

APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DEL HUMANISMO

por W.R. DARÓS

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)

Reduccionismos en la teoría del aprendizaje

1. En la elaboración de teorías tiene vigencia un antiguo adagio que afirmaba: *principiis obstat* (observa, critica, opónete a los principios porque ellos son los que justifican las consecuencias). Una teoría, en efecto, implica la elaboración o la elección de una interpretación para comprender los hechos en forma creativa, conjetural e hipotéticamente, de modo que los hechos cobran sentido y justificación mediante la teoría. La teoría contiene los principios de la interpretación; los hechos constituyen, por el contrario, lo que debe ser interpretado. Una nueva teoría relaciona estructuralmente, en su interpretación, de un modo nuevo, algunas variables importantes con la que se intenta explicar un problema (esto es, una contradicción entre las interpretaciones anteriores y los hechos presentes). Una teoría implica una jerarquización de hipótesis a través de un principio de interpretación (en las ciencias teóricas), de acción (en las ciencias prácticas) o de producción (en las ciencias productivas o tecnológicas). De ese principio se deducen, con lógica, las consecuencias. Es el principio el que da sentido a las consecuencias, sin estar él mismo necesariamente justificado. Los principios, en efecto, se toman como hipotéticos, como supuestos, o bien como evidentes. Y son ellos, entonces, a los que hay que prestar particular atención.

El conjunto de las hipótesis y las varias explicaciones que los científicos dan a partir de ellas, acerca de distintos hechos, mediante

demostraciones —lo que constituye su justificación lógica— es lo que modernamente llamamos «teoría científica» [1].

El epistemólogo Thomas Kuhn ha establecido ciertas características que suelen atribuirse a una buena teoría científica, aunque no todas estas características se encuentren siempre en cada una de ellas:

1) Una teoría científica debe ser *precisa*, debe posibilitar hacer distinciones dentro de su dominio. La precisión lógica de las consecuencias deducibles, requieren para ser científicas, estar de acuerdo con los resultados de la observación existente o experimentable.

2) Una teoría para ser científica exige ser *coherente*, no sólo de manera interna o consigo misma, sino con otras teorías aceptadas o debe justificar su discrepancia.

3) Una teoría científica debe ser *amplia*: las consecuencias de una teoría deben extenderse más allá de las observaciones, de modo que sus interpretaciones —sus principios— posibiliten interpretar un universo aún no observado.

4) Una teoría científica debe *explicar*, ordenando los fenómenos, datos o efectos, que sin ella, tomados uno por uno, resultarían aislados y en conjunto serían confusos.

5) Una teoría científica debe ser *fecunda*, debe dar lugar a nuevos resultados de investigación, generar nuevas relaciones no observadas [2].

Las teorías acerca del aprendizaje no escapan a estas exigencias deseables, aunque —al tratar sobre comportamientos y valores humanos— requieren una particular capacidad hermenéutica para compatibilizar las teorías y los modos de realización práctica, de modo que la efectividad práctica no se deba a la casualidad, sino únicamente a las causas indicadas en la teoría. Las constantes (o leyes) indican *cómo* sucede el proceso de aprender; las teorías explican *por qué* es así.

La ciencia constituye, mediante las teorías, una *forma* (sistemática) de conocer y explicarse la realidad, sin que ésta sea necesariamente sistemática o esté gobernada por leyes determinísticas. «No es necesario prejuizar que el mundo es un sistema, para comenzar a intentar conocerlo sistemáticamente» [3].

2. Los *principios* son las afirmaciones universales que constituyen una teoría dentro de las cuales se interpretan los hechos particulares. No obstante esa universalidad es fruto de una especulación y de una opción del científico. En última instancia, un principio se define, se

delimita y con él se puede incurrir en todos los defectos a los que subyace una definición. En general, un principio de explicación puede ser *excesivo* (y explicar más de lo que se necesita para interpretar los hechos a los que se refiere), o bien *reductivo* (y no cubrir con su explicación la totalidad y riqueza de la realidad a la que se refiere).

3. Particularmente, en el ámbito de las teorías acerca de lo que es el aprendizaje (y, en consecuencia, de lo que es la educación) se han producido *reduccionismos*, de modo que *ha quedado reducido lo que es el ser humano* en esas interpretaciones científicas.

El proceder científico avanza legítimamente reduciendo la interpretación de la pluralidad de los hechos, tiempos, circunstancias, fenómenos, datos de la realidad, a algún principio general de modo que los hombres economizan tiempo pudiendo operar con mayor rapidez y eficacia. Así, por ejemplo, es constatable como un hecho que los hombres nacen y ejercen conductas, las cambian, adquieren otras en un sinnúmero de situaciones, de intereses, de lugares, y de tiempos. El científico entonces utiliza el término y concepto vulgar de *aprendizaje* (entendido como cambio adquirido de conducta) para entender armónicamente esos hechos. Luego cabe preguntarse: ¿Cómo se define exactamente «aprender»? ¿Quién, cuándo, dónde, cómo, por qué aprendemos? ¿Existe y es definible un modo típico de aprendizaje humano? ¿Pueden verificarse nuestras interpretaciones? ¿Son útiles para seguir investigando?

En este proceder conviene avanzar distinguiendo frecuentemente. En este sentido es conveniente ver el proceso de aprender como una actividad compleja que implica dos grandes campos: a) *lo que se aprende* (esto es, la materia del aprendizaje); y b) *el aprender*, la actividad o proceso mismo, las formas o modos de aprender. En este contexto, cabe preguntarse ¿existe una forma de aprender exclusiva y típicamente humana?

Mas el proceder científico se vuelve ilegítimo cuando el principio o definición reduce la realidad *desnaturalizándola*. Se parte, entonces, de un principio arbitrariamente parcializado y se deja fuera, como irreal o no valioso lo que no entra en el ámbito de interpretación del principio asumido.

4. En el ámbito del aprendizaje, las teorías han reducido frecuentemente lo que es el ser humano a lo que es un animal, una máquina o alguna de sus posibilidades, desnaturalizándose el sentido pleno de lo que manifiesta ser el hombre. Veamos brevemente algunos ejemplos:

a) Son conocidas las *interpretaciones biologicistas del aprendizaje*. Estas interpretaciones parten de una reducción drástica: estudian el proceso de aprender —entendido como adquisición de conductas no innatas— en los animales, con el fin de reducir las variables y los factores complejos propios de las conductas humanas; pero luego aplican esas teorías simplificadas y reduccionistas, originadas en el estudio de animales, para explicar las conductas humanas en su totalidad.

«Dado que la investigación de este tipo trata de reducir el aprendizaje a sus elementos esenciales, más simples, se encuentra a menudo que los animales constituyen sujetos más satisfactorios que los seres humanos. Los animales carecen de las complejidades del lenguaje y las tradiciones culturales, sus antecedentes de experiencias previas son más simples y (al menos si se los cría en laboratorios) menos variables que las de los seres humanos y su herencia, lo mismo que su desarrollo, pueden controlarse en gran medida» [4].

Afin a las interpretaciones biologicistas, pero acentuadas aún por una *opción cientificista* surgieron las interpretaciones *conductistas*. Bajo el modelo de la física y del positivismo, el conductismo estima que la ciencia debe conocer y prever los fenómenos. En este contexto, la pretensión de variables imponderables como la conciencia, el yo, la autonomía, la libertad —si existen— nada aportan, según el conductismo, al tratamiento científico del aprendizaje.

«La ciencia no describe solamente, también *predice...* En la medida en que las condiciones pertinentes pueden ser alteradas o incluso controladas, *el futuro puede ser controlado*.

Si vamos a utilizar métodos científicos en el campo de los asuntos humanos, hemos de suponer que la conducta está determinada y regida por leyes» [5].

