

LA PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN: ¿ENFOQUE O TEORÍA PEDAGÓGICA?

JOSÉ V. MERINO FERNÁNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

Madrid, España

jomerfer@gmail.com

Resumen

Desde hace años, *teoría y enfoque* se usan indistintamente, por lo que es necesario insistir en que son dos conceptos distintos. La teoría fundamenta y formula los principios, los fines y el entramado conceptual íntegro que define un hecho, proceso o fenómeno objeto de estudio; por su parte, el enfoque se circunscribe a subaspectos o niveles de concreción de la teoría, tanto conceptuales como prácticos. La búsqueda de respuestas al interrogante: pedagogía del bien común ¿enfoque o teoría pedagógica?, requiere clarificar si el bien común es elemento constitutivo de la educación, y en el caso de que lo fuera, fundamentar y desarrollar el alcance conceptual y práctico de la pedagogía del bien común. Contribuir a esta clarificación y ofrecer cauces para que cada cual forme una respuesta fundamentada es el objetivo del presente artículo, así como el abrir cauces de reflexión y de acción para repensar y reformular –en su caso– la pedagogía del bien común. Para ello se sistematizan, en primer lugar, los retos educativos a los que se enfrenta esta propuesta pedagógica;

posteriormente, se documenta, sistematiza y razona que “proceso humano-social personal y personalizante, humanización, inclusión e integralidad, constituyen los ejes sobre los que se estructura la educación, por lo tanto, la pedagogía del bien común”; y, finalmente, se analiza lo anterior desde la perspectiva de la construcción de teorías y de teoría pedagógica. Todo ello permite concluir que la pedagogía del bien común es teoría general de la educación.

Palabras clave: teoría, enfoque, educación, bien común.

Abstract

For years, 'theory' and 'approach' have been used interchangeably, so it is necessary to insist that they are two different concepts. The 'theory' bases and formulates the principles, the goals and the entire conceptual framework that defines a fact, process or phenomenon under study; for its part, the 'approach' is circumscribed to sub-aspects or levels of specification of the theory, both



conceptual and practical. The search for answers to the question 'pedagogy of the common good, pedagogical approach or theory?', requires clarifying whether the common good is a constitutive element of education, and if it is, to base and develop the conceptual and practical scope of the pedagogy of the common good. Contributing to this clarification and offering channels for each one to form a well-founded response is the objective of this article, as well as opening channels of reflection and action to rethink and reformulate –where appropriate– the pedagogy of the common good. To do this, the educational challenges faced by this pedagogical proposal are systematized first;

subsequently, it is documented, systematized and reasoned that 'personal and personalizing human-social process, humanization, inclusion and integrality, constitute the axes on which education is structured, therefore, the pedagogy of the common good'; and, finally, the above is analyzed from the perspective of the construction of theories and pedagogical theory. All this allows us to conclude that the pedagogy of the common good is a general theory of education.

Keywords: theory, approach, education, common good.

RETOS PEDAGÓGICOS DERIVADOS DEL BIEN COMÚN

El bien común como objeto de educación y, en consecuencia, de la actividad realizada a través de los procesos educativo-culturales-sociales que la activan, no es una invención de hoy. El hombre ha buscado desde siempre el bien común, es decir, el bien de la comunidad y de cada uno de sus miembros por igual. Los clásicos como Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Erasmo de Rotterdam, Tomás Moro, etc., subrayaron que el bien común requiere la armonía entre el bien de la comunidad en su conjunto y el de todos y cada uno de sus miembros. Sin embargo, la expresión bien común ha tenido interpretaciones diferentes a lo largo de la historia, y sigue teniéndolas hoy. No es objeto de este apartado realizar un estudio del bien común, aunque hay obligación de hacer algunas matizaciones puntuales.

APORTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICO-SOCIAL

La investigación e innovación pedagógica actual concluye –salvo excepciones– que la educación es y se manifiesta como un proceso humano-social complejo y pluridimensional que integra el

desarrollo de la persona y de la sociedad en una unidad de acción. Esta dinámica tiene su fundamento en el hecho, comprobado históricamente, que desarrollo personal y desarrollo social del bien común van siempre unidos, existiendo una retroalimentación entre ambos. Sin embargo, la pedagogía como ciencia y tecnología de la educación no siempre ha entendido la educación desde este planteamiento integral e integrador. Por el contrario, junto a este cauce integrador ha caminado un cauce antinómico y de exclusión entre ambos polos, según se tomara la naturaleza biopsíquica del educando como único punto de partida y finalidad de la educación o, por el contrario, el punto de partida y finalidad fuera exclusivamente la sociedad con sus normas, sus dinámicas coercitivas y sus productos culturales.

Las profundas crisis originadas hoy por la diversidad de las comunidades humanas, la interdependencia universal que la globalización acarrea y la acelerada velocidad del cambio, unido a la dependencia tecnológica, al funcionalismo utilitarista y a la debilidad de pensamiento de los sistemas axiológicos actuales, obliga a redoblar el esfuerzo para generar procesos pedagógicos capaces de desarrollar modelos de educación inclusivos que respondan a las urgentes necesidades personales y sociales que las crisis del mundo actual generan. El reto planteado a la teoría y a la práctica de la educación por esta nueva realidad globalizada y cambiante está en convertir los problemas en oportunidades para el desarrollo humano a nivel personal y social.

Sin pretensión de exhaustividad, se considera que la pluralidad y complejidad de la casuística de objetivos de la pedagogía del bien común a afrontar hoy por la investigación e innovación pedagógica puede concentrarse en los cuatro bloques siguientes:

- 1) Recuperar la educación como proceso personal integral, integrador e inclusivo frente a los reduccionismos tradicionales. Efecto directo de estos reduccionismos ha sido la proliferación de corrientes de pensamiento sesgadas del concepto de educación. Entre estas destaca el paradigma –tan extendido durante el siglo XX– que circunscribe la educación a una acción coercitiva e intencionada sobre el educando, originando dos errores conceptuales y varios efectos negativos. Un error es confundir educación con alguno de los medios que la activan, por ejemplo, con enseñanza, formación, aprendizaje, etc.; otro error conceptual es reducir la educación a socialización. Entre los numerosos efectos negativos, permítaseme recordar el que olvida que la inclusión social forma parte esencial de la educación.

2) Promover y desarrollar un concepto de bien común referido al bien de toda la humanidad¹ y generar organizaciones e instituciones educativas, sociales, culturales, políticas, económicas o de otro tipo que lo hagan posible y eficaz. Desarrollo que requiere superar conceptual y actitudinalmente las tendencias que limitan el bien común al grupo más cercano (familia, tribu, pueblo, barrio, grupo de amigos, partido político, sindicato, correligionarios, nación, Estado, federación de Estados, etc.). Este reto implica no solo contrarrestar la *lógica del egoísmo* propiciada por un neoliberalismo radical y por un marxismo y comunitarismo despersonalizador y homogeneizante, sino también impulsar la *lógica de la solidaridad y de la justicia social* que está en la base y en la gestión del bien común.

3) Hacer posible la participación social ciudadana de todas y cada una de las personas individualmente o agrupadas, sin cuya contribución activa, solidaria y responsable será imposible transformar la sociedad actual en una sociedad más humana, de manera que responda éticamente a las necesidades de la sociedad del siglo XXI. Una sociedad cada vez más globalizada, más intercomunicada e interdependiente, más diversa en todas y cada una de sus comunidades y pueblos, en cambio permanente y que se ve obligada a reinventar sus sistemas y estructuras de organización, educación, formación y desarrollo, para garantizar la cohesión social en, por, y para la diversidad².

4) Trabajar para recuperar la idea clásica de unidad en la diversidad que el bien común implica. El desarrollo de este reto y objetivo en la sociedad actual globalizada y sometida a un ritmo vertiginoso en la aparición y fugacidad de datos, conocimientos y en la sucesión de los acontecimientos, requiere un mayor esfuerzo en la búsqueda y cultivo de *modelos pedagógicos inclusivos*. Modelos en los que se desarrollen estructuras sociales y actividades

¹ Benedicto XVI con gran visión universalista ya afirmó que “en una sociedad en vías de globalización, el bien común y el esfuerzo por él han de abarcar necesariamente a toda la familia humana” (2009, nº 7).

² En el libro *Educación intercultural. Análisis, Estrategias y Programas de Intervención* (Merino, 2009a) analizo la diversidad de esta nueva realidad social y cultural, y muestro la incongruencia de seguir pensando en la homogeneización como criterio de cohesión social. Es cierto que la homogeneización ha sido durante siglos el principio y la finalidad de la organización social y política. Sin embargo, la complejidad y diversidad del mundo actual hacen obsoletos, por no decir perjudiciales para la paz y la cohesión social, a los sistemas de organización social y política fundamentados en la homogeneización, porque la diversidad –querámoslo o no– es ya el eje constitutivo del tejido y dinámica social y, por lo tanto, fundamento y finalidad de la organización social y política, y, por ende, de la acción educativa.

que trabajen por la armonía entre el bien del conjunto de la sociedad y la de todos y cada uno de sus integrantes en una unidad de acción educativa. Corriente de pensamiento y de acción que Jacques Maritain desplegó sabiamente en sus obras *La persona humana y el bien social* (1968) y *Humanismo integral*³ (2001). Esta corriente pone asimismo de manifiesto que la sociedad no es una suma de individualidades sino un conjunto complejo, único y unitario, pero no homogéneo ni estático, sino plural, diferenciado y en permanente configuración. Esta dinámica de interdependencia universal y sentido de armonía entre lo individual y lo colectivo, la sintetiza magistralmente el Concilio Vaticano II (1965) en el punto 26 de la *Gaudium et spes*, que se transcribe literalmente:

La interdependencia, cada vez más estrecha, y su progresiva universalización hacen que el bien común –esto es, el conjunto de condiciones de la vida social que hacen posible a las asociaciones y a cada uno de sus miembros el logro más pleno y fácil de la propia perfección– se universalice cada vez más, e implique por ello derechos y obligaciones que miran a todo el género humano. Todo grupo social debe tener en cuenta las necesidades y las legítimas aspiraciones de los demás grupos; más aún, debe tener muy en cuenta el bien común de toda la familia humana.

Desde una perspectiva antropológica, social, ética y pedagógica, la idea de bien común no se refiere solo a bienes materiales sino también a los espirituales. Estas perspectivas subrayan asimismo que los bienes materiales y espirituales existentes en el mundo no son patrimonio individual de unos cuantos: pertenecen a todos. Por lo tanto, la distribución y uso de estos ha de ser justa (Cobo, 1997).

Estas y otras afirmaciones y corrientes de pensamiento relacionadas con la innovación pedagógica y con el bien común, formuladas de distintas maneras, se repiten a la hora de relacionar bien individual y común. No resulta extraño, en este contexto, que la mayoría de los escritos pedagógicos traten de unir desarrollo libre de cada individuo como persona autónoma con entidad e identidad propia y desarrollo del bien común, porque uno y otro caminan juntos, se necesitan y complementan, aunque no siempre coincidan.

³ Esta obra desencadenó numerosos debates sobre los planteamientos de J. Maritain.

Sin embargo, uno de los mayores errores al abordar la relación entre bien individual y bien común es oponerlos entre sí, cual es el caso del postmodernismo y de algunas tendencias del liberalismo defensoras de un individuo autosuficiente y narcisista; y, en el polo opuesto, la ideología del totalitarismo comunitarista que destruye la dignidad de la persona, amparándose en el sofisma de que solo existe el bien colectivo y, en consecuencia, el bien individual queda subsumido o diluido en el bien colectivo como la gota de agua en el océano, olvidando que la persona tiene entidad propia, entidad que trasciende a la propia comunidad, aunque se retroalimente en ella y deba intervenir en la misma como miembro activo y solidario.

En el marco de esta polémica, se considera que el bien común es garantía del bien individual, y viceversa. Puede pensarse que esta última afirmación implica una ingenuidad sin límites. Tal vez, pero si se lleva al extremo este principio, se observará que no es tan ingenuo. Desde que se tiene información del comportamiento de la humanidad, se comprueba que el hombre ha sido más fuerte individualmente cuando estaba unido en comunidad, y la comunidad más fuerte también cuando las necesidades de los individuos podían ser satisfechas. En momentos claves de dificultad humana causados por pandemias, catástrofes o cualquier otro tipo de calamidades, se observa que este principio está en la base del comportamiento de las personas y de toda organización social y política. Por lo tanto, no se percibe como una exageración afirmar que el bien común activa el desenvolvimiento de un orden social justo y, por lo tanto, es garante no solo del bien individual sino también del desarrollo personal y del desarrollo de una sociedad más equitativa y más solidaria.

En esta interacción dialéctico-complementaria entre los intereses individuales y los colectivos, no se olvida que, paralelamente al compromiso solidario que el bien común requiere, siguen activos diversos egoísmos y comportamientos de insolidaridad en personas y grupos humanos, pero ello no es ni debe ser impedimento para la pedagogía del bien común, sino estímulo. La pedagogía cree en el hombre y en su capacidad como persona para superar individual y colectivamente los egoísmos que dificultan su implicación en el bien común.

El reto pedagógico y social está en potenciar esta armonía fomentando los valores éticos de solidaridad a través de la actividad educativa, normativa, cultural, social y política, y reconduciendo los impulsos, tendencias y antivalores egoístas de insolidaridad que tanto dolor han causado a las personas y a los pueblos a lo largo de la historia de la humanidad.

En este contexto socioeducativo es lógico plantearse el siguiente interrogante: ¿existe una pedagogía que no sea pedagogía del bien común? Al igual que antes, muchos autores se preguntaron y siguen preguntándose, ¿existe una educación que no sea educación social y, por lo tanto, una pedagogía que no sea pedagogía social? Alguien puede responder: es obvio que no. Es cierto que lo social y el bien común siempre han estado presentes en el desarrollo teórico de la pedagogía como ciencia y tecnología de la educación; sin embargo, es también cierto que la búsqueda de eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje ha potenciado históricamente, sobre todo durante el siglo XX y lo que se lleva del XXI, un funcionalismo y un utilitarismo socio-pedagógico-metodológico muy negativos para desarrollar procesos integrales de educación inclusiva y estructuras y dinámicas organizativas y didácticas que los faciliten en las instituciones formales y no formales de los sistemas educativos.

El reto de armonizar educación integral y bien común universal hace necesario hoy repensar la teoría y la praxis pedagógico-social del bien común, para ajustarla a las necesidades educativas y sociales de nuestra sociedad globalizada y sometida al estresante cambio permanente que la veloz sucesión de los acontecimientos genera. Esta necesidad de repensar la pedagogía del bien común se hace más urgente si a la globalización y al vertiginoso cambio se añaden otras dos realidades. Es una referencia a los dos reduccionismos que la educación y –en consecuencia– la pedagogía, han sufrido a lo largo de la historia, sobre todo, desde la Revolución Industrial:

- a) Reduccionismo culturalista. Restringe la acción educativa a lo cognitivo, olvidando otras dimensiones de la educación como la social, la volitiva, la física, el carácter, etc.
- b) Reduccionismo individualista. Este reduccionismo ha adquirido gran impulso en la sociedad actual con el *individualismo narcisista de competitividad insolidaria* que la postmodernidad ha promovido en el imaginario social. Individualismo cultivado por muchos pseudointelectuales y propagado en los medios de comunicación por los nuevos charlatanes de la cultura de tertulias⁴. Unos y otros han propiciado la confusión entre bien común y

⁴ Esta dinámica superficial de entender y difundir la cultura no es exclusiva de nuestro tiempo. Ya en la antigua Grecia se daba el mismo fenómeno en contextos y con cauces de difusión diferentes. Así lo deja reflejado Píndaro (como se citó en Marrou, 1970, 4) refiriéndose a los que llama advenedizos de la cultura cuando esta se democratizó y ya no era patrimonio exclusivo de los nobles, porque en teoría todos los ciudadanos tenían ya acceso a la misma. A estos advenedizos Píndaro los denomina “mathontes” y los califica despectivamente

sociedad del bienestar, así como también han desvirtuado el concepto de sociedad del bienestar al entenderla solo como disfrute superficial, momentáneo y consumista de usar y tirar, sean bienes materiales o culturales. Esta cultura de consumo pervierte el valor de la educación y, por lo tanto, del esfuerzo, de la generosidad, del compromiso y del aprendizaje permanente.

En este contexto, ¿cómo entender la pedagogía del bien común?: ¿Como una teoría general de la educación? ¿Como una teoría pedagógica específica? ¿Como un enfoque organizativo? ¿Como un estilo metodológico más entre los muchos que han surgido en las últimas décadas? ¿Como una moda pasajera y superficial? Son muchas las preguntas. Se tratará de dar elementos de análisis para que cada cual elabore su propia respuesta.

EDUCACIÓN INTEGRAL E INCLUSIVA: EJES DE LA PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN

La complejidad de los retos muestra que son muchos y complejos los procesos, conceptos, realidades socioculturales, dimensiones y actividades implicadas en el vocablo “educación” y en la expresión “pedagogía del bien común”, razón por la cual es necesario contextualizar conceptualmente la educación para avanzar con rigor en la búsqueda de respuestas a los interrogantes que la complejidad del tema plantea.

PROCESO HUMANO-SOCIAL COMPLEJO, PLURIDIMENSIONAL Y POLISÉMICO

La educación no es un *a priori*, sino un proceso humano y social que se ha ido configurando en la teoría y en la práctica a partir de una doble realidad (naturaleza inacabada e indeterminada del

cuando escribe: “a esos que solo saben por haber aprendido no merecen otra cosa que desdén”. De estas dos frases se desprende que la cultura es para los atenienses de la Grecia clásica algo más que un barniz superficial de apariencia.

hombre al nacer y realidad sociocultural). Doble punto de partida que ha forjado asimismo una doble dirección. Doble dirección que puede resumirse en:

- Educación como proceso humano de autoperfeccionamiento individual y de maduración e inclusión social, o utilizando un lenguaje más tecnológico y sistémico, como proceso subjetivo de autorregulación y autoconformación perfecta diferenciada de otros hombres, de los animales y de las máquinas.
- Educación como un hecho y/o fenómeno social que se activa y adquiere diferentes formas en función de cada contexto sociocultural e histórico. En este extremo del proceso educativo radica la función social de la educación y la función educadora o deseducadora de la sociedad y de la cultura.

En una y otra dirección, la educación está presente en la historia del hombre desde el principio de la humanidad y contribuye poderosamente a la configuración y desarrollo de aquel como tal ser humano y social, tanto filogenética como ontogenéticamente.

En el informe del seguimiento de la educación en el mundo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020) denuncia que este objetivo inclusivo de la educación está hoy en peligro. Insiste en la necesidad de recuperar la educación inclusiva, esto es, la educación para todos sin que las diferencias o límites sean un obstáculo para el acceso a ella, y también para que todos y cada uno puedan desarrollarla con igualdad y equidad:

La educación brinda un punto de entrada fundamental para construir sociedades inclusivas si se considera que la diversidad de los educandos no es un problema sino un desafío: identificar el talento individual en todas sus formas y crear las condiciones para que florezca . . . La educación inclusiva es un proceso que contribuye a alcanzar el objetivo de inclusión social . . . Este informe propugna que se entienda la inclusión como un proceso: medidas que aceptan la diversidad y crean un sentimiento de pertenencia, arraigadas en la creencia que cada persona es valiosa, tiene potencial y debe ser respetada, independientemente de su origen, capacidad o identidad. No obstante, ello, la inclusión es también un estado de cosas, un resultado. (pp.10-11)

El proceso educativo, por lo tanto, no puede conceptualizarse como concepto absoluto en sentido metafísico, inmutable, cerrado, estático, neutro, atemporal o acontextual, sino como proceso de alguien concreto en permanente configuración y desarrollo, alguien que es el sujeto y no el objeto de la educación (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla [UPAEP], 2018). Proceso en el que se armonizan el propio autocontrol humano, la realidad social y cultural en la que se desarrolla, y el conjunto de subprocesos y acciones variadas que la activan; razón por la cual, las definiciones y descripciones de educación son tan numerosas como complejas, antinómicas y polisémicas. Sin pretensión de exhaustividad, se puede afirmar que esta complejidad y polisemia se debe principalmente a tres realidades versátiles y a los diferentes sistemas de investigación con los requerimientos científico-metodológicos implicados:

- 1) El proceso de conceptualización pedagógico de la educación es complejo. Requiere integrar las conclusiones científicas procedentes de diferentes ámbitos y procesos (antropológicos, biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, axiológicos, didácticos, culturales, históricos, etc.).
- 2) La activación práctica de los procesos educativos implica diversas dimensiones (física, cognitiva, social, moral, estética, etc.) y también actividades de intervención muy variadas y, a veces, contrapuestas (aprendizaje, enseñanza, tutorías, instrucción, formación, información, adoctrinamiento, etc.). Esta complejidad y multiplicidad ha generado una casuística interminable de variables que hay que tener en cuenta en los *know-how* desarrollados para definir el término educación. Casuística que podemos concentrar en dos bloques: variables de los procesos y variables asociadas a los efectos y resultados de dichos procesos.
- 3) La historia de la educación y de la pedagogía pone de manifiesto que todos estos análisis se han llevado y llevan a cabo a partir de corrientes de pensamiento, paradigmas científicos, ideologías diferentes y procedimientos metodológicos diversos tanto deductivos como inductivos.

En el marco de esta complejidad es fácil entender que los planteamientos antinómicos hayan prevalecido en las definiciones de educación (Quintana Cabanas, 1988). Pluralidad que obliga a

preguntarse ¿existe un tronco común que dé unidad y coherencia a esta complejidad pluridimensional⁵, un eje que posibilite el encuentro de contrastes para que el proceso conceptual no se estacione en alguno de los polos y factores de contraste, sino que posibilite un avance constructivo y armónico en orden a lograr una unidad conceptual y de acción? ¿El bien común forma parte de ese tronco común?

Si se me permite, iniciaré la búsqueda de respuestas con tres nuevas preguntas: la educación es, ¿solamente crecimiento físico y psíquico?, ¿un hecho sociocultural de reproducción histórica llevado a cabo mediante procesos de adaptación social y transmisión, asimilación, creación y gestión cultural, y, en consecuencia, una simple acción formativa establecida en función de las exigencias y necesidades de cada contexto social y cultural? o, por el contrario, ¿es un proceso humano-social que integra los dos anteriores en una acción humana de aprendizaje e inclusión social?, esto es ¿un proceso personal y social de humanización, y una actividad individual y social dirigida a que dicho proceso se genere y desarrolle de manera positiva y eficiente para cada persona y para el conjunto de la sociedad?

La respuesta a estos y otros interrogantes está unida siempre a una concepción del mundo y de la vida (*weltanschauung*). Concepción que, en el tema que nos ocupa, es necesario concretar en un concepto de hombre y de sociedad. Las diferentes concepciones asumen unánimemente que el hombre al nacer es un ser inacabado e indeterminado que se autoconfigura y autodesarrolla⁶ como tal a través de sus interacciones con la realidad natural y social⁷. Se acepta igualmente que posee

⁵ Mario Bunge (1981, p. 28) analizando el concepto de ciencia afirma “mientras haya investigación científica, esta resultará en nuevos conceptos y nuevas teorías. Sin embargo, para que una familia de conceptos pueda designarse con propiedad con una sola expresión, es preciso que todos los miembros de la misma compartan un núcleo común de significado; de lo contrario estaremos en presencia de una ambigüedad que dará lugar a malos entendidos, antes que en presencia de un cambio conceptual”.

⁶ Sobre cómo salir de esta indeterminación es ilustradora la posición de Kant. Para Kant, el hombre es capaz de determinarse a sí mismo mediante la razón y esto porque está dotado de libertad y, por lo tanto, de capacidad de autoimponerse obligaciones que coaccionen su propia voluntad, obligaciones autoimpuestas libremente por cada uno al margen de cualquier determinismo natural y social. Puede decirse que el hombre es lo que quiere ser.

⁷ Para profundizar en esta idea de capacidad del hombre para autoconformarse libremente, sugiero acudir a las obras de Zubiri, principalmente a *Sobre el hombre* (Zubiri, 1998) y *Sobre el sentimiento y la volición* (Zubiri, 1994), en las que considera al hombre como una realidad personal inconclusa por esencia y abierta a la realidad, realidad que aprehende en tanto que real a través de su inteligencia sentiente. El hombre va construyendo su propia forma de realidad personal a través de este proceso de aprehender la realidad. Es un

potencialidades y características que necesitan desplegarse en sus procesos de *crecimiento y autodesarrollo* como persona, esto es, como ser humano, cualidad que le diferencia de otras especies animales.

