuantitativamente, transformando su esquema vital en otro más complicado pero con iguales características. El esquema de estímulo-respuesta podría ser un ejemplo de un procedimiento para aplicar lo mencionado. En los animales, se trataría de que el gen transformara el programa instintivo, incluso pudiendo ser objeto de amaestramiento al manipularlo para fines extrínsecos al gen. Sin embargo, el hombre nace a la vida extramaternal en el momento de su mayor plasticidad, y se proyecta al mundo en un encuentro fundamentalmente afectivo (García Carrasco, 1972, 37). Tanto la hipercomplejidad de la estructura psicobiológica del hombre (flexibilidad) como la interacción (que supone cognitividad) permiten al hombre, aprender a ser el hombre único e irrepetible que se propugna (Castillejo, 1983, 31)

La subjetividad puede tener diferentes facetas. Es ante todo una dimensión de la realidad que tradicionalmente se ha definido por oposición a la objetividad, pero que reclama una redefinición más propia como objeto de estudio. Puede ser considerada también como una forma particular de reflejo que tiende a integrar contenidos con funciones y procesos psíquicos en un todo que se conforma a partir de formas específicas de contacto con la realidad y es expresión del funcionamiento del sujeto como un todo.

Por tanto, podemos decir que la subjetividad es un producto que se construye a partir de dos tipos de elementos: los que propiamente apuntan hacia el interior de los sujetos y los sociales. Estos señalan un movimiento, una proyección hacia fuera, hacia la acción del sujeto en su proyección hacia un universo activo, que sirve a la vez de fuente para la obtención de nuevas impresiones y que garantiza, como contexto, las direcciones de la interactividad, donde se realizan estas construcciones. Esto nos obliga a observar que la subjetividad no debe ser considerada como un producto definitivamente terminado, sino en permanente elaboración, pero con periodos de cierta estabilidad en el tiempo que la hacen accesible al conocimiento.

En la subjetividad, el pasado se actualiza en la valoración del presente, en tanto sirve de referente para evaluar lo actual, contexto donde siempre se realiza el comportamiento. En esto consiste la tendencia a la actualización de la subjetividad, en el sentido de ir complementándose con nuevos elementos de la realidad externa y nuevas posibilidades de un sujeto en desarrollo.

En la subjetividad se conforman posiciones que se van estratificando como contenidos semánticos y axiológicos, que en los procesos de pensamiento, de reflexión, se van generalizando y se van construyendo en un sentido congruente con la propia concepción general de la vida, del mundo; el sentido específico y concreto de la vida es la cotidianidad de la existencia de los diferentes tipos de sujetos.

Aunque la subjetividad se determina en la realidad exterior al sujeto, su desarrollo como fenómeno psicológico está ligado fuertemente a su automovimiento como fenómeno interno, en un contexto de tiempo y espacio propios como proceso, que funcionan en su expresión psíquica y ligado indisolublemente al mundo de los sentidos. Concebimos, pues, el mundo subjetivo como un fenómeno en movimiento. La dinámica de la "expresión interna" viene de la interacción del individuo con el medio interno y el medio externo. Ambas entidades son dinámicas y en consecuencia también las interacciones en las cuales participan. Esta liberación de la tiranía espacio-temporal permite una reorganización de la experiencia de una manera creativa, personal y novedosa. Situación que posibilita desde crear una obra de arte hasta formular una hipótesis que demanda una comprobación. Pero al mismo tiempo pueden generar condiciones de alienación.

Los procesos subjetivos son fenómenos individuales y sociales provienen de procesos de aprendizaje intencionales o latentes, epistémicos o empíricos, acumulados en el transcurso de la existencia de cada individuo, los cuales pueden o no ser una representación de la realidad.

Son asimilados por la actividad del sistema neuroendocrino, hecho que les confiere una realidad funcional objetiva aunque sus contenidos puedan ser puramente virtuales

(Hilgard, 1980). Por consiguiente, el yo educando (sí mismo) es la unidad indiferenciada de todos los procesos intelectivos para con los volitivos, incluyendo los flujos inconscientes. El yo del educando se puede identificar con persona, en tanto que éste se inserte en una comunidad, en una sociedad y cultura particulares.