El conductismo, en su teoría del aprendizaje, no teme, entonces, abolir al hombre autónomo, al hombre interior (*autonomous man, the inner man*). Éste es visto como un truco creado por la ignorancia: «Al hombre en cuanto hombre lo abandonamos gustosamente» [6], pues al conductismo le resulta inaccesible e inmanejable y, en consecuencia, no científico, dentro de sus supuestos epistemológicos. El conductismo rechaza la aceptación de la mente consciente como agente que autocontrola el proceso educativo y atribuye esa causalidad a las variables ambientales e históricas [7]. En este contexto, los supuestos teóricos no permiten valorar al hombre como creador o inventor, agente autónomo de iniciativa, sino que lo ve a merced del ambiente y de sus determinantes externos mediante refuerzos condicionados.

b) Algunos teóricos de la educación, sin plantearse el problema metafísico acerca de qué es el hombre y si éste es o no naturalmente idéntico al animal, redujeron el *modo de aprender* del hombre al modo de aprender del animal, simplificando reductivamente todo el proceso de aprender a un *proceso de asociar* o *conexionar*. El origen de esta interpretación del aprender se halla bien expresado ya en la filosofía empirista de D. Hume: el hombre aprende porque las ideas de los objetos se asocian según la semejanza, la contigüidad y la causalidad. «He afirmado que la idea o impresión de un objeto suscita naturalmente la idea de algún otro que se le asemeja, es contiguo a él o está conectado con él» [8]. La existencia y actividad del sujeto ha sido reducida a su mínima expresión: son las ideas las que se conectan entre sí por una rara afinidad, y no es el sujeto que con su actividad las relaciona constructivamente.

Luego los experimentos de Thorndike, Paulov y otros —influidos por este marco teórico— profundizaron esta interpretación del aprendizaje. Los científicos —experimentalistas biólogos— llegaron a la conclusión de que la asociación de experiencias e ideas que constituye el aprendizaje se explica correctamente recurriendo a «reacciones de adaptación basadas en un simple reflejo originado por las condiciones externas» [9].

c) J. Piaget, iniciado en las investigaciones biológicas, criticó la anterior concepción del aprendizaje dándole al hombre un *poder constructor* de sus experiencias, equilibrando las causas exteriores con las causas interiores del aprendizaje. En el aprendizaje, las estructuras (de acción, de lógica concreta o abstracta) se rompen, en la interacción con el medio que se desea comprender o transformar, y el sujeto que aprende vuelve a elaborar, a reestructurar nuevas formas equilibradoras de comprensión y de acción con su mundo [10]. El aprendizaje consiste, pues, en una actividad de desarrollo constructor que realiza quien aprende, adquiriendo nuevas informaciones y habilidades en interacción con el medio, asimilándolo y acomodándose a él, mediante la organización de sus esquemas reequilibrados, de acción y comprensión.

J. Piaget, pues, partiendo de una concepción biológica del aprendizaje ha intentado, sin embargo, superarla interpretando los esquemas de conocimiento como una diversa asimilación —mediante la desmaterialización que suponen los procesos lógicos de reversibilidad— respecto de la dimensión biológica del hombre, haciéndolo en buena parte constructor de sí mismo. No obstante, el hombre ha quedado *reducido* a ser un equilibracionista entre la asimilación que realiza de su medio y su acomodación a él, denotando esta concepción del aprendizaje su punto de partida biologicista.

d) Otros autores, reaccionando contra las concepciones biologicistas del aprendizaje y de la educación, dedujeron ésta a aquél e hicieron de la educación un problema de conocimiento. Las *teorías cognitivistas* del aprendizaje centraron, primero, la interpretación de los aprendizajes en los problemas de *insight*, en una forma de comprensión súbita, intuitiva y profunda de los elementos de un problema o hecho. Aprendemos porque tendemos a organizar la experiencia cerrándola en buenas formas de comprensión [11].

En un segundo momento, las teorías cognitivistas redujeron sus preocupaciones sobre el aprendizaje a la elaboración del sentido, del significado y de la estructuración de los conocimientos. La elaboración de conceptos tomó, entonces, una relevancia particular, utilizando tanto los aportes de la psicología genética como los de la psicología de la interacción social [12].

En un tercer momento, las teorías cognitivistas redujeron sus interpretaciones del aprendizaje centrándose en el descubrimiento, donde primaba el planteamiento del problema y la creatividad, sobre la efectiva solución de los mismos [13].

e) Otras teorías no redujeron al hombre y a su proceso de aprender a una base biológica o a una preocupación cognitivista. Se centraron, por el contrario, en la *relación afectiva*, frecuentemente desde la perspectiva psicoanalítica. Afirmaron, entonces, que las relaciones de aceptación afectiva facilitan la capacidad de aprender. «Es debido a ese deseo de ser aceptado, de ser reconocido, recompensado, señalado como un buen alumno, que el niño se muestra dispuesto a trabajar» [14].

f) Otras teorías del aprendizaje, en la reconocida interacción entre el individuo y la sociedad, redujeron el ser del hombre sometiéndolo al servicio de ésta. Aprender se redujo, entonces, a reproducir las necesidades, las estructuras o los fines sociales. «La comunidad —afirma Kriek pensando en el Estado Alemán— asimila la generación siguiente y la convierte en un miembro maduro, típico de ella... Todo género de comunidad a que pertenece como miembro un hombre, educa con la totalidad de sus funciones y forma un aspecto de su ser, y él está sometido a estos efectos normativos un tanto que es miembro de esa organización» [15].

Modernamente, sin embargo, desde las distintas vertientes políticas, se ha criticado el proceso de aprendizaje impartido en la sociedad en general, y en las escuelas en particular, como un proceso que reproduce y justifica las situaciones injustas establecidas en los sistemas sociopolíticos vigentes. En esta concepción, el aprendizaje es considera-

do como un proceso reproductor heterónimo de las conductas y legitimaciones sociales, ideológicamente producido con técnicas tanto expresas como ocultas [16]. La educación y el aprendizaje son considerados un problema político y como tales dependen de la administración o gobierno del Estado. En estas concepciones, la educación realizada mediante un proceso de aprendizaje, se reduce a «una socialización metódica de la generación joven» [17], por parte de la generación adulta, para integrarla a la sociedad que los recibe como nuevos miembros de su estructura social. Otros autores perciben a la sociedad como una interacción en conflicto, por lo que la vida social se caracterizaría por la lucha. El aprender consistiría en un aprender social a luchar. A la pedagogía del consenso se le opone una pedagogía del conflicto social [18]. En este contexto, el pensamiento y la acción críticos aparecen como medios concientizadores fundamentales para un cambio social que se puede generar a partir de las instituciones escolares.

g) Otras teorías del aprendizaje se han reducido a una técnica de adquisición de habilidades. La técnica, a su vez, se ha esquematizado en modelos, por ejemplo, en el modelo cibernético. Ya no interesa en este modelo cuál es el ser del hombre o de la sociedad y sus fines. El modelo cibernético se preocupa prioritariamente por formalizar: por la manera de procesar la información para posibilitar la evaluación y la toma de decisiones [19].

Si los modelos biologicistas del aprendizaje (basados en la relación estímulo-respuesta) se aproximaban al hombre desde el animal, los modelos cibernéticos se aproximan al hombre desde la eficacia de la máquina y a la escuela desde la eficacia del sistema.

La cibernética, en efecto, es el saber acerca de los procesos de dirección, mediante la transferencia de señales, en máquinas. En los procesos cibernéticos se tiene particular preocupación por la regulación del funcionamiento por una especie de retroacción de un efecto sobre su causa. Este modo de pensar, llevado a la interpretación del aprendizaje ha pretendido explicar la «conciencia del propio valor» como el surgimiento retroalimentado por el fracaso o la crítica. En este contexto, el aprendizaje es considerado como un mejoramiento interno del sistema de captación, elaboración y almacenamiento autónomo de la información en correspondencia con los éxitos y fracasos anteriores [20]. El hombre es visto bajo la perspectiva de la búsqueda de un equilibrio dinámico que se rompe y se recompone momentáneamente por la retroalimentación de la misma ruptura.

h) Otras teorías del aprendizaje, por oposición a la escuela tradicional y receptiva, consideraron al ser humano fundamentalmente

como un ser activo y espontáneo (activismo, espontaneísmo). Se estimó, entonces, que lo fundamental del aprendizaje humano consistía en *hacer*: se aprende activamente, se aprende haciendo, se aprende manipulando, se aprende trabajando, solucionando problemas.