Esta necesidad humana de “personagénesis” (Merino, 1997, p. 131) o, si se prefiere, de “humanización personalizada y personalizante”, obliga a cada hombre a mantener activo un proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida; dicho de otra manera, se encuentra en un proceso continuado de humanización como individuo y como especie. ¿Hasta qué punto la educación forma parte de esta humanización y personalización? ¿Caminan juntas educación y antropogénesis? ¿Existe una relación entre evolución biológica y la aparición de la educación? Como se deduce del libro *La aparición del hombre* de Teilhard de Chardin (2018), de la respuesta que se den a todas estas preguntas dependerá que exista un tronco común que dé unidad teórica y de acción al proceso educativo, o, por el contrario, la educación sea un conglomerado de acciones diversas e incluso contradictorias.

EDUCACIÓN Y HUMANIZACIÓN

Es conocido que el hombre como tal ser humano se ha configurado y desarrollado a través de los procesos de *hominización y humanización*. Se acepta habitualmente que durante millones de años existió un proceso evolutivo de hominización por el que se configuró el ser humano como tal especie singular. Este proceso se refiere básicamente al aspecto biológico (posición erguida, bipedismo, aumento del tamaño del cerebro, etc.) y a la evolución y configuración como especie humana diferenciada de otras especies animales.

La humanización es ya un proceso propio de los seres humanos, posterior en el tiempo a la hominización⁸. Este proceso de humanización incluye el desarrollo de la singularidad individual y los

proceso ininterrumpido durante toda la vida mediante el cual el hombre se va conformando como tal *con, a través de y en* la realidad.

⁸ Sobre estos dos procesos son muchas las preguntas que siguen abiertas. Permítanme un par de ellas como ejemplo, ¿siguen todavía activos ambos procesos en el proceso evolutivo de construcción ontogenética y filogenética humana? En este caso, ¿cuándo es más fuerte el proceso de humanización que el de hominización? o ¿existe un momento concreto en el que termina la hominización y empieza la humanización? Difícil respuesta si es que hubiera una sola respuesta. De ahí que la concreción conceptual del proceso de

procesos de asimilación y transformación de lo logrado por la especie humana a lo largo de los años, como son –por citar algunos– el lenguaje, la sociedad, la cultura (incluye la ciencia), los valores, etc. La humanización, por lo tanto, implica un proceso individual-social inacabado, abierto, dinámico y continuo, de manera que el hombre crece y se va configurando y desarrollando como tal mediante su interacción con la naturaleza y la sociedad. En suma, es un proceso fundamentado principalmente en la plasticidad del ser humano y en su potencial y capacidad de autonomía para ser el protagonista de su propio proceso personal, así como para contribuir libremente al proceso de construcción y transformación de la sociedad.

La pregunta ante esta realidad y dinámica de humanización es ¿cómo armonizar ese desarrollo personal con el desarrollo social y cultural, sin destruir la singularidad, la autonomía y la libertad que como persona es propia de cada individuo, y viceversa? ¿Contribuye la educación a avanzar en el proceso inacabado de humanización, tanto a nivel de individuos como de especie, y a la transformación social? Si es así, ¿en qué medida?

Asimismo, desde la investigación e innovación pedagógica es necesario preguntarse: en el proceso de humanización, ¿cuál es la misión de la educación? ¿Cuáles son las funciones de cada persona a nivel individual y cuáles del conjunto de toda la sociedad en el proceso de humanización individual y de transformación y desarrollo social, de manera que cada persona sea cada vez más humana y contribuya libre, solidaria y responsablemente a la forja y desarrollo de una sociedad cada vez más justa y humana? La complejidad y pluralidad de respuestas a este interrogante generan debates interminables.

En este contexto, se delimitará el tema al análisis pedagógico. Se tratará de configurar una respuesta pedagógica centrada en el hombre como ser individual que nace, crece, vive y se desarrolla como persona en sociedad, comprometiéndose libremente a la transformación y desarrollo de aquella de la cual es parte, y que, como tal persona, su singularidad y autonomía para dirigir su propio proyecto personal de vida no queden diluidos en la sociedad. Esto no significa que se excluya la ayuda para desarrollar de la mejor manera posible su propio proyecto vital. Todo lo

humanización genera numerosos debates, porque requiere clarificar previamente qué se entiende por “ser humano”. El breve artículo de Carbonel y Hortolá (2013) presenta bastantes argumentos y reflexiones para buscar respuestas al respecto.

contrario. Esta ayuda es necesaria a lo largo de toda la vida. Contribuir a que esta ayuda no se desvíe de su finalidad educativa es objetivo prioritario de la pedagogía, al margen de que la ayuda se genere y lleve a cabo de manera espontánea (informal) o se articule y desarrolle de manera formal y no formal en instituciones específicas.

PROCESO Y RESULTADO FUNDAMENTADO EN DOS CONCEPCIONES DEL HOMBRE

La idea de proceso y del resultado de dicho proceso está presente, explícita o implícitamente, en todas las definiciones de educación. Las características de este proceso y resultado no son neutras e inmutables, sino que se configuran a partir de las diferentes concepciones de hombre, de la idiosincrasia de cada educando y de los distintos escenarios sociales y culturales. En este contexto, la pluralidad de definiciones de educación y las diferentes actividades denominadas educativas se han generado y evolucionado a partir de una doble concepción del hombre: la concepción dualista y la unitaria. La corriente dualista considera que el hombre es un constructo en el que lo corporal y lo espiritual convergen y actúan como dos realidades diferentes y separadas; la unitaria lo concibe como una unidad biopsíquica y tal vez social. Ambas corrientes de pensamiento poseen una larga trayectoria histórica y siguen vivas hoy en los análisis pedagógicos y sociales de la educación.

CONCEPCIÓN DUALISTA

Platón y Descartes son los dos hitos principales en el desarrollo de la corriente dualista que disocia el alma del cuerpo en el estudio del hombre. Platón, influenciado por la tradición órfico-pitagórica⁹, defiende en el *Fedón* la tesis de que el alma inmaterial e inmortal está atrapada en el cuerpo material hasta que este muere. Descartes refuerza esta idea fragmentada de hombre con su

⁹ Con relación a la polémica surgida sobre la reserva a aceptar la influencia del poeta Orfeo y de la corriente órfica, considerada por muchos como vulgar por desarrollarse en escenarios de creencias mágicas y de manifestaciones populares que contrasta con la racionalidad atribuida a la Grecia de Platón, es ilustrador el trabajo de Francisco Casadesús, *Orfeo y el orfismo en Platón* (1997).

distinción radical entre sustancia espiritual (*res cogitans*) y sustancia extensa (*res extensa*), como dos realidades separadas e independientes entre sí que convergen en el constructo humano. Esta concepción de hombre generó los conceptos de educación reduccionistas y fragmentados que se analizarán más adelante.

CONCEPCIÓN UNITARIA

Aristóteles y Santo Tomás de Aquino son los hitos principales de la concepción unitaria. Aristóteles defiende que el ser humano es una única unidad de cuerpo y alma, unidad que conforma el ser humano como ser político (social) viviente. Esta tesis fue el punto de partida de Santo Tomás de Aquino cuando afirma que el hombre no es ni cuerpo solo, ni alma sola, sino la unión sustancial de ambos en una única síntesis integral. El desarrollo del concepto de *corporeidad* ha generado en el cauce de la corriente unitaria diferentes interpretaciones antropológicas para explicar la totalidad unitaria del ser humano, y ha puesto de manifiesto el anacronismo de la concepción dualista. La corporeidad se refiere a la totalidad sustancial y experiencial del ser humano; el ser humano es y se va configurando y desarrollando como tal a través de su corporeidad, recuperando en esa unidad la capacidad vital y la bondad del cuerpo que la concepción dualista había negado.

En la corporeidad radica el potencial del hombre para moverse, pensar, sentir, relacionarse, en suma, para seguir haciéndose en y a través de estas vivencias e interacciones con el medio natural y social. En este contexto de unidad hay que entender la frase de Ortega y Gasset (s/f, p. 12) “yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”, la tesis de Zubiri (1998) que define la corporeidad como cuerpo vivido. A estos autores es obligado sumar la aportación de Julián Marías sobre el hombre. Tarea ardua porque la complejidad y pluralidad de su obra, unidas a que nada entre el vitalismo existencialista de Ortega y el personalismo cristiano, hacen muy difícil ubicar a este autor y resumir su contribución sobre “qué es el hombre”. En este contexto de complejidad, la idea de instalación corpórea sintetiza su tesis de que el hombre no es corpóreo, sino que vive corpóreamente, y en esa dinámica sitúa el desarrollo y expresión de cada persona que siempre será algo nuevo, único y en permanente tarea de construcción biográfica. La lectura del libro

Antropología Metafísica (Marías, 1970) ayudará a comprender con mayor amplitud el pensamiento de Marías sobre la persona humana.

Esta concepción óptica y, a la vez, dinámica del hombre es la base y el eje principal sobre el que se configura el concepto de educación integral e integrador del elemento heredado inacabado y en permanente perfeccionamiento (corporeidad) y del elemento adquirido (sociedad y cultura). Si las concepciones de hombre, los contextos socioculturales y el conjunto de actividades que convergen en el proceso educativo han sido claves en la conceptualización de este, el efecto y resultado no lo ha sido menos. La educación como resultado se configura asimismo en función de la doble dimensión del proceso:

- Los efectos que la educación produce en el desarrollo perfectivo de cada persona como ser humano individual (individualización).
- Las normas, valores, costumbres, contenidos, competencias formativas, comportamientos, etc. que la sociedad considera necesarias para determinar el valor y la amplitud del término “educado”, es decir, cuando una persona se considera educada o no educada (socialización).

El riesgo de reduccionismo está aquí en tomar la parte por el todo. Es el caso de Émile Durkheim (1975 y 1976) y de la corriente sociologista, quienes reducen la educación a socialización o, en el polo contrario, la de los innatistas radicales que circunscriben la educación a simple crecimiento del potencial y características de la estructura biopsíquica (individualización). En este escrito se toma como punto de partida el concepto integral e integrador de hombre, desarrollado en la corriente unitaria, que se concreta en la persona (personalismo) y, por lo tanto, el concepto de educación como proceso de perfeccionamiento humano integral en el que individualización y socialización se armonizan en una unidad de acción.

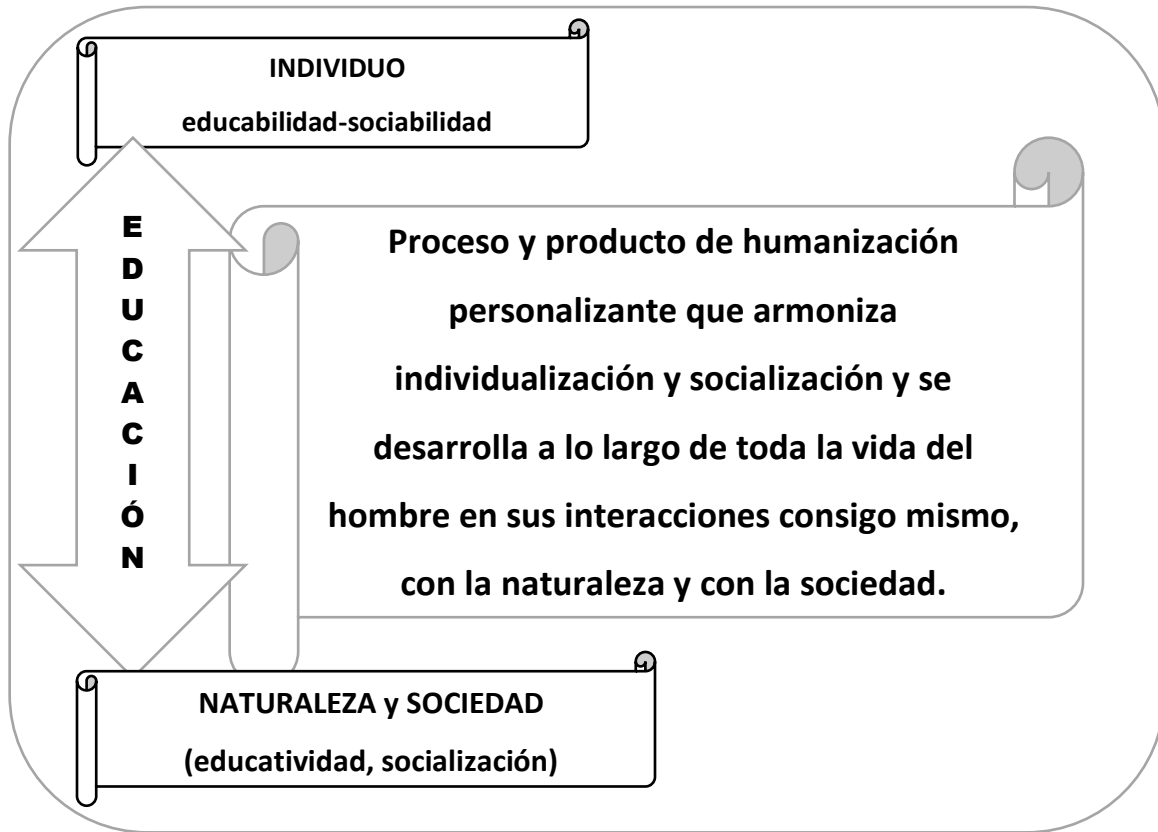
PROCESO ÚNICO DE PERSONALIZACIÓN: INDIVIDUALIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

Si la naturaleza biopsicosocial del hombre constituye el eje subjetivo de la educación, el medio ambiente (naturaleza, sociedad y cultura) aportan el eje objetivo. Eje objetivo o realidad física, cultural y social que el sujeto descubre, vivencia e integra en su desarrollo como persona a lo largo de la vida mediante el aprendizaje cultural y la inclusión social. Se permite uno subrayar que el aprendizaje cultural no se reduce a pura asimilación pasivo-repetitiva de conocimientos, valores, habilidades y comportamientos, sino que exige la gestión de estos en el desarrollo personal y en la transformación social. La inclusión social es también dinámica e implica, por lo tanto, algo más que una simple “adaptación a algo” en el sentido a de “acomodación a” (Merino, 1980 y 2019). Requiere aprendizaje social y, además, que el sujeto o grupo formen parte activa de ese *algo* contribuyendo a su transformación y desarrollo. En resumen, aprendizaje e inclusión social son parte del proceso educativo. El tratamiento pedagógico de esta función social de la educación, junto con la individual, se hace más necesario que nunca en la sociedad actual, como subraya la Unesco en el *Informe Delors* (1996), cuando acentúa que los procesos de globalización y la velocidad del cambio hacen cada vez más versátiles tanto los roles personales y sociales como la duración de los conocimientos que desaparecen con la misma rapidez con la que aparecen.

En suma, la educación es un único proceso integral e integrador que se configura y desarrolla sobre dos fundamentos: fundamentos radicados en la estructura biopsicosocial (¿corporeidad?) del hombre y fundamentos sociales. Dicho de otra manera, es un proceso humano de humanización y, por lo tanto, de personalización, que se realiza a través de los procesos de individualización y socialización (Figura 1).

Figura 1

Conceptualización de la educación



Fuente: Elaboración propia (2020), adaptación ad hoc del cuadro: Merino (2009.41).

En este contexto, se defiende que individualización y socialización no generan dos educaciones diferentes sino un único proceso en el que convergen distintas funciones con una única finalidad: desarrollo humanizador personalizado y personalizante. El reto para la pedagogía, implicado en esta doble función de la educación, consiste en superar los lastres sociologistas, historicista, existencialistas y psicologistas recuperando el sentido armónico, integral e integrador de todas las dimensiones necesarias en la permanente configuración y desarrollo humano como persona y como ciudadano solidariamente responsable.

La consideración antinómica de las muchas variables que concurren en las definiciones y descripciones de educación generadas por esta dinámica integral e integradora de individualización

y socialización, han originado reduccionismos con respecto a la teoría y a la práctica pero, al mismo tiempo, han enriquecido la educación como proceso humano- social, personal y personalizante que se articula sobre un eje común con tres dimensiones:

- a) *Dimensión subjetiva/objetiva* o proceso perfectivo de la naturaleza biopsíquica y social del hombre (individualización-socialización).
- b) *Dimensión de acción*. Esta actividad integra:
 - La actividad interior del propio educando (procesos psíquicos, intelectuales, afectivos, etc.) y la manifiesta (aprendizaje e interacción...).
 - Acciones/intervenciones llevadas a cabo por agentes y agencias externos al educando de manera profesional (tecnología educativa formal y no formal) o espontánea (informal).
- c) *Dimensión resultado* de dicho proceso (persona educada).

REDUCCIONISMOS DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Todo reduccionismo es una regresión científica de tipo ontológico-epistemológico o metodológico. La investigación científica ha de parcelar el universo de investigación por exigencia metodológica. El error de los reduccionismos está en extender a todo el universo de investigación las conclusiones que solo pueden referirse al ámbito o parcela investigada. En suma, confundir la parte con el todo o un ámbito con otro, por ejemplo, el psicológico con el pedagógico. Esta tendencia epistemológica era lo habitual en los albores de la humanidad. Resultaba comprensible en el proceso de hominización y en los inicios de la humanización donde la capacidad de abstracción y deducción era básica. Acudían a elementos aislados, míticos, cotidianos y concretos (animales, fuego, agua, plantas, etc.) para explicar los acontecimientos y los fenómenos complejos con los que se encontraban. Es hoy más difícil de comprender que esta dinámica reduccionista se dé en la investigación científica.

El mayor riesgo reduccionista al definir la educación no radica en abordarla desde una perspectiva antropológico-pedagógica integral e integradora, sino en tergiversar el proceso de conceptualización. Esto es, ingeniar conclusiones generales sobre el todo que solo son atribuibles a

una parte. Este error metodológico está muy presente en los reduccionismos pedagógicos porque desde investigaciones de otros ámbitos o investigaciones parciales de dimensiones, actividades o resultados de la actividad, construyen conclusiones sobre el todo. Tres ejemplos ayudarán a contextualizar el razonamiento anterior:

- a) Cuando se habla de educación integral ¿se refiere a simple formación cultural o a algo más global que integre todas las dimensiones de la persona? Si se limita a formación cultural, se está tomando una parte por el todo, porque se le circunscribe al conocimiento.
- b) Cuando se habla de educación como proceso, ¿se refiere a las estructuras, procesos y actividades realizadas por agentes y agencias externas al individuo que se educa o también a los procesos internos y de aprendizaje que el propio educando realiza autónomamente?
- c) Cuando se habla de persona educada ¿se habla solo de una persona formada cultural y científicamente, elegante en sus formas y actitudes, de una persona cuyas conductas se ajustan a las normas sociales, etc.?

DOBLE PUNTO DE PARTIDA DE LOS REDUCCIONISMOS: EDUCARE Y EDUCERE

Acudir a la evolución de la educación en la Grecia clásica, concretamente a las dos tendencias educativas predominantes en la educación ateniense del siglo IV a. C., la de los sofistas y la de Sócrates, ayudará a contextualizar este apartado. Los sofistas e Isócrates propugnaban una *educación funcional y utilitarista* que diera instrucción, más bien simple entrenamiento para triunfar en la vida cotidiana social, económica y política (hoy se dice, para ser competitivos); identificaban educación con simple instrucción cultural, social y política; por ejemplo, la enseñanza de la retórica para vencer al contrario en el debate intelectual y político. De alguna manera circunscribían la educación a la disciplina de enseñanza intelectual y de habilidades. No en vano, refiere Platón en el diálogo *Protágoras*, que los sofistas eran mercaderes de la ciencia (2007).

Por el contrario, Sócrates, Platón y Aristóteles desarrollaban una educación basada tanto en dinamizar la actividad creativa e intelectual de personas y grupos como en el descubrimiento del conocimiento como camino para la búsqueda de la verdad (hoy se diría, desarrollarse como persona

competente, creativa y ética). Recuérdese el método socrático: mayéutica o método de partear inteligencias como lo denominaba Sócrates. A los sofistas les gustaba que les llamaran maestros (hoy es, más usual de lo deseado, llamar enseñantes, instructores, adoctrinadores, etc.), mientras que Sócrates, el gran educador, el gran maestro, nunca quiso llamarse ni que le llamaran maestro. Le aterrizzaba que le llamaran con esta u otras palabras similares. Sócrates encarna la idea del *auténtico educador*: ayudar a que los educandos crezcan como personas competentes, justas y buenas en su aprendizaje, búsqueda y defensa de la verdad y de la integridad ética como ciudadanos.

Con frecuencia se dice hoy “se educa a...” hay que educar a los alumnos, a los niños, a los adolescentes, a los jóvenes, a los adultos, etc. Estas y otras frases encubren –deliberada o irreflexivamente– el reduccionismo que restringe educación a alguna de las actividades que la activan, como enseñar, instruir, formar, etc. La educación se limita en este planteamiento a las actividades de reproducción social y cultural (*educare*).

Esta dinámica unidireccional obliga a preguntar si estas actividades agotan el contenido de la educación o ello implica confundir educación con los medios para llevarla a cabo, como son la escuela, la enseñanza, el simple aprendizaje sin matizar el para qué o la finalidad del mismo etc. De ahí la importancia de no olvidar la finalidad individual y social de la educación o “promover el potencial de todas las potencialidades humanas . . . para que cada persona se realice plenamente en un ambiente de armonía, respeto y justicia” (UPAEP, 2018, núm. 10) y realice libremente su inclusión en la sociedad como ciudadano activo y responsable.

En el polo opuesto, *educere*, se encuentra la corriente que, en su expresión más radical, defiende un hombre ideal al margen de la sociedad y de la cultura. Un hombre que no existe, pura abstracción, una ficción como afirma Natorp (1915). En conclusión, *educare* y *educere* han sido las palabras que han predominado durante siglos en la conceptualización de la educación. Interpretadas de forma excluyente producen reduccionismos; de forma complementaria, promueven un concepto integral e integrador de educación.

En la Figura 2 se resumen estas dos perspectivas y sus efectos en su desarrollo teórico, en su aplicación organizativo-institucional y en los estilos metodológicos.

Figura 2

Perspectivas de la educación

EDUCERE (AUTOEDUCACIÓN)	EDUCARE (HETEROEDUCACIÓN)
<p>GENERA:</p> <p style="padding-left: 20px;">DESARROLLO de la: Autonomía Libertad Diferenciación personal</p> <p style="padding-left: 20px;">ACCIÓN Y ESTÍMULO INTERIOR: Autodesarrollo Reflexión Voluntad interna</p> <p style="padding-left: 20px;">PREDOMINIO DEL EDUCANDO: Actividad del educando</p> <p>ESPECIFICIFICACIÓN DEL POLO ANTINÓMICO: Naturaleza biopsíquica Libertad/liberación Individuo con entidad propia Desarrollo personal Presente</p> <p>ESTILO DIDÁCTICO ACTIVO: Aprendizaje Experiencia (aprendizaje significativo) Creatividad Procesos de ayuda a la capacidad y autonomía en el aprendizaje del educando</p> <p>TEORÍAS EDUCATIVAS: Educación como desarrollo Ayuda al educando Liberación</p> <p>INCIDENCIA EN EL MODELO INSTITUCIONAL DE ESCUELA: Nueva/activa Democrática Modelo de organización escolar: participativo (autogestión en sus manifestaciones maximalista)</p>	<p>GENERA:</p> <p style="padding-left: 20px;">REPRODUCCIÓN: Heteronomía/autoridad Normatividad coactiva Dependencia/pasividad</p> <p style="padding-left: 20px;">ACCIÓN Y ESTÍMULO EXTERIOR: Influencia externa Unidireccionalidad de la acción Voluntad heterónoma</p> <p style="padding-left: 20px;">PREDOMINIO DEL EDUCADOR: Actividad de agentes externos</p> <p>ESPECIFICACIÓN DEL POLO ANTINÓMICO: Sociedad/cultura Transmisión reproductora Conocimiento Adaptación Pasado</p> <p>ESTILO DIDÁCTICO AUTORITARIO: Información Instrucción Formación en función de criterios exógenos al educando Enseñanza Intervención coactiva</p> <p>TEORÍAS EDUCATIVAS: Disciplina formal Acción sobre el educando Formación o construcción Reproducción cultural función esencial de la comunidad</p> <p>INCIDENCIA EN EL MODELO INSTITUCIONAL DE ESCUELA: Tradicional autoritaria Modelo de organización escolar: administrativo-burocrático</p>

Fuente: Elaboración propia (2020), adaptación ad hoc del cuadro: Merino (2009,41).