2. La estructura de la subjetividad del educando.

La educación es la actualización de la educabilidad, que convierte este potencial en una cualidad personal, que es la madurez. Esta plenitud humana se caracteriza por ser capaz de efectuar los siguientes actos 1) Juicio para no dejarse arrastrar por los ensueños, slogans, modas... Es tener plena conciencia de las propias capacidades y limitaciones, de los deberes, de la misión en el mundo y de los medios para llevarlo a cabo. 2) Dominio de la afectividad para conciliar las inclinaciones naturales al servicio de la totalidad de la persona; concediendo a la voluntad su papel rector, libre y responsable. 3) Mantener en las propias acciones una conducta clara, coherente, que los demás puedan comprender. Tal coherencia o madurez está definida como autoconcepto. Esto es un conjunto de rasgos, imágenes y sentimientos que el sujeto reconoce como formando parte de sí mismo, influenciado por el medio y organizado de modo más o menos consistente (L'Ecuyer, 1985, Machargo, 1991, 23). No se trata de una yuxtaposición de características, atributos, cualidades y deficiencias, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí mismo. Ciertamente, no son percepciones aisladas, sino que todas se presentan formando un todo holista, consistente y estable, que describen su identidad. Por esto, el autoconcepto nos permite predecir su conducta (Hamachek, 1981) y así podemos hablar de coherencia con la propia jerarquía de valores.

Con el fin de intentar sacar la imagen de mera yuxtaposición de rasgos, capacidades, conocimientos científicos, afectos, etc. de las prácticas docentes, vamos a situar tales elementos (lo biológico, con sus concomitancias afectivas, principiando por lo intelectual y presentando lo volitivo) en un esquema.

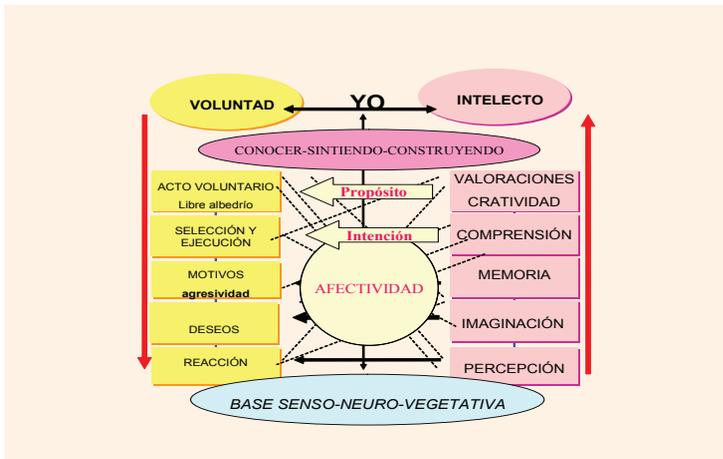


Figura 1 Esquema de la subjetividad (Peiró, 1999)

La persona conoce la realidad por un proceso ascendente que empieza en la fisiología de los sentidos corporales (externos), se elabora en la sensibilidad con los sentidos internos y se completa con la abstracción y el raciocinio del intelecto. La persona actúa por medio de reacciones en cada nivel. A lo percibido por los sentidos externos, el cuerpo reacciona con sus órganos y aparatos psico-motrices. A lo evaluado en la cogitativa (como ápice de los sentidos internos) el apetito sensible reacciona con sus pasiones o emociones. A lo conocido intelectivamente, la persona lo valora en conciencia elicitando decisiones y propósitos libres de la voluntad.

En la base de la figura 1 se halla la dimensión senso-neuro-vegetativa. Es lo que proyecta hacia fuera al sujeto el cuerpo y lo que se halla escondido. El centro de operaciones se halla en las funciones del cerebro desde una actividad integrativa (Santibáñez, 1984), son de tipo análogo a la reactividad y la plasticidad (Konorsky, 1967), pero en la persona humana tal estructura y función son más complejas. Mientras que los fenómenos reactivos son automáticos, generados por modificaciones funcionales del tejido neural de carácter bioquímico y biofísico como la excitabilidad, conductividad y la transmisibilidad, los fenómenos “plásticos”, fenómenos de aprendizaje pueden describirse como la habilidad del sistema neuroendocrino de modificar su reactividad en su interacción con el medio y así adquirir nuevos hábitos o reacciones. Y en esto tiene mucha causalidad el aprendizaje de valores, cultura, etc. Por esto podemos aseverar que los fenómenos subjetivos son fenómenos aprendidos, basados en la propiedad del sistema neuroendocrino de generar fenómenos virtuales, accesibles directamente al

cerebro que los produce y hasta ahora, comunicables indirectamente a otras personas a través de un sistema de comunicación.

Los procesos subjetivos se generan cuando, y sólo cuando el individuo, el sistema neuroendocrino individual está en interacción con el medio externo e interno. Esta interacción permite un desarrollo normal. El aislamiento del individuo del medio externo afecta gravemente la maduración de este sistema. Como los productos de la actividad neuroendocrina son fenómenos aprendidos, tienen un tiempo de génesis, y cierta latencia para entrar en acción, tienen una duración fásica o tónica, son susceptibles de ser activados o inhibidos, son modulados por los cambios de excitabilidad que afectan al sistema endocrino. Los contenidos de estos productos de la actividad neuroendocrina son generados en espacio-tiempo real, sus contenidos pueden escapar del tiempo lineal y del espacio real (Knight y Grabowecy, 1995). Esto explica la importancia de la dimensión emocional.