Hoy se está advirtiendo que estas características son *necesarias* al aprendizaje, pero *no suficientes* para definirlo en toda su riqueza humana. El aprender humano no se reduce sólo a aspectos biológicos, asociativos, cognitivos, constructivos, afectivos o activos.

El sentido del Humanismo en el hecho de aprender

5. Qué sea, o en qué consista la *humanidad* del hombre es algo discutido y discutible. Ante todo, no debemos confundir Humanidades con Humanismo. Las *Humanidades* están constituidas por conocimientos que los griegos llamaban liberales (por oposición a la actividad de los esclavos), en particular por el cultivo de la lengua y del discurso. *Humanismo*, por el contrario, menciona hipótesis y principios filosóficos acerca de lo humano del hombre. No es, de por sí, entonces, sinónimo de una filosofía de la inmanencia, donde el hombre sería el único valor, incapaz de generar valores o admitir valores que lo lleven a trascender lo que es.

Lo que sea lo humano constituye un problema filosófico. A los filósofos compete el analizarlo, aunque no existe seguridad de que puedan resolverlo. Los científicos no se plantean filosóficamente esta cuestión y enfocan el problema de la educación y del aprendizaje desde las experiencias de su propia profesión, extrapolándolo a veces hasta hacer de sus teorías científicas una teoría filosófica. En este sentido ha afirmado B. F. Skinner: «El conductismo no es la ciencia del comportamiento humano. Es la filosofía de esa ciencia» [21].

Los reduccionismos han consistido en tomar un aspecto de la realidad (que estudian a través de una ciencia) y en considerarlo como lo característico o lo más importante para el ser humano [22]. El psicólogo puede caer en el descuido epistemológico de reducir la realidad a lo que percibe a través de la psicología; el sociólogo a lo que deduce de la sociología; el biólogo a lo que extrapola de la biología, etc. La función de las filosofías, por su parte, parece consistir en plantearse o esclarecer esos problemas epistemológicos, ampliando su horizonte hasta *el fundamento o ser último* de las cosas, sucesos o personas. El fundamento, por su parte, se constituye en la *raíz que da unidad y sentido* a todas las cosas, de modo que las preguntas que pretenden ir más allá de ese

fundamento carecen de sentido y de ser. Las filosofías parecen consistir, pues, en la búsqueda y elaboración interpretativa de las últimas instancias de comprensión.

6. Ahora bien, lo que sea el hombre, en sus instancias primeras, es fácilmente perceptible: un ser con un fundamento biológico heredado, que vive en forma social ejerciendo y adquiriendo conductas o comportamientos.

Preguntamos, por el contrario, por lo *humano* del hombre en sus últimas instancias, es preguntarnos por lo que *define*, delimita al hombre específicamente asumiendo todo lo que él es. Toda definición, por otro lado, supone una *elección de lo específico y propio* que, al ser en parte, fruto de una interpretación o lectura filosófica constituye siempre una materia criticable, opinable como cualquier otra.

Pues bien, desde el punto de vista del aprender, el hombre manifiesta su humanidad en sus posibilidades y en la realización de la misma. Ante todo en lo que el hombre *es* y en lo que *puede ser* (y hacer). Ser humano entonces, es estar abierto a posibilidades no definidas, abierto a proyectos de vida por elaborar y realizar. El ser es humano en cuanto aprende comprendiendo y eligiendo; aprende en cuanto es y en cuanto puede ser, en cuanto es un ser con esas posibilidades en medio de circunstancias favorables o adversas.

El ser humano es lo que es y lo que puede ser: es un ser a autodefinirse, optando por lo que será en medio de facilidades y dificultades.

Las posibilidades de ser hacen del ser humano un ser abierto a lo *trascendente*. Las posibilidades de ser no constituyen sólo las condiciones del sujeto, sino también el objeto del sujeto: su *finalidad* se halla en su realización; pero esa finalidad que posibilita el ser es objetiva, aunque cada uno la realice como sujeto y en ella se realice.

La *trascendencia* del hombre, que posibilita su humanidad, es pues, en cierto sentido, subjetiva (posibilidad de desarrollo del sujeto humano) y, en cierto sentido, objetiva (condición de posibilidad de ese desarrollo). La trascendencia es la zona de apertura del hombre, la base de su humanidad, el horizonte entre lo que ya es y lo que puede ser sin definición aún, en *tiempo*, en un *espacio* y en una *cultura* que al nacer signan sus condiciones individuantes y sociales.

La humanidad del hombre es, pues, definible sólo en parte, dado que es *posibilidad de autodefinición*, en un mundo que comparte con los demás desde el momento que nace de otros seres humanos con cierta cultura (o cultivo de sí mismos y de su medio).

Estando así las cosas, la humanidad del hombre se delimita admitiendo que *su ser es con los demás, abierto hacia el futuro*. Su humanidad consiste en su apertura hacia lo que trasciende y que, a su vez, lo posibilita para su autorrealización y autodefinición.

7. La humanidad del hombre se especifica y se personaliza cuando él la asume como sujeto (como dueño conocedor y libre) de sus actos, de sus posibilidades. El sujeto hombre se convierte en *persona* al ejercer el dominio y responsabilidad de la definición de sus actos libres, no determinados —aunque diversamente condicionados— ni por sus instintos ni por la cultura social, en el contexto de un proyecto de vida que él va evolutivamente definiendo. En realidad son *humanas* las acciones que son propias del hombre y que lo diferencian de otros seres, en especial el poder de elegir libremente. Estas posibilidades *humanizan luego todas las otras*: el modo de fantasear, de amar, de convivir, etc.

El *ser humano* implica entonces:

a) Que es (actualmente) y que puede ser (esto es, que posee, como sujeto, posibilidades y que el *ser* le ofrece condiciones de posibilidad). Por ello la expresión «ser humano» puede indicar un *ente que ya es sujeto* con el adjetivo humano; y puede significar el *verbo ser indefinido*, pero que posee la posibilidad de ir definiéndose. En este último caso, «ser humano» significa «hacerse humano», casi el imperativo de desarrollar lo que somos.

b) Que es cambio, devenir, abierto al tiempo, temporal.

c) Que en la medida que está abierto a realizaciones no está determinado. En otras palabras, el ser humano es libre aunque condicionado en su relación con los demás y en su proyecto de vida. El dominio de conocer, de razonar, de su libertad, de su capacidad de elección y decisión de acuerdo a un proyecto de vida con valoraciones definidas, hace del sujeto humano una *persona* y, ante todo, un ser responsable, capaz de responder por las elecciones libres que define y realiza. Persona es el hombre en cuanto se constituye en el sujeto último de responsabilidad de sus actos libres.

8. El ser humano posee un ser que: a) lo hace *ser*; b) le posibilita ser *sujeto* de sus actos, persona responsable de sus actos libres; y c) lo hace *trascenderse* de modo que no puede ser definido como una cosa, ni como una cosa hecha y terminada. Por el *ser* que lo constituye, el hombre tiene algo de infinito y de indefinido. «El ser no es absolutamente nada perceptible» en sentido kantiano o fenomenológico: es la condición objetiva de toda posibilidad y de todo ente. El ser es inefable; no es humano: lo humano es una posibilidad de ser y del ser que no se agota en lo humano. El ser trasciende lo humano y lo hace trascendente.

La *trascendencia* del hombre se manifiesta en tres sentidos complementarios:

a) El hombre es trascendente en cuanto puede cambiar, aprender, superarse a sí mismo y convertirse no sólo en sujeto de sus actos, sino además en *persona*, esto es, en conocedor y responsable de sus actos libres. Ya por su poder razonador, el sujeto trasciende los hechos conocidos estableciendo relaciones entre ellos; se desliga momentáneamente de lo sensible y material, manifestando su poder espiritual.

b) El hombre es trascendente, además, en cuanto está abierto a los demás como un ser en un mundo que comparte y comprende con otras personas. Por ello, en parte la persona humana es un ser que se construye con los demás, en el tiempo, en la interacción y en la responsabilidad social.

c) El hombre finalmente es trascendente en un sentido más rico aún: por el *ser* que lo constituye en persona y le posibilita ser sin definición previa de su futuro, el hombre supera todas las cosas finitas o definidas y puede *aspirar a la totalidad del ser*. Por ello mismo el sujeto humano puede criticar y superar todo lo humano, todo lo creado o elaborado hasta el presente, incluso su propio hacerse.