El eje educare (introducir, alimentar, instruir, adoctrinar...) ha contribuido a formar un concepto de educación como hecho y fenómeno social, afirmando que lo social y lo cultural de cada momento histórico condicionan o determinan el fin de la educación. Sobre esta idea se han construido las teorías educativas defensoras de la “heteroeducación” y los estilos de enseñanza coercitivos y unidireccionales derivados a partir de las mismas.

El eje educere (extraer, desplegar, desarrollar, dinamizar, guiar...) ha promovido la corriente de pensamiento que considera que el potencial biopsíquico y social¹⁰ que el hombre trae al nacer y las necesidades de crecimiento, configuración y desarrollo individual y social inherentes al mismo, constituyen el principio y el fin de la educación. Las teorías pedagógicas fraguadas en este cauce defienden la autonomía de cada individuo y su protagonismo activo en el proceso educativo; proceso que requiere que las actividades de enseñanza, información, formación, etc., sean medios que faciliten el aprendizaje necesario para el mejor desarrollo personal y autónomo. Frente a la *heteroeducación del polo educare*, las teorías derivadas del polo educere defienden la *autoeducación*.

Esta doble perspectiva se ha interpretado unas veces como antinomias lógicas en el sentido kantiano y, en consecuencia, opuestas y excluyentes entre sí, y otras veces como antinomias dialécticas/dialógicas y, por lo tanto, complementarias. Cuando la heteroeducación excluye la autoeducación promueve reduccionismos, y viceversa. Por el contrario, cuando autoeducación y heteroeducación se complementan en una unidad de acción, fraguan procesos de educación integrales e integradores.

Las numerosas teorías de la educación derivadas del educere se agrupan en torno al denominado *naturalismo pedagógico*, generando el *paradigma innatista*; las derivadas del educare se fundamentan y articulan en torno al *sociologismo pedagógico* y configuraron el *paradigma ambientalista*. La corriente de pensamiento que interpreta los dos polos de manera

¹⁰ Con relación a la dimensión social del hombre existe bastante debate. Aristóteles dice que el hombre es un ser social (político) por naturaleza; Hobbes, por el contrario, dice que es antisocial, y Rousseau parece que se abstiene con su idea de que el niño nace bueno y es la sociedad quien le corrompe. Estas tres perspectivas con relación a lo social han generado corrientes de pensamiento y teorías específicas. Por razones obvias de objetivo no se abordarán aquí.

dialéctica/dialógica en la que educere y educare convergen y se integran armoniosamente en el concepto de educación como unidad de desarrollo personal y social es el *personalismo pedagógico*, generando el *paradigma personalista*.

Esta convergencia de lo innato y lo heredado en el desarrollo de las personas ha abonado la idea de que el personalismo se forma por la suma de los paradigmas ambientalista e innatista. Este planteamiento es erróneo porque el personalismo posee entidad propia como paradigma científico, porque tiene su origen en el concepto de persona. La pedagogía del bien común se justifica y desarrolla únicamente en el cauce de la corriente personalista.

REDUCCIONISMOS DERIVADOS DE “EDUCARE”

Las relaciones entre educación, cultura y sociedad no se cuestionan hoy. El problema reduccionista radica en la respuesta que se dé al interrogante siguiente: lo social y cultural ¿son elementos constitutivos de la naturaleza de la educación al igual que lo psicobiológico?, ¿son solo requisitos contextuales, medios para el crecimiento y desarrollo psicobiológico?, o, por el contrario, ¿la educación es simple requisito operativo de tipo instrumental en el proceso de socialización y reproducción sociocultural?

Si se responde que lo social y cultural son constitutivos de la educación junto con la herencia biológica del educando, tendremos que admitir que la educación es un proceso humanizador por el que cada individuo se desarrolla como ser humano y social. En este sentido lo entiende la Unesco, como se desprende de la siguiente frase: “socialización de cada individuo y desarrollo personal no deben ser dos factores antagonistas” (Delors, 1996, p. 72).

Si la respuesta afirma que lo social es simple condicionante, se están poniendo los cimientos de los reduccionismos derivados de educere. Estos defienden que la educación es simple crecimiento psicobiológico, donde lo sociocultural es como el abono para las plantas. En cualquier caso, la radicalización de esta respuesta conduce a un concepto determinista del hombre que elimina la

indeterminación de este y su capacidad para configurarse autónomamente como ser humano, en suma, para educarse.

Si la respuesta afirma que la educación es una simple exigencia operativa de tipo instrumental del proceso de socialización, la educación se convierte en un hecho sociocultural, y la sociedad y la cultura, en el fundamento y el fin de la educación. El riesgo de objetivar al educando y convertirlo en puro depósito de información o en objetivo pasivo de instrucción, adoctrinamiento, aculturación, domesticación, manipulación, etc., es muy alto en esta última respuesta (Carrasco, 2019). La casuística de reduccionismos derivados de esta respuesta puede agruparse en los dos bloques siguientes que se condicionan entre sí:

a) Reduccionismo conceptual: considera que la educación no tiene entidad conceptual propia porque es solo socialización.

b) Reduccionismo tecnológico: la educación es solo acción/intervención y la pedagogía queda restringida a tecnología de enseñanza-aprendizaje.

Este doble reduccionismo ha adquirido un desarrollo notable a partir del sociólogo Émile Durkheim, considerado el padre de la sociología de la educación. La educación es para Durkheim (1974) un *hecho social* y los hechos sociales se caracterizan por el poder de coerción externa sobre los individuos. Desde este planteamiento, Durkheim describe la educación como “un esfuerzo continuo para imponer al niño los modos de ver, sentir y obrar que él no hubiera adquirido espontáneamente” (1974, p. 37). Para Durkheim

es hecho social toda manera de hacer, fija o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, lo que es general dentro de la extensión de una sociedad dada a la vez que tiene una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales. (p. 42)

REDUCCIONISMO CONCEPTUAL: LA EDUCACIÓN ES SOLO SOCIALIZACIÓN

Se ha visto que en la educación o proceso de humanización personal y personalizante existen numerosas tensiones y contradicciones porque se mueve entre la exigencia de autorregulación individual del crecimiento biopsíquicosocial, el desarrollo perfectivo humano y los condicionamientos de los contextos socioculturales en los que se activa y desarrolla el proceso educativo¹¹. Cuando la educación se estudia exclusivamente de manera inductiva como hecho social y cultural al margen de otros análisis y consideración antropológica, biológica, psicológica o pedagógica, se produce –como ya hemos indicado– tanto el reduccionismo sociológico-culturalista, como el tecnológico. El culturalista restringe el concepto de educación a simple socialización en el sentido de adaptación a una determinada cultura y forma de vida, y el tecnológico reduce la educación a la acción/intervención coactiva de agentes (padres, profesores, amigos, profesionales, etc.) y de agencias sociales y culturales (escuela, asociaciones culturales y sociales, empresas, grupos ideológicos, etc.).

El concepto de socialización adquirió con Durkheim certificado de existencia en la sociología, aunque se originó en las investigaciones realizadas en Estados Unidos, Francia, Alemania y países anglófonos. Parece ser que en 1828 el diccionario Oxford admitió por vez primera el verbo *socialize*, del que se deriva *socialization*. En 1897, Franklin Henry Giddings escribió sobre *The Theory of socialization*, y Ernest Watson Burgess (1916) estudió la función de la socialización en la evolución social (Fermoso, 1994, p. 166). En cualquier caso, la socialización es un proceso humano y social complejo que se ha ido configurando conceptualmente y en la dinámica pedagógica, social y cultural desde dos perspectivas o enfoques:

¹¹ La lectura del libro de André de Peretti (1971) sobre las contradicciones de la cultura y de la pedagogía ayuda a introducirse en los debates sobre el cambio y reproducción, y los riesgos que las contradicciones entre estas dos realidades generan para que cultura y pedagogía se configuren y evolucionen equilibradamente armonizando pasado, presente y futuro, sin traicionar el sentido de su propia esencia dinámica y cambiante. Frente a la construcción del presente y el futuro sin tener en cuenta que pasado, presente y futuro nos son compartimentos estancos sino fases de un mismo proceso, este autor pone de manifiesto la falta de sensatez racional de quienes se atascan en una u otra fase mediante el recurso de los “dos necios”. El primer necio afirma que nada cambia ni puede cambiar, y el segundo, que todo es diferente y que el pasado es un lastre. Las dos posturas reduccionistas se refugian en uno u otro de los polos necios.

- Perspectiva fundamentada en la reproducción cultural y social. La socialización se interpreta, intencional o inconscientemente, como el proceso cultural y social por el cual los individuos desde que nacen adquieren, asumen y se adaptan a las normas, cultura, ideas, creencias, hábitos, en suma, a las formas de vida de la sociedad en la que se desarrolla su existencia.
- Perspectiva interactiva. Se considera la socialización como un proceso activo de aprendizaje y maduración social con doble finalidad: desarrollo como ser social e inclusión social como ciudadano activo en la sociedad.

PERSPECTIVA DE REPRODUCCIÓN CULTURAL Y SOCIAL

El concepto de socialización desarrollado en esta corriente de pensamiento y de acción, en su forma más radical, considera que la cultura y la sociedad son los únicos componentes que determinan la socialización. Este enfoque radical confunde socialización con aculturación, enculturación, etc. Se equivocan los sociólogos que promueven un concepto de socialización adaptativo fundamentándose en Durkheim, porque de la lectura de los libros de Durkheim (1975 y 1976) se infiere, por el contrario, que ni siquiera Durkheim se refiere a este enfoque simplista de socialización cuando reduce la educación a la socialización metódica de la generación joven por la adulta. Este concepto de socialización como aculturación no es asumible ni puede integrarse en la educación.

Desde una perspectiva epistemológica es difícil encontrar hoy defensores teóricos de este concepto de socialización porque se fundamenta en un determinismo social. Sin embargo, se encuentran ejemplos en la práctica política, cultural, económica, etc. que tienen como finalidad la aculturación homogeneizante que elimina el protagonismo de las personas en el proceso de socialización, reduciéndolo a pura pasividad de acomodación a una cultura y sociedad impuesta

directa¹² o indirectamente de forma solapada y engañosa. Me permito, en este sentido último, recordar el libro *Cultura del mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas* del sociólogo y periodista Frédéric Martel. En este libro, fruto de una larga investigación, Martel (2012) analiza y descubre sin paliativos los diferentes mecanismos encubiertos de imponer una forma de vida y cultura determinadas a través de la cultura del arte y del entretenimiento.

Las dinámicas de la cultura del *mainstream* adquieren cada vez más fuerza debido al uso generalizado de las mismas por los gobiernos en sus respectivos países, y a nivel global por los distintos ejes de poder a través de los numerosos cauces y redes que Internet proporciona, convirtiendo en viral, global o en tsunamis digitales lo que son hechos individuales casuales o intervenciones planificadas intencionalmente, o, lo que es peor y más adormecedor, simples ficciones propagandísticas interesadas de tipo político, económico, etc. En este último caso, la intención oculta bajo el mecanismo de que es moda, nuevo, progresista, moderno, *chick*, un bien para los ciudadanos, etc., es crear necesidades ficticias generalizadas y grandes masas de público cautivo. Puede decirse que se trata en cualquier caso de vender mercancías o de generar seguidismo clientelar, comercial o político, pero nunca educación.

La cultura del *mainstream* pone de manifiesto que las estrategias de penetración fundamentadas en esta dinámica son hoy más eficaces como mecanismo colonizador que la guerra, el chantaje o la imposición directa. Esta dinámica de la cultura del *mainstream* ha ido adquiriendo nuevas formas cada vez más eficaces. Entre las muchas desarrolladas en los últimos años de esta nueva forma de aculturación colonizadora, son ejemplos bastante representativos el *soft power* (poder blando), concepto desarrollado por Joseph Samuel Nye (2005) y el *smart power* (poder inteligente) también desarrollado por este mismo autor, aunque no adquirió notoriedad hasta que lo usó la senadora Hillary Clinton. También las *fake news*.

¹² Así como es difícil encontrar hoy defensores teóricos de la socialización como simple reproducción cultural y social, es casi imposible encontrar teóricos que defiendan directamente la imposición directa por la fuerza, guerras, etc. de una cultura o modelo de sociedad determinada, pero en la práctica real los mecanismos y estrategias de homogeneización cultural son frecuentes.

PERSPECTIVA INTERACTIVA: PROCESO DE APRENDIZAJE MADURACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL

La socialización ha evolucionado de un concepto que generaba pasividad y adaptación social y cultural en el sentido de “acomodación a...”, a otro que requiere el protagonismo activo del sujeto en el aprendizaje social y también en la inclusión social como ciudadano activo y éticamente responsable. Es decir, que la socialización como concepto y como proceso humano y social ha ido despojándose progresivamente de los lastres tradicionales de tipo impositivo y reproductor que desvirtuaron la idea de socialización.

En este concepto dinámico, la socialización no se limita a un simple aprendizaje social por el que se adquieren e interiorizan las formas de vida, los valores y los contenidos y dinámicas culturales de una sociedad y cultura determinada, ni se termina con adquirir la madurez social personal, sino requiere además la inclusión de hecho en la sociedad concreta en la que se vive como ciudadano éticamente responsable. Se puede resumir esta triple dinámica, describiendo la socialización

como el proceso interaccional de aprendizaje social por el que la persona humana durante toda su vida asume, interioriza e integra en la estructura de su personalidad las dinámicas y valores sociales, así como los logros y contenidos culturales de su medio ambiente y se incorpora progresivamente a la sociedad en la que ha de vivir como miembro activo de la misma. (Merino, 1984, p. 145)

A este concepto interactivo de socialización se refiere cuando se dice que la educación es un proceso integrador de la individualización y la socialización. El reduccionismo pedagógico consiste en eliminar la individualización del proceso educativo y convertir la educación en un subproceso de la socialización. Siguiendo a Durkheim (1975), la educación queda reducida en este proceso a una socialización metódica de la generación joven por la adulta. Así lo refleja este autor cuando escribe que la educación es:

la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad

política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 52)

REDUCCIONISMO TECNOLÓGICO: LA EDUCACIÓN ES SOLO TECNOLOGÍA PARA UNA EFICAZ SOCIALIZACIÓN

Este reduccionismo es consecuencia obligada del anterior. Cuando en el análisis de la educación se toma como punto de partida el *a priori* de considerarla solamente como hecho social, cuya única finalidad es contribuir a la eficacia del proceso de socialización en cualquiera de sus dos versiones (aculturación o proceso de aprendizaje, maduración e inclusión social), existe un riesgo alto de llegar a la conclusión de que la educación es exclusivamente tecnología de intervención al servicio de la socialización.

La historia de la educación, de la pedagogía y de la escuela muestra que la cultura (mítica, artística, popular, científica, etc.) y la sociedad están siempre unidas a la educación. Desde las primeras imitaciones espontáneas y las simples e informales enseñanzas técnicas de supervivencia en la hominización hasta nuestros días, las exigencias culturales, sociales y profesionales han estado presentes en el ejercicio de la educación. Por razones obvias de objetivo no procede hacer aquí un estudio histórico, pero si se nos permite, se traerán algunos hitos al respecto como justificación de que el riesgo reduccionista de convertir la educación en simple tecnología de formación o de enseñanza-aprendizaje al servicio de la socialización responde a hechos comprobables históricamente. Entre ellos, destacan:

- 1) La educación clasista del antiguo Egipto, la igualmente educación clasista y al servicio del Estado de la antigua Grecia que tenía como fin ubicar a los ciudadanos en la estructura organizativa del mismo, tal como la explican Platón y Aristóteles. Estos autores, aunque superan la función utilitarista de educar –más bien instruir al *homo habilis*– que tenían y tienen los sofistas, y superan a los sofistas defendiendo ya la educación del hombre entero, siguen considerando la educación como un instrumento de formación al servicio del Estado.

2) El helenismo significó un avance en la teorización y sistematización de la praxis del ideal educativo clásico de Platón y Aristóteles. En esta época se desarrolló la idea de enseñanza como vocación, la enseñanza se tornó más sistemática y profesional, y surgieron escuelas de enseñanza superior en numerosas ciudades. Como exigencia de ello se va configurando la profesión y las funciones de profesor que coincide más con la idea actual de educador que con la de simple instructor o enseñante. Sin duda es así, porque –como mostré en mi tesis doctoral– el ideal educativo gestado en la época clásica:

inspiró todos los modelos educativos de la época helenística y romana. No se trata ya, únicamente de formar un feroz guerrero, un ágil y bello atleta, un armonioso artista, un hábil orador o un profundo pensador, sino que la llama encendida por Sócrates y atizada por Platón, Isócrates y Aristóteles harán que la paideia helenística se esfuerce por educar al hombre en su plenitud, actualizando todas las potencialidades de su espíritu, con una base moral y una dirección en cuya meta se halla la felicidad.

La función docente no puede consistir ya en una mera instrucción. El contenido de la figura del docente evolucionará durante el helenismo a una significación más parecida a la del actual educador que a la del enseñante e instructor. El vocablo “pedagogo” recoge en su significación el contenido de dicho ideal educativo.

El pedagogo no es el técnico que se ocupa de un sector limitado de la inteligencia¹³, sino el encargado de la educación completa del muchacho. En ocasiones puede ejercer, y de hecho las ejerció, funciones de técnico en alguna materia.

En la época helenística, el pedagogo, evoluciona de ser el esclavo encargado de acompañar al niño y llevar su equipaje de casa a la escuela, a convertirse en “educador” en su acepción actual. (Merino, 1978, pp. 159-160)

¹³ Estas eran desempeñadas por el *gymnastikes*, el músico, el matemático, los retóricos, astrólogos, geómetras, etc.

3) Después de la noche del llamado medieval¹⁴, las diversas revoluciones acaecidas en la Europa de los siglos siguientes pusieron los cimientos de los tres ejes principales sobre los que se ha ido desarrollando la teoría y la acción pedagógica que prioriza esta perspectiva socializante: razón, Estado nación y economía.

El empirista inglés Locke, uno de los gurús del liberalismo, es individualista teóricamente en el sentido de que considera que el objetivo de la educación es desarrollar buenos hábitos físicos (cuerpo sano) y morales (ciudadano moralmente responsable). Sin embargo, ubicado en el principio de que el hombre es una *tabula rasa* al nacer y en la idea clasista de la educación al servicio del Estado, dentro del marco de la rigidez metodológica que le caracteriza, propone una educación elitista. Educación limitada a una enseñanza instrumental mínima (leer, escribir y otras habilidades mecánicas...) para los trabajadores, y otra intelectual-científica para la clase alta y media, concentrando sus reflexiones pedagógicas en el *gentleman* inglés, entendido no como un hombre educado en la línea renacentista de la cultura clásica, sino como un hombre de negocios, un terrateniente, un ciudadano, un caballero o un hombre de Estado capaz de proteger la libertad, la vida y llevar los asuntos del gobierno (Locke, 1999 y 2012). En este contexto, la educación es para Locke una simple tecnología de intervención para reproducir el modelo de sociedad, en su caso, la del liberalismo inglés.

La Ilustración, con autores tan conocidos como Voltaire, Diderot, Montesquieu, Helvecio, etc., contribuyó activamente a que la *razón* y el *Estado* fueran ganando terreno en la conceptualización de la educación como instrumento formativo, cultural y político imprescindible para la construcción del Estado moderno. Corriente sociopolítica y cultural que fue desarrollando la idea de una educación y una escuela pública para todos controlada por el Estado. No parece arriesgado afirmar que el concepto de educación implícito en los autores de la Ilustración sigue siendo el de cierto liberalismo económico, donde la educación

¹⁴ Sin embargo, no todo fue oscuridad y paréntesis en el medieval, puesto que el humanismo y la ética no solo estuvieron muy presentes en esta época, sino que se desarrollaron notablemente. Humanismo y ética que el economicismo y academicismo de la postmodernidad han olvidado bastante.

queda reducida a una tecnología de intervención para reproducir el nuevo modelo de sociedad y de cultura.

La Revolución Industrial y la revolución del conocimiento fueron, entre otras, el caldo de cultivo adecuado para que el eje cultural (conocimiento), el económico y de formación para el trabajo y la profesión adquirieran cada vez más presencia en los contenidos curriculares y extracurriculares de las instituciones educativas, condicionando –cuando no determinando– toda la acción/intervención de “educar”. Este predominio causó una dependencia tan fuerte que contaminó, por no decir determinó, los procesos conceptuales y los de la acción/intervención docente y “educativa”. Dinámica que favoreció que la confusión de educación con enseñanza, con aprendizaje y con escuela se generalizara durante gran parte del siglo XX. Nuevamente el riesgo de que la educación se confunda con tecnología didáctica de formación al servicio de la socialización es aquí muy alto.

Si analizamos con detalle la evolución de la institución escolar y la de sus implicaciones reduccionistas en la conceptualización de educación, se observa la fuerza de esta corriente de pensamiento que prioriza el elemento sociocultural en la teoría y en la práctica pedagógica. Tan es así, que la teoría de la educación ha ido abandonando progresivamente dimensiones antropológicas para convertirse, unas veces, en disciplina de enseñanza y, otras, en teoría de teorías o en simple tecnología de intervención con el fin de que las generaciones jóvenes adquieran y se adapten a las ideas, normas, costumbres, hábitos, comportamientos, creencias, ideologías, etc. de las generaciones mayores.

El pensador y gran teórico de la validez de los métodos de análisis en las ciencias sociales, Max Weber (1985), ya advirtió sobre el riesgo reduccionista de convertir las ciencias, sobre todo las ciencias sociales, en puras técnicas prácticas y concretas. Cuando esto ocurre, la educación deja de ser un proceso humano y social al servicio del hombre y del bien común para convertirse en un instrumento tecnológico al servicio de ideologías, economía, tendencias culturales, políticas de los gobiernos de turno, etc. No en vano, una de las críticas más endurecidas que se hace a la educación como tecnología pedagógico-didáctica y a la escuela como institución de llevarla a cabo, es la de que se limita a reproducir las ideas, costumbres, valores, intereses, ideologías, creencias, conductas,

contenidos culturales, etc. de las clases dominantes política, cultural o económicamente, bajo el pretexto de que son la garantía del orden y de la cohesión social.

En suma, que lo social y cultural han estado siempre unidos a la educación y a la escuela. Esta unión ha dado pie a interpretar la educación de dos maneras:

- La cultura y la sociedad con sus dinámicas, productos y estructuras son factores integrantes del propio proceso educativo y no solo elementos condicionantes, al igual que las estructuras biopsíquicas. En suma, la educación integra en una unidad de acción la individualización y la socialización.
- La educación es un instrumento operativo de la socialización o termina confundándose con aculturación, con socialización, con enseñanza, con escuela, con instrucción, con simple formación cultural, con adoctrinamiento, etc. porque la cultura y la sociedad son considerados determinantes de la educación. Los seguidores de este reduccionismo socio-tecnológico olvidan que el hombre se configura y desarrolla como tal ser humano en la interacción entre el genotipo y el medio ambiente natural, cultural y social.

La mal llamada escuela tradicional, como opuesta a escuela nueva, ha sido injustamente acusada de ser la promotora de este reduccionismo, pegándole la etiqueta de ser el medio institucional de reproducción social y cultural en manos de los poderes políticos, culturales, religiosos, económicos, ideológicos, etc. Es cierto que existen en su seno experiencias organizativas y metodológicas en este sentido, tanto en la escuela pública como en la privada, pero se considera que su existencia en algunas escuelas tradicionales no autoriza la demonización de todo el sistema institucional o escuela tradicional.

Es injusto enterrar la complejidad organizativa y metodológica de la llamada escuela tradicional en un tópico, o utilizar el tópico para defender otras formas no siempre contrastadas. Para no caer en esta crítica acrítica conviene tener presente que la expresión “escuela tradicional” incluye muchos siglos de institucionalización de la tarea educativa y cultural. Por lo tanto, encerrar en un tópico la complejidad de su aportación como conjunto de instituciones educativas, formativas y socializadoras, implica una falta de rigor metodológico, por no decir de ignorancia supina sobre el

tema. En primer lugar, escuela tradicional no puede explicarse únicamente por oposición a escuela nueva, activa, no directiva, libertaria, etc., y, en segundo lugar, sus contribuciones al campo cultural, pedagógico y didáctico son mucho más amplias que las comprendidas en la crítica negativa de que simplemente reproduce, adoctrina, adormece o manipula en lugar de educar. Más aún, las mayores críticas y experiencias innovadoras para que la educación no quedara reducida a pura reproducción cultural y social se han generado y desarrollado en el seno de la llamada escuela tradicional.