Observando la mencionada figura 1, en el espacio “libre”, entre ambas columnas, se sitúan una serie de flujos (trazos discontinuos) que manifiestan la conexión entre lo cognitivo y lo volitivo. Hay mezclados emociones y sentimientos, dentro de la vida afectiva. Esta dimensión es la energética de las operaciones del sujeto (Piaget, 1979), o como dice desde otro paradigma, Whittaker (1976), una vida sin sentimientos es anodina.

Las emociones son los primitivos productores de la motivación humana (Probs, 2000). Son neurofisiológicamente generados por señales similares a las sensaciones pero no ocurren cerebralmente en los clásicos sistemas sensoriales sino en las estructuras límbicas (los afectos se parecen a una sensación pero no lo son), aunque se inician mediante percepciones e imaginaciones, que en la columna representan el nivel cognitivo más elemental. La activación neuro-biológica de los afectos, como la expresión facial, la postura, el tono de la voz los cuales transmiten a su vez los datos físicos que subyacen a la empatía y a la comunicación emocional.

Sin embargo, no todo se asimila a sabiendas. Las neuronas espejo controlan las expresiones faciales están activándose a pesar de que mi expresión no cambie. Las neuronas espejo imitan la sonrisa en mi cerebro y mandan señales a los centros emocionales que evocan los sentimientos asociados a la sonrisa... Ahora sabemos que las áreas de mi cerebro que se activan mientras hablo se encenderán también mientras se escucha. Estas células están mucho más extendidas en el cerebro humano que en el de los monos y parecen mucho más flexibles... por eso, estemos tan inclinados hacia lo social.

Para ejemplificar lo dicho, pensemos que la violencia también se debe a las neuronas espejo. Puedes no ser un tipo violento, pero si todos los miembros de tu etnia te dicen

que hay que exterminar a los rivales, te verás involucrado en una especie de psicología de banda a la que contribuyen las neuronas espejo (Iacoboni, 2009). Esto explica que al inicio de la existencia del ser humano, su desarrollo emocional sea altamente permeable. Por lo tanto el comportamiento y la comunicación no verbal de los padres evocan en los niños los afectos que guían el desarrollo del carácter.

En la figura 1, sobre lo comentado, situamos la columna correspondiente al intelecto. Éste acumula procesos superpuestos de captación perceptiva, imaginación, codificación, recuperación, estrategias constructivas de planteamiento, comprensión y solución de problemas, evaluación de resultados y procesos de invención. Su punto álgido es la valoración, que da lugar a una concienciación y pensamiento creativo. Cada nivel del intelecto promueve otro afectivo y una reacción volitiva, ambos de la misma categoría. En cuanto más se eleve lo intelectual, lo afectivo va desprendiéndose de lo emotivo para aquietarse en los sentimientos, que son más finos y permanentes.

Hildebrand señala la supremacía que la tradición aristotélica asigna exclusivamente a la inteligencia y la voluntad, Burgos procede pacientemente a una clarificación terminológica dentro de una estructura de tres niveles de afectividad corporal, psíquica y espiritual. Así se introduce la noción de *corazón* como la sede de la afectividad espiritual, es decir, de nuestro ser afectados por valores inmateriales como son los éticos y estéticos (Peñacoba, 2004: 4). En este sentido, “corazón” sería casi la inteligencia sentiente (Zubiri) y no tanto la aproximada inteligencia emocional (Goleman, Francis *et al*, 2009), que podrían culminar en la amistad o amor (eros, filia, ágape).

Si observamos el susodicho esquema de la estructura de la subjetividad, entre la columna del intelecto y la de la voluntad, en sus diversos niveles, salen flechas de la primera a la segunda. En concreto, de los procesos imaginativos se siguen emociones y sentimientos, y las correspondientes derivaciones sociales al actuar la voluntad. En el caso de la agresividad, como una manera de motivarse, la modificación cerebral se sitúa en el área pre-frontal de la corteza y, si bien un cambio anatómico no opera como una causa ineludible que propicie necesariamente la emergencia de afectos agresivos, si marca una predisposición a volverse agresivos, irritables o violentos, tal cual ocurre por ejemplo con los lesionados cerebrales en esta área de la corteza. Pensemos como ejemplo cómo esto explica la imitación de actos inciviles.

La agresividad es una cualidad inherente al ser humano no así su conversión en un acto de violencia. Por lo tanto la agresividad es una pulsión vital, siendo esperable que en la medida en que el sujeto madure la agresividad que maneje sea más simbólica (es decir expresada en lenguaje) que concreta (lo que equivaldría a expresarla en actos). La agresividad opera muchas veces como una conducta adaptativa que nos sirve para autorrealizarnos, así como defendernos ya sea de un ataque o de emociones que nos

hacen sentir mal. La rabia se canaliza evadiéndola o expresándola, y en casos extremos se puede aprender a utilizarla para conseguir dominar a los demás. En ocasiones las manifestaciones de violencia entre los jóvenes son un epifenómeno de la violencia familiar, un derivado de la misma que se hace visible por desplegarse en ámbitos públicos. La casi totalidad de fenómenos que incluyen expresión de afectos hostiles intensos se dan en chicos que están muy asustados y que tienen respuestas de defensa persistentes.