9. La trascendencia del hombre —ese ser y poder ser más aún— se manifiesta en la tendencia hacia las metas u objetos de sus posibilidades. Ser humano, entonces, significa:

a) Poder *sentir* (a través de su corporeidad y su sensibilidad) un mundo de personas, acontecimientos y cosas con el que interactúa; poder afectar y ser afectado, manifestándose afectivo.

b) Poder *recibir y dar sentido inteligible*. El hombre es un ser intencional, tiende hacia el mundo que lo rodea recibiendo de él un sentido (objetivo) y otorgándole su sentido (personal). El hombre es humano porque no es un mecanismo (simple o complejo, condicionado o reforzado) de estímulos y respuestas. El hombre vive en un mundo con sentido. Ese sentido procede del *ser* que: a) le hace ser lo que es; y b) le posibilita ser, realizarse en lo que no es aún y a lo que se lanza (proyecto de vida); c) se constituye en un *ámbito de sentido*, dentro del cual caben las *significaciones* (las relaciones entre significante, signo, significado y realidad). En el ámbito de sentido, el hombre es un *hermeneuta*: un inventor e intérprete de significados, un ser que conoce con autonomía. La universalidad del ser posibilita al hombre, por otra parte, generalizar, inducir, simbolizar utilizando la analogía.

c) Poder *elegir y decidir* en su modo de entender, de querer y hacer. Por la posibilidad fundada en el hecho de estar enraizado en el ser, el

hombre no se halla ligado a ningún ente o delimitación. La verdadera libertad humana no es espontaneidad, sino dominio de sí respecto a todo lo interior (instintos) y a lo exterior (condicionamiento social, económico, político, etc.). El hombre es libre, ante todo, porque puede fantasear otras posibilidades de su ser, sin verse obligado necesariamente a ninguna de ellas. La realización material de sus elecciones dependerá de las condiciones materiales en que se halla; pero la existencia de la libertad depende del dominio del hombre. Es un logro de su espíritu. Por ella, él puede abstraerse de los entes, considerarlos en sus relaciones, como partes o como un todo; puede elegirlos y, a veces, decidir actuar en consecuencia. El mismo amor se potencializa relacionando afectivamente a las personas que se conocen y eligen libremente en la realización de un proyecto de vida compartido. En el amor, el sufrimiento mismo, los éxitos, las frustraciones y el esfuerzo adquieren un nivel humano: se enmarcan y entienden dentro de los intentos —aunque no siempre logrados— de desarrollo.

Por su autonomía en el querer, el amor humano expresa afectivamente su cercanía a una relativa plenitud de ser. El amor manifiesta que el hombre no depende sólo de las valoraciones de su ambiente, sino también de la jerarquía de valores de su propio proyecto de vida. El amor de quien ama es, por ello, a veces, ciego a los valores del ambiente.

10. La *naturaleza humana* no se define, pues, por aquello con lo cual nacemos, en especial, por su condicionamiento biológico o social. La naturaleza humana se define, por el contrario, por lo que *puede ser* el hombre, por sus finalidades, por sus proyectos, por sus valores y valoraciones.

«La naturaleza de una cosa es precisamente su fin; y lo que es cada uno de los seres cuando ha alcanzado su completo desenvolvimiento se dice que es su naturaleza propia, ya se trate de un hombre, de un caballo o de una familia» [23].

En consecuencia la definición lógica del hombre como «animal racional», aunque expresa la diferencia con los animales, no es una definición plena, pues: a) la naturaleza humana se define por su *pleno desarrollo* y no sólo por la posibilidad (potencia) del ser racional; b) el desarrollo pleno del hombre exige un desarrollo *armónico* de todo el hombre, no sólo de su racionalidad; c) la libertad, la responsabilidad y la donación en el amor —aun en las adversidades— implican el desarrollo de la capacidad racional, pero la superan dado que expresan el *dominio de la persona* y su desarrollo moral sobre las posibilidades y condicionamientos ambientales.

La educación y el aprendizaje más típicamente humanistas resultan ser, pues, aquellos que posibilitan y persiguen un relativamente más pleno desarrollo —lo que incluye un desarrollo moral— de todas las posibilidades del hombre, a partir de las circunstancias reales en que se halla.

El Humanismo como la naturaleza humana resultan ser, en este sentido, un ideal, una finalidad a lograr. Pero el desarrollo más pleno se hace, para el hombre, en sociedad, es decir, en la interacción e intercambio de necesidades. Quien en su independencia no tiene necesidad de los demás, según Aristóteles, no puede constituir una sociedad, pues es un Dios o un bruto.

Por otra parte, la autonomía de la sociedad (soberanía) depende de los individuos, cuya autonomía depende a su vez de la estructura social. Por ello el hombre tiende a la autonomía, no a la autarquía. Por ello aun en su relativa independencia, el hombre necesita de los demás y se desarrolla más plenamente con los demás, en medio de facilidades y dificultades que los demás le ofrecen. De todos modos, la *sociedad* es una necesidad humana. Por ello también la *justicia* es una necesidad y un bien social y humano: la decisión sobre lo justo constituye el derecho y regula la vida con los demás.

El pleno desarrollo de lo humano exige, entonces, que el hombre sea social y justo, esto es, lleve una vida moral, responsable ante sí y ante los demás, con los cuales se desarrolla, no sin esfuerzo, facilidades y dificultades, en un tiempo histórico y en un espacio autóctono.

11. La educación y el aprendizaje humanistas no consisten en letrarse en viejos códigos, sino en posibilitar lo humano y su desarrollo. Los demás seres vivientes desarrollan su ser mediante el repertorio fijo de sus instintos. Al hombre, por el contrario, no le son suficientes sus instintos: él crece proveyéndose con la razón (intuición y técnica intelectual) y con las manos (técnica materializada) lo que necesita dentro de un proyecto de vida con valores morales. Es el hombre el que ha generado y estructurado sus formas de pensar (sus lógicas), de querer (sus amores y valores) y de hacer (sus construcciones). Sobre sus posibilidades indefinidas, el ser humano define sus propios fines y sus medios. Su humanidad consiste en alcanzar la perfección (*per-facere*) o completamiento relativo y dinámico, de que es capaz.

El Humanismo puede considerarse, entonces, como el empeño destinado a que el hombre esté en libertad de asumir su humanidad —entendida como el ser por el que es y puede ser— y a que en ello el hombre encuentre su dignidad, como ya lo ha sugerido M. Heidegger.

12. El sentido del humanismo en el hecho de aprender lleva, pues, a posibilitar la realización —lo más plena posible— de lo que el hombre puede ser a partir de lo que ya es. Aprender algo humanamente parece tener, pues, un doble objeto: a) una adquisición interiorizada de algo (material o no), b) y una forma de adquirirlo que desarrolle nuestro ser, nos convierta en personas, actores libres y responsables en la medida de nuestras posibilidades. Sabemos que persona es el sujeto humano en tanto y en cuanto es realizador e imputable de actos propios, autónomos y libres en su relación social con los demás. Aprender, pues, en el sentido humanista parece consistir en posibilitar el surgimiento de jóvenes capaces de *autonomía intelectual y moral*, que respeten esta autonomía en los demás, haciendo legítima la autonomía para ellos mismos en sus respectivos proyectos de vida [24].

En suma, la educación y el aprender terminan siendo un deber moral, no impuesto desde afuera, sino como la consciente y libre elección de tender a llegar a ser lo que somos en una posibilidad indefinida como ser [25].

Distorsiones de los modelos de sociedad y de persona

13. Es propio del ser humano trascenderse, *ser más* de lo que ya es. Esto ha llevado, sin embargo, a distorsiones en interpretaciones materialistas, reduciendo el ser del hombre y de la sociedad a *tener más* de lo que tiene.