REDUCCIONISMOS DERIVADOS DE “EDUCERE”: ¿REDUCCIONISMOS O ENFOQUES ORGANIZATIVOS Y METODOLÓGICOS PROMOTORES DE LA AUTOEDUCACIÓN?

Si la sociedad, sus dinámicas y productos culturales son el único patrón de referencia de los reduccionismos derivados del educare, el individuo y el desenvolvimiento natural de las estructuras biopsíquicas sin el condicionamiento sociocultural son el único referente de los reduccionismos derivados del educere. El riesgo reduccionista de esta ‘corriente de pensamiento y de acción’ derivada de educere radica en restringir la educación al proceso de individualización al margen de cualquier influencia social o cultural, en suma, de identificar –y por lo tanto confundir– educación con crecimiento biológico o psicológico.

La base conceptual de este riesgo reduccionista radica en la idea de que todo aprendizaje está ya predeterminado por la existencia en la herencia biopsíquica de estructuras mentales concretas, que de alguna manera son ya formas predeterminadas de conocer, no adquiridas por la experiencia. Más que planteamientos pedagógicos, estas perspectivas son teorías biológicas y psicológicas aplicadas a los procesos educativos.

En el marco de este movimiento de pensamiento naturalista no se encuentran reduccionismos pedagógicos radicales dignos de mención. Ni siquiera la educación negativa de Rousseau de respetar la evolución natural del niño en su aprendizaje admite esta perspectiva radical determinista que se puede considerar como de *laissez faire, laissez passer* (dejen hacer, dejen pasar) o de que la acción educativa no puede intervenir ni interferir en el crecimiento biológico, psicológico ni en cualquier

otra dimensión de los educandos, limitándose como mucho a observar. La educación negativa propuesta por Rousseau (1969) se fundamenta en que la capacidad de asimilación del niño es insuficiente para que los estímulos que le llegan del medio sociocultural no perjudiquen su desarrollo natural. En este marco, la educación negativa consiste para Rousseau en proteger al niño de lo negativo de esos estímulos, en el sentido de adaptar los estímulos que le llegan de la sociedad a su capacidad evolutiva y de asimilación para que el desarrollo sea natural o conforme a naturaleza.

Tres efectos principales, uno negativo y dos positivos, destacan por su presencia constante en el marco del paradigma innatista:

a) *Suplantación acientífica de una ciencia por otra. La psicología y la biología suplantando a la pedagogía.* Este efecto es ciertamente reduccionista porque comete el error metodológico de extender conclusiones de una ciencia a otra cuyo objeto es distinto al suyo. Es el caso que se ocupa de la biología, psicología, filosofía, sociología, política, entre otras muchas relacionadas con la educación, porque sus conclusiones que solo pueden ser biológicas, psicológicas, etc., las consideran pedagógicas o las presentan como tales.

b) *Conocimiento del sujeto y desarrollo de teorías de aprendizaje.* Este efecto positivo es enriquecedor para la pedagogía, sobre todo en lo referente a los enfoques organizativos y didácticos de los sistemas formales y no formales de educación, y para el perfeccionamiento y eficiencia de las relaciones entre profesor y alumno. En este marco conceptual y práctico, es muy amplio el abanico de enfoques organizativos y de estilos metodológicos generados para recuperar la actividad del educando. Se extiende desde la actividad de dirigir y/o coordinar el aprendizaje hasta el radicalismo inútil de un *laissez faire laissez passer*, pasando por las propuestas moderadas donde la función de los profesores y educadores se centran en la de ser facilitador, dinamizador, animador, mediador o impulsor del aprendizaje autónomo del propio aprendiz.

c) *Contrarrestar el magistrocentrismo y autoritarismo de la función docente predominante en las instituciones educativas formales* que el positivismo y sociologismo, unidos a las

exigencias de formación cognitiva y profesionalizante¹⁵ derivadas de la Revolución Industrial, habían fortalecido.

Los numerosos enfoques teórico-prácticos y las diversas experiencias organizativas y metodológicas llevadas a cabo en el marco del educere no son tan nuevos como puede llevar a pensar el lenguaje altamente expresivo y grandilocuente de sus defensores¹⁶. En la Antigüedad clásica se encuentran ejemplos al respecto. Además, la historia de la educación y de la pedagogía nos muestra que la educación espontánea de contacto directo con la naturaleza y con la vida precedió a la regulada en instituciones específicas.

Es cierto que alrededor de 1880 surgió en Europa un movimiento educativo que recogía en la práctica didáctica y en la concepción acerca de la misma institución escolar, las ideas de libertad, democracia y autodeterminación, proclamadas por los pensadores llamados progresistas de los siglos XVIII y XIX.

Este nuevo movimiento educativo, que se cristalizó en la primera mitad del siglo XX, se centra en la escuela y en las metodologías didácticas. Busca la sustitución de la autoridad por la libertad, del dirigismo por el autogobierno, del intelectualismo por la actividad, del culturalismo por la experiencia vivida, de la enseñanza por el aprendizaje, etc. En este contexto social y pedagógico, la finalidad de la acción educativa se centra más en apelar a las necesidades espontáneas del niño y en el contacto directo con la naturaleza y el mundo que le rodea, que en forzar al niño en los procesos de aprendizaje. El punto de partida de este movimiento es el naturalismo con su concepción de que el hombre es bueno por naturaleza y que es la sociedad quien lo corrompe, como afirma Rousseau al principio del libro *El Emilio o de la Educación*. Esta afirmación tiene la siguiente

¹⁵ Un riesgo derivado de esta crítica es oponer profesionalización a educación. Sería erróneo porque lo profesional es un elemento muy importante del proceso educativo. El riesgo reduccionista está en restringir la educación a lo cognitivo, y esto, a lo profesional.

¹⁶ Eduard Spranger (1935, como se citó en Weber, 1976, p. 96) salió al paso de la autoatribución de novedad de este enfoque pedagógico-didáctico de manera muy directa como queda reflejado en el siguiente párrafo: “El camino directo parece ser el más antiguo, pues en las culturas simples no se establecen instituciones especiales para la formación de la juventud. Así, por ejemplo, el hijo del agricultor se iba desarrollando desde el principio con pequeñas ayudas y poco a poco entraba en la forma de vida agraria a través de una colaboración cada vez más empeñativa. Tampoco el aprendiz gremial recibía ninguna instrucción técnica preliminar, sino que aprendía lo necesario participando en el trabajo continuo del taller”.

consecuencia en la práctica educativa: los educadores han de limitar su acción a ayudar en el desarrollo natural y espontáneo de esas potencialidades. Esta dinámica relacional de tipo negativo, en el sentido rousseauiano, constituye el principio de la llamada pedagogía naturalista o innatista.

Muchas son las experiencias llevadas a cabo en este sentido y es muy difícil encontrar una fórmula común que defina a todas ellas, aunque pueda hallarse una tendencia dominante como es el antiautoritarismo, el paidocentrismo y el activismo. Cabe también apuntar, como consecuencia inherente a las mismas, la recuperación del perfil educador en el maestro y en el profesor en el sentido vocacional expuesto por Eduard Spranger (1960) y, en consecuencia, el cambio profundo en la actitud del maestro y del profesor, en la concepción de la institución escolar y en las prácticas organizativas y docentes de la misma. La descripción que hace Jakob Robert Schmid (1973) en el prólogo a su libro *El Maestro Compañero y la Pedagogía Libertaria* lo resume cristalinamente:

Ahora bien, si no existe tal unanimidad en estas teorías, por el contrario, existe una cierta analogía en la práctica o, al menos algunas semejanzas que permitan hallar un aspecto común entre estas reformas vinculadas al movimiento pedagógico moderno; la nueva pedagogía se distingue netamente de la que estaba en boga a finales del siglo pasado por unas relaciones establecidas entre el educador y el niño. Todos los renovadores han censurado la autoridad exterior formalista y despótica de la vieja escuela. Igualmente, todos han criticado la falta de contacto personal entre el maestro y los alumnos, la “zanja fatal”, es decir, “el abismo infranqueable” que separaba a unos de otros. En consecuencia, todas las reformas han concedido un importante lugar a la libertad del niño y están de acuerdo en que el maestro debe acercarse al alumno y “fraternizar con él en lo posible”. (p. 10)

Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Ellen Key y Berthold Otto son considerados hitos de este movimiento pedagógico y didáctico fundamentado en el concepto de educación como ayuda al desenvolvimiento natural de las potencialidades del niño y en la actividad como principios pedagógicos. Ni estos autores ni los muchos otros que configuran la pedagogía naturalista son reduccionistas conceptual o metodológicamente. Su contribución ha sido, por el contrario, muy valiosa para recuperar al educando como protagonista de su propio proceso educativo frente al autoritarismo anterior.

Jean-Jacques Rousseau con su educación negativa y la concepción de la infancia como edad con entidad en sí misma, autónoma y con potencialidades, capacidad y derechos propios, ha contribuido a superar la idea tradicional de que la infancia era un estadio pasajero sin entidad o como un adulto futuro en pequeño.

La educación integral, la intuición global y el proceder lentamente de forma gradual en la actividad educativa, priorizando los contextos próximos, fueron los ejes principales del método de Johann Heinrich Pestalozzi. Pestalozzi estructuró y desarrolló esta dinámica y proceder sobre dos principios fundamentales: a) la implicación de todo el hombre en el proceso educativo, como queda reflejado en la explicación gráfica en la frase “la mano, el corazón y la cabeza”, o dicho de otra manera, la actividad, el amor y la inteligencia; b) el método y los recursos del mismo son solo instrumentos en manos del educador o del profesor para la educación integral.

Friedrich Fröbe, conocido en español Federico Froebel, proponía la idea de que el niño se expresa a través de la percepción sensorial y la actividad, especialmente la actividad del juego; de ahí su insistencia en la utilización del juguete en la educación del niño. La sueca Ellen Key y el alemán Berthold Otto se consideran impulsores del neorrousseauismo. Otto, en el marco de la denominada pedagogía individualista, desarrolló la idea de una educación integral. Ellen Key revisó y formuló los principios del naturalismo rousseauiano radicalizándolos; anunció como servicio principal de la educación a la humanidad, el permitir que las personalidades de los niños se desarrollen de manera natural en su más alto grado.

En suma, no existe reduccionismo pedagógico digno de mención en la corriente de pensamiento pedagógico generada y desarrollada en el cauce educere, excepto experiencias de radicalismo residuales que tratan de suplantar la pedagogía por la psicología o por la biología como ciencia y tecnología de la educación. La innovación de la organización institucional y de los estilos metodológicos potenciadores de la actividad del educando como agente principal de su propio proceso educativo y de aprendizaje, es la contribución más destacable de este movimiento de pensamiento.

DEBILIDAD TEÓRICA DE LOS REDUCCIONISMOS PEDAGÓGICOS

El análisis crítico y objetivo de los diferentes reduccionismos pedagógicos revela que existen puntos de partida y procedimientos metodológicos y lógicos erróneos, subyacentes o manifiestos. Estos pueden agruparse en tres bloques:

- No diferenciar educación de pedagogía. Este error condujo durante la segunda mitad del siglo XX a substituir la pedagogía por ciencias de la educación.
- Reducir la educación a un crecimiento psicobiológico o a un hecho social.
- Existencia de sofismas en sus planteamientos metodológicos.

Toda teoría científica implica una serie de requerimientos para ser considerada como tal. Uno de ellos es que ascienda de la observación y sistematización de la realidad a la formulación de teorías. Ahora bien, en este proceso de observación y raciocinio ascendente existe una serie de reglas para garantizar que el proceso sea científico. La primera afirma que el problema científico es el punto de partida del proceso de investigación y nunca pueden ser los datos o los hechos en bruto. La segunda establece que los datos, los hechos, los problemas, las hipótesis y las leyes sueltas no constituyen teorías, y menos teorías científicas. Otros requerimientos emanan de las exigencias de rigor metodológico y también de los límites de cada ámbito de investigación.

En la investigación pedagógica, el límite que regula las dimensiones y ámbitos en la elaboración de teorías y tecnologías de acción/intervención es la indeterminación de la naturaleza humana y su potencial de humanización, como ya ha quedado explicado a lo largo de este trabajo. Se ha demostrado que la educación no es un concepto, una idea, una actividad solamente, un hecho en bruto social, cultural, etc., ni tampoco la suma de todos ellos, sino un proceso humano-social según naturaleza humana que se va concretizando en un marco sociocultural, o, como afirmó gráficamente Castillejo Brull (1981, p. 101) en la siguiente expresión: “el hombre, que ya es, se hace en la acción y va siendo según actúa”.

Los defensores del reduccionismo pedagógico derivado de educare se fundamentan en que Durkheim deja claro que la educación es un hecho social y, por lo tanto, hay que investigarlo como tal hecho mediante la observación y el análisis de sus manifestaciones externas, al margen de las exigencias de desarrollo de los propios individuos como seres humanos con capacidad de autorregulación racional. Sin embargo, se puede constatar que existen serias dudas sobre esta afirmación. El mismo Durkheim no parece que lo tuviera tan claro. Durkheim es ciertamente funcionalista y agudo analista de los fenómenos sociales, como se deriva de sus obras (1974, 1975 y 1976). De ahí su planteamiento lleno de contradicciones al explicar la dialéctica entre lo natural y lo social en el proceso educativo-social.

Durkheim establece, por una parte, que la metodología de investigación de la educación como simple hecho social en orden a la elaboración de las teorías sobre la educación, sean pedagógicas o de otro tipo (sociológicas, económicas, culturales, ideológicas, tecnológicas, etc.) solo serán válidas metodológicamente si se fundamentan en la observación empírica de las manifestaciones de dicho hecho social. Por otra, subraya las dificultades de este enfoque metodológico para investigar la complejidad de la vida social, al contrastar que hay una disociación entre la naturaleza biopsíquica y la generalidad estructurada de lo social, cuando observa que existen manifestaciones de individuos que no reproducen el modelo colectivo general, y ello porque “cada una de ellas dependen también, y en gran parte, de la constitución psico-orgánica del individuo y de las circunstancias particulares en que está colocado”(Durkheim, 1974, p. 39).

Con el fin de salvar esta contradicción en su planteamiento de la educación como simple hecho social, echa mano del concepto de *fenómeno social*, acentuando que el método que él propone “no es aplicable a los fenómenos sociológicos más que a condición de desnaturalizarlos” (Durkheim, 1974, p. 114). Tratando de buscar salidas a estas contradicciones, en esta misma obra realiza un gran esfuerzo de reflexión y propuestas metodológicas para demostrar que la vida social no es prolongación de la vida individual, y la sociedad no es una simple suma de individuos, sino que el

sistema formado por su asociación representa una realidad específica que tiene sus propios caracteres¹⁷.

Las dudas y contradicciones de Durkheim se explican porque su contexto vital se mueve entre la formación positivista, el idealismo alemán y algunos pensadores franceses como Montesquieu y Rousseau, por una parte, y Saint-Simón y Comte, por otra. Esta confluencia de corrientes epistemológicas genera numerosas tensiones en la obra de Durkheim porque bracea entre el objetivo de aplicar los métodos científicos a la investigación sociológica y la compleja y cambiante realidad de los fenómenos sociales y educativos que se escapa a las limitaciones metodológicas de la dinámica positivista.

Las contradicciones y el gran esfuerzo de razonamiento que Durkheim realiza para desenredar en sus razonamientos sobre educación la disociación en los individuos entre lo natural y lo social, me lleva a preguntarme: Durkheim ¿admite ciertamente que la educación es solo un hecho social, un simple mecanismo reproductor o, por el contrario, deja implícitamente abierta la duda de que sea un fenómeno humano-social en el que convergen lo psico-orgánico y el hecho social? Recuérdese que para Durkheim la moral era muy importante en las relaciones individuo-sociedad-educación y el problema moral principal consistía para él en combinar la libertad individual con el orden social. Coherente con su planteamiento metodológico positivista, cuando se plantea resolver la dialéctica entre objetivismo y subjetivismo para ubicar la moral y la educación en la estructura y razonamiento científico, Durkheim sacrificó el subjetivismo al objetivismo, y, por lo tanto, cuando aborda las implicaciones entre educación y socialización se ve obligado a optar por la socialización a la que somete la educación.

En suma, que el *monismo metodológico* o tendencia a aplicar a las ciencias sociales y humanas como único método válido el de las ciencias naturales, la confusión conceptual entre educación y

¹⁷ Esta dualidad y las mismas contradicciones lógicas que Durkheim ve en su enfoque teórico parcial de educación, no son ajenas a las corrientes teóricas que defienden la “reproducción social y cultural” cuando contrastan la existencia del cambio histórico. Jean-Claude Passerón, fino analista de la reproducción social, muestra cómo la misma lógica que utilizan estos autores para construir las teorías de la reproducción social y cultural, les conduce a callejones sin salida cuando se enfrentan al problema de explicar el cambio social y el cambio histórico. La lectura de Weber (1985, 2006 y 2017) y Giddens (1997) ayudan a complementar y profundizar en el análisis crítico de estas contradicciones y disociaciones.

pedagogía y los sofismas lógicos –por no decir errores– de procedimiento generan una gran fragilidad teórica en los reduccionismos pedagógicos. Fragilidad que desencadena dos errores fundamentales:

- Formular conclusiones pedagógicas desde ámbitos o campos distintos al pedagógico, como el psicológico, social, biológico, tecnológico, etc.
- Formular conclusiones generales sobre un todo desde sectores o actividades que se relacionan con la educación o que forman parte del proceso educativo, pero que ni cada parte o sector por separado, ni tampoco la suma de todas ellos son el todo, que, en nuestro caso, es la educación.

La dinámica del primer error de procedimiento –atribuir conclusiones de un ámbito a otro– ha impulsado, intencional o inconscientemente, el error de confundir el conocimiento psicológico, sociológico, biológico, etc. con el conocimiento pedagógico. Frente a esto, es importante no olvidar que la biología, sociología, psicología, política, economía, tecnología, etc., no son ciencias de la educación, aunque investiguen factores y dimensiones que se relacionan e incluso que inciden en la misma. Por lo tanto, las investigaciones realizadas por cada una de estas ciencias no pueden generar conclusiones pedagógicas sino sociales, biológicas, psicológicas, políticas, económicas, ideológicas, culturales, etc. Conclusiones utilizables ciertamente por la pedagogía para avanzar en su desarrollo teórico y práctico como ciencia y tecnología de la educación.

En la segunda dinámica, consciente o inconscientemente, se manipula la complejidad de la educación. Aciertan al disolver el universo de investigación en parcelas para justificar el rigor científico de su procedimiento metodológico, pero hierran al no mantener esa fragmentación en sus conclusiones; es decir, que toman una parte por el todo. Como procedimiento de investigación, es necesario aislar una dimensión del todo e incluso un rango o nivel de esa dimensión para investigar con rigor, pero es erróneo formalizar conclusiones generales sobre el todo desde esa dimensión o rango. En definitiva, que la validez del argumento metodológico de esta corriente positivista que fragmenta el universo de investigación queda invalidada por el sofisma oculto del

razonamiento lógico al formular conclusiones generales sobre el todo que solo pertenecen a la parte.

Es lícito concluir que los reduccionismos con base sociológica (*educare*) o innatista (*educere*) han confundido educación con alguna de las dimensiones, actividades o factores de esta. La complejidad y polidimensionalidad de la educación requiere ciertamente, a nivel de investigación científica, diversificar y parcelar. Pero ello no justifica el error de atribuirse, arbitraria e interesadamente, conclusiones que no pertenecen a su objeto científico. Es importante no perder de vista que la educación es un ámbito científico autónomo y diferenciado que constituye el objeto material y formal de la pedagogía, mientras que el objeto de las otras ciencias no es la educación. Por supuesto que las contribuciones de las investigaciones sectoriales de las diferentes ciencias relacionadas con la educación pueden ayudar al avance del conocimiento pedagógico, pero también pueden dificultarlo y desvirtuarlo si no son capaces de mantener la pureza lógica, valga la redundancia, de la lógica.

Efecto palpable de esta dinámica reduccionista, que imperó durante la segunda mitad del siglo XX, es la corriente pseudocientífica de convertir a estas ciencias en *ciencias de la educación* al mismo nivel que la pedagogía, y de limitar la pedagogía, a su vez, a ciencia empírica experimental olvidando que la educación conlleva un conocimiento muy complejo con implicaciones subjetivas y objetivas. Complejidad y polidimensionalidad que no son totalmente abordables desde el modelo de ciencia empírico-experimental de las ciencias naturales. Por esta misma razón, tampoco permite limitarlo a solo tecnología de intervención.

Por lo tanto, abordarlo solamente como hecho social, como simple proceso biológico y psicológico de crecimiento, como simple instrumento de transmisión, creación y gestión cultural, como tecnología de información y formación, como mecanismo de reproducción social, etc., conduce necesariamente a los reduccionismos que contrae la educación a una de las dimensiones (crecimiento biológico y psicológico) humano-sociales y culturales (socialización, aculturación...) o instrumentales (didáctica, tecnología de la educación...).

Frente a estos reduccionismos prevalece hoy en el ámbito científico y en las ciencias relacionadas con la educación, la corriente de pensamiento que defiende que la educación no es un hecho bruto a observar, sino un proceso humano-social complejo, dinámico y polidimensional con entidad y contenido científico específico como tal proceso humano-social y, por consiguiente, configura un ámbito científico-tecnológico propio que constituye el objeto material y formal de la pedagogía.

UNA PROPUESTA INTEGRAL, INTEGRADORA E INCLUSIVA: PERSONALISMO PEDAGÓGICO

A lo largo de este capítulo se ha puesto de manifiesto que la interpretación de educare y educere como antinomias lógicas que se excluyen genera reduccionismos. Por el contrario, su valoración como dos polos complementarios de un único proceso contrarresta dichos reduccionismos y ayuda a forjar un concepto único, integral e integrador de educación configurado sobre dos ejes: individualización y socialización. Desde este planteamiento integral e integrador afirmé que la educación no es un proceso de crecimiento biológico ni un producto sociocultural, sino un único proceso humano y social en el que se integran las dos dimensiones configuradoras de la persona humana, que a su vez constituyen una doble finalidad de la educación: a) madurez individual y b) madurez social que requiere asimilación cultural e incorporación social (Merino, 1999).

La persona y su desarrollo humano integral es la base sobre la que se construye el concepto del personalismo y del personalismo pedagógico. El personalismo no es el resultado de la suma de individualismo y sociologismo porque la idea de persona, con este u otro nombre, existe de manera independiente y precede a los conceptos de individualización y socialización. Tampoco es un constructo donde cuerpo y espíritu convergen como dos realidades diferentes, tal como propugna la corriente dualista, sino una unidad substancial compleja, como defiende la corriente unitaria. Esta unidad integral e integradora que el concepto de persona implica no es contradictoria con la dinámica plausible de que el personalismo integre las valiosas contribuciones teóricas y prácticas procedentes de las investigaciones realizadas en el marco del individualismo y el sociologismo.

El gran acierto del personalismo pedagógico actual es *recuperar al hombre y a lo humano* que las diferentes ideologías de los últimos siglos habían sometido a lo comunitario (sociologismo y marxismo), a la economía (capitalismo), a las ideologías de los gobiernos (estalinismo, nazismo, etc.), y en la actualidad, la que convierte al hombre en una especie de máquina sobre la que intervenir (cientifismo y tecnologismo).

Esta recuperación del hombre y de lo humano a través del concepto de persona y, como tal, de su identidad singular y de su capacidad trascendente y autónoma llena de posibilidades se suele denominar “renacimiento del personalismo” (Cañas, 2001). El concepto de persona supera el antagonismo dicotómico entre lo individual y lo social, de igual manera que la concepción unitaria del hombre superó la dualista de cuerpo y alma.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN EN EL PERSONALISMO

El personalismo es un *humanismo ontológico, existencialista y comunitario*, porque se centra en la persona como ser humano comprometido con su medio natural y social. Recoge una amplia tradición filosófico-humanista de vivir y ser persona que va, desde la visión embrionaria y difusa de la cultura clásica grecorromana hasta la formalización teórica y práctica de la actualidad. Tradición que no se limita a una concepción filosófica, espiritualista e intelectualista, sino que defiende y desarrolla el valor y dignidad de la persona por sí misma, no como algo (idea o cosa) sino como alguien singular, único, histórico y vital que se perfecciona e incrementa como tal en la acción. Razón por la cual, este humanismo personalista pone al descubierto los diferentes determinismos deshumanizantes derivados de los individualismos y comunitarismos, y establece las bases de una pedagogía del bien común.