No obstante, el recorrido conocer-sintiendo-construyendo no se trata sólo de un proceso unidireccional, debemos saber que también pueden influir los afectos en el desarrollo de la inteligencia. Pensemos, por ejemplo, en la influencia de la curiosidad, que actúa sobre lo intermedio de la voluntad (motivación), acarreado actos para estudiar y valorar un tema o cuestión. Si la fuerza afectiva es alta, y hay por tanto ilusión por aprender cosas y desarrollar sus destrezas y capacidades, la inteligencia irá rindiendo cada vez más. Por el contrario, una baja motivación dejará infecundos multitud de talentos personales.

El desarrollo de la inteligencia está muy ligado a la educación de los sentimientos. En esos años de la infancia se va constituyendo su sistema motivacional, por el que, ante algo nuevo, se sentirá incitado a explorarlo, o, por el contrario, a rehuirlo. Una correcta educación ha de proporcionar la seguridad y el apoyo afectivo necesarios para esos sucesivos encuentros con el lenguaje, con las tradiciones de la familia, los compañeros de colegio, la naturaleza, la cultura, con valores de todo orden. Según sea la calidad y cantidad de esos encuentros, así será el desarrollo de su espíritu.

De acuerdo al esquema que se presenta en la figura 1, encontramos que la voluntad es cuando la conciencia, que habiendo elicitado intenciones o propósitos, efectúa en la práctica acciones, fruto de la libertad, asumiendo las consecuencias de lo que se hace (libre albedrío). La voluntad conlleva los siguientes niveles, mencionados de menor a mayor plenitud humana reacción que lleva los músculos a trabajar, los deseos con el control de intereses, los motivos mucho más los intrínsecos que los extrínsecos, la intención que nos ayuda a perfeccionar la sensibilidad estética y dinámica y por último los propósitos. El de mayor posibilidad de autocontrol subsume los anteriores de modo coherente.

Pensando en la educación concreta, no es buena señal que se alaben más los talentos que las virtudes. Con esto significamos que los valores se pueden saber, pero los hábitos positivos son la fuerza para que los valores aceptados den lugar a formular propósitos, y por la facilidad operativa que proporciona el hábito, la decisión se puedan llevar fácilmente a la práctica. Por esto podemos definir más la madurez humana como el resultado de la actuación armónica, fácil y constante de ciertos hábitos que el hombre es capaz de adquirir y desarrollar con las fuerzas naturales, y que por esto

reciben el nombre de virtudes naturales o humanas ... (Santo Tomás, 1265). En suma, la coherencia no sólo atiende a si hay, o no, ajuste con los valores que uno defiende, sino si hay interrelación entre las dimensiones del todo humano, el YO, que es conocer-sintiendo-constructivamente. Pero, no ideemos estas concordancias de modo linear sino poliédricamente.

La diferencia existente entre el ser humano (educación y educabilidad) y los animales (doma, amaestramiento) radica en que, el primero puede avanzar en el proceso educativo de forma consciente. Ya sabemos que el ser humano posee una capacidad cognitiva muy elevada gracias a la capacidad para dirigir sus cambios en los esquemas cognitivos. Todo esto depende mucho de la educación que haya tenido durante su vida. Al tratarse la inteligencia, afectos y voluntad de capacidades mejorables, se da la circunstancia de que cuanto mayor sea la complejidad de sus respuestas, mayor será la complejidad de sus esquemas y estructuras mentales. Estaríamos afirmando que la manera en que se desarrolle educabilidad tendrá un impacto directo sobre el desarrollo final del individuo. Sin embargo, ¿cómo sucede la transformación de la educabilidad?, ¿qué variables entran en juego?, ¿qué implicaría para educar? Esto lo estudiaremos fenomenológicamente a partir de la contemplación del yo.

3. La subjetividad y lo social (influencia del contexto en la conformación de la estructura de la subjetividad).

Comenzando en la temprana niñez y siguiendo en la infancia y con particular énfasis en la adolescencia, la interacción con los pares y con los coetáneos juega un papel fundamental en el desarrollo de la agresividad. Existen evidencias que las influencias familiares y alianzas con compañeros condicionan la traducción de agresividad en acciones inciviles o convivenciales (Delgado y Mayz, 2008: 265). La aceptación por grupo de pares o ser excluido de los mismos está estrechamente vinculado con la transformación de tal cualidad en agresión. Para un adolescente el rechazo por el grupo social de pares es más perturbador que la aceptación. En este punto podemos decir que la agresión se vuelve preocupante cuando opera como el principal afecto aglutinante en un grupo de pares.