Un hombre es un ser abierto a las posibilidades que él debe conocer elegir y realizar, so pena de que otros conozcan y elijan por él lo que puede ser y realizar. Los *procesos ideologizadores* son justamente aquellos que —en nombre de la verdad para todos— suprimen, para los demás, la libertad de investigar, criticar y decidir, conduciendo al hombre por caminos unidimensionales.

Las *ideologías*, en efecto, consisten en procesos teórico-prácticos que, mientras ocultamente imponen los intereses y preferencias propias de un grupo social, manifiestan públicamente promover intereses y valores fundamentales del ser humano: a) ocultan la verdad y la posibilidad de buscarla; b) tienden a suprimir la libertad mediante imposiciones y presiones más o menos ocultas; c) generando desigualdad social y económica en contra del bien común, fundamento de la sociedad.

14. Hemos dicho que la *naturaleza* de una cosa o de una sociedad lo constituye su *finalidad*. Las finalidades relativas son medios en re-

lación a la *finalidad última* del hombre. Hemos visto que esa finalidad última del hombre —dada su trascendencia— se halla en la búsqueda de realización relativa (a partir del nacimiento y sus condicionamientos) del pleno desarrollo de sus posibilidades.

Dentro de esta finalidad última se inscribe la finalidad que puede tener no ya el *vivir* sino el *convivir*. La vida en sociedad carece de finalidad si no procura facilitar el logro del fin del hombre en común. El desarrollo relativamente pleno de las posibilidades del hombre en común —como un *bien común*— parece ser la actividad y finalidad que fundamenta y justifica el sentido de las diversas formas de constituirse las sociedades. En consecuencia, se pueden considerar humanísticas y socialmente buenas, todas las formas sociales que promuevan el bien común, entendido como un relativamente pleno desarrollo armónico de los hombres hacia su personalización, esto es, el crecimiento, la elección, decisión y dominio responsable de sí mismos en su convivencia con los demás.

15. En este contexto de presupuestos, no toda forma de constituirse las sociedades son humanísticas. A fines didácticos se han establecido *modelos* de sociedad, esto es, *esquemas de relaciones de valores jerarquizados* que funcionan concretamente a través de proyectos y decisiones políticas.

Así, por ejemplo, se ha generado en Occidente un modelo de *sociedad opulenta* [26] cuya finalidad —y el bien común que promete— se halla en lograr la máxima producción de bienes materiales y su consumo en el goce. Este modelo de sociedad jerarquiza valores que desarrollan sólo unilateralmente al hombre y a unos pocos hombres. Tiende a generar hombres instalados en el goce del consumo de bienes materiales, técnicamente dirigidos por un grupo que se beneficia con la producción.

El modelo de *sociedad dominadora* propone como fin del hombre el ejercicio del poder como valor supremo y bien común. El hombre —y la sociedad de los hombres— como buscador y creador de sentido y decisión racional queda desplazado por la relación de dominio de uno sobre otro y en beneficio de otro. La justicia, basada en el reconocimiento del ser de las personas, deja de dar forma y sentido al poder, el cual, por esto mismo, se deshumaniza. En última instancia, es la fuerza de coacción lo que mantiene relacionados a los hombres en este tipo de sociedad.

El modelo de sociedad *científico-técnica* propone como finalidad y bien común, la precisa conducción de las personas, el ámbito de las formas y medios precisos de proceder. Pero la ciencia y la técnica son medios que carecen de sentido si no tienen presente el fin y bien común

de la sociedad. El *hacer* y las *formas del hacer* (científico-técnico) carecen de sentido en sí mismas, como carece de sentido la búsqueda de medios sin la presencia de una finalidad. En realidad, estos modelos de sociedad sólo pretenden absurda e ideológicamente suplantar los fines con los medios, cercenando la trascendencia del hombre.

El modelo de *sociedad descondicionada* —reaccionando contra una visión determinista— propone como finalidad y bien común la liberación de todo tipo de condicionamiento, para posibilitar la expresión espontánea de la vida. Pero la espontaneidad no es sinónimo de libertad. La libertad humana implica —como dijimos— el dominio en el ejercicio de las propias fuerzas, en relación a los condicionamientos internos y externos. El hombre no es absolutamente libre para crear y recrear su vida individual y social. En todo caso, la libertad humana —siempre condicionada que da sentido al vínculo social. La libertad, para ser humana, debe conciliarse con la justicia social.

El modelo de *sociedad informada* propone como finalidad y bien común la información actualizada, la comunicación entre los hombres, haciendo de los hombres un espectáculo para los hombres. Mas la personalización de los hombres en una sociedad no puede reducirse a la información: debe tender más bien a posibilitar un desarrollo armónico y unitario de todas las fuerzas o potencias del hombre. La información hace presente formas, pero no debe por fuerza deformar, desorganizar el crecimiento armónico del hombre. La información es un medio para posibilitar la comunión, pero ésta no se genera sino desde dentro de cada persona que actúa con una finalidad común.

El modelo de *sociedad colonizada* propone como finalidad y bien común, el surgimiento de la verdad, sobre el hombre y la sociedad, elaborada por unos pocos iluminados, generalmente extranjeros. En esta propuesta, el hombre deja de participar creativamente y las comunidades dejan de ser pueblo, esto es, personas que deciden sobre —y desde— su propio habitar y acerca del sentido de sus vidas.

16. Los modelos de sociedad implican o proponen un modelo de persona.

Estos modelos priorizan y jerarquizan valores que son deformantes en tanto y en cuanto entorpecen la naturaleza del hombre: el desarrollo creativo y trascendente del hombre que se hace persona en una sociedad buscando un bien común, en un tiempo y lugar determinado.

El hombre no puede negar su trascendencia sin hacerse inmoral. No puede delegar su tarea de crear un sentido, de generar un proyecto de vida que, en cuanto es compartido en una convivencia social, tiende a

bienes comunes. Una organización social, por su parte, existe sólo para el servicio de los hombres, para la seguridad de los derechos humanos como un bien común a todos los hombres. Estos, además de una imprescindible necesidad material, intelectual, social, etc., poseen una finalidad y necesidad moral: una vida afectiva en el amor y la justicia. Sobre el tener y poder, el placer, la producción, etc., el hombre posee una dimensión que trasciende todas sus creaciones.

*Las instituciones escolares hacia la búsqueda
y construcción de lo humano*

17. Las instituciones escolares son instituciones intermedias: a) entre el hombre y su realización; y b) entre el hombre y la sociedad. Las instituciones intermedias son medios para fines generales o últimos. Desde estos presupuestos, las instituciones escolares tienen por fin *posibilitar tanto el desarrollo relativo* de los hombres en su progreso de personalización cuanto iniciarlos en una búsqueda y *construcción del bien común*. En ambos sentidos, se trata siempre de buscar y construir lo humano del hombre, pues lo social —el bien común— es parte de la naturaleza del hombre que necesita de los demás y se enriquece con su desarrollo con la relación social [27].

18. Las instituciones escolares facilitan la construcción de lo humano del hombre cuando armónicamente, con sus estructuras, posibilitan: a) el *encuentro* personal con éxito; b) la *expresión* abierta de las ideas, de los hechos individuales y sociales, de los sentimientos; c) el *análisis* intersubjetivo, la discusión, la validación de las ideas; d) la *aceptación* de los problemas, conocimientos y situaciones, donde las emociones, la contemplación de lo estético, participan tanto como la fantasía que genera hipótesis, el intelecto que busca pruebas y la libre voluntad que se empeña en la búsqueda; e) el *desarrollo* personal y la integración (participativa y creadora) en la comunidad, de modo que el bien individual armonice con el bien común.

El clima en que se mueven las personas en las instituciones escolares para promover la construcción de lo humano, es el propio de las relaciones primarias (familiares, ricas en afecto, empatía, compromiso y conflicto), analizadas y tratadas, progresivamente, a la luz de las relaciones secundarias (donde las personas que interactúan son portadoras de roles sociales y se utiliza un método de análisis intersubjetivo y valoraciones de justicia y responsabilidad para con las conductas). Las instituciones educativas, en efecto, constituyen un medio para

iniciar a los niños y jóvenes en la comprensión y función social sin perder la dimensión humana [28].