Juan Pablo II, en la encíclica *Fides et Ratio* (1988), a partir del principio de que entre todas las criaturas de la naturaleza solo es persona el hombre, fundamenta y demuestra la realidad vital de la persona, su unicidad, singularidad e irrepitibilidad: unicidad que no se opone ni a la fe ni a la razón, sino que enriquece y complementa a ambas; complementariedad que convierte en

especulación tanto el razonamiento de quienes acusan al personalismo de limitarse a lo puramente espiritual y racional, como la de quienes interpretan las diferentes dimensiones (biológica, espiritual, intelectual, social, afectiva, etc.) constitutivas de la persona como opuestas y excluyentes entre sí.

El concepto de persona como realidad vital y concreta, forjado desde los ámbitos antropológicos, filosóficos, sociales y pedagógicos del personalismo, cuestiona cualquier planteamiento de reduccionismo científico positivista, fenomenológico idealista o tecnológico mecanicista del ser humano y de la educación. Descubre asimismo los sofismas existentes en las propuestas de liberación del hombre procedentes del comunitarismo, de los individualismos asociales y de las falsas liberaciones construidas en el cauce de la filosofía existencialista. Es cierto que la corriente de pensamiento existencialista contribuyó a desarrollar el dinamismo vital inherente a la persona, pero también lo es, que dio pie a la idea reduccionista de persona como simple experiencia existencial sin un fundamento posibilitante, esto es, sin el ser –que en este caso concreto no es una idea, sino el hombre concreto que se va construyendo a través del vivir y del conocerse a sí mismo y a los demás – como ser personal que vive en una sociedad y cultura determinada.

La persona para el personalismo es, por lo tanto, algo más complejo que una construcción existencial y más concreta que un concepto, porque no se genera desde una idea, sino desde el hombre mismo en su interacción con el medio; pero tampoco es simple construcción histórica como sostiene el humanismo de la izquierda marxista que, obsesionado por criticar el absoluto hegeliano, deriva en un humanismo vacío donde “lo real queda reducido a lo histórico” (Gutiérrez Zuloaga, 1975, p. 119), y la persona a un pelele sin identidad, a un puro devenir a merced de las ideologías y sistemas políticos y económicos. Tampoco es una suma de realidades que se articulan en un sistema mecánico o racional porque el hombre existe al margen de la mente humana y de sus construcciones teóricas. Gregorio Peces-Barba muestra esta complejidad y concreción humanista en el siguiente párrafo que se transcribe literalmente:

La persona no es un ser abstracto, ni una construcción filosófica, sino cada hombre concreto, con sus sufrimientos y sus alegrías, con sus esperanzas y sus deserciones. Su desarrollo integral, el de cada hombre concreto, solo puede hacerse en la sociedad. Cada uno solo es

plenamente persona entre los demás. Así, el hombre se hace, desde que nace, en una doble tensión, de interiorización, descubriendo en lo más profundo de la propia naturaleza las estructuras de la vida y de la conciencia, y de expansión, contrastando y puliendo su propio yo, en el descubrimiento del otro y en la resistencia y dificultades de las estructuras. Esta doble tensión supone una interinfluencia entre la conciencia y la sociedad, la naturaleza y la historia. (1968, p. 39)

Con el personalismo, la persona recupera la dignidad del ser humano y su responsabilidad y capacidad para dirigir su propio destino como individuo y como miembro de la sociedad. Este humanismo personalista está ya presente de manera embrionaria en la Antigüedad clásica griega y romana. Subyace en *Las Troyanas* de Eurípides¹⁸, que elogian la capacidad de las mujeres para reaccionar y vencer al fatalismo tiránico al que la guerra les había condenado y construir una sociedad del bien común. Adquiere matices conceptuales y vivenciales con el “conócete a ti mismo” de Sócrates que es interpretado por algunos autores, entre ellos Mounier, como una anticipación del concepto vital de persona. Platón, Aristóteles y los estoicos nos dejan también retazos que ayudarán a avanzar en situar a la persona como centro del devenir humano. La multiplicidad constitutiva de la persona, que era para los griegos y romanos una imperfección e incluso un escándalo difícil de digerir, se convierte con el cristianismo en un valor, porque la multiplicidad se integra armoniosa y complementariamente en un todo indisoluble, singular, vital y único; singularidad, unicidad y vitalidad que supera la generalidad de la naturaleza y de la sociedad, porque la persona es una realidad concreta y singular que se cristaliza en lo humano y, como propugnaba Kierkegaard, frente a la abstracción general del idealismo hegeliano, lo singular es lo real. K. Wojtilla recoge la amplia tradición del personalismo y desarrolla un personalismo existencial y comunitario con base ontológica y trascendente.

¹⁸ Séneca inspirado en esta tragedia hace una reproducción artística de la misma en el cauce o al menos bajo el influjo de la filosofía estoicista.

CLAVES ONTOLÓGICAS, EXISTENCIALISTAS Y COMUNITARIAS DEL PERSONALISMO

El personalismo no es objeto directo de estudio en este trabajo, pero hace necesario que se mencionen algunas de las características que la totalidad de los autores que lo estudian consideran consubstanciales a la persona y que el papa Juan Pablo II destaca en su visión personalista del hombre. Sin pretensión de exhaustividad se subraya:

- Vitalidad. El personalismo no considera la persona como una entidad inactiva, aislada y cerrada sobre sí misma, sino como una realidad concreta en interacción con la naturaleza y con otras personas. Esta vitalidad es también diferente a la vitalidad de las plantas y de los animales. El cuerpo no se considera como una realidad puramente biológica, sino desde la perspectiva de la corporeidad tal como indicamos anteriormente. Es una vitalidad no determinada sino controlada y dirigida libremente por el propio sujeto. De ahí que para el personalismo *la persona no se identifica con hombre, sino que es una forma concreta de ser hombre*. Forma concreta y singular que se conoce a través de la acción, como se refleja el siguiente párrafo de Karol Wojtila (1982):

Para nosotros, la acción revela a la persona, y miramos a la persona a través de su acción . . . La acción nos ofrece el mejor acceso para penetrar en la esencia intrínseca de la persona y nos permite conseguir el mayor grado posible de conocimiento de la persona. Experimentamos al hombre en cuanto es persona, y estamos convencidos de ello porque realiza acciones. (pp. 12-13)

Obsérvese que para Juan Pablo II, persona y acción no son dos realidades distintas ni separadas, sino que constituyen una misma estructura ontológica, siendo la acción la manifestación de su ser interior.

- Libertad. El personalismo admite y fundamenta que existe una naturaleza humana específica e indeterminada y que la libertad es inherente a la misma. La libertad es una de las notas constitutivas de la persona frente a los que defienden cualquier tipo de determinismo, sean estos de tipo biológico, racional, social, histórico, económico, etc. Juan Pablo II construye

una antropología, filosofía y pedagogía personalista integral en la que armoniza las visiones antiguas y modernas sobre el hombre, hombre que se va configurando como tal ser humano en la persona a través de la acción. Wojtila, en el libro *Persona y acción* (1982) subraya que la persona es libre no solo a nivel de acción para elegir una u otra de las opciones que sus interacciones con la naturaleza, con la sociedad y con la cultura le plantean, sino que la libertad es parte esencial de la constitución y estructura personal porque *la libertad hace a la persona y la persona que ya es se va haciendo en el ejercicio consciente de su libertad*.

– Autoconsciencia de la experiencia vivida. El cristianismo, como registra Emmanuel Mounier (1972), ha aportado y sigue aportando una gran contribución al personalismo y a la recuperación de la persona, tanto en la variable de identidad como en la de libertad. El personalismo cristiano subraya que la persona es alguien que participa de la divinidad. Esta participación le libera de las esclavitudes y le hace libre¹⁹. En este marco, el papa Juan Pablo II no construye su antropología personalista desde los presupuestos objetivos de la realidad del mundo o desde los de la fenomenología –aunque los tiene en cuenta– sino desde el propio hombre como realidad personal singular y viva, situado en la historia, en la sociedad y la cultura, y que tiene autoconsciencia de sí mismo y de la responsabilidad con su entorno; en suma, que la persona que ya es humana sigue haciéndose desde la autoconsciencia de vivencia personal que cada hombre adquiere en la experiencia de la acción. Es una ‘antropología de la vida’ que considera que el hombre es una realidad personal viviente y no un concepto ni una cosa u objeto inerte. La antropología wojtiliana supera las antropologías que defienden una idea de hombre como ente metafísico. Es una *antropología personalista de la esperanza* para cualquier hombre, creyente o no creyente, porque ofrece la realidad

¹⁹ Durante todo el siglo XX, fueron muchas las investigaciones y estudios sobre el personalismo que han desarrollado la libertad como elemento constitutivo de la persona, desde Maritain y Mounier hasta los más actuales en los que sobresalen J. M. Burgos y V. García Hoz; este último aplicándolo a la pedagogía y, en consecuencia, desarrollando un personalismo pedagógico. Destaca por encima de todos, la aportación del papa Juan Pablo II, bien como papa con encíclicas, bien antes como Karol Wojtila con su antropología integral. Desde otra perspectiva, considero bastante consistente y documentada la tesis doctoral *El discurso personalista sobre el sujeto, el conocimiento y la nueva sociedad* de José Eugenio Candela Castillo, dirigida por Joaquín Ruiz Jiménez en el Departamento de Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad Complutense de Madrid. Madrid: Servicio de publicaciones de la UCM, Servicio de reprografía, 1985. (Se puede leer en <https://eprints.ucm.es/53208/1/5309867802.pdf>)

objetiva y subjetiva de una persona integrada en la realidad sociocultural concreta y abierta a la trascendencia. Es una *antropología de la responsabilidad* hacia sí mismo, hacia los demás hombres y hacia la naturaleza, ya que al presupuesto del hombre como persona añade el del amor como donación. Es una *antropología comunitaria y cultural* porque en el desarrollo personal está implicada la formación cultural y la acción responsable y solidaria por el bien común.

– Dimensión social. La persona supera al individuo porque incluye la dimensión social como elemento constitutivo de la misma, junto con lo individual heredado. Como ya indicamos, la persona que ya es se va haciendo en sus relaciones con los demás. Todos los personalistas admiten que la persona no puede perfeccionarse como tal desde el individualismo egocentrista, sino que su desarrollo integral se hace en y con la sociedad y la cultura, con el bien común. Ahora bien, este hacerse en y con la sociedad no es un hacerse *ex nihilo* –o, dicho de otra manera, desde el vacío o la nada– de modo que toda la persona sea una simple construcción social o histórica, sino que parte de una identidad ontológica que se activa y desarrolla en la sociedad. Este *personalismo comunitario* contrarresta las actitudes individuales de dirigir egoístamente toda la acción de desarrollo personal hacia lo individual al margen de lo social. Lo social no está ahí como algo externo que se aprovecha interesadamente para el desarrollo individual en las relaciones con los demás, sino como algo de lo que se forma parte y que, por lo tanto, exige la propia implicación y participación activa y responsable para mejorarlo al servicio del bien común.

Juan Pablo II (Wojtyla, 1978) en su obra *Amor y responsabilidad* muestra que esta dimensión social forma parte constitutiva de la persona. No es una dimensión inactiva y cerrada, sino abierta y en permanente desarrollo a través de la experiencia relacional por la que el hombre es consciente de sí mismo y del otro. Para Juan Pablo II, la experiencia del amor es el eje de ese compromiso social solidario junto con la norma ética. Supera e integra, por lo tanto, el compromiso social de una ciudadanía basada únicamente en la ley y en la justicia, por muy legítima que esta sea. La justicia queda superada por el amor. ¿Utopía?, tal vez, pero las utopías ayudan a caminar porque muestran el horizonte.

– Dimensión ética. El ejercicio de la libertad personal dejaría de ser acción libre si escenarios ideológicos, políticos, económicos, culturales, hedónicos, utilitaristas, insolidarios, etc. crean necesidades, dinámicas y estructuras que impiden que la acción del hombre sea un ejercicio autónomo y responsable. La presión del postmodernismo y el economicismo reinante en la sociedad postmoderna han hecho saltar por los aires a los valores humanos, éticos y sociales de las sociedades, generando una quiebra moral, axiológica, científica y social sin precedentes. En este contexto, Heidegger atribuye la crisis de las ciencias modernas a esta falta de fundamento. Falta de fundamento y fractura que no surge de pronto como un relámpago, aunque se manifiesta de manera especial en las sociedades consideradas desarrolladas, y que la globalización ha ido extendiendo progresivamente a toda la humanidad. No en vano se insiste hoy en que la crisis de la sociedad actual es ya algo más que una crisis de valores; es social, educativa, económica, política, en suma, es una crisis estructural tan fuerte y profunda que es frecuente identificar a la sociedad actual como *sociedad de la crisis*. Crisis que está dando al traste con todos los sistemas de organización educativa, social, formativa, cultural, política, económica, etc. predominantes desde hace un par de siglos y que la feroz crisis económica actual hace más manifiesta. En este contexto es usual hablar ya de cambio de era.

El personalismo, además de desarrollo personal y acción, es *compromiso*, un compromiso en la construcción y desarrollo de una sociedad más humana, y, por lo tanto, más justa; en suma, una sociedad del bien común. Bien común que implica el bien de toda la comunidad y de todas y cada una de las personas, tal como lo interpretaban los clásicos; concepto que el personalismo ha recuperado. Por lo tanto, la *ética* acompaña a la libertad en el ser y vivir personal porque toda acción humana es distinta a la animal. Es una acción realizada libremente que tiene un doble componente racional y moral. La autoconciencia de hacerse mejor o peor persona hace que el individuo sepa que si obra bien se hará mejor y que si obra mal se hará cada vez peor, y, además, se perjudica a sí mismo, a la naturaleza y a sus semejantes. Precisamente la dimensión ética distingue a los humanos de los animales más que la inteligencia. La actuación positiva o negativa en los animales está en función de la supervivencia y de hacerse daño o no, en sentido de dolor; la de las personas implica además la conciencia de actuar bien o mal: es un acto moral. La pedagogía y las instituciones

educativas no pueden obviar este doble componente de la acción humana: la ética y la autorregulación (López Calva y Gaeta González, 2014, p. 20)

La norma moral, por lo tanto, es un componente constitutivo de la persona. Este ser consciente del obrar bien o mal es para los personalistas una de las bases para distinguir el concepto de individuo del de persona. La persona se abre e implica en la realidad social para mejorarla; el individuo, por el contrario, se cierra egoístamente sobre sí mismo, es menos humano. José Luís Cañas (2001) siguiendo a Mounier (1972), subraya que:

Los personalistas pusieron de manifiesto que siempre que hay deshumanización, la persona se degrada en individuo. Merced a esta reducción el individuo se cierra y se repliega sobre sí mismo, en una autodisolución que proviene de la soledad que él mismo se crea . . . En la vivencia de ese vacío existencial encontramos un fundamento antropológico de la deshumanización. Deviene entonces en el estado de individuo abstracto, buen salvaje y paseante solitario, sin pasado, sin porvenir; sin relaciones . . . soporte sin contenido de una libertad sin orientación, estado que le conduce al vacío existencial, la desesperación y la angustia . . . La rehumanización, movimiento contrario a la deshumanización, sería una recuperación de la persona purificándola de lo individual, una reconversión del individuo en persona, paso que comienza con la toma de conciencia de que su esencia estaba perdida en el exterior, expulsada de sí misma. (pp. 170-171)

Este mismo autor recoge la tradición filosófica y antropológica que distingue persona de cosa, e insiste en que el personalismo contribuye notablemente a profundizar en esa antropología que pasa de relacionar al hombre con las cosas a relacionarlo con las personas y, por lo tanto, con la sociedad. Con el personalismo, el hombre abandona el mundo de las cosas, deja de ser cosa para convertirse en una persona viva.

Efectivamente, uno de los ejes del personalismo, como también del pensamiento dialógico y de la filosofía existencial y presente en todos los autores personalistas, es la insistencia en la insalvable distinción entre cosas y personas, entre mundo objetivista y mundo personal. (Cañas, 2001, p. 172)

En suma, la complejidad y concreción de la persona hace que el personalismo no sea una corriente de pensamiento y de acción uniforme. Se configura, por el contrario, desde diferentes perspectivas filosóficas, científicas, sociales, políticas, jurídicas, psicológicas, económicas, teológicas, pedagógicas, comunitarias, etc. Es integradora de la diversidad. Tan es así que Mounier habla de que existen varios personalismos. Se diría que existe un único personalismo con distintas fuentes, estructuras, aplicaciones y sensibilidades. El personalismo ofrece adaptaciones diferentes en función del campo o ámbito al que se aplique. En este contexto se habla de personalismo ontológico, pedagógico, político, comunitario, existencial...

LA PERSONA QUE YA ES SE HACE EN LA ACCIÓN: EJE DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

De igual manera que el personalismo no puede entenderse al margen del humanismo, es difícil concebir una educación fuera del personalismo. Más aún, surgen las preguntas ¿Puede existir una educación que no sea personalizada? ¿Una pedagogía que no sea pedagogía personalista? Se piensa que no. Se acepta unánimemente que la educación implica actividades muy diferentes de tipo informativo, formativo, instructivo, dinamizador, de enseñanza, de aprendizajes, etc. que contribuyen a la educación de la persona. El error consiste en confundir educación con alguna de esas actividades o con la suma de todas ellas. La educación, como se ha razonado y fundamentado, es un *proceso humano-social de humanización personal y personalizante*.

Las acciones/intervenciones que se agrupan en la expresión “enseñanza-aprendizaje” no son educación, sino medios o instrumentos necesarios para la activación y desarrollo de esta; en este sentido pueden considerarse actividades o medios educativos. Ahora bien, estas actividades no poseen la cualidad de educativas por sí mismas. Serán medios educativos si en el *cómo* (método) y en el *qué* (contenido) contribuyen al desarrollo perfectivo de la persona; dejarán de serlo si no contribuyen.

Se puede concluir que el bien común en el sentido clásico implica el bien de todos y cada uno de los individuos y del conjunto de la sociedad. Esta doble finalidad unificada en la persona constituye el fundamento y la finalidad de la educación y de la pedagogía.

APORTACIÓN DE INVESTIGACIONES NO PEDAGÓGICAS SOBRE DIMENSIONES DEL COMPORTAMIENTO HUMANO

La acción regulada por la persona que se educa, o auto-acción consciente y responsable, es una de las claves del personalismo y por lo tanto de la educación personalizada. Algunas críticas califican al personalismo de no científico porque lo encuadran únicamente en la reflexión filosófica y antropológica. Aun en el caso de que se admitiera esta crítica, la validez de esta requeriría clarificar si la filosofía y la antropología se consideran ciencias, tarea que exige un debate amplio sobre los criterios para definir qué es y qué no es ciencia, labor que excede el objetivo que ocupa en el presente trabajo.

El movimiento pedagógico personalista, sea o no sea científico, constituye una *corriente de pensamiento integradora* porque interpreta desde la pedagogía e integra en su cauce teórico y de acción las conclusiones de diferentes ciencias y ámbitos del saber sobre el hombre y la sociedad (antropología, filosofía, biología, psicología, sociología, economía, tecnología, etc.). Entre estas destacan notablemente las aportaciones de las investigaciones científicas sobre procesos humanos de conocer, sentir, comportarse y aprender.

La educación en el personalismo es asimismo *educación inclusiva* porque se centra en la persona con sus posibilidades y limitaciones, es decir, respeta la diferencia, diversidad y la situación de cada persona; garantiza, por lo tanto, el derecho de todos los seres humanos a la educación y, al desarrollar una educación personalizada, remueve los obstáculos que puedan impedir o dificultar el que todos los educandos puedan desarrollar al máximo su potencial en igualdad de oportunidades; es una educación para el bien común.

El análisis de las numerosas contribuciones que estas investigaciones han hecho a la educación –incluso de las llevadas a cabo en el ámbito positivista de las llamadas ciencias experimentales– es muy amplio, por lo que no es abordable ahora. Sin embargo, por su notable incidencia en el desarrollo de la pedagogía actual, sobre todo de las procedentes de los ámbitos biológicos, psicológicos y sociales, se considera necesario indicar muy brevemente las claves de las investigaciones realizadas por algunos autores significativos, porque ello ayuda a comprender mejor la educación como un proceso integral e integrador, aunque diferencial de cada persona, cual es la educación personalizada: Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Jerome Bruner, David Ausubel y Albert Bandura.

– Jean Piaget, considerado padre de la epistemología genética y de la psicología del niño y de la inteligencia (Arroyo, 1980), fundamenta y explica el desarrollo humano a través del desarrollo intelectual. Desarrollo intelectual que, para este autor, implica la maduración individual (herencia genética) y el condicionamiento de lo social. Ofrece bases consistentes para la búsqueda de respuestas a la pregunta ¿cómo conoce el hombre? Tras un análisis crítico de las epistemologías tradicionales, desarrolla una epistemología genética diferencial, estudiando el *conocimiento como un proceso* que deja al descubierto las fallas de la epistemología tradicional; epistemología, esta última, que consideraba el conocimiento como un hecho o como un estado innato al hombre. Piaget utiliza metodológicamente dos estrategias: a) desarrollo intelectual por estadios o etapas evolutivas, y b) armonía entre los procesos de asimilación y acomodación. Entre los muchos matices de su trabajo, el *aprendizaje como construcción según niveles de desarrollo* que concretiza en los estadios es el más divulgado de las conclusiones de Piaget.

- Lev Vygotsky. La aportación de este autor se centra tanto en el desarrollo cognitivo como en el social. Su contribución al desarrollo del aprendizaje social es notable. Vygotsky, obsesionado con la actividad creadora del hombre, hace la propuesta –que en mi opinión ha tenido más influencia– de concebir la educación como humanización y enculturación. Doble proceso que se realiza mediante la internalización o reconstrucción interna de las acciones e influjos externos. Para este autor, el desarrollo cognitivo se activa y progresa en la interacción entre lo genético y lo social, donde los factores sociales juegan un papel determinante y no

solo condicionante, como mantiene Piaget. Si para Piaget, desarrollo y aprendizaje son procesos independientes, para Vygotsky son procesos dependientes y el desarrollo sigue al aprendizaje.

Si el *cognitivism* sirve para identificar a Piaget, el *sociocognitivism* sirve para Vygotsky. El abandono del perfil de profesor como poseedor del saber que transmite a los estudiantes da paso al perfil de profesor como mediador entre el alumno y el medio; este perfil prevalece en la mayoría de los estilos de aprendizaje actuales. En esta línea de razonamiento en la que el profesor es solo mediador, Vygotsky considera la educación como aprendizaje autónomo, por el que la actividad creativa del hombre no se estanca en el presente, sino que se proyecta al futuro, tarea que se lleva a cabo mediante la asimilación y modificación del presente (Vygotsky, 1990).

Sin embargo, el concepto de educación de Vygotsky, en el que incluye la aculturación, contradice la idea de interiorización. La interiorización requiere actividad constructiva del sujeto, mientras que la aculturación la dificulta y genera pasividad, es adoctrinadora, manipuladora y nada creativa. Por otra parte, da pie a confundir aprendizaje con educación. No se olvide que el aprendizaje es uno de los procesos activos que se integran en la educación, pero por sí mismo no es educación.

– Jerome Bruner. Calificado como representante del constructivismo simbólico y del *aprendizaje por descubrimiento*, explica también el desarrollo humano desde la perspectiva o enfoque del desarrollo intelectual-cognitivo. Proceso que se activa y realiza, según Bruner, a través de un doble proceso: a) actividad mental constructiva del sujeto a partir de las informaciones y contenidos o base de datos recibidas por el aprendizaje, y b) la inferencia que el propio sujeto aprendiz hace de esta información mediante su propia actividad constructiva. La clave para Bruner es el aprendizaje por descubrimiento o actividad por la cual el aprendiz reordena y transforma la información dada. Actividad que Bruner articula sobre dos ejes principales: a) las ideas básicas o núcleos centrales de las materias de aprendizaje y b) las estructuras de estas, que ayudarán al aprendiz a captar y entender cómo están relacionadas las cosas y los contenidos de las materias de aprendizaje (Bruner, 1963 y 1988).