Cuando nos acercamos a la obra de Vygotski (1995), a su teoría histórico-cultural, acerca de la historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, vemos que estas funciones aparecen en dos planos interconectados en su desarrollo una vez en el plano social como función compartida entre dos personas, como función intersíquica, y una segunda vez en el plano psicológico como función interna al individuo, es decir, como función intrapsicológica. Lo inter e intrapsíquico tienen una unidad de origen que les vincula sistemáticamente en un conjunto de su desarrollo. La información que se pone

en función de la interacción, ya sea por la vía perceptiva o de la comunicación tiene un papel fundamental se incorpora como contenido y en su procesamiento psíquico es capaz potencialmente de cobrar valor motivacional, incidiendo de manera directa o indirecta sobre el comportamiento.

Esto nos conduce a la ponderación de la información como nutriente de la subjetividad. Y en este caso estamos considerando información cualquier sistema de signos, provenientes de la actualización de la experiencia, originados por una vivencia o por la comunicación humana que provoque determinados análisis, juicios y valoraciones que impliquen al yo o simplemente que en su decodificación significativa más o menos consciente, produzcan un estado afectivo que influya de alguna manera en el comportamiento. En segundo lugar nos conduce a la necesidad de explorar el complejo proceso cognitivo-afectivo que la estructura en un contexto de relaciones intrapsicológicas específico que le da valor funcional para el comportamiento humano en situaciones específicas. Y en tercer lugar, la relevancia de los medios y las formas por los que llega a compartirse, a socializarse. En esto la voluntad es una opción.

La memoria inconsciente tiene importancia, aunque muchas veces su efecto pase casi inadvertido. Hay muchas cosas que nos parece haber olvidado, pero en realidad no las hemos perdido del todo, sino que están como latentes en nuestra memoria. Por ejemplo, todos tenemos experiencia de cómo a veces nos vienen viejos recuerdos, incluso simplemente con ocasión de un olor, o un sonido, o un gesto, o una situación, y esos recuerdos reviven en nosotros sentimientos que en la memoria teníamos asociados a ellos. Este efecto a veces se produce de forma poco consciente, pero no por eso deja de influirnos. Por ejemplo, una persona puede haber tomado miedo a los perros porque en su infancia fue atacada por un perro; o a los coches con motivo de un lejano accidente de tráfico; y puede sentir miedo cada vez que vea un perro o cada vez que suba a un coche, porque, aunque no siempre vengan expresamente a su memoria aquellos recuerdos, sí reviven los sentimientos asociados a ellos. Y análogamente la desmotivación por la norma, por tal o cual asignatura, o por la religión, etc.

La verdad implica universalidad y necesidad (Kant, cit. Manzana, 1981, I-572). Ello, a su vez, implica que lo sabido y expresado en el juicio, esto es saber que se actualiza, está expuesto o manifestado a la comunidad de los sujetos racionales, que también de manera equiparable saben o pueden conocer y, por consiguiente, valorar mi juicio. Corolariamente, estas personas que me enjuician sólo pueden ser contemplados como auténticos yos, en sí mismos subsistentes. Por tanto, cada yo se autoconstituye estando con los otros. Es decir "la persona es un ser digno en sí mismo pero necesita entregarse a los demás para lograr su perfección". Esta primera nota apunta a la paradoja radical del amor como don (Peñacoba, 2004, 3). Por esto, la clave educativa no se halla en la simple

actuación mimética del neuronal-espejo a lo simio, sino por reafirmarse al diferenciarse de él y lo otro uno se determina por lo que no es, por lo que es el otro frente a mí. La otra persona me interpela, a diferencia de lo otro como cosa; de el objeto puedo disponer, del sujeto, no. Este es el fruto de la apertura de cada sujeto hacia el ser, la verdad, lo bello y el bien. Pero, la apertura es trascendente, también, por lo que cada yo recibe de la interpersonalidad su posibilidad, su sentido y su finalidad (Gómez Miranda, 2004, 5 a 7).

4. La subjetividad y la educación.

Atendiendo a la figura mencionada, teniendo presente que los aprendizajes son acumulativos, en la columna del intelecto tenemos de abajo hacia arriba la sensación, la percepción, la imaginación, la memoria que nos ayuda a conocer lo que es correcto y lo que no lo es. Además la comprensión que junto a la memoria nos ayuda en nuestra formación para distinguir lo bueno de lo malo así como a comprender los hechos, sus causas y sus consecuencias y por último valoramos lo de antes y después hay una proyección hacia el futuro. Desde la perspectiva del logro de la plenitud humana, si en la educación sólo se promoviera la imaginación, tendríamos una vida afectiva mediocre, entre lo emotivo y lo sentimental, que acarrearía voluntades débiles, por caracterizarse por conductas ligadas a deseos, modas, spots, etc., que no son signos de madurez. Si se centrara en la memoria, podría sólo motivar a los escolares para estudiar con el objeto de aprobar o evitar el suspenso (moral de eficacia), etc.