19. Las instituciones escolares humanizadas toman recaudos de matriculación y seguimiento de los alumnos —no son meras empresas económicas— de modo que éstos no se pierdan en el anonimato, sino que sean reconocidos en su singularidad. Para ello, la clase no está dedicada a estudiar solamente *contenidos científicos*, sino también (e interactivamente) presta atención al *contenido humano*, al respecto y consideración por los demás. Posibilitar aprender es el bien común de una escuela. Por ello, aprovecha todo conflicto como un *material de aprendizaje* posible de ser trabajado con una *didáctica crítica* que pone en marcha una *metodología* de aprendizaje basada en el planteo, discusión e intento de resolución de los problemas.

20. En la construcción de lo humano, la persona, psíquica y moralmente desarrollada constituye su culminación en la convivencia social, como en un bien común para el desarrollo de todos. En este sentido, todo el proceso de educación puede resumirse en un pasaje de la espontaneidad y actividad, a la conquista temprana, continua y consciente de la *autonomía personal*, por medio del dominio de sí, capaz de autoestablecerse otras condiciones que superan lo espontáneo: en particular, una organización de experiencias individuales y colectivas, racionalmente justificada y moralmente valorada.

La *educación* es un proceso constructivo que implica: a) un relativamente pleno desarrollo de las posibilidades humanas; b) desarrollos interactivos y constructivos acordes a un plan de vida asumido o inventado, en la sociedad; c) por lo que interactúan lo innato y lo adquirido, lo natural y lo cultural, lo intelectual y lo volitivo; d) y en esa misma práctica, en espíritu, el psiquismo, el yo se liberan de sus ataduras egocéntricas, progresando en el dominio de sus posibilidades físicas, estéticas, intelectuales, morales, sociales, etc.

Las personas y las sociedades progresan con el ejercicio de lo que pueden ser y con la conquista continuada de lo que ya son. El crecimiento mayor se halla en la voluntad, individual y grupal que llega a ser capaz de autoimponerse límites, racionalmente fundados, limitando el valor mismo del conocimiento en función de valores superiores de convivencia y amor recíprocos, donde las personas no sean amadas como instrumentos para otros fines, sino que sean finalidades para el amor. Esa autolimitación justifica el *sacrificio*, el *esfuerzo* e incluso el *dolor* como parte de una vida humana. Generalmente las teorías de la educación y del aprendizaje ignoran estos aspectos de la vida humana.

21. El hombre se hace humano, se desarrolla en la interacción con los otros hombres, dentro de alguna estructura social que ellos crearon o mantienen en vigencia. En esta interacción es *erróneo* descuidar la importancia de las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales, porque en ellas se realiza el hombre; pero también lo es desconocer que cualquier reforma se hace estéril si no es, además, una reforma de lo humano del hombre. El hombre y las sociedades corren constantemente el riesgo de deshumanizarse; no tienen aseguradas su humanidad si no la conquistan constantemente.

22. Lo humano del hombre es una *conquista* que implica lo que él es y lo que puede ser, gracias al *ser*. Importa, pues la adquisición y desarrollo de lo que es y de lo que puede ser: de su imaginación, de sus sentimientos de su inteligencia, de su libertad, de su vida social, etc. He aquí la *dignidad* de la persona humana y del humanismo: su apertura, esfuerzo y compromiso con el ser, con la plenitud (aunque sea relativa) del ser. Todo atentado consciente y libre contra ella el *inmoral e inhumano*: la falta de desarrollo en lo físico, en la imaginación, en los sentimientos, en la inteligencia, en la libertad, en el esfuerzo, en la vida social (política, económica, cultural), etc., no sólo el analfabetismo o la tortura.

La raíz de los *derechos humanos* se halla, en efecto, en el poder ser del hombre, en su trascendencia de lo que es y de lo que «debe» ser, porque puede serlo, porque puede proponérselo; y nadie puede moralmente impedirle ese derecho [29].

23. El hombre tiene derecho a su desarrollo humano, pero este desarrollo posee condiciones de realización que deben conquistarse: condiciones internas (en particular, el creciente dominio de sí) y condiciones externas (que, sin coaccionar, gradúan y hacen posible la realización de ese dominio). La efectiva libertad, culminación de la persona, requiere tanto desarrollo interior, fortaleza de ánimo capaz de enfrentar todas las situaciones de una vida humana (sin incurrir en la evasión de la droga, del placer sistemático, de la irresponsabilidad social), como de la ausencia de coacción externa, y la presencia de bienes materiales con los cuales realiza algo y se realiza. Sin nada en la realidad, la libertad queda reducida a una forma de pensar o fantasear.

El hombre es una unidad psicofísica donde sus posibilidades o potencias interactúan: el desarrollo de la inteligencia requiere voluntad y ésta requiere de aquélla; el desarrollo individual se realiza en la interacción social y ésta requiere de la originalidad de los ciudadanos.

En este contexto, la *didáctica* adquiere una importancia capital, pues ella es el instrumento teórico-práctico con el que se posibilitan los aprendizajes para construir lo humano.

24. La *didáctica* (saber y hacer acerca de la enseñanza) tiene sentido si posibilita aprender. Esto supone que: a) el alumno es el protagonista del aprender y el docente debe reconocer a cada alumno y sus problemas de aprendizaje; b) es a partir de lo que el alumno ya sabe y hace de donde se debe desarrollar lo conocido, estructurarlo, secuenciarlo, dominarlo, aplicarlo. Las técnicas didácticas y la presencia del docente *no suplantán*, entonces, la actividad del alumno sino, más bien, acompañan y desarrollan sus *posibilidades subjetivas* logrando crear, después de algunos años de escolaridad, las *estructuras objetivas* del saber o del hacer técnico.

25. En el ámbito de la didáctica y en relación al desarrollo humano se ha caído en dos errores contrapuestos: o bien se ha potencializado la creatividad como un valor en sí mismo y sin referencias a pautas intersubjetivas; o bien, se ha impuesto el conocimiento ya organizado, estructurado que no ha dado lugar a la creación personal o grupal.

La creación o construcción de lo humano necesita una *didáctica crítica* de modo que el docente sea capaz de:

a) Conocer la *estructura* de la disciplina o problema (su lógica interna, su secuencia, sus procesos específicos) que pretende facilitar a quien desea aprender.

b) Advertir los *modos psicológicos* de conocer propios de la edad evolutiva de los alumnos y, en consecuencia, sus modos o límites en el crear y construir el conocer y actuar.

c) Conocer y partir del *interés social*, real de los alumnos para allí ir *organizando* los conocimientos y las conductas.

d) *Crear situaciones y recursos* explícitos, expresas propuestas de aprendizajes que ayuden a desarrollar la mente, los sentimientos, la voluntad y las habilidades técnicas de los alumnos.

e) Actuar con creatividad y precisión conceptual de modo que *pueda evaluar* los avances o retrocesos en los aprendizajes de los alumnos y el la facilitación didáctica que él realiza [30].

26. Una didáctica será *crítica* (cribadora) si genera y acompaña un aprendizaje también crítico, esto es, crecientemente consciente para el alumno de sus propios puntos de vista, de sus propios conceptos confrontados con los demás o con la realidad, a fin de advertir sus propios

límites y errores. Porque la sabiduría de vida comienza cuando también se percibe lo que uno no sabe.

En este sentido, «la educación escolar cumple un papel mediador entre el alumno y el conocimiento culturalmente organizado» [31]. La escuela no debe separar al alumno de la vida social, sino que debe hacer de ella la mejor materia para el aprendizaje.

Ahora bien, una sociedad pluralista posee demandas diversas para con las escuelas. Las instituciones escolares no pueden ya educar sólo para preparar alumnos en una profesión, o en un solo y determinado modo de ver las cosas. La participación social les exigirá tolerancia, comprensión de los conocimientos desde la perspectiva de valores diversos, en el mutuo respeto de los derechos en función de un bien común. Todo ello exige un modo de *aprender crítico*, donde los alumnos no sean meros repetidores de conocimientos y conductas sino donde crezcan con una competencia o habilidad construida, integrada a la propio estructura cognitiva.