El desarrollo de los tres sistemas de representaciones: *enactivo* (asimilar la realidad por y en la acción), *icónico* (intuición y organización selectiva imágenes) y *simbólico* (representación conceptual y simbólica del mundo mediante el lenguaje), es una de las aportaciones más significativas de Bruner a la educación. En esta dinámica, Bruner armoniza los procesos intrapsíquicos del aprendizaje individual con los aspectos más sociales dando cada vez más peso a lo social. Bruner dio impulso a la psicología social, tanto, que la mayor crítica que se le hace es la de psicologizar la educación, de psicologismo o de explicar toda la educación desde la psicología.

– David Ausubel. Se le incluye, junto con los anteriores, dentro del movimiento constructivista. En este marco tiene una perspectiva diferente a los tres anteriores. Opone su propuesta de *aprendizaje significativo* al cognitivismo de Piaget y al aprendizaje por descubrimiento de Bruner. Ausubel afirma que el “aprendizaje por descubrimiento es insuficiente para considerarlo siempre como aprendizaje significativo”. Para fundamentar esta crítica distingue dos ejes en todo aprendizaje: aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción. Uno y otro pueden ser repetitivos o significativos en función de las condiciones en la que sobrevenga el aprendizaje (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989).

– Albert Bandura. Entre su gran producción son destacables el “sociocognitismo y la teoría del aprendizaje social” (Bandura 1977, 1995 y 1997)²⁰. El eje principal sobre el que se articulan y concretan sus investigaciones y razonamientos es su *modelo de aprendizaje vicario* activado y desarrollado principalmente y de manera progresiva a través de la observación y la imitación. Para definir y desarrollar este aprendizaje vicario, Bandura no desprecia las investigaciones sectoriales de tipo psicológico y sociológico existentes y distingue tres fases:

²⁰ Las teorías sobre el aprendizaje, además del marco constructivista, se llevaron a cabo durante bastante tiempo a partir de referentes conductistas y neo conductistas como reacción al psicoanálisis. El referente principal de todas estas teorías han sido las dos teorías del condicionamiento clásico y operante. El condicionamiento clásico, cuyo representante principal es I. Pavlov, basado en la dinámica “estímulo-respuesta” potenció la idea de que en el aprendizaje social el estímulo había que centrarlo en el contexto cultural y social. El condicionamiento operante, expresión atribuida a B. F. Skinner, propugna un aprendizaje condicionado a través de aproximaciones sucesivas por las que se logra la fijación positiva de una conducta. La teoría del *modelado social*, desarrollada principalmente por Bandura, supera la simple dinámica de estímulo-respuesta, más propia de los animales no racionales que del hombre. El conductismo no ha sido abandonado todavía.

observación, imitación e identificación. Fases que Paciano Feroso (1994, p. 232) presenta como tres corrientes de aprendizaje:

- *Aprendizaje por observación.* La dinámica de este tipo o fase de aprendizaje social consiste en ofrecer al aprendiz un modelo para que, mediante la observación de este, la persona que aprende pueda elaborar sus propias representaciones simbólicas a partir de lo que el modelo representa y hace. Este aprendizaje requiere cuatro procesos ascendentes: proceso de atención (momento inicial), proceso de retención (codificación, organización cognitiva y fijación de lo observado), proceso de reproducción motora (condicionada por el *feedback* a través de la autoobservación de sus posibilidades y limitaciones) y proceso motivacional (automotivación por los refuerzos externos y de interiorización).
- *Aprendizaje por imitación.* Entre las numerosas contribuciones para desarrollar el aprendizaje por observación realizadas durante el final del siglo XIX y primera mitad del XX destacan, además de Bandura, Neal Miller y John Dollard (1941). Todos estos autores, incluido Piaget, parten del hecho de que el condicionamiento, ni siquiera el operante de Skinner, es suficiente para explicar el aprendizaje social.
- *Aprendizaje por identificación.* Son muchas y desde distintas escuelas psicológicas las aportaciones que se utilizan como base del aprendizaje por identificación. Entre ellas destacan la introyección desarrollada por el psicoanálisis; desde la corriente cognitivista: el aprendizaje de roles y la aportación de Spencer Kagan sobre las motivaciones sociales y las interacciones de los niños. En el marco de estas investigaciones, las teorías psicológicas del situacionismo y las de la inteligencia múltiple fueron los ejes principales sobre los que se han ido desarrollando las estructuras de Kagan. Estas estructuras consisten principalmente en situar a los niños en realidades culturales y sociales distintas en y mediante las cuales los niños aprenden a competir o a ser cooperativos. Las metodologías actuales de aprendizaje colaborativo y cooperativo se inspiran en su gran parte en las estructuras de Kagan (pp. 231-232).

Todos estos autores tienen en común la consideración del hombre como un ser biopsíquico donde lo social puede ser determinante o solo condicionante en su desarrollo como ser humano. Subrayan que el desarrollo cognitivo es inseparable del contexto y de los contenidos de lo cultural y social. Estas investigaciones permiten concluir que el desarrollo humano no es el resultado de la suma de herencia más medio, sino que se va configurando por una interacción permanente entre el factor biológico (herencia) y el factor sociocultural (medio). Dicho de otra manera, implica maduración personal e inclusión social, y por lo tanto aprendizaje y acción permanente. El hombre puede ser social por naturaleza o no, pero en cualquier caso está obligado a serlo para su supervivencia y desarrollo como ser humano, puesto que existe una realimentación o *feedback* permanente entre lo biológico y lo social. Bandura subraya directamente este feedback en el siguiente texto que transcribo literalmente:

La teoría del aprendizaje social explica la conducta humana en términos de una interacción recíproca y continua entre los determinantes cognoscitivos, los comportamentales y los ambientales. El proceso de determinación recíproca hace posible que las personas influyan en su destino y también establece los límites de la autodirección. De forma que, según esta concepción del funcionamiento humano, las personas no son ni objetos impotentes controlados por las fuerzas ambientales ni agentes libres que hacen lo que les da la gana. Las personas y el medio se determinan de forma recíproca. (Bandura, 1984, pp. 10-11)

Está fuera de toda duda que los resultados de estas y otras muchas investigaciones sobre el conocimiento y comportamiento humano, aunque no son en sentido estricto investigaciones pedagógicas, sino biológicas, psicológicas, didácticas, sociales, etc., han influido notablemente en la configuración y desarrollo de una teoría y práctica pedagógica integral e integradora cada vez más consistente y científica, cual es el personalismo, y, dentro de este, el personalismo pedagógico y la pedagogía del bien común.

Uno de los ejes pedagógicos que estas investigaciones han contribuido a desarrollar ha sido el *eje de la acción*. Se constata fácilmente que los resultados de estas investigaciones están presentes en muchos de los movimientos pedagógicos y sociales actuales que trabajan la forma de garantizar la acción del propio educando en su proceso educativo. Sin duda, todos ellos han contribuido a

recuperar la acción del propio sujeto educando en su proceso de aprendizaje. Asimismo, sus conclusiones han ofrecido bases científicas para documentar la permanente reconstrucción de la educación como un proceso personal y personalizado, esto es, ajustado a las condiciones características, posibilidades, limitaciones y momento evolutivo de cada persona, y a los contextos sociales y culturales.

APORTACIONES TEÓRICAS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS QUE RECUPERAN LA ACTIVIDAD DEL EDUCANDO

Son muy numerosas las experiencias educativas y didácticas, dentro y fuera de la institución escolar, que ofrecen elementos conceptuales y procedimentales para recuperar la actividad del educando en los procesos de aprendizaje. Experiencias que no solo ayudan a entender el personalismo, sino que muchas de sus conclusiones, asumidas por el personalismo pedagógico, son de gran utilidad para el desarrollo de una teoría de la pedagogía del bien común. Entre las muchas existentes, es obligatorio recordar:

- La Escuela Nueva y Escuela Activa²¹ no son un método nuevo ni tampoco un enfoque didáctico o una simple reacción antiautoritaria al autoritarismo reinante en la escuela y en la sociedad, sino una orientación pedagógica, social y ética innovadora de la educación y de la escuela. Movimiento innovador que incluye numerosos autores y experiencias que han servido de base a la renovación posterior de la pedagogía, de la didáctica y de la escuela.

Esta corriente innovadora y creativa de pensamiento y de acción es muy diversa. Generó y desarrolló un amplio abanico de escuelas renovadoras que se extiende desde las experiencias más radicales del *self-government*, las comunidades educativas del maestro compañero de Hamburgo o la anárquica de *Summerhill*, por citar algunas, hasta las más moderadas como la *Casa dei bambini* creada por María Montessori, las escuelas basadas en la comunidad de trabajo de Kerschensteiner, la escuela de *l'Ermitage* fundada por Decroly en Bruselas, las

²¹ No resulta fácil a veces diferenciar escuela nueva de escuela activa, porque ambas se basan en los mismos principios y desarrollan experiencias educativas escolares que solo se diferencian en algunos matices. En el fondo son el mismo movimiento innovador.

Escuelas del Ave María fundadas por el padre Manjón en Granada, la escuela fundada en Chicago por John Dewey, cuyo principio básico, fiel a su expresión *learning by doing*, es la experiencia y la acción, etc.

Estas y otras muchas experiencias que han surgido posteriormente a la sombra de su cauce teórico y experiencial, aunque con diferentes matices, tienen un 'objetivo común: recuperar la actividad del educando y la escuela para la vida frente a la escuela para el conocimiento, y la vida y la sociedad para la escuela'. Entre los muchos matices existentes les une la insistencia en dos principios principales: a) *aprender haciendo* frente a los métodos de enseñanza tradicionales unidirectivos que se limitan a la información y exposición del conocimiento realizada por el profesor; b) escuela y sociedad no pueden ir por separado en la acción educativa. En suma, tratan de eliminar de la escuela, o al menos de aminorar, no solo la separación entre escuela y sociedad, sino también la metodología autoritaria y unidireccional en la relación del profesor-alumno; unidireccionalidad que generaba en este último una actitud y comportamiento pasivos, de simple recepción, memorización y repetición de la información recibida.

– La *pedagogía de la liberación* de Paulo Freire, que insiste en la educación problematizadora, crítica y comprometida social y políticamente frente a la educación bancaria. Para Freire el conocimiento no es algo que está ahí, sino que se está construyendo permanentemente y es para la vida. Freire, a su modo, es humanista y personalista; así queda reflejado en todas sus obras, principalmente en los libros: *Educación como práctica de la libertad*, *Pedagogía y acción liberadora* y *A la sombra de este árbol*.

– En la misma línea problematizadora y social de Freire ha caminado la *pedagogía crítica*. Esta corriente pedagógica subraya la actividad práctica y la investigación como recursos didácticos imprescindibles. Dos autores, entre los muchos, sintetizan esta corriente:

- Henry Giroux sintetiza las ideas innovadoras de movimientos y experiencias renovadoras anteriores. Propone una educación crítica, inserta en la vida, comprometida con la sociedad y revolucionaria, una educación que salga de la escuela, una educación que no se limite a la transmisión y transformación del conocimiento, sino que cree puentes

entre el aprendizaje y la vida cotidiana. Las estrategias didácticas, para este autor, han de tener la capacidad de generar en el alumno pensamiento crítico, actitudes y acciones comprometidas en transformar el conocimiento y también en transformar la sociedad, con el fin de salir de una sociedad determinada por el mercado y construir una sociedad más democrática, más humana y basada en la justicia social.

- Stephen Kemmis, en esta misma línea de pedagogía crítica, señala con insistencia que la intervención didáctica ha de problematizar y pensar la educación desde la educación misma y por los mismos agentes educativos; propone la *investigación-acción* como uno de los recursos didácticos más eficaces a utilizar. El punto de partida de este recurso es la misma acción de aprendizaje observada y analizada por el propio grupo integrante de la acción; no es una investigación realizada por un agente externo a la acción. Las tres fases del proceso de la investigación-acción, ya clásicas, subrayadas y desarrolladas por Kemmis son: acción-reflexión-acción. Primera fase: observación de la acción por los protagonistas de esta; segunda: reflexión por los mismos protagonistas de la acción observada, y tercera: vuelta a la acción.

– Informes Unesco. En los diferentes informes de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la Unesco subyace una visión de educación inclusiva y, por lo tanto, personalizada y comprometida con una sociedad del bien común. Estos informes impulsan una educación que integra el desarrollo individual y el compromiso, inclusión y acción social transformadora; una concepción de la educación como proceso humano-social de humanización personalizante y transformador.

El informe *Aprender a ser* (Faure, 1973), subraya que la educación es una necesidad biológica y una necesidad social; insiste asimismo en las fuertes relaciones existentes entre escuela y comunidad educativa, entre educación y progreso social –no solo cuantitativo sino cualitativo– desde una perspectiva de la dignidad humana y del bien común. A partir de estos principios desarrolla una educación sobre los cuatro postulados siguientes, que se transcribe:

- a) La necesidad de solidaridad fundamental de los gobiernos y los pueblos por encima de las divergencias y conflictos transitorios.

- b) La democracia concebida como el derecho y la posibilidad en igualdad de condiciones de todos y cada hombre a realizarse plenamente y a participar en la construcción de su propio porvenir y el de la sociedad.
- c) El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo de cada hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos: individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños.
- d) La educación, para formar a este hombre completo cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada vez más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, solo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir aisladamente conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de “aprender a ser” (pp. 16-17).

El nuevo informe a la Unesco *La educación encierra un tesoro*, conocido como *Informe Delors* (1996) desarrolla y concreta los principios del informe anterior y las diferentes formas de activar y organizar la educación (informales, formales y no formales). En ambos informes, la propuesta educativa mira al futuro, es prospectiva. Si el primer informe señaló los principios, este asume los mismos principios y trata de concretarlos teórica y normativamente a las nuevas realidades sociales, económicas, laborales, culturales, etc., con el fin de desarrollar una educación que responda a las tensiones del siglo XXI; tensiones que describe y cuyos enunciados transcribo literalmente:

- a) La tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces, la tensión entre lo universal y lo singular.
- b) La tensión entre tradición y modernidad . . .: adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico.
- c) La tensión entre el largo plazo y el corto plazo, tensión eterna pero alimentada actualmente por un predominio de lo efímero y de la instantaneidad.

- d) La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades . . . Hoy . . . la presión de la competencia hace olvidar a muchos directivos la misión de dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades.
- e) La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano.
- f) La tensión entre lo material y lo espiritual. (Delors, 1996, pp. 16-18).

La respuesta educativa a todas estas tensiones y problemas pedagógicos y sociales la articula el informe sobre los cuatro pilares de la educación tan conocidos y divulgados: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y aprender a ser.

– El *enfoque por competencias* o educación basada en competencias constituye hoy el problema pedagógico y didáctico más urgente. Surge igualmente como una respuesta, fundamentalmente didáctica, a la poca eficacia de los enfoques didácticos centrados en la transmisión de información y en la acumulación y memorización de esta. Trata de armonizar lo individual con lo social, dirigiendo sus esfuerzos al diseño de currículos basados en competencias que respondan a las necesidades sociales presentes y futuras, y no en contenidos y conocimientos abstractos al margen de la capacidad de cada estudiante y de las exigencias educativas y formativas de la sociedad en la que se vive.

El informe Faure de la Unesco fue consciente de la necesidad de una educación por competencias, pero ya previó el problema de deshumanización implícito en la educación por competencias, cuando analiza la tensión entre la competencia y la igualdad de oportunidades. Si la competencia se interpreta como competitividad egoísta e insolidaria deja de ser educación, pero es educación si se interpreta como ser competente humana, social y profesionalmente y poner dicha competencia al servicio del bien común.

La recopilación de estas corrientes y experiencias pedagógicas y didácticas no es gratuita: recoge un número pequeño, aunque significativo, de entre las muchas existentes. En todas ellas se observa la preocupación por perfeccionar un desarrollo pedagógico, didáctico y social que garantice una educación completa, respondiendo a las necesidades de humanización de cada persona y a las de

construir un mundo más justo y humano. En suma, y en coherencia con lo expuesto hasta aquí, una educación de humanización personalizada y una pedagogía del bien común que aborde y avance en el reto teórico y práctico que la sociedad actual plantea a la educación; reto que, sin olvidar las enseñanzas del pasado, obliga en la teoría y en la práctica pedagógica a trabajar la educación en el presente y adelantarse a las necesidades del futuro.

Esta incidencia se extiende no solo al desarrollo de una teoría pedagógica personalista, sino también al desarrollo de modelos de instituciones educativas y a los estilos de enseñanza y aprendizaje potenciadores de la autoeducación que dan un vuelco de 180 grados a las relaciones profesor-estudiante. Basta considerar el gran número de los enfoques organizativos de las instituciones educativas y de estilos de enseñanza-aprendizaje que han surgido en su cauce de pensamiento y de acción. Estilos en los que los agentes y agencias (familia, profesores, amigos, escuela, instituciones y asociaciones culturales, religiosas, políticas, etc.) intervinientes en las actividades de enseñanza-aprendizaje son mediadores. En suma, desarrollan estilos de acción/intervención en los que las actitudes y dinámicas de los agentes no son unilaterales ni autoritarias, sino de interacción entre personas, en donde la tarea de educadores y profesores es la de coordinar, mediar, orientar, dinamizar o dirigir el aprendizaje. No debe perderse de vista que potenciar la acción realizada consciente, libre y solidariamente por la persona que se educa es uno de los elementos constitutivos del personalismo y, por lo tanto, del personalismo aplicado a la educación o personalismo pedagógico. Como se plantea en el modelo educativo UPAEP U50 (2018, núm. 40) es “una visión educativa que moviliza y transforma a la sociedad desde la persona misma”. Resumiendo, es una corriente de pensamiento y de acción que se concreta operativamente en la educación personalizada y, por consiguiente, en la educación del bien común.

Dos conclusiones o lecciones principales podemos extraer de la pluralidad y sentido común observado en estas investigaciones:

- a) El gran acierto del personalismo y de la pedagogía del bien común es aprovechar lo positivo y común que tienen todas estas investigaciones y experiencias educativas para la mejora de educación como proceso dinámico y de acción para el desarrollo humanizador personal y personalizante.

b) El gran desacierto y problema de los reduccionismos está en que, instalados en una de las dimensiones del desarrollo humano al margen de las otras²², se han esforzado en destacar las diferencias naturales entre las dimensiones –e incluso entre alguno de los enfoques específicos de estas dimensiones– en lugar de buscar los elementos de convergencia del único proceso de desarrollo humano que es la educación. Desarrollo en el que los elementos de la realidad genotípica y social se integran en una unidad de desarrollo y de acción.

PEDAGOGÍA DEL BIEN COMÚN: ¿TEORÍA PEDAGÓGICA GENERAL DE EDUCACIÓN?

No es posible seguir adelante en la búsqueda de una respuesta razonada sin situar, aunque sea sintéticamente, a la pedagogía del bien común en la pedagogía sin adjetivos. A lo largo de este trabajo hemos ofrecido documentación y razonamientos que ubican la pedagogía del bien común en el marco del personalismo pedagógico. Incluso hemos planteado si es posible en sentido estricto hablar de una educación que no sea personalizada y, por ende, de una pedagogía que no sea personalista.

PEDAGOGÍA HUMANISTA-PERSONALISTA

“El desarrollo, ‘despliegue total de las posibilidades humanas en el mundo entero’ es el objetivo último de la educación y de la cultura” (Delors, 1996, p. 294). En este informe, la Unesco considera prioritario como finalidad de la educación y de la cultura trabajar por un desarrollo centrado en el ser humano (Delors, 1996, p. 24). Esto contrasta con muchas de las estructuras y dinámicas actuales de tipo cultural, social, económico e incluso “educativo” que ponen al ser humano al servicio del desarrollo y concretamente de un desarrollo económico, profesional o ideológico. En el informe de

²² Los motivos de esta dinámica de estacionarse en la diferencia pueden ser muchos. Por una parte, está la exigencia metodológica de la investigación científica que requiere sectorizar la realidad a investigar y, por lo tanto, delimitar la parcela o campo concreto de investigación; por otra, la defensa de determinados intereses de poder, ideológicos, políticos, económicos, culturales de grupo, marcos teóricos apriorísticos y, en consecuencia, de defensa a ultranza de resultados investigaciones sectoriales.

la Unesco es la cultura, la economía y la tecnología las que tienen que estar al servicio del hombre, y no viceversa.

El objeto de la pedagogía es la educación y esta implica la totalidad de la persona en su dimensión individual y social, como afirma la Unesco. Razón por la cual, es errónea la afirmación de quienes la restringen a alguna de las dimensiones del hombre o de la sociedad, y también la de aquellos que defienden la ausencia de estatus teórico científico de la pedagogía porque dicen que es un arte, una actividad o simple reflexión. Esta última afirmación confunde pedagogía con educación y educación con simple acción/intervención. En este contexto, hay que diferenciar teoría de la educación como disciplina curricular de teoría pedagógica. La teoría de la educación es una ciencia substantiva pedagógica de la educación (Castillejo, 1987; Touriñán, 1987 y 2015) al contrario que otras teorías que se autodenominan de la educación, pero son teorías interpretativas acerca de la educación desde otros ámbitos de conocimiento, no son pedagógicas.

La pedagogía, como hemos mostrado, tiene estatus científico por sí misma²³ y además integra en su proceso de construcción de su teoría científica las valiosas contribuciones que la investigación sobre diferentes dimensiones del hombre y de la sociedad ha producido. De ahí que hieran quienes indican que la pedagogía se limita a aplicar las contribuciones de otras ciencias sobre el hombre y sobre la sociedad. La pedagogía, por el contrario, al igual que otras ciencias autónomas que integran en su haber conocimiento y acción, como la medicina, interpreta y transforma las aportaciones de otras ciencias en conocimiento y acción propia, en nuestro caso ciencia y acción pedagógica y, por lo tanto, educativa. La pedagogía, debido a la polidimensionalidad y polisemia de su objeto, está abierta siempre a conflictos intercientíficos que no pueden resolverse por el cauce de la oposición excluyente, sino por el de la dialéctica y complementariedad.

Se ha mostrado a lo largo de este capítulo el sofisma metodológico de los reduccionismos. Las conclusiones de estos son focalizaciones o si se prefiere enfoques teóricos, históricos, sociológicos,

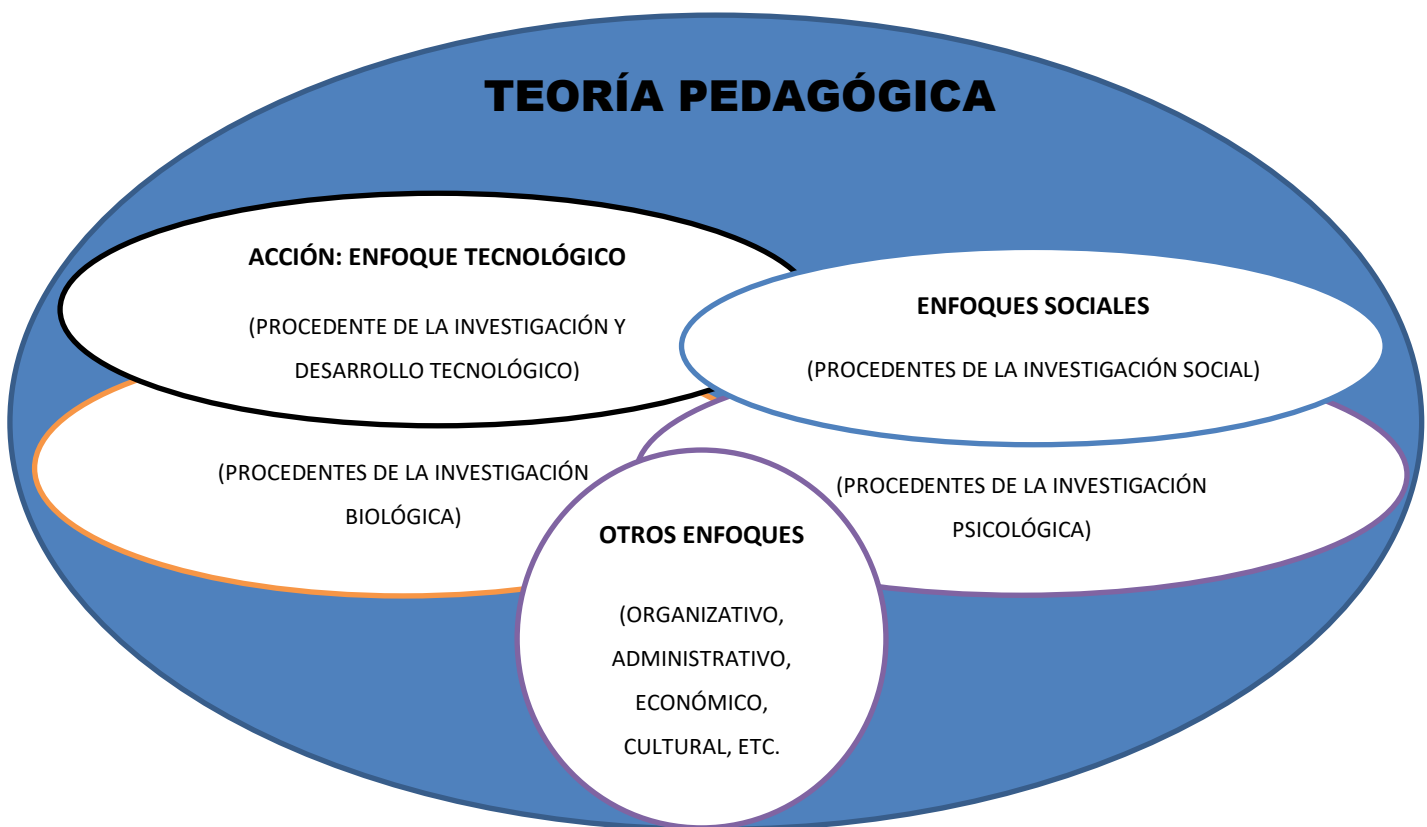
²³ El estatus científico de la pedagogía se ha debatido mucho durante los últimos años. Tres han sido las posturas que agrupan la casuística al respecto: a) la pedagogía es ciencia, con autores tan significativos como Pestalozzi, Herbart, Dilthey, Claparède, Natorp, Spranger, etc.; b) la pedagogía es un arte, y c) la pedagogía queda disuelta en la expresión ciencias de la educación. En lo referente a este último bloque, considero necesario recordar que las llamadas ciencias de la educación no son ciencia pedagógica, ni siquiera de la educación, sino ciencias humanas, sociales, biológicas, psicológicas, etc.

tecnológicos, antropológicos, biológicos, etc. pero nunca pueden ser teorías pedagógicas, sino teorías sobre aspectos, factores o realidades que inciden en la educación. Son enfoques compatibles y asumibles en una teoría pedagógica, pero ellos, por sí mismos no son teorías de la educación, porque su objeto no es la educación o proceso humano-social personal y personalizante, sino otros ámbitos, procesos y realidades no educativos por sí mismos.