Por todo esto, entendemos el educar como un proceso de enseñanza-aprendizaje encaminado al desarrollo intelectual y ético de un individuo, pero dentro de una realidad social y participando de los bienes culturales con el fin de personalizarse. En este sentido, cuando el escolar llega a saber coordinar todos los aspectos de su subjetividad, desplegando los planos del yo en unas situaciones socio-culturales concretas, entonces ha de vivir los valores como actos en comunidad. Entonces, el estudiante sabe por qué y cómo emplear lo aprendido, pero, además, los valora con criterios morales. Mas, ¿cómo debería acontecer para que sea eficazmente personalista? Las disposiciones, facultades o capacidades son las que, como es evidente, contando siempre con la voluntad del educando, el educador debe ayudar configurar hábitos. Al menos, ha de invitar a ir en pos de ellos, a reconocerlos en primer lugar, a contemplarlos, reflexionar sobre ellos, y así penetrando en las mismos, hacerlos realidad con sus actos. Y en consecuencia, la tarea del educador es a la vez promover el sentido de la libertad y de la responsabilidad del educando para que sea él quien en virtud de su voluntad pueda autoconfigurarse y llegar a ser persona. Entonces, no se limita tan sólo a escoger de entre lo que hay, también puede plantear otra opción y actúa libremente. Estamos ante una actuación correspondiente a la jerarquía de valores.

Pero, no nos referimos tan sólo a la de la adultez, hay otras situaciones de este nivel para cada edad.

Entonces, ser educado en tener dominio de sí, autocontrol para llevar a cabo su idea del bien, de lo verdadero y de lo santo. Y, como cada acto educativo es una relación concreta entre personas, el resultado de esa formalización sería ‘el paso del qué a quién’, es decir, en el hombre habita un yo consciente de sí mismo y capaz de contemplar el mundo, un yo que es libre y que en virtud de su libertad puede configurar tanto su cuerpo como su alma, que vive por su alma (psiké) y que debido a la estructura esencial de ella va sometiendo a una formalización espiritual, antes de y junto con la autoconfiguración voluntaria, a los actos puntuales de su vida y a su propio ser permanente corporal y anímico.

Precisamente, por estos argumentos aducidos, en educación, más que en ninguna profesión, es necesario tener y hacer presente que cada uno de nosotros es portador de un ser para el otro, que al mismo tiempo es un ser a través del otro. Desde una educación personalista hemos de mostrar lo que Stein indica al afirmar que las relaciones sociales “no son relaciones externas, que se añadan a un ser que ya existe en sí mismo y por sí mismo, sino que su inclusión en un todo mayor pertenece a la misma estructura del hombre... a la luz del análisis, el ser social del hombre se revela en toda su pluralidad el hombre realiza actos sociales; mantiene relaciones sociales; es un miembro de estructuras sociales y es un tipo social” (Stein, 164-165).

5. Consecuencias discusión y conclusiones.

La persona es libertad, compromiso, comunicación, interioridad, vocación, trascendencia, pensante, anímica-corporal.... Todo lo cual está potencialmente en el programa de cada sujeto en el momento que es engendrado, siendo esto la capacidad de ser educado (educabilidad). La tarea de la educación personalista es la de A) Defender y promover el respeto a la dignidad de la persona humana. B) El objetivo educativo no es sólo hacer adultos o preparar para los papeles y las obligaciones cívicos, esto vale, pro es poco. C) Lo importante es que el educador (educatividad) ayude a “ser-más”, y este “ser-más” es el paso de las potencias a los hábitos en todas las edades y situaciones de la vida, lo cual requiere pasar del qué (individuo) a quién (persona con otros). Así los hábitos fortalecen la voluntad para que uno actúe en libertad.

El objeto de la voluntad libre no consiste, por tanto, en mantener abiertas las máximas opciones de bienes posibles, sino en pasar del bien posible al bien real a través de la elección y de su ejecución. No se quiere la *posibilidad*, sino la *posesión* del bien, por ejemplo, al tener hambre no buscar las máximas posibilidades de alimentarse, sino en

obtener un alimento concreto y saciarse.

Pero si se aplica el concepto erróneo de libertad, la elección y el compromiso se entiende como limitación. El compromiso definitivo resulta inconcebible, porque contradice el sentido mismo de la libertad. Cuando la libertad se reduce a una opción, el amor –que es el movimiento de la voluntad hacia lo bueno- queda instituido por el estímulo más inmediato se sustituye lo bueno por lo apetecido, por ejemplo el caso de las rebajas y el marketing.