El interés surge cuando los alumnos interactúan con problemas, conectando lo nuevo que está aprendiendo con lo que ya saben y modificando las estructuras cognitivas y técnicas anteriores.

Indudablemente, el mejor resultado de un modo de aprender crítico será el que los alumnos descubran que son *capaces de aprender a aprender*, de elaborar estrategias cognitivas de planificación, regulación y control de la propia actividad de aprender. Quien aprende, consciente y críticamente, *no teme las evaluaciones* porque él mismo evalúa constantemente sus avances o retrocesos relativos en el dominio de lo que desea aprender. En un aprendizaje crítico, los alumnos no sólo actúan y manipulan realidades (físicas, sociales, culturales) sino que, además, reflexionan sobre la acción como personas responsables. Esto genera una forma de vida apta para un sistema democrático, para una actitud personal también en la vida social y política. En un clima de aprendizaje crítico, los alumnos son los primeros defensores de una autodisciplina metódica que les posibilita, como grupo, aprender. El *poder aprender* es el bien común de la sociedad del aula.

27. La autonomía personal es un logro que cada uno puede realizar a partir de una autonomía en el pensar, favorecido por un clima afectivo de tolerancia para con las opiniones opuestas, y un clima de acción cooperativa. La inteligencia, en efecto, entendida como capacidad para plantear e intentar resolver problemas (estéticos, intelectivos, morales, sociales, etc.), es *el recurso universal y básico* para iniciar un desarrollo más pleno de todas las otras posibilidades de la persona humana. Se ha

dicho que una inteligencia desarrollada posibilita la forma más específicamente humana de utilizar las herramientas.

Un aprendizaje crítico debe implicar siempre una reflexión —una vuelta sobre los objetos problemáticos— de modo que se perciba conscientemente la construcción progresiva de las propias actividades y el mejoramiento personal.

En este contexto, habrá que admitir que sólo son educados quienes logran desarrollarse como personas autónomas, aprendiendo cómo aprender, realizando una educación integral, entendida como relativo y armónico desarrollo humano. Pero estratégicamente, el desarrollo de la inteligencia es una condición *necesaria* (aunque insuficiente en sí misma) para el desarrollo de las demás posibilidades del hombre, especialmente morales y sociales, que constituyen la personalidad. Por otra parte, en un niño sano, la inteligencia tiende a un desarrollo armónico de la personalidad; en el niño enfermo, la inteligencia que no construye se vuelve contra sí misma.

28. En este contexto, se debe pensar a la madurez humana como una conquista y un proceso que requiere: a) tiempo, b) desarrollo evolutivo y psicológico, en un clima que excluye el temor y posibilita el respeto mutuo, c) creciente dominio de las posibilidades armonizadas del sujeto; d) que se organiza de acuerdo a un plan de vida cargado, para él, de valores jerarquizados y objetivamente recíprocos, asumiendo la responsabilidad de los mismos ante sí y ante la comunidad.

El respeto mutuo, en la reflexión y discusión grupal, es fundamental para lograr un aprendizaje crítico, objetivo, autónomo. La obligación de permanecer fiel a las afirmaciones anteriores, el no contradecirse es una exigencia fundamental desde el punto de vista del pensamiento y discurso formal. Lo mismo dígame de la necesidad de confrontar el pensamiento propio con los demás o con la experiencia externa: esta confrontación es fundamental para abandonar el propio punto de vista egocéntrico y lograr una autonomía intersubjetiva en el plano intelectual y moral [32].

En el contexto del humanismo, el grupo no posee sólo un aspecto de competitividad, sino principalmente *cooperativo y solidario*, que posibilita aprender mejor y ayuda a los demás.

El ejercicio prolongado —durante varios años de escolaridad— de la solidaridad, mediante la discusión y reflexión posibilitada por el trabajo intelectual confrontado con el grupo, hace posible la humanización del juicio, la modestia, la comprensión recíproca, la discusión objetiva sobre problemas reales. Mas esta comprensión y discusión debe ser facilitada

y graduada, *con una metodología exigente en forma creciente*. En los niveles superiores de aprendizaje, *el espíritu de los métodos científicos* debería constituir la base del proceso de aprender y de enseñar. La conceptualización precisa del problema (de historia, de geografía, literatura, civismo, etc.), el análisis de los mismos, la formulación constructiva de interpretaciones o hipótesis y el intento cooperativo, recíproco por verificarlas, por mejorar el propio proceso de aprender, debería formar parte de la metodología del aprendizaje y de la enseñanza que desea promover el desarrollo estructurado de las facultades y posibilidades del ser humano.

29. El proceso de educación, en efecto, tiende a producir una forma de ser, un todo personal indisociable y armónico, donde generalmente no es posible el surgimiento de personas moralmente autónomas y solidarias si son pasivas intelectualmente y carentes de respeto mutuo.

En este contexto, las instituciones educativas poseen sus propias limitaciones. Ellas pueden posibilitar estructuras (edilicias, organizativas, didácticas) que faciliten un aprendizaje activo, prolongado, constructivo, objetivo, socialmente evaluable; pero no pueden sustituir el esfuerzo que necesariamente debe realizar cada sujeto humano en su proceso de personalización, esto es, de dominio y desarrollo de sus propias posibilidades de ser. Las instituciones educativas posibilitan buscar y desarrollar lo humano en cuanto permiten al alumno lograr su objetivo: aprender. El aprendizaje, desarrollando sus posibilidades, hace del alumno un sujeto, no un objeto de educación. Por otra parte estas instituciones posibilitan buscar y desarrollar lo humano en cuanto permiten estructuralmente la interacción social, el intercambio y la evaluación de las informaciones, así como el respeto mutuo de las opiniones y una vida afectivamente sana. Compete a la función docente, por su parte, *ayudar a aprender*, proporcionar apoyo emocional para superar los obstáculos, ofrecer instrumentos básicos de análisis de las opiniones e iniciar y acompañar a los alumnos en las metodologías de investigación de los conflictos o problemas, estudiados creativamente y organizativamente [33].

30. A nivel de filosofía de la educación, en fin, resulta importante distinguir la *realidad* educativa de los *sistemas que la explican* o tratan de guiarla. Como ya sostenía J. B. Alberdi, en el contexto sociopolítico, la regla de nuestro tiempo es no hacerse matar por sistema alguno, sino proponer críticamente nuestros valores. Esta regla nos lleva a servirnos de uno u otro método de pensamiento y educación si nos ayudan a enfrentar, en la discusión racional y libre, los problemas, personales y comunitarios, de nuestra sociedad, a reflexionar, elaborar o revivir

nuestras valoraciones tendientes a desarrollar lo humano del hombre, teniendo presente que lo humano del hombre se halla en buena parte indefinido, abierto a posibilidades no realizadas aún. Defender esa apertura de la imaginación, de la mente, de la libertad y del amor responsable es también defender lo humano del hombre.

Dirección del autor: W. R. Darós, Amenábar 1238, 2000 Rosario, República Argentina.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 5.III.1991.

NOTAS

- [1] Cfr. AGAZZI, E. (1988) *Temas y problemas de filosofía de la física*, p. 57 (Barcelona, Herder). STEGMULLER, W. (1983) *Estructura y dinámica de las teorías* (Barcelona, Ariel).
- [2] Cfr. KUHN, Th. (1982) *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*, p. 345 (México, F.C.E.). USUA, N. (1990) *Filosofía de la ciencia y metodología científica*, p. 67 (Bilbao, Desclée).
- [3] Cfr. RESCHER, N. (1989) *Sistematización cognoscitiva*, p. 137 (México, Siglo XXI).
- [4] HILL, W. (1986) *Teorías contemporáneas del aprendizaje*, p. 26 (Buenos Aires, Paidós). Cfr. MEIRIEU, P. (1987) *Apprendre oui, mais comment* (París, ESF). VÁZQUEZ, S. (1979) *Teorías contemporáneas del aprendizaje. Sus bases filosóficas* (Buenos Aires).
- [5] SKINNER, B. F. (1953) *Science and Human Behavior*, p. 38 (New York, Macmillan).
- [6] SKINNER, B. F. (1971) *Beyond Freedom and Dignity*, p. 191 (New York, Bantam). DARÓS, W. (1983) *Epistemología y didáctica*, p. 472 (Rosario, Matética).
- [7] SKINNER, B. F. (1977) *Sobre el conductismo*, p. 89 (Barcelona, Fontanella).
- [8] HUME, D. (1962) *A treatise on Human Nature*, p. 139 (London, Collins).
- [9] PAVLOV, I. (1974) *Filosofía y psicología*, p. 53 (Madrid, Alianza).
- [10] PIAGET, J. (1969) *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos*, pp. 13 y 26 (México, Siglo XXI).
- [11] KOFFKA, K. (1925) *The growth of the mind* (New York, Harcourt-Brace). WERTHEIMER, M. (1975). *Productive Thinking* (New York, Harper).
- [12] AUSUBEL, D. (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*, p. 588 (México, Trillas). SMITH, F. (1989) *La compréhension et l'apprentissage* (Montreal, H.R.W.).
- [13] ULMANN, G. (1988) *Creatividad*, p. 197 (Madrid, Rialp). ROUQUETTE, M. L. (1987) *La créativité* (París, PUF). OSBORN, A. F. (1983) *L'imagination constructive* (París, Dunod).
- [14] EKSTEIN, R.-MOTTO, R. (1972) *Del aprendizaje por amor al amor al aprendizaje*, p. 152 (Buenos Aires).
- [15] KRIECK, E. (1968) *La educación como función de la sociedad*, pp. 22-23, en LUZURIAGA, L. *Ideas pedagógicas del siglo XX* (Buenos Aires, Losada). KRIECK, E. (1936) *Bildungssysteme der Kulturvölker* (Leipzig, Quelle und Meyer).
- [16] Cfr. BOURDIEU, P.-PASSERON, J. C. (1978) *La reproducción* (París, Minuit). ALTHUSSER,

- L. (1974) *La filosofía como arma de la revolución*, p. 32 (Córdoba, Cuadernos de Presente y Pasado).
- [17] DURKHEIM, E. (1986) *Educación como socialización*, p. 98 (Salamanca, Sígueme). DARÓS, W. (1989) Educación y sociedad, *Revista del Instituto Superior*, IV:6, enero-junio, p. 55.
- [18] Cfr. SANDER, B. (1990) *Educación, administración y calidad de vida*, p. 69 (Buenos Aires, Santillana).
- [19] WALES, C. et al. (1986) La toma de decisiones: nuevo paradigma para educación, *Educational Leadership*, XXI:1, p. 42. ARBIB, M. (1989) *Cerebros, máquinas y matemáticas* (Madrid, Alianza). MUNFORD, L. (1990) *Le myth de la machine: La technologie et le développement humain* (París, Fayard). CHADWICK, C. (1983) *Tecnología educacional para docentes* (Buenos Aires, Paidós).
- [20] DIENELT, K. (1989) *Antropología pedagógica*, p. 67 (Madrid, Aguilar). ALVES, Ch. y otros (1988) *Modèles pour l'acte pédagogique* (París, ESF).
- [21] SKINNER, B. F. (1977) *El conductismo*, p. 13 (Barcelona, Fontanella).
- [22] Cfr. DARÓS, W. (1987) Diversas bases de una teoría didáctica, *Revista de Ciencias de la Educación XXXIII*:130, marzo, pp. 215-225.
- [23] ARISTÓTELES (1978) *La política*, p. 15 (Madrid, Espasa-Calpe).
- [24] Cfr. PIAGET, J. (1974) *Adónde va la educación*, p. 43 (Barcelona, Teide).
- [25] Cfr. MARITAIN, J. (1950) *La educación en este momento crucial*, p.12 (Buenos Aires, Desclée).
- [26] Cfr. MANDRIONI, H. (1986) *Filosofía y política*, p. 94 (Buenos Aires, Guadalupe). DIMONACO, H.-COPPA, C. (1984) *Democracia: ¿Idolatría o participación?*, p. 43 (Buenos Aires, Guadalupe). SANTILLÁN GUEMES, R. (1985) *Cultura, creación del pueblo* (Buenos Aires, Guadalupe). GARCÍA HAMILTON, J. (1990) *Los orígenes de nuestra cultura autoritarista e improductiva* (Buenos Aires, Calbino Asociados).
- [27] VIAL, J. (1985) *Vers une pédagogie de la personne* (París, PUF). IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1987) *Hacia una formación humanística* (Barcelona, Herder). GARCÍA HOZ (1981) *Educación personalizada* (Madrid, Rialp).
- [28] Cfr. LEIF, J. (1980) *L'apprentissage de la liberté. Le droit et le devoir de vivre libre*, p. 30 (París, ESF).
- [29] Cfr. POZZO, C. M. (1986) *Umanesimo moderno e tramonto del umanesimo* (Padova, Cedam). CORTS GRAU, J. (1987) *Humanismos y el hombre* (Madrid, Prensa Española). ECHEVERRY, L. (1975) *Le conflit actuel des humanismes* (París, PUF). GRANELL, M. (1979) *Humanismo como responsabilidad* (Madrid, Taurus).
- [30] Cfr. DARÓS, W. (1986) *Educación y cultura crítica*, p. 144 (Rosario, Ciencia). YARDLEY, A. (1989) *Structure in early learning* (Oakville, Rubicon). CARRAHER, T. (1986) *Aprender pensando* (Petrópolis, Vozes). HUARTE, F. (Ed.) (1988) *Temas actuales sobre psicopedagogía y didáctica* (Madrid, Narcea).
- [31] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) *Diseño curricular base. Educación secundaria obligatoria I*, p. 32. (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- [32] Cfr. PIAGET, J. (1968) *La autonomía en la escuela*, p. 25. (Buenos Aires, Losada). BRUNER, J. (1986) Juego, pensamiento y lenguaje, *Perspectivas*, XVI:1, Marco, p. 84. GARCÍA-VERA, A. B. (1987) Fundamentación de un método de enseñanza basado en la resolución de problemas, *Revista de Educación*, n. 282, enero-abril, p. 151. FLECHSIC, K. (1989) El diseño didáctico, *Educación XL*, p. 103. MARINA, P. (1988) *Clarificación de valores y desarrollo humano* (Madrid, Narcea).

- [33] Cfr. MORALES-GÓMEZ, D. (1989) Hacia nuevos modelos de planteamiento de la educación. El papel de la investigación, *Perspectivas* XIX:2, pp. 205-220. GEISSLER, E. (1990) *Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik* (Stuttgart, Klett Verlag). GIROD, R. (1984) *Política educativa. Lo ilusorio y lo posible* (Buenos Aires, Kapeluz). CLARK, D.-KADIS, A. (1983) *Enseñanza humanística* (Buenos Aires, Guadalupe). AGUILAR-GARCÍA, V. *et al.* (1988) Notas para un debate sobre epistemología del discurso educativo, *Pedagogía*, XIII, p. 35.

SUMMARY: LEARNING AND EDUCATION IN THE HUMANISM CONTEXT.

Theories are fruitful instruments for interpreting past facts and for suggesting the observation of new ones. Nevertheless, the scientific interpretations about learning have frequently reduced the meaning of the human being through a shortened view about learning. Nowadays, the ways of reducing the view about learning are mainly three. The human learning has been studied through: a) the animal's pattern; b) the machine's pattern; c) or through one aspect of the machine (power, consumption, efficiency) or one aspect of the human being (intelligence, will, affectivity, success, struggle).

It seems to be a work of the philosophers to understand and to analyze the different ways of a patterning the conceptions about learning. The Humanism, in the context of the philosophical theories, conceives the human being as what it is and what it can be in the future. The human being is an opened capacity to transcend itself, to surpass itself, to criticize its own productions and historical patterns. The human being is a reality in a possible and constant redefinition and self definition inside of a social context that offers possibilities and troubles. Some distortions of human being' conception are analyzed then according to present patterns of society and the duties of the school are reviewed.

KEY WORDS: Theory. Learning. Pattern. Humanism.