La siguiente figura ayudará a visionar de manera plástica la unidad integral e integradora de una teoría pedagógica en el marco del personalismo pedagógico:

Figura 3

Enfoques de la teoría pedagógica



En este proceso de construcción teórico-científica, la pedagogía personalista no es una moda novedosa y pasajera surgida de improviso, sino que, como ya hemos analizado, posee suficiente trayectoria teórica, normativa y práctica para ofrecer respuestas conceptuales, axiológicas y de

acción al hombre y al mundo contemporáneo que ayuden a recuperar lo humano frente a las dinámicas y estructuras deshumanizadoras que predominan en otros ámbitos. Por esta razón, el proyecto pedagógico personalista será siempre un proyecto abierto a las necesidades del hombre y de la sociedad y, por lo tanto, un proyecto en permanente perfeccionamiento y reconsideración. Es asimismo un proyecto de acción insertado en la realidad social concreta de cada persona y de cada contexto histórico y social, un proyecto diverso fundamentado en el ser humano y en sus relaciones consigo mismo y con la sociedad. En suma, el personalismo pedagógico y la pedagogía del bien común constituyen un *proyecto integral e integrador que no monopoliza ni excluye a nadie, pero que tiene entidad y estatus científico, un proyecto que parte de la persona y de la sociedad, lo desarrolla la persona en y con la sociedad y revierte a la persona y a la sociedad*. Es un proyecto del y para el bien común.

El personalismo deja claro que el pensar, el hacer, el relacionarse y cualquier otra acción humana no son actividades aisladas ni automáticas de la mente y del cuerpo en su actividad física y relacional, sino que cualquier tipo de actividad mental, física, relacional, etc., implica a toda la persona, es la persona quien la hace. El personalismo pone de relieve algo tan antiguo como el mismo hombre: que una individualización o desarrollo humano individual no puede entenderse ni desarrollarse adecuadamente sin el complemento del desarrollo humano social o socialización, y viceversa, porque ambos procesos forman parte constitutiva del desarrollo del hombre como humano, es decir, como persona. No existen dos identidades en la persona sino una y única identidad con dos niveles de formación y desarrollo: la *interioridad* o conciencia de uno mismo y la *alteridad* o reconocimiento del otro (Honoré, 1987). El individuo sin la sociedad no existe, es simple concepto especulativo, como tampoco existe la comunidad sin el conjunto y concurso de las individualidades.

El siguiente texto ayuda a comprender esta dinámica integral e integradora entre individuo y comunidad:

La comunidad es como una persona de personas construida por las relaciones recíprocas de los unos con los otros. Así pues, la presencia y la acción del hombre—persona se convierte en esencial para la existencia de la comunidad. Las relaciones entre los miembros de la comunidad son determinantes de manera que cada uno cuenta para el conjunto de la

comunidad, su influencia repercute en la vida de los demás, de manera que su presencia se deja notar. La finalidad de la comunidad se encuentra en ella misma y no puede ser conseguida sin que las personas la consigan también. (Pedemonte, 2017, pp. 213-214)

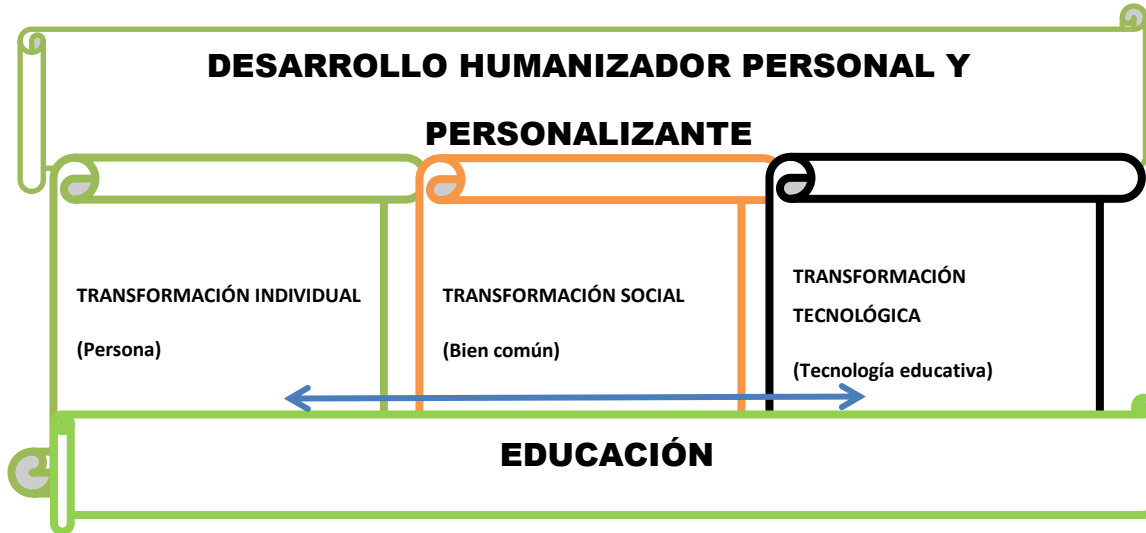
La pedagogía del bien común se genera y desarrolla en el marco del personalismo. Es una pedagogía centrada en la persona y para la persona y, por consiguiente, en la sociedad y para la sociedad, o lo que es lo mismo para el bien común. La persona para el personalismo, recuérdese, no es una idea ni una cosa; tampoco es una suma de *bios*, *psique*, espíritu, cultura, sociedad, etc., sino un todo único y singular, alguien con identidad y estructura propia, estructura múltiple en la que bien individual y bien social (bien común) se integran como partes constitutivas de la misma. Es decir, que el egoísmo deshumanizador de una individualización sin socialización o una socialización sin individualización no tiene cabida en el desarrollo de la persona como ser vital en permanente configuración.

Esta complementariedad entre individualización y socialización requieren de la persona un compromiso consigo misma y con la sociedad, compromiso que no puede limitarse a observar y reflexionar sobre sí mismo y la sociedad, sino que exige formarse de manera integral como persona competente humana, cultural y profesionalmente, y además, poner su competencia al servicio de la sociedad, esto es, participar en la transformación y desarrollo de una sociedad cada vez más junta y más humana, donde el bien común pueda garantizarse.

Todas estas circunstancias, dinámicas y procesos han de considerarse en la permanente reformulación de una pedagogía del bien común. En este contexto, la teoría pedagógica del bien común se configura y construye sobre un concepto de educación personalista o proceso humano-social de humanización personal y personalizante desarrollado durante toda la vida del hombre. Proceso que se sustenta y desarrolla de manera integral e integradora sobre tres pilares en la implementación personal: transformación individual, transformación social, transformación tecnológica (Figura 4).

Figura 4

Pilares en la implementación personal



La pedagogía del bien común solo puede interpretarse, por consiguiente, en el cauce del personalismo pedagógico. Pedagogía que se concreta en la práctica de la educación personalizada, o lo que es lo mismo, de la educación sin adjetivos. Así es que uno se atreve a decir –fundamentado en la documentación y razonamientos que se han expuesto– que es simplemente pedagogía, puesto que el bien común es parte constitutiva de las dos dimensiones de la persona y, por lo tanto, de la educación, porque bien individual y bien de la comunidad se integran en el concepto de bien común. En suma, el bien común es un proceso constitutivo de la educación. En este contexto, podemos afirmar que *la pedagogía del bien común es una teoría general de la educación, no un enfoque parcial*.

PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO, INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

La “persona que ya es se sigue haciendo en la acción” es el eje de la pedagogía del bien común. Esta apertura dinámica de la persona implica la superación de los egocentrismos del individualismo y el logro de la madurez e inclusión social y, por lo tanto, –se subraya nuevamente– demanda el

compromiso por formarse como persona competente y participar como ciudadano responsable en la transformación de la sociedad.

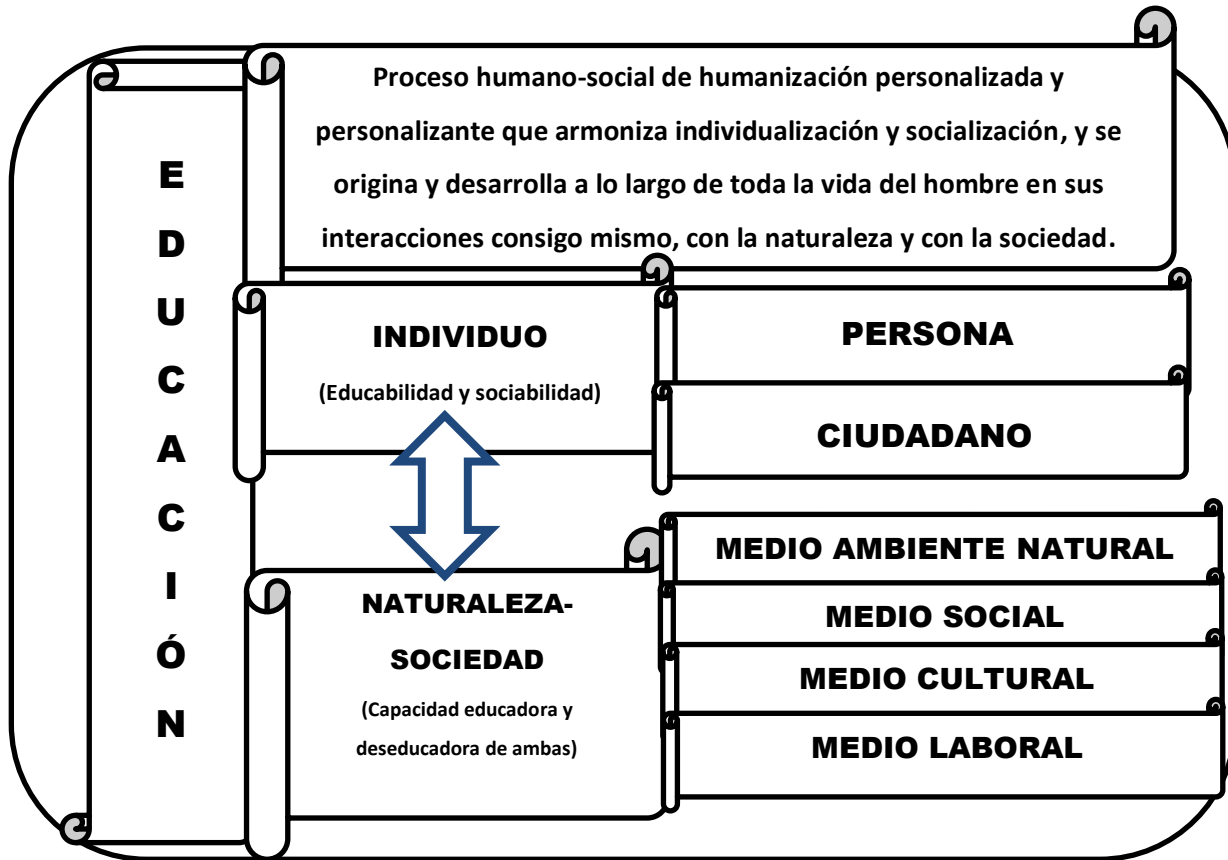
Esta doble finalidad queda reflejada con claridad meridiana en los principios generales 22 y 27 del ideario de la UPAEP:

22. El ser humano es una criatura, síntesis única de materia y espíritu, que dotado de inteligencia y voluntad no es un objeto más de la naturaleza, sino una Persona, un sujeto libre y responsable con una vocación única e intransferible que trasciende al tiempo y a la historia. (UPAEP, 2016, p. 12).

27. La sociedad es natural y necesaria a la persona. En ella nace, en ella se educa y ella le proporciona los bienes indispensables para su pleno desarrollo. A ella debe servir contribuyendo a la realización del Bien Común, del que han de participar todos los miembros de la sociedad. (UPAEP, 2016, p. 13).

Figura 5

Educación como proceso individual y social



Es cierto que la pedagogía del bien común –se insiste– no es algo nuevo. Lo novedoso está en el hecho de recuperar una forma de hacer pedagogía centrada, por una parte, en recuperar la dignidad y libertad de la persona, que las diferentes deshumanizaciones y radicalismos de los totalitarismos ideológicos, culturales y políticos, junto con el hecho de poner la economía en la cúspide de los sistemas axiológicos, habían enterrado en el baúl de los recuerdos; por otra, y como consecuencia de lo primero, en subrayar el compromiso social libre y responsable de la persona al participar como ciudadano en la construcción de una sociedad más justa y, por lo tanto, más humana. Las implicaciones para las instituciones educativas son claras. La escuela no puede permanecer al margen de la comunidad, sino que la comunidad ha de estar en la escuela y la escuela en la

comunidad (Merino, 2009b), porque la educación implica el desarrollo de la persona a nivel individual y como ciudadano.

Desde este marco humanista personalista de la educación, *la pedagogía del bien común no se percibe como un enfoque sino como teoría general pedagógica*. Ahora bien, dada la complejidad y condicionamientos del proceso educativo, es una teoría en permanente reestructuración porque no es una teoría omnisciente y cerrada sino abierta, porque la persona misma, sus necesidades y proyectos individuales y sociales, al igual que las realidades y dinámicas sociales y culturales, evolucionan y cambian permanentemente.

Se puede criticar que la educación como proceso complejo y pluridimensional no admite una teoría general pedagógica, sino varias teorías, como afirma Nohl (1968). Ciertamente, la educación es un proceso complejo y pluridimensional, pero no muchos procesos sino un único proceso que integra dimensiones, procesos humano- sociales y técnicos, acciones y medios diferentes. Único proceso, insisto, que constituye el objeto material y formal de la pedagogía.

Si, como se ha fundamentado aquí, el bien común es inseparable del desarrollo de la persona y por lo tanto de la educación, la pedagogía del bien común es teoría, teoría general pedagógica; pero si fuera un elemento o factor no integrado en la esencia de la misma educación, sino coadyuvante como lo son las conclusiones reduccionistas derivadas de investigaciones filosóficas, axiológicas, sociales, biológicas, psicológicas, tecnológicas, etc. sobre el hombre y la sociedad, la pedagogía del bien común sería solamente un enfoque. Más aún, de todo lo expuesto se deduce que desde las conclusiones reduccionistas no es posible concluir teorías de la educación sino teorías biológicas, psicológicas, etc. aplicadas a la educación y en consecuencia es erróneo, dentro del marco reduccionista, hablar de teorías pedagógicas.

CLAVES EN LA FORMACIÓN DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA

Dos son los cauces sobre los que se desarrolla una teoría pedagógica: la educación y la estructura de las teorías. Se ha demostrado a lo largo de este capítulo que la clave única en la estructura de la

teoría pedagógica es la educación. No lo son por separado, ni conjuntamente, las diferentes dimensiones y procesos que configuran el ser humano, ni tampoco las manifestaciones parciales de la actividad educativa o los procesos y realidades sociales y culturales, aunque no deben excluirse como elementos coadyuvantes. El único proceso válido en la elaboración de una teoría pedagógica es la educación.

EDUCACIÓN

Lo novedoso de este trabajo no es definir la educación ni construir una pedagogía del bien común, porque la educación y el bien común están ya muy definidos. Asimismo, la pedagogía del bien común siempre ha estado ahí, aunque no se hubiera formalizado conceptualmente como tal. La aportación está en fundamentar y mostrar que el bien común es parte integral del proceso educativo y, por lo tanto, de la pedagogía. Concretamente, se han sistematizado y estructurado las bases del marco teórico y de acción que faciliten, por una parte, el avance de la teoría pedagógica de la pedagogía del bien común²⁴ y, por otra, su encuadramiento en la antropología y filosofía del personalismo; único marco que permite desarrollar, en la teoría y en la práctica, un proceso educativo no reduccionista, un proceso de humanización personal y personalizante, una educación inclusiva en la que se armoniza el bien de cada persona, el cual incluye bien individual y bien de la comunidad, esto es, el bien común.

En el marco de este razonamiento y cauce pedagógico de larga tradición se considera que es lógico concluir que *la pedagogía del bien común es una teoría general de la educación, una teoría científica, dinámica y abierta*, que:

- Integra la multiplicidad de dimensiones y ámbitos en una unidad conceptual y de acción educativo-social que es la persona.

²⁴ Aunque sea reiterativo, insisto, no biológica, psicológica, sociológica, política, económica, ni cultural, etc. sino fundamentada en el análisis pedagógico de la educación en su doble dimensión de individualización y socialización.

- Adapta las contribuciones de diferentes ámbitos científicos interpretándolos desde el análisis pedagógico.
- Genera y desarrolla normativas que orientan las diferentes funciones pedagógicas, como son la función tutorial, docente, social, apoyo institucional, tecnológica, investigacional, etc.

Con relación al marco teórico, he aportado documentación y razonamientos sobre el concepto integral e integrador de la educación que permiten demostrar que la pedagogía del bien común es una teoría substantiva de la educación, una teoría pedagógica, y que las perspectivas que focalizan su análisis teórica, normativa y operativamente en uno de los ámbitos, dimensiones o actividades del proceso educativo son enfoques o simples reduccionismos.

En el marco reduccionista es fácil concluir que la educación no existe, sino que cada uno hace su propia “educación” en función del contexto en el que se encuentra, olvidando que la educación es un proceso de la persona, no un proceso de crecimiento de las dimensiones biológicas, psicológicas, etc. del hombre por separado ni en su conjunto.

En el cauce conceptual y experiencial de la pedagogía del bien común pueden desarrollarse también reduccionismos pedagógicos. Reduccionismos que se derivan de tres equívocos muy presentes en la sociedad actual:

- Identificar sociedad del bien común con sociedad del bienestar, y sociedad del bienestar con una pseudosociedad del bienestar interpretada como sociedad hedonista y consumista de usar y tirar²⁵.
- Limitar bien común al bien de la comunidad, al margen del bien de todos y cada uno de sus componentes.

²⁵ La sociedad del bienestar es un logro de la humanidad si se considera como una sociedad que vence a la miseria y a la exclusión social, cultural, etc., y como una sociedad que ayuda al hombre a satisfacer sus necesidades físicas y espirituales con dignidad y libertad. El problema se genera cuando sociedad del bienestar se identifica con sociedad de “laissez faire, laissez passer”, como una sociedad de ocio, pero de un ocio no humanista y creativo sino de un ocio de no hacer nada, de un consumo de usar y tirar. Esta idea de una pseudosociedad del bienestar está siendo negativa para la pedagogía porque genera la idea de que la pedagogía del esfuerzo es un lastre del pasado que hay que abandonar.

- Confundir bien común con el bien del grupo humano más próximo.

Mostrar el germen reduccionista existente en cada uno de ellos requiere estudios más monográficos, estudios que exceden el objetivo del presente estudio.

ESTRUCTURA DE LAS TEORÍAS CIENTÍFICAS

Desde que Karl R. Popper (1936 y 1971) analizó el desarrollo del conocimiento científico, afirmando con rotundidad que la ciencia no procede de la observación de los hechos sino de un problema inicial, concretamente del enunciado de un problema científico, es común asumir que toda investigación presupone una teoría, una estructura teórica, es decir, un marco de referencia sobre lo observado. Nombres significativos en metodología de la investigación científica, como Bunge, Kuhn, Kerlinguer, entre otros muchos, acompañan a Popper en esta idea.

El problema científico-pedagógico, por lo tanto, se forma de la reflexión de la educación en su totalidad compleja, polidimensional e integral. No se forma desde la investigación del hombre como ser biológico y social, ni desde el hecho educativo como simple hecho o fenómeno social, ni tampoco desde la acción e intervención técnica o espontánea.

El análisis de los reduccionismos pone de manifiesto que cuando se confunde un problema biológico, psicológico, antropológico, filosófico, social, etc., con un problema pedagógico se construye un enunciado teórico o de praxis reduccionista porque la conclusión, que es biológica, psicológica, etc., se presenta como conclusión pedagógica. Ahora bien, si estas conclusiones no exceden el límite de su ámbito científico o tecnológico y se ofrecen a la pedagogía como única ciencia y técnica cuyo objeto material y formal es la educación para su interpretación pedagógica, se puede afirmar que son un enfoque teórico o práctico de la educación. Enfoque coadyuvante en la construcción de una teoría pedagógica. En este sentido, es lógico concluir que pueden existir enunciados o enfoques teórico-prácticos de la educación o sobre dimensiones de esta, pero no muchas teorías científico-pedagógicas.

Este mismo riesgo reduccionista está latente en la corriente de pensamiento y de acción que separa el bien común del bien individual como si fuera algo ajeno al hombre y a su implementación como ser humano. El bien común en el sentido clásico no es solo un problema social, sino un problema humano-social porque está radicado en el proceso de humanización, proceso que caracteriza al hombre como humano, como persona. Por lo tanto, se considera un sofisma, e incluso un error, la tendencia que analiza el bien común como un simple hecho, fenómeno puramente social y no como un proceso humano-social. Es un problema del hombre como persona y, en consecuencia, como miembro de una sociedad.

Otro de los sofismas o procedimientos metodológicos que corren el riesgo de derivar en reduccionismo es confundir teoría con hipótesis a investigar, a demostrar o demostrada. La teoría no es una hipótesis, sino –como señalamos al principio– el conjunto sistemático de conocimientos ya fundados y sistematizados que, como ya se ha indicado, fundamenta y formula los principios, los fines y el entramado conceptual íntegro que define un hecho, proceso o fenómeno objeto de estudio, así como la normativa de la tecnología de acción que guía la práctica, en el caso, de que el objeto de estudio implique actividades, cual es el caso de la educación.

El concepto de ciencia y, por consiguiente, la formación de teorías científicas son todavía hoy un problema no resuelto en teoría de la ciencia que genera muchos debates; debates que se incrementan en la formación científica de una teoría pedagógica. La problemática existente en ambos procesos de teorización es tan amplia y polémica que no procede ahora ni tan siquiera el enunciarla.

Sin embargo, la contextualización del problema que ocupa a este trabajo obliga a recordar que se han alternado o han caminado de forma paralela varios cauces en el proceso de construcción de teorías y, por ende, teorías pedagógicas a lo largo de la historia de la ciencia y también de la historia de la pedagogía y de la educación. Solo como ejemplo entre los muchos existentes, recuérdense el empírico-positivista-experimental, el descriptivo-fenomenológico, el onto-antropológico, el hermenéutico-especulativo, el dialectico-dialógico, el crítico, etc., amén de otras formas que toman como punto de partida algunos de los medios de la educación, como los contenidos, las normas, las actividades, las medidas educativas, las instituciones formales y no formales de la educación, los

efectos y resultados, etc. Todos ellos aportan elementos valiosos para la formación de una teoría pedagógica, pero también pueden perjudicar el complejo y polivalente proceso de la investigación y reflexión pedagógica a la hora de formalizar una teoría pedagógica coherente si no tienen en cuenta que la educación es un proceso humano-social complejo e integral que no puede reducirse a una de sus partes, ni construirse de forma científica en la teoría y en la práctica desde problemas no pedagógicos o por métodos no adecuados al problema pedagógico. Conviene no olvidar que en toda investigación es el método el que tiene que adaptarse al objeto, no al revés.

La complejidad de la educación como problema pedagógico requiere armonizar tres variables fundamentales que convergen y se integran en el mismo:

- a) Ontológica-antropológica, radicada en la naturaleza humana.
- b) Tecnológica, radicada en la acción/intervención educativa y en el problema del método de investigación.
- c) Social, radicada en los contextos físicos, históricos, culturales, etc. en los que se desarrolla la vida de cada persona y, por consiguiente, la acción educativa.

Esta complejidad y multidiversidad del problema pedagógico en la que confluyen procesos subjetivos, objetivos y de acción genera serias dificultades metodológicas a la hora de formar teorías en pedagogía en relación con otros campos y ámbitos científicos más concretos y controlables empírica y experimentalmente. Más aún, complican la tarea de definir la propia pedagogía como ciencia y tecnología de la educación. Hay preguntas que están todavía sin resolver: ¿es la pedagogía una metaciencia que analiza enunciados y teorías de otras ciencias? ¿Es una ciencia capaz de definir sus propios problemas científicos y diseñar enunciados metodológicamente viables a la investigación pedagógica?

La respuesta requiere previamente tomar postura sobre si el problema pedagógico puede abordarse y desarrollarse con rigor metodológico y lógico únicamente desde alguna de las formas del procedimiento de formación de teorías que hemos indicado. La complejidad de la educación obliga a descartar esa limitación y asumir que el problema pedagógico supera las perspectivas

parciales y, por consiguiente, el diseño de este ha de abordarse desde la cooperación y complementariedad pedagógica y metodológica, y nunca desde la especialidad excluyente. En el marco de formación integral e integradora del problema pedagógico –se subraya nuevamente– no se excluyen las conclusiones sobre las dimensiones o procesos convergentes en la educación procedentes de investigaciones psicológicas, etnológicas, sociológicas, tecnológicas, axiológicas, etc., que habría que interpretarlas como enfoques.

CONCRECIÓN EN LA FORMACIÓN DE LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS

Dentro de este marco de pensamiento se comprueba históricamente que, en la educación

como en otros dominios del saber la actividad precede a la reflexión sobre la actividad, también aquí el hecho de la educación es anterior a la teoría pedagógica. Primero espontánea o deliberadamente se educa; después se observa y se reflexiona sobre ello y poco a poco se va gestando un concepto acerca de la esencia y método de la educación que en el curso de la historia se va convirtiendo en una teoría pedagógica. (García Fraile, 2005, p. 75)

Olvida decir García Fraile que ese hecho no es un hecho en bruto, es la manifestación de un proceso humano que siempre se desarrolla en el contexto sociocultural concreto y a través de una actividad humana espontánea o formalizada y, por lo tanto, con una gran carga de subjetividad. Es cierto que, cuando se reflexiona e interpreta el proceso educativo, se hace a través de sus manifestaciones concretas y se corre el riesgo de confundir alguna de estas manifestaciones con el todo, como ya hemos mostrado a lo largo de este estudio.

La evolución de la investigación científica ha dejado atrás el monismo metodológico, predominante durante el siglo XX, por el que se consideraba que el único cauce válido de investigación era el método empírico cuantitativo. Este monismo metodológico no es válido en las ciencias humanas y sociales, y posiblemente tampoco en muchas investigaciones sobre el hombre y los mal considerados hechos sociales.

No está libre de estos problemas el proceso de construcción de teorías sobre la educación y de teoría/s pedagógica/s. El cuádruple cauce (estructura de las teorías, persona, sociedad con sus dinámicas y productos culturales y acciones de la praxis del proceso educativo) genera interminables debates epistemo-metodológicos. No procede ahora, por razones de objetivo, entrar a debatir sobre qué dinámicas de investigación son más o menos científicas en la construcción de teoría/s pedagógica/s sino, una vez que han quedado sentadas las bases, caminar hacia adelante en la elaboración de la teoría pedagógica; en suma, construir el proceso científico pedagógico. Proceso abierto y en permanente reformulación. Este es el procedimiento que hemos seguido, tomando como punto de partida los conceptos de educación, de hombre y de persona, asumiendo de forma crítica el valioso caudal de los avances científicos de otras ciencias relacionadas con la educación, y poniendo al descubierto los reduccionismos de sus conclusiones cuando estas se han extendido más allá de los límites de su objetivo científico. Acudir al recurso del árbol ayudará a comprender mejor este doble proceso, el reduccionista y el de contribución valiosa al todo. El árbol tiene tronco y ramas. Los enfoques son ramas del tronco educativo. Por lo tanto, han de estar unidas al árbol, forman parte del árbol, pero no son el árbol entero. La teoría pedagógica desarrolla el árbol completo de la educación recogiendo e integrando en el mismo las valiosas colaboraciones sectoriales de las diferentes ramas.

Delors (1996), Lipman (1998) y Morín (2000) insistieron en que la educación del siglo XXI tenía que hacer un esfuerzo para superar los procesos de homogenización unidireccional centrados en el referente histórico y recuperar la esencia de la educación y de la pedagogía. Esencia dinámica que consiste en activar el desarrollo perfectivo de la persona y de la sociedad de manera que, sin olvidar las lecciones del pasado, no se estacionen en el mismo, sino que activen e impulsen su situación y experiencia existencial del presente (Freire, 1997) y mirando al futuro (Unesco, 2020). Lipman y Morín concretaron este modelo en el cauce de los paradigmas de pensamiento complejo. Sin duda que los análisis y propuestas de estos autores constituyen hoy una exigencia urgente e ineludible, puesto que la velocidad de los cambios y las realidades culturalmente diferentes en una sociedad diversa e interdependiente, notas de identificación de la sociedad actual, demandan una educación menos anclada en el pasado, más inserta en el presente y comprometida con la construcción del futuro de las personas y de las comunidades (Merino, 2009a, p. 11).

En el marco de esta exigencia individual y social caracterizada por la diversidad, y en consecuencia en el paradigma del pensamiento complejo, he adoptado en este estudio planteamientos, dinámicas, modelos y cauces no tanto disyuntivos cuanto convergentes y complementarios a nivel conceptual y metodológico. La perspectiva de subrayar lo insatisfactorio de la clásica disyuntiva entre ciencia pura o básica y ciencia aplicada (Ziman, 1986), y la necesidad de planificar la investigación como un continuo en el que ciencia pura y aplicada son dos extremos de un complejo y heterogéneo abanico de procesos, objetivos y tareas de investigación, adquiere en la investigación pedagógico-social actual su máxima expresión. La elaboración y desarrollo de estrategias y de tecnologías se destacan, dentro de esa banda, como campos diferenciados de investigación en la metodología de la ciencia. En este sentido, la investigación estratégica y la investigación para el desarrollo tecnológico constituyen ya para Ziman grandes ámbitos de la investigación actual.

En este contexto de pensamiento complejo y de pluralismo metodológico convergente y nunca excluyente he planteado el proceso de formación de teoría pedagógica. Hemos visto que quienes adoptan un cauce paralelo o excluyente llegan a conclusiones reduccionistas sobre el concepto de educación, de pedagogía y de teoría pedagógica. Este es el caso del excelente estudio sobre la estructura en la formalización de teorías de Pasillas (2004), pero que al aplicarlo a la estructura de la formación de teoría pedagógica no parte de la educación como proceso humano-social con entidad propia, sino del análisis por separado de los elementos y las manifestaciones de la educación como hecho social. Por ello, este autor concluye que existen varias teorías pedagógicas tienen una estructura múltiple, porque convergen explícita o implícitamente en su problema científico y de acción varios elementos, procesos y “problemáticas, entre las principales están: el hombre, la sociedad, los conocimientos, el desarrollo de los individuos, la cultura, el aprendizaje y la enseñanza”. (p 11)

En este capítulo hemos asumido la estructura múltiple de la educación, pero no como la suma de los elementos convergentes en la misma, sino como una unidad integral e integradora. En resumen, la teoría pedagógica integra lo ontológico, lo procesual, lo fáctico, lo conceptual, lo interpretativo y lo técnico de la educación. Construye la unidad en el marco de la multiplicidad de

las variables convergentes en el proceso educativo, pero no genera diferentes educaciones ni diferentes teorías pedagógicas.

En el marco posmodernista y positivista de deconstrucción y parcialización, la pedagogía del bien común podría interpretarse como un enfoque parcial más de un todo o como una disciplina de intervención con capacidad normativa en el mejor de los casos. Pero esta deconstrucción es reduccionista y excluyente, como ya hemos analizado. Por el contrario, la pedagogía del bien común es tanto un relato y discurso constructivo frente a los relatos parciales y deconstructivos que la posmodernidad ha potenciado, como un proceso pedagógico consistente con base y trayectoria histórica que es necesario recuperar y repensar permanentemente.

Se considera, en consecuencia, que el personalismo tiene suficiente garantía científica como núcleo base de una teoría general de educación según naturaleza humana, compromiso e inclusión social y, en consecuencia, para generar y desarrollar en su cauce, la pedagogía del bien común como teoría pedagógica.

La documentación, análisis y razonamientos presentados a lo largo de este estudio permiten resumir los retos a los que se enfrenta la pedagogía del bien común hoy, en tres conclusiones que se implican entre sí:

1) Bien común no puede identificarse con bien de un grupo, de toda una comunidad o de toda la sociedad mundial al margen del bien de todos y cada uno de sus miembros. El concepto de bien común iniciado con los clásicos muestra que el bien de toda la comunidad y el bien de todos y cada uno de los individuos se integran armónicamente en el bien común. Este concepto pone al descubierto el error de otras ideas de bien común que no tienen nada de común, porque se limitan al bien de unos pocos. Por lo tanto, bien común no se opone a bien individual, ni son dos procesos diferentes, sino uno solo no excluyente.

2) Este concepto dinámico e interactivo de bien común como acción individual y social que tiene por objeto alcanzar el bien de la comunidad en su conjunto y el de todos y cada uno de sus miembros, junto con la educación y la pedagogía del bien común, han estado siempre presentes, de manera espontánea o formalizada, en la existencia humana. Diferentes

ideologías tergiversaron el concepto de bien común circunscribiéndolo al bien de la comunidad e incluso al bien de unos pocos. La recuperación de esta dinámica interactiva y complementaria que el bien común implica, es un reto pedagógico ineludible y urgente en la sociedad globalizada actual donde la diversidad se ha convertido en el factor principal de cohesión social. Este reto educativo y social obliga a repensar y reformular permanentemente la pedagogía del bien común.

3) La pedagogía del bien común es pedagogía sin adjetivos, porque el bien común es elemento constitutivo de la persona. El personalismo pone de manifiesto que individualización y socialización se armonizan en el proceso de personagénesis o educación, y que cada persona es singular y única, esto es, tiene entidad e identidad propia en y con la sociedad. Entidad e identidad que no pueden quedar diluidas en lo comunitario, sino que lo comunitario contribuye a concretar y perfeccionar dicha identidad, y viceversa. De igual manera, la sociedad no existe al margen de las personas y son precisamente las personas quienes construyen la sociedad. La sociedad sin las personas, como las personas sin la sociedad, son entelequias, construcciones especulativas, puesto que sociedad y personas son realidades concretas y vivas, no ideas ni cosas. El error que cometen las corrientes de pensamiento y acción basadas en el comunitarismo es estancarse en la idea de una sociedad homogénea, y como consecuencia, tratar de eliminar la identidad personal. Esta dinámica ha generado un concepto erróneo de educación que consiste en confundir educación con aculturación homogeneizante.

Si bien común y bien individual se interpretan como excluyentes, la pedagogía del bien común sería un enfoque; pero si bien común y bien individual se interpretan como dos polos constitutivos de una y única realidad personal que es la persona, cual hace el personalismo, la pedagogía del bien común será teoría pedagógica y no simple enfoque. La persona para el personalismo no es algo, idea, proceso o cosa, sino alguien singular, único, irrepetible y vital, y, por lo tanto, en permanente evolución configurativa desde la perspectiva de lo humano, esto es, la persona que ya es se va haciendo en la acción.

Aquí se ha asumido como propio el personalismo y, en consecuencia, la interpretación clásica de bien común, por la que bien común y bien individual forman parte constitutiva de la persona frente al concepto individualista y narcisista de individuo que la postmodernidad ha impulsado, frente a los comunitarismos que diluyen la entidad e identidad de la persona en lo comunitario, y frente a la corriente existencialista para la que el hombre es puro devenir porque no tiene una base que lo identifique como tal, sino que se va haciendo en la acción y, en consecuencia, la educación quedaría reducida a acción, a simple actividad didáctica y técnica, y la pedagogía, a tecnología de intervención.

Estas posiciones han contribuido a que la filosofía de la acción, cuando explica la evolución del hombre, desarrolle tres cauces principales: el cauce que admite la existencia de identidad ontológica inherente a lo humano que le diferencia de otros animales; el cauce que desde Aristóteles han desarrollado infinidad de autores y que es el eje del concepto de persona del personalismo; el cauce existencialista que elimina la identidad ontológica, de manera que el hombre es pura acción, puro devenir, y el cauce comunitarista que acaba igualmente destruyendo la entidad e identidad singular de la persona.

La corriente existencialista ha adquirido un auge considerable en la actualidad, sobre todo a partir de la obra de Hannah Arendt, especialmente en su libro *La condición humana* (1958), con su línea de razonamiento historicista; esto es, estancarse en la idea de que para comprender al hombre hay que concretarlo en la historia y abandonar cualquier tipo de esencialismo. Lo humano queda en esta línea existencialista a merced de intereses económicos, políticos, culturales e ideológicos. Si se despoja la identidad ontológica de lo humano del concepto de hombre y de persona, la educación quedaría restringida a simple socialización en el sentido de aculturación. El bien común quedaría igualmente a merced de los diferentes intereses políticos, económicos, etc. No sería bien común.

Por el contrario, la corriente comunitarista ha perdido hoy seguidores a nivel teórico, porque da pie a identificarla con colonización homogeneizante. Sin embargo, esta corriente está en la práctica muy presente en las estructuras sociales, políticas, culturales y económicas, como mostramos al analizar la técnica de penetración social del *mainstream*, y otras formas de homogeneización, igualmente sutiles y engañosas.

Un concepto de personalismo despojado de lo humano como seña de identidad de la naturaleza humana que le diferencia de otros seres vivos sería un pseudo-personalismo, no sería personalismo sino historicismo, cual es el llamado personalismo comunitario marxista. En el marco del personalismo, individualización y socialización perfectiva no son dos procesos opuestos y excluyentes en la educación, porque el concepto de persona es una forma de ser hombre –la humana– y, por lo tanto, no puede entenderse como una suma de individualización y socialización, sino como una y única realidad personal que integra ambos procesos. En suma, la educación es un proceso humano-social de humanización personal y personalizante, donde la persona que ya es sigue haciéndose en la acción.

De todo lo expuesto es lógico concluir, que la pedagogía del bien común no es un enfoque más entre otros muchos sino una teoría pedagógica, tanto desde la perspectiva de teorización como de normativa orientadora de la práctica. En suma, es una teoría para la práctica, porque la pedagogía es conocimiento y acción educativa, y, en consecuencia, ciencia y tecnología de la educación.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.
- Arroyo, M. (1980). Jean Piaget: Un genio innovador. *Revista Razón y Fe*, (992), 338-347.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bandura, A. y Walter, R. (1977). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Bandura, A. y Walter, R. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.
- Bandura, A. y Walter, R. (Eds.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

- Bandura, A. y Walter, R. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Benedicto XVI. (2009). *Caritatis in veritate*. Librería Editrice Vaticana.
- Bruner, J. (1963). *El proceso de la educación*. Uteha.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Bunge, M. (1981). *Materialismo y ciencia*. Ariel.
- Burgos, J. M. (2000). *El personalismo. Autores y temas de una filosofía nueva*. Palabra.
- Cañas, J. L. (2001). ¿Renacimiento del personalismo?, *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, (18), 151-176.
- Carrasco, J. B. (2019). *Educación sin manipular. Pedagogía y sensatez para docentes y familias*. Narcea.
- Carbonel, E. y Hortolá, P. (2013). Hominización y humanización, dos conceptos claves para comprender nuestra especie. *Revista Atlántica-Mediterránea de Prehistoria y Arqueología Social*, 15, 7-11.
- Casadesús, F. (1997). Orfeo y el orfismo en Platón. *Taula, Cuaderns de pensament*, (27-28), 61-74.
<http://www.raco.cat/index.php/Taula/article/download/70994/96678>
- Castillejo Brull, J. L. (1981). Modelo funcional del proceso educativo. En J. L. Castillejo Brull, J. Escámez Sánchez y R. Marín Ibañez (Eds.), *Teoría de la educación* (pp. 99-137). Anaya.
- Castillejo Brull, J. L. (1987). *Pedagogía Tecnológica*. Ceac.
- Cobo, J. M. (1997). *Desde los mares del sur. Una alternativa política a la sinrazón neoliberal*. Endymiión.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gaudium et Spes. Sobre la Iglesia y el mundo actual*. Concilio Ecu­ménico Vaticano II.
http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vati_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana-Ediciones/Unesco.
- Merino, J. (2022). La pedagogía del bien común: ¿enfoque o teoría pedagógica?. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número Especial. Pedagogía del bien común). 26-118.

- Durkheim, E. (1974). *Las reglas del método sociológico*. Morata.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Península.
- Durkheim, E. (1976). *La educación como socialización*. Sígueme.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Alianza Universidad-Unesco.
- Feyerabend, P.K. (1974). *Contra el método*. Ariel.
- Freire, P. (1969). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía y acción liberadora*. Ed. ZYX.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Ed. Roure.
- García Fraile, J.A. La educación desde una perspectiva evolutiva. En A. Monclús (coord.) (2005). *La perspectiva de la educación actual*. Eds. Témpora, págs. 67-80.
- Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento clásico y contemporáneo*. Paidós.
- Gutiérrez Zuloaga, I. (1975). *Fuentes del humanismo marxista. (Hegel e izquierda hegeliana)*. Universidad de Valencia.
- Honoré, J. (1987). Caminos de interioridad. En J. Honoré, A. Basave y L. Dupré (Eds.), *Educar al hombre interior* (pp. 37-47). Oficina Internacional de la Enseñanza Católica.
- Kagan, M. y Kagan, S. (1998). *Multiple Intelligences: The Complete MI Book*. Kagan Cooperative Publishing.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw Hill/Interamericana.
- Key, E. (1900). *Le siècle de l'engant*. Flamariion.
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Eds. Torre. (Trabajo original publicado en 1991).
- Locke, J. (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de Cultura Económica.

- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Akal.
- López Calva, J. M. y Gaeta González, M. L. (coords.) (2014). *Ética y autorregulación en la formación de profesionales e la educación*. UPAEP.
- Marías, J. (1970). *Antropología metafísica*. Revista de occidente.
- Maritain, J. (1968). *La persona y el bien común*. Ed. Club de los Lectores.
- Maritain, J. (2001) *Humanismo Integral* (2ª ed.). Eds. Palabra.
- Marrou, H. (1970). *Historia de la educación en la antigüedad*. Ed. Universitaria.
- Martel, F. (2012). *Cultura Mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Santillana.
- Merino, J. V. (1978). *Crisis actual de la función docente* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.
- Merino, J. V. (1980). Educación social. En *Nueva Acta 2000* (Tomo 4) (pp. 103-109). Rialp.
- Merino, J. V. (1984). Socialización y educación. En J. M. Quintana Cabanas (coord.). *Sociología y economía de la educación* (pp. 145-147). Anaya.
- Merino, J. V. (1997). La animación sociocultural en la educación social. Exigencias formativas para el educador social. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 127-155.
- Merino, J. V. (1999). Fundamentos sociales de la educación. En Plan 2002 de formación continua, módulo III: Principios psicopedagógicos de intervención educativa. Provincia Agustiniense Matritense, págs. 1-45
- Merino, J. V. (2009a). *Educación intercultural. Análisis, estrategias y programas de intervención*. Ed. Conocimiento.
- Merino, J. V. (2009b). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), 33-52.
- Merino, J. V. (2019). La acción/intervención y aprendizaje inclusivo socio-escolar con y en el marco de la diversidad. En J. Martín Ramírez y V. Martínez-Otero (Eds.), *Violencia y Diversidad Cultural* (pp. 95-112). Ed. Antonio de Nebrija.
- Merino, J. (2022). La pedagogía del bien común: ¿enfoque o teoría pedagógica?. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número Especial. Pedagogía del bien común). 26-118.

- Miller, N. E. y Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. Harcourt Brace.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. ICEFS.
- Mounier, E. (1972). *El personalismo*. EUDEBA.
- Natorp, P. (1915). *Pedagogía social*. La lectura.
- Nohl, H. (1988). *Teoría de la Educación*. Losada.
- Nye, J. S. (2005). *Soft power. The means to success in world politics*. Public affairs.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Inclusión y educación: todos sin excepción*. Unesco.
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Ortega y Gasset, J. (s/f). *Meditaciones del Quijote*. Free Editorial.
- <https://freeditorial.com/es/books/meditaciones-del-quiote/related-books>
- Pasillas Valdez, M. A. (septiembre-diciembre 2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. *Ethos-educativo* 31, 7-34.
- <http://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/31-7.pdf>
- Passeron, J. C. (1996). *La reproducción*. Laia.
- Passeron, J. C. (2011). *El razonamiento sociológico*. Siglo XXI.
- Peces-Barba, G. (1968). Personalismo hoy. *Cuadernos para el diálogo* [números extraordinarios], (7), 39-41.
- Pedemonte, T. (2017). Fundamentos filosóficos de una pedagogía personalista. *Revista de Fomento Social*, (286), 203-253.
- Peretti, A. (1971). *Las contradicciones de la cultura y la pedagogía*. Studium.
- Platón. (2007). *Protágoras, Gorgias, Menón*. Edaf.
- Popper, K. (1936). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Routledge and Kegan Paul.

- Popper, K. (1971). *La lógica de la investigación científica*. Technos.
- Quintana Cabanas, J. M. (1988). *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*. Dykinson.
- Rousseau, J. (1969). *Emilio o de la educación*. EDAP.
- Schmid, J. R. (1973). *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*. Fontanella.
- Spranger, E. (1935). *Formas de vida*. Revista de Occidente Madrid.
- Spranger, E. (1960). *El educador nato*. Kapelusz.
- Teilhard de Chardin, P. (2018). *El fenómeno humano*. Taurus Ediciones.
- Touriñán, J. M. (1987). *Teoría de la Educación*. Anaya.
- Touriñán, J. M. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Andavira.
- UNESCO (2020) Informe del seguimiento de la educación en el mundo 2020.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2018). *La formación de líderes que transformen la sociedad*. UPAEP.
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (2016). *Ideario UPAEP. Naturaleza y Misión de la UPAEP*.
<https://upaep.mx/identidad/ideario>
- Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Weber, E. (1976). *Estilos de educación*. Herder.
- Weber, M. (1985). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Planeta-Agostini.
- Weber, M. (2006). *Sociología y educación: textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Morata.
- Weber, M. (2017). *La "objetividad" del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. Alianza.
- Merino, J. (2022). La pedagogía del bien común: ¿enfoque o teoría pedagógica?. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*. (Número Especial. Pedagogía del bien común). 26-118.

Wojtyla, K. (1978). *Amor y responsabilidad*. Razón y Fe.

Wojtyla, K. (1982). *Persona y acción*. BAC.

Ziman, J. (1986). *Introducción al estudio de las ciencias. Los aspectos filosóficos y sociales de la ciencia y la tecnología*. Ariel.

Zubiri, X. (1994). *Sobre el sentimiento y la volición*. Alianza Editorial.

Zubiri, X. (1998). *Sobre el hombre*. Anaya.