Si yo “decido” y “creo” la verdad, también elaboro el bien en cada momento. Pero, en realidad, ya no se trata del bien –que es objetivo- sino de mi deseo, que queda como fundamento único y último de todo.

Para elaborar una acción educativa responsabilizante, por ejemplo, educar para la paz y los derechos humanos, debemos tener en cuenta la comprensión del potencial personal. Todos tenemos valores y aptitudes para proyectarlas a favor del bien común y debemos tener una experiencia vital del proceso decisivo. Estando en comunidad, se enfrenta al alumno consigo mismo para que aclare sus valores y se conciencie. Esto conducirá a los alumnos al desarrollo personal con una jerarquía de valores concretada en una moralidad pacífica.

Hoy, cada vez, se recurre a la categoría de proceso para comprender al hombre y su desarrollo. Nuestra concepción de la vida personal está alejada de las que entienden el proceso humano como un fluir sin dirección que se deja llevar por una experiencia interior no religada a ningún criterio de valoración madurante ni a ninguna referencia (Rogers, 2000). La vida humana como dinámica es el proceso de ser persona. El proceso del hombre hay que entenderlo como proceso de procesos (Del Pozo, 1997: 213-241), lo cual es más que la mera suma de las partes.

Cada fase de la vida humana, resultado de la interacción entre estilos de vida de la sociedad actual y la personalidad culturalmente situada, tiene carácter propio porque está constituida por valores, tareas y deberes peculiares que la distingue con nitidez; cada edad se define por el modo de comprender y percibir el mundo. Cada momento de la vida, aun teniendo sentido propio y no pudiendo ser sustituido por ningún otro, está inserto en el conjunto humano de cada persona, existe para el conjunto y adquiere su pleno sentido cuando se desarrolla realmente con referencia a él, de tal modo que una lesión en una fase es un daño para el conjunto y para las demás fases (Guardini, 1964: 52-54).

La autorrealización personal, la plenitud de sí mismo, es efecto y fruto no intencional de la vida. El análisis de las personas verdaderamente realizadas muestra que primeramente buscan el sentido de su vida, y después viene de modo natural la

realización y la paz como frutos. La realización personal siempre es obra del proceso autotrascendente de la persona, ir más allá de sí mismo en la realización del significado de la vida (Frankl, 1977).

Si en la formación de los alumnos junto a los elementos instructivos implementamos los valores, captando el sentido de lo cultural, damos un salto cualitativo porque el conocimiento se organiza, permitiéndonos entendernos a nosotros mismos y al mundo y los otros culturales que interaccionan con nosotros. Es cuando se forma la conciencia en materia de lo verdadero, bello y bueno. Realmente supone una postura, una actitud ante la vida. Es tomar conciencia de que cualquier situación posibilita el crecimiento persona basado en el desarrollo ponderado de todas las dimensiones humanas. Esto, como decíamos más arriba, si se efectúa en comunidades concretas, significa que uno actúa volitivamente. Así se forma el carácter. Al descubrir el sentido originario de cada aprendizaje el alumno toma conciencia de que lo vivido en el centro educativo repercute en otros ámbitos de la vida y viceversa. Es decir hace vitales los aprendizajes.

Sin la experiencia progresiva de una vida personal de la propia persona no se le revela a la persona la vida personal. Ninguna docencia o exigencia puede sustituir el propio camino de ejercitarse como persona para comprenderse como tal y llegar a ser lo que es. El proceso personalizador es un proceso de desposesión para llegar a poseerse para un más lato compromiso de comunión. Es preciso caminar del yo psíquico al yo espiritual, transcurriendo por el social, sin anular el primero (Mounier, 1992: 625-631).

Por consiguiente, hemos de procurar que los alumnos pasen de un proceso de desarrollo consistente en la subordinación de lo rudimentario e infraordenado (agresividad, violencia, temor, egoísmo, hábitos inadecuados, carencia de autoconocimiento...) hacia las acciones supraordenadas, a la vez que se transforma su situación vital y sus problemas existenciales.

Una conclusión general es conforme a la propuesta de Edith Stein "La naturaleza espiritual del hombre -razón y libertad- ... exige una colaboración del educador y del educando que siga los pasos del paulatino despertar del espíritu. En virtud de esta colaboración, la actividad rectora del educador debe dejar cada vez más espacio a la actividad propia del educando, para terminar permitiéndole pasar por completo a la autoactividad y a la auto educación"

