



TESIS DOCTORAL

***LA FUNCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO DE LA EDUCABILIDAD
Y SU RELACIÓN CON LA TUTORÍA UNIVERSITARIA***

Lina M^a Tomás Pastor

Lda. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Pedagogía

Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social

Facultad de Educación

UNED

2008

Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social

Facultad de Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

***LA FUNCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
ANÁLISIS ANTROPOLÓGICO DE LA EDUCABILIDAD
Y SU RELACIÓN CON LA TUTORÍA UNIVERSITARIA***

Lina M^a Tomás Pastor

Lda. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Pedagogía

Directora: Dra. D^a María García Amilburu

*A mis padres,
auténticos expertos
en educación integral*

La educabilidad es un grito interior, una llamada a la responsabilidad personal ante el proyecto vital propio, pues si las circunstancias no lo obstaculizan, el hombre puede colmar con realidades lo que era posibilidad, a su antojo y talante. El hombre no sólo tiene derecho a realizarse, sino que debe realizarse. La educabilidad es un poder ser, una esperanza de acercarse al «deber ser», una autoexigencia de perfección y una incansable búsqueda de un sí mismo mejor.

Paciano Feroso (1985)

INDICE

INTRODUCCIÓN	15
I. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	49
1. Objetivos.....	51
2. Metodología.....	52
II. LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA EN LA PERSPECTIVA DEL MARCO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	59
1. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	59
2. Integración de España en el EEES.....	70
3. La función tutorial en España, en el marco del EEES.....	78
4. Revisión bibliográfica sobre la tutoría universitaria.....	88
5. Concepto y aspectos más relevantes de la tutoría universitaria en España. ...	104
5.1 Qué es la tutoría universitaria	107
5.2 Características de la tutoría universitaria.....	111
5.3 Objetivos de la tutoría.....	113
5.4 Rasgos del estudiante tutelado.....	122
5.5 Ámbitos o dimensiones de la tutoría universitaria	135
6. Conceptos clave de la tutoría universitaria.....	144
III. SUPUESTOS ANTROPOLÓGICOS DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA: ESTUDIO DE LA EDUCABILIDAD DESDE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN.....	147
1. Antropología, educación y tutoría universitaria	149
1.1 El sentido de la cuestión antropológica en educación	149
1.2 La cuestión antropológica aplicada a la tutoría universitaria	153
1.3 Desarrollo de la Filosofía de la Educación en España.....	157
2. El concepto de educabilidad	171
2.1 La educabilidad como objeto de estudio de la Filosofía de la Educación	171
2.2 Historia e interpretaciones del concepto.....	180

2.3 Estudio de la educabilidad en la Filosofía de la Educación española reciente.....	195
2.3.1 Antonio Millán Puelles.....	195
A) Concepto de educabilidad.....	197
B) Condiciones de posibilidad.....	197
C) Implicaciones de la educabilidad.....	208
D) Dimensiones de la educabilidad.....	213
2.3.2 Juan Escámez Sánchez.....	217
A) Concepto de educabilidad.....	219
B) Condiciones de posibilidad.....	219
C) Implicaciones de la educabilidad.....	241
D) Dimensiones de la educabilidad.....	244
2.3.3 Francisco Altarejos Masota.....	251
A) Concepto de educabilidad.....	254
B) Condiciones de posibilidad.....	254
C) Implicaciones de la educabilidad.....	263
D) Dimensiones de la educabilidad.....	274
2.3.4 David Sacristán Gómez.....	283
A) Concepto de educabilidad.....	285
B) Condiciones de posibilidad.....	286
C) Implicaciones de la educabilidad.....	302
D) Dimensiones de la educabilidad.....	304
2.3.5 María García Amilburu.....	313
A) Concepto de educabilidad.....	315
B) Condiciones de posibilidad.....	315
C) Implicaciones de la educabilidad.....	323
D) Dimensiones de la educabilidad.....	329
2.3.6 José M ^a Barrio Maestro.....	335
A) Concepto de educabilidad.....	337
B) Condiciones de posibilidad.....	337
C) Implicaciones de la educabilidad.....	346
D) Dimensiones de la educabilidad.....	351

3. Esquema general de las características de la educabilidad.....	359
IV. PROPUESTA DE FORMACIÓN ANTROPOLÓGICA PARA EL EJERCICIO DE LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ACORDE CON EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	361
Esquema de una propuesta de formación antropológica para el ejercicio de la tutoría en la Universidad.....	367
1. Rasgos del estudiante tutelado.....	369
1.1 Rasgos universales.....	369
1.1.1 Persona.....	369
1.1.2 Educable.....	370
1.2 Desde una perspectiva ontológica.....	371
1.2.1 Esencia.....	371
1.2.2 Facultades o potencias.....	373
1.2.3 Virtudes o hábitos buenos.....	375
1.3 Desde la perspectiva del inacabamiento humano.....	379
1.3.1 Inacabamiento biológico.....	379
1.3.2 Inacabamiento psicológico.....	380
1.3.3 Tarea y proyecto de sí mismo.....	383
1.3.4 Libertad.....	395
1.3.5 Ser cultural.....	401
1.3.6 Ser <i>dialógico</i>	405
2. Características de la tutoría universitaria.....	406
3. Objetivos de la función tutorial en la Universidad.....	407
3.1 Cubrir la necesidad de educación que implica la educabilidad humana ..	407
3.2 Perfeccionamiento del alumno.....	409
3.3 Educación integral.....	417
3.4 Educación como formación.....	421
3.5 Desarrollo de la identidad personal del estudiante.....	425
4. Dimensiones del tutelado que ha de apoyar la tutoría.....	428
4.1 Dimensión cognitiva.....	429
4.2 Dimensión volitiva.....	433

4.3 Dimensión somática.....	438
4.4 Dimensión social	440
4.5 Dimensión afectiva	442
4.6 Dimensión moral	446
4.7 Dimensión trascendente.....	449
5. Concepto de tutoría universitaria.....	451
V. CONCLUSIONES	453
BIBLIOGRAFÍA	459

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Los cambios que, desde hace una década, se están llevando a cabo en la Educación Superior en Europa –el llamado proceso de Bolonia - va a suponer, no ya sólo una transformación en medios, instrumentos, metodologías, recursos..., sino también –o al menos es éste uno de sus objetivos-, en formas de concebir los procesos de enseñanza – aprendizaje. El aprender a lo largo de la vida mediante una formación continua, el fomento de la movilidad de los estudiantes europeos a través de un sistema de créditos y titulaciones comprensibles y comparables entre los distintos países, así como el deseo de fomentar el atractivo de una Europa que, aún abriéndose a la necesaria adaptación intelectual, cultural y tecnológica de los nuevos tiempos, no abandona, sino que reconoce y parte de su enorme bagaje cultural y humano, nos hablan de valores emergentes en torno a lo que más ha caracterizado al viejo continente: su interés por el conocimiento y por la persona individual y concreta.

Así, reaparecen conceptos que parecían olvidados –al menos en lo que a la Educación Superior se refiere-, como es el de la *educación integral*. Atender a la persona en todas sus vertientes –académica, profesional, personal-, se convierte en uno de los aspectos a los que tenderá el nuevo modelo universitario. El Documento-Marco “La integración del Sistema universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” dice: “Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más

específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo”¹.

En España, el marco europeo se va concretando de forma progresiva mediante Leyes Orgánicas, documentos y resoluciones. Y fruto de la focalización en el protagonismo del alumno y su formación integral, comienzan también a aparecer, tímidamente al principio, de forma más abundante en la actualidad, artículos y publicaciones en torno a un elemento que se constituirá como clave para el éxito del proceso: la tutoría universitaria². La tutoría en la universidad no es ni mucho menos algo novedoso pero, como veremos más adelante, quiere pasar ahora de ser ese elemento poco valorado y en muchas ocasiones olvidado, dejado a la iniciativa particular de cada universidad –o de cada profesor-, a convertirse en pieza fundamental y obligada en la institución universitaria. La tutoría en la universidad, junto a la incorporación de otras nuevas metodologías, va a ser también causa y consecuencia de que se concreten planes de formación continua del profesorado, ya no sólo –como se ha venido haciendo hasta ahora- de la propia materia a impartir, sino también del conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de técnicas y recursos tecnológicos y pedagógicos. Así se destaca en el documento presentado por el Consejo de Coordinación Universitaria en 2006: “Es necesario ampliar las unidades de asesoramiento y apoyo técnico. De entrada, su principal función, y la más urgente, es la formación de formadores”³, y también, en un apartado específico sobre la formación del profesorado se afirma: “Siendo el

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003) “La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”. Documento-Marco [en línea]. Madrid, MECD. Disponible en:

<http://www.uned.es/decanoseduacion/documentos/pdf/dm.pdf>, [consulta 2006, 16 de diciembre].

² Cfr. GARCÍA NIETO, N. (Dir.) (2004) *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, MECD, p.17.

³ CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2006) “Propuesta para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad”, MEC, p.9.

profesorado una de las piezas clave de cualquier proceso de cambio educativo, no cabe duda de que una de las condiciones básicas para cualquier renovación metodológica pasa por la formación del profesorado. Ningún profesor emplea una metodología mediocre si es consciente de que existe otra mejor y sabe utilizarla”⁴. La formación continua del profesorado será pues, imprescindible, pero ¿qué ámbitos formativos ha de abordar la preparación del profesor –de forma especial aquel que va a ser tutor- para aprender a educar integralmente al alumno?

En Octubre de 2004 sale a la luz la *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*⁵, trabajo subvencionado por el entonces llamado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y elaborado por un grupo de docentes de la Universidad Complutense. La Guía es un documento de 135 páginas en el que se proponen unas pautas para el desarrollo de la tutoría en las universidades españolas acordes con el nuevo marco europeo. Uno de los aspectos que aborda la Guía mencionada, es precisamente esa formación profesional y técnica, además del perfil humano, que ha de tener el tutor para el buen desempeño de su actividad. Además de unas determinadas cualidades humanas, un tutor universitario “debe disponer de una serie de conocimientos y estar preparado en ámbitos específicos, que no son exigibles a cualquier otro profesor”⁶. En la relación de estos saberes o conocimientos, el documento señala en cada uno qué áreas ha de abordar. Así, el profesor tutor ha de poseer:

a) Unos saberes científicos, con el fin de ser competente en las materias y asignaturas que imparte.

⁴ Ibid., p.94.

⁵ A partir de ahora nos referiremos al Espacio Europeo de Educación Superior como EEES.

⁶ GARCÍA NIETO, N. (Dir.) (2004) *Guía para la labor tutorial en la Universidad*, op.cit., p.26.

b) Unos conocimientos teóricos sobre educación y ciencias afines. “Teoría y práctica son dos aspectos complementarios que si se separan pueden simplificar la realidad hasta el punto de desvirtuarla. La mejor teoría es una buena práctica, se dice; pero es muy difícil llegar a una buena práctica, sin la debida fundamentación teórica, como marco de referencia necesario para la acción”⁷. Ya no sólo se afirma la necesidad de tener una fundamentación teórica, sino que también se establece la necesidad de tener conocimientos claros y precisos acerca de ámbitos tales como:

- Psicología de las edades, para poder comprender el momento evolutivo por el que atraviesan los alumnos que tiene encomendados: psicología de la educación, del aprendizaje, la motivación... para poder comprender mejor los procesos cognitivos de los sujetos.
- Sociología de la juventud, la familia,... para captar los marcos de referencia y su influencia en el ámbito en el que vive el joven.
- Filosofía de la Educación y metodología didáctica, para ser eficaz en el modo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes⁸.

La Guía mencionada va explicando con detalle cada tipo de conocimiento, pero cuando le llega el turno a la Filosofía de la Educación, se observa un fenómeno sorprendente. La Filosofía de la Educación se sitúa entre los *conocimientos teóricos de la educación* que sería deseable que el tutor poseyera, sin embargo se dejan sin especificar, al contrario de lo que se ha hecho con otras áreas, los ámbitos que abarca, y no sólo eso, sino que se la sitúa directamente en el área metodológica. La metodología didáctica se dedica a facilitar el aprendizaje de los estudiantes, pero ¿es éste el caso de la Filosofía de la Educación? Es claro que no es ésta su función,

⁷ Ibid.

⁸ Cfr. Ibid., p.27.

por lo que, según los autores de la Guía, seguimos sin saber cómo ha de contribuir la Filosofía de la Educación a incrementar el conocimiento del tutor para la realización de su función.

Tras los conocimientos teóricos, la Guía continúa enumerando otro tipo de saberes: sobre el sistema universitario, conocimientos teóricos y prácticos sobre relaciones interpersonales, dirección y animación de grupos y el conocimiento de técnicas de diagnóstico e intervención educativa. Cada una de estas áreas está muy bien detallada, por lo que sólo el área de la Filosofía de la Educación se queda sin especificar. ¿Por qué? Este hecho nos llevó a formularnos una serie de preguntas que han dado lugar a la redacción de esta Tesis Doctoral: si se afirma que la Filosofía de la Educación está incluida dentro de los conocimientos teóricos de educación necesarios en el tutor para la buena realización de su función, ¿de qué conocimientos se trata? Y también, ¿qué puede aportar la Filosofía de la Educación en la labor de tutoría dentro del nuevo Marco Europeo de Educación Superior? En estos momentos en que quiere potenciarse el aprendizaje a lo largo de toda la vida, ¿qué aportación específica puede proporcionar esta disciplina? ¿Podría ofrecer una perspectiva distinta –más profunda- al darnos a conocer quién es el ser humano en cuanto educable? La bibliografía emergente en los últimos años sobre el papel de la tutoría en la Universidad es abundante pero, ¿se aborda, junto a otras –pedagógica, sociológica, psicológica-, la perspectiva antropológica? Y si no se aborda en la bibliografía reciente, ¿podemos pensar que sí se hará en los programas o cursos de formación que se proyecten para el ejercicio de la tutoría universitaria? También nos preguntamos: ¿sería relevante, o bien, enriquecería en algo a la tutoría

universitaria el que en los programas de formación de los tutores se incluyera, entre otras perspectivas, la antropológica?

En definitiva: ¿es posible y relevante el acercamiento a las realidades más actuales y concretas, como puede ser la función tutorial en la Universidad en el marco de Bolonia, desde una perspectiva filosófica?

Son éstas y otras cuestiones semejantes las que hemos ido formulando e intentando resolver a lo largo de las páginas siguientes, centrándonos en el estudio de la educabilidad y su relación con la tutoría universitaria desde la perspectiva de la antropología filosófica. ¿Y por qué nos hemos centrado en la educabilidad? Porque en ella, en cuanto que constituye la posibilidad y necesidad de la educación, se encuentran los cimientos del fenómeno educativo desde donde podemos construir las bases antropológicas de la tutoría universitaria. Aún así, siendo, en palabras de Herbart, “el concepto fundamental de la pedagogía”⁹, lo encontraremos en muchos de los autores que veremos escrito en *cursiva*, pues todavía hoy es un término no incluido en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.

En el Capítulo I del trabajo, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA, planteamos, tal y como dice el epígrafe, los objetivos que nos proponemos, así como la metodología que se ha ido utilizando para su consecución.

En el primer objetivo nos planteamos investigar si realmente la tutoría en la Universidad había cobrado una mayor relevancia desde que se iniciaron los trabajos conducentes a la creación del EEES y, de forma correlativa a esta relevancia,

⁹ HERBART (s/f), *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, Madrid, La Lectura, p. 9.

demostrar si ha aumentado también la necesidad de formación del tutor –planteado como segundo objetivo-. Esto nos permitiría a su vez –tercer objetivo-, conocer el estado de la cuestión, así como los aspectos más relevantes de la tutoría en la Universidad en nuestro país, concebida dentro del modelo europeo.

El cuarto y quinto objetivo estaban orientados a comprobar si era posible establecer alguna vinculación significativa entre la tutoría universitaria y el estudio de la educabilidad desde la Filosofía de la Educación, para que el modelo de formación antropológica del profesorado que propusiéramos se encontrara bien fundamentado al servicio de lo que constituye la realidad actual de la tutoría universitaria. A este respecto, podemos afirmar que no ha resultado artificial encontrar este canal de unión entre ambos campos. Al revisar los diferentes aspectos de la tutoría en la bibliografía más reciente, comprobamos que hay un grupo de conceptos –que nosotros hemos denominado “conceptos clave”- que los diversos autores coinciden en considerar esenciales en el nuevo modelo y que, además de poder ser estudiados desde la pedagogía, psicología o sociología, son conceptos de raíz antropológica, que pueden ser abordados desde la Filosofía de la Educación. Estas nociones son: aprendizaje a lo largo de la vida; educación integral; formación; libertad; capacidades cognitivas; persona; identidad personal; desarrollo de las potencialidades; madurez; motivación; hábitos; autonomía; comunicación; emociones y afectos; voluntad; esfuerzo; toma de decisiones; actividad; dimensión social; diversidad cultural; ética y valores; dimensión trascendente.

Los cuatro últimos objetivos que nos fijábamos con esta investigación consistían en primer lugar en elaborar una propuesta de formación antropológica para el ejercicio de la tutoría en la Universidad en el marco del EEES. Para ello

tendríamos, antes de nada, que mostrar el factor enriquecedor que aporta la perspectiva antropológica a la labor de tutoría universitaria; asimismo, deberíamos comprobar si en los modelos teóricos y aplicados de tutoría en la Educación Superior aparece la perspectiva antropológica.

Finalmente pretendíamos mostrar que el estudio de la educabilidad desde la perspectiva propia de la Filosofía de la Educación, es un referente que permite establecer las bases antropológicas necesarias para elaborar la propuesta referida.

En este Capítulo I exponemos también cuál ha sido la metodología utilizada a lo largo de nuestra investigación. El método general utilizado en nuestro trabajo ha sido la lectura hermenéutica y el análisis interpretativo de los textos, en función de los objetivos generales y específicos planteados anteriormente.

Hemos llevado a cabo una revisión de los documentos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en nuestro país, así como una revisión de documentos y bibliografía de la tutoría universitaria en España de cara al proceso de Bolonia. Se utilizaron como principales fuentes de búsqueda las propias referencias bibliográficas de las monografías, así como diferentes recursos electrónicos.

Seguidamente se ha realizado un análisis interpretativo de la bibliografía seleccionada, concretando la búsqueda en cinco aspectos principales:

- El concepto de tutoría universitaria
- Características de la tutoría universitaria
- Objetivos de la tutoría en la Universidad
- Rasgos del estudiante tutelado
- Ámbitos o dimensiones que debe abarcar la tutoría en la Universidad.

Fruto de este análisis formulamos los “conceptos clave”, antes mencionados.

Procedimos asimismo a la lectura de varias monografías de Filosofía de la Educación con la finalidad de determinar cuáles eran los autores españoles dedicados tanto a la Filosofía de la Educación como a la Antropología de la Educación, que poseyeran un recorrido académico relevante dentro de estas disciplinas.

Por último, para realizar el estudio del concepto de *educabilidad*, se seleccionaron seis autores que habían abordado directamente en sus trabajos este tema o que habían profundizado en las raíces antropológicas del hecho educativo.

Tras la selección de los autores, el siguiente paso consistió en analizar la educabilidad humana en sus obras. Con la finalidad de evitar la dispersión de contenidos, se concretó el estudio en cuatro puntos principales:

- Concepto de educabilidad
- Condiciones de posibilidad de la educación
- Implicaciones de la educabilidad
- Dimensiones de la educabilidad.

Como resultado de nuestra investigación, al terminar el estudio de las obras de estos autores, se procedió a confrontar las similitudes y las diferencias entre ellos, para poder elaborar un esquema general del concepto de educabilidad¹⁰. A partir de este esquema, hemos podido elaborar la propuesta de formación para el ejercicio de la tutoría universitaria¹¹. Ésta se ha desarrollado en dos apartados principales:

¹⁰ Cfr. Cap. III, ap. 3.

¹¹ Comienzo del cap. IV.

- *Bases antropológicas de la tutoría universitaria*, partiendo de nuestro análisis de la educabilidad.

- *Pautas para la tutoría universitaria*, donde se expone la relación de cada uno de los aspectos extraídos de nuestro análisis de la educabilidad con los “conceptos clave” y se desarrollan unas pautas de acción que se deben tener en cuenta a la hora de programar objetivos y metodologías concretas para la labor tutorial universitaria.

A lo largo del Capítulo II, titulado LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA EN LA PERSPECTIVA DEL MARCO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, nos centramos en el estudio del Proceso de Bolonia, su integración y aplicación en nuestro país, así como el papel que adquiere la tutoría universitaria en España en este proceso de renovación y cambio. La historia del nuevo marco europeo, desarrollada fundamentalmente mediante cinco Conferencias Ministeriales (Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005 y Londres 2007), nos sitúa ante la magnitud que, de forma progresiva, ha ido tomando un proceso que comenzó con un encuentro en La Sorbona, París, entre cuatro Ministros de Educación europeos –Francia, Alemania, Reino Unido e Italia- y en el que actualmente participan 46 países. En el punto 1 de este capítulo exponemos las principales conclusiones de cada una de las Conferencias celebradas hasta el momento. En el punto 2 desarrollamos cómo se ha ido realizando el proyecto de integración de España en el EEES desde 2001, recogido en los diferentes documentos ministeriales y Reales Decretos, en los que se concretan la estructura y

ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales –el último, el Real Decreto de 29 de octubre de 2007-.

Posteriormente, en el punto 3, abordamos el papel que se le asigna – también en los documentos emanados a nivel ministerial- a la tutoría universitaria en el nuevo sistema.

Una vez conocido el estado de la cuestión, en el punto 4 nos introducimos de manera más específica en el concepto de la función tutorial en la Universidad por medio de una exhaustiva revisión bibliográfica de monografías y artículos de revista editados en España -pues lo que nos interesa conocer es la situación en nuestro país-. Con esta revisión hemos podido constatar el incremento de producción bibliográfica sobre orientación y tutoría en la Universidad que se ha producido a raíz de la integración del Espacio europeo.

En el punto 5 realizamos un análisis comparativo del contenido de las monografías y artículos de revista estudiados, para conocer cómo se definen y conciben cinco aspectos fundamentales de la tutoría universitaria: el concepto, los objetivos, las características fundamentales, los rasgos que describen al estudiante universitario y los ámbitos o dimensiones que debe abordar la tutoría en la Universidad. Este estudio nos ha permitido comprobar por un lado si los diferentes autores adoptan, entre otras, la perspectiva antropológica a la hora de desarrollar sus modelos teóricos de la labor tutorial en la Universidad y, por otro, formular lo que hemos llamado “conceptos clave”, que son aquellos en los que hay una mayor coincidencia entre los autores, al considerarlos esenciales a la hora de hablar de la tutoría universitaria: aprendizaje a lo largo de la vida; educación integral; formación; libertad; capacidades cognitivas; persona e identidad personal;

desarrollo de las potencialidades; madurez; motivación; hábitos; autonomía; comunicación; emociones y afectos; voluntad y esfuerzo; toma de decisiones; actividad; dimensión social y diversidad cultural; valores, ética y dimensión trascendente.

En el Capítulo III, titulado SUPUESTOS ANTROPOLÓGICOS DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA: ESTUDIO DE LA EDUCABILIDAD DESDE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, pretendemos, en primer término, resaltar la importancia que tiene la cuestión antropológica en cualquier fenómeno educativo. La antropología filosófica de la educación, permite responder –o completar la respuesta- a algunas preguntas por muchos comportamientos humanos que, desde otras perspectivas –psicológica, sociológica o pedagógica-, quedarían sin responder plenamente. Si decimos que la cuestión antropológica es esencial en el hecho educativo, podemos afirmar que también lo es a la hora de plantearnos la función tutorial en la Universidad, por tratarse de una actividad educativa de primera magnitud. Que el tutor tenga o no una formación antropológica puede modificar radicalmente el sentido y la orientación de la tutoría, pues precisamente esta perspectiva ilumina el punto de partida, la dirección a seguir y la meta que se desea alcanzar, partiendo de un determinado concepto de persona y de educación.

Esta es una de las principales tesis que sostenemos en este capítulo, tras comprobar que muy pocos modelos teóricos de tutoría surgidos hasta la fecha tenían una fundamentación de sus presupuestos, y casi ninguno –a excepción de la Universidad de Comillas, que basa su modelo de acción tutorial en la antropología

cristiana a partir de la pedagogía ignaciana- abordaba, entre otras perspectivas, la antropológica.

Como la Filosofía de la Educación ha sido la principal fuente en que hemos apoyado nuestra investigación para establecer unas bases antropológicas de la tutoría universitaria, hemos considerado oportuno presentar un recorrido histórico de la aparición de esta disciplina fuera de España y su creación y asentamiento en nuestro país, y ofrecer un apunte sobre su convivencia –a veces no fácil- con otras disciplinas que caminan a la par, así como del panorama que se abre ante ella.

En un segundo punto de este capítulo, nos adentramos en la parte más densa de nuestro trabajo: formular el concepto de *educabilidad* y realizar su análisis antropológico en las obras de seis autores españoles que han trabajado esta cuestión.

El análisis, en las obras de cada uno de estos autores, lo hemos concretamos en cuatro aspectos principales: qué entiende el autor por *educabilidad*, o bien cómo define la necesidad y capacidad del ser humano de recibir educación¹²; qué condiciones hacen posible la educación en el ser humano; las implicaciones que la capacidad y necesidad de ser educado conllevan y las dimensiones que abarca la educabilidad. Los seis autores seleccionados son los siguientes:

- **Antonio Millán Puelles** (1921-2005): Pretender estudiar desde la Antropología y Filosofía de la Educación qué hace al ser humano educable, nos lleva a acudir sin lugar a dudas a uno de los más eminentes filósofos de nuestro país. Licenciado en Filosofía por la Universidad de Madrid, fue Catedrático de Filosofía de Institutos Nacionales de Enseñanza Media desde 1944. En 1951 ganó

¹² Algunos de los autores no presentan una definición expresa del concepto, pero sí que abordan la capacidad y necesidad de ser educado.

por oposición la plaza de Catedrático de Fundamentos de Filosofía, Historia de los Sistemas Filosóficos y Filosofía de la Educación en la Universidad de Madrid, Cátedra que pasó a ser de Metafísica en 1976.

Lo que justifica la presencia de este metafísico en nuestra investigación es una obra de gran relevancia en su trayectoria bibliográfica: *La formación de la personalidad humana*. En ella el autor realiza un análisis minucioso del concepto de *educación* en la *Summa Theologica* de Santo Tomás de Aquino. Tal vez se podría argumentar que las conclusiones a las que llegaremos tras el estudio del término *educabilidad* en esta obra sean más propias del santo que del autor al que dedicamos este capítulo; y seguramente no están faltos de razón tales argumentos. Pero merece la pena prestar atención al análisis de Millán Puelles en primer lugar, por la originalidad en su época de una recopilación y análisis tan profundo y exhaustivo de los textos de la *Summa* en torno a la educación. De hecho, él mismo aduce, como justificación de su trabajo, “la conveniencia de dar a conocer todo un sector del pensamiento de Santo Tomás que, salvo muy pocas excepciones, desde luego enteramente insuficientes, se acostumbra estudiar de una manera harto especulativa, si es que cabe usar esta palabra para expresar con ella la carencia de un auténtico método positivo atendido a las fuentes y ajustado, ante todo, a lo que ellas mismas pueden ofrecer”¹³. En segundo lugar, el mismo Millán Puelles declara su personal compenetración con el pensamiento del santo cuando dice que *La formación de la personalidad humana* responde “a la intención de presentar una doctrina que al ser personalmente asimilada se me ha hecho tan mía como espero que también pueda serlo del lector”¹⁴. Estas razones, junto con el hecho de que esta

¹³ MILLÁN PUELLES, A. (1963) *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp, p.7.

¹⁴ *Ibid.* p.8.

obra se ha convertido en un referente para muchos profesores e investigadores del área de la Filosofía y la Antropología de la Educación, ha determinado que incluyamos en nuestro trabajo su estudio, con la seguridad -como Millán afirma al final de la introducción del libro- de alcanzar los cimientos del hecho educativo.

- **Juan Escámez Sánchez:** Doctor en Filosofía por la Universidad de Valencia, actualmente es Catedrático de esta misma Universidad. Ha cultivado especialmente dos líneas: La Filosofía de la Educación y por otro lado la Educación en Valores y Actitudes y la Educación Moral. En Filosofía de la Educación - el área que tiene más interés para nuestro estudio-, ha publicado varios trabajos sobre aspectos relacionados con la antropología y las finalidades educativas: antropología de la educación, el sujeto de la educación, antropología del curriculum, libertad y educación, la teoría de los hábitos, normatividad y educación, entre otros. Ha realizado también estudios sobre la filosofía educativa de algunos autores como Ortega y Gasset¹⁵.

No resulta difícil justificar la presencia de los trabajos de Juan Escámez en nuestra investigación. En primer lugar, en su interés por profundizar en las raíces la educación, aborda de forma directa el concepto de *educabilidad*, buscando ante todo una visión unitaria y global del hombre –metodología holística-. Por otra parte, pretende llegar a esta visión global a partir del análisis, contraste y complementación de las teorías clásicas con los resultados más recientes aportados por las ciencias positivas¹⁶, y esto es algo que también enriquece nuestro estudio.

¹⁵ Disponible en:

<http://ateiamerica.com/doc/juanescamez4.pdf>, [consulta 2007, 10 de noviembre].

¹⁶ Cfr. ESCÁMEZ, J. (1981) “Fundamentación antropológica de la educación”, en CASTILLEJO, J.L., ESCÁMEZ, J. y MARÍN, R., *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya, pp. 7-27.

Comenta este autor: “La antropología de la educación ha presentado, ordinariamente, dos direcciones: la cultural y la metafísica. Por mi parte he optado por una reflexión que intenta fundamentarse en las aportaciones que las ciencias positivas y las ciencias humanas, abiertas a la investigación positiva, nos ofrecen de la realidad humana”¹⁷. Escámez da mucha importancia a incorporar en sus escritos las aportaciones que la biología y la anatomía pueden hacer a la Teoría y Filosofía de la Educación. De hecho sólo concibe una Antropología de la Educación que introduzca en sus áreas de conocimiento los estudios de estas ciencias¹⁸. Asimismo, en su obra *La formación de hábitos como objetivos educativos*, analiza los hábitos según la teoría clásica de Santo Tomás pero, siguiendo su propia línea metodológica, va contrastando esta teoría con las últimas aportaciones de las ciencias positivas, y resalta cómo en sus líneas más esenciales no hay tanta discordancia entre unas y otras, sino que más bien confluyen hacia una misma dirección. Su estudio de los hábitos cobra un interés especial para nuestra investigación en torno a la educabilidad, pues Escámez, de acuerdo con la tradición aristotélica, los define como *una segunda naturaleza* en el hombre¹⁹. Él mismo comenta su sistema de trabajo: “Las etapas fundamentales de esta propuesta podrían ser: a) Considerar al hombre como realidad *originaria* que se nos muestra como una realidad viviente y unitaria en constante proceso de realización a través de su acción y de los productos de la misma; b) tener presentes las aportaciones de las investigaciones científico-positivas sobre el hombre, su desarrollo y sus productos; c) generar una construcción teórica que (...) nos permita elaborar una *imagen global*

¹⁷ ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*, Murcia, Secretariado de Publicaciones, p. 9.

¹⁸ Cfr. ESCÁMEZ, J. (1990) “Antropología y Educación”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, p. 451.

¹⁹ Cfr. Ibid. p.18.

del hombre, de sus características fundamentales, así como una explicación coherente de su comportamiento”²⁰.

- **Francisco Altarejos Masota:** Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra, es actualmente Profesor Ordinario de Filosofía de la Educación en esta misma Universidad. Altarejos aborda el estudio del quehacer educativo con gran profundidad, que desde una perspectiva teleológica, le llevará a estudiar aspectos tan sugerentes como la felicidad en el ser humano, en cuanto que constituye “la finalidad última o fin final de la acción humana y de la acción educativa”²¹. Otro aspecto interesante para nosotros es la clarificación conceptual que realiza de algunas nociones educativas que, pareciendo inocuas en sí, parten de concepciones no del todo verdaderas sobre el educando y la educación -es el caso de términos como *autorrealización*, *autonomía personal* o *actividad educativa*-. Asimismo, realiza un estudio comparativo de las emociones según Santo Tomás y David Goleman que ayuda a clarificar la dimensión educativa de los afectos. Altarejos, como algunos de los autores que hemos estudiado, acude con frecuencia a la filosofía de Tomás de Aquino para fundamentar su pensamiento.

Este autor también nos introduce en un tema que comenzó a estudiarse hace ya varias décadas en el ámbito de la filosofía, y está impregnando de forma determinante el de la Filosofía de la Educación: hablamos del concepto de persona y su relación con lo educativo. Esta corriente personalista influye de manera decisiva en el pensamiento de Altarejos, no sólo porque describe las características del ser personal de forma directa, sino también porque cualquier aspecto de la

²⁰ ESCÁMEZ, J. (1990) “Antropología y Educación”, op. cit., p.452.

²¹ ALTAREJOS, F. (1989) “La practicidad del saber educativo”, en VV. AA., *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, p. 372.

educación que aborda adquiere una nueva perspectiva a la luz del educando en cuanto persona. No podría ser de otra manera pues afirma nuestro autor, que “si toda tarea humana concierne e incumbe a seres humanos, no todas atienden inmediata y directamente al ser humano en cuanto tal; esto es, en cuanto persona. (...). En cambio, el quehacer educativo, si verdaderamente es tal, afronta directamente la *condición personal* del ser humano”²².

- **David Sacristán Gómez** (1946 - 1994): Doctor en Filosofía y Letras, fue Profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid y posteriormente Profesor Titular de Filosofía de la Educación en la UNED, hasta su muerte en 1994.

Cuando ahondamos en el estudio de la capacidad y necesidad del hombre de ser educado, antes o después nos encontramos, de manera ineludible, con la indeterminación y el inacabamiento humanos. David Sacristán es uno de los primeros filósofos de la Educación españoles que abordan en profundidad este tema, por lo que es especialmente interesante para nuestro trabajo. Pero hay además otro punto que nos importa de su obra, y es esa conjunción que realiza entre inacabamiento, inteligencia, esfuerzo voluntario y libertad moral. Estos aspectos, debidamente armonizados mediante la educación, llevarán al hombre a su perfeccionamiento y a su plenitud, una plenitud que Sacristán situará sobre todo en el ámbito moral. Ésta es una de las principales temáticas en la obra de Sacristán que, desarrollada con gran unidad –cada uno de estos aspectos, implicado en los

²² ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2004) *Filosofía de la Educación*, Pamplona, Eunsa, p. 152.

otros-, nos ha hecho particularmente difícil intentar una estructuración que facilite su estudio.

Sacristán además, se ha documentado en profundidad para cada uno de los trabajos que ha acometido: los estudios de Gehlen y Bolk sobre el inacabamiento biológico del hombre, de Jaspers sobre el proceso de comunicación, de Biran en torno al esfuerzo, o la educación de la voluntad en Maritain... Hemos de resaltar, en este punto, la influencia ejercida por Maritain sobre David Sacristán. En sus reflexiones y comentarios se aprecia el influjo del pensamiento del autor francés, y no dudamos que en muchas ocasiones Sacristán lo asume y hace propio.

Espoleado por la pregunta de quién es el hombre, Sacristán nos ha dejado reflexiones bellas y elevadas, que ha convertido posteriormente en pautas concretas para la educación, como sucede por ejemplo cuando trata el esfuerzo voluntario. Es éste también un motivo para haber incluido a Sacristán en nuestro estudio sobre la educabilidad, pues supone una ayuda para introducirnos en las raíces antropológicas de la educación con el fin de desembocar en realidades concretas de actuación.

- **María García Amilburu:** Doctora en Ciencias de la Educación y Doctora en Filosofía por la Universidad de Navarra, actualmente es Profesora Titular de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), donde imparte Antropología y Filosofía de la Educación, así como Educación Moral y Cívica.

La educabilidad humana ha sido estudiada por la Filosofía de la Educación desde diferentes perspectivas. María García Amilburu aborda su estudio desde una vertiente que nos resulta interesante para nosotros, al establecer una estrechísima relación entre educabilidad y cultura. El concepto de *educabilidad* en esta autora

cobra una gran importancia al considerarla como una categoría antropológica, “correlato de la racionalidad, de la capacidad de hablar y de la sociabilidad, en cuanto que diferencias específicas que caracterizan al ser humano”²³, así como una consecuencia de la condición cultural del hombre. Es posible definir al hombre como el *animal cultural*, a la vez que podemos llamarlo *el animal que debe ser educado*. Estas expresiones, según la autora, se coimplican, por lo que García Amilburu constituye la educabilidad como un punto de enlace entre la Filosofía de la Educación, la Antropología Filosófica y la Filosofía de la Cultura²⁴.

En nuestro trabajo queremos destacar en qué consiste esa íntima vinculación que García Amilburu establece entre educabilidad humana y cultura. Una parte importante de la producción filosófica de esta autora está centrada en la condición cultural humana a través del estudio de autores como Scheler, Cassirer, Gehlen o Geertz. Son muchos los aspectos que se pueden extraer de su reflexión filosófica, pero en nuestro trabajo sólo abordaremos aquellos que estén relacionados con el concepto que nos ocupa, la educabilidad humana: el estudio de este concepto y las dimensiones de la educabilidad, cuestión que no hemos visto tratada con tanto detenimiento en otros autores.

- **José M^a Barrio Maestre:** Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid, en la actualidad es Profesor Titular de Antropología Pedagógica en esta misma Universidad. Sus investigaciones y publicaciones se centran principalmente en los ámbitos de la Filosofía, la Ética y la Antropología de

²³ GARCÍA AMILBURU, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*, Pamplona, EUNSA, p. 18.

²⁴ Cfr. GARCÍA AMILBURU, M. (2002) “El ser cultural del hombre. Identidad cultural del ser humano”, en VV.AA. *Antropología de la Educación*, Madrid, Síntesis, p. 95.

la Educación.

El motivo de la elección de sus obras para incluirlas en nuestra investigación es que José M^a Barrio se adentra directamente en el análisis de la educabilidad a la luz de las aportaciones de la Antropología Filosófica contemporánea -dedica el capítulo III de su obra *Elementos de Antropología Filosófica*²⁵ al tema de la educabilidad del hombre-. Así también, concibe el inacabamiento humano como la condición más radical de posibilidad del aprendizaje²⁶ y, apoyándose en la antropobiología de Potmann y Gehlen, realiza un exhaustivo análisis sobre las “carencias” que presenta el ser humano al nacer –instintiva, biológica, existencial- y aquellos aspectos que suplen tal inacabamiento -la inteligencia, la voluntad, la libertad-, que le permite superar pronto y con creces las cualidades de los animales.

Barrio introduce también unas reflexiones muy interesantes al analizar el término, en apariencia paradójico, de *humanización*, atribuido a Kant. *Humanización*, en cuanto *llegar a ser hombre* –aunque biológicamente ya lo sea-, nos abre a enriquecedoras posibilidades al encontrarnos ante un ser que está por hacer, que es tarea y proyecto de sí mismo. Este punto en concreto nos ofrece muchas posibilidades a la hora de trabajar con los estudiantes universitarios.

Otro aspecto determinante en la elección de este autor para nuestra investigación ha sido que, al igual que otros autores, aborda los ámbitos en los que la educación ha de contribuir a esa *humanización* del hombre, y entre ellas –y destacamos ésta porque es el autor que más se ha detenido a analizar esta dimensión-, la educación religiosa y la cuestión por el sentido de la vida humana.

²⁵ BARRIO, J.M. (1998) *Elementos de Antropología Pedagógica*, Madrid, Rialp.

²⁶ Cfr. Ibid, p. 109.

Al terminar el estudio de las obras de estos autores, se procedió a confrontar las similitudes y las diferencias entre ellos, para poder elaborar un esquema general del concepto de educabilidad. No pretendemos presentar un programa cerrado o exhaustivo de la educabilidad, pues somos conscientes de que el estudio de cualquier aspecto humano desborda siempre todo intento de clasificación o encorsetamiento –ahí radica precisamente su grandeza-. Lo que pretendemos realizar es un acercamiento lo más completo posible al conocimiento de la educabilidad en el hombre.

Haciendo un rápido recorrido por el esquema general de la educabilidad²⁷, podemos observar que ésta puede ser abordada desde dos puntos de vista diferentes y al mismo tiempo complementarios: la perspectiva ontológica muestra que lo que posibilita la educación es en primer lugar, la *esencia humana*, sus *facultades o potencias* –intelectivas y apetitivas – y las *virtudes o hábitos operativos buenos*, que tienen como misión perfeccionar las operaciones de las facultades, pudiendo ser intelectuales y morales. Desde otro punto de vista, lo que hace posible la educación es la *condición personal* del ser humano y la peculiar característica de su *inacabamiento*. El inacabamiento humano, pareciendo una deficiencia si lo comparamos con el reino animal, se muestra una ventaja incomparable pues, los pocos recursos biológicos o instintivos que presenta, son compensados por la impregnación racional, su propia acción y el ejercicio de su libertad, -que constituye al ser humano como tarea y proyecto de sí mismo-, su condición cultural, así como su capacidad de comunicarse con los otros.

²⁷ Cfr. Cap. III, ap. 3.

Estas son las condiciones que hacen posible la educación. ¿Y qué consecuencias tienen esta capacidad y estas condiciones del ser humano de ser educado? En primer término, la imperiosa necesidad de recibir educación, para poder llegar a ser plenamente humano, pues la biología no predetermina una forma de llegar a serlo. Asimismo, la educabilidad implica capacidad de perfeccionamiento, que ha de abarcar todos los aspectos de la persona – es decir, ha de ser integral-. La educación, por tanto, no ha de ser una mera actividad, sino que – para que pueda llamarse educativa- ha de ser una auténtica acción formativa que implica también la necesaria construcción de la propia identidad personal. Por último, nuestro análisis antropológico recoge las dimensiones en las que el ser humano ha de recibir educación – aquellas que son educables -. Son la inteligencia, la voluntad y las dimensiones corporal, social, afectiva, moral y trascendente.

Comenzamos el Capítulo IV, PROPUESTA DE FORMACIÓN ANTROPOLÓGICA PARA EL EJERCICIO DE LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA, ACORDE CON EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, con la elaboración de otro esquema, aplicación del esquema general de la educabilidad que se acaba de describir, y que constituye nuestra propuesta de formación antropológica para los tutores. Se puede observar que, en este esquema, el orden de los aspectos de la tutoría difiere del análisis de la función tutorial según los modelos teóricos surgidos hasta la fecha, que realizábamos en el Capítulo II. En general, los distintos autores comienzan definiendo qué es la tutoría universitaria, sus características, los objetivos que

persigue, los rasgos del estudiante tutelado y por último los ámbitos o dimensiones que debe abarcar la tutoría en la Universidad. Pero tras nuestro análisis hemos considerado necesario cambiar este orden, en concreto en dos aspectos: pensamos que en primer lugar se debe describir *quién es el tutelado en cuanto educable* y sus *rasgos esenciales*, pues sólo a partir de este punto podemos definir características y objetivos de la tutoría. En segundo término, planteamos una *definición de tutoría* al final, después de conocer todos los presupuestos anteriores, pues pensamos que ésta debe elaborarse a partir de una determinada concepción –en nuestro caso desde la perspectiva de la Antropología Filosófica de la Educación- de persona y de educación. Como se puede comprobar, en nuestra propuesta vamos relacionando cada uno de los aspectos señalados con los “conceptos clave” de la tutoría universitaria extraídos de los diferentes modelos teóricos.

Una vez presentado el esquema de nuestra propuesta de formación para tutores, procedemos a su desarrollo, estructurando cada punto en dos partes:

- a. A partir de nuestro análisis de la educabilidad establecemos, en primer lugar, unas *bases antropológicas* en cada uno de los aspectos.
- b. A continuación explicamos la relación de cada supuesto con los “conceptos clave” y desarrollamos unas pautas de acción a tener en cuenta a la hora de programar objetivos y metodologías concretas para la labor tutorial universitaria, acordes con las bases antropológicas tratadas en el punto anterior.

Las cuestiones principales que vamos desarrollando en la propuesta de formación de los tutores son las siguientes: rasgos del estudiante tutelado, las

características de la tutoría, los objetivos y las dimensiones que ha de apoyar la tutoría en la Universidad.

1. *Rasgos del estudiante tutelado*. Lo primero que debemos preguntarnos en el proceso educativo es: ¿quién es el alumno en cuanto sujeto de la educación? Ante todo, y desde cualquier perspectiva, es persona, y es educable. El término *persona*, empleado en sus múltiples variantes: personalización del alumno, atención personalizada, formación personal..., es uno de los más utilizados por los autores al hablar de la tutoría universitaria en el EEES.

Uno de los aspectos más interesantes de nuestra propuesta de formación, son las tesis del inacabamiento humano, pues aparecen como la base antropológica más importante a la hora de referirnos al aprendizaje para toda la vida, otro de los pilares del EEES. El ser humano puede y debe aprender no sólo en una época determinada de su vida, sino a lo largo de toda ella, por presentar esa indigencia constitutiva que le ofrece la necesidad y posibilidad de ir perfeccionándose –no sólo intelectualmente, sino globalmente - como persona.

La necesidad del ser humano de “hacerse”, de ser tarea de sí mismo al tener que suplir su inacabamiento, presenta muchas posibilidades para la tutoría en la Universidad y establece también una base antropológica al protagonismo que el propio alumno universitario ha de tener en sus procesos de aprendizaje. El papel insustituible del alumno, así como la importancia de su papel activo, constituyen cuestiones esenciales en el EEES y en concreto en el marco de la tutoría universitaria.

La libertad, el ser humano como ser cultural o como ser *dialógico*, con

necesidad de comunicarse con los otros, son rasgos del universitario que debemos también tener en cuenta a la hora de establecer objetivos y metodologías de la tutoría.

2. *Características de la tutoría.* De acuerdo con el rasgo principal del estudiante tutelado, es un ser personal, proponemos como características más importantes de la tutoría en la Universidad, las siguientes:

- Individualizada, pues su principal referente es la persona como ser único e irrepetible.
- Integral, en cuanto que sólo podemos llamar educación a aquella que abarca todos los aspectos de la persona, como ser en el que prevalece la unidad.
- *Dialógica*: se desarrolla en un ámbito de coexistencia en el que, mediante su interrelación, tutor y tutelado hacen crecer su propio *yo* en el crecimiento del *tú*, en el perfeccionamiento del otro como persona.

3. *Objetivos de la tutoría.* Consideramos que el primer objetivo de la tutoría es *cubrir la necesidad de educación que presenta el alumno* debido a su inacabamiento –y no sólo al comienzo, sino a lo largo de toda la vida-. Este es uno de los principales motivos que justifican la existencia de la tutoría en la Universidad.

Un segundo objetivo de la tutoría es el *perfeccionamiento* de los estudiantes. En el marco teórico español de la tutoría universitaria no encontramos el término "perfeccionamiento" como tal, pero sí "desarrollo" –personal, de las

potencialidades, global..., y entendemos que estos conceptos implican un perfeccionamiento. Además, hay otros conceptos, como *crecimiento de la autonomía personal*, a los que se alude directamente en el marco de la tutoría y que la perspectiva del perfeccionamiento les dota, como veremos, de matices relevantes para la labor tutorial. El alumno, como persona humana, posee un deseo innato de perfeccionamiento. Pero ese perfeccionamiento se desarrolla en paralelo a la necesidad de ser queridos en nuestra globalidad más radical, que es ser queridos como personas.

Un tercer objetivo de la tutoría ha de ser la *educación integral*. Podemos decir que el término *integral* –educación integral, formación integral, etc.,- es el concepto por excelencia en el marco de la tutoría en el EEES. En nuestro análisis antropológico de la educabilidad se contempla que la verdadera educación integral sólo puede partir de la concepción del ser humano como persona y como unidad de vida; sólo así es admisible pretender educar integralmente.

Otro objetivo de la tutoría en la Universidad ha de ser la *verdadera formación*, es decir, la formación concebida y realizada como *acción*, no como *actividad*. Al definir la tutoría en los modelos teóricos expuestos, se alude a la función formativa que tiene el ámbito universitario, y en concreto la labor tutorial, pero se hace referencia a ella unas veces como actividad –actividad formativa- y otras como acción, sin tener en cuenta que hay una importante diferencia entre ambas concepciones: mientras que en una formación que es actividad su desarrollo se centra en actividades, y la mejora y perfeccionamiento del alumno en los resultados, en la acción formativa el perfeccionamiento se encuentra en el propio alumno, en su propia mejora como persona y en el desarrollo de sus capacidades, es decir, el

estudiante se plenifica en el propio acto de aprender.

Un último objetivo que proponemos para la tutoría universitaria es constituir una ayuda para la *formación de la identidad personal* del tutelado. Al hablar de la tutoría en la Universidad en el nuevo marco europeo, varios autores coinciden en afirmar que la formación de la identidad personal, es uno de los aspectos que la tutoría universitaria ha de ayudar a desarrollar en los alumnos, e incluso se establecen las dimensiones que lleva consigo esa formación: la identidad corporal, la importancia de las relaciones y la integración social en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima y la elaboración del proyecto de vida.

4. *Dimensiones que ha de apoyar la tutoría.* Tradicionalmente el ámbito cognitivo ha sido la dimensión a la que se atiende por excelencia en la Universidad. Sin embargo, numerosas investigaciones muestran que en el rendimiento de los estudiantes interactúan muy diversos factores que, en muchas ocasiones, influyen en el aprendizaje en mayor medida que el nivel de inteligencia. De hecho, muchos de los autores estudiados en nuestro análisis antropológico de la educabilidad piensan que no es posible el estudio de la inteligencia de forma aislada, sino en su íntima unión con la voluntad. Sin menoscabo de la importancia que tiene la educación de la inteligencia en la Universidad, en cuanto ampliación del conocimiento y adquisición de estrategias y nuevas formas de pensamiento, la educación de la voluntad aparece como factor decisivo del éxito de los estudiantes en su paso por la universidad, y abordarla desde el marco de la tutoría universitaria se contempla como algo imprescindible. Es importante recoger las reflexiones que se nos presentan desde la Filosofía de la Educación, en primer lugar, para considerar la

necesidad de abordar conjuntamente la dimensión cognitiva y volitiva en el trabajo con el alumno en la tutoría. Esta es, en muchas ocasiones, la clave de la motivación de los estudiantes.

También es necesario incorporar la dimensión somática como objetivo de la tutoría e integrarla en la formación de la identidad personal, y más concretamente, de la identidad corporal. En el marco de la tutoría en la etapa universitaria, se destaca la importancia del desarrollo del propio cuerpo y su valoración, y por tanto la relevancia de ser también atendida desde la labor tutorial.

Otra dimensión con la que el EEES tiene un especial compromiso es la dimensión social y, en el marco teórico de la acción tutorial en la Universidad se contempla como uno de los factores principales de intervención en toda educación integral. La dimensión social no consiste, como veremos, en una serie de normas de comportamiento con los demás, sino que es una característica antropológica, propia del ser personal, es decir, sin su desarrollo queda atrofiada la persona completa, por lo que debe ser tema de trabajo habitual en la tutoría universitaria.

Por otra parte, la afectividad humana se presenta hoy como una dimensión crucial en educación. En el marco de la tutoría universitaria se alude en varias ocasiones a la importancia de abordar el ámbito afectivo y de las emociones de los estudiantes, aunque se refiere a ello sobre todo en ayudar al control de las emociones de los tutelados. Veremos que desde la Filosofía de la Educación se contempla este aspecto desde una perspectiva más integrada en la persona global.

En cuanto al ámbito moral hemos de decir que no se hace referencia a él en el marco teórico actual de la tutoría universitaria, pero sí se resalta la importancia de que la formación de los estudiantes contemple su aceptación y compromiso con

unas normas, actitudes y valores, así como el asumir responsabilidades éticas que han de estar vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios sobre temas de relevancia social, científica o ética.

Abordamos por último la dimensión trascendente o religiosa. Sólo uno de los autores estudiados incluye la dimensión trascendente como ámbito propio de la tutoría en la Universidad. Sin embargo, desde la perspectiva del inacabamiento humano y la necesidad de una educación integral, la dimensión religiosa o trascendente es tratada por diversos autores como necesaria para completar la radical indigencia humana.

Para finalizar, proponemos una definición de tutoría universitaria que parte de todos los supuestos vistos previamente: “Acción formativa que un tutor realiza con los estudiantes universitarios de manera personalizada, integral y relacional, con la finalidad de ayudar al perfeccionamiento de las potencialidades que su educabilidad y su ser personal requieren”. La definición de tutoría se ofrece, como hemos dicho, al final, por considerar que sólo es posible elaborarla partiendo de un determinado concepto de persona y de educación –elaborado desde una perspectiva filosófico-antropológica-.

Las Conclusiones a las que hemos llegado tras la elaboración del trabajo, tomando como referencia los objetivos planteados, son las siguientes:

- En primer lugar, comprobamos que la tutoría universitaria ha cobrado un nuevo impulso en España desde el comienzo del proceso de Bolonia y su implantación en nuestro país.

- También se reconoce la necesidad de la formación permanente del tutor para el óptimo desempeño de su función.

- Asimismo vemos que es posible establecer relaciones significativas entre la tutoría universitaria según está concebida en España en el nuevo marco europeo y la noción de educabilidad, a través de lo que hemos llamado “conceptos clave”, o aquellos conceptos en los que los distintos autores más preeminencia le conceden a la hora de hablar de la tutoría universitaria. Estos conceptos son: aprendizaje a lo largo de la vida; educación integral; formación; libertad; capacidades cognitivas; persona; identidad personal; desarrollo de las potencialidades; madurez; motivación; hábitos; autonomía; comunicación; emociones y afectos; voluntad; esfuerzo; toma de decisiones; actividad; dimensión social; diversidad cultural; ética; dimensión trascendente.

- Hemos podido constatar que el marco teórico actual sobre la función tutorial en la Universidad adolece de una fundamentación antropológica, con lo que prevemos que, cuando se elaboren programas de formación de tutores o cursos orientados a la preparación para el desempeño de la función tutorial, las cuestiones pedagógicas, organizativas, metodológicas y de recursos –por otra parte esenciales para la buena marcha de esta labor -, eclipsarán cualquier cuestión menos “inmediata”, como puede ser la antropológica.

- Todo lo anterior nos ha permitido elaborar una propuesta de formación tutorial coherente, con fundamento antropológico, a partir del análisis de la educabilidad.

- Por último, hemos comprobado que el concepto de educabilidad se muestra un referente válido para establecer las bases antropológicas de la tutoría

universitaria.

Este trabajo no pretende agotar el campo de investigación sobre la función tutorial en la Universidad desde la perspectiva antropológica. Nuestra intención era hacer una primera llamada de atención sobre la importancia de acercar los conocimientos filosóficos y antropológicos a las realidades más concretas –en nuestro caso la función tutorial dentro del nuevo modelo universitario propuesto en la construcción del EEES-, pues sólo desde su perspectiva podemos disponer de unos cimientos sólidos que puedan sostener un concepto integral de persona y de educación.

En definitiva – volviendo al inicio de esta introducción-, nuestro trabajo es una llamada a que la “Europa del conocimiento” que pretendemos constituir, no dé la espalda sino que retome y muestre aquel tipo de conocimiento que le ha dotado de su mayor riqueza intelectual y humana a lo largo de los siglos, que es el intento de comprender al ser humano a través de sus preguntas fundamentales: *¿quién es el hombre y hacia dónde se dirige?*

Son muchas las personas a las que debo la elaboración de este trabajo. En primer lugar quiero dar las gracias, de un modo particular, a mi directora de Tesis, María García Amilburu, por su continuo seguimiento, su paciencia y sobre todo por trasmitirme la combinación que se da en ella del rigor que conlleva el trabajo bien hecho junto a su gran sentido del humor, que ha permitido hacer llevaderos los momentos más difíciles de la Tesis. Gracias también a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) por permitirme finalizar el trayecto de la Tesis en

su sede. Agradezco a la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM) la oportunidad que me ha brindado de trabajar desde hace siete años en el proyecto de Tutorías en la Universidad, lo que ha determinado que el tema de la investigación vaya por esta línea. Doy las gracias también a mis compañeros del Cuerpo de Tutores, por estar ahí siempre que los he necesitado y cómo no, a todos y cada uno de mis tutelados, que con sus inquietudes, alegrías y fracasos, son los que hacen que merezca la pena la reflexión para la mejora de la función tutorial en el ámbito universitario. Vienen ahora a mi memoria muchas personas que me han animado desde los comienzos de esta andadura y que han sido verdaderos maestros para mí. A todos ellos mi más sincero agradecimiento.

Quiero finalmente dar las gracias en especial a mis padres, auténticos expertos en *educación integral*, y a toda mi familia, por su incondicional cariño y apoyo.

I. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

I. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

1. Objetivos

A continuación vamos a describir de forma esquemática los objetivos que nos proponemos en este trabajo:

1. Mostrar la relevancia que ha cobrado la tutoría universitaria en el EEES.
2. Demostrar la necesidad de formación del tutor.
3. Conocer el estado actual y los aspectos más importantes de la tutoría universitaria en España en el nuevo marco europeo.
4. Comprobar si es posible establecer relaciones significativas entre la tutoría universitaria tal y como es concebida en el nuevo marco europeo y el estudio de la educabilidad desde la Filosofía de la Educación.
5. Determinar cuáles son los “conceptos clave”, o nociones esenciales del nuevo modelo de tutoría universitaria, que a su vez puedan ser abordados desde la Filosofía de la Educación.
6. Elaborar una propuesta de formación antropológica para el ejercicio de la labor tutorial en la Universidad.
7. Comprobar si, en los diferentes modelos teóricos y aplicados existentes, la tutoría universitaria en el marco del EEES es abordada desde la perspectiva antropológica.
8. Resaltar la relevancia de la perspectiva antropológica para la tutoría universitaria.

9. Mostrar que el estudio de la educabilidad desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación puede ser un referente válido para establecer una propuesta de formación antropológica para el tutor.

2. Metodología

El procedimiento general en que se ha basado nuestro trabajo ha sido la lectura de las fuentes desde la perspectiva hermenéutica y el análisis interpretativo. Según los objetivos generales y específicos planteados, los pasos metodológicos llevados a cabo han sido los siguientes:

Para la determinación del primer, segundo y tercer objetivo del trabajo que - como ya se ha expuesto- consisten en:

1. Mostrar la relevancia que ha cobrado la tutoría universitaria en el EEES.
2. Demostrar la necesidad de formación del tutor.
3. Conocer el estado actual y los aspectos más importantes de la tutoría universitaria en España en el nuevo marco europeo,

se ha procedido a:

- a. Revisión de los documentos sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y, en concreto a su implantación en España.
- b. Revisión de documentos y bibliografía sobre trabajos relacionados con la tutoría universitaria en España de cara al proceso de Bolonia.

Las principales fuentes de búsqueda han sido las propias referencias bibliográficas de las monografías, así como los recursos electrónicos siguientes:

- Agencia Española del ISBN: Bases de datos de libros editados en España.
- COMPLUDOC: Bases de datos de artículos de revistas de las Bibliotecas de la Universidad Complutense de Madrid.
- DIALNET: Servicio de alertas documentales ofrecido por la Universidad de la Rioja.
- Base de datos de la Biblioteca Nacional.
- Páginas web de las Universidades españolas.

Para concretar el cuarto y quinto objetivo, que -como se mencionó-, consistían en:

4. Comprobar si es posible establecer relaciones significativas entre la tutoría universitaria tal y como es concebida en el nuevo marco europeo y el estudio de la educabilidad desde la Filosofía de la Educación.

5. Determinar cuáles son los “conceptos clave”, o nociones esenciales del nuevo modelo de tutoría universitaria, que a su vez puedan ser abordados desde la Filosofía de la Educación,

se ha realizado un análisis interpretativo de la bibliografía obtenida y extracción de los “conceptos clave”. La búsqueda se concretó en los siguientes aspectos:

- La tutoría universitaria (concepto)
- Objetivos de la tutoría en la Universidad
- Características de la tutoría universitaria
- Rasgos del estudiante tutelado

- Ámbitos o dimensiones que debe abarcar la tutoría en la Universidad.

De cara a los cuatro últimos objetivos mencionados:

6. Elaborar una propuesta de formación antropológica para el ejercicio de la labor tutorial en la Universidad.

7. Comprobar si, en los diferentes modelos teóricos y aplicados existentes, la tutoría universitaria en el marco del EEES es abordada desde la perspectiva antropológica.

8. Resaltar la relevancia de la perspectiva antropológica para la tutoría universitaria.

9. Mostrar que el estudio de la educabilidad desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación puede ser un referente válido para establecer una propuesta de formación antropológica para el tutor,

se ha procedido según la metodología siguiente:

a. Elección del concepto de *educabilidad* para su estudio, centrandose en él la lectura de diversas monografías de Filosofía de la Educación.

b. Reconocimiento de los autores españoles dedicados tanto a la Filosofía de la Educación como a la Antropología de la Educación. El criterio de búsqueda fue el que tuvieran un recorrido académico relevante dentro de las disciplinas de Filosofía o Antropología de la Educación. En un primer momento, se elabora una relación general que engloba tanto a aquellos autores que están en ejercicio activo como los eméritos y fallecidos, resultando un total de 62 autores.

c. Selección de autores: de esa relación de 62 autores, enviamos una carta a 21 de ellos, fechada el 29 de abril de 2004, indicando nuestro tema de investigación – que posteriormente ha sido ampliado- y solicitándoles la siguiente información:

- Si se definía filósofo, teórico o antropólogo de la Educación.
- Si había escrito algo referente a la *educabilidad* en el ser humano, ya sea en manuales o artículos.
- Si había escrito algo sobre la trayectoria de la Filosofía de la Educación en España.
- Qué autores –españoles o extranjeros- habían influido más en su pensamiento.

De estas 21 personas, sólo respondieron a nuestra carta 8, si bien de diversas formas – por correo electrónico, ordinario o verbalmente-.

Seguidamente se procedió a la selección de los seis autores sobre los que centraríamos nuestro estudio - cuatro que habían respondido a nuestra carta y otros dos fallecidos, que considerábamos imprescindible incluir en nuestro estudio-. El criterio de selección que empleamos contemplaba el hecho de que abordaran entre sus estudios directamente el tema de la educabilidad o bien profundizaran en las raíces antropológicas del fenómeno educativo. Como resultado de ello, decidimos centrar nuestro estudio en Antonio Millán Puelles, Juan Escámez Sánchez, Francisco Altarejos, David Sacristán Gómez, María García Amilburu y José M^a Barrio Maestre.

d. Análisis de la educabilidad del ser humano en las obras de estos seis autores. Se concretó el estudio en cuatro puntos principales:

- Concepto de educabilidad

- Condiciones de posibilidad de la educación
- Implicaciones de la educabilidad
- Dimensiones de la educabilidad.

e. Elaboración de un esquema general del concepto de educabilidad que sintetizara el pensamiento de los autores.

f. Elaboración de nuestro esquema personal que refleja la propuesta de formación de los tutores que proponemos para el ejercicio de la tutoría universitaria, basándonos en el esquema general de la educabilidad que mencionamos en el punto anterior.

g. Desarrollo de la propuesta de formación, estructurado en dos apartados:

- *Bases antropológicas*, partiendo de nuestro análisis de la educabilidad.

- *Pautas para la tutoría universitaria*, donde se explica la relación de ese aspecto con los “conceptos clave” y se desarrollan unas pautas a raíz de las bases antropológicas, a tener en cuenta a la hora de programar objetivos y metodologías concretas para la labor tutorial universitaria.

**II. LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA EN LA PERSPECTIVA
DEL MARCO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

II. LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA EN LA PERSPECTIVA DEL MARCO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

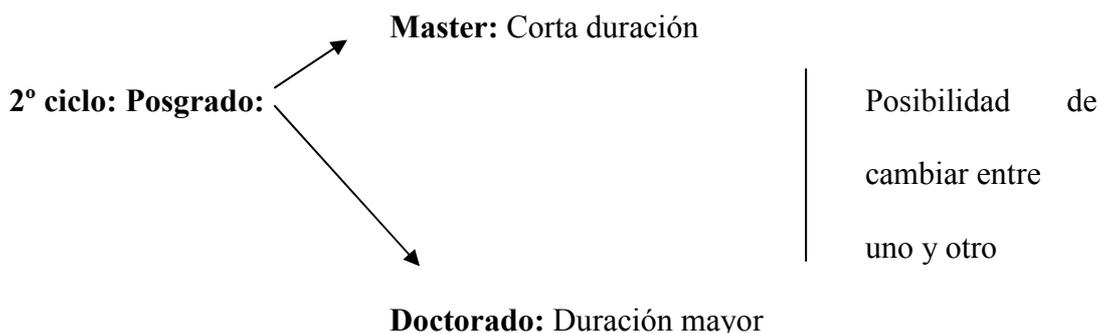
La breve historia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está jalonada por seis Conferencias Ministeriales –París 1998, Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005 y Londres 2007-, Convenciones preparatorias a esas Conferencias Ministeriales –Salamanca 2001, Graz 2003 y Glasgow 2005 –, diferentes documentos de la Comisión Europea y de asociaciones implicadas en el proceso y, sobre todo, muchas iniciativas orientadas a fomentarlo.

En mayo de 1998 se reúnen en la Universidad de la Sorbona (París, Francia) los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia, con la finalidad de dar comienzo a un proceso de cambio en la Educación Superior de Europa. Tras esta primera reunión de Ministros se irán agregando al proceso otros países, hasta llegar a los 45 del último encuentro en Bergen (2005). La finalidad principal es dotar a la Educación Superior en Europa de un sistema que se adecue a las nuevas dimensiones –intelectuales, culturales, tecnológicas...- en que se desenvuelve el continente en el siglo XXI, a la vez que le permita reforzar su carácter competitivo y su atractivo tal y como ha de corresponder a su bagaje intelectual y cultural. Se trata de construir – y es como se le llama -, la “Europa de los conocimientos”.

En el primer encuentro en París, se establecen las primeras propuestas para el nuevo modelo:

- Debe haber una diversificación de las carreras profesionales, por el carácter de obligatoriedad que va a cobrar la educación y la importancia de la formación continua.
- Se reafirma la necesidad de acabar con las fronteras y fomentar la movilidad entre los distintos países.
- Se propone un sistema común compuesto de dos ciclos universitarios, grado y postgrado, lo que permitirá establecer las equivalencias y comparaciones entre los distintos países.

1er ciclo: Grado: Otorga el reconocimiento internacional como un nivel de cualificación apropiado para ejercer una profesión.



- Se pone énfasis tanto en la investigación como en el trabajo autónomo.
- La articulación de un nuevo sistema de créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) permitirá la convalidación de los créditos obtenidos para estudiar en cualquier Universidad Europea, en cualquier momento de la vida y desde diversos campos. Asimismo, se anima al desarrollo de programas que faciliten a los estudiantes la movilidad a otros países, el perfeccionamiento de idiomas o la utilización de las nuevas tecnologías.

Un año después, en Bolonia (Italia, 1999), se reafirma lo expuesto en La Sorbona, y se establece el compromiso entre los países participantes para coordinar

las políticas educativas, de modo que antes del año 2010:

1. Se adopte un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, mediante el Suplemento Europeo al Título.
2. Se organice el sistema universitario según dos ciclos:
 - 1er Ciclo: Duración mínima de tres años, con un nivel de cualificación adecuado para acceder al mercado de trabajo europeo.
 - 2º Ciclo: Finaliza con un título final o doctorado.
3. Se implante el Sistema ECTS, créditos que también podrán obtenerse fuera de la enseñanza superior –por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuente con el reconocimiento de las universidades de que se trate-.
4. Se promocióne la movilidad de los estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo.
5. Se fomente la cooperación europea para asegurar la calidad del sistema.
6. Se diseñen programas de estudios, de cooperación interinstitucional, de movilidad y programas integrados de estudios, formación e investigación.

En la preparación del siguiente encuentro (Praga, 2001), comenzó un seguimiento riguroso del proceso, y se produjeron algunas novedades respecto a los objetivos previstos: se confirma la necesidad de facilitar el reconocimiento profesional de los módulos de aprendizaje, las titulaciones y otras certificaciones, para que los ciudadanos puedan utilizarlos de forma eficaz en Europa. Así también para la promoción de la movilidad, además de fomentar el desarrollo de los programas europeos, se pone en marcha el Plan de Acción sobre la movilidad (aprobado por el Consejo Europeo de Niza en 2000). Del mismo modo, se promueve la Cooperación Europea en el aseguramiento de la calidad y se realiza un

llamamiento al sector de la enseñanza superior para aumentar el desarrollo de módulos, cursos y planes de estudios a todos los niveles, con contenidos, orientación u organización “europeos”.

Aparece además una novedad: el aprendizaje a lo largo de la vida como un elemento esencial del EEES. Se afirma que en la Europa del futuro, “las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida”²⁸.

En Praga se comienza también a dar un papel destacado a los estudiantes en el proceso, como participantes de la organización y definición de contenidos educativos de la Universidad y otras instituciones de enseñanza superior, así como la relevancia –recordada por los propios estudiantes- de la dimensión social del proceso.

Se llega así a la Conferencia de Berlín, celebrada en septiembre de 2003. Como en cualquier proceso, son necesarios no sólo los avances, sino también su consolidación. De cara a los seis objetivos previstos, destacaremos el compromiso al que se llega de comenzar para el año 2005 el sistema basado en dos ciclos principales, así como la necesidad de elaborar un marco de títulos comparables y compatibles con el fin de describir éstos en términos de:

- Cantidad de trabajo
- Nivel
- Resultados de aprendizaje

²⁸ CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS (2001) Declaración de Praga [en línea]. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf [consulta 2006, 15 de noviembre].

- Competencias
- Perfil

“Dentro de esos marcos, las carreras deberían tener definidos diferentes objetivos. Las licenciaturas de primer y segundo ciclo, deberían tener diferentes orientaciones y diversos perfiles para acomodarse a la diversidad de perfiles académicos, y necesidades del mercado de trabajo. Las titulaciones de primer grado deberían dar acceso (...) a los programas de segundo ciclo. Las titulaciones de segundo grado, deberían dar acceso a estudios de doctorado”²⁹. Se solicita a las instituciones y empresas la aceptación y comprensión cada vez mayor de los nuevos títulos.

El sistema de créditos ECTS comienza a utilizarse de forma generalizada y se anima a que constituya un sistema no sólo de transferencia de créditos sino también de acumulación de los mismos. Se comprueba también con satisfacción que la movilidad de los estudiantes, profesores y personal va incrementándose de forma paulatina, especialmente gracias a los programas de la Unión Europea.

En la Convención de Reconocimiento de Lisboa, se marca como objetivo que cada estudiante que se gradúe a partir de 2005 obtenga de manera automática y gratuita el *Suplemento Europeo al Título* (o también Suplemento de Diploma), el cual se redactará en un idioma europeo extendido. Este Suplemento Europeo deberá ser reconocido por las distintas Instituciones y empresas³⁰. Asimismo, se reafirma la

²⁹ CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS (2003) Conferencia de Berlín [en línea]. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf [consulta 2006, 18 de noviembre].

³⁰ El Suplemento Europeo al Título es un documento adjunto al título de enseñanza superior cuyo propósito es mejorar la «transparencia» internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones (títulos, diplomas, certificados, etc.). Consiste en una descripción de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el rango de los estudios realizados por el

importancia de dotar al sistema de una garantía de calidad. Se acordó el establecer criterios y metodologías comunes.

Con la finalidad de promocionar el carácter atractivo de la Educación Superior en Europa, en la reunión de Berlín se manifiesta la disposición de seguir desarrollando programas de becas para estudiantes de terceros países, siendo preciso que los intercambios transnacionales en educación superior estén basados en la calidad y en los valores académicos.

En Berlín se refuerza el papel protagonista de los estudiantes en el proceso de Bolonia, pidiendo a distintas organizaciones e instituciones estudiantiles que identifiquen maneras de aumentar la participación de los estudiantes en el gobierno de la educación superior. Se ve la necesidad de que los estudiantes cuenten con unas condiciones apropiadas de estudiar y vivir, y que las condiciones socioeconómicas no sean un obstáculo para la conclusión de sus estudios.

El aprendizaje a lo largo de la vida cobra relieve, al contemplarse la necesidad de que se amplíen la gama de caminos, oportunidades y técnicas flexibles de aprendizaje y se aprovechen de forma adecuada los créditos ECTS. Destacan que la finalidad ha de ser el mejorar las oportunidades para todos los ciudadanos en función de sus aspiraciones y capacidades.

También en Berlín se introduce una nueva perspectiva: el EEES y el Espacio Europeo de Investigación han de constituir dos columnas de la sociedad basada en el conocimiento que se pretende crear, mediante la vinculación más estrecha entre

poseedor del título original al que se adjunta este suplemento. Está compuesto de ocho capítulos: información sobre la identidad del poseedor del título, sobre el título, sobre el nivel de la titulación, sobre el contenido y los resultados obtenidos, sobre la función del título, información adicional, certificación del suplemento e información sobre el sistema nacional de enseñanza superior.

ambos espacios. Se destaca la importancia de la investigación como parte integrante de la Educación Superior. Tanto es así, que se considera necesario superar el enfoque de los dos ciclos principales e incluir el nivel de doctorado como el tercer ciclo del proceso de Bolonia. “Destacan la importancia de la investigación y la formación en la investigación, junto con la promoción de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la educación superior y para hacer la Educación Superior en Europa más competitiva en general”³¹. Para que esto sea una realidad, se requiere una mayor movilidad a nivel de doctorado y postdoctorado como también que las instituciones aumenten su cooperación en estudios de doctorado y formación de jóvenes investigadores.

En la reunión de Bergen (Noruega), en mayo de 2005, se van perfilando los objetivos gracias, entre otras cosas al trabajo elaborado por el Grupo de Seguimiento. Se observa que el sistema de dos ciclos se está poniendo en práctica ampliamente, aunque esta aplicación ha de igualarse en los diferentes países. Hay que destacar de Bergen que se establece la adopción de un marco general de *cualificaciones* en el EEES, que comprende:

- Tres ciclos (Grado, Master y Doctorado), incluyendo, dentro de cada contexto nacional, la posibilidad de *cualificaciones* intermedias.
- Descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y competencias para cada ciclo.
- Intervalos de créditos en el primer y segundo ciclo.

“Al mismo tiempo se elaborarán marcos de *cualificaciones* nacionales, compatibles con el marco general de *cualificaciones* en el EEES para el 2010,

³¹ CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS (2003) Conferencia de Berlín [en línea], op.cit.

llevando un estrecho seguimiento de la puesta en marcha y desarrollo del marco general. Además, es importante que el marco general de *cualificaciones* del EEES y el marco más amplio de *cualificaciones* para el aprendizaje a lo largo de la vida sean complementarios, incluyendo la educación general y la formación profesional, tal y como se está desarrollando dentro de la Unión Europea, así como entre los países participantes”³².

La investigación y la formación en la investigación es otra de las áreas que se pretende reforzar, pues en ella se encuentra también el mantenimiento y la mejora de la calidad y el fortalecimiento de la competitividad y del atractivo del EEES. También aquí será necesario que las *cualificaciones* del nivel doctoral se correspondan con el marco global de las *cualificaciones* del EEES, a través del enfoque basado en los resultados de aprendizaje.

Los programas doctorales han de promover la formación interdisciplinar y el desarrollo de competencias que puedan transferirse, de acuerdo con las necesidades de un amplio mercado de trabajo. Se ratifica la necesidad de que aumente el número de doctorandos que inicien sus carreras de investigación dentro del EEES, considerando a los participantes en programas de tercer ciclo no sólo como estudiantes, sino también como investigadores iniciales.

Es en Bergen donde, por primera vez, se hace referencia a la necesidad de proporcionar servicios de orientación y asesoramiento dentro de la dimensión social, especialmente a aquellos estudiantes procedentes de los sectores socialmente

³² CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS (2005) Conferencia de Bergen [en línea]. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf [consulta 2006, 10 de diciembre].

más desfavorecidos, además de la adopción de medidas por los gobiernos para ayudarles económicamente.

A su vez se contempla la necesidad de que el EEES esté abierto y sea atractivo también a otras partes del mundo, y haya un intercambio y cooperación con los estudiantes, profesorado y personal con las instituciones de Educación Superior no europeas, con el fin de conseguir una educación transnacional que garantice la calidad y una cooperación donde prevalezcan los valores académicos. Se desea el entendimiento y el respeto intercultural, y para ello se solicita al Grupo de Seguimiento que acuerde una estrategia para la dimensión externa.

Para la siguiente Conferencia Ministerial en particular, se concretan los avances por las líneas siguientes:

1. La puesta en práctica de estándares y directrices en cuanto a garantía de calidad en el informe de la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA);
2. La puesta en práctica de los marcos de las *cualificaciones* nacionales;
3. La expedición y reconocimiento de títulos conjuntos, incluido el doctorado;
4. La creación de oportunidades para itinerarios flexibles de aprendizaje en la educación superior, incluyendo procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo.

La última Conferencia de Ministros se llevó a cabo en Mayo de 2007 en Londres³³. Como puntos esenciales podemos destacar los siguientes:

³³ CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS (2007) Conferencia de Londres [en línea]. Disponible en: <http://www.mec.es/universidades/eees/files/2007-comunicado-londres.pdf> [consulta 2007, 23 de noviembre].

Haciendo balance del Proceso hasta el momento, se confirma que ha habido avances positivos desde la última Conferencia de Bergen, en primer término por el protagonismo de los estudiantes en el nuevo marco.

La movilidad de los estudiantes, PAS y profesores como elemento esencial del proceso, va encontrando algunos obstáculos como la inmigración, el reconocimiento de títulos y diplomas, los incentivos económicos insuficientes o las disposiciones rígidas sobre jubilación, que se irán salvando con el compromiso de todos de establecer medidas concretas en este punto.

Se reconocen los esfuerzos estatales e institucionales en la implantación del sistema de tres ciclos, aumentando el número de alumnos y de programas en ellos. Sin embargo, hay que concentrar esfuerzos en eliminar las barreras al acceso y a la progresión entre ciclos, en implementar de forma adecuada los ECTS basados en los resultados del aprendizaje y en la carga de trabajo del estudiante, así como en la empleabilidad de los titulados.

Asimismo, en la Conferencia se reitera la importancia de que las titulaciones sean fácilmente comprensibles y comparables, así como que haya información accesible sobre los sistemas educativos y los marcos de cualificaciones, pues sólo de esta manera se potenciará la movilidad y se garantizará el atractivo y competitividad del EEES.

Aunque se perciben avances, es preciso hacer un mayor esfuerzo en la puesta en práctica de los marcos nacionales de cualificaciones acreditados por el modelo global del Marco de Cualificaciones del EEES acordado en Bergen, para el año 2010, pues constituye un elemento clave en el fomento de la educación superior europea en un contexto global.

Se refleja satisfacción por los esfuerzos puestos en asegurar la calidad externa e interna del proceso, mediante el trabajo de las distintas Agencias de certificación de la calidad.

El acercamiento entre el EEES y el Área Europea de Investigación continúa siendo un objetivo importante. Se reconoce el desarrollo y mantenimiento de la amplia variedad de programas de doctorado que han ido surgiendo dentro del modelo global del marco de cualificaciones del EEES, al tiempo que se invita a las diferentes instituciones de educación superior a que “redoblen sus esfuerzos para integrar los programas de doctorado en las políticas y estrategias institucionales, y a que desarrollen itinerarios profesionales adecuados y ofrezcan oportunidades a sus doctorandos e investigadores noveles”³⁴.

En cuanto a la dimensión social del proceso, se confirma el deseo de que los estudiantes puedan culminar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socio-económica, mediante la facilitación de servicios adecuados a los estudiantes, la creación de itinerarios de aprendizaje más flexibles, así como ampliando la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades.

Mirando hacia el 2010 se prevé que la necesidad de colaboración entre los distintos países irá más allá de esta fecha, la cual se contempla como “una oportunidad para redefinir la visión que motivó la puesta en marcha del Proceso de Bolonia en 1999 y que el EEES se vea reforzado por valores y visiones que van más allá de temas como la estructura y las herramientas. Asumimos la tarea de convertir 2010 en una oportunidad para reajustar nuestros sistemas de educación superior en

³⁴ Ibid., p.4.

una dirección que mire por encima de los temas inmediatos y que los capacite para afrontar los desafíos que definirán nuestro futuro”³⁵. Delegando la preparación del próximo encuentro en el Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia, se anuncia finalmente su lugar y fecha: Leuven/Louvain-la-Neuve los días 28 y 29 de abril de 2009.

2. Integración de España en el EEES

España se incorpora pronto a los trabajos de construcción del EEES. En diciembre de 2001 aparece la Ley Orgánica de Universidades (21 de diciembre) en la que se introduce de manera oficial el proceso de Bolonia en la Educación Superior en España, abordando y redefiniendo todos y cada uno de los aspectos, estructurales y organizativos, de la universidad española. Con la LOU se crea también la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con el fin de ajustarse a los criterios de calidad que viene marcando Bolonia. En febrero de 2003, sale a la luz el Documento Marco titulado “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, en el que se recogen diversas propuestas para que se pueda llevar a cabo la incorporación de la Universidad española al proceso de Bolonia, dentro del marco de la LOU. Al plantear los nuevos retos a los que se enfrenta el sistema español, se comenta: “Se hace, pues, necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación

³⁵ Ibid., p.6.

educativa”³⁶. En este documento se introducen los créditos ECTS como la unidad de referencia sobre la que se asentarán y estructurarán los currícula, así como la adaptación de las titulaciones al nuevo sistema de dos niveles: grado y postgrado (compuesto por Master y Doctorado). El crédito europeo queda definido como “la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos”³⁷. Y se explicita más adelante: los ECTS son la “unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas, que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes. En resumen, esta nueva unidad de medida debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o, dicho de otro modo, centrado en el trabajo de los estudiantes, no en la docencia de los profesores”³⁸.

El sistema ECTS establece en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. Por lo tanto, un semestre equivale a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos.

La asignación de créditos deberá corresponder a:

- Las clases docentes teóricas y prácticas
- La preparación y realización de exámenes
- Horas de estudio que precisen

³⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003) “La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, Documento Marco [en línea], Madrid, MEC. Disponible en: http://www.mec.es/universidades/ees/files/Documento_Marco.pdf, p. 3.

³⁷ Ibid., p.6.

³⁸ Ibid., pp. 6, 7.

- Los trabajos que los alumnos deban realizar para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias.

“También el reconocimiento de la labor docente de los profesores deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos”³⁹.

Asimismo se expone en este documento en qué consiste el Suplemento Europeo al Título y su implantación. Los Reales Decretos en los que se recogen este conjunto de disposiciones son los siguientes:

- Real Decreto 1044-2003, de 1 de agosto, por el que se establece el Suplemento Europeo al Título⁴⁰.
- Real Decreto 1125-2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos⁴¹.
- Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudio y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional⁴².
- Real decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior⁴³.

³⁹ Ibid., p. 7.

⁴⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto [en línea]. BOE núm. 218 de 11/9/2003. Disponible en: <http://www.uned.es/decanoseducacion/documentos/pdf/rd-1044-2003.pdf> [consulta 2006, 13 de diciembre].

⁴¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre [en línea]. BOE núm. 224 de 18/9/2003. Disponible en: <http://www.uned.es/decanoseducacion/documentos/pdf/rd-1125-2003.pdf> [consulta 2006, 13 de diciembre].

⁴² MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero [en línea]. BOE núm. 19 de 22/12/2004. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02667-02671.pdf> [consulta 2006, 15 de diciembre].

⁴³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. REAL DECRETO 285/2004, de 20 de febrero [en línea]. BOE núm. 55 de 4/3/2004. Disponible en: <http://www.upf.edu/ari/doctorat/homologacio/A09886-09891.pdf> [consulta 2006, 18 de diciembre].

A fines de 2004, con el cambio de partido de Gobierno, se establece el Proyecto de Reforma de la LOU, con la que se introducen algunas modificaciones en la gestión y organización interna de las universidades. Asimismo se publican nuevos Reales Decretos, que tratan de adecuar el Sistema español a los requerimientos del EEES:

- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado⁴⁴.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado⁴⁵.

En Septiembre de 2006 sale a la luz, como documento de trabajo, la “Propuesta de Organización de las Enseñanzas Universitarias en España”⁴⁶, pero es el 29 de octubre de 2007 cuando aparece el Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales⁴⁷. Para no extendernos en exceso, vamos a exponer sólo, a título de ejemplo, algunos aspectos de lo referido

⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero [en línea]. BOE núm. 21 de 25/1/2005. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf> [consulta 2006, 12 de enero].

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ SECRETARÍA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (2006) “La organización de las Enseñanzas Universitarias en España”. Documento de trabajo [en línea], Madrid, MEC. Disponible en: http://www.uned.es/decanoseduccion/documentos/pdf/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf [consulta 2007, 9 de enero].

⁴⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre [en línea]. BOE núm. 260 de 30/10/2007. Disponible en: <http://www.uned.es/decanoseduccion/documentos/pdf/ordenacionensenanzas.pdf> [consulta 2007, 22 de noviembre].

en este Real Decreto a las Enseñanzas de Grado⁴⁸:

- Las enseñanzas universitarias se organizarán en 3 ciclos –según lo establecido en Bergen, 2005-: Grado, Master y Doctor.
- Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Los títulos universitarios de Grado se organizarán en 5 grandes ramas de conocimiento:
 1. Artes y Humanidades
 2. Ciencias
 3. Ciencias de la Salud
 4. Ciencias Sociales y Jurídicas
 5. Ingeniería y Arquitectura
- Todos los títulos de Grado constarán de 240 créditos ECTS, en los que estarán incluidos todo tipo de aprendizajes: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado o bien otras actividades formativas.
- La denominación del título de grado será: *Graduado en T por la Universidad U*. siendo T el nombre del Título y U la denominación de la Universidad que expide el título. En el Suplemento Europeo al Título se hará referencia a la rama de conocimiento en la que esté incardinado el título.

⁴⁸ Para una mayor información, remitimos al documento.

- El plan de estudios deberá contener un mínimo de 60 créditos de formación básica, de los que, al menos, 36 estarán vinculados a algunas de las siguientes materias para la rama de conocimiento a la que se pretenda adscribir el título:

Artes y Humanidades:

Antropología, Arte, Ética, Expresión Artística, Filosofía, Geografía, Historia, Idioma Moderno, Lengua, Lengua Clásica, Lingüística, Literatura, Sociología.

Ciencias:

Biología, Física, Geología, Matemáticas, Química.

Ciencias de la Salud:

Anatomía Animal, Anatomía Humana, Biología, Bioquímica, Estadística, Física, Fisiología, Psicología.

Ciencias Sociales y Jurídicas:

Antropología, Ciencia Política, Comunicación, Derecho, Economía, Educación, Empresa, Estadística, Geografía, Historia, Psicología, Sociología.

Ingeniería y Arquitectura:

Empresa, Expresión Gráfica, Física, Informática, Matemáticas, Química.

- Estas materias deberán concretarse en asignaturas con un mínimo de 6 créditos cada una y serán ofertadas en la primera mitad del plan de estudios. Los créditos restantes hasta 60, en su caso, deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento dichas, o bien por otras materias siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiante o su carácter transversal. Los 60 créditos iniciales deberán tener una orientación común para formar en competencias básicas de la rama de

conocimiento. Así, los estudiantes tendrán la posibilidad de continuar estudios en otro título.

- Los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico en créditos por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación hasta un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado⁴⁹.

- Las universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes. Estos sistemas y procedimientos deberán incluir, en el caso de estudiantes con necesidades educativas específicas derivadas de discapacidad, los servicios de apoyo y asesoramiento adecuados, que evaluarán la necesidad de posibles adaptaciones curriculares (estas medidas se adoptan tanto en el Grado, Master como Doctorado) - vemos que, aunque no se refiere concretamente a la tutoría universitaria, sí que determina medidas de información y orientación universitaria-.

- La movilidad de los estudiantes hacia otras universidades españolas o europeas: es éste un importante objetivo de la Educación Superior en España, por lo que se facilitarán todos los procedimientos de acumulación y reconocimiento de créditos. Se eliminarán todas las barreras que impidan el correcto funcionamiento de los créditos europeos en su doble dimensión de transferencia y acumulación. Para los títulos de Grado, se promoverá que los

⁴⁹ Cfr. *Ibid.*, p.4.

estudiantes cursen, al menos, un semestre de sus estudios en una universidad extranjera⁵⁰.

El **Título de Grado** se otorgará a los alumnos que:

- Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;
- Sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
- Tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
- Puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
- Hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía⁵¹.

Un aspecto interesante para nuestro trabajo es lo referido en el artículo 3, sobre las *Enseñanzas universitarias y expedición de títulos*, donde se comentan los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos:

⁵⁰ Cfr. Ibid., p.2.

⁵¹ Cfr. Ibid., p.10.

a) en los planes de estudio en que proceda deben incluirse enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres.

b) en los planes de estudio en que proceda deben incluirse enseñanzas relacionadas con el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los Principios de Igualdad de Oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.

c) en los planes de estudio en que proceda deben incluirse enseñanzas relacionadas con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos⁵².

3. La función tutorial en España, en el marco del EEES

Ante este complejo panorama ocasionado por el cambio estructural y metodológico en la institución universitaria, el asesoramiento a los estudiantes comienza a aparecer como un elemento estratégico en el desarrollo y la calidad del proceso de Bolonia. Como dice Rodríguez Espinar, “la última etapa del siglo XX ha supuesto en nuestro entorno universitario un momento crucial en la redefinición de los procesos de formación, y en el ajuste de los mecanismos para facilitar la transición entre los diferentes sistemas de formación y los de formación y trabajo. Como consecuencia, los procesos de orientación y tutoría se consideran uno de los indicadores de calidad de las instituciones de enseñanza superior”⁵³.

En el año 2000, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), elabora el Informe Universidad 2000 (también llamado Informe Bricall,

⁵² Cfr. *Ibid.*, p. 3.

⁵³ RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (2004) *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*, Barcelona, Octaedro-ICE, p. 18.

por estar representada por Josep M. Bricall). En la sección III, punto 4, se llama la atención sobre la necesidad de potenciar el asesoramiento en las Universidades. Dice así: “Existe ya una conciencia creciente de que la Universidad necesita dedicar más recursos a su función de asesoramiento y de que los estudiantes deben tener un acceso más fácil al consejo y a la orientación durante todo el período de sus estudios. Hasta hoy, este asesoramiento se ha limitado, en la mayoría de casos, a la orientación profesional, a la información de temas relacionados con las becas y a las posibilidades de proseguir estudios en el extranjero. Su práctica ha tenido un carácter más bien voluntario y, en gran medida, a petición del estudiante. En cambio, el tipo de asesoramiento y apoyo al estudiante que aquí se postula ha de tener un alcance universal, con una consideración de servicio esencial de las universidades. A este efecto podrá encomendarse a cada profesor o tutor un número determinado e identificado de estudiantes”⁵⁴.

La LOU de 2001, cuando se refiere a los derechos y deberes de los alumnos (artículo 46) aparece entre ellos el asesoramiento y la tutoría:

- “1. El estudio es un derecho y un deber de los estudiantes universitarios.
2. Los Estatutos y normas de organización y funcionamiento desarrollarán los derechos y los deberes de los estudiantes, así como los mecanismos para su garantía. En los términos establecidos por el ordenamiento jurídico, los estudiantes tendrán derecho a:
 - a) El estudio en la Universidad de su elección, en los términos establecidos por el ordenamiento jurídico.

⁵⁴ BRICALL, J. (Coord.) (2000) *Informe Universidad 2000*, Madrid, Patronato de la Conferencia de Rectores.

- b) La igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos.
- c) La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten.
- d) La publicidad de las normas de las Universidades que deben regular la verificación de los conocimientos de los estudiantes.
- e) El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine.
- f) Su representación en los órganos de gobierno y representación de la Universidad, en los términos establecidos en esta Ley y en los respectivos Estatutos o normas de organización y funcionamiento.
- g) La libertad de expresión, de reunión y de asociación en el ámbito universitario.
- h) La garantía de sus derechos, mediante procedimientos adecuados y, en su caso, la actuación del Defensor Universitario”⁵⁵.

En el año 2004 sale a la luz la “Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”, un trabajo subvencionado por el MECD (después MEC). Hasta el momento, es el único documento subvencionado por el Ministerio de Educación, que se dedica de forma expresa al ejercicio de la función tutorial en la Universidad. La Guía realiza una propuesta basada en

⁵⁵ JEFATURA DE ESTADO. LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades [en línea]. BOE núm. 307 de 24/12/2001. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf> [consulta 2006, 23 de noviembre].

revalorización de la tutoría universitaria en relación con el EEES, que se presenta como respuesta a:

- Los planteamientos educativos que se propugnan de cara a la convergencia y que postulan un mayor protagonismo del estudiante en su periodo de formación, que se extiende a lo largo de toda su vida, lo que demanda una atención más personalizada, ajustada a las características diferenciales de cada persona y a cada edad. Las condiciones y necesidades del estudiante universitario actual han cambiado y ahora se demanda un mayor asesoramiento no sólo en el ámbito académico, sino también en cuestiones sociales, personales y profesionales.
- La gran carga de trabajo autónomo que implican los nuevos créditos ECTS, en cuyo ejercicio el estudiante no puede verse desasistido. La ayuda necesaria para que el aprendizaje sea a la vez efectivo y eficiente, en cuanto a tiempo empleado y materiales, pasa necesariamente por la presencia de la figura del profesor tutor. El objetivo del trabajo del tutor debe adquirirse a corto, medio o largo plazo, dependiendo de las características diferenciales del estudiante, del tipo de estudios y de la edad, y el aprendizaje ha de ser auto-dirigido.
- El elemento clave de calidad que actualmente representa la tutoría en la Universidad⁵⁶.

Pero es en la “Propuesta para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad”, elaborada por el Consejo Coordinación Universitaria en Septiembre de 2006, donde se resalta la función de la tutoría en la Universidad y se propone como uno de los recursos clave, y también con una mayor necesidad de

⁵⁶ Cfr. GARCÍA NIETO, N. (2004) (Dir.) *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, MEC, p.85.

cambio de cara a la implantación del proceso de Bolonia. La relevancia de la tutoría en la Universidad queda expresada muy acertadamente en el siguiente texto:

“Las tutorías constituyen una práctica muy antigua que ahora se está revelando como una de las señas de identidad del sistema universitario. Está muy extendida y valorada en las universidades inglesas y en las norteamericanas. Uno de los medios que se proponen para acabar con la masificación es precisamente la enseñanza personalizada, y en este sentido la acción tutorial ha recibido nuevos impulsos, ya que el elemento más importante del modelo de la enseñanza personalizada no es la individualización de la docencia, sino la relación profesor-estudiante. Su gran aportación es el haber puesto de relieve la necesidad de que el proceso educativo asuma y reconozca a cada estudiante-individuo en su calidad de sujeto-persona, de tal modo que su incorporación al sistema educativo universitario no le produzca un aislamiento y un desarraigo personal. Y, para evitar este riesgo, es imprescindible reforzar e interiorizar los cauces de comunicación entre el estudiante y el profesor, lo que hace que la enseñanza, además de activa, sea personalizada”⁵⁷. En las conclusiones del documento se insiste nuevamente en esta misma idea cuando se afirma: “Las tutorías (...), de arraigada tradición en el contexto anglosajón, tienden a extenderse al resto de las universidades europeas. Sus principales valores son el cultivo de la relación profesor-alumno y la personalización de la enseñanza”⁵⁸.

En este documento se lleva a cabo, de forma exhaustiva, un análisis de las metodologías utilizadas –entre ellas la tutoría-, en las instituciones universitarias europeas, no solo española, sino europea, estableciendo similitudes y diferencias

⁵⁷ CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2006) “Propuesta para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad”, MEC, p.65.

⁵⁸ Ibid., p.138.

con las empleadas en nuestro país. Los resultados muestran que ciertas metodologías profundamente arraigadas en el sistema español, requieren modificaciones. Así por ejemplo, se destaca la necesidad de que la lección magistral vaya cediendo un poco su papel protagonista y en ocasiones exclusivo, hacia la potenciación y refuerzo de las enseñanzas de tipo práctico. También la tutoría profesor-estudiante es considerada otra práctica a potenciar, así como las tecnologías informáticas, destinadas a seguir jugando un papel fundamental en la renovación de las metodologías⁵⁹.

En la comparación que se lleva a cabo entre las metodologías utilizadas en la universidad española y las de otras universidades europeas, aparece la tutoría como uno de los elementos diferenciadores – con inclinación deficitaria hacia el sistema universitario español-: “el voluntarismo del profesorado que innova en la metodología didáctica; la insuficiente integración del personal de administración y servicios en el apoyo a la docencia; el infradesarrollo de la atención tutorial personalizada, siendo esta actividad muy importante en un modelo de enseñanza centrada en el estudiante”⁶⁰. Y también: “Se percibe que en las universidades europeas la metodología está ya más enfocada en el aprendizaje centrado en el alumno, en el fomento de competencias y en el acompañamiento tutorial, mientras que en España el peso de la docencia pivota todavía mayoritariamente sobre la clase magistral y sobre los contenidos, con un mayor desarrollo memorístico (‘cabezas bien llenas y no bien hechas’)”⁶¹. Cuando llegamos a las conclusiones del documento, se insiste en que la tutoría personalizada presenta un mayor desarrollo en el resto de Europa que en la Universidad española, siendo este método docente

⁵⁹ Cfr. *Ibid.*, p.7.

⁶⁰ *Ibid.*, p.8.

⁶¹ *Ibid.*

de gran importancia en el modelo centrado en el alumno, al que se tiende en el EEES⁶².

Otro aspecto que se subraya en el documento es que, aunque es cierto que la tutoría se comienza a reconocer como un factor clave en la Universidad en España, hay una gran diversidad de formas de concebirla y de desarrollarla, “pues, en efecto, junto a las divergencias existentes entre la ordenación teórica de las tutorías (horarios, espacios, etcétera) y la realidad de la acción tutorial desarrollada por el profesorado, existen diferencias de enfoque y de práctica entre centros y entre docentes. Como aspectos de carácter positivo, se han identificado diversas experiencias institucionales que tienen en común el objetivo de tratar de superar el modelo centrado exclusivamente en la resolución de dudas, para ampliarlo a otros ámbitos más generales, tales como facilitar la incorporación a la universidad de los nuevos estudiantes, la configuración del propio itinerario formativo, e incluso la orientación profesional”⁶³.

El Consejo de Coordinación Universitaria recoge en este documento que estamos tratando, los resultados de un Seminario diseñado y organizado por la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria titulado: “El estado actual de las Metodologías Educativas en las Universidades Españolas” (Noviembre 2005), en el que, entre otros aspectos, se analizan las metodologías utilizadas en la Universidad en nuestro país según las áreas de conocimiento. Según este informe, en el Área de Ciencias Sociales y Jurídicas se presta una especial atención a la tutoría, haciendo referencia a tres modelos diferentes:

⁶² Cfr. *Ibid.*, p.67.

⁶³ *Ibid.* p.40.

- Tutorías de acompañamiento y asesoramiento, bien para estudiantes de primer curso, bien a lo largo de toda la carrera.
- Tutorías personalizadas, vinculadas a la implantación de los créditos ECTS.
- Tutorías de iguales (entrenamiento de estudiantes de últimos cursos para acompañar a los estudiantes noveles)⁶⁴.

Sin embargo, en cuanto a las tutorías en sí mismas consideradas, los resultados de las encuestas reflejan que su aplicación no es clara, “con experiencias muy reconocidas y otras sin reconocimiento para el profesorado. En general se señala un bajo reconocimiento y no se apuesta suficientemente por ellas como instrumento valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se percibe una falta de seguimiento y participación por parte de los estudiantes en cuanto a las tutorías”⁶⁵. Y muestran también que los estudiantes son especialmente críticos en la valoración de la figura del tutor, y se le concede a la tutoría una media de “aprobado”. Aún así, en el resto de Europa esta figura está suspensa, y los estudiantes españoles la valoran algo más que cuando salen a otras universidades fuera de España⁶⁶.

A pesar de que, efectivamente, parece que la tutoría ha sido poco valorada y utilizada en la Universidad española hasta ahora, no se duda en afirmar que “la enseñanza universitaria coincide en el objetivo de tratar de formar un estudiante activo, que pueda comprender y enjuiciar con más profundidad la materia que estudia mediante el desarrollo de una actitud participativa y no meramente pasiva y receptiva”⁶⁷. Y para poder conseguir esto, es necesario utilizar, entre otros medios -

⁶⁴ Cfr. *Ibid.*, p.54.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ Cfr. *Ibid.*, p.71.

⁶⁷ *Ibid.*, p.62.

clases teóricas y prácticas, seminarios, diferentes materiales didácticos, trabajos personales y en grupo, tecnologías informáticas...-, el sistema de tutorías⁶⁸.

El paradigma del estudiante universitario activo, protagonista de su propio aprendizaje, se presenta como el ideal de las nuevas tendencias pedagógicas y metodologías novedosas, aunque al leer esto a todos nos suenan los ecos de la LOGSE en la Secundaria, - de cuya implantación se cumplirán 20 años dentro de poco-. Esta ley está desarrollada sobre las teorías del constructivismo, y de la cual no siempre se han obtenido resultados favorables. Aún así, con una ilusión renovada, el documento sostiene: “(...) las tendencias pedagógicas que se están imponiendo se encaminan a un objetivo fundamental: la formación activa del estudiante. El principio básico que informa este modo de desarrollar la enseñanza dicta que los estudiantes han de ser protagonistas de su propio proceso educativo, de tal modo que el profesor señalará los objetivos y actuará como orientador y animador, para ayudar a corregir desviaciones demasiado graves o excesivas pérdidas de tiempo y energías. Esta nueva metodología se contrapone a la tradicional, en la cual la enseñanza del profesor era lo esencial. Por el contrario, desde la moderna pedagogía se insiste sobre todo en el aprendizaje de los estudiantes; lo importante es lo que hace o puede hacer el estudiante; en cierta medida se está hablando de una enseñanza a la medida del individuo, de sus capacidades e intereses”⁶⁹.

Como conclusión, del análisis de este documento de la Comisión se desprende que la tutoría se considera una metodología apropiada para ser empleada en la Universidad, pero que sin embargo es necesario potenciar. Se observa una

⁶⁸ Cfr. Ibid.

⁶⁹ Ibid., p.64.

tendencia a expandirse en la mayoría de las universidades españolas, – potenciándose más este sistema en las universidades privadas que en las públicas, quizás por utilizarlo como un elemento cualitativo -. Sin embargo, es necesario dirigir las tutorías hacia formas de información y orientación personal que incidirán en otros ámbitos como la elección de itinerarios formativos y conocimiento de posibles salidas profesionales⁷⁰.

La producción bibliográfica en nuestro país refleja también que se está otorgando una creciente importancia a la orientación y la tutoría en la Universidad. Si antes de los años 90 aparecía de forma esporádica alguna obra sobre este tema, a partir del año 1998, con el comienzo del proceso de Bolonia, la producción de monografías y artículos en revistas se incrementa de forma vertiginosa, como mostramos a continuación. De forma paralela a este hecho, los Congresos y Jornadas en torno a la orientación y la tutoría universitaria son cada vez más frecuentes.

⁷⁰ Cfr. *Ibid.*, p.135.

4. Revisión bibliográfica sobre la tutoría universitaria

a) Documentos de organismos oficiales

BRICALL, J. (Coord.) (2000) *Informe Universidad 2000*, Madrid, Patronato de la Conferencia de Rectores.

CONSEJO COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2006) *Propuesta para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, Madrid, MEC.

GARCÍA NIETO, N. (Dir.) (2004) *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, MECD.

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, artículo 46.

SALMERÓN PÉREZ, H. (1996) *Los servicios de orientación en la Universidad; Procesos de creación y desarrollo*, Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI.

b) Monografías

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. et.al. (2001) *Tutoría Universitaria. Una guía práctica*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

- y RODRÍGUEZ ESPINAR, J. (2000) *Cambios socioeducativos y Orientación en el s. XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones*, Actas del XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía.

ÁLVAREZ, P. (2002) *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*, Madrid, Eos.

- y JIMÉNEZ, H. (Comp.) (2003) *Tutoría universitaria*, La Laguna, Servicios Editoriales de la Universidad de la Laguna.
- ÁLVAREZ ROJO, V. y LÁZARO, A. (Coords.) (2000) *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*, Málaga, Aljibe.
- APODACA, P., ARBIZU, F., LOBATO, C. y OLALDE, C. (Eds.) (1997) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*, Barcelona, Laertes.
- BENAVENT OLTRA, J.A. (1984) *Orientación educativa y régimen de tutorías en la Universidad de Valencia*, Valencia, ICE de la Universidad de Valencia.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (1998) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Barcelona, Praxis.
- y ÁLVAREZ, M. (1996) *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Praxis.
- CAMPOY, T. J. i PANTOJA, A. (2000) *La orientación en la Universidad de Jaén*, Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén / Cajasur.
- (2000) *Orientación y calidad docente. Pautas y estrategias para el tutor*, Madrid, EOS.
- CASTELLANO, F. (1995) *La orientación educativa en la Universidad de Granada*, Granada, Universidad de Granada.
- CHERO, M. J. RODRÍGUEZ SEDANO, A. y REPARZ, R. (2006) *Influencia de la tutoría en el aprendizaje*, Pamplona, EUNSA.
- CORIAT BENARROCH, M. (Ed.) (2002) *Jornadas sobre tutorías y orientación: 22-23 noviembre 2001*, Granada, Universidad de Granada.
- y SANZ ORO, R (2005) *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*, Granada, Universidad de Granada.

- DURÁN, D. (Coord.) (2003) *Tutoría entre iguales*, Barcelona, ICE de la UAB.
- FERNÁNDEZ, F.D. et al., (2007) *La tutoría entre compañeros en la Universidad*, Granada, Universidad de Granada.
- GARCÍA ARETIO, L., OLIVER, A. y ALEJOS, A. (Eds.) (1999) *Perspectivas sobre la función tutorial*, Madrid, UNED.
- GIBBS, G. Y HERNÁNDEZ GÓMEZ, M. A. (trad.) (1995) *Tutorías individuales*, Barcelona, Universidad Politécnica de Cataluña.
- GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1973) *Un modelo teórico de Acción Tutorial en la Universidad*, Pamplona, EUNSA.
- GONZÁLEZ, J. y WANEGEAR, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*, Bilbao, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- HANNA, A. y SILVER, H. (2002) *La innovación en la enseñanza superior*, Madrid, Narcea.
- HIXENBAUGH, P. (2006) *Personal Tutoring in Higher Education*, Nottingham, Trentham Books.
- MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) (2003) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid.
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (Eds.) (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa*, Madrid, Síntesis.
- (2005) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, Barcelona, Graó.
- MOORE, W.G. (1968) *The tutorial System and its future*, London, Pergamon Press.
- PARICIO, J. (2005) *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*, Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza.

RINCÓN, B. DEL (2000) *Tutorías Personalizadas en la Universidad*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- (2005) *Tutoría universitaria en la convergencia europea*, Murcia, ICE de la Universidad de Murcia.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.), et. al. (1993) *Teoría y práctica de la orientación educativa*, Barcelona, PPU.

- (Coord.) (2004) *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*, Barcelona, Octaedro-ICE.

RODRÍGUEZ MORENO, M^a L. (2002) *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*, Barcelona, Universidad de Barcelona.

SALMERÓN, H. y LÓPEZ PALOMO, V. L. (Coords.) (2000) *Orientación educativa en las universidades*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

SALMERÓN, H, y PÉREZ, V.L. (Coords) (2000) *Orientación Educativa en las Universidades: Simposio de Orientación Educativa*, Madrid, Grupo Editorial Universitario.

VILLAR, L.M. y ALEGRE, O. M. (2004) *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*, Madrid, McGraw Hill.

c) Capítulos de libros

ALANÓN, M.T. (2003) “Planificación, desarrollo y evaluación del plan de acción tutorial en la Universidad”, en ÁLVAREZ, P. y BETANCORT, H. *Tutoría*

universitaria, La Laguna, Servicios Editoriales de la Universidad de la Laguna, pp. 33-49.

ALCÓN, E. (2003) “Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario”, en F. MICHAVILA Y J. GARCÍA DELGADO (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp. 85-93.

ÁLVAREZ, P. Y CABRERO, L. (1997) “La acción tutorial en el ámbito universitario; algunas consideraciones planteadas desde un modelo de trabajo colaborativo”, en *VIII Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía*, Valencia, pp. 268-270.

BORONAT, J. (2000) “Enfoque Comunitario y Dimensión Personalizada de la Orientación Universitaria”, en SALMERÓN, H. y PÉREZ, V. L. (Coords.) *Orientación educativa en las Universidades: Simposio de Orientación Universitaria*, Madrid, Grupo Editorial Universitario, pp. 254-255.

- et al. (2006) “Nuevo enfoque de la docencia y la tutoría en la Universidad: una propuesta de innovación docente”, en CALLE, M.J. y RODRÍGUEZ, M.C. (Coord.) *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Valladolid, Universidad de Valladolid, pp. 383-393.

COOK, CH. M. (2003) “Orienting Students to University Life and Enhancing their Engagement with Learning”, en MICHAVILA F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp. 19-32.

- DOCAMPO, D. (2002) “Educación centrada en el aprendizaje”, en CORIAT BENARROCH, M. *Jornadas sobre tutoría y orientación: 22-23 de noviembre 2001*, Granada, Universidad de Granada, pp. 37-41.
- FERRER, J. (2003) “La acción tutorial en la universidad”, en MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp. 67-84.
- GALLEGO, S. (1997) “Las funciones del tutor universitario”, en BENAVENT OLTRA (Comp.) *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*, Valencia, AEOI, pp. 147-163.
- GARCÍA ARETIO, L. (1999) “El profesor tutor y la tutoría a debate”, en GARCÍA ARETIO, L., OLIVER, A. y ALEJOS, A. (Eds.) *Perspectivas sobre la función tutorial*, Madrid, UNED, pp. 11-15.
- GARCÍA FÉLIX, E. et. al. (2003) “Evaluación del programa alumno-tutor en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Valencia”, en ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. *Tutoría universitaria*, La Laguna, Servicios editoriales de la Universidad de la Laguna, pp. 287-295.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. et. al. (2003) “La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: el proyecto SIMUS”, en ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. *Tutoría universitaria*, La Laguna, Servicios Editoriales de la Universidad de la Laguna, pp. 271-284.
- GARCÍA LOZANO, J. (2006) “La acción tutorial en la Universidad”, en GARCÍA MARQUÉS, A. y GUERRERO, J. (Eds.) *Cultura Juvenil y sentido de la vida*, Murcia, Isabor, pp. 211-225.

GONZÁLEZ SIMANCAS J.L. (1996) “Asesoramiento académico personalizado en la universidad”, en GARCÍA HOZ (Ed.) *La educación personalizada en la Universidad*, Madrid, Rialp, pp. 345-387.

LÁZARO, A. (1997) “La acción tutorial de la función docente universitaria”, en APODACA, P Y LOBATO, C. *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*, Barcelona, Laertes, pp. 71-101.

LÁZARO, A. (2003) “Competencias Tutoriales en la Universidad”, en MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp. 107-128.

LLADÓ, F. (2003) “El fenómeno de la acción tutorial en la Universidad de Barcelona: el caso de la titulación de Psicopedagogía”, en ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. *Tutoría universitaria*, La Laguna, Servicios Editoriales de la Universidad de la Laguna, pp. 219-222.

LOBATO, C. (2003) “Estrategias y recursos para el desarrollo de la función tutorial en la Universidad”, en ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. *Tutoría universitaria*, La Laguna, Servicios Editoriales de la Universidad de la Laguna, pp. 51-77.

MALLET, C.E. (1924) “The Tutorial System”, in *A History of the University of Oxford*, London, Methuen & COLTD, pp. 57-69.

RAGA, J.T. (2003) “La tutoría, reto de una universidad formativa”, en MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp.33-53.

- RINCÓN, B. DEL (2003) “Las Tutorías Personalizadas como Factor de Calidad en la Universidad”, en MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp. 129-152.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997) “Orientación universitaria y evaluación de la calidad”, en APODACA, P. Y LOBATO, C. (Eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*, Barcelona, Laertes, pp. 23-52.
- RUÍZ-TAGLE, A.M. (2003) “Una mirada de los Consejos Sociales sobre la función tutorial en la formación universitaria”, en MICHAVILA, F y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp.55-64.
- SANZ ORO, R. (1991) “La orientación en la educación postobligatoria: La orientación educativa en la Universidad”, en *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid, MIDE y AEOEP, pp. 111- 119.
- VALDIVIA, C. (1997) “Orientación y tutoría en la Universidad”, en BENAVENT OLTRA, J.A. *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*, Valencia, AEOP, pp. 255-263.
- WHEELER, S. AND BIRTLE, J. (1995) “The Role of the Personal Tutor”, in *A handbook for Personal Tutors*, USA, SRHE and Open University Press, pp. 15-30.
- ZAMORANO, S. (2003) “La tutoría en la formación de formadores”, en MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp.153-168.

d) Artículos en revistas especializadas

ADAME, M. T., (2002) “La orientación y la tutoría en la Universidad. Análisis de las realidades existentes”, en *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, 15, pp. 215-232.

ÁLVAREZ PÉREZ, P., et al. (1999) “Intervención Psicopedagógica en el ámbito universitario: Valoración de una experiencia en el Centro Superior de Educación de la ULL”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 18, pp. 379-387.

- (2006) “La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la Enseñanza Superior: el programa *Velero*”, en *Contextos educativos*, 8-9, pp. 281-293.

- et al. (2005) “La tutoría como respuesta a las necesidades del alumnado universitario: un estudio en el primer curso de Enfermería de la Universidad de La Laguna”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16, 2, pp. 319-331.

- y GONZÁLEZ, A. (2005) “La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional”, en *Educar*, 36, pp. 107-128.

ÁLVAREZ ROJO, V. (Coord.)(1999) “Investigación sobre orientación universitaria”, en *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, pp.381-383.

- (2001) “La Orientación en los centros universitarios como indicador de calidad”, en *Agora digital*, 2.

ARBIZU, F., LOBATO, C. y CASTILLO, L. del (2005) “Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria”, en *Revista de Psicodidáctica*, 10, 1, pp. 7-22.

ARIZA, G. H. (2005) “El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior”, en *Universitas Psicológica*, pp.31-42.

BARRIOS, C. (1986) “El servicio de orientación y tutoría en la universidad”, en *Reflexiones pedagógicas para las aulas universitarias*, pp. 59-61.

BENAVENT, J.A. y FOSSATI, R. (1990) “Un programa de compañero-tutor para los alumnos de orientación educativa de la Universidad de Valencia”, en *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 0, pp. 66-80.

CAMPOY, T.J. y PANTOJA, A. (2000) “La orientación en la Universidad de Jaén”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11, 19, pp. 77-106.

CIFUENTES, V. (2001) “Atención personalizada en la universidad”, en *Papeles Salmantinos de Educación*, 0, pp. 33-46.

COROMINAS, E. i ISUS, S. (1998) “Transiciones y orientación”, en *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2, pp. 155-184.

GAIRÍN, J. (2004) “Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la Universidad”, en *Contextos educativos*, 6, 7, pp. 21-42.

- *et al.* (2004) “La tutoría académica en el escenario europeo de Educación superior”, en *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 18, 1, pp. 66-77.
- GARCÍA BASALLOTE, M. G., RODRÍGUEZ G. y PAJARES, E. (1999) “Un proyecto de mejora en la orientación Universitaria: El Programa ‘Tutor’, en *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, pp. 401-406.
- GARCÍA NIETO, N. (1996) “Los contenidos de la Función Tutorial”, en *Revista Complutense de Educación*, 7, 1, pp. 29-50.
- *et al.* (2004) “Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense”, en *Proyecto de Innovación Educativa*, UCM.
- *et al.* (2005) “La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea”, en *Revista de Educación*, 337, pp. 189-210.
- GARCÍA RAMOS, J.M., GÁLVEZ, M. (1996) “Un modelo tutorial universitario”, en *Revista Complutense de Educación*, 7, 1, pp. 51-66.
- GIL, J.M. (2002) “El Servicio de Orientación en la Universidad”, en *Tendencias Pedagógicas*, 7, pp. 137-154.
- GORDILLO, M. V. (1985) “La orientación en la Universidad”, en *Revista Española de Pedagogía*, 43, pp. 435-453.
- (1996) “El perfil del profesor tutor”, en *Revista Complutense de Educación*. 7, 1, pp.83-96.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M.E. y DOMINGUEZ, D. (1998) “La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria”, en *Revista de Enseñanza universitaria*, 13, pp. 79-88.

- HERNÁNDEZ FRANCO, V. y TORRES, J. (2006) “Dimensiones de la acción tutorial en la Universidad”, en *Miscelánea Comillas*, 64, 124, pp. 83-126.
- LÁZARO, A. (1997) “La acción tutorial de la función docente universitaria”, en *Revista Complutense de Educación*, 8, 1, pp. 233-252.
- LOBATO, C., (2004) “La función tutorial universitaria: Estrategias de intervención”, en *Papeles Salmantinos de Educación*, 3, pp. 31-57.
- LÓPEZ FRANCO, E. Y OLIVEROS, L. (1999) “La tutoría y la Orientación en la Universidad”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 17, pp. 83-98.
- LÓPEZ LÓPEZ, E. /DIR) et al. (1993) “Una experiencia de tutoría de iguales en la Universidad”, en *Revista Complutense de Educación*, 2, pp. 253-269.
- MARTÍNEZ, M., GRO, B., ROMANÍA, T. (1998) “El problema de la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa”, en *Revista Interuniversitaria*, 10, pp. 37-54.
- MORENO, T. (2003) “Creación de una Propuesta Institucional de Tutorías para la Enseñanza Superior: El caso de la Universidad de Quintana Roo”, en *Revista de Educación Superior*, XXXII, 1, 125, pp. 93-118.
- OLIVEROS, L., GARCIA, M., RUIZ, C. y VALVERDE, A. (2004, en prensa). “Innovación en la Orientación Universitaria, una experiencia: Red de Estudiantes Mentores en la UCM”, en *Contextos educativos. Revista de Educación Universidad de La Rioja*.
- PANTOJA, A. (2005) “La acción tutorial en la universidad: Propuestas para el cambio”, en *Cultura y Educación*, 17, 1, pp. 67-82.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998) “La función orientadora: claves para la acción”, en *Revista de Investigación educativa*, 16, 2, pp. 5-24.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. y GALLEGO, S. (1999) “El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 17, pp. 179-192.
- ROMÁN, J. M. (2003-2004) “Modelo CARI de tutoría de alumnos en la Universidad: procedimiento de formación de profesores mediante reflexión en grupo sobre la práctica”, en *Contextos Educativos*, 6,7, pp. 43-46.
- SANZ ORO, R. (2005) “Integración del estudiante en el Sistema Universitario Español. La tutoría”, en *Cuadernos de Integración Europea*, pp. 69-95.
- SEBASTIÁN, A., SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (1999) “La función tutorial en la Universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación”, en *Educación XXI*, 2, pp. 245-263.
- SIROTA, R. (2003) “Entrer á l’Université: le tutorat méthodologique”, en *Recherche et formation*, 43, pp.47-63.
- SOBRADO, L. (1999) “Servicios internos de orientación en el Sistema Educativo Español”, en *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 17, pp. 207–226.
- VIEIRA, M. J. y VIDAL, J. (2006) “Tendencias de la Educación Superior Europea e implicaciones para la orientación universitaria”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17, 1, pp. 75-97.

e) Congresos y jornadas

- BENAVENT OLTRA, J. A. (1984) *Seminario sobre orientación educativa y régimen de tutorías en la Universidad, 1983-84*, Instituto de Ciencias de la

Educación de la Universidad Literaria. Valencia.

BISQUERRA, R. (1999) “Orientación y tutoría en la Universidad”. Conferencia en las Jornadas de reflexión sobre nuevas perspectivas pedagógicas de enseñanza – aprendizaje en la Universidad. Cuenca.

CONGRESO SOBRE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA (1998), Universidad de Barcelona.

CORIAT BENARROCH, M. (2002) Jornadas sobre tutoría y orientación: 22-23 noviembre 2001, Universidad de Granada.

MONREAL, M. C. (1999) “La tutoría, soporte de la educación: la tutoría en la Universidad”. I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica universitaria: “La calidad de la docencia universitaria”. Santiago de Compostela.

SALMERÓN, H, y PÉREZ, V.L. (Coords) (2000) *Orientación Educativa en las Universidades: Simposio de Orientación Educativa*, Madrid.

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (2004) Curso: “La tutoría: elemento clave en el Modelo Europeo de Educación Superior”.

f) Documentos de experiencias de universidades españolas

Prácticamente, en todas las universidades españolas se ha elaborado algún Plan de Acción Tutorial en alguna de sus Facultades o Escuelas. Recogemos como ejemplo las siguientes:

Universidad:

ALCALÁ DE HENARES: Plan Tutorial de la Escuela Universitaria de Estudios empresariales. Curso 2004-2005⁷¹.

⁷¹ Disponible en: http://www.uah.es/empresariales/estudiantes/tutorias/Plan_Acc_Tutorial.pdf

BARCELONA: Documento Marco sobre la Tutoría (Junio, 2004)⁷².

CATÓLICA DE MURCIA: Documento *Educando para la Excelencia* (2004),
Murcia, Cuaderna.

CATÓLICA DE VALENCIA: Programa de Acción Tutorial. Curso 2005-2006.

CENTRO UNIVERSITARIO FRANCISCO DE VITORIA: GARCÍA RAMOS,
J.M., GÁLVEZ, M. (1996) “Un modelo tutorial universitario”⁷³.

EXTREMADURA: Plan de Acogida y Tutoría de la Titulación (PATT)⁷⁴.

GRANADA: - CORIAT BENARROCH, M. Y SANZ ORO, R. (2004)
“Orientación y tutoría universitaria” (Documento)⁷⁵.

- PAT en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales⁷⁶.

JAIME I: “Un paso hacia la Universidad”. Cuaderno de Tutoría para el alumno⁷⁷.

POLITÉCNICA DE MADRID: ALAÑÓN, M.T. (2000) *Un modelo de acción
tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*, Escuela Técnica Superior
de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, Madrid.

PONTIFICIA DE COMILLAS: HERNÁNDEZ, V. y TORRES, J. (2005) “La
acción tutorial en la Universidad” (Informe Técnico)⁷⁸.

SEVILLA: La mentoría como respuesta: el proyecto S.I.M.U.S.⁷⁹.

⁷² Disponible en: <http://www.ub.es/tutorsub/Documento%20Marco%20PAT-UB.doc>

⁷³ Disponible en:
<http://147.96.1.15/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED9696120051A.PDF>

⁷⁴ Disponible en:
<http://www.unex.es/unex/servicios/sofd/areas/oyt/archivos/ficheros/orientacion/pattdelaunex.pdf>

⁷⁵ Disponible en: <http://cudd.uach.mx/publica/orienta001.pdf>

⁷⁶ Disponible en:
http://www.ugr.es/~vic_plan/formacion/ato/paginasPATs/Facultad_de_Ciencias_Economicas_y_Empresariales.html

⁷⁷ Disponible en <http://www.uji.es/bin/infopre/trans/cas/orienta/quadern.pdf>

⁷⁸ Disponible en:
http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/informe_acci%C3%B3n_tutorial.pdf

⁷⁹ Disponible en: <http://www.redeseducacion.net/proyectosimus.htm>

VALENCIA: “La tutoría universitaria para los estudiantes de primer curso. Tutorías para la transición”⁸⁰.

VALLADOLID: BORONAT, J., CASTAÑO, N. Y RUÍZ, E. “La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario”⁸¹.

VIGO: Proyecto Tutor de la ETS de Telecomunicación. Curso 2003-2004⁸².

⁸⁰ Disponible en: <http://www.uv.es/incorp/integracio/Guia%20Tutorias%202005-06.pdf>

⁸¹ Disponible en: http://www.usal.es/~ofees/NUEVAS_METODOLOGIAS/TUTORIAS/m5comu11.doc

⁸² Disponible en: <http://www.teleco.uvigo.es/detalles/docencia/titorizacion/InformePlanTutor.pdf>

5. Concepto y aspectos más relevantes de la tutoría universitaria en España

En 1970, con la promulgación de la Ley General de Educación, aparece por primera vez el llamado «régimen de tutorías» en el Sistema Educativo en España⁸³. Posteriormente, la tutoría ha sido muy trabajada en la etapa de la Educación Secundaria, desde que en 1990 se pone en marcha la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)⁸⁴. Se ha destacado en multitud de publicaciones sobre el tema, las ventajosas repercusiones para los alumnos de esta etapa. No ocurre lo mismo con la tutoría en la Educación Superior, en lo que al número de publicaciones se refiere. Aunque su existencia tiene una larga tradición en las universidades anglosajonas, y encontramos bibliografía sobre el tema desde principios del siglo XX⁸⁵, en España una de las primeras experiencias publicadas la encontramos en la obra de José Luis González-Simancas titulada “Un modelo teórico de acción tutorial en la Universidad” (1973) en la que recoge y evalúa la práctica de la función de tutoría en la Universidad de Navarra que se venía realizando desde hacía ya más de veinte años (desde la fundación de la Universidad en 1952), proponiendo una base teórica al modo de realizar la tutoría en esta institución. Como ya hemos comentado con anterioridad, es en la última década cuando el tema de la labor tutorial en la Universidad cobra un nuevo impulso, con la puesta en marcha del EEES. “En nuestro entorno universitario estamos asistiendo, sin duda, a un incremento notable de experiencias tutoriales y, por otra parte, a propósito del nuevo Espacio de Enseñanza Superior (EEES) es presumible que el

⁸³ En su Artículo 37, párrafo 3 podemos leer: “Se establecerá el régimen de tutorías, para que cada profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades de aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencias y trabajos que considere necesarios”.

⁸⁴ En el Artículo 20 dice: “La tutoría y la orientación de los alumnos formarán parte de la función docente”.

⁸⁵ Véase por ejemplo, la obra citada en nuestra revisión bibliográfica: MALLETT, C.E. (1924) “The Tutorial System”, en *A History of the University of Oxford*, London, Methuen & COLTD.

tema adquiriera un nuevo auge, como consecuencia del incremento de ‘trabajo autónomo’ y ‘trabajo guiado’ del alumno”⁸⁶.

Sanz Oro, de la Universidad de Granada, recoge en un artículo un estudio comparado de Watts y Esbroeck (2000), sobre los servicios de Orientación en la Educación Superior de los países de la Unión Europea. En él se refleja la relevancia que en los últimos años van cobrando estos servicios, especialmente en cuatro momentos de la etapa universitaria:

a. En los momentos previos a la entrada en la universidad con el fin de facilitar la toma de decisiones del alumnado y su mayor ajuste vocacional.

b. En el momento de su ingreso en la Universidad como medio de reducir los cambios y abandonos académicos y que permita una decisión estable y un aprendizaje efectivo.

c. Durante la etapa de estudios universitarios para evitar los índices de abandono o cambio de estudios por problemas personales o de aprendizaje que permita al alumnado una correcta elección del itinerario curricular más acorde a sus posibilidades e intereses. En España se está tratando de responder a este reto de ayuda a los estudiantes potenciando la acción tutorial del profesorado.

d. En la *salida* de los estudios facilitando la transición hacia el mercado de trabajo. La tutoría constituye un buen caudal de información y mediación en este sentido⁸⁷.

En este apartado de nuestro trabajo, pretendemos adentrarnos en el conocimiento de lo que es y está en proyecto de ser la tutoría universitaria en

⁸⁶ RINCÓN, B. DEL (2005) *Tutoría universitaria en la convergencia europea*, Murcia, ICE de la Universidad de Murcia, pp.15, 16.

⁸⁷ Cfr. SANZ ORO, R. (2005) “Integración del estudiante en el Sistema Universitario Español. La tutoría”, en *Cuadernos de Integración Europea*, pp. 73-74.

España, mediante el análisis de las diversas publicaciones de artículos, monografías y experiencias que, como afirma Benito del Rincón, cada vez van siendo más abundantes. Queremos con esto mostrar que el concepto, características, los objetivos que se persiguen con ella, así como los rasgos del estudiante tutelado o las dimensiones de la tutoría, están asentados en unos pocos conceptos -pocos porque son esenciales- que son, además de sociológicos o psicológicos, antropológicos, y susceptibles de ser abordados desde la Filosofía de la Educación. El estudio de estos términos a través de la Filosofía de la Educación pensamos que puede servirnos para proponer unas bases antropológicas de la tutoría universitaria, tarea que está todavía por realizar, aún cuando consideramos que es de gran relevancia para comprender en toda su hondura cualquier realidad educativa, en este caso la labor tutorial en la Universidad. El informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI “propone tres pilares fundamentales para la formación de las personas en el futuro inmediato: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir* (Informe Delors, 1996). Así pues, la mitad de la tarea educativa va a consistir en optimizar las características personales y adquirir aquellas capacidades que nos permitan una relación positiva con los demás”⁸⁸. Pensamos que en esa tarea de *aprender a ser, aprender a convivir*, o bien *enseñar a ser, enseñar a convivir*, puede darnos muchas pistas la Filosofía de la Educación.

Para nuestro análisis hemos partido tanto de la *Guía para la labor tutorial en la Universidad, en el Espacio Europeo de Educación Superior*, ya mencionada, de documentos que algunas universidades han elaborado en torno a la tutoría

⁸⁸ RINCÓN, B. DEL (2000) *Tutorías personalizadas en la Universidad*, Cuenca, Universidad Castilla la Mancha, p.16.

universitaria, así como de recientes monografías y publicaciones en revistas, todas ellas citadas en nuestra revisión bibliográfica de la tutoría universitaria. Centraremos nuestra atención en cinco cuestiones principales: qué es la tutoría, sus características, objetivos que persigue, rasgos del estudiante tutelado y dimensiones de la tutoría universitaria.

5.1 Qué es la tutoría universitaria

González-Simancas, en su modelo teórico define la *acción tutorial* como “la actividad que un profesor ejerce, en común con sus alumnos, por medio de la función docente que le es connatural: o, si se quiere, por medio de la que hemos denominado «función docente-educativa» para significar con claridad que se trata de una función docente que apunta a la formación universitaria –intelectual y personal a la vez- de los estudiantes; que no se limita a la mera transmisión de conocimientos sino que persigue la maduración de la persona en cuanto al cultivo de hábitos y destrezas intelectuales y a la aceptación y compromiso con un conjunto de valores por los que se llegue a caracterizar; teniendo en cuenta además que una función docente así entendida, lleva consigo, como parte integrante, la debida individualización del proceso de aprendizaje”⁸⁹. Esta definición de tutoría no desentonaría en absoluto con las definiciones que recogemos de las publicaciones más recientes, pese a existir entre ellas una distancia de más de treinta años. La mayor parte de los autores la enmarcan, al igual que González-Simancas en 1973, dentro de ese carácter formativo que tiene la Universidad como tal. García Nieto, en la *Guía para la labor tutorial en la Universidad* expresa que “cualquier tipo de

⁸⁹ GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1973) *Un modelo teórico de Acción Tutorial en la Universidad*, Pamplona, EUNSA, pp. 101, 102.

educación en cualquiera de sus niveles, también en el universitario, debe prestar atención, por igual, a dos facetas que deben ir inseparablemente unidas: la enseñanza, entendida como transmisión de cultura, conocimientos, disciplinas y programas; y la *faceta formativa* o consecución y transformación de actitudes, valores, hábitos, comportamientos... Cada una de estas facetas debe apoyarse de alguna forma en la tutoría, aunque en un caso tendrá una orientación más académica y en otro será una tutoría más personal u orientada al desarrollo de la carrera”⁹⁰. Este mismo autor, junto a sus colaboradores, en el artículo “La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea”, publicado en 2005, define la tutoría como “una actividad formativa realizada por el profesor-tutor encaminada al desarrollo integral –intelectual, profesional y humano- de los estudiantes universitarios”⁹¹. También resalta el carácter formativo de la enseñanza universitaria Benito del Rincón: “En síntesis, podemos afirmar que la universidad, además de procurar la idoneidad científica de sus egresados, debe incidir en sus procesos globales de formación y en aquellos que se relacionan con un aprendizaje más maduro, consciente y autónomo”⁹².

Así, centrándonos en el concepto de tutoría, encontramos ese rasgo de formación en la definición de Ferrer, quien afirma que la tutoría es “una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal”⁹³, como también en la de Pedro Álvarez: “La Tutoría universitaria, concebida desde

⁹⁰ GARCÍA NIETO, N. (Dir.) (2004) *Guía para la labor tutorial en la Universidad*, op. cit., p. 18.

⁹¹ GARCÍA NIETO, N. et. al. (2005) “La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea”, en *Revista de Educación*, 337, p. 191.

⁹² RINCÓN, B. DEL (2000) *Tutorías personalizadas en la Universidad*, op. cit., p.19.

⁹³ FERRER, J. (2003) “La acción tutorial en la Universidad”, en F. MICHAVILA Y J. GARCÍA DELGADO (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid, Comunidad de Madrid, p.72.

una visión preventiva y educativa por la que abogamos, podría definirse como un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se enseña a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma”⁹⁴. El concepto de tutoría que este autor defiende “enfátiza la puesta en práctica de acciones de forma procesual y global (anticipándose al problema) que contribuyan al desarrollo integral de todo el alumnado, y se fundamenta en los principios de prevención, desarrollo, intervención social e intervención educativa”⁹⁵.

La acción tutorial, según Rodríguez Espinar, es “un sistema de atención a los estudiantes que se ocupa de la información, la formación y la orientación de forma personalizada y que centra su atención en facilitar la adaptación a la Universidad, apoyar el proceso de aprendizaje, mejorar el rendimiento académico así como orientar en la elección curricular y profesional”⁹⁶. Pero como ya se ha podido comprobar en las definiciones, ese carácter formativo de la tutoría va íntimamente relacionado con el desarrollo integral del alumno, es decir, la formación que se pueda llevar a cabo desde la tutoría ha de cubrir todos los aspectos de la persona. El sentido de formación integral de la tutoría universitaria lo encontramos en multitud de ocasiones, siendo una de sus rasgos más novedosos para la etapa universitaria. Se encuentra incluido en la definición de tutoría de Ferrer, ya mencionada. En el documento marco de la tutoría en la Universidad de Barcelona también se señala: “La tutoría puede entenderse como una acción docente especial, realizada por

⁹⁴ ÁLVAREZ, P. (2002) *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*, Madrid, EOS, p.34.

⁹⁵ *Ibid.*, p.35.

⁹⁶ RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (2004) *Manual de tutoría Universitaria. Recursos para la acción*, Barcelona, Octaedro, p. 12.

profesores tutores con el fin de participar en la formación integral del estudiante y en su proyección social y profesional”⁹⁷. Escueta pero muy clara es la definición de Antonio Pantoja: “La acción tutorial consiste en la contribución que realiza el tutor a la formación integral del alumno que tiene bajo su tutela”⁹⁸. En el documento elaborado a su vez por la Universidad de Valladolid titulado “La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario”, se plantea la función tutorial como una ayuda que se ofrece al estudiante en el plano académico, personal y profesional⁹⁹. Así también se refleja en la obra de Benito del Rincón: “El enfoque dominante en la orientación actual (...) supera concepciones parciales y puntuales de la ayuda orientadora para entenderla como un proceso integral y evolutivo, que atienda a todos los ámbitos de la persona y que debe ser constante a lo largo de todas las etapas del ciclo vital”¹⁰⁰. García Lozano de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, concibe la tutoría como esa orientación realizada por el tutor cuyo objetivo es la formación integral del alumno¹⁰¹. Para Joaquín Gairín, la tutoría puede definirse como “un proceso orientador que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la

⁹⁷ DOCUMENTO MARCO *sobre la tutoría en la Universitat de Barcelona* (2004) [en línea]. Disponible en: <http://www.ub.es/tutorsub/Documento%20Marco%20PAT-UB.doc>, [consulta 2006, 8 de abril], p.3.

⁹⁸ PANTOJA, A. (2005) “La acción tutorial en la universidad: Propuestas para el cambio”, en *Cultura y Educación*, 17, 1, p. 70.

⁹⁹ Cfr. BORONAT, J., CASTAÑO, L., RUIZ, E. (2003) “La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario”. Documento [en línea]. Disponible en: http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/TUTORIAS/m5comul1.doc [consulta 2006, 4 de abril].

¹⁰⁰ RINCÓN, B. DEL (2000) *Tutorías personalizadas en la Universidad*, op.cit., p.18.

¹⁰¹ Cfr. GARCÍA LOZANO, J. (2006) “La acción tutorial en la Universidad”, en GARCÍA MARQUÉS, A. y GUERRERO, J. (Eds.) *Cultura Juvenil y sentido de la vida*, Murcia, Isabor, p. 215.

trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida”¹⁰².

Vemos pues que, al hacer un análisis de las diferentes definiciones encontradas, hay una coincidencia en destacar el carácter formativo de la tutoría, así como su orientación hacia el desarrollo integral del alumno.

5.2 Características de la tutoría universitaria

Las características de la tutoría en el modelo de Bolonia, nos llevan de nuevo al concepto de formación integral del estudiante, así como a favorecer o potenciar la atención personalizada del alumno, su autonomía y libertad personal. Como elemento interesante para nuestro estudio, se destaca también el papel activo del estudiante, como protagonista de su proceso de aprendizaje.

Según los autores de la *Guía para la labor tutorial*, para que la tutoría constituya, tal como se pretende, un elemento de calidad en la Universidad, debe presentar las siguientes características:

- Que sea una actividad intencional, con objetivos claros y programados.
- Que se pueda contar con medios y recursos suficientes para que se pueda realizar con eficacia.
- Que se encuentre inserta en la actividad docente y coordinada con otras actividades formativas.
- Debe constituir un proceso continuo, coherente y acumulativo.
- Ha de suponer un modo de intervención educativa diferenciada e integral.

¹⁰² GAIRÍN, J. et. al. (2004) “La tutoría académica en el escenario europeo de Educación superior”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 1, p. 67.

- Debe estar en compromiso con los diferentes agentes universitarios de orientación (COIES, SOUs...)
- El alumno ha de tener un papel activo en la tutoría.
- La tutoría ha de estar basada en los valores de respeto y aceptación mutua.
- Debe dar protagonismo y libertad personal al alumno.
- Ha de llevarse a cabo en un clima personal y confidencial¹⁰³.

También aparece en la Guía como característica de la tutoría universitaria, el buen clima comunicativo, condición de calidad de cualquier organización. Así lo explica: “Difícilmente una organización puede ser acreedora de calidad si en ella no se contempla la satisfacción y estima del cliente, en este caso el estudiante universitario, cosa difícil si en ella no se dan unas adecuadas relaciones interpersonales y de cercanía, de buena acogida, ayuda y comunicación”¹⁰⁴.

Según Rodríguez Espinar, la tutoría es un componente inherente de la formación universitaria, siendo sus características básicas las siguientes:

- Ha de ir dirigida a impulsar y facilitar el desarrollo integral de los estudiantes en su dimensión intelectual, afectiva, personal y social.
- Contribuye a personalizar la educación universitaria.
- Debe perseguir que las personas construyan y maduren unos conocimientos y unas actitudes.
- La atención del estudiante constituye un elemento clave de calidad.

¹⁰³ Cfr. GARCÍA NIETO, N. (Dir.) (2004) *Guía para la labor tutorial en la Universidad*, op. cit., p. 20.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p.17.

- La tutoría canaliza y dinamiza las relaciones del alumnado con los diferentes segmentos de atención al estudiante (administrativo, docente, organizativo y de servicios).

- La tutoría ha de permitir pues, la integración activa del estudiante en la Universidad¹⁰⁵.

Silvia Zamorano por su parte introduce también la búsqueda de la calidad, tan importante en el Espacio Europeo de Educación Superior, como característica de la tutoría en la Universidad, una calidad que ha de conllevar la formación integral del alumno: “Si se busca la mejora de la calidad universitaria, no sólo debe actuarse sobre la mejora de la enseñanza sino también, al unísono, a través de políticas que busquen la mejora del proceso de aprendizaje que conlleven una más activa implicación del estudiante en este proceso. Los servicios de orientación y la tutoría universitaria, adecuadamente planificados y con un seguimiento regular, constituyen un instrumento clave para que el paso del estudiante por la universidad se caracterice por la adquisición de contenidos de calidad. Contenidos que deben ser tanto de carácter procedimental como actitudinal y conceptual, lo que conllevaría la formación integral del estudiante”¹⁰⁶.

5.3 Objetivos de la tutoría

¿Qué objetivos persigue la tutoría universitaria española en el nuevo marco europeo? Los objetivos de la tutoría en la Universidad que los diferentes documentos, artículos y monografías presentan, no hacen otra cosa que enfatizar, de

¹⁰⁵ Cfr. RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (2004) *Manual de tutoría Universitaria*, op. cit., pp.27, 28.

¹⁰⁶ ZAMORANO, S (2003) “La tutoría en la formación de formadores”, en F. MICHAVILA Y J. GARCÍA DELGADO (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, op. cit., p.153.

una forma más concreta y clara lo mismo que encontrábamos en las definiciones del concepto: la búsqueda de la formación, y una formación integral. Además encontramos una coincidencia de los autores en resaltar la importancia del desarrollo de la autonomía del alumno y de la personalización en la educación universitaria, así como la necesidad de prestarle una ayuda en la toma de decisiones. Al mismo tiempo podremos observar cómo algunos autores abordan un elemento esencial, y objetivo prioritario del marco Europeo de Educación Superior. Nos referimos al aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En el nuevo marco Europeo el estudiante cobra un gran protagonismo como principal motor de su propio aprendizaje, y así queda reflejado en la propuesta de objetivos por parte de los distintos autores. La *Guía para la labor tutorial* por ejemplo, comenta que los objetivos y fines de la tutoría universitaria, en definitiva, deben contribuir al logro de los grandes fines y objetivos de la orientación educativa: *informar, formar, prevenir y ayudar a tomar decisiones*. Más concretamente, la Guía establece los siguientes objetivos para cualquier programa de acción tutorial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior:

1.- La formación integral del estudiante, no sólo como profesional, sino también como persona:

- con capacidad de búsqueda y análisis crítico de la información, pues vivimos en la sociedad de la información y del conocimiento;

- preparado para la toma de decisiones y con conciencia de sus derechos y deberes con él y con los demás.

2.- El fomento de la autonomía del estudiante, que le capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida y adaptarse a las situaciones novedosas.

3.- El ajuste a las necesidades individuales de cada persona. Nos encontramos en una sociedad plural, multiétnica y multicultural, en la que cada persona tiene unas necesidades distintas, de la misma manera que cada persona puede hacer aportaciones diferentes¹⁰⁷.

Algo más adelante, se vuelve a insistir en que uno de los principales objetivos de la acción tutorial en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior es la formación integral del estudiante, no sólo como profesional, sino también como persona¹⁰⁸.

Para Pedro Álvarez, lo que la tutoría pretende es que “el estudiante tutorizado logre el máximo desarrollo de sus potencialidades, en definitiva, con la tutoría se busca la autonomía en el aprendizaje, la madurez personal y vocacional, la capacidad para situarse de manera crítica ante el mundo que rodea al individuo sujeto a continuos cambios”¹⁰⁹. Plantea como objetivo final de la tutoría universitaria, unirse al objetivo general que se le pide al sistema educativo, que es el desarrollo global de la persona: “La Educación Universitaria no puede ser una mera instrucción, por lo que todo profesor debería ser un educador en el sentido más amplio del término. Y ser educador implica también ser tutor (...). Contribuir a este desarrollo global de la persona es uno de los grandes retos y uno de los grandes objetivos que la sociedad actual reclama al sistema educativo, por lo que la tutoría se erige como un recurso potencial y tremendamente estratégico a través del cual se puede contribuir al logro de dicho objetivo”¹¹⁰. Y es que, según Álvarez, la formación en la universidad no debe centrarse de forma exclusiva en la transmisión

¹⁰⁷ Cfr. GARCÍA NIETO, N. (Dir.)(2004) *Guía para la labor tutorial en la Universidad*, op. cit., p.35.

¹⁰⁸ Cfr. *Ibid.*, p. 36.

¹⁰⁹ ÁLVAREZ, P. (2002) *La función tutorial en la Universidad*, op. cit., p.32.

¹¹⁰ *Ibid.* pp.26-27.

de conocimientos y procedimientos, sino también en valores, normas y actitudes. Su objeto ha de ser el pleno desarrollo personal del alumno, lo que implica la puesta en práctica de la función tutorial y la orientación¹¹¹.

En el documento marco sobre la tutoría en la Universidad de Barcelona también se alude a la formación integral del estudiante como objetivo, cuando afirma que “la tutoría se ocupa de la formación personal, social y profesional de los estudiantes como elementos relevantes de la formación universitaria”¹¹², aunque más adelante, cuando indica las funciones y objetivos de la tutoría de una forma explícita, sólo hace referencia al ámbito académico y profesional. Comenta: “La tutoría universitaria consiste en una actividad de carácter formativo que se ocupa del desarrollo académico de los estudiantes y de su orientación profesional”¹¹³. En este momento no nombra la formación personal, y en adelante, cuando se refiere a ella, siempre lo unirá al ámbito académico, por ejemplo cuando habla de que la finalidad de la tutoría en la Universidad ha de ser “proporcionar a los estudiantes estímulos para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico, así como las estrategias y recursos para el aprendizaje, como por ejemplo, el aprendizaje autónomo, la participación en la institución y la exploración de recursos formativos extracurriculares, atendiendo a los planteamientos que se desprenden del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior”¹¹⁴. Es cierto que en este párrafo se refiere a aspectos personales como la

¹¹¹ Cfr. ÁLVAREZ, P. (2006) “La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la Enseñanza Superior: el programa *Velero*”, en *Contextos educativos*, 8-9, pp. 283, 284.

¹¹² DOCUMENTO MARCO sobre la tutoría, (2004), op. cit., p. 3.

¹¹³ Ibid.

¹¹⁴ Ibid.

reflexión, el diálogo o la autonomía del estudiante, pero como se puede comprobar, también se conexionan con el ámbito académico.

Por otra parte, la Universidad de La Laguna ha realizado un estudio sobre los pasos que se están llevando a cabo en las universidades españolas en lo que a labor tutorial se refiere. En dicho estudio se pone de manifiesto que los objetivos que se persiguen a través de la tutoría difieren de unas universidades a otras. El orden de prioridad de los objetivos queda reflejado como sigue (de mayor a menor prioridad):

- Refuerzo académico del estudiante.
- Desarrollo personal
- Información académica
- Orientación para el desempeño profesional
- Fomento del uso de la tutoría docente
- Adaptación a la enseñanza universitaria
- Enseñanza integral y personalizada
- Coordinación docente
- Reducción del fracaso y abandono del alumnado
- Mejora de la satisfacción del alumnado¹¹⁵.

Los autores del trabajo interpretan estos resultados resaltando la importancia que las diferentes universidades conceden al desarrollo personal del alumno, además del refuerzo del aprendizaje académico, siendo estos aspectos muy

¹¹⁵ Cfr. ÁLVAREZ P. y JIMÉNEZ BETANCORT, H. (2003) *Tutoría Universitaria*, Santa Cruz de Tenerife, Universidad de La Laguna, pp. 30, 31.

demandados por el alumnado actual, especialmente en el momento de su adaptación a la Universidad¹¹⁶.

La Universidad Pontificia de Comillas elabora en 2005 un Informe Técnico en torno a la función de tutoría, que será publicado un año más tarde con el título “Dimensiones de la acción tutorial en la Universidad”¹¹⁷. En dicho Informe se destaca como objetivos – dentro de la línea pedagógica ignaciana -, la enseñanza formativa y el aprendizaje autónomo y continuo a lo largo de toda la vida: “Las nuevas tendencias pedagógicas propuestas para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) proponen, entre otras cuestiones, un cambio en los modelos de formación tradicionales basados en las exposiciones magistrales del profesor, para centrarse fundamentalmente desde una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, en el trabajo del alumno como vehículo formativo para el desarrollo tanto de competencias personales como profesionales que le habiliten para un aprendizaje autónomo y continuo a lo largo de la vida y una adaptación a la variedad y pluralidad cultural de nuestro espacio europeo”¹¹⁸.

Queremos señalar también la importancia que Raga concede a la formación, como objetivo y fin a perseguir por la institución universitaria, y a la tutoría como instrumento de primer orden para conseguirlo: “Por ello reafirmamos que, hoy más que nunca, entre las tareas universitarias de la docencia y la investigación, irradia luz propia la de formación. Y es en esta tarea de formación, y sólo en la medida en

¹¹⁶ Cfr. *Ibid.*, p. 31.

¹¹⁷ HERNÁNDEZ, V. y TORRES, J. (2006) “Dimensiones de la acción tutorial en la Universidad”, en *Miscelánea Comillas*, 64, 124, pp. 83-126.

¹¹⁸ HERNÁNDEZ, V. y TORRES, J. (2005) “La acción tutorial en la Universidad”, Informe técnico [en línea] Disponible en: http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/informe_acci%C3%B3n_tutorial.pdf, p.2.

que asumamos el modelo de universidad formativa, donde se enmarcan las tutorías como herramienta privilegiada de extraordinaria eficacia para aquel fin”¹¹⁹.

Alcón, en el mismo sentido que Raga, destaca la necesidad de un impulso hacia una universidad formativa, pero en su caso mediante procesos de reflexión entre el tutor y los alumnos. Estos procesos han de constituir la finalidad de toda tutoría que quiera ser verdaderamente personal: “La tutorización personalizada tiene su razón de ser en la necesidad de profundizar en el significado y potencialidad formativa de la acción tutorial. Para ello, debemos entender que la finalidad de la tutoría es el conocimiento personal y académico de los estudiantes para ofrecerles procesos de reflexión. En este sentido, el diálogo y la discusión es la base de la acción tutorial. Además, los procesos de reflexión que surgen en los diferentes encuentros entre profesor-tutor y estudiantes, o entre estudiantes en el caso de encuentros grupales, facilitan nuevos modelos de aprendizaje. En concreto, proponemos la pedagogía reflexiva como punto de partida para pasar a un aprendizaje más activo en el que se fomente el aprendizaje autónomo del estudiante”¹²⁰. También podemos ver los objetivos de la tutoría que presentan Hernández de la Torre y Domínguez:

- Responder a las necesidades individuales de los alumnos universitarios, conociendo y valorando al alumno individualmente.
- Personalizar la educación universitaria.

¹¹⁹ RAGA, J.T. (2003) “La tutoría, reto de una universidad formativa”, en F. MICHAVILA Y J. GARCÍA DELGADO (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, op. cit., p.45.

¹²⁰ ALCÓN, E. (2003) “Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario”, en F. MICHAVILA y J. GARCÍA DELGADO (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, op. cit., pp. 87,88.

- Orientar los procesos de aprendizaje universitario para ayudar a la toma de decisiones.
- Formar al estudiante universitario técnica y científicamente poniendo al día los conocimientos existentes.
- Ayudar a la búsqueda de soluciones de problemas individuales.
- Potenciar el aprendizaje¹²¹.

Rodríguez Moreno, de la Universidad de Barcelona, desarrolla ampliamente un objetivo crucial de la tutoría en el Espacio Europeo: el desarrollo de la capacidad de aprendizaje a lo largo de toda la vida: “Las políticas europeas de finales de los noventa ambicionan en sus planteamientos futuristas varias cosas: que se guíe y apoye la evolución del sistema laboral tanto en sus contenidos como en sus tipos de organización, que se refuerce la competitividad de las empresas y que se dote a los individuos con las herramientas que les permitan *desarrollar sus destrezas y competencias a lo largo de toda la trayectoria vital*”¹²². Por lo tanto, “el punto central del desarrollo del individuo está en enseñar la capacidad de aprender todo a lo largo de la vida (*long life learning*, o simplemente *LLL*). Al plantear este aprendizaje en términos evolutivos y continuados se habrá de *reorientar la carrera profesional* de las personas hacia la actitud y apertura a nuevos y más frecuentes cambios”¹²³.

¹²¹ Cfr. HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M.E. y DOMINGUEZ, D. (1998) “La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria”, en *Revista de Enseñanza universitaria*, 13, p.82.

¹²² RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2002) *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*, Barcelona, Universidad de Barcelona, p. 19.

¹²³ *Ibid.*, p.23.

Rodríguez Moreno recoge la definición que la Comisión de las Comunidades Europeas propone de educación a lo largo de la vida: *toda actividad de aprendizaje emprendida en cualquier momento de la vida, con el objetivo de mejorar los conocimientos, las cualificaciones y las competencias, desde una perspectiva personal, cívica social y/o relacionada con el empleo*. La Comisión recomienda además –indica Rodríguez Moreno– que la educación continua, así como la orientación, tengan como punto central a la persona que aprende, con la finalidad de proporcionarle la igualdad de oportunidades con programas pertinentes y de calidad¹²⁴.

La *Guía para la labor tutorial* también hace destacar que el aprendizaje a lo largo de toda la vida es uno de los pilares que sostiene el Espacio Europeo de Educación Superior. El término *aprendizaje a lo largo de la vida (LLL)* queda definido en la Conferencia de Berlín (2003) como *el proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por lo tanto, maximizando su desarrollo personal, oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática*. Y muestra la Guía que, según esta percepción del aprendizaje “el rol del estudiante se modifica y cobra un significado especial, primero porque él mismo deberá ser el motor que genere su aprendizaje y, segundo, porque no sólo aprenderá dentro de las instituciones superiores sino que cualquier situación y experiencia educativa podrá acercarle a la sociedad del conocimiento. La adquisición de competencias y

¹²⁴ Cfr. *Ibid.*, p.31.

aptitudes a lo largo de la vida no sólo será importante para su realización personal, sino que lo será para el futuro de una sociedad basada en el conocimiento”¹²⁵.

5.4 Rasgos del estudiante tutelado

Para establecer unas bases antropológicas de la tutoría en la Educación Superior, es preciso acercarnos al conocimiento de los rasgos y características del estudiante tutelado. ¿Cómo es el estudiante universitario hoy? ¿Qué capacidades hemos de ayudar a desarrollar en él desde la tutoría? Estas cuestiones no son difíciles de encontrar en la producción bibliográfica en torno a la labor tutorial, pues ya hemos comentado que el nuevo modelo concede un mayor protagonismo al alumno, como principal promotor del aprendizaje. Como dice Rodríguez Moreno: “Los retos derivados de la creación de un espacio europeo de enseñanza superior, así como la adopción de los presupuestos educativos implícitos en el enfoque del aprendizaje que se postula, exigen generar un sistema de apoyo al estudiante que le permita convertirse en el verdadero protagonista de su propio proceso de formación”¹²⁶. La personalización del alumno, su atención individualizada como valor en sí mismo, es también uno de los rasgos que se destacan en mayor medida en el nuevo modelo universitario. A lo largo de este apartado veremos cómo van apareciendo conceptos como capacidades cognitivas, volición, motivación, actitudes, esfuerzo, emociones, identidad personal o comunicación, al abordar las características del estudiante de hoy, término en los que nos apoyaremos posteriormente para proponer unas bases antropológicas de la tutoría universitaria.

¹²⁵GARCÍA NIETO, N. (Dir.) (2004) *Guía para la labor tutorial en la Universidad*, op. cit. p.7.

¹²⁶RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (2002) *Hacia una nueva orientación universitaria*, op. cit., p.13.

Los autores de la *Guía para la labor tutorial* dedican un largo apartado al estudio y conocimiento del estudiante tutelado, abordando una gran variedad de aspectos interesantes para nuestro estudio, causa por la que nos detendremos un poco más en este documento. En la Guía se parte de la necesidad de atención personalizada en una Universidad cada vez más plural y diversa. La variedad de alumnado que hoy tenemos en las aulas universitarias lleva a una mayor necesidad de atender las características propias de cada individuo. “En un espacio abierto y flexible, tal como plantea el EEES, se ha de contemplar la atención a las necesidades y expectativas de los estudiantes como una forma de aumentar la motivación de las aulas y la calidad de las instituciones universitarias, que cada vez con más frecuencia se piensa que deben estar más ajustadas a las demandas de la sociedad actual”¹²⁷. El reto que realmente se plantea es adaptar las demandas del EEES a la diversidad del alumnado, con sus diferencias individuales, pues habrá alumnos que no presenten especiales dificultades para asimilar las exigencias del ámbito universitario, pero habrá otros que no tendrán adquiridas las competencias previas al ingresar en la universidad. Según la Guía, entre las diferentes características que afectan a la pluralidad de los estudiantes universitarios, podemos encontrar:

- La diversidad cultural, lingüística y socioeconómica, en cuanto al país de origen y situación económica, pero también en cuanto a la situación laboral de los estudiantes.

- La edad, al incrementarse las formas de acceso a la universidad y la permanencia de los estudiantes en las aulas derivadas de la complejidad de los

¹²⁷ GARCÍA NIETO, N. (Dir.) (2004) *Guía para la labor tutorial en la Universidad*, op. cit., p.29.

planes de estudio y su participación en el mundo laboral.

- Los alumnos con necesidades educativas especiales (discapacidad visual, auditiva, motórica...) ocupan un lugar especial en una universidad abierta y sin barreras, incrementando así la diversidad de los estudiantes.

- Las aptitudes, actitudes y estrategias individuales, derivadas de sus experiencias educativas y personales que hacen que las capacidades cognitivas y metacognitivas (razonamiento abstracto, hipotético y deductivo), así como las preferencias vocacionales o aptitudes específicas, supongan características importantes de individualidad¹²⁸. Por lo tanto, “el perfil que demanda la nueva universidad es la de estudiantes que sean capaces de tomar decisiones, autónomos e implicados en su aprendizaje, motivados hacia el estudio y el mundo social, con hábitos de estudio más eficaces. Pero son estrategias que deberán ir ejercitando a lo largo de su vida universitaria puesto que, principalmente los estudiantes que provienen del bachillerato, están acostumbrados a prácticas de enseñanza más dirigidas y estructuradas”¹²⁹. Aquí vemos que se destacan algunas capacidades a desarrollar en el alumno universitario, como la autonomía, la motivación, los hábitos o la toma de decisiones.

Las diferencias individuales de los estudiantes se ven también influidas por algunos factores que inciden de forma directa en el proceso de aprendizaje. Según la Guía, algunos de ellos son:

- las habilidades y estilos cognitivos
- los conocimientos previos
- la motivación de logro

¹²⁸ Cfr. *Ibid.*, p.29.

¹²⁹ *Ibid.*, p.30.

- el auto-concepto
- la ansiedad
- las estrategias meta-cognitivas
- las destrezas relacionadas con la implicación en el aprendizaje (esfuerzo, persistencia, implicación, actitud, etc.)
- los intereses y expectativas personales¹³⁰.

Por otra parte, la Guía llama la atención sobre la tendencia, muy asentada en la Educación Superior, a asociar el bajo rendimiento de los estudiantes a sus propias deficiencias, o bien en relación con el coeficiente intelectual, o bien con sus actitudes, en vez de analizar, además de esto, los posibles desajustes de los métodos educativos¹³¹.

Parecer ser que el rendimiento final de un estudiante no depende sólo del ámbito cognitivo –que, sin dejar de darle la importancia que merece, ha ocupado el papel primordial durante décadas-, sino también de aspectos más relacionados con el ámbito volitivo - y no por ello menos importantes- como la motivación, las actitudes o el esfuerzo, que en tantas ocasiones llega a compensar un no tan elevado coeficiente intelectual¹³². Esta idea de la influencia del ámbito conativo y volitivo en el aprendizaje, se destaca de nuevo en la Guía algo más adelante: “El ámbito conativo, que incluye tanto la motivación como la volición, ayuda a comprender mejor las diferencias en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. Características como la motivación, la volición y las actitudes deberían ser aspectos a contemplar para favorecer el aprendizaje, porque hace que los estudiantes

¹³⁰ Cfr. Ibid.

¹³¹ Cfr. Ibid., p.31.

¹³² Cfr. Ibid., p.30.

altamente capacitados a nivel cognitivo, puedan tener un mal rendimiento o, por el contrario, alumnos con menor nivel cognitivo consigan los objetivos diseñados”¹³³.

La motivación está relacionada con la toma de decisiones y la elección de los objetivos individuales y, como consecuencia, con la implicación en las tareas de aprendizaje y la mejora del rendimiento. Es muy interesante el resultado de una investigación que afirma que los estudiantes difieren en cuanto a sus objetivos personales, y parece que aquellos que se orientan hacia unos objetivos de dominio de destreza y contenidos son más eficaces que los orientados hacia unos objetivos de logro o producto académico. Parece pues, conveniente conectar –y para ello la tutoría es idónea- los objetivos personales de los estudiantes con su proyecto educativo, personal y profesional, sus valores y la atribución causal de sus éxitos¹³⁴.

¿Y qué papel, según la Guía, juega la voluntad? La voluntad se pone en juego a la hora de alcanzar los objetivos, intenciones o planes. Se ha comprobado que “los estudiantes difieren en la predisposición para tomar conciencia, actuar intencionalmente, esforzarse y persistir en la consecución de lo que se pretende, a pesar de las distracciones (Schunk y Zimmerman, 1994)”¹³⁵. También la Guía hace referencia al nivel emocional, que queda reflejado en las diferencias entre los estudiantes al enfocar la orientación hacia los otros y en el modo de influir entre ellos (persuasivo, empatía, inteligencia emocional...) sobre todo en el trabajo en equipo¹³⁶. Podemos destacar en este punto la importancia de las emociones, así como la comunicación interpersonal.

¹³³ Ibid., p.32.

¹³⁴ Cfr. Ibid.

¹³⁵ Ibid., p.33.

¹³⁶ Cfr. Ibid.

Otro aspecto relacionado con la diversidad del alumnado se refiere a los intereses y actitudes de los estudiantes. Las actitudes expresan una valoración, positiva o negativa, hacia una persona, objeto o situación, por lo que podemos encontrarnos con estudiantes implicados y atentos en su proceso de aprendizaje, o bien estudiantes desinteresados, indiferentes y aburridos, lo que puede derivar en absentismo, abandono y búsqueda de otros objetivos y valores externos a la institución universitaria¹³⁷.

Los autores de la Guía concluyen resaltando la importante repercusión que tienen todos estos factores para la tutoría universitaria, pues una de sus funciones principales consistirá precisamente en tratar de dar una respuesta a la diversidad del alumnado en cada uno de ellos. Y es que, como puntualizan, “la diversidad en las aulas es un tema complejo que no puede simplificarse relacionándola, exclusivamente, con las capacidades e intereses de los estudiantes sino que supone la interrelación de componentes cognitivos, afectivos y conativos que varían en función de la tarea y la situación instructiva, ligada directamente a la materia y al método educativo elegido. De ahí la importancia de, en primer lugar, determinar las aptitudes relevantes para cada área de conocimiento; en segundo lugar, buscar métodos que se ajusten a las características y necesidades de los estudiantes y su forma de enfrentarse al aprendizaje si queremos que todos consigan los objetivos planificados de una forma óptima”¹³⁸.

En el documento elaborado por los profesores Coriat y Sanz Oro, de la Universidad de Granada, se explica cómo según el modelo Europeo universitario, el profesor tutor deberá ayudar al estudiante a adquirir competencias, las cuales

¹³⁷ Cfr. Ibid.

¹³⁸ Ibid., p.34.

abarcan tres ámbitos paralelos: lo que el alumno va a ser capaz de *conocer* (área académica), *hacer* (habilidades y destrezas) y *ser* (actitudes y responsabilidades)¹³⁹. Esto va a determinar una modificación en el planteamiento de los objetivos educativos así como en la actividad docente. Y lo explica el documento de la siguiente forma: “No va a ser fácil el cambio desde un modelo de alumno, pasivo, con el aprendizaje centrado, casi exclusivamente, en la reproducción verbal o escrita del conocimiento, hasta un marco centrado en lo que el alumno aprende (es decir, lo que va a ser capaz de conocer, lo que va a ser capaz de hacer y las actitudes que va a interiorizar para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de toda su vida). Así, competencias como ‘trabajo en equipo’, ‘desarrollo de la capacidad de síntesis’, ‘crítica’, ‘pensamiento comparativo’, ‘analítico’, ‘comunicación y expresión oral y escrita’, por citar algunas, son claves para el desarrollo *personal, académico y profesional* de los estudiantes”¹⁴⁰.

Por su parte, Rincón comenta que bajo la apariencia de autosuficiencia y seguridad, algunos estudiantes presentan, por ejemplo, “un autoconcepto muy voluble, que asciende o desciende a merced de los acontecimientos, o un alto grado de desconcierto en su toma de decisiones, sobre todo en los periodos inicial y final de los estudios. Por otra parte, como han mostrado algunos trabajos, las necesidades de formación se extienden también a ámbitos de la personalidad más profundos como, por ejemplo, las emociones y las posibilidades de control sobre ellas”¹⁴¹. Según este autor, aquí se presentan dos posibles dificultades de la tutoría universitaria: saber combinar el respeto a la autonomía del estudiante, que ha de ser

¹³⁹ Cfr. CORIAT, M. y SANZ ORO, R. (2004) “Orientación y Tutoría Universitaria”, Granada, Universidad de Granada, p.18.

¹⁴⁰ Ibid.

¹⁴¹ RINCÓN, B. DEL (2000) *Tutorías personalizadas en la Universidad*, op. cit., p.21.

cada vez mayor, con que los estudiantes experimenten la necesidad de ayuda y puedan comprobar que su proceso de construcción personal puede verse favorecido por un apoyo externo por parte de personas más formadas¹⁴². Esta misma idea queda reforzada en el artículo de Gairín, quien considera que “es falso el supuesto de que los estudiantes universitarios no necesitan ayuda y son lo suficientemente maduros y autónomos para tomar decisiones formativas y profesionales. A lo largo de la carrera universitaria deben aprender a escuchar, tener confianza en sí mismos, responsabilizarse de sus opiniones, tomar decisiones, relacionarse interpersonalmente, acomodarse al cambio, mostrar autonomía, iniciativa, trabajar con otros, etc.”¹⁴³. Ferrer opina de igual modo: “aunque sólo sea por razones de edad, nunca ha sido del todo cierto que el estudiante que llega a la Universidad, incluso aquel que lleva ya algunos años en ella, tenga un grado de autonomía y de madurez suficiente para afrontar los estudios sin ningún tipo de ayuda u orientación. Pero, además, parece del todo cierto que esta capacidad de autonomía se alcanza hoy a una edad más avanzada que hace unos años, por lo que el soporte académico y personal se hace cada vez más necesario”¹⁴⁴. Y apunta este mismo autor que el origen de esta prolongación al adquirir un suficiente grado de autonomía puede estar relacionado con el esfuerzo, y más en concreto con el esfuerzo en el estudio. Según él, “todo apunta a que la cultura del esfuerzo en el estudio está hoy en claro retroceso. (...) El estudio implica un esfuerzo que merece la pena, tanto por la satisfacción intelectual que produce el avance en el camino del conocimiento como por los caminos que abre para la vida personal y profesional, a la vez que es una

¹⁴² Cfr. *Ibid.*, p.21.

¹⁴³ GAIRÍN, J. et. al. (2004) “La tutoría académica en el escenario europeo de Educación superior”, *op. cit.*, p. 66.

¹⁴⁴ FERRER, J. (2003) “La acción tutorial en la universidad”, *op. cit.*, p. 70.

obligación para dar respuesta justa a los esfuerzos que hace la sociedad para la formación de sus jóvenes. Si bien la incorporación de las tecnologías de la información y de las comunicaciones puede ser una ayuda, quiérase o no, el estudiante deberá acometer cambios importantes que la acción tutorial puede facilitar en gran manera”¹⁴⁵.

Continuando en esta línea de conocimiento del tutelado, encontramos en Rodríguez Espinar unas interesantes reflexiones sobre las diferentes capacidades que, mediante la tutoría universitaria, se ha de ayudar a desarrollar en los estudiantes universitarios:

1. Las capacidades cognitivas y metacognitivas.
2. Las capacidades de identidad personal y de equilibrio emocional.
3. Las capacidades físicas y motoras.
4. Las capacidades de relación e integración social.

Dentro de las capacidades cognitivas y metacognitivas, comenta Rodríguez Espinar que el estudiante universitario posee unos recursos cognitivos que incluyen:

Un razonamiento abstracto y descontextualizado, que les posibilita trabajar con teoría y enunciados verbales.

- 1 Un razonamiento hipotético que les permite:
 - Diferenciar entre el mundo real y el posible.
 - Anticipar aquello que puede llegar a producirse.
 - Invertir los supuestos de partida y examinar de forma crítica la lógica de su pensamiento.

¹⁴⁵ Ibid., pp. 70, 71.

- Pensar que los referentes de cualquier tema son a la vez posibles, justificables y modificables.
2. Un razonamiento deductivo que les ayuda a proceder de una manera sistemática en la resolución de problemas diversos. Este tipo de razonamiento hace posible el generar hipótesis y contrastarlas, actuando de acuerdo con los resultados y reafirmando aquellos que se pensaron en el inicio del proceso o modificándolo, si es preciso¹⁴⁶.

Así también, “desde un punto de vista metacognitivo y estratégico, los alumnos y las alumnas universitarios pueden ser conscientes del propio proceso de pensamiento y regularlo intencionadamente para mejorar la efectividad. La capacidad de establecer y seguir procesos les permite: anticipar, prever, imaginar resultados y analizar consecuencias posibles. Si se dan las condiciones adecuadas, los estudiantes están preparados para adjudicar las causas del éxito y del fracaso al proceso que siguen para resolver la tarea y para modificar, si es necesario, la manera de aprender”¹⁴⁷.

Con todo ello, concluye Rodríguez Espinar que es preciso que los alumnos en la Universidad “aprendan a construir el propio punto de vista y valorar esta construcción. En este período, el alumno también ha de desarrollar una disciplina de estudio y de trabajo, que incluya el uso de hábitos más eficaces, sistemáticos y personalizados de acuerdo con las exigencias de cada una de las áreas de conocimiento. Entre las estrategias que es necesario que aprenda podemos señalar las siguientes: planificar el aprendizaje, utilizar fuentes de información específicas, identificar y formular un problema, emitir y contrastar hipótesis compatibles con las

¹⁴⁶ Cfr. RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (2004) *Manual de tutoría Universitaria* op. cit., p.42.

¹⁴⁷ Ibid.

características de los problemas que se plantean, apreciar pautas y regularidades. Se trata de favorecer que utilice estas estrategias en condiciones de autonomía personal, dejando de lado prácticas más pautadas y dirigidas, propias de la etapa del Bachillerato”¹⁴⁸.

También resulta muy interesante para nosotros su perspectiva sobre la construcción de la identidad personal y el equilibrio emocional. Como dice este autor, la identidad de la persona es un aspecto clave que conlleva unos rasgos diferenciales en el individuo, prácticamente irrepetibles¹⁴⁹. La construcción de la identidad personal implica, entre otras características:

- El desarrollo de la idea o conciencia de uno mismo.
- La capacidad de establecer una coherencia entre los ideales del grupo en el que se vive o los individuales con los que se identifica, y el comportamiento propio.

La construcción de la identidad personal es algo dinámico que se desarrolla a largo plazo y que comporta voluntad y esfuerzo. Y es que, en la etapa de la juventud ya se es consciente de que el ser personal se construye¹⁵⁰.

Rodríguez Espinar establece diversas dimensiones en la construcción de la identidad personal, entre las cuales destaca: la identidad corporal, la importancia de las relaciones y la integración social en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima y la elaboración del proyecto de vida. Expondremos brevemente estos aspectos:

-1- La identidad corporal:

La etapa universitaria constituye un periodo en el que los estudiantes

¹⁴⁸ Ibid.

¹⁴⁹ Cfr. Ibid., p.43.

¹⁵⁰ Cfr. Ibid., p. 44.

universitarios completan el desarrollo del propio cuerpo y su valoración personal de acuerdo a principios de fuerza, eficacia, belleza salud...En definitiva, es una etapa esencial en la construcción de la identidad corporal. Hay personas que pueden presentar problemas en esta dimensión de la identidad personal debido entre otras cosas a que, como dice este autor, “valoran poco su cuerpo o a le profesan un culto innecesario (constructivo o destructivo) mostrando una desmedida necesidad de alcanzar sus límites y hacerlo públicos. Así, al lado de jóvenes con problemas de anorexia y de bulimia o de otros con problemas de drogadicción o de poca aceptación corporal, nos encontramos otros que se esfuerzan por compaginar la vida académica universitaria con la disciplina que comporta el tener cuidado de la propia salud y el desarrollo corporal”¹⁵¹.

-2- Relación e integración social:

Esta dimensión se refiere a los procesos de transición del joven a la Universidad, que “suponen a menudo iniciar y negociar nuevas relaciones con otros ambientes desconocidos, que se suelen caracterizar por un mayor aislamiento personal, una mayor competitividad entre compañeros y un mayor énfasis en la autoridad del profesor. Durante este periodo inicial, es frecuente que los jóvenes se vean abocados a elaborar de nuevo el propio autoconcepto como alumnos y como miembros de un nuevo grupo y también a revisar su responsabilidad en el buen funcionamiento de las relaciones y situaciones sociales (entre compañeros y con los adultos, etc.) Los desafíos que genera la nueva vida académica y relacional, les obliga a actuar sin disponer de los recursos ni de los referentes necesarios”¹⁵².

¹⁵¹ Ibid., p. 45.

¹⁵² Ibid.

Así mismo, nos comenta este autor que durante este periodo los estudiantes definen también sus opciones profesionales y las contrastan con las que les ofrece el contexto universitario. El éxito o fracaso en su orientación profesional, así como en sus estudios acabará del mismo modo por concretar sus expectativas y aspiraciones. Este éxito o fracaso puede provocar otros problemas de desorientación, arraigamiento o identidad, que pueden repercutir en su autoconcepto y autoestima. El tener definidos unos valores personales y desarrolladas unas determinadas habilidades les ayudará a que esta fase pueda ser también positiva, y forme parte importante del proceso de construcción de su identidad personal y académica. En definitiva, “el autoconcepto y la autoestima positivos serán el resultado, entre otros aspectos, de las posibilidades que el alumno y la alumna tengan de llevar a cabo un proceso satisfactorio de reelaboración personal y académica en el nuevo contexto, coherente con los principios con los que se encuentra especialmente comprometido”¹⁵³.

- 3. - La elaboración del proyecto de vida:

Rodríguez Espinar indica que cuando hablamos del *desarrollo global* de capacidades personales del alumno, no podemos olvidar –es, dice este autor, uno de los elementos clave -, la elaboración progresiva del propio proyecto de vida¹⁵⁴. “A lo largo de su paso por la universidad los jóvenes inician y concretan su proyecto vital y se muestran capaces de reconducirlo, si se da el caso. A diferencia de los adolescentes, se muestran mejor preparados para aceptar que a menudo no disponen de toda la información sobre las situaciones en que es necesario tomar decisiones;

¹⁵³ Ibid., p. 46.

¹⁵⁴ Cfr. Ibid., p. 47.

no calibran todas las posibilidades de riesgo, y no tienen una única y definitiva respuesta a las muchas preguntas que se plantean. La asunción madura de estas limitaciones comporta aceptar el riesgo implícito en cualquier decisión y desarrollar responsablemente los recursos cognitivos, afectivos, relacionales y materiales necesarios para desarrollar el plan vital en las mejores condiciones”¹⁵⁵.

Hernández de la Torre también se refiere a la importancia que ha de dar el tutor a la construcción de la identidad personal del alumno, junto con su proyecto profesional¹⁵⁶.

5.5 Ámbitos o dimensiones de la tutoría universitaria

Finalmente veremos los ámbitos de intervención de la tutoría en la Universidad que proponen los distintos autores. Tras este análisis, veremos que coinciden en apostar por una visión holística, global de la enseñanza universitaria, es decir, por una intervención tutorial en las diferentes dimensiones de la persona. Aunque las dimensiones más coincidentes son la cognitiva, social, afectiva y profesional, hay algún autor que incorpora también la dimensión trascendente, al ser un elemento fundamental e inherente al ser humano. Veamos.

Según la *Guía para la labor tutorial en la Universidad*, las dimensiones de la tutoría han de ser:

a) Informar (*SABER / CONOCER*):

- Académica

- Profesional

¹⁵⁵ Ibid., pp. 47, 48.

¹⁵⁶ Cfr. HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M.E. y DOMINGUEZ, D. (1998) “La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria”, op. cit., p.84.

- Medioambiental.

b) Formar (*SER*) o formación de un espíritu universitario:

- Actitudes

- Valores

- Hábitos

- Comportamientos

c) Ayudar a la toma de decisiones (*SABER ELEGIR*):

- *Ámbito personal*: Integración en la vida universitaria.

- *Ámbito académico*: Ajuste a las exigencias académicas.

- *Ámbito profesional*: Inserción laboral y tránsito a la vida activa¹⁵⁷.

En otro momento también hace destacar que a través de la tutoría, y en coordinación con otros estamentos universitarios - Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIEs), Servicios de Orientación Universitaria (SOUs), Departamentos de Orientación...,- se puede contribuir a informar y orientar al estudiante en múltiples vertientes, entre las que destaca la:

- *Académica*: referida a aspectos como planes de estudios, elección de asignaturas, selección de vías de especialización, grados universitarios, master, doctorado,...

- *Profesional*: implica el asesoramiento y ayuda en materia de inserción socio-laboral, tránsito a la vida activa, estudio de ofertas y demandas de empleo..., pues está más relacionada con la preparación y desempeño de un trabajo profesional.

¹⁵⁷ Cfr. GARCÍA NIETO, N. (Dir.) (2004) *Guía para la labor tutorial en la Universidad*, op. cit., p. 41.

- *Personal*: relacionada con problemas personales, familiares, psicológicos, emocionales, afectivos,... que pueden afectar directa o indirectamente al aprendizaje del estudiante y a su desarrollo profesional.

- *Social*: destinada a cuestiones como información sobre ayudas y servicios de fundaciones privadas o públicas, de organismos nacionales, europeos o internacionales; consecución de becas; estancias en el extranjero e intercambio de estudiantes...

- *Administrativa*: referida a temas como información sobre requisitos administrativos, matriculación, convalidaciones, uso de bancos de datos, biblioteca, ayudas al estudiante, etc.¹⁵⁸.

Del mismo modo, cuando trata el papel del tutor, se refiere a él como el profesor que, “a la vez y en paralelo a las funciones de docencia, lleva a cabo también un conjunto de actividades de tipo orientador y formativas, procurando el mejor desarrollo posible de un estudiante en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional”¹⁵⁹.

Benito del Rincón comenta que, al menos, hay tres tipos de necesidades de formación en el alumno:

a) *Académicas y de enseñanza-aprendizaje.*

- Contenidos de estudio y dificultades de aprendizaje.
- Orientación de trabajos, documentación, bibliografía e investigación.
- Resolución de situaciones problemáticas, créditos prácticos y actividades de aplicación en general.

¹⁵⁸ Cfr. *Ibid.*, p. 19.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 18.

- Itinerario académico, contexto de la carrera, cambios de plan de estudios, etc.

b) *Profesionalización.*

- Prácticas externas.
- Relación de las asignaturas con el mundo laboral.
- Orientación para el trabajo: durante los estudios y al final.

c) *Desarrollo personal.*

- Tomas de decisiones, entrenamiento asertivo, control emocional, etc.
- Situaciones emocionales que afectan al desarrollo de los estudios¹⁶⁰.

Rodríguez Espinar, quien aboga por un modelo holístico para la tutoría universitaria, comenta que las necesidades de formación han de incluir necesariamente el desarrollo personal del estudiante. Teniendo esto en cuenta, habría tres tipos de tutoría:

- 1.La tutoría de materia, que se ocupa de la orientación del estudiante en temas relativos a los contenidos de las diferentes disciplinas o trabajos relacionados con la materia.
- 2.La tutoría de itinerario académico, referido al seguimiento del estudiante a lo largo de sus estudios universitarios, en cuestiones relativas a los itinerarios curriculares, a la adaptación a la vida universitaria, a la mejora del rendimiento o a las salidas profesionales.
- 3.La tutoría del asesoramiento personal, enfocada al tratamiento o la intervención ante determinadas circunstancias personales de algunos

¹⁶⁰ Cfr. RINCÓN, B. DEL (2000) *Tutorías personalizadas en la Universidad*, op. cit., pp.33,34.

estudiantes, y que correspondería a profesores expertos en la intervención psicopedagógica, o a servicios especializados de la propia universidad mediante la derivación que el tutor académico o de carrera realizara¹⁶¹.

Y cuatro dimensiones a intervenir:

1. Intelectual-cognitiva, que incluiría, entre otros aspectos, el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas, la toma de decisiones o el aprender a aprender.
2. Afectivo-emotiva, que consistiría en potenciar el dominio de las habilidades sociales, el autoconocimiento, la elaboración de un autoconcepto positivo, etc.
3. Social: dimensión que pretende la integración exitosa y la participación activa en un grupo, dentro de un contexto de cooperación.
4. Profesional, en la que se desarrolla la toma de conciencia del propio itinerario curricular, la elección de un proyecto profesional y el acceso a una profesión determinada¹⁶².

Y es que, según este autor, en los nuevos modelos educativos es preciso optar por la formación global, no sólo en el alumno de las primeras etapas escolares, sino también del universitario. “Esta empresa no es fácil de llevar a la práctica sin un conocimiento suficiente de los estudiantes, que facilite la elaboración de una propuesta de formación adecuada y que ayude a decidir los recursos y los medios

¹⁶¹ Cfr. RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (2004) *Manual de tutoría Universitaria*, op. cit., pp. 29, 30.

¹⁶² Cfr. *Ibid.*, p. 33.

técnicos, personales y materiales para llevarla a cabo”¹⁶³. Es interesante para nosotros la relevancia que Rodríguez Espinar da a la formación del alumno en todas y cada una de las dimensiones de su personalidad. Lo podemos comprobar en esta cita textual: “La formación universitaria ha de estar orientada al desarrollo y mejora de todas las dimensiones de la personalidad del alumno con el fin de potenciarles como persona capaz de aprender a lo largo de la vida. En este sentido, y pese a las dificultades existentes, es necesario que los docentes y los tutores tengan información del perfil, de las características (capacidades, expectativas, actitudes...) con el que los estudiantes llegan a la universidad y de las posibilidades de incidir en su progreso por medio de la acción educativa”¹⁶⁴.

Hernández de la Torre y Domínguez, apoyándose en Monereo y Solé¹⁶⁵, apuestan por una tutoría cuyos contenidos sean:

“- El desarrollo social y afectivo del alumno a través de la consecución de su integración en un grupo y en el centro y la participación activa dentro de él (...). La construcción de una personalidad equilibrada requiere un desarrollo afectivo adecuado íntimamente relacionado con lo social. En este sentido hay aspectos que desde la acción tutorial pueden y deben potenciarse como es el control de emociones, estrechamente ligado al manejo de habilidades sociales, el autoconocimiento, el desarrollo de una imagen ajustada de sí mismo y de sus posibilidades, la elaboración de un autoconcepto positivo y la potenciación de la autoestima con efectos favorecedores tanto en el terreno social como en el académico.

¹⁶³ Ibid.

¹⁶⁴ Ibid., p. 35.

¹⁶⁵ MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid, Alianza.

- El desarrollo de los aspectos cognoscitivos que potencien la capacidad para enfrentarse a situaciones problemáticas y su resolución, la adecuada toma de decisiones, la rentabilización de los aprendizajes y, fundamentalmente, el aprender a aprender”¹⁶⁶.

Pedro Álvarez quiere ir un poco más allá y no se conforma con la mera atención al proceso de formación del alumno, sino que además han de llevarse a cabo otras funciones como el seguimiento del desarrollo de dicho proceso formativo: “Por tanto, abogamos por una Tutoría cuyo ámbito de actuación no se restringe puramente a lo formativo, al horario de 6 horas y al espacio del despacho (Tutoría académica), sino que va más allá, haciendo un seguimiento del proceso formativo y estimulando la madurez personal y profesional, con una clara proyección hacia el aprendizaje autónomo, la investigación y el desempeño profesional (Tutoría de carrera)”¹⁶⁷. Según Álvarez habría una tercera modalidad de tutoría (Tutoría personalizada), que - al igual que vimos anteriormente en Rodríguez Espinar-, piensa que debe constituir una intervención individual y especializada, llevada a cabo por expertos en el campo de la psicopedagogía. Hay que destacar además que estos tres niveles de intervención no son excluyentes, pudiéndose optar por una u otra modalidad dependiendo del tipo de problemas, recursos de que se disponga, etc.¹⁶⁸.

En definitiva, también Álvarez apuesta por una visión global de la enseñanza universitaria: “Hablar de educación universitaria supone actualmente contemplar, además de los contenidos académicos y cognoscitivos, todos aquellos que

¹⁶⁶ HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M.E. y DOMINGUEZ, D. (1998) “La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria”, op. cit., p.81.

¹⁶⁷ ÁLVAREZ, P. (2002) *La función tutorial en la Universidad*, op. cit., p.34.

¹⁶⁸ Cfr. Ibid.

pertenecen a esa otra esfera de lo personal, social y profesional. La fragmentación que preside actualmente los planes de estudio no favorece en absoluto una visión holística de la enseñanza”¹⁶⁹. A la vez es muy clara esta otra afirmación, en la que subraya: “Por tanto, debe darse un equilibrio entre los conocimientos humanístico-científicos y los personales-sociales, si queremos realmente formar con garantía a los ciudadanos del futuro”¹⁷⁰. Y como también dice este mismo autor en la compilación que realiza junto a Jiménez Betancort, “la formación universitaria no debe tener por objeto solamente conocimientos y procedimientos, sino también valores, normas y actitudes; ha de tener por objeto el pleno desarrollo personal del alumnado, un desarrollo que implica por parte del profesorado, el ejercicio de la función tutorial”¹⁷¹.

García Lozano indica la variedad de dimensiones o ámbitos de actuación que se aborda en la función tutorial llevada a cabo en la Universidad Católica San Antonio de Murcia. Esta autora las recoge en un texto que exponemos a continuación, así como también se pueden contemplar en el documento elaborado en 2004 en esta Universidad, titulado “Educando para la Excelencia”¹⁷²:

“El tutor (...) ofrece ayuda al alumno para que potencie al máximo sus capacidades intelectuales y de aprendizaje (...). La tutoría cuida y favorece la dimensión afectiva, porque entiende que detrás de cada uno de nuestros comportamientos están nuestras actitudes y nuestros sentimientos. (...) El tutor tiene en cuenta la necesidad de atender específicamente la dimensión corporal (deporte, alimentación, ocio, etc.) y de ayudar a superar posibles desajustes

¹⁶⁹ Ibid., p.43.

¹⁷⁰ Ibid., p.44.

¹⁷¹ ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. (Comp.) (2003) *Tutoría universitaria*, op. cit., p. 20.

¹⁷² DOCUMENTO *Educando para la Excelencia* (2004), Murcia, Cuaderna.

(nerviosismos, estrés, tensión...). Atiende también la dimensión psicosomática, donde se fragua la maduración del individuo, el crecimiento en responsabilidad, la educación de los afectos, la potenciación de las virtudes. Promueve y facilita la integración del alumno en el entorno universitario y en el grupo de compañeros, especialmente en el intenso proceso de cambio, que tiene lugar en la transición de la educación secundaria a la Universidad. (...) Coincidente con sus últimos años en la Universidad, (el tutor) centra su atención y por tanto su actividad, en la colaboración y asesoramiento para que el joven desarrolle su proyecto profesional, su proyecto de vida”¹⁷³. Asimismo se aborda otra dimensión en esta Universidad: la dimensión trascendente, al poseer una concepción de hombre “abierto a la trascendencia, que reconociendo su finitud y sus limitaciones, se abre a la experiencia religiosa que nos supera”¹⁷⁴.

Por otra parte, Ferrer establece tres dimensiones en la acción tutorial: la académica, la personal y la profesional. Así lo explica el propio autor:

- a) “La primera se orienta a la mejora del rendimiento académico del estudiante con el objetivo de que acceda a su titulación en los años que provén los planes de estudio o, en su caso, con una prórroga de tiempo razonable. Para ello, la acción tutorial debe ayudar al estudiante a detectar y concretar el origen de las dificultades y a formular estrategias para su superación. Especialmente en los primeros cursos, debe prestarse mucha atención a los hábitos de estudio y a los métodos de trabajo.
- b) La dimensión personal de la tutoría se centra en el mejor conocimiento de sí mismo del estudiante, en el proceso de transición de joven a adulto y en la

¹⁷³ GARCÍA LOZANO, J. (2006) “La acción tutorial en la Universidad”, op. cit., pp. 220-224.

¹⁷⁴ Ibid.

progresiva configuración de su proyecto vital. De todos los aspectos de la acción tutorial, éste es el que el tutor afronta con mayor inseguridad al requerir unas capacidades del todo alejadas de lo que son propias de su profesión. Facilitan en gran manera la superación de estas dificultades las actividades de formación de los tutores que pueden prepararle para afrontar los casos, más sencillos y comunes y detectar aquellos que requieren la intervención de servicios especializados.

- c) La dimensión profesional se ocupa de la información necesaria para que el estudiante pueda tomar decisiones adecuadas y razonables en lo que se refiere a su inserción laboral”¹⁷⁵.

6. Conceptos clave de la tutoría universitaria

Tras este análisis del concepto, objetivos, características, rasgos del tutelado, así como de las dimensiones de la labor tutorial en la Universidad, partiendo de la bibliografía sobre el tema, hemos podido comprobar que hay algunos conceptos en los que los diferentes autores más inciden. Sin pretender ser exhaustivos, ésta sería nuestra propuesta:

- Aprendizaje a lo largo de la vida
- Educación integral
- Formación
- Libertad
- Capacidades cognitivas
- Persona

¹⁷⁵ FERRER, J. (2003) “La acción tutorial en la Universidad”, op. cit., pp.72,73.

- Identidad personal
- Desarrollo de las potencialidades
- Madurez
- Motivación
- Hábitos
- Autonomía
- Comunicación
- Emociones y afectos
- Voluntad
- Esfuerzo
- Toma de decisiones
- Actividad
- Dimensión social
- Diversidad cultural
- Ética y valores.
- Dimensión trascendente

Cuando llevemos a cabo el análisis de la educabilidad del ser humano desde la Filosofía de la educación, veremos si es posible establecer relaciones significativas entre la educabilidad y estos conceptos clave. A partir de esta relación propondremos unas bases antropológicas de la tutoría universitaria que nos ayudarán a formular la propuesta de formación antropológica para el tutor en la Universidad.

**III. SUPUESTOS ANTROPOLÓGICOS DE LA TUTORÍA
UNIVERSITARIA: ESTUDIO DE LA EDUCABILIDAD DESDE LA
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN**

III. SUPUESTOS ANTROPOLÓGICOS DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA: ESTUDIO DE LA EDUCABILIDAD DESDE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

1. Antropología, educación y tutoría universitaria

1.1 El sentido de la cuestión antropológica en educación

Hablar de educación es hablar del ser humano. Sin embargo, algo que parece tan obvio, no lo es tanto al considerar la necesidad de que, dentro de la pedagogía se encuentren inmersos unos saberes dedicados especialmente a reflexionar sobre el hombre en cuanto sujeto y objeto de la educación. Actualmente, cuando las cuestiones educativas principales, aquellas que más preocupan y que despuntan en el discurso de los principales especialistas en educación, se encuentran lejos de reflexiones filosóficas y antropológicas, pensamos que el sentido de la cuestión antropológica en educación se encuentra en pleno vigor. Precisamente el conocimiento del ser humano en cuanto educando nos lleva a comprender muchos de sus comportamientos. En este sentido, María García Amilburu sostiene que “la unión pedagogía-antropología no sólo es buena sino necesaria, pues se coimplican (...) De ahí que no sea posible plantearse en profundidad las cuestiones que hacen referencia a la educación sin tener como horizonte del discurso al hombre, que es el sujeto activo y pasivo de la tarea educativa”¹⁷⁶. También Ferrero afirma que “el hombre, en cuanto sujeto de la educación, ha de servir permanentemente como punto de referencia para determinar los propios fines educativos. Y, en

¹⁷⁶ GARCÍA AMILBURU, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos*, op. cit., p. 12.

consecuencia, la consideración antropológica o, acaso mejor antropopedagógica, justifica o invalida, inicial y terminalmente, cualquier reflexión posterior”¹⁷⁷. Por lo tanto, parece clara la conveniencia de comprender, desde una perspectiva antropológica y de forma más o menos explícita lo que *es el hombre* y, en función de ello, de lo que puede *dar de sí*, a la hora de plantearnos lo que se le puede pedir desde la educación. Y es que la tarea educativa no se puede llevar a cabo sin un criterio de excelencia marcado por un modelo, un paradigma de humanidad. Consiste en articular lo que el hombre *es, puede y debe ser*, aspectos que nos señalarán los parámetros en los que debe ir desarrollándose el trabajo educativo¹⁷⁸.

Estudiar el *ser del hombre*, buscar los principios y las finalidades últimas de la educación, querer saber quién es el ser humano en cuanto educable, reflexionar en torno al hecho educativo desde una perspectiva filosófica, tal vez sea para algunos – en este recién estrenado siglo XXI -, una pérdida de tiempo. Es ésta una herencia que nos ha dejado la epistemología positivista, y que “ha llevado a pensar en la necesidad de proscribir el discurso filosófico del terreno educativo. Soslayar la pregunta filosófica por el sentido y finalidad de la tarea de educar se antoja a no pocos como la posibilidad de liberar a la ciencia de la educación de interminables e inprovechables disputas metafísicas sobre concepciones del mundo, verdadero lastre que ha impedido, durante mucho tiempo concentrar la atención en lo auténticamente ‘científico’. Por otro lado, la concentración monográfica de la investigación educativa en el plano de los medios tecnológicos con vistas a una mayor eficacia social de la educación, se piensa, otorgará a la Pedagogía su estatuto epistemológico adecuado, y a la función educativa, el nivel profesional y el

¹⁷⁶ FERRERO, J.J. (1994) *Teoría de la Educación: lecciones y lecturas*, Bilbao, Universidad de Deusto, p.181.

¹⁷⁸ Cfr. BARRIO, J.M. (1998) *Elementos de Antropología Pedagógica*, op. cit., p.28.

prestigio social deseable”¹⁷⁹. Para unos es dudosa la relevancia que pueda tener para la pedagogía una imagen global del hombre, o la vinculación de los saberes pedagógicos con teorías que presenten alguna connotación filosófica; para otros la pedagogía sólo debe ser la generalización de la práctica. Sin embargo, estas posturas no se ven libres de convertirse en meros recetarios para la práctica o bien en teorías que den lugar a modelos cuya aplicación carezca de sentido. La perspectiva filosófica es precisamente la garantía de que la investigación empírica no desemboque en un mero actuar carente de un significado verdaderamente humano¹⁸⁰.

Ricardo Nassif defendía en su *Manual de Pedagogía General*, que con la investigación positiva no se agotan las posibilidades teóricas de la Pedagogía. Al contrario, si se tuviera sólo en cuenta la aportación de los logros obtenidos por las distintas ciencias positivas, se correría el riesgo de caer en la dispersión y la falta de unidad. Por eso, afirma, “es preciso integrar las partes en un todo con sentido, para lo cual no basta la teoría científica, si no va acompañada de la reflexión filosófica, que profundiza y problematiza a la caza de la unidad”¹⁸¹. Este es uno de los motivos por los que tiene tanta relevancia la antropología cuando se adopta una perspectiva filosófica en educación: ella es la única que realmente puede unir todas las partes en un todo global y único que es el hombre.

Nuestro conocimiento del ser humano nos llega a menudo fragmentado por las diferentes disciplinas –y es necesario que sea así, pues nos acercan a la multiplicidad de facetas que presenta-; no obstante, esto nos puede desviar de una

¹⁷⁹ BARRIO, J. M. (1998) “Fundamentación filosófica de la antropología educativa”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, 173, p. 29.

¹⁸⁰ Cfr. Ibid.

¹⁸¹ NASSIF, R. (1975) *Pedagogía General*, Madrid, Cincel, p.85.

perspectiva más importante y de mayor valor que la suma de cada una de sus partes: su unidad. La reflexión filosófica en educación, además de ofrecernos esa visión de unidad del hombre, nos ayuda a mirar más allá de lo que hay, no sólo en lo que el ser humano es, sino también a lo que *debe* ser o a lo que *puede* aspirar. La contribución de la filosofía respecto a la tarea educativa consiste sobre todo en impedir el conformismo, en definitiva, hacer posible un auténtico progreso hacia la plenitud. Es posible que no lleguemos a esta meta, pero cuanto más elevado pongamos el listón, más cerca estaremos de ella. Ésta es, para Barrio, la principal misión que tienen los saberes filosóficos –y en particular la Antropología pedagógica- en relación con la tarea educativa, “pues también la educación constituye, en definitiva, un ideal plenario, una eterna aspiración”¹⁸². Esta misma idea es subrayada por Gonzalo Jover cuando constituye como función de la Filosofía de la Educación el proteger de alguna manera a la pedagogía de sí misma, de prevenirla de la tentación de tenerlo todo absolutamente controlado y planificado, y en donde el sujeto quede totalmente prefijado de antemano. Así, sostiene que la Filosofía de la Educación amplía el horizonte de la pedagogía, invitándola a saltar los muros de la escuela, a cuestionar lo que parece evidente, a imaginar otras posibilidades, a impedir que las ideas se agoten o se conviertan en rutina, etc.¹⁸³.

La cuestión antropológica en educación no es algo quimérico o inútil, sino esencial para comprender la realidad educativa en toda su hondura, desde una vertiente que va más allá de la mera práctica. Francisco Altarejos y Concepción

¹⁸² BARRIO, J. M. (1998) “Fundamentación filosófica de la antropología educativa”, op. cit., p. 31.

¹⁸³ Cfr. JOVER, G. (2002) “La Filosofía de la Educación en España. Revisión y perspectivas de futuro”, en *Educación, ética y ciudadanía*, Actas del IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, UNED, p. 382.

Naval, afirman en la introducción de su manual de *Filosofía de la Educación*: “Desde que se propagó públicamente la propuesta de la educación como terapia definitiva de los males sociales, y desde que fue aceptado como axioma indiscutido que la educación es la ‘fábrica’ de los individuos deseables para una sociedad justa, solidaria, democrática, etc., el saber pedagógico ha crecido como nunca lo hizo antiguamente. Sin embargo, dicho desarrollo ha estado guiado por la dominante racionalidad tecnológica o instrumental, que deja sin contestar las cuestiones esenciales que se dirimen de la educación, y que podrían resumirse en una pregunta intemporal que, por primera vez en Occidente, le formula Sócrates a Alcibiades: *¿qué es el hombre?* Además, el ejercicio y desarrollo de la educación transforma esa pregunta, ahondando en ella: *¿quién es el hombre?*”¹⁸⁴.

1.2 La cuestión antropológica aplicada a la tutoría universitaria

Si afirmamos que la cuestión antropológica es necesaria en educación, nuestra posición se confirma cuando nos referimos a la tutoría en general y a la tutoría universitaria de una forma específica. No podemos encontrar todavía documentación que relacione explícitamente las cuestiones antropológicas con la tutoría universitaria. Entre las propuestas que están surgiendo en torno a la tutoría en la Universidad, no hemos encontrado muchos que partan siquiera de unos fundamentos en la elaboración de su modelo. Sí que hay una fundamentación en el caso del documento de Coriat Benarroch y Sanz Oro, “Orientación y Tutoría Universitaria”¹⁸⁵, en el que se plantea un modelo basado en las teorías del conocimiento y se sostiene que es necesario saber cómo conocen los alumnos para

¹⁸⁴ ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2004) *Filosofía de la Educación*, Pamplona, Eunsa, p. 14.

¹⁸⁵ CORIAT, M. y SANZ ORO, R. (2004), “Orientación y Tutoría Universitaria”, Granada, Universidad de Granada, p.3.

poder establecer unos planes adecuados de acción tutorial. Las distintas visiones sobre la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende y el proceso a través del cual se obtiene dicho conocimiento, se pueden reducir básicamente a dos enfoques: o bien hay un mundo exterior al individuo y éste es capaz de representarlo y, en ocasiones, dominarlo, o bien no hay ningún mundo exterior, sólo existe el propio individuo, con su capacidad para representar y dominar. Proponen además el constructivismo social y el *facultamiento* – el proceso mediante el cual los individuos pasan a completar una serie de carencias, o lo que es lo mismo, a estar *facultados*-, como referentes válidos en el desarrollo de la labor tutorial¹⁸⁶.

Por otro lado está la Universidad de Comillas, cuya fundamentación (educativa, pero también antropológica), parte de la pedagogía de San Ignacio de Loyola, que pretende formular un modelo educativo organizado de forma sistemática, cuyos métodos ayuden a captar la misión educativa contemporánea de los jesuitas y a situar el tratamiento de los valores y el crecimiento personal dentro del currículum. Los presupuestos de la Pedagogía Ignaciana siempre han estado más o menos implícitos en la praxis educativa de la Universidad Pontificia Comillas que desde sus orígenes ha estado marcada por una orientación hacia la atención personalizada del alumno en la diversidad de dimensiones que hay que atender para conseguir una educación integral¹⁸⁷.

Fuera de estos dos ejemplos, no hemos encontrado modelos que estén fundamentados explícitamente desde la antropología o filosofía, aunque sí hay varios de ellos que parten de estudios sociológicos, cuyos resultados justifican la

¹⁸⁶ Cfr. Ibid.

¹⁸⁷ Cfr. HERNÁNDEZ, V. y TORRES, J. (2005) “La acción tutorial en la Universidad”, op. cit., pp.5,6.

necesidad de la función tutorial en la Universidad¹⁸⁸. Y esto nos hace prever que, cuando se elaboren programas de formación del tutor universitario para el desempeño de su función, las cuestiones pedagógicas, organizativas, metodológicas y de recursos –por otra parte esenciales para la buena marcha de esta labor-, eclipsarán cualquier cuestión menos “inmediata”, como puede ser la antropológica.

Y, frente a esa “inmediatez”, ¿cómo justificar la necesidad de una fundamentación antropológica de la tutoría universitaria? Pensamos que si todo modelo educativo está sustentado en una concepción o modelo de hombre, la tutoría, como expresión y apoyo educativo, también lo está. La afirmación de Marín-Ibáñez de que cada concepción del hombre lleva a una fundamentación distinta, -quien lo considera como un ser exclusivamente social, se centrará en esta dimensión; quien prefiera caracterizarlo como un ser que habla, subrayará la necesidad de cultivar lo verbal; quien lo contemple como técnico, productor, centrará la enseñanza en la formación profesional, o quien lo defina como un animal simbólico, cultivará esta vertiente¹⁸⁹-, se hace especialmente relevante en el ámbito universitario. ¿Qué modelo de hombre queremos favorecer desde la tutoría en la Universidad? ¿El académico? ¿El adquirente de competencias? ¿El profesional? Precisamente en la actualidad nos encontramos en una encrucijada de caminos en la que la Universidad se da cuenta que hay que considerar al alumno de una manera global y atenderle integralmente. Es imposible realizar esta meta tan elevada sin acudir a quien puede darnos esa visión global, unitaria del alumno. Sin la perspectiva antropológica, a pesar de nuestras buenas intenciones, se acabará interpretando la educación integral como la atención fragmentada de los distintos

¹⁸⁸ Por citar alguno, el de García Nieto (2004) o el de Rodríguez Espinar (2004), entre otros.

¹⁸⁹ Cfr. MARÍN IBÁÑEZ, R. (1991) “Posibilidad y necesidad de la educación”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, p. 386.

ámbitos del estudiante. ¿Es pertinente aplicar entonces unos conocimientos antropológicos a la labor tutorial en la Universidad, allí donde se deciden los criterios de excelencia, el paradigma de ser humano que queremos formar? Consideramos que la tutoría se convierte precisamente en el lugar idóneo donde lo que el alumno es, puede y debe ser se pone en juego de una manera particularmente explícita. Hernández de la Torre y Domínguez son de la opinión de que en la tutoría se debe partir de dos premisas básicas para ejercer esta función de manera óptima: la necesidad de conocer al alumno como persona y la necesidad de conocer los factores que pueden facilitar o inhibir su aprendizaje¹⁹⁰. Es cierto que estos aspectos pueden ser atendidos desde la psicología o la sociología, pero no totalmente resueltos desde estas ciencias -aunque sea necesario abordarlos desde estas perspectivas-. La labor de tutoría no consiste exclusivamente en aplicar unos modos de hacer –como tampoco es esto propio de la labor educativa en general-, sino sobre todo en conocer y comprender al educando, y posteriormente actuar. Es necesario reflexionar sobre el educando en cuanto tal, y a partir de ahí empezar a plantear objetivos, métodos, etc. Y esto es lo que pretendemos: conocer, en la medida de lo posible –pues no es posible plenamente- al ser humano en cuanto educable para actuar *con fundamento*. Necesitamos en fin, una imagen antropológica que nos permita mantener la unidad de la esencia humana mediante la afirmación de la diversidad personal: ésta es la raíz y el tronco de la educación; aunque sólo fuera por esto –integrar unidad y diversidad- el quehacer educativo requiere de la filosofía

¹⁹⁰ Cfr. HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M.E. y DOMINGUEZ, D. (1998) “La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria”, en *Revista de Enseñanza universitaria*, 13, p.83.

en su núcleo radical, y por lo tanto, la tutoría universitaria puede y debe ser realizada sobre un fundamento antropológico¹⁹¹.

Corresponde propiamente a la Filosofía de la Educación y a la Antropología de la Educación ayudar a descubrir el sentido de la cuestión antropológica en educación para poder aplicarlo a la tutoría universitaria, aunque la Teoría de la Educación también se haya ocupado de cuestiones antropológicas¹⁹². No obstante, la manera de concebir hoy estas disciplinas no es unívoca y no resulta sencillo delimitar los campos de estudio de cada una de ellas, por lo que consideramos conveniente adentrarnos en el desarrollo que estas disciplinas han tenido en nuestro país, así como la situación en la que nos encontramos en la actualidad.

1.3 Desarrollo de la Filosofía de la Educación en España

La Filosofía de la Educación en España no ha tenido, ni todavía lo tiene, un ámbito claro y definido; ha presentado como nota dominante la búsqueda de un lugar que no le aparte de la realidad educacional, a la vez que preserve su verdadera esencia. Como dice David Sacristán, “parece lógico pensar que la forma lógica de concebir la Filosofía de la Educación dependerá sustancialmente de lo que se entienda por filosofía y de lo que se entienda por educación, incluyendo obviamente la forma de ver las posibles mutuas relaciones”¹⁹³. La Filosofía de la Educación se encuentra en la línea divisoria o de confluencia entre distintas disciplinas e incluso existen diversas formas de concebirla y comprenderla. Por eso consideramos importante conocer el desarrollo de la disciplina en España.

¹⁹¹ Cfr. ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2004) *Filosofía de la Educación*, op. cit., p. 15.

¹⁹² Tómese como ejemplo los manuales de Ferrero (1994) y Feroso (1985), frecuentemente utilizados en nuestro trabajo por sus estudios sobre la educabilidad.

¹⁹³ SACRISTÁN, D. (1992) “La Filosofía de la Educación en España”, en BÁRCENA et al., *La Filosofía de la Educación en Europa*, Madrid, Dykinson, pp. 80,81.

Desde finales de la década de los 70, la Filosofía de la Educación ha ido perdiendo protagonismo como disciplina académica en los planes de estudio de la Licenciatura de Pedagogía –pasa de carácter troncal a optativa-, mientras que cobran más relieve la Teoría de la Educación y, a partir de la década de los noventa, la nueva materia troncal, Antropología de la Educación. A pesar de ello, estas disciplinas suelen ser impartidas por filósofos de la educación.

En 1992 Sacristán realizó un estudio exhaustivo del recorrido de la disciplina en el ámbito universitario español desde su creación, trabajo que fue completado diez años después por Gonzalo Jover.

En España, la historia de la Filosofía de la Educación está muy ligada al desarrollo de los estudios de pedagogía en las universidades españolas¹⁹⁴; una historia bastante breve, con dos siglos escasos de existencia, y aún más breve como disciplina académica¹⁹⁵.

Vamos a desarrollar esta sección en dos apartados fundamentales:

- a. Comienzo y desarrollo de la Filosofía de la Educación fuera de España.
- b. La Filosofía de la Educación en España. Antecedentes y panorama actual.

a. Comienzo y desarrollo de la Filosofía de la Educación fuera de España:

Parece que hay acuerdo en señalar la *Pedagogía General* de Herbart de 1806 como el inicio de “la tensión epistemológica” entre la ciencia de la educación y el

¹⁹⁴ Cfr. JOVER, G. (2002) “La Filosofía de la Educación en España. Revisión y perspectivas de futuro”, en *Educación, Ética y Ciudadanía*, Actas del IV Congreso de Filosofía de la Educación, Madrid, UNED, p. 370.

¹⁹⁵ Cfr. FERMOSO, P. (1991) “Historia de la Filosofía de la Educación”, en VV.AA., *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, p.395.

pensamiento filosófico. La Pedagogía General es para unos saber científico; para otros saber filosófico. En el primer supuesto, la Pedagogía general es *Teoría de la Educación*, en el segundo es *Filosofía de la Educación*¹⁹⁶, aunque no será hasta 1942 cuando realmente se quiera establecer las fronteras entre ambas disciplinas.

Fermoso distingue cuatro periodos en el avance de la Filosofía de la Educación fuera de España¹⁹⁷. Los desarrollaremos brevemente:

1º 1848-1916: En 1948 se publica el *Manifiesto Comunista* como alternativa socioeconómica y filosófica al modelo existente. Así pues, aparece el Socialismo /Marxismo como reacción al *modelo Liberal*. Este modelo se distinguía entre otras cosas por la reducción al máximo de las funciones del estado o cualquier otra estancia social coercitiva, así como por favorecer la iniciativa privada y la protección de los derechos individuales. Aunque con connotaciones diferentes, el modelo liberal se extiende por Norteamérica (Dewey), Inglaterra y también en nuestro país.

Otros movimientos pedagógicos a destacar en este período son:

La *Pedagogía Social*, que promueve la filosofía idealista y normativa de Kant. En España fue promotor Ortega y Gasset y la *Escuela Nueva o Activa*.

2º 1916- 1942: Durante este periodo se va clarificando el *status* epistemológico de la Filosofía de la Educación y se consolida como materia del *curriculum* en EEUU. El conjunto de las “Ciencias de la Educación” se concreta en:

- *Educational Sociology*
- *Educational Psychology*

¹⁹⁶ Cfr. Ibid.

¹⁹⁷ Cfr. ibid..

- *Educational Theory/Philosophy*

Que posteriormente derivaron en:

- *Sociology of Education*
- *Psychology of Education*
- *Theory/Philosophy of Education*

Figura importante en este país es Dewey, para quien la Filosofía y la Teoría de la educación eran una misma cosa.

En los primeros años de la década de los 40, se produce un creciente interés de los pedagogos por la Filosofía de la Educación, consecuencia del confucionismo respecto a las principales cuestiones teórico-filosóficas. En 1942 aparece el primer anuario que la *National Society for the Study of Education* (NSSE) dedicó a la Filosofía de la Educación, reflejando los cuatro principales sistemas filosóficos norteamericanos sobre educación:

- Experimentalismo de Dewey
- Realismo de Breed
- Idealismo de Horne
- Perennialismo de Adler

En Europa, aparecen los totalitarismos Marxista/Leninista, Hitleriano y Fascista Italiano, los tres deudores de Hegel y se implantan como modelos filosóficos. Pero además destacaron otros modelos filosóficos de educación:

- En Alemania: Sobresale el *Existencialismo* de Jaspers, la *Antropología* de Nohl y el método dialéctico de Hoffman.
- En Inglaterra: Las ideas pedagógicas de Russell.
- En Francia los *Personalismos* de Mounier y Maritain.

- En Ginebra irradia el modelo de Pedagogía Activa o Nueva y destacan Psicopedagogos de la talla de Piaget y Claparède.

3º 1942-1963: EEUU sigue encabezando la producción bibliográfica sobre Filosofía/Teoría de la Educación. Por ejemplo, en 1951 se inicia la publicación de la primera revista especializada, *Educational Theory*, editada por el Departamento de Educación de la Universidad de Illinois. Es en 1952 cuando la *Philosophy of Educational Society of USA* publica las actas de su reunión anual con el título *Philosophy of Education*. En 1955 la NSSE publica su segundo *Yearbook* monográfico a la Filosofía de la Educación y en 1956 aparece la revista *Harvard Educational Review*.

Alemania es, en Europa, la nación que, junto con Inglaterra, presenta mayor dedicación a estos temas. La *Antropología Pedagógica* alemana, próxima a la Fenomenología en su metodología, tiene como figura destacada a J. Dervolav (1951). El Existencialismo puro hace importantes aportaciones a la Filosofía de la Educación, como por ejemplo Jaspers (1946), cuya concepción evolutiva del hombre fundamentó la idea general de que el ser humano nace inacabado y es un educando mientras no se deterioren excesivamente sus capacidades mentales.

En Inglaterra cabe destacar a J.D.O'Connor, filósofo que dedicó una investigación a la Filosofía de la Educación, convirtiéndose desde entonces en un clásico y a R.S.Peters, con el que florece la Filosofía de la Educación en este país.

4º De 1963 a nuestros días:

En EEUU proliferan las *Philosophical Foundations of Education* en los

Colleges y en las Facultades universitarias. La sociedad consumista y del desarrollo necesitó de la Filosofía de la Educación. En la década de los 70:

- Se hace la primera crítica al Análisis Filosófico.
- Se acrecienta el interés de la educación moral como freno al consumismo exagerado de la década anterior.
- Se tiene más persuasión sobre la necesidad de la defensa de los derechos humanos.
- Se observan los primeros roces entre los científicos y los filósofos de la educación.

En 1971 la Sociedad Norteamericana de Filosofía de la Educación escoge la Fenomenología como tema central de su reunión anual. En 1972 la NSSE dedica su anuario a la Investigación filosófico-educacional. Es en 1979 cuando se da a conocer el primer número de una nueva revista, *Paideia*, en cuyas páginas se publican investigaciones sobre el pensamiento filosófico de los grandes clásicos: Platón, Aristóteles, etc. En 1981 la NSSE dedica por tercera vez su Anuario a la Filosofía de la Educación.

En Inglaterra es claro el predominio de Peters. En esta época, a él se debe la fundación de la *Philosophy of Education Society of Great Britain* y la edición de la revista *Journal of Philosophy of Education* (1967). También aparece la revista *Journal of Moral Education*, con una temática estrechamente relacionada con la Filosofía de la Educación.

En Australia se funda la *Philosophy of Education Society of Australasia*, cuyo órgano científico es, a partir de 1969, *Educational Philosophy and Theory*.

En Francia la Filosofía de la Educación no ha tenido grandes especialistas ni investigadores, a excepción de O. Reboul (1977) aunque no podemos dejar de mencionar la influencia que el pensamiento de autores tan relevantes como Rousseau han tenido en la Filosofía de la Educación.

En Alemania, a partir de esta fecha son tres los modelos imperantes de Filosofía de la Educación:

- Fenomenología existencialista (Bollnow, Dienelt)
- Racionalismo crítico (Brezinka)
- Pedagogía crítica (Habermas y Mollenhauer)

b. La Filosofía de la Educación en España. Antecedentes y panorama actual:

Como ya hemos dicho, el desarrollo de la Filosofía de la Educación en España ha ido ligado al crecimiento de los estudios sobre educación –Pedagogía o Ciencias de la Educación- en las Universidades españolas, y también a las influencias que llegaban de Estados Unidos y el resto de Europa.

La Filosofía de la Educación surge en España como disciplina académica tras la creación de la *Sección de Pedagogía* en la Facultad de Filosofía y Letras de las Universidades de Madrid y Barcelona en 1932, quedando así por vez primera elevados a rango universitario los estudios sobre educación, aunque todavía no se incluye en sus planes de estudio la asignatura de Filosofía de la Educación. Pero ya en el curso académico 1934-1935 en la Universidad de Madrid aparece el Dr. Zaragüeta como profesor de Filosofía de la Educación, así como la Dra. Maeztu en su calidad de profesora de Pedagogía, quien dedicaba el segundo cuatrimestre a *Las*

*relaciones entre filosofía y educación. Fundamentos filosóficos de la Pedagogía*¹⁹⁸.

También en Barcelona la disciplina comienza su andadura con Joaquín Xirau.

Después de la guerra civil, en los años 40 y 50 se reorganizan de nuevo las secciones de Pedagogía y la Filosofía de la Educación continúa presente en los diferentes planes de estudio que se suceden hasta finales de los años sesenta. En estos años predomina sobre todo una concepción según la cual la Filosofía de la Educación es, sobre todo, metafísica de la educación¹⁹⁹. El 7 de julio de 1944 aparece el Decreto en el que figura la Filosofía de la Educación en el primer año de la especialidad de Pedagogía, tras dos años de asignaturas comunes y con una duración de dos cuatrimestres. El mismo lugar seguirá ocupando en los planes de 1955 y 1967.

Hay que destacar el año 1951 en que Millán Puelles gana en la Universidad de Madrid una cátedra en cuya denominación figura la Filosofía de la Educación, aunque en tercer lugar: “Fundamentos de Filosofía, Historia de los Sistemas Filosóficos y Filosofía de la Educación”. Más adelante será suprimida esta cátedra y Millán Puelles tuvo que optar por otra, que en su caso fue “Metafísica”. De todas formas, la asignatura de Filosofía de la Educación se sigue impartiendo en la Sección de Pedagogía²⁰⁰.

A partir de 1963 en España se consolida la disciplina tanto en la docencia como en la investigación²⁰¹ y en 1968 se cursa por primera vez Filosofía de la Educación en las Escuelas de Magisterio.

¹⁹⁸ Cfr. SACRISTÁN, D. (1992) “La Filosofía de la Educación en España”, op. cit., p. 77.

¹⁹⁹ Cfr. JOVER, G. (2002) “La Filosofía de la Educación en España”, op. cit., p. 370.

²⁰⁰ Cfr. SACRISTÁN, D. (1992) “La Filosofía de la Educación en España”, op. cit., p. 78.

²⁰¹ Cfr. FERMOSO, P. (1991) “Historia de la Filosofía de la Educación”, op. cit., p. 396.

Nos adentramos en la década de los 70, con unos profundos cambios sociales y políticos que afectarán también al ámbito educativo y a la Filosofía de la Educación. Así lo expone Gonzalo Jover: “Los años 70, que se inauguran en España con la nueva estructuración y reforma del Sistema Educativo, animada por deseos de modernización, que introdujo la *Ley general de Educación*, supondrá en cierto modo, un momento de despegue, desarrollo y búsqueda de nuevas perspectivas para la Filosofía de la Educación”²⁰². Aparecen obras como *Hacia una formación humanística* de Ibáñez-Martín (1975) o *Filosofías de la Educación* de Octavi Fullat (1978), e incursiones en la Filosofía analítica que Ibáñez Martín había recogido de Peters. Pero las particulares circunstancias por las que atravesaba nuestro país requerían otro tipo de Filosofía de la Educación, que abordara los problemas educativos reales del momento²⁰³.

Así mismo, comienzan a sucederse cambios académicos que contribuirán a la consolidación de la Filosofía de la Educación en las Universidades españolas: aunque en el Plan de 1973 se sustituye la Filosofía de la Educación por la Teoría de la Educación, la primera siguió cursándose en el plan a extinguir, y fue de nuevo propuesta en el plan de 1976, por lo que puede decirse que no tuvo prácticamente discontinuidad²⁰⁴. Como se refleja en el exhaustivo análisis que realiza David Sacristán, la disciplina comienza a implantarse en las diferentes Universidades de nuestro país.

En 1975 se cubre la primera Agregaduría de Universidad con el perfil *Filosofía de la Educación* en la Universidad de Madrid. En la década de 1980 se convierte en Cátedra y Departamento. En 1983 y 1986 dos cátedras más fueron

²⁰² JOVER, G. (2002) “La Filosofía de la Educación en España”, op. cit., p. 370.

²⁰³ Cfr. Ibid. p.371.

²⁰⁴ Cfr. SACRISTÁN, D. (1992) “La Filosofía de la Educación en España”, op. cit., p. 77.

creadas y ocupadas por concurso-oposición en La Universidad Autónoma de Barcelona y en la de Navarra²⁰⁵.

Los Congresos Nacionales de Pedagogía dedican una sección a la Filosofía de la Educación desde 1976, y la Sociedad Española de Pedagogía crea una sección científica de “Filosofía de la Educación”.

En 1978 se elabora la Constitución Española, lo que supone unos cambios sociales a los que no podía resultar indiferente la disciplina. A partir de 1982 el *Partido Socialista Obrero Español* lleva a cabo una reestructuración del sistema educativo: por un lado, se establece la nueva regulación de los derechos educativos constitucionales que recogerá la *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) de 1985. Por otro lado, se acomete, igualmente, una nueva ordenación general del sistema educativo, que culminará en la aprobación, en 1990, de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).

La LOGSE determinaba cuestiones como la práctica docente en cuanto proceso de investigación en la acción, la mayor autonomía de los centros y los docentes para elaborar los proyectos curriculares así como concedía una mayor importancia a las finalidades éticas de la educación. Tales cuestiones deberían haber supuesto un empuje para la Filosofía de la Educación, pues ella hacía tiempo que abordaba temas como estos. Sin embargo, a pesar de esta sintonía en algunos de sus planteamientos, la incidencia de la Filosofía de la Educación del momento en el sistema que se diseñaba fue muy escasa.

De otro lado, en 1983 se establece la *Ley de Reforma Universitaria*, que lleva consigo la reestructuración de los Departamentos universitarios en grandes

²⁰⁵ Cfr. JOVER, G. (2002) “La Filosofía de la Educación en España”, op. cit., p. 371.

áreas de conocimiento. Así, la Filosofía de la Educación se incluyó – en aquellas universidades que la introdujeron en su plan de estudios -, dentro del área “Teoría e Historia de la Educación”. El resultado fue la convivencia, no siempre fácil, en un mismo entorno tanto epistemológico como administrativo, de una Teoría de la Educación, sucesora de la antigua pedagogía General, que se presentaba como un conocimiento fuerte, aún por construir, de tipo científico- tecnológico, con el que se pretendía configurar una forma de conocimiento autónomo de la educación y dotar de mayor eficacia y consistencia a los procesos educativos, y una Filosofía de la Educación que reclamaba el estatuto de un conocimiento no solo auxiliar, sino *fundamentante*²⁰⁶.

Todavía hoy no se ha podido establecer una delimitación clara entre los campos de estudio de la Filosofía de la Educación y la Teoría de la Educación, aun cuando hay quien ve dicha delimitación muy necesaria. Por ejemplo, Octavi Fullat piensa que no es tarea de la Filosofía de la Educación ocuparse del *cómo*, sino de los *por qué* en la realidad educacional. Y comenta: “El hacer educativo problematiza en dos direcciones: en la de *cómo* hacer y en la de *para qué* hacer. Al educar intervenimos –el *cómo* - en la conducta de un individuo a fin de obtener algo –el *para qué*-. Pedagogía y Filosofía. Aparte está la consideración explicativa sobre el *qué* se hace. Teoría de la Educación”²⁰⁷. Pero parece que en la práctica no es tan sencilla la cuestión. Gonzalo Jover afirma que los límites entre las dos disciplinas son ahora menos claros, pues esta última no ha conseguido afianzarse con ese carácter científico-tecnológico que se preveía en los años ochenta, ni la mayor parte de los filósofos de la educación se conforman hoy con ser unos teóricos sin

²⁰⁶ Cfr. Ibid., pp. 372-374.

²⁰⁷ FULLAT, O. (1992) “La Filosofía de la Educación: concepto y límites”, en BÁRCENA et al., *La Filosofía de la Educación en Europa*, Madrid, Dykinson, pp. 151-152.

vinculación alguna con la práctica. “Por el contrario, para muchos de nosotros la Filosofía de la Educación adquiere su mejor sentido como filosofía práctica, con incidencia real en los contextos y situaciones educativas, sin desdeñar la elaboración de propuestas concretas y programas de acción”²⁰⁸.

La crisis de la modernidad ha traído además, como señala Jover, los nuevos lenguajes de la postmodernidad dentro de la Filosofía de la Educación:

- El dirigido al cambio cultural y educativo.
- El referido a la transmisión de valores.
- Cuestionamiento de los modos predominantes de entender el conocimiento acerca de la educación, en lo que se refiere no sólo al modelo positivista y tecnológico, sino también al propio modelo del educador reflexivo de la filosofía práctica de la educación.

El pensamiento postmoderno lleva consigo la supresión de aspiraciones normativas en la Filosofía de la Educación, que ha desembocado en la eliminación de la disciplina en las Universidades como asignatura troncal y su sustitución por la de “Antropología de la Educación” –aunque muchas Universidades la han implantando como asignatura propia -. Sin embargo, citando a David Reyero, Jover señala que “si bien esto ha tenido el efecto positivo de una revalorización de la Antropología de la Educación entendida no sólo como Antropología cultural aplicada a la educación sino también como Antropología filosófica de la educación, la estrategia adoptada parece olvidar la crisis de identidad en la que el postmodernismo ha sumido también al conocimiento antropológico”²⁰⁹. Y es que a lo largo de todo el siglo XX han estado conviviendo tres géneros de antropologías:

²⁰⁸ JOVER, G. (2002) “La Filosofía de la Educación en España”, op. cit., p.375.

²⁰⁹ Ibid.

antropología física inscrita en la biología; *antropología cultural* o etnografía, catalogada dentro de la sociología y la *antropología filosófica* incluida en la filosofía, en cuanto que elabora con discursos metafísicos o con reflexiones más allá de toda posible experiencia²¹⁰.

También el ámbito de la Antropología de la Educación posee especialmente dos vertientes:

a) Una *Antropología de la Educación* que se alimenta de la Antropología Social y Cultural, en la que han destacado autores como Brameld, Burnett, Gearing, Spindler entre otros, y en España, Caravantes García, García Castaño, Díaz de Rada Brun o Alegret Tejero, y que se centra en los procesos de transmisión-adquisición de cultura.

b) Una *Antropología filosófica de la Educación o Antropología Pedagógica*, presentada por Hamann, Roth, Derbolav, Dienelt, y en España Octavi Fullat, García Amilburu, Bouché, Barrio, Ayala de la Peña, entre otros, que se sustenta de la Antropología Filosófica, centrada, como ésta, en “buscar los hechos o fenómenos conocidos en las Ciencias humanas particulares en una concepción global, o sea, configurando una unidad integradora de cuerpo, alma y espíritu; y en tanto que se remonta a los presupuestos previos a aquellos, e interpreta todo aquello partiendo de una concepción total del ser”²¹¹.

Es a esta crisis a la que se refiere Reyero: la Antropología de la Educación se ha introducido en las Facultades de Educación, pero con enfoques y perfiles bien distintos de unos lugares a otros. Este autor hace una dura crítica a las corrientes postmodernas, en las que, dice, hemos de buscar la causa de la no inclusión de la

²¹⁰ Cfr. FULLAT, O. (1997) *Antropología filosófica de la Educación*, Barcelona, Ariel, p.15.

²¹¹ HAMANN, B. (1992) *Antropología Pedagógica: introducción a sus teorías, modelos y estructuras*, Barcelona, Vicens Vives, p. 10.

Filosofía de la Educación como materia troncal en la licenciatura de Pedagogía, así como también a un cambio de época, y al predominio de disciplinas *relativistas*, más propias de la cultura actual. Según Reyero, hoy es fácil encontrar autores que nieguen la posibilidad de un pensamiento que vaya más allá de lo meramente cultural, reduciendo el pensamiento filosófico a los límites de un producto propio de la cultura. Por lo tanto, la última palabra ante ese producto cultural la tendrá la antropología y más concretamente la antropología cultural. No por casualidad ha sido la antropología la que ha entrado como materia troncal en los últimos planes de estudio²¹². El problema surge cuando parece latir en el fondo de estos nuevos lenguajes, la difusa, si no desaparición de la intencionalidad pedagógica al carecer, según argumentan, de puntos estables a los que agarrarse. Sin embargo, tal y como dice Jover, la cuestión no puede centrarse en “si puede haber o no normatividad e intencionalidad en la educación, ya que no hay forma de escapar de ellas, a menos de disolver la educación en algo inespecífico, a menos de renunciar a la pretensión de educar. La cuestión que se plantea, una vez más, ante la Filosofía de la Educación es cómo ha de ser esa intencionalidad y cómo ha de proyectarse en las concretas prácticas que se realizan, para que éstas puedan considerarse prácticas que educan”²¹³.

Parece que la necesaria convivencia entre, por una parte, la Filosofía de la Educación y la Teoría de la Educación, así como de la Filosofía de la Educación con la Antropología de la Educación en sus diferentes vertientes, va a ser la nota que caracterice el desarrollo de la disciplina en este siglo XXI que comienza²¹⁴.

²¹² Cfr. REYERO, D. (2000) “¿Es la antropología el final de la Filosofía de la Educación?”, en *Enrahonar*, 31, p. 96.

²¹³ JOVER, G. (2002) “La Filosofía de la Educación en España”, op. cit., p.381.

²¹⁴ Cfr. Ibid.

2. El concepto de educabilidad

2.1 La educabilidad como objeto de estudio de la Filosofía de la Educación.

No es fácil delimitar el campo o los ámbitos de estudio de la Filosofía de la Educación. Como se puede comprobar en su desarrollo dentro del contexto español, hay múltiples formas de concebir la disciplina dependiendo de la corriente de pensamiento en la que el autor se sitúe. Por lo cual, no vamos a pretender tanto definir el o los ámbitos de estudio de la Filosofía de la Educación en cuanto disciplina –pues seguramente dejaríamos fuera algún campo que actualmente esté siendo abordado por filósofos de la educación –, como mostrar que la educabilidad humana ha sido y es objeto de estudio de la Filosofía de la Educación –aunque este tema se trate especialmente por autores más cercanos a una Filosofía de la Educación y una Antropología de la Educación que parten de la Antropología Filosófica-.

La educabilidad ha sido tema de estudio de la Filosofía de la Educación desde el nacimiento de la disciplina pues, tanto los comienzos de la Filosofía de la Educación como el origen del concepto de educabilidad, se asocian a una misma persona y obra: la *Pedagogía General* de Herbart (1806). Desde entonces, y como veremos, la educabilidad ha sido tema propio de estudio de la Filosofía de la Educación, aunque también la Teoría de la Educación se haya ocupado en ocasiones de aspectos antropológicos y en concreto de la posibilidad y necesidad de la educación –prueba de ello son las obras de Ferrero y Feroso, autores que cultivan principalmente la Teoría de la Educación- .

En palabras de Ibáñez-Martín, la Filosofía de la Educación “no puede verse como un adorno de buen gusto para espíritus selectos, sino que constituye el *primer momento* –con primacía de finalidad -, del quehacer educativo, porque bajo su luz determinaremos la estructura del proceso educativo, los criterios de acción y las metas esenciales que han de seguirse y buscarse, de modo que luego se estudien las estrategias y técnicas que permitan alcanzar el fruto deseado”²¹⁵. Y en 1991 nombraba los temas de la disciplina que se daban entonces en las aulas universitarias: la dignidad del hombre en cuanto educador y educando, el derecho a la educación, la forma de configurar el acto educativo, el currículo que debe proponerse, las exigencias profesionales y morales sobre los educadores, los modos éticos de motivar y evaluar, las dimensiones humanas que han de desarrollarse, las finalidades esenciales de la educación, las libertades sociales de la enseñanza... Hay también otros temas –dice Ibáñez-Martín- que pueden ser estudiados a otro nivel, como por ejemplo, una epistemología de la educación, que reflexione de forma crítica sobre las ciencias y la ciencia de la educación, o la ontología de la educación que se dedique a la investigación sobre las condiciones metafísicas de la posibilidad de la educación²¹⁶. Ya tenemos aquí pues, una buena parte de los ámbitos de estudio de la Filosofía de la Educación, entre ellos la posibilidad de la educación, o lo que viene a ser lo mismo, la educabilidad humana. Y concluye: “Por supuesto que todos estos temas son difíciles, y objeto de discusión entre las personas. Pero «la educación es un aprendizaje en el contexto de una búsqueda de la verdad» (Stenhouse, L., 1985), y si por dificultad de la materia dejáramos a un lado tal búsqueda, o, peor aún, dictamináramos que no hay verdad alguna, reduciríamos el

²¹⁵ IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1991) “El concepto y las funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, p. 416.

²¹⁶ Cfr. *Ibid.*, p. 419.

proceso educativo a una simple correa de transmisión de la ideología dominante”²¹⁷. Tal vez las cosas se hayan ido complicando a raíz del cuestionamiento de esa búsqueda de la verdad de que habla Ibáñez-Martín.

Un clásico de la Pedagogía, Víctor García Hoz, decía que el procedimiento filosófico en el campo educativo, tiene como misiones principales:

- La explicación de la causalidad de los fenómenos pedagógicos.
- La explicación teleológica de los fenómenos educativos.
- La consideración de los valores y su jerarquía.
- La clarificación del significado del término “perfección”.
- La presentación de una coherente idea del hombre y de la vida²¹⁸.

También en estos ámbitos encaja perfectamente el estudio de la educabilidad –en “la explicación de la causalidad de los fenómenos pedagógicos”, por ejemplo–.

Y es que, un aspecto al que nadie puede negar como propio de la Filosofía de la Educación es el de los denominados supuestos últimos de la educación, es decir, “aquellos problemas radicales capaces de explicar y justificar últimamente el desencadenamiento de un proceso donde entran en juego (...) valores sustantivos del hombre singular y de su especie socializada”²¹⁹, y dentro de los supuestos últimos de la educación es donde tradicionalmente se ha abordado la educabilidad. Ya el filósofo Juan Zaragüeta, en su obra *Pedagogía Fundamental* de 1943, aborda la educabilidad humana cuando se pregunta si la Pedagogía puede considerarse como ciencia o como arte y establece una semejanza entre el pedagogo y el escultor. Ambos se encuentran ante un material moldeable que pueden ir modelando siguiendo un ideal preconcebido. Así, afirma: “La primera tarea que incumbe a

²¹⁷ Ibid.

²¹⁸ Cfr. GARCÍA HOZ, V. (1975) *Principios de Pedagogía Sistemática*, Madrid, Rialp, p. 55.

²¹⁹ FERRERO, J. J. (1994) *Teoría de la Educación. Lecciones y lecturas*, op. cit., p. 180.

quien trata de penetrar en el enmarañado campo de la Pedagogía, es la de orientarse. Tarea no sencilla, a juzgar por la variedad de posiciones que en los tratadistas de la disciplina se señalan sobre su verdadero carácter en la enciclopedia del saber humano. ¿Es, por ventura, la Pedagogía una parte o forma de dicho saber (teórico)? ¿No será, más bien, una modalidad del hacer (práctico), o cuando menos, del saber hacer (normativo)? En una palabra, ¿es la Pedagogía ciencia o arte? (...) Nada, sin embargo, más fácil que la apetecida orientación, cuando se mantiene uno dentro del sentido universalmente admitido para la Pedagogía como ‘disciplina que pretende actuar sobre el espíritu humano para dotarle de un contenido o imprimirle una dirección que natural y espontáneamente no hubiera logrado’. No de otra suerte que el escultor, frente a un trozo de materia más o menos informe, concibe el propósito de configurarla con arreglo a un patrón concebido por su mente”²²⁰.

Ambos, escultor y pedagogo, poseen en común una materia, forma y medios en sus respectivas tareas. El escultor, para la suya, 1) supone la existencia de una materia más o menos plasmable, dentro del sistema de propiedades fisicoquímicas que hacen de ella un tipo determinado de ser material; 2) quiere introducir, en el seno de tal materia, una forma superior a la que actualmente posee; 3) se vale de un medio o instrumento que conduce eficazmente a dicho fin. Ahora bien. ¿No se propone algo análogo ese “escultor de almas” que se llama el pedagogo? También él, 1) se encuentra frente a una realidad fisicomental, la del educando, como un núcleo de aptitudes ya ejercitadas, pero aún modificable; 2) proyecta mejorarlas conforme a un ideal preconcebido; 3) se dispone a realizarlo por un procedimiento al efecto adecuado²²¹.

²²⁰ ZARAGÜETA, J. (1943) *Pedagogía Fundamental*, Barcelona, Labor, p. 13.

²²¹ Cfr. *Ibid.*

Como ya hemos comentado al hablar del desarrollo de la Filosofía de la Educación en España, en el inicio de las publicaciones sobre Filosofía de la Educación en las facultades de Filosofía y Letras, aparecen frecuentemente trabajos que se orientan hacia un estudio metafísico aplicado a la educación. Para estos primeros autores, la Filosofía de la Educación era sobre todo Metafísica de la Educación²²². La disciplina así considerada se centra fundamentalmente en indagar la estructura entitativa del ser humano en cuanto educando, la estructura esencial de la educación y sus orígenes, así como la teleología en el proceso. La Filosofía de la Educación es considerada pues como un tratado especial de Metafísica, que tendría como función principal el estudio ontológico de la educación²²³. A partir de este tipo de trabajos, autores como San Cristóbal y otros, realizan un profundo estudio sobre la educabilidad desde una vertiente metafísica. Este enfoque tuvo en nuestro país plena vigencia durante casi dos décadas, y comenzó a decaer desde los primeros años de la década de los setenta. Aún así, algunos autores han seguido considerando los *supuestos últimos* como tema obligado de la disciplina. Uno de ellos, Juan José Ferrero, entiende por el término «supuestos», en todo su valor etimológico, al designar lo que «está debajo» (*sub-ponere*), “lo que se hace imprescindible, en cuanto cimiento o base de sustentación necesaria para poder seguir construyendo (en sentido lógico o en sentido real). No se trata pues, de darlos por «des-contados» sino, al revés, de «contar con» ellos permanentemente, de

²²² Esta concepción de la Filosofía de la Educación la presenta por ejemplo González Álvarez en su obra *Filosofía de la Educación* publicada en 1952.

²²³ Entre los autores que consideraban la Filosofía de la Educación como Metafísica aplicada a la educación podemos nombrar a Pacios, quien en el año 1954 titula *Ontología de la Educación* a una de sus primeras obras; Juan Zaragüeta, en su obra *Pedagogía Fundamental*, editada en 1953; Antonio San Cristóbal, en su *Filosofía de la Educación* de 1965 o Víctor García Hoz, en el prólogo de *Cuestiones de Filosofía de la Educación* de 1962.

someterlos a estudio y convertirlos en los grandes pilares del arco educativo”²²⁴. Según Ferrero, las condiciones para poder ser esos pilares del arco educativo sólo pueden reunirlos los factores antropológico y teleológico, pues ellos son verdaderos supuestos o fundamentos de la reflexión pedagógica, que intervienen como punto de partida y punto de llegada de la tarea educativa²²⁵, siendo el supuesto antropológico el más radical de ellos dos, pues está situado en el punto de partida de toda educación, que es el propio hombre. Y es que el hombre, en cuanto sujeto de la educación, ha de servir permanentemente como punto de referencia para determinar los propios fines educativos. Por tanto la consideración antropopedagógica justifica o invalida cualquier reflexión que se lleve a cabo con posterioridad. Tras la reflexión del punto de partida, vendrá la reflexión del punto de llegada, al cual se dedica el supuesto teleológico²²⁶. Ferrero realiza un amplio estudio de la educabilidad al considerarlo como uno de los supuestos últimos más importantes de la educación.

En la actualidad, muchos autores ven en la llamada *filosofía de la praxis* un nuevo ámbito de la Filosofía de la Educación y además la mejor adaptación de la disciplina a los nuevos tiempos. Entre los precursores de la filosofía práctica de la educación se encuentra Juan Escámez, quien “critica la tendencia de la Filosofía de la Educación a enunciar proposiciones tan generales que pierden cualquier vinculación con la realidad educativa, y propone entenderla dentro del ámbito de la racionalidad práctica, como *estrategia racional para guiar las acciones educativas*, que debe atender tanto a los fines como a los procesos a través de los cuales éstos

²²⁴ FERRERO, J. J. (1994) *Teoría de la Educación. Lecciones y lecturas*, op. cit., p. 180.

²²⁵ Cfr. Ibid., p. 181.

²²⁶ Cfr. Ibid.

pueden ser no sólo apreciados, sino también realizados”²²⁷. Porque el conocimiento de la educación ha de ser sobre todo un saber, no *de* la acción, sino *desde* la acción. Entre el conocimiento teórico de la educación como acción ya *realizada*, y el conocimiento práctico que nace en la propia acción que se realiza, la Filosofía de la Educación surge como un saber teórico-práctico de la acción en tanto que *realizable*²²⁸.

Otro de los autores que comparten esta visión de la Filosofía de la Educación como filosofía de la praxis es Francisco Altarejos: “La Filosofía de la Educación, como saber de la acción humana, como saber de una de sus especificaciones, como es la acción educativa, puede ser considerada también como una parte de la filosofía práctica”²²⁹. La Filosofía de la Educación puede constituirse como un saber práctico, pero siempre desde una perspectiva teleológica. No en cuanto al estudio de hechos educativos ya realizados, sino la finalidad de los actos educativos en desarrollo. Así lo explica él: “Si la Filosofía de la Educación puede constituirse como un saber práctico, se constituye como un desarrollo, extensivo e intensivo, de la investigación sobre el fin de la educación y el estudio de la acción educativa desde la perspectiva teleológica de la educación (...) Dicho de otra manera: cualquier tema que interese a la Filosofía de la Educación es estudiado a la luz de la finalidad, desde una perspectiva formalmente teleológica. Por eso, la finalidad es el hilo conductor metodológico en esta disciplina; pero también es más que eso: puede decirse, siguiendo la división clásica, que la finalidad es el objeto formal –y, más precisamente, el objeto formal *quo-* del saber filosófico de la

²²⁷ JOVER, G. (2002) “La Filosofía de la Educación en España”, op. cit., p. 376.

²²⁸ Cfr. Ibid. p.377.

²²⁹ ALTAREJOS, F. (1992) “La naturaleza práctica de la Filosofía de la Educación”, en BÁRCENA, F. *La Filosofía de la Educación en Europa*, Madrid, Dykinson, p. 128.

educación, siendo el objeto material compartido por las restantes ciencias y saberes de la educación: esto es, la misma educación”²³⁰.

La Filosofía de la Educación como saber práctico podemos decir que “participa” de lo meramente especulativo y de la acción desprovista de la reflexión. Así podemos comprobar que los autores que optan por la filosofía de la praxis no dejan de lado los supuestos últimos de la educación, como la posibilidad y necesidad de la educación –educabilidad-, la libertad humana o el perfeccionamiento humano a través de la acción educativa²³¹, pero lo hacen siempre desde la premisa teleológica, desde la finalidad. Así lo afirma Altarejos: “En cuanto que hay *una naturaleza humana*, y en cuanto que cabe conocerla racionalmente, cabe hablar de una finalidad adecuada a dicha naturaleza, y cabe también examinar cualquiera de las especificaciones de la acción humana –por ejemplo, la educativa- a la luz de dicha finalidad. Se obtiene así un saber que dirige subjetivamente la acción, pero no porque la normativice directamente, sino porque es posible una regulación subjetiva eficaz como fruto de dicho saber”²³².

Altarejos quiere dejar muy clara la función de la Filosofía de la Educación como saber práctico. Es –dice-, un saber filosófico que no se dedica al estudio de cosas o entes, sino a la acción educativa y además, de ésta en tanto que efectuada y realizada, en sus efectos y sus consecuencias. Al mismo tiempo, no se considerará la acción en su realización pura, sino especialmente en relación al fin que persigue dicha acción educativa²³³.

²³⁰ Ibid., p. 129.

²³¹ De hecho, recogemos el estudio que, tanto Escámez como Altarejos realizan sobre la posibilidad y necesidad de la educación.

²³² ALTAREJOS, F. (1992) “La naturaleza práctica de la Filosofía de la Educación”, op. cit., p. 130.

²³³ Cfr. Ibid.

En definitiva, no consiste tanto en atender al *qué* o al *cómo*, sino al *para qué* de la acción educativa. Y no es este un asunto que carezca de importancia pues, como este autor señala, “ningún educador admitirá que no sabe para qué hace lo que hace; pero pocos podrán explicarlo inteligible y convincentemente. Esto no va en desdoro de los educadores. También es insólito encontrarse a alguien que supere la prueba de explicar razonablemente para qué vive la vida que vive; y, según parece, la vida es un asunto de la mayor importancia. Lo cierto es que a todos nos conviene dedicar algún tiempo a pensar sobre la finalidad que mueve nuestra existencia, y que también a los educadores les será beneficioso considerar su tarea desde su esencial dimensión teleológica. Esta es la ayuda que pretende aportar la reflexión filosófica. (...) La perspectiva teleológica, la consideración de cualquier acción educativa desde su finalidad, es la nota distintiva de la Filosofía «práctica» de la educación. (...) Así entendida, la Filosofía de la Educación está todavía por hacer”²³⁴.

En esta misma línea es necesario matizar que, al partir la Filosofía de la Educación de la reflexión sobre la experiencia pedagógica, con un discurso de carácter práctico-teórico, cuando se topa con conceptos esenciales como persona, libertad o virtud, acude a la fuente de la Ética o la Antropología. Pero esta relación no es propiamente de subordinación, sino de *subalternación* de un saber a otros²³⁵. ¿Y a qué tipo de Ética o de Antropología ha de acudir la Filosofía de la Educación? Responden Altarejos y Naval: aquellas que permitan contestar debidamente no a *qué* sino a *quién* es el hombre. “La pérdida de la *unidad del saber* que caracteriza a la racionalidad científica y filosófica de la modernidad genera una inercia de vacío

²³⁴ ALTAREJOS, F. (1991) “La practicidad del saber educativo”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, pp. 371, 372.

²³⁵ Cfr. ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2004) *Filosofía de la Educación*, Pamplona, Eunsa, p. 14.

que lleva a plantear la pregunta: ¿qué Ética y qué Antropología, y para cuál Filosofía de la Educación? Es el lastre del relativismo que impide, más que el progreso, el desarrollo del saber. La historia del pensamiento en los últimos siglos muestra que la pregunta por el fundamento del fundamento esteriliza al mismo pensamiento, pues el pensamiento reflexivo al inicio del conocer hace al conocimiento iterativo en la reflexión (...). La Filosofía de la Educación es un saber que se inscribe en la frontera entre la ética y la Antropología; por su realización como saber, especialmente en cuanto síntesis integradora del conocimiento, justifica su razón de ser”²³⁶.

Pensamos que es esta Filosofía de la Educación la que puede ofrecernos esa visión global y unitaria del ser humano como educable - dentro de su diversidad personal e individual- que buscamos para nuestro estudio en torno a la educabilidad humana.

2.2 Historia e interpretaciones del concepto

Se pueden distinguir dos grandes etapas en el acercamiento al concepto de educabilidad: una que llega hasta el siglo XIX, que Juan José Ferrero denomina *de acercamiento implícito* y otra de reflexión explícita y sistemática, que comienza con Herbart.

De un modo más o menos explícito el concepto de educabilidad ha estado presente en cualquier reflexión en torno al fenómeno educativo, porque la cuestión de *si el hombre es en principio formable*, ha sido objeto de discusión desde la filosofía griega²³⁷. Cuando Sócrates se pregunta si la virtud, es decir, el buen

²³⁶ Ibid., p. 15.

²³⁷ Cfr. FERRERO, J.J. (1994) *Teoría de la Educación: lecciones y lecturas*, op. cit., p.190.

comportamiento, puede enseñarse, en realidad se está preguntando de forma implícita si el hombre es *educable* en el orden moral mediante intervención externa. Y Sócrates da una respuesta muy curiosa: el hombre es educable en la virtud, pero a través del entendimiento, es decir, de forma indirecta, ya que él piensa que nadie puede obrar mal - apartarse de los ideales humanos - sino por ignorancia. Si queremos lograr, por tanto, que alguien no se aparte de esos ideales, la acción educadora tendrá que ir dirigida sobre todo a su entendimiento. Dicho de otro modo, para Sócrates, la educabilidad moral del hombre reside o tiene como fuente el entendimiento. Sócrates está pues haciendo ya una crítica intelectualista (intelectualismo ético) de la educabilidad, y de la correspondiente acción educadora, pero tan sólo de una manera implícita²³⁸.

Paciano Fermoso coincide con Ferrero en que la cuestión de la posibilidad de la educación se remonta mucho más atrás en el tiempo. La educabilidad “es un hecho educacional, admitido por lo teóricos desde que Sócrates defendió la comunicabilidad de los saberes y la posibilidad de aprender el bien para necesariamente practicarlo. Sobre él se han montado las instituciones escolares, de una u otra modalidad, en la historia de la humanidad y de él parten los Estados, cuando invierten en la mejora de los ciudadanos por la educación tan pingües sumas. Si se oyen voces discordantes en el concierto que canta las excelsitudes de la escuela, no se ha puesto en tela de juicio la radical potencialidad del hombre para perfeccionarse por la educación”²³⁹.

La reflexión *explícita* y sistemática en torno a la educabilidad se inicia propiamente a comienzos del siglo XIX con Johann Friedrich Herbart, más

²³⁸ Cfr. *Ibid.*, p.191.

²³⁹ FERMOSE, P. (1985) *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*, Barcelona, CEAC, pp. 191, 192.

conocido tal vez como filósofo, pero más importante como pedagogo²⁴⁰. Fue Herbart el primero en levantar la bandera de la educabilidad como concepto clave en ciencias de la educación cuando escribió:

«El concepto fundamental de la Pedagogía es la educabilidad del alumno. El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Especialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos. De la educabilidad evolutiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre»²⁴¹.

Fermoso atribuye al concepto de educabilidad de Herbart una extensión excesiva, ya que ésta se entiende según tres sentidos diferentes:

- 1) Educabilidad física: La educabilidad es sinónima de «plasticidad» y «ductilidad», unas características que pueden aplicarse a los elementos materiales, como si se tratara de la maleabilidad y blandura de algunos cuerpo inorgánicos.
- 2) Educabilidad evolutiva: No es específica del hombre, pues también es compartida por algunos animales. A ella se refiere Herbart cuando habla de que «se hallan rastros en las almas de los animales más nobles». Este tipo de

²⁴⁰ Según Ferrero, la Pedagogía le debe a Herbart aportaciones tan destacadas como el concepto básico de *interés* (motivación), elevado en la pedagogía actual a rango de «principio» educativo; la necesidad de impartir la enseñanza siguiendo un proceso lógico-madurativo que él denomina proceso de los *pasos formales*; introduce también la primera sistematización de los conocimientos pedagógicos, en dos obras tituladas: *Pedagogía General derivada del fin de la educación* (1806) y *Bosquejo para un curso de pedagogía* (1835); una al comienzo y otra al final de su madurez filosófica: todo un símbolo de su dedicación pedagógica. Y, por último le debemos la primera reflexión «explícita» sobre la educabilidad.

²⁴¹ Cfr. HERBART (s/f), *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, Madrid, La Lectura, p. 9. Citado por FERRERO, J.J. (1994) *Teoría de la Educación: lecciones y lecturas*, op. cit., p. 191.

educabilidad no es exclusiva del hombre, por lo que no puede ser tomado como principio de toda educación.

- 3) La educabilidad de la voluntad: Según Herbart es la base de toda educación moral, que es el fin de la educación sistemática, fácil de conseguir mediante la «instrucción educativa». La educabilidad de la voluntad comprende, como su nombre indica, tanto a la voluntad como a la inteligencia, a través de la cual se consigue la educación moral. A este tipo de educabilidad se refiere Herbart cuando la llama «concepto fundamental de la Pedagogía»²⁴².

Ferrero también explica el concepto de educabilidad de Herbart: “Herbart considera el concepto de educabilidad en su contexto más *amplio*, que es el contexto del *e-ducere* latino (tanto educabilidad, como educable y educación tienen la misma raíz), que significa «sacar de» o «extraer», con independencia de lo que se saque o se extraiga. “Por tanto, en este contexto amplio, el término «educabilidad» es filológicamente sinónimo de plasticidad, ductilidad, maleabilidad o, simplemente, extraibilidad, sin ulteriores connotaciones limitativas de sentido. Y, por lo mismo, su neutralidad filológica, admite cualquier campo de referencia: igual puede referirse a la materia inorgánica (verbigracia, los metales), que a la materia viva (animales) informada por un psiquismo elemental, o que a la materia humana informada por un psiquismo superior.

De cualquiera de estas materias (en sentido filosófico) pueden extraerse o pueden salir *nuevas formas*; lo que supone que cualquiera de ellas es «susceptible de» transformarse o, equivalentemente, es educable, formable”²⁴³.

²⁴² Cfr. FERMOSO, P. (1985) *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*, op. cit., p. 193.

²⁴³ FERRERO, J.J. (1994) *Teoría de la Educación: lecciones y lecturas*, op. cit., pp. 191, 192.

Al igual que Fermoso, Ferrero confiere tres sentidos diferentes a las palabras de Herbart, un primer sentido *físico*, que se extiende casi hasta los elementos de la materia. Este es un sentido, comenta Ferrero que hoy nunca hubiéramos relacionado con la palabra «educabilidad», reservada casi sólo al campo humano; un segundo sentido herbartiano, el sentido *evolutivo*, del que se hallan rastros hasta en las almas de los animales más nobles. De aquí se deduce que hay ciertos márgenes para la educación –y, por tanto, para la educabilidad- en el reino animal superior; y finalmente, “un tercer sentido, que es el sentido humano, propio, pleno, y en realidad, equívoco con el anterior, por la gran distancia mental que establecemos entre ambos, debido a las enormes posibilidades de la educabilidad en el campo humano, frente a las tan limitadas en el campo animal, para el que reservamos el término «adiestramiento». De ahí que Herbart añada tajantemente, adversativamente: «Pero la educabilidad de la voluntad para el orden moral, sólo la reconocemos en el hombre»²⁴⁴. Añade Ferrero que al establecer Herbart la diferencia insalvable entre el hombre y el animal se refiere únicamente a la *voluntad* y al *orden moral*, como si la educabilidad sólo tuviera que ver con ese aspecto de lo humano²⁴⁵.

Ferrero afirma que el concepto de Herbart adolece de una orientación *voluntarista*. Parece que Herbart reduce explícitamente la educabilidad a la esfera de lo moral, aunque no quiere esto decir que para él sólo sea educable la voluntad. Sería excesivo pensar, no obstante, que para él sólo es educable la voluntad. Lo que quiere más bien decir es que la esencia de la educabilidad, y por lo tanto, donde tiene que centrarse la tarea educativa, es la voluntad del educando. Esta

²⁴⁴ Ibid., p. 192.

²⁴⁵ Cfr. Ibid., pp. 192, 193.

interpretación es conceptualmente distinta de la de Sócrates, pero igualmente reduccionista²⁴⁶.

Además del concepto de Herbart, es posible señalar al menos otras cuatro interpretaciones explícitas que otros autores han ido desarrollando posteriormente en torno a la educabilidad: la naturalista, la psicologista, la culturalista y la antropológica. Las tres primeras heredan la misma tendencia de Herbart a relacionar la educabilidad con un aspecto parcial del hombre, mientras que la última intenta integrar las diferentes facetas del ser humano en una síntesis global y unitaria²⁴⁷. Veamos brevemente cada una de ellas.

1. Interpretación *naturalista*. El punto de referencia último de la educabilidad es la espontaneidad natural, es decir, identifica la educabilidad con el desarrollo *espontáneo* de la naturaleza. Esta interpretación consiste especialmente en *dejar salir* y en *dejar hacer* a la naturaleza individual. No se trata de realizar programas externos sobre el alumno, pues la naturaleza lleva ya inscrito su propio programa. La naturaleza ya obra por sí sola, de forma espontánea. Hablar de interpretación naturalista, es hablar de Rousseau y de sus seguidores²⁴⁸. Desde esta perspectiva no puede hablarse de educabilidad en sentido estricto, tal y como Herbart lo entendió, pues según éste, es sobre todo la voluntad la que da tono humano al proceso educativo y no el simple desarrollo espontáneo de la naturaleza. La educabilidad es precisamente la capacidad de poder autodirigir el propio perfeccionamiento, lo que se niega en el despliegue espontáneo de la naturaleza²⁴⁹.

²⁴⁶ Cfr. Ibid., p. 193.

²⁴⁷ Cfr. Ibid.

²⁴⁸ Cfr. Ibid.

²⁴⁹ Cfr. FERMOSO, P. (1985) *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*, pp. 193, 194.

2. Interpretación *psicologista*. Esta interpretación vincula la educabilidad a las estructuras formales del psiquismo, o lo que es lo mismo, al simple perfeccionamiento de los mecanismos psicológicos de respuesta a unos determinados estímulos. Lo importante es desarrollar la capacidad de *habituación* en el individuo. Como dice Ferrero, “educar sería, por tanto, provocar en el sujeto todo un montaje de hábitos formales, sin que importe demasiado la orientación o el contenido de esos hábitos. Naturalmente, habría que preguntarse si el hombre es *sólo* un montón o una red de complicados circuitos operativos lubricables (conductismo) de un lado; y, de otro, si la educación puede concebirse como un simple esfuerzo de habituación a pensar, sentir o hacer, con independencia de *lo que* se sienta, piense o haga. La idea del hombre-autómata encaja muy bien con esta interpretación, pero muy mal con la idea filosófica del hombre – libre, de respuestas en *última* estancia imprevisibles”²⁵⁰.

3. Interpretación *culturalista*. Llamada así por unir excesivamente la educabilidad a la mera adquisición de contenidos culturales, considerándola poco más que como simple capacidad de integración cultural del hombre en su medio. A diferencia de la anterior, es una interpretación extrínseca: el hombre sería educable en la medida en que fuera capaz de ir asimilando la cultura del entorno. Como explica Ferrero, la interpretación culturalista se manifiesta excesivamente abocada a la *receptividad*, especialmente a la receptividad instructiva, con lo que deja en segundo plano lo que la educación tiene de realización personal, por encima (y en muchas ocasiones en contra de) la propia cultura.

²⁵⁰ FERRERO, J.J. (1994) *Teoría de la Educación: lecciones y lecturas*, op. cit., pp. 193, 194.

4. Interpretación *antropológica*. Considera la educabilidad en relación al hombre global, no sólo una parte de él - voluntad, espontaneidad natural, habituación psicológica o mimetismo cultural-, sino todo esto dentro de la realidad única y unitaria del hombre. La interpretación antropológica se sitúa en la corriente de la psicología global o de las funciones, frente a la psicología de las facultades, siempre disgregadora. Según ella, es en el hombre global, total y único donde hay que acudir a buscar las razones y la raíz última de la educabilidad²⁵¹.

El concepto de educabilidad elaborado a partir de la definición de Herbart sobre la base de la plasticidad y ductilidad, ha permanecido hasta nuestros días, y ha ido enriqueciéndose poco a poco con matices aportados por las reflexiones de distintos estudiosos del tema. Veamos algunos de los principales:

En 1943, el filósofo Juan Zaragüeta aborda el estudio del término educabilidad desde la ontología pedagógica y da origen a un nuevo concepto: la *educatividad*. En toda obra de heteroeducación o educación de un hombre por otro – dice-, se necesitan dos sujetos: el que educa –educador- y el que es educado – educando-, cada uno con diferentes cualidades según el modo de ser de uno y otro: la *educabilidad*, referida a la aptitud del educando para ser educado y la *educatividad*, referida a la aptitud del educador para educar²⁵².

Y refuerza esta idea cuando afirma: “Como tal, hemos discernido en él dos tipos de cualidades: las unas constituyen su condición de *hombre*, las otras, su coeficiente de *educabilidad*: estas van estrechamente enlazadas con el proceso evolutivo de su vida. Y es oportuno que consagremos a la relación de unos y con otras un momento de atención. Porque, tras haberse inclinado la antigua pedagogía

²⁵¹ Cfr. Ibid., p. 194.

²⁵² Cfr. ZARAGÜETA, J. (1943) *Pedagogía Fundamental*, op. cit., p. 18.

a ver en el niño un *homunculus*, o sea un hombre en pequeño, una reducción de la humanidad, solo diferente en grado del llamado adulto, propende la pedagogía actual a apreciar diferencias esenciales entre uno y otro. La verdad es que el ser humano, sin dejar de realizarse con modalidades peculiares en cada una de sus edades y de ofrecerse con plenitud sólo en la llamada edad adulta, no deja de brindarnos rasgos a todas ellas comunes”²⁵³.

En los años 60 se siguieron realizando estudios de corte metafísico dirigidos a esclarecer los fundamentos de la educación. En ellos, como ocurre por ejemplo en la obra de Antonio San Cristóbal, *Filosofía de la Educación* (1965), la educabilidad se asoció al ser espiritual como la forma plástica más radical del hombre. San Cristóbal define la educabilidad como “la categoría humana que constituye al hombre en sujeto de la educación. El *constituir* se entiende ahora como un mero fundamentar, como un estar posibilitado en el hombre la educación. Pero la educación no adviene al hombre a modo de complemento extrínseco; por el contrario, la educación pertenece al hombre como un proceso inherente a su ser espiritual; y, en este sentido, la educabilidad es la categoría esencial del hombre en que radica originariamente el proceso educativo, y por la que se inserta la educación del hombre. De esta suerte, la estructura esencial de la categoría *educabilidad* corresponde a la estructura del hombre en cuanto educable, y de conformidad con ésta ha de ser descrita”²⁵⁴.

Posteriormente, los estudios sobre la educabilidad van incorporando otras vertientes, como por ejemplo su relación con el plano existencial del hombre o su inacabamiento. Sin abandonar el principio de la plasticidad como condición

²⁵³ Ibid.

²⁵⁴ SAN CRISTÓBAL, A. (1965) *Filosofía de La Educación*, Madrid, Rialp, p. 76.

necesaria de la educabilidad, Fermoso concibe esta cualidad o característica como la condición primordial del proceso educativo, constituyendo una *posibilidad* y una *categoría* humana. “Una posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible; una categoría humana, por cuanto se predica del hombre esta cualidad. Del hombre se dice que es sociable, histórico, perfectible y educable. Entre todas las categorías humanas la educabilidad ocupa un lugar de privilegio y hasta es, para muchos, la más esencial de todas ellas. La educabilidad es la condición primordial del proceso educativo”²⁵⁵.

Apunta Fermoso, que en términos aristotélicos, la educabilidad sería la *potencia*, el poder ser educado, mientras que la educación que se realiza sería el *acto*, la perfección conseguida en ese momento; o si se considera en términos sociopolíticos, la educabilidad es la base del principio de igualdad de oportunidades en educación²⁵⁶. Pero también comenta que, desde un plano existencial, “la educabilidad es un grito interior, una llamada a la responsabilidad personal ante el proyecto vital propio, pues si las circunstancias no lo obstaculizan, el hombre puede colmar con realidades lo que era posibilidad, a su antojo y talante. El hombre no sólo tiene derecho a realizarse, sino que debe realizarse. La educabilidad es un poder ser, una esperanza de acercarse al «deber ser», una autoexigencia de perfección y una incansable búsqueda de un sí mismo mejor”²⁵⁷.

Como conclusión a sus análisis, la definición del concepto que Fermoso propone es la siguiente: la educabilidad es la “cualidad específicamente humana o conjunto de disposiciones y capacidades del educando, básicamente de su plasticidad y ductilidad, que le permiten recibir influencias y reacciones ante ellas,

²⁵⁵ FERMOSO, P. (1985) *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*, op. cit., p. 191.

²⁵⁶ Cfr. *Ibid.*, p. 192.

²⁵⁷ *Ibid.*

con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que le personalizan y socializan”²⁵⁸.

A partir de los años 80, a raíz de los estudios de la antropobiología estadounidense, hay también varios autores que abordan el estudio del inacabamiento y la indigencia del hombre en cuanto características que posibilitan que el hombre sea educable. El ser humano, a diferencia de los animales, nace con una gran indigencia, carece casi por completo de unos instintos que le vayan marcando pautas de conducta durante su vida. Sin embargo, junto a esta indefensión posee dos grandes instrumentos, gracias a los cuales la persona supera pronto y con creces a los seres con más cualidades del mundo animal: la inteligencia y su enorme capacidad de moldeabilidad, llamada plasticidad en el terreno de la biología, y en el de la pedagogía, *educabilidad*. Algunos filósofos y pedagogos han definido este concepto como una verdadera categoría antropológica²⁵⁹. El inacabamiento biológico humano lleva consigo necesariamente, a diferencia de lo que sucede en el reino animal, la influencia decisiva del ambiente para la realización humana, así como la necesidad de la acción del individuo, que debe poner en juego su voluntad y libertad, cualidades específicamente humanas.

José Luis Castillejo realiza unas reflexiones en torno al *hombre como tarea*, precisamente por su indeterminación e inacabamiento. “El hombre está indeterminado. Debe hacerse, quiera o no. Y ese «hacerse», es una tarea que le va a ocupar todo su «ciclo vital», desde su nacimiento hasta su muerte. (...) Ese «hacerse» por las dimensiones radicales del hombre –cognitiva y propositiva- le convierten en autor de su vida. Es decir, es él, el que debe hacerse, tomando en sus

²⁵⁸ Ibid., p.191.

²⁵⁹ Castillejo, Feroso, García Amilburu, entre otros.

manos su destino. Así, esta tarea es irrenunciable, indeclinable. Dejar que sean «otros» factores los que «hagan» al hombre, sería renunciar, absolutamente, a su condición de humano. Ese «hacerse» radical y esencialmente humano, desde su indeterminación, se sustenta en la posibilidad de modificación, de cambio, de perfeccionamiento en su caso. Es decir, *el hombre es «educable» o si se quiere, posee «educabilidad»*²⁶⁰. Así, la hipercomplejidad de su estructura psicobiológica, como la intencionalidad, van a permitir “al *hombre que ya es, aprender a ser el hombre único e irrepetible que se proponga*. En la «educabilidad» así, reside, no sólo la radical posibilidad de la educación, sino la radical dimensión de su condición humana”²⁶¹. La base de la educabilidad continúa siendo la plasticidad, como se comprueba en la definición que este mismo autor hace del concepto. Para Castillejo la educabilidad es “la capacidad humana de adquirir nuevas conductas a lo largo de su existencia. La *educabilidad* se sustenta en la ‘plasticidad’, concepto biológico referido a la capacidad de cambio o de adquisición de nuevas conductas de los seres vivos. El ser vivo es tanto más ‘plástico’ cuanto más compleja sea su estructura biológica. El hombre, por ser el más complejo, requiere la adquisición de conductas para sobrevivir, porque no posee pautas innatas de conducta. Por ello es el ‘aprendiz’ más brillante, y a medida que va aprendiendo, va siendo mejor aprendiz y es cada vez más ‘educable’ ”²⁶².

En este sentido también Sarramona incluye la educabilidad en la justificación de la misma educación y la define como aquello que posibilita la propia transformación del hombre a través del ejercicio de su libertad: “¿Es posible

²⁶⁰ CASTILLEJO, J.L. (1981) “La educabilidad, categoría antropológica”, en VV.AA. *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya, p.29.

²⁶¹ Ibid., p.31.

²⁶² Ibid., p.32.

la educación?, ¿qué condiciones la hacen posible? La posibilidad de la educación pasará, inevitablemente, por la existencia de una posibilidad de *ejercer influencia* por parte del educador y una posibilidad de *ser influenciado* por parte del educando”²⁶³. Este autor sostiene que la fundamentación de la acción educativa sólo es viable mediante la concepción del ser humano como ser *posible*, como ser no enteramente determinado desde su nacimiento a causa de la herencia o del ambiente. Y esto nos lleva a admitir que el hombre posee una flexibilidad en su conducta o, lo que es lo mismo, a aceptar que los seres humanos tienen la posibilidad de ir transformándose mediante el ejercicio de su libertad, una posibilidad de transformación que es llamada *educabilidad*²⁶⁴.

Ferrero –y también otros autores-, incluyen la palabra *humanización* en su descripción de la educabilidad, en el sentido de que consideran que sin esta cualidad el hombre no podría ir haciéndose cada vez más humano, con el ejercicio de su libertad.

¿Qué es la educabilidad para Ferrero? “En principio, si damos crédito a Herbart (...) la educabilidad es «el concepto fundamental de la pedagogía». La razón de esta fundamentalidad no puede ser más obvia: si el hombre no fuera educable, sobraría todo lo demás y, por lo mismo, nunca hubiera llegado a constituirse un cuerpo de reflexión pedagógica”²⁶⁵. Del ser humano, en cuanto tal, se predicen una serie de cualidades: que es sociable, histórico, inteligente, libre... y también que es *educable*. “Y esto se afirma de él no como un añadido secundario o postizo, sino como propiedad intrínseca e inseparable de su naturaleza. Hasta el punto de que la educabilidad le es tan esencial como cualquiera otra de las

²⁶³ SARRAMONA, J. (1990) *Fundamentos de educación*, Barcelona, CEAC, p. 43.

²⁶⁴ Cfr. *Ibid.*, pp. 43, 44.

²⁶⁵ FERRERO, J.J. (1994) *Teoría de la Educación: lecciones y lecturas*, op. cit., p.187.

propiedades fundamentales; en la medida en que, si no se diera, las demás sólo tendrían un carácter referencial o simbólico, dado que el individuo carecería de expectativas reales de humanización y, en consecuencia, resultaría ser una «pasión inútil» o una contradicción radical. Más aún, sin la educabilidad, las otras propiedades constitutivas nunca hubieran sido reconocidas como tales, por cuanto su reconocimiento es subsiguiente a su demostración”²⁶⁶.

Finalmente, otro modo de aproximación a la noción de educabilidad es considerarla como la cualidad que posibilita la condición cultural del hombre. A partir de la década de los 90, la educabilidad ha sido relacionada con la condición cultural del ser humano, - ampliamente tratada desde la Antropología Filosófica-, por autores como García Amilburu, para quien esta cualidad “- en cuanto necesidad y capacidad para ser educado -, es el correlato necesario de la condición cultural de la naturaleza humana”²⁶⁷.

Vemos pues que a partir de la primera definición de educabilidad formulada por Herbart, en la que se destacaba sobriamente la plasticidad y ductilidad del hombre que posibilitan que pueda ser educado, la tarea de precisar esta noción ha consistido sobre todo en ir reflexionando y sacando conclusiones, nuevas facetas y perspectivas de lo que la plasticidad humana lleva consigo, y esta labor ha ayudado a enriquecer de forma progresiva el concepto, así como a conocer en mayor profundidad y con luces nuevas el asombroso fenómeno de la posibilidad y necesidad que tiene todo hombre de ser educado.

Son numerosos los autores españoles contemporáneos que han contribuido significativamente a la clarificación del concepto. Con vistas a profundizar en el

²⁶⁶ Ibid.

²⁶⁷ GARCÍA AMILBURU, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos*, op. cit., p. 111.

estudio antropológico de la educabilidad, en el próximo apartado vamos a analizar con más detenimiento las obras de seis de ellos.

2.3 Estudio de la educabilidad en la Filosofía de la Educación española reciente

2.3.1 Antonio Millán Puelles

Esquema:

A) Concepto de educabilidad

B) Condiciones de posibilidad

b.1 La esencia

b.2 Potencias y facultades (intelectiva y apetitivas)

b.3 Las virtudes (intelectuales y morales)

C) Implicaciones de la educabilidad

c.1 Necesidad de ayuda externa al educando

c.2 Perfeccionamiento

D) Dimensiones de la educabilidad

d.1 La formación de las virtudes intelectuales

- *Inventio*

- *Disciplina*

d.2 La formación de las virtudes morales

- *Doctrina*

- *Ejemplo*

- *Medios indirectos*

A) Concepto de educabilidad

No encontramos como tal un concepto o definición de *educabilidad* en *La formación de la personalidad humana*. Lo que trabaja Millán Puelles es el concepto de *educación* en Santo Tomás de Aquino –aunque el santo tampoco presenta una definición explícita de *educación* -. Pero como veremos, Santo Tomás llega tan al fondo de la cuestión, que aborda enseguida desde la filosofía, –aunque sea de una forma indirecta- el tema que a nosotros nos atañe: cuál es la constitución del ser humano que lo capacita para recibir educación. Entre los pocos tratadistas del tema hay un perfecto acuerdo en admitir como definición de educación en el santo: *Conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud*²⁶⁸. Millán Puelles desgana término a término esta definición, y en esto consistirá nuestro trabajo: determinar el concepto de educabilidad partiendo del análisis que este autor realiza de la concepción de educación en Santo Tomás de Aquino. Millán Puelles se centra fundamentalmente en esta frase de la Suma: «la naturaleza [...] no tiende solamente a la generación de la prole, sino también a la conducción y promoción al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud»²⁶⁹.

B) Condiciones de posibilidad

b.1 La esencia

Según Santo Tomás de Aquino, la pregunta más fundamental, a la que hay que responder para saber qué es algo, es la pregunta por la *esencia*. Y en el ser humano en cuanto educable, como en cualquier otro aspecto o cualidad, aparece la

²⁶⁸ MILLÁN PUELLES, A. (1963) *La formación de la personalidad humana*, op. cit., p.27.

²⁶⁹ TOMÁS DE AQUINO (1954) *Suma Teológica*, Madrid, BAC, Suppl. III, q.41, a.1.

essentia como base de todo lo demás. El ser humano, ante todo, *es, existe*. La esencia viene dada por la generación²⁷⁰ y esta tiene por fin el ser de lo engendrado. Toda educación parte del ser, y es concebida como una prolongación del engendrar, como una segunda generación. Millán Puelles destaca esta distinción en sus primeros pasos del análisis de la definición de Santo Tomás: “En consecuencia, la conducción y promoción de que se trata, aunque prolonga y complementa el engendrar, no está en estricta continuidad con él (...), lo que equivale a decir que lo que es término de la una es el punto de partida de la otra, y que la conducción y promoción de la prole, en que el educar consiste, aunque decisiva para ella, no le da todo el ser que le corresponde, sino únicamente aquella parte de él que la generación no puede darle y de la cual, no obstante, es el presupuesto ineludible”²⁷¹. Es decir, partiendo del ser comienza, mediante la educación, la prolongación y complementación pero, ¿hacia dónde? El término "conducción" no implica un sentido, aunque sí lo hace "promoción", que denota una dirección ascendente, un perfeccionamiento, como veremos más adelante.

Por otro lado, la esencia da al hombre, sustancialmente hablando, un *ser perfecto* -por el mero hecho de ser hombre-. Pero en el ser humano esto no es suficiente. Al hombre le corresponde también un *estado perfecto*. Ambos son estados, pero el segundo supera al anterior. Además es necesario que entre ambos estados haya una relación muy estrecha. Así debe ser para que veamos ese estado perfecto como algo que, aunque distinto de la esencia, esté igualmente exigido o reclamado por la naturaleza humana - de no ser así no podríamos hablar del "estado

²⁷⁰ Cfr. MILLÁN PUELLES, A. (1963) *La formación de la personalidad humana*, op. cit., p.32.

²⁷¹ Ibid.

perfecto del hombre en cuanto hombre" al que el ser humano ha de llegar tras el proceso educativo-²⁷².

Por lo tanto, la esencia en sí misma no es educable, pero es fundamento imprescindible para que el hombre en primer lugar *sea*, y pueda después recibir educación.

b.2 Potencias o facultades

En correspondencia con su esencia, el hombre posee unas facultades propias que le diferencian de los animales²⁷³. Como dice Millán Puelles, Santo Tomás las concibe como algo esencial al hombre, aún cuando no constituyan su esencia metafísica: “Realmente distintas de la esencia humana, están al servicio del hombre en orden a su operar, que es el modo en que tiende al logro de su fin. Son, pues, dichas potencias algo esencial al hombre, como instrumentos imprescindibles de él, aunque no representan su esencia metafísica, ni una parte de ella. Ontológicamente consideradas son *accidentes*; pero son accidentes *necesarios* para el operar propio del hombre”²⁷⁴.

Estas facultades propias del hombre son:

La facultad intelectual: Su objeto propio es el conocer.

b) Las facultades apetitivas. Su objeto propio es el bien. A su vez, las facultades apetitivas presentan no una, sino varias potencias: la voluntad, que es la facultad apetitiva que sigue al entendimiento, y el apetito sensible, que sigue al

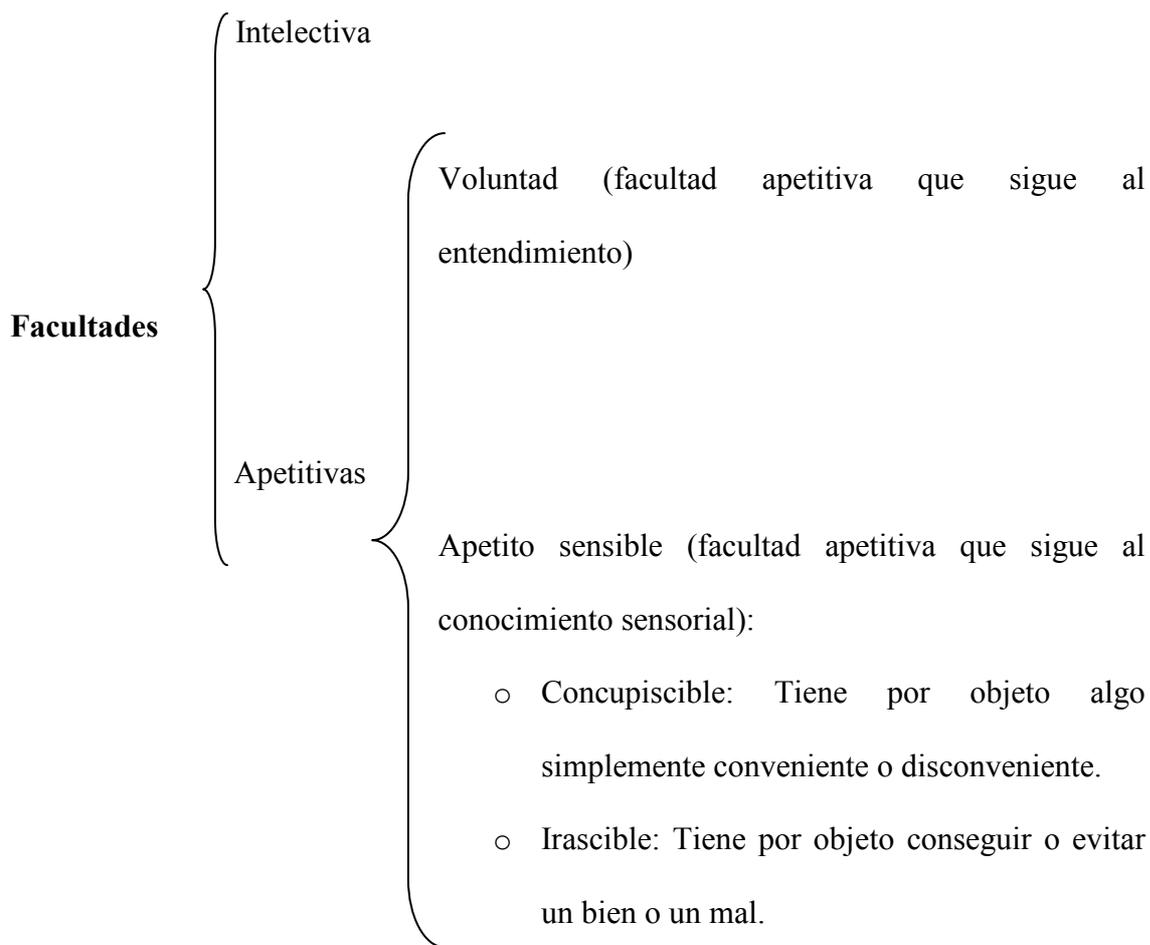
²⁷² Cfr. Ibid., pp.35, 36.

²⁷³ Cfr. Ibid., p. 36.

²⁷⁴ Ibid.

conocimiento sensorial²⁷⁵. En este a su vez podemos distinguir el apetito sensible y el concupiscible.

Para presentarlo de una forma más clara:



Las facultades poseen una tendencia natural a su objeto propio, es más, la facultad y su objeto propio se identifican, pues esta tendencia es de la misma naturaleza de la facultad²⁷⁶. Sin embargo, “dada esta inclinación constitutiva, todavía es posible que una potencia tenga otras inclinaciones por virtud de las

²⁷⁵ Cfr. Ibid., p.164.

²⁷⁶ Cfr. Ibid., p.172.

cuales quede determinada nuevamente, pero no ya en su misma referencia o dirección hacia su objeto propio, sino en la forma de actuar o proceder²⁷⁷. Millán Puelles no menciona la génesis de estas otras tendencias que pueden apartar a las facultades de su objeto propio, por tanto, tampoco hablaremos más nosotros de ellas.

Tanto el intelecto como la voluntad se encuentran dentro de la llamada *parte racional de nuestro ser*²⁷⁸, por lo que presentan una mayor capacidad de seguir las indicaciones que ésta presenta. Y aunque los apetitos sensitivos no pertenezcan a la parte racional de nuestro ser “hay en ambos –concupiscible e irascible-, una capacidad de obedecer a la razón, una ductilidad a los mandatos de ésta, por lo cual participan en el hombre de naturaleza racional²⁷⁹. Sin embargo, al igual que le ocurre a la voluntad, pueden resistirse a las indicaciones de la razón. Por ello necesitan unas cualidades que, de forma habitual, le inclinen hacia esos dictados de la razón –estas son las virtudes morales-. La relación entre la razón y las potencias apetitivas es, como ya definía Aristóteles y que también recoge Santo Tomás, *política, no despótica*²⁸⁰.

b.3 Las virtudes

Por último, dentro de los fundamentos de la educabilidad encontraríamos las virtudes. “En su acepción más amplia, se entiende por virtudes los hábitos o posesiones gracias a los cuales se halla acondicionado un sujeto para realizar

²⁷⁷ Ibid.

²⁷⁸ Cfr. Ibid., p. 168.

²⁷⁹ Ibid. p.165.

²⁸⁰ Cfr. Ibid., p. 168.

perfectamente las operaciones respectivas”²⁸¹. Santo Tomás define también *virtud* como "perfección de una potencia"²⁸². Es necesario destacar -y así lo hace el autor- las potencias y las virtudes como algo distinto. Y aquí hay un punto esencial que tenemos que subrayar: como las virtudes son los hábitos que perfeccionan las operaciones de las potencias del hombre, la educación ha de ir dirigida a la promoción de estos hábitos, aunque el fin último de la educación sea la perfección de las facultades operativas. Por eso dice Millán Puelles que las virtudes tienen un carácter intermediario²⁸³. Según nuestro autor, el fin específico de la educación *no es el uso* de las potencias, *sino su perfeccionamiento*, es decir, que “el objetivo de la educación no es, formalmente, que el hombre actúe bien, sino *que esté capacitado para ello*”²⁸⁴. Pero las virtudes han de someterse a un desarrollo, a un crecimiento, como explica Millán Puelles: “Toda virtud –intelectual o moral-, se da en el hombre, por naturaleza, únicamente de una manera incoativa y no de un modo consumado o perfecto. Dicho de otra forma: lo que *naturalmente* tiene todo hombre – en el sentido de ni más ni menos que por el hecho de tener naturaleza humana-, es, con relación a la virtud, no la consumación, pero sí el germen de ésta”²⁸⁵.

Decíamos pues que la esencia, en sí misma, no es educable, porque ya está dotada de la máxima perfección que puede alcanzar, aunque es necesaria para que el ser humano, en primer lugar, *sea*, y por lo tanto pueda recibir educación. Las facultades ¿son susceptibles de perfeccionamiento a través de la educación? Según el argumento anteriormente desarrollado, ellas y su objeto propio se identifican – la inteligencia con el conocer y las facultades apetitivas con el bien-, y tienden a ese

²⁸¹ Ibid.p.37.

²⁸² Cfr. Ibid., p.70.

²⁸³ Cfr. Ibid., p. 74.

²⁸⁴ Ibid. (El subrayado es mío).

²⁸⁵ Ibid., p. 163.

objeto propio de manera natural, por tanto lo que las hace imperfectas son las tendencias que las apartan de su fin y lo que las perfecciona son las virtudes o tendencias que perfeccionan sus operaciones. Podemos pues afirmar que las facultades no son susceptibles de cambio de forma directa, por medio de la educación; es decir, no son educables en sí mismas. Por lo tanto, lo propiamente educable en el ser humano son *las virtudes*, pues ellas, que se encuentran en un principio como gérmenes en nosotros, solo podrán desarrollarse mediante el proceso educativo.

Santo Tomás, según Millán Puelles, distingue dos tipos de virtudes: virtudes intelectuales, que son los hábitos perfectivos de la capacidad de conocer y virtudes morales, que son hábitos que perfeccionan la capacidad de apetecer.

b.3.1 Virtudes intelectuales:

Las virtudes intelectuales perfeccionan las operaciones de las facultades intelectivas. Dentro de este tipo de virtudes hay que distinguir los llamados *primeros principios*, que son aquellas virtudes no adquiridas mediante el aprendizaje. Santo Tomás se refiere a ellos como gérmenes o semillas del saber²⁸⁶. Estas virtudes son: el *intelecto*, o hábito de los primeros principios especulativos, y la *sindéresis* o hábito de los primeros principios prácticos. “El hombre necesita estas virtudes primarias o *principales* antes de formar su entendimiento y justamente para poder formarlo, o sea, perfeccionarlo o educarlo con las virtudes intelectuales adquiridas (...). Los hábitos consistentes en tener estos principios primeros y en disponer naturalmente de ellos, es lo que de un modo permanente

²⁸⁶ Cfr. Ibid., p.124.

faculta el entendimiento para la adquisición de los diversos saberes, tanto especulativos como prácticos. Son, de este modo, virtudes, hábitos operativos buenos, en el sentido de que habilitan el entendimiento para cualquier operación o actividad científica por sencilla o difícil que esta pueda ser. Y es que la ciencia exige la demostración, y toda demostración se basa, en definitiva, en las verdades indemostrables y absolutamente evidentes –los primeros principios- que hacen de objeto de las virtudes intelectuales naturales²⁸⁷. Más adelante comenta también Millán Puelles: “Los primeros principios, que son el fundamento y el supuesto de todo el saber humano, no forman parte de él, no se adquieren por ciencia. Son simplemente objeto de una pura intuición: la natural e inmediata captación de la evidencia que en sí mismos tienen. Ni pueden demostrarse, ni tampoco hace falta demostrarlos²⁸⁸. ¿Es posible demostrar, por ejemplo, que el todo es mayor que cada una de sus partes, o que no es posible que algo sea y no sea al mismo tiempo y bajo el mismo aspecto? Y a la vez, ¿es preciso demostrarlo?

No podemos confundir estas virtudes principales con la facultad intelectual, pues por muy naturales que sean, no dejan de ser hábitos y, como tales, sobreañadidos. Hace aquí Millán Puelles una distinción sutil que puede entrañar alguna dificultad: la facultad intelectual no adquiere los primeros principios, sino que se limita a recibirlos. No son innatos, pero sí naturales a la facultad, es decir, que ésta está de una forma natural preparada para recibir los primeros principios²⁸⁹.

Hemos también de distinguir entre estas virtudes naturales, que son propias de todo hombre, y esas otras virtudes, también intelectuales, de naturaleza

²⁸⁷ Ibid.

²⁸⁸ Ibid. p.137.

²⁸⁹ Cfr. Ibid., p.127.

individual, que vienen dadas de forma congénita y que conforman la gran variedad de aptitudes de cada persona concreta –por ejemplo, tener una buena memoria-²⁹⁰.

Aparte de los primeros principios, Antonio Millán Puelles nombra como ejemplo de virtudes intelectuales otras como: sabiduría, ciencia, arte, prudencia...

b.3.2 Virtudes morales:

Como ya hemos dicho, las virtudes morales perfeccionan la facultad de apetecer. Millán Puelles subraya la mayor relevancia que Santo Tomás da a las virtudes morales sobre las intelectuales, aunque reconoce la mayor nobleza de estas últimas: “si la voluntad no es buena, poco importa que lo sean otras potencias, ya que el uso de ellas depende de la voluntad”²⁹¹. Por eso considera que: “El fin de la educación estriba, pues, de un modo principal, en las virtudes morales. Pero esto hay que entenderlo en todo su rigor (...). Sin excluir del fin de la educación a la virtud intelectual, lo que aquí se mantiene es la efectiva primacía de la virtud moral, por convenir a ésta, más rigurosa y originariamente que a aquélla, la índole de perfección dinámica u operativa, es decir, de virtud, ya que su posesión no da tan sólo la *facultad*, sino también el *uso* de la operación recta”²⁹². Por el contrario, en el caso de las virtudes intelectuales se puede poseer esa facultad, pero puede no usarse. ¿Qué significan exactamente estas palabras?

Las virtudes morales son: la fortaleza, la justicia, la templanza y la prudencia²⁹³. Las tres primeras suministran el fin, es decir, actúan de forma habitual sobre la voluntad para que ésta tienda al bien sin que interfieran otras tendencias; y

²⁹⁰ Cfr. Ibid., p. 128.

²⁹¹ Ibid., p. 78.

²⁹² Ibid., p. 81.

²⁹³ Cfr. Ibid., p. 84.

la prudencia - que según Millán Puelles, tiene en Santo Tomás una importancia especial para la educación- es la que elige los medios adecuados para su concreta ejecución²⁹⁴. Ya hemos dicho que la voluntad tiene como objeto propio el bien, y además tiene la tendencia al bien de forma natural, ayudándole a ello la virtud de la fortaleza, justicia y templanza, pero “no basta con querer el bien; es preciso además, *elegir bien* los medios para llevarlo a cabo. Y este es el momento propio de la prudencia. Querer el bien, estar inclinado a él, es condición necesaria, pero no suficiente, de la acción virtuosa”²⁹⁵. La prudencia supone la recta inclinación de la voluntad²⁹⁶.

Como hemos visto, la prudencia es una virtud que perfecciona tanto la facultad intelectual como la volitiva. Así, se entrecruzan, tal y como Millán Puelles plantea en las siguientes cuestiones: “¿Puede haber virtud moral sin virtud intelectual? Y recíprocamente: ¿Puede haber virtud intelectual sin virtud moral? A la primera pregunta responde Santo Tomás afirmando que la virtud moral exige solamente dos virtudes intelectuales: el intelecto (como hábito natural de los primeros principios) y la prudencia (...) Y a su vez la respuesta a la segunda cuestión consiste en afirmar que, con excepción de la prudencia, todas las virtudes intelectuales se pueden dar sin las virtudes morales (...). Si se considera en su conjunto la doble respuesta de santo Tomás, aparece la virtud de la prudencia como el *punto de intersección* de las virtudes intelectuales y las morales. Ella misma participa a la vez, de una y otra condición. Es virtud intelectual por su esencia, y virtud moral por su materia”²⁹⁷.

²⁹⁴ Cfr. Ibid.

²⁹⁵ Ibid.

²⁹⁶ Cfr. Ibid., p.83.

²⁹⁷ Ibid., pp. 81-83.

VIRTUDES INTELECTUALES



Sabiduría,

Ciencia,

Arte,

VIRTUDES MORALES → **prudencia**, justicia, fortaleza y templanza.

La importancia que Santo Tomás le da a la educación de la prudencia lo recoge Millán Puelles en el siguiente párrafo: “En la doctrina de Santo Tomás es clara la primacía de la virtud moral sobre la puramente intelectual, en lo que concierne a la efectiva dirección de nuestra vida (...). Formando la prudencia no se limita la educación a un sector más o menos importante, pero al fin y al cabo fragmentario, de la totalidad moral de nuestro ser. Educar la prudencia es lograr en el hombre ese *status virtutis* de que habla Santo Tomás, en la medida en que únicamente a través del desarrollo y perfeccionamiento de aquella pueda lograrse que las semillas de la virtud moral, connaturales a nuestro ser, germinen y den fruto cada vez más granado y abundante”²⁹⁸.

Antonio Millán Puelles busca en las virtudes morales, al igual que en las intelectuales, unos gérmenes o primeros principios sobre los que se puedan asentar el resto de virtudes morales, pero no los halla. Mejor dicho, sí los encuentra pero no en las facultades apetitivas, sino en el entendimiento, y no es otra cosa que la propia *sindéresis* o hábito de los primeros principios prácticos²⁹⁹. Pero “lo que en las

²⁹⁸ Ibid., p. 86.

²⁹⁹ Cfr. Ibid., p. 174.

propias potencias apetitivas hay respecto a la sindéresis no es su posesión, sino la aptitud o la capacidad de conformar los actos apetitivos a las exigencias de la sindéresis misma; y esta aptitud o capacidad es el punto de partida próximo e inmediato de la formación moral³⁰⁰. Es decir, que para que se desarrollen tanto las virtudes intelectuales como morales, son precisos los actos propios del sujeto, y cuando estos actos se repiten de un modo suficiente, la aptitud abstracta y potencial para llegar a adquirir una virtud es reemplazada por la virtud misma³⁰¹.

Por último, indicar que al igual que ocurre en la facultad intelectual, en las facultades apetitivas existen también unos hábitos o virtudes naturales *individuales*, que vienen dados “por la concreta complexión corpórea del individuo humano que los tiene. De esta manera, hay hombres que *por su natural* son propensos a la templanza, y otros a la fortaleza, o a la misericordia, etc³⁰²”.

C) Implicaciones de la educabilidad

Una vez expuestos los elementos que hacen al hombre educable, nos adentraremos en las consecuencias o implicaciones que tiene el poseer estas características. Como hemos visto, hablar de implicaciones de la educabilidad en el ser humano según Santo Tomás, es hablar sobre todo de implicaciones del desarrollo de las virtudes. Y es en ellas donde encontramos un significado pleno a la definición atribuida a Santo Tomás de Aquino: *Conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud*. Según lo visto hasta ahora, podemos afirmar que la educabilidad tiene dos implicaciones importantes:

³⁰⁰ Ibid.

³⁰¹ Cfr. Ibid., p. 176.

³⁰² Ibid., p. 174.

c.1 El desarrollo de la educación no es un mero despliegue biológico, sino que precisa una ayuda externa:

Millán Puelles describe esta necesidad cuando analiza los términos conducción y promoción incluidos en la definición propuesta en Santo Tomás: “La conducción y promoción educativas no son un mero proceso de madurez o desarrollo biológico, espontáneamente realizado (...) Hablar de conducción es justamente referirse a un proceso al que se imprime una dirección, de la que es susceptible, pero que no tendría en absoluto, o por lo menos de un modo conveniente, si el ser al cual afecta quedara abandonado a sus solas fuerzas naturales”³⁰³. Del mismo modo, *promover* implica una intención del educador sobre el educando, una cierta solicitud, que lleva implícito el sentido de ascenso o elevación del educando, algo que no tendría sentido si la educación se tratara de un mero despliegue de la naturaleza³⁰⁴. Como ya hemos apuntado en el apartado anterior, las virtudes se encuentran de forma natural como gérmenes o semillas preparadas para su desarrollo, pero para que éste se lleve a cabo necesita ayuda externa. Aún así, el alumno es quien tiene el papel protagonista en el proceso de aprendizaje. Santo Tomás concibe el proceso de enseñanza como un proceso de ayuda, y al maestro como *causa coadyuvante* de la formación intelectual del discípulo. Y si es así es porque precisamente éste tiene un *poder activo* para aprender, aunque también se requiere el arte del maestro³⁰⁵. A este arte lo llama Millán Puelles *coeficiente artificial*: “El coeficiente artificial de todo aprendizaje – el arte del maestro-no excluye el coeficiente natural –la potencia activa del discípulo para adquirir el saber-; al contrario, concurre con él de una manera activa:

³⁰³ Ibid., p.33.

³⁰⁴ Cfr. Ibid., p. 34.

³⁰⁵ Cfr. Ibid., pp. 131, 132.

lo refuerza y lo apoya, e incluso hay que decir que lo dirige. La función del maestro es efectivamente directiva del encaminamiento del discípulo a la posesión del saber. El maestro conduce y guía al discípulo por el camino que lleva a la verdad, facilitándole el acceso a ella y desviándole de las sendas del error. Pero la causa principal del aprendizaje es el mismo discípulo en tanto que tiene una potencia activa de adquirir el saber. Todo lo que el maestro hace es ayudar al discípulo, confortarlo, poner a su disposición los medios que necesita para que él mismo, usándolos y no simplemente recibéndolos, alcance la verdad que se le enseña”³⁰⁶.

c.2 La educabilidad implica capacidad de perfeccionamiento:

La educación es un proceso, y según Millán Puelles, todo proceso se define por su término o fin. Santo Tomás afirma que este fin lo constituye un *estado*: el educando, que es hombre antes de ser educado, – y lo es de forma sustancial-, tras la educación pasa a otro estado que supera el anterior³⁰⁷. Entre ese estado en que se encuentra el hombre antes de la educación y el que se encuentra después de ella, hay una diferencia: la que hay entre lo imperfecto y lo perfecto. Tanto el primero como el segundo son *estados del hombre*, “pero lo que se logra por la educación es que éste llegue al *estado perfecto que en tanto que hombre le conviene*. Importa, pues, para entender de veras todo el sentido de la educación, observar que al hombre en tanto que hombre corresponde no sólo un *ser perfecto* que esencialmente hablando ya posee por el simple hecho de ser hombre (o, lo que es igual, por haber sido engendrado), sino también un *estado perfecto* al que, precisamente por ser

³⁰⁶ Ibid., p. 135.

³⁰⁷ Cfr. Ibid., p. 35.

hombre, tiene que llegar”³⁰⁸. Como hemos visto, ese estado perfecto al que el hombre tiene que llegar consiste en que las facultades operativas –intelectivas y apetitivas-, estén habitualmente inclinadas hacia su objeto propio –el conocer y el bien -, apoyadas o favorecidas por el desarrollo de las virtudes. Ese estado perfecto no pertenece a la esencia, pero sí a esa parte *esencial* y específica del ser humano que son las potencias o facultades. Por eso comenta Millán Puelles: “En tal sentido, *status* se contrapone a *essentia*, pero a su vez la supone. No se trata, así, de que la educación solo tienda a un *status* porque el hombre no pueda tener esencia alguna, sino precisamente porque ya la tiene, o mejor, porque debe tenerla –sustancialmente hablando-para que el educarle sea posible. A la luz, por lo mismo, de su causa final, lejos de aparecer como un proceso que fluye bajo la esencia (...), el educar se nos manifiesta como un enriquecimiento o expansión del sujeto que ya la poseía (...) El *estado* en cuestión no se inscribe, radicalmente hablando, en la misma línea del *esse*, sino la que define al *bene esse* de su sujeto propio. Es un *estar* que representa el *bienestar* o acondicionamiento más idóneo del sujeto al que afecta. Tanto aquel *esse* como este *bene esse* son indudablemente perfecciones. Pero lo son de modo muy distinto. Sin el primero, pura y simplemente el sujeto no es. Sin el segundo en cambio, no es el sujeto todo lo que puede y debe ser”³⁰⁹. Pero ¿significa esto que cuando el hombre llega a ese *estado perfecto* se encuentra ya totalmente hecho? Esta cuestión, que se ha tomado como punto de crítica de la doctrina de Santo Tomás de Aquino sobre educación³¹⁰, es clarificada por Millán Puelles de la siguiente manera: “La perfección o plenitud del ser, término de la actividad educativa, no es un punto de llegada para el hombre, sino más bien un punto de

³⁰⁸ Ibid.

³⁰⁹ Ibid., p.58.

³¹⁰ Cfr. Ibid., p. 64.

partida, únicamente desde el cual nos es posible una conducta verdaderamente humana. Lejos, por tanto, de constituir un freno, o una estación postrera, es justamente la condición y el fundamento mismo de nuestra auténtica y verdadera actividad”³¹¹. Consideramos que este es el punto crucial al que Millán Puelles quiere llegar en el análisis del concepto de educación en Santo Tomás: todo proceso educativo va encaminado a que el sujeto –hijo o discípulo-, desarrolle en él las virtudes de tal manera que realice sus operaciones de acuerdo con su naturaleza de ser humano; es decir, que sus facultades –intelectuales y apetitivas- tiendan de forma habitual a su objeto propio –el conocimiento de la verdad y el bien, respectivamente-. Cuando esto se da es cuando se puede decir que el hombre comienza a ser auténticamente hombre, y la educación se ha llevado a plenitud. En este proceso la libertad adquiere un papel determinante. Antonio Millán Puelles no sitúa en un lugar concreto esta cualidad humana –como facultad, virtud o tendencia-, pero al hablar de la finalidad y plenitud del proceso educativo, las hace pasar de manera indiscutible por la libertad: “En consecuencia, cabe decir ahora que la actividad educativa tiene por fin hacer que el hombre acondicione su libertad de una manera recta y permanente (...). De hecho, la libertad queda comprometida –incluso obligada, si se prefiere el término- por virtud de esa misma conformación a la que la actividad educativa apunta; (...) Pero este estatuto que la educación confiere a la libertad es lo que hace posible que el uso de ella sea el más conforme con la naturaleza humana. La educación, entendida del modo más esencial y amplio, pretende dar al hombre una conformación o configuración tal, que la conducta de éste quede fácticamente comprometida a *con-formarse* o adecuarse a la naturaleza

³¹¹ Ibid.

propia de nuestro ser.(...) Y lo que se persigue al educar es, pues, suministrar al hombre el estatuto por el que se halle habitualmente inclinado a la viviente y libre aceptación, con hechos, de esa naturaleza que en tanto que hombre le conviene”³¹². Cuando el hombre llega a la plenitud de la educación es cuando verdaderamente comienza a ejercer su libertad, *eligiendo* pensar, sentir y actuar de acuerdo a su propia naturaleza.

D) Dimensiones de la educabilidad

La educación, pues, ha de ir dirigida fundamentalmente al desarrollo de las virtudes, en su vertiente intelectual y moral, ya que ellas son las más educables. Millán Puelles describe cómo, según Santo Tomás, se produce este desarrollo. Daremos sólo unas pinceladas, pues profundizar sería salirnos del tema central que nos ocupa.

d.1 La formación de las virtudes intelectuales:

PROCESO ESENCIAL DE ADQUISICIÓN DEL SABER³¹³

Captación, por los sentidos externos e internos de los datos empíricos precisos para poder elaborar los conceptos.



El entendimiento agente hace inteligibles estos datos



El entendimiento paciente (facultad intelectual) aprehende los conceptos correspondientes



³¹² Ibid., pp. 160, 161.

³¹³ Cfr. Ibid., pp. 136-140.

Aplicación de los primeros principios a estos nuevos conceptos



Establecimiento de las conclusiones

Este proceso se da de igual forma tanto en la *inventio* –el discípulo llega al saber por sí sólo, sin la ayuda del maestro-, como en la *disciplina* –el maestro trasmite al alumno la información-.

d.2 Formación de las virtudes morales:

También encontramos aquí dos formas de desarrollar las virtudes en el sujeto: a través de la *doctrina*: “El hombre necesita un asidero, un apoyo o justificación racional de su conducta. Este fundamento racional puede llegar a reducirse al mínimo. Pocas razones le hacen falta al hombre para entregarse a una pasión que le domina, tal vez ninguna razón, o por lo menos ninguna otra razón que el hecho de que siente esa pasión. (...) La necesidad de una justificación racional, siquiera sea mínima, de la conducta, se mantiene en el hombre mientras la pasión no eclipsa la inteligencia por completo”³¹⁴. Pero, según Millán Puelles, la *doctrina* en Santo Tomás es algo indispensable, aunque no suficiente en la formación de las virtudes³¹⁵. Ésta ha de complementarse con el *ejemplo*. El ejemplo presenta una mayor validez que la doctrina, en el sentido que mientras que las palabras pueden ser falsas, “tiene el hecho ejemplar la cualidad –justo porque es un hecho y no tan solo un dicho- de revelar lo que la gente estima como bueno en su conducta práctica

³¹⁴ Ibid., pp. 186, 187.

³¹⁵ Cfr. Ibid., p. 188.

y concreta. Al razonar así sobre el ejemplo, éste pasa a ser una razón, y de más peso, para ser seguida, que la enseñanza simplemente verbal”³¹⁶. Lo ideal es la simultaneidad entre ambos aspectos, doctrina y ejemplo, no referido a que vayan a la vez, sino a que sean concordes entre sí³¹⁷.

Se refiere Millán Puelles por último a los *medios indirectos* - la buena disposición del discípulo y los castigos y penas - como otras condiciones importantes que dicta Santo Tomás para que se realice bien la formación moral³¹⁸.

³¹⁶ Ibid., p. 198.

³¹⁷ Cfr. Ibid., p. 201.

³¹⁸ Cfr. Ibid., pp. 202-207.

2.3.2 Juan Escámez Sánchez

Esquema:

A) Concepto de educabilidad

B) Condiciones de posibilidad

b.1 La indeterminación biológica

b.2 Aspectos que suplen la indeterminación biológica:

b.2.1 El hombre, ser actuante

b.2.2 Los hábitos

b.2.3 La cultura

C) Implicaciones de la educabilidad

c.1 El perfeccionamiento

c.2 El desarrollo integral de la persona

D) Dimensiones de la educabilidad

d.1 Los aprendizajes del cuerpo

d.2 La formación de la voluntad y de los apetitos sensibles

d.3 Formación intelectual

d.4 El hombre, ser dialógico

A) Concepto de educabilidad

En su artículo “Antropología y Educación”, Juan Escámez estudia la fundamentación antropológica de la educación desde tres perspectivas: biológica, cultural y filosófica, analizando dentro de ella el concepto de educabilidad. Aunque en un principio aborda la educabilidad desde la perspectiva biológica, pronto comenta que este concepto no se agota en una base biológica y psicológica, sino que “debe cubrir todos los aspectos que explican el desarrollo total del hombre”³¹⁹. Y algo más adelante aparece la definición: “Por tanto, podemos definir la educabilidad como la capacidad que el hombre tiene de adquirir nuevos aprendizajes, lo cual le confiere el carácter de *imprescindible* para que exista educación”³²⁰.

B) Condiciones de posibilidad

b.1 La indeterminación biológica

Escámez establece que todos los rasgos específicos del ser humano parten de su especial estructura psicobiológica. “Puesto que la base de mi investigación es el hombre, la perspectiva en que estoy situado me lo presenta como una estructura psicosomática cualitativamente distinta de los demás seres vivos. Esta estructura es una realidad unitaria que presenta como rasgo característico la capacidad simbólica, expresada en múltiples fórmulas por antropólogos y filósofos, pero radicalmente coincidentes en su significación”³²¹. ¿En qué consiste dicha estructura?

³¹⁹ ESCÁMEZ, J. (1990) “Antropología y Educación”, op. cit., p.454.

³²⁰ Ibid.

³²¹ ESCÁMEZ, J. (1980) “La investigación pedagógica y la formación de profesores”, en GARCÍA HOZ (Dir.) *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, p. 67.

En el resto de los seres vivos, sus funciones instintivas se encuentran en el palencéfalo, sin embargo en el ser humano “las funciones superiores de tipo sensorial y motor, así como las de asociación, integración y diferenciación, se localizan en el neocórtex, estructura nerviosa superior al palencéfalo y filogenéticamente más evolucionada”³²². Esta complejidad en su formalización, o, como Escámez lo llama, *hiperformalización*³²³, se manifiesta en la complejidad neuronal, que hace que en el ser humano haya una reducción casi total de la conducta instintiva, lo que provoca una gran indeterminación biológica en su ser y obrar, y lo dota por lo tanto de una enorme plasticidad. Lo comenta el autor con estas palabras: “Debido a esta hiperformalización, el hombre manifiesta una peculiar plasticidad en su comportamiento, es decir, no responde automáticamente a los estímulos, porque su organismo no le asegura la respuesta, sino que ésta queda en suspenso. Esta suspensión de la respuesta presenta dos dimensiones. Por un lado, comporta una cierta liberación del medio en el que el hombre se encuentra; liberación parcial de las fuerzas de los instintos que posibilita una apertura al mundo y la adaptación a cualquier ambiente por hostil que sea. Por otra parte, sin embargo, se revela una insuficiencia biológica en el ser humano para asegurar las respuestas adecuadas para la existencia”³²⁴. Por esta suspensión de la respuesta, el hombre no se ve abocado a una única respuesta, sino abierto a varias. En esto consiste su personal realización.

³²² ESCÁMEZ, J. (1990) “Antropología y Educación”, op.cit., p. 456.

³²³ Cfr. ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*, op.cit. p. 9.

³²⁴ Ibid., p.10.

En definitiva, “el parámetro básico es el bipolo simplicidad-complejidad. A mayor complejidad estructural en los seres vivos, mayores cotas de plasticidad”³²⁵. Podemos pues poner en esta indeterminación biológica que provoca su complejidad neuronal uno de los fundamentos de esa capacidad del hombre de adquirir nuevos aprendizajes ³²⁶. Sin embargo, si la biología no sufre, a pesar de su complejidad, algo tiene que complementarla, constituyendo también un fundamento de la educabilidad, sin lo cual no sería posible la educación.

b.2 Aspectos que suplen la indeterminación biológica:

b.2.1 El hombre, ser actuante

“Un ser dotado de semejante constitución sólo es capaz de pervivir si actúa. El hombre está constitucionalmente abocado a la acción porque es un ser no terminado, inacabado, que no ha sido fijado todavía. Es el ser tarea para sí mismo (...). Esta tendencia a hacerse a sí mismo no es un capricho ni una imposición social, sino exigencia de la propia naturaleza; al no tener un sistema de instintos que aseguren las respuestas a las necesidades, le obliga a prever el futuro”³²⁷.

Su indeterminación biológica obliga al hombre no sólo a modificar el ambiente para hacerlo habitable a él –lo cual le permite poder vivir en cualquier parte del planeta³²⁸ -, sino que le obliga también a crearse a sí mismo. En definitiva, el hombre no tiene “más remedio” que actuar para poder realizarse a sí mismo, pues no tiene una dotación instintiva que le marque el camino a seguir, como le ocurre a los animales. “En efecto, el animal, ante una situación dada, no hace sino *resolver*

³²⁵ ESCÁMEZ, J. (1990) “Antropología y Educación”, op.cit., p. 456.

³²⁶ Cfr. ESCÁMEZ, J. (1981) “Fundamentación antropológica de la educación”, op.cit. p. 16.

³²⁷ ESCÁMEZ, J. (1980) “La investigación pedagógica y la formación de profesores”, op.cit., p.66.

³²⁸ Cfr. ESCÁMEZ, J. (1990) “Antropología y Educación”, op.cit., p. 455.

su vida, mientras que el hombre la *proyecta*, inventando pautas de comportamiento, es decir, destrezas, arte, ciencias y costumbres que remedien su radical indigencia. El hombre tiene que actuar, es un ser abocado necesariamente a la acción, en busca de esas pautas de comportamiento que le realizarán y crearán un mundo que posibilite su existencia”³²⁹.

b.2.2 Los hábitos

Entramos en uno de los aspectos más interesantes del pensamiento de Escámez. Hasta ahora hemos visto cómo el hombre, en su indigencia biológica, tiene necesariamente que actuar para realizarse y hacer un mundo que haga posible su existencia. Pues bien, Escámez aborda de forma directa estas pautas comportamentales que la filosofía clásica ha venido llamando **hábitos**³³⁰.

Los hábitos son analizados por Juan Escámez en su obra *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Siguiendo con su método de trabajo, esta obra se desarrolla como un permanente contraste entre los estudios clásicos – en especial Santo Tomás de Aquino³³¹ - y las investigaciones de las ciencias positivas más recientes con la finalidad, como ya se ha dicho, de comprobar las diferencias y similitudes entre ambos tipos de teorías. Según Escámez, los hábitos presentan dos vertientes: Por una parte “son pautas de comportamiento que el hombre se ve forzado a crear para suplir su indeterminación biológica, es decir, los hábitos están posibilitados y exigidos por una ‘libertad de’, o cierta autonomía del hombre respecto al medio, debido a la capacidad simbólica. Pero también engloban el

³²⁹ ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*, op.cit. p.10.

³³⁰ Cfr. Ibid., p.10.

³³¹ Escámez se basa en la edición: STO. TOMÁS DE AQUINO (1952) *Summa Theologica*, I-II,q. 49-54, Italia, Marietti.

desenvolvimiento vital y progresivo del hombre hacia su perfeccionamiento”³³². Es decir, por un lado los hábitos suplen la indigencia –constituyen, como dirá Escámez una *segunda naturaleza*³³³-, pero también son el trampolín hacia la actualización, el despliegue de las capacidades del hombre. Escámez introduce la palabra *perfeccionamiento* para referirse a ese desarrollo. Por ambos aspectos nos interesa en nuestro estudio sobre la educabilidad.

En torno a los hábitos abordaremos los siguientes puntos:

- Aceptación del término:

Etimológicamente, *hábito* se deriva del verbo *habere*, que puede recibir una doble acepción: activa o refleja³³⁴. Según la primera acepción, es “acción de tener”. De acuerdo con la segunda tiene el significado de “estado o modo de ser”. Santo Tomás se refiere a los hábitos según esta última. En cuanto “estado o modo de ser”, los hábitos no son algo meramente superficial, sino que entroncan con toda la radicalidad del ser. Para Santo Tomás, “el tratado de los hábitos (...) es un análisis del modo de ser y comportarse que la persona, como totalidad psicofisiológica, se va apropiando a lo largo de su existencia. (...) Se llama hábito a la disposición según la que el sujeto queda bien o mal dispuesto en sí mismo o en relación a otra cosa, así la salud es ciertamente un hábito. (...) De donde hay que decir que el hábito es una cualidad”³³⁵. Siguiendo a Aristóteles, la cualidad es un accidente, pero un accidente que cualifica al sujeto de modo absoluto. O sea, que el hábito es una cualidad, pues es la disposición por la que el sujeto queda bien o mal dispuesto en sí

³³² ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*, op.cit. pp.11, 12.

³³³ Cfr. Ibid., p.78.

³³⁴ Cfr. Ibid., p.18.

³³⁵ Ibid., p. 20.

mismo o en relación a otra cosa. La cualidad es un accidente, pero “frente a los demás accidentes, lo propio de la cualidad es disponer al sujeto, siendo su propia substancia la norma de disposición”³³⁶. Citando a Pacios³³⁷, Escámez comenta que la cualidad es “una forma accidental intrínseca y absoluta que le conviene al sujeto considerado en sí mismo y que determina y actualiza su potencialidad”³³⁸. “La insistencia de Santo Tomás en que el hábito es una cualidad y que, por lo tanto, modifica a la misma naturaleza, muestra que el hábito, como estado concreto, está apropiado por el sujeto que queda determinado en un sentido u otro; lo mismo la salud que la enfermedad, las ciencias que las virtudes son posibilidades realizadas en el sujeto.(...) En ambos casos, hay una norma o regla, según la cual, los elementos se dicen correcta o incorrectamente regulados; esta norma es la naturaleza (...). Como la naturaleza tiene razón de fin, por ello los hábitos se llaman buenos o malos, según que la modificación del sujeto esté en conformidad o no con su naturaleza”³³⁹. Es decir, hay una realidad objetiva que es la naturaleza, conforme a la cual los hábitos se disponen como buenos o malos según se acerquen o alejen de lo propio a esa naturaleza.

Los hábitos pues “son estados de ser y modos de comportarse que, por su acción, el hombre se apropia. Esta apropiación la realiza a lo largo de su vida, siendo ‘lo apropiado’ embrionario con frecuencia, que pasa a constituir, en los hábitos operativos, normas de comportamiento estable; así, la indeterminación radical del hombre, su inconclusión psicobiológica, se canaliza estructural y comportamentalmente en unos estados y modos constantes, aunque no fijos; esta

³³⁶ Ibid., p. 21.

³³⁷ Cfr. PACIOS, A. (1954) *Ontología de la Educación*, Madrid, C.S.I.C., p.93.

³³⁸ ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*, op.cit. p.21.

³³⁹ Ibid., pp. 21, 22.

concepción del hábito puede considerarse como una construcción filosófica que permite una construcción del aprendizaje, en el sentido de unas pautas de acción que, a su vez, inciden en la persona total, construyendo así su concreta personalidad³⁴⁰.

- Clases de hábitos e instancias humanas en las que se desarrollan:

Hay un aspecto que Escámez quiere dejar claro y que a su vez toma de Santo Tomás: todas aquellas facultades en el ser humano que estén condicionadas a una única respuesta, -como por ejemplo las funciones neurovegetativas-, no son sujeto de hábitos; en este tipo de respuesta –sólo una-, el cuerpo está psicobiológicamente cerrado. Sin embargo, las facultades que trascienden estas funciones, pueden ser modificadas por hábitos ya que el ser humano para estas operaciones no está abocado a una, sino a una pluralidad de respuestas³⁴¹. Podemos según esto, distinguir:

- **Hábitos entitativos:** Determinan la sustancia, la forma de la facultad.
- **Hábitos operativos:** Determinan la operación de la facultad.

Para entender la diferencia entre hábitos entitativos y operativos veamos un ejemplo: Si una persona comienza a sentarse a estudiar a la misma hora todos los días, incluso cuando no le apetece –hábito operativo-, porque su razón así se lo dice, su voluntad va determinándose – hábito entitativo- en el sentido de hacer en cada

³⁴⁰ Ibid., p.27.

³⁴¹ Cfr. Ibid., p.37.

momento lo que piensa que debe hacer, aún cuando no tenga ganas, en este momento del estudio y en otras circunstancias similares.

Así, haciendo un recorrido por las instancias del hombre, podemos decir que:

1. El alma: “Desde el punto de vista de su esencia, el alma no es sujeto de hábitos entitativos naturales, porque es el primer acto del cuerpo, es lo que actualiza y no está en potencia para una determinada forma o acto (...). Como principio de actividad, el alma es especialmente sujeto de hábitos, porque no está determinada a una operación sino abierta a muchas”³⁴². Es decir, en cuanto esencia no puede ser influida por los hábitos porque en sí misma está en acto, no en potencia que pueda llegar a acto, lo que no ocurre en cuanto principio de actividad, con posibilidad de tomar diferentes direcciones.

2. El cuerpo: Comenta Escámez que el cuerpo es sujeto de hábitos entitativos. A excepción de los procesos neurovegetativos, que no pueden recibir ninguna modificación en su comportamiento, “todas las demás operaciones del cuerpo y de las facultades sensibles son indeterminadas y pueden concretarse en una pluralidad de direcciones, y ello debido a que son operaciones de un organismo psicobiológico especial, por tener un alma intelectual, en el cual no aparece la conducta instintiva de manera preponderante”³⁴³.

3. Entendimiento: Podemos distinguir dos clases de entendimiento:

- **Agente**, por medio del cual el intelecto humano pasa de potencia a acto. Hace los inteligibles en acto, por abstracción. No es sujeto de hábitos, pues sólo es posible una respuesta, el acto de pensar.

³⁴² Ibid., p.46.

³⁴³ Ibid., p. 44.

- **Posible:** Una vez realizada la abstracción de las diversas especies inteligibles por el entendimiento agente, pueden tomar distintas formas mediante el juicio formativo y negativo, por lo tanto puede aparecer la verdad o falsedad. El entendimiento posible es por lo tanto sujeto de hábitos operativos, para que la operación mental sea la correcta³⁴⁴.

“Los hábitos intelectuales consistirán, por lo tanto, en una perfección subjetiva del entendimiento que le de facilidad y seguridad en las funciones que le son propias”³⁴⁵.

Pero además desarrolla aquí Escámez un punto importante: de que la razón impregne todas las facultades depende que se desarrolle un comportamiento verdaderamente humano: “La educación no es plenamente humana, sino cuando lleva al hombre a ejercer su poder de pensar, de una manera auténticamente libre y liberadora, en todas sus operaciones. La unidad psicosomática del ser humano exige que todos los hábitos están penetrados por la razón, y nos da la clave filosófica para la interpretación de la personalidad humana: El hombre es una persona que se posee a sí misma por su inteligencia y su voluntad”³⁴⁶. Porque precisamente en aquellas facultades en las que puede influir la razón es donde pueden desarrollarse los hábitos³⁴⁷.

La razón se encuentra, por lo tanto, en la raíz del hábito. “En cuanto todas las potencias están sometidas al imperio de la razón no puede darse una determinación, sino que permanecen flexibles para orientar su acción en una pluralidad de posibles direcciones (...). Así, lo que la educación debe hacer es respetar esa conexión y

³⁴⁴ Cfr. Ibid., p.48.

³⁴⁵ Ibid., p. 49.

³⁴⁶ Ibid., p. 193.

³⁴⁷ Cfr. Ibid.

potenciarla, porque así respetará y potenciará el comportamiento auténticamente humano”³⁴⁸.

4. La voluntad: Es muy clarificadora la explicación de Escámez en este punto: “Si bien la voluntad tiende necesariamente al bien y en este sentido no necesita ninguna determinación, ningún hábito, sin embargo, el bien se presenta como algo indeterminado, más allá de toda posible concreción, en consecuencia, la voluntad no está impulsada necesariamente a querer nada concreto, no está determinada a nada”³⁴⁹.

La voluntad es una facultad natural y, como tal, tiende necesariamente a su objetivo, el bien, la felicidad, pero a ningún bien concreto, sino a la totalidad del bien, por lo que el ámbito del bien, iluminando la acción, nos impele a elegir, y por esto son necesarias disposiciones o hábitos para las opciones más adecuadas³⁵⁰.

5. Facultades sensibles: “El pensamiento de Santo Tomás, refiriéndose a las potencias sensitivas del hombre, puede ser sintetizado así: aquellas que actúan por un instinto de la naturaleza con tendencia única y determinada a un objeto, no son sujeto de hábitos; las que puedan ser dirigidas de algún modo, por la razón y voluntad, son sujeto de hábitos operativos”³⁵¹. Escámez sólo analiza las facultades sensibles cognoscitivas y apetitivas, ambas sujeto de hábitos, pues en cuanto que son propiamente humanas, se pueden someter a la razón y a la voluntad, pudiendo pues optar entre varias respuestas por la elección libre³⁵².

³⁴⁸ Ibid., p. 194.

³⁴⁹ Ibid., p. 49.

³⁵⁰ Cfr. Ibid.

³⁵¹ Ibid., p. 39.

³⁵² Cfr. Ibid., pp. 40, 41.

A modo de síntesis, esta cita de nuestro autor: “El cuerpo es sujeto de hábitos entitativos, los procesos neurovegetativos no pueden recibir ninguna modificación en su comportamiento pero, a excepción de ellos, todas las demás operaciones del cuerpo y de las facultades sensibles son indeterminadas y pueden concretarse en una pluralidad de direcciones, y ello debido a que son operaciones de un organismo psicobiológico especial, por tener un alma intelectual, en el cual no aparece conducta instintiva de modo preponderante”³⁵³.

- Causas en la formación del hábito:

Escámez señala, siguiendo a Santo Tomás, que hay dos posibles causas naturales en la formación de los hábitos: la naturaleza y los propios actos.

- La naturaleza:

La naturaleza es considerada por Santo Tomás tanto desde la perspectiva específica como individual:

- ◆Específica: La naturaleza específica es causa de hábitos entitativos corporales (son las disposiciones específicas de la naturaleza humana). También es causa de hábitos operativos en cuanto a los primeros principios teóricos y prácticos.

- ◆Individual: La naturaleza individual es también causa de hábitos entitativos corporales. En este punto Escámez cita también a la psicóloga norteamericana Leona E. Tyler, quien dice que “la singularidad de los individuos constituye uno de los hechos más fundamentales y característicos de la vida; singularidad que ha sido explicada, por algunos, como fruto sólo

³⁵³ Ibid., p. 44.

de la educación, y por otros, como un hecho biológico que no puede ser ignorado (...); si bien debe admitirse que todos los individuos tienen igual valor intrínseco, difieren en su modo de pensar, sentir y actuar”³⁵⁴. Además, hay que destacar un aspecto importante que subraya la antropología de Santo Tomás en este punto: “Santo Tomás pone las iniciales diferencias humanas no en el alma, sino en la compleción del cuerpo. En el sustrato orgánico residirán las diferencias iniciales, y sólo más tarde, en un ulterior desarrollo operativo, estas diferencias se comunicarían al alma en forma de cualidades habituales. Esto es solo la consecuencia del gran principio de la antropología tomista: el alma como forma sustancial del cuerpo”³⁵⁵.

Escámez señala por último que la naturaleza puede ser a veces principio total de algunos hábitos mientras que en otras ocasiones será principio de hábitos iniciales que se irán completando por actos posteriores³⁵⁶.

- Los propios actos:

Parece que hay un acuerdo total –derivado fundamentalmente de la propia experiencia- en afirmar, desde las teorías clásicas a las más recientes, que los actos de la persona humana pueden generar hábitos³⁵⁷. Así, Escámez recoge una cita de Mc Donald, quien, de forma implícita, se refiere a los hábitos: “El aprendizaje es considerado como una modificación del comportamiento, que habrá de permanecer durante cierto período de tiempo y que no se atribuye simplemente al proceso de

³⁵⁴ Escámez se refiere a la obra de TYLER LEONA, E. (1972) *Psicología de las diferencias humanas*, Madrid, Marova, pp. 19-21.

³⁵⁵ ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*, op.cit., p. 58.

³⁵⁶ Cfr., Ibid., p. 54.

³⁵⁷ Cfr. Ibid., p. 58.

desarrollo, sino a sistemas de respuestas que se ponen de manifiesto a través de la conducta”³⁵⁸.

- Características de los hábitos:

- Actividad y pasividad:

El ser humano puede ser a la vez productor de actos y sujeto paciente de los mismos. “Hay agentes, el hombre, que son a la vez principios activos y pasivos de sus propios actos, y como pasivos, pueden ser modificados por su actuación generándose los hábitos”³⁵⁹. Santo Tomás afirma que todas las facultades apetitivas y cognoscitivas, a excepción del entendimiento agente, son activas y pasivas; por pasividad se entiende el que las facultades no producen su objeto, sino que éste se encuentra fuera de ellas y necesitan de su presencia para poder actuar³⁶⁰. La voluntad por ejemplo, tiende hacia su objeto, que es el bien. El bien no se encuentra dentro de la facultad, sino fuera de ella, pero la facultad necesita de su presencia para poder actuar (pasiva). Cuando ésta actúa, siempre lo hará dirigiéndose hacia su objeto, que es el bien (en este caso es activa).

Así:

El entendimiento presenta a la voluntad su objeto: el bien.

BIEN → **VOLUNTAD** → Producen actos encaminados a su objeto.

Pasiva

Activa

³⁵⁸ Escámez se refiere a la obra de MC. DONALD, F.J. (1970) *Psicología de la Educación*, Alcoy, Marfil, p. 121.

³⁵⁹ ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*, op. cit., p.59.

³⁶⁰ Cfr. Ibid.

Pongamos otro ejemplo de la vida real: Imaginemos que vamos caminando por la montaña haciendo senderismo. Como la ruta es larga y hace calor, hemos ido bebiendo agua de una botella. En un momento determinado del camino, tomamos de nuevo la botella para beber, porque nos sentimos sedientos, pero nos damos cuenta de que no hemos sido muy previsores y comprobamos que nos queda poca agua, tal vez un par de tragos para el largo recorrido que todavía nos queda antes de finalizar. Analicemos la situación en los parámetros en que nos estamos moviendo:

El conocimiento presenta su objeto: el bien, que sería beber agua de forma inmediata, pues el cuerpo la solicita –sería, como si dijéramos, la acción más instintiva-. Pero el bien también se puede presentar en forma de no beber en ese momento para tener agua cuando se tenga más sed, o bien en beber solo un poco y racionarla a lo largo del trayecto. Entonces la voluntad, que es una facultad apetitiva racional, influida por la razón, opta entre las distintas opciones y lleva a cabo, pongamos por ejemplo la acción de retrasar el beber para tener más adelante. Este acto tiende al bien, pero además esta acción no queda en un mero acto externo, sino que repercute en la propia facultad, dejando como una huella. Si, en ocasiones parecidas, elegimos entre varios un acto similar – retrasar una satisfacción inmediata por la elección de otro bien a largo plazo, esa huella va cobrando profundidad y se produce el hábito. Es decir, la facultad se convierte a la vez en productor de actos (actividad) y receptor de ellos (pasividad), porque cada acto que realiza no le deja indiferente, igual que antes, sino que provoca en él una transformación.

- Inmanencia y transitividad:

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define estos términos del siguiente modo³⁶¹:

Inmanencia: Dícese de lo que es inherente a algún ser, o va unido de un modo inseparable a su esencia, aunque racionalmente pueda separarse de ella.

Transitividad: Que pasa y se transfiere de uno en otro.

Como consecuencia de lo visto en el punto anterior - cuando las facultades producen sus operaciones, en primer lugar repercuten sobre ellas mismas-, habla Escámez de otras dos características en la formación de los hábitos: inmanencia y transitividad. Esa llamada a la acción que realiza sobre el hombre el objeto exterior le obliga a recogerse en sí mismo, sobre sus propias facultades (inmanencia) y a partir de ellas actuar. De alguna manera hacemos partícipes al objeto exterior de las operaciones de nuestras facultades (transitividad). El proceso lo explica Escámez con claridad en este párrafo que, aunque algo extenso, pensamos que merece la pena citar completo: “La actividad humana total se presenta como la síntesis de estas dos formas, y es ello lo que nos permite decir que el hombre se determina a sí mismo: determinación que implica siempre relación a un objeto exterior. En virtud de la relación del hombre con los objetos, la causalidad inmanente de las operaciones de nuestras facultades sobre nosotros mismos anuncia ya la transitividad, y esta misma relación hace que, inversamente, nuestra acción sobre las cosas participe de algún modo de la inmanencia.

Por ello, el objeto exterior no es totalmente exterior, pertenece a la misma esfera

³⁶¹ Cfr. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992) *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, 21ª edición.

de la realidad que yo, él se me presenta como mi complemento, como un momento del devenir de mi perfección. En la medida en que mi operación se dirige a un recogerme en mí mismo, en esa medida la acción es verdaderamente humana porque manifiesta la posesión del hombre por sí mismo. De aquí que el hombre sea determinable por su propia actividad”³⁶².

- Crecimiento y decrecimiento de los hábitos:

Parece que es innegable la experiencia que todos tenemos de que los hábitos pueden aumentar en nosotros, pero hay que tener en cuenta que cuando hablamos de aumento de los hábitos no nos estamos refiriendo sólo a cantidad numérica. Lo explica así Escámez: “El aumento, en sentido propio, debe decirse de la cantidad pero, por analogía, puede aplicarse también a los inteligibles espirituales (...) El movimiento de crecimiento, en un sentido propio, se dice no de cualquier cantidad física, sino de la cantidad física de los vivientes; así, el aumento es el movimiento por el que el ser animado pasa de una mínima cantidad natural, para poder vivir, a la máxima cantidad natural que le corresponde según su naturaleza”³⁶³. Es decir, nos referimos a un crecimiento en la naturaleza –un movimiento de lo imperfecto a lo perfecto, un perfeccionamiento-, y éste es el crecimiento de los hábitos³⁶⁴.

Parece que el crecimiento de los hábitos aparece con mayor patencia si atendemos a los operativos. Mientras que la adquisición de hábitos en la operación de nuestras facultades es algo visible, no es tan evidente el perfeccionamiento de la facultad por la adquisición de hábitos entitativos. La causa está en que: “las

³⁶² Ibid., pp. 60,61.

³⁶³ Ibid., p.70.

³⁶⁴ Cfr. Ibid., pp.70, 71.

potencias que han de ser perfeccionadas muestran mayor capacidad potencial que energía el hábito, porque la potencia muestra una indeterminación a muchos objetos, y de diversos modos, aunque el hábito perfeccione a la potencia, siempre podrá perfeccionarla más y más, porque no hay adecuación entre la perfectibilidad de la potencia y la perfección del hábito”³⁶⁵. Con esto podemos afirmar que, como el perfeccionamiento de las potencialidades humanas es un proceso abierto, esa energía del hábito dirigida a tal perfeccionamiento será una labor siempre inacabada³⁶⁶.

Pero ¿cómo se produce el crecimiento de los hábitos? Según Escámez, no crecen por la mera suma de grados, sino por una cada vez mayor inhesión a la persona³⁶⁷. Este es uno de los aspectos más importantes y a la vez más bonitos en la relación de los hábitos con nuestro tema de estudio - la educabilidad -. Vamos a transcribir algunas citas textuales de *La formación de hábitos como objetivos educativos*, donde Escámez refleja con más claridad ese crecimiento de los hábitos como mayor inhesión de éstos en el hombre:

“La teoría clásica de los hábitos concibe el crecimiento como la intensificación de la cualidad en el sujeto, es decir, la cualidad se va enraizando progresivamente en el sujeto total que la sustenta. Esto, tanto para los entitativos como para los operativos”³⁶⁸.

“El sujeto queda cualificado progresivamente adquiriendo una habilidad cada vez más intensa, aplicable a muchos objetos; todo sucede en la persona, que se unifica y se simplifica. Los hábitos, más que crecer en sí mismos, crecen en el

³⁶⁵ Ibid., p.72.

³⁶⁶ Cfr. Ibid.

³⁶⁷ Cfr. Ibid., p.73.

³⁶⁸ Ibid., p.75.

sujeto y así toda la actividad, en vez de desparramarse, se condensa y centra en sí misma; no se multiplica, sino que se unifica en su ejercicio mismo”³⁶⁹.

“Por la interiorización en sí de las cualidades, el hombre se interioriza a sí mismo; adquiere un concreto modo de poseerse (...). El crecimiento del hábito es la progresiva marca con la que el hombre queda asignado en su propia e íntima estructura”³⁷⁰.

“El crecimiento intensivo del hábito nos permite ver la unidad del organismo humano, la unidad de la personalidad que explica el comportamiento, y no considera esa personalidad como un conjunto de centenares o millares de hábitos específicos independientes, que pueden ser determinados estadísticamente”³⁷¹.

Por último, Escámez, siguiendo su línea metodológica, quiere destacar que la doctrina tradicional aristotélico-tomista coincide con los autores que hemos citado, al poner de manifiesto que no es suficiente la repetición de actos para explicar el crecimiento de los hábitos, sino que el aumento de éstos depende de la intensidad de aquellos, del interés o motivación del sujeto que actúa, así como de una mayor organización de la personalidad total; por lo que los hábitos quedan interiorizados en el sujeto, constituyendo una segunda naturaleza³⁷².

La formación y crecimiento de los hábitos depende por tanto de varios factores:

- . Repetición
- . Intensidad o motivación
- . Organización de los actos dentro de un todo

³⁶⁹ Ibid., p.73.

³⁷⁰ Ibid., p.75, 76.

³⁷¹ Ibid., p.76.

³⁷² Cfr. Ibid., p.78.

En cuanto al decrecimiento o pérdida de los hábitos, dice Escámez que puede venir:

Por la alteración del perfecto funcionamiento del sistema, en especial del cerebro, pues cualquier alteración en el sistema nervioso impide la posesión en mayor o menor medida de sí mismo, y por lo tanto conlleva la pérdida de los hábitos.

Por la generación del hábito contrario: En la filosofía aristotélico-tomista se señala como propiedad de la cualidad el tener contrario, por lo que el movimiento cualitativo se desarrolla entre ambos extremos – cuando se genera un hábito se va corrompiendo, de forma progresiva, el opuesto³⁷³.

Siguiendo a Santo Tomás, Escámez sostiene que los hábitos son corruptibles – tienen la capacidad de decrecer o de corromperse todos menos los de los primeros principios especulativos y morales. Así, los hábitos de la facultad intelectual son corruptibles ya que pueden haber premisas contrarias a las que se parte. El error, según esto, corrompe el hábito de la facultad intelectual, pues esta tiende a la verdad. Y es que, en definitiva, la posibilidad de que el hábito pueda corromperse está en la indeterminación de la potencia³⁷⁴.

“La exposición del Aquinatense nos muestra que si bien un hábito se corrompe solo por su contrario, sin embargo, la repetición de actos que generan ese hábito contrario empiezan debilitando el anterior hasta originar su total desaparición”³⁷⁵.

El santo va en la misma línea que Aristóteles, pues éste afirma que “la virtud se acrecienta mediante las causas que la hacen nacer y que se destruye por estas

³⁷³ Cfr. Ibid., p.84.

³⁷⁴ Cfr. Ibid., p.85.

³⁷⁵ Ibid.

mismas causas cuando su dirección cambia y, ya que la moral no puede ser pura teoría, es por tanto necesario que consideremos todo lo que se refiere a las acciones para aprender a realizarlas, porque ellas son las que deciden soberanamente de nuestro carácter, y de ellas dependen la adquisición de nuestras cualidades”³⁷⁶.

Se refleja aquí de nuevo la importancia de uno de los puntos ya señalados anteriormente: la relevancia decisiva de las acciones en la propia determinación del hombre y como consecuencia en la adquisición de hábitos. Así comenta Escámez: “Con esto se quiere señalar que el hombre presenta un proceso posible de transformación, que discurre a lo largo de toda su vida; la línea que manifiesta lo que el hombre fue, en un nivel de su historia personal, a lo que es en el siguiente, se manifiesta en sus acciones. Las acciones que llevan a un comportamiento contradictorio al anterior de tal manera borran, cuando dicho comportamiento está arraigado, los hábitos anteriores, que generan un cambio de actitud, entendida como una predisposición a responder de una manera determinada a un concreto campo de objetos o situaciones”³⁷⁷.

En definitiva, la concepción aristotélico-tomista nos muestra que:

1. Existe una interacción entre las acciones humanas y el desarrollo de la personalidad.
2. El cese de la acción en sí mismo no hace que decrezca o que se corrompa el hábito; más bien favorece que aparezcan los actos contrarios que pueden generar sus propios hábitos.

³⁷⁶ Ibid.

³⁷⁷ Ibid.

3. No es suficiente para la disminución y desaparición de un hábito el cese de la acción; se requieren también actos contrarios para que el hábito desaparezca.
4. A menudo, la disminución y pérdida del hábito son debidas a que estaban débilmente arraigadas³⁷⁸.

Esto tiene indudablemente unas conclusiones relevantes para las teorías del aprendizaje. Es interesante comprobar como, a pesar del tiempo que media entre unos y otros, las teorías del aprendizaje actuales siguen la misma línea: “En nuestro intento de confrontación con autores contemporáneos, Correl manifiesta que el aprendizaje se degrada siempre cuando media una prolongada interrupción en el ejercicio. Es necesario efectuar un nuevo entrenamiento para alcanzar el nivel al que se había llegado; sin embargo, el nuevo aprendizaje o reaprendizaje, no parte jamás de un nivel cero y el progreso es mucho más rápido que la primera vez(...). Lo que demuestra, y en esto manifiesta concordancia con la teoría clásica, que la cesación del acto, por sí misma, no corrompe el hábito. Lo que representa una indudable fecundidad para la reeducación en la práctica pedagógica, ya que la degradación habitual, por interrupción de las acciones, es fácilmente corregible por un reaprendizaje.

La segunda matización que hemos señalado, siguiendo a Juan de Santo Tomás, consistía en que, al cesar la acción, estaban más proclives a la desaparición aquellos hábitos menos arraigados; esto es debido a lo que los psicólogos han denominado interferencias (...). Se afirma en ella que un aprendizaje incompletamente fijado, o

³⁷⁸ Cfr. *Ibid.*, p.86.

cuya diferenciación está inacabada, es fácilmente desterrado debido a que su estructura es débil y se presta a la confusión”³⁷⁹.

b.3 La cultura

Otro aspecto que suple la indeterminación biológica es, según Escámez, la cultura. Analizamos la cultura como una consecuencia de los puntos anteriores: por la indeterminación biológica del hombre, por la exigencia de una *segunda naturaleza* a través de los hábitos, el ser humano no vive en el mundo como cualquier otro ser vivo, no vive sometido a los estímulos externos, sino que es capaz de *distanciarse* de ellos³⁸⁰. “El mundo del hombre es un mundo que él mismo se hace; es decir, el fragmento de naturaleza sometido por él y transformado en ayuda para su vida. *Un mundo cultural*”³⁸¹. Pero también es cierto –y Escámez lo subraya –, que cuando nacemos, buena parte de la tarea la tenemos realizada, y en esto consiste también la cultura: “El sujeto se construye desde el nacimiento y en dependencia con una serie de factores socio-culturales. Su propia construcción conlleva un largo proceso de aprendizaje en contacto con otros miembros, mediante el cual adquiere la cultura propia de la sociedad en la que nace. Así, se construye como un ser humano, en un mundo humano, a través de un proceso de interiorización personal que le posibilitará la construcción de su personalidad”³⁸². Y en este proceso juega un papel fundamental la educación, pero no una educación abstracta, sino íntimamente unida al acervo cultural. Así, dice Escámez que la educación debe buscar el perfeccionamiento progresivo de todas las potencialidades

³⁷⁹ Ibid., p.87.

³⁸⁰ Cfr. ESCÁMEZ, J. (1990) “Antropología y Educación”, op. cit. p. 455.

³⁸¹ Ibid.

³⁸² Ibid.

humanas, perfeccionamiento que ha de estar posibilitado por toda la cultura, puesto que toda ella de un modo u otro educa³⁸³. Es decir, hay una complementariedad hombre-cultura, pues cuando el ser humano nace necesita, por su indeterminación biológica, ese ambiente cultural que encuentra al nacer.

C) Implicaciones de la educabilidad

c.1 El perfeccionamiento

Acabamos de decir que Escámez defiende que la educación ha de ir dirigida al desarrollo perfectivo de todas las potencialidades del hombre. Tratemos de ir a la raíz de su argumento: “La gran tesis antropológica que fundamenta el tratado *De homine* es la que el alma y el cuerpo están tan radicalmente conexionados que constituyen una substancial unidad, una estructura psicobiológica; por ella el hombre es un ser sometido a la mutabilidad; es principio de una actividad incesante, precisamente porque para ser, necesita estar ejerciendo una actividad continuada. En términos modernos, el hombre está siendo –más- constantemente, sin dejar de ser nunca él mismo. El hombre no es un ser hecho de una vez por todas, sin posibilidad de perfección y desarrollo, sino que deberá llevar a cabo su perfeccionamiento. Podrá él mismo ir realizándose, procurando la máxima actualización de sus posibilidades indefinidas, y esto mediante hábitos; he aquí el más alto sentido de su operatividad”³⁸⁴.

El que el ser humano posea su particular constitución implica la posibilidad de perfeccionamiento, es decir, pasar de forma progresiva de un estado menos perfecto

³⁸³ Cfr. ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*, op. cit., p.165.

³⁸⁴ Ibid., p.28.

a uno más perfecto. Pero, ¿no hay también perfeccionamiento en los animales desde que nacen hasta el desarrollo pleno de su naturaleza? ¿Qué diferencia hay pues con el perfeccionamiento que se produce en el ser humano? Podemos responder a esta pregunta diciendo que sólo el hombre toma parte –digamos que tiene necesidad de ello- en su propio proceso de construcción, al no poseer una dotación instintiva que le marque el camino a seguir. Pero aún hemos de ir más allá. Siguiendo, como estamos haciendo, el pensamiento de Escámez, el proceso de autorrealización que se lleva a cabo en el hombre puede tomar diferentes direcciones, y no todas estas direcciones le llevan al perfeccionamiento, sino aquellas que se adaptan a su propia naturaleza. Así lo explica nuestro autor:

- a) El hombre tiene una estructura originaria que tiende a la propia realización o perfeccionamiento.
- b) Existe un código moral o sistema de valores objetivo que ese perfeccionamiento.
- c) De ahí que podamos y debamos propugnar una educación que responda a las genuinas dimensiones del hombre, es decir, una educación en donde se transmita y genere una cultura válida, y universal para todos³⁸⁵.

Y también: “La educación debe responder a los intereses y necesidades intrínsecas del hombre. Con esto no queremos decir que no haya ideales o valores, sino que los verdaderos ideales responden a dimensiones fundamentales del hombre, a necesidades insertas en su naturaleza, y que su realización conlleva la afirmación de la propia individualidad, de su “yo” más profundo. Los demás son

³⁸⁵ Cfr. Ibid. pp. 178, 179.

falsos valores alienantes”³⁸⁶.

c.2 El desarrollo integral de la persona

Podemos deducir de las palabras anteriores y de todo el desarrollo argumental, que Escámez solo concibe como verdadera educación aquella que aborda todos los ámbitos en que el ser humano es educable. Estas son sus afirmaciones:

1º El fin de la educación debe plantearse a partir de la persona y de sus posibilidades de desarrollo.

2º Desde esa perspectiva, el fin de la educación es la autorrealización del hombre, entendiendo por autorrealización el desarrollo integral de todas sus energías.

3º El desarrollo se ha de buscar a partir de la expresión espontánea de esas energías.

4º La actualización espontánea de esas energías debe ser armoniosa para un desarrollo integral de la personalidad. Armonía que exige una jerarquía.

5º Sólo de esta manera se responde a la aspiración profunda y natural de realizarse como persona.

6º El proceso educativo consistirá en un progresivo acrecentamiento del sentido de la realidad y de las fuerzas que permitan afrontarla.

7º Cualquier tipo de represión de la espontaneidad ha de ser rechazado, a no ser para evitar coacciones mayores o situaciones traumatizantes; pero deberá desaparecer paulatinamente.

³⁸⁶ Ibid. p. 183.

Defiende, en definitiva, que la función primordial de la educación es el despliegue de todas las energías humanas integradas en una estructura total que es la persona³⁸⁷.

En resumen: “La persona se nos ha mostrado como una realidad autónoma, unitaria, activa y única, que se caracteriza por el pensamiento simbólico, que penetra toda su actividad, y que ésta es una respuesta del organismo como totalidad al mundo en el que está inserta; la educación, si se considera como perfeccionamiento de la persona, debe potenciar todas y cada una de sus dimensiones; así la finalidad de la educación será intrínseca al sujeto, ni impuesta desde fuera ni marginadora de ninguna potencialidad interna”³⁸⁸. Y añade Escámez que esa educación integral incluiría como objetivos fundamentales “el desarrollo corporal y el aumento de las resistencias orgánicas, es decir, la educación física; el enseñar al hombre a comunicarse y convivir con los demás, los principios básicos de moralidad y solidaridad; el desarrollo de la capacidad intelectual y formación científica; la formación estética, económica y religiosa. En definitiva, la meta es el desarrollo de la totalidad de la persona”³⁸⁹.

D) Dimensiones de la educabilidad

Partiendo de esta última afirmación de Juan Escámez, nos es más sencillo distinguir las