Bibliografía

- Aquino, T. (1964). *Suma teológica*. Madrid: Editorial Católica.
- Capitán, A. (1979). *Teoría de la educación*. Granada : I.C.E.
- Castillejo, J. L. (1983). *La educabilidad categoría antropológica*. Madrid: Anaya.
- Choza, J. (1990). *La realización del hombre en la cultura*. Madrid: Rialp.
- Del Pozo, G. (1997). *Edades de la vida y proceso espiritual*. Madrid: BAC.
- Delgado, G. & Mayz, C. (2008). Síntesis del diagnóstico institucional participativo de la realidad socio-educativa: escuela bolivariana “María Teresa Coronel”. *Revista Ciencias de la Educación, Valencia, Universidad de Carabobo*. 1(31), enero-junio, 254-268.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación. Una aproximación antropológica*. Barcelona: CEAC.
- Francis, R. [et al.] (2009). Inteligencia emocional y competencias del docente universitario. *Revista Ciencias de la Educación, Valencia, Universidad de Carabobo*. 19(34), julio-diciembre, 126-143.
- Frankl, V. E. (1977). *Fondamenti e applicazioni della logoterapia*. Turín: SEI.
- García Carrasco, J. (1972). *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.
- Gómez Miranda, R. (2004). De la pregunta del yo a la presencia del tú en la respuesta. La antropología filosófica de José Manzana. In *Comunicación presentada en las I Jornadas de la AEP -Itinerarios del personalismo-, Universidad Complutense de Madrid 26-27 de noviembre de 2004*, <http://www.personalismo.org/recursos/articulos/gomez-miranda-rafael-de-la-pregunta-del-yo-a-la-presencia-del-tu-en-la-respuesta-la-antropologia-filosofica-de-jose-manzana/>
- Guardini, R. (1964). *La aceptación de sí mismo*. Madrid: Guadarrama.
- Hamachek, D. E. (1981). *Encuentro con el yo*. México: Interamericana
- Hilgard, E. L. (1980). The trilogy of mind cognition, affection and conation. *Journal of History of Biological Sciences*, 16, 107-117.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Knight, R & M. Grabowecy (1995). *Escape from linear time prefrontal cortex and conscious experience, in the cognitive neurosciences*. London: Mit Press.
- Konorsky, J (1967). *Integrative activity of the brain*. Chicago: The University of Chicago Press.
- L´ Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos–Tau
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid : E. Escuela

Española.

Manzana, J. (1981). *Obras completas*. Álava : Diputación Foral.

Millán Puelles, A. (1967). *La estructura de la subjetividad*. Madrid : Ediciones Rialp.

Mounier, E. (1992). *El manifiesto al servicio del personalismo*. Salamanca : Editorial. Sígueme.

Peiró, S. (2000). *Modelos teóricos en educación e interpretación antropológica*. Alicante: Editorial Club Universitario.

Peñacoba, J. (2004). Personalismo y antropología trascendental. In *Comunicación presentada en las I Jornadas de la Asociación Española de Personalismo. "Itinerarios del personalismo"*, UCM, <http://www.personalismo.org/recursos/articulos/penacoba-julio-personalismo-y-antropologia-trascendental/>

Pérez Luna, E. & Alfonso, N. (2009). Investigación, pedagogía y subjetividad: el fin de la investigación sin sujeto. *Revista Ciencias de la Educación*. Valencia, Universidad de Carabobo. 19(33) enero-junio, 212-227.

Piaget, J. (1979). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.

Probst, E. (2000) . *Psicoanálisis y neurociencias, Montevideo*. Cfr. Origen y evolución en la adolescencia de la agresividad y la violencia", http://www.iin.oea.org/Revista%20Bibliografica%20237/articulo_esteban_gaspar.pdf

Quiles, I. (1981). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Depalma.

Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Rubio, A. (2009). Educación personalista. De las potencias a los hábitos. *Persona. Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitari*, 4(11), <http://www.personalismo.org/recursos/articulos/rubio-tomas-antonio-educacion-personalista-de-las-potencias-a-los-actos/>

Savater, F. (2003). (www.cehlider.org/visionario).

San Cristóbal, A. (1965). *Filosofía de la educación*. Madrid: Rialp.

Santibáñez, H. y Osorio H. (1998, 1999). El objeto de la psicología la historicidad del objeto de la psicología. *Revista de Psicología*. Universidad de Chile. 7, 89-104.

Stein, E. (2007). *Estructura de la persona humana*. Madrid: BAC.

Vygotsky, L. S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Editorial Visor.

Whittaker, J. (1976). *Psicología*. Colombia: Ediciones Interamericana.

Notas

1 Desde la Teoría del Derecho, en sentido amplio, el preámbulo ofrece criterios para posibles interpretaciones de las disposiciones articuladas en el cuerpo de la ley.

2 Desde la Teoría del Derecho, en sentido amplio, el preámbulo ofrece criterios para posibles interpretaciones de las disposiciones articuladas en el cuerpo de la ley.

Correspondència

Maria del Rosario Beresaluce Díez

rosario.beresaluce@ua.es

Salvador Peiró i Gegori

salvador.peiro@ua.es

0034 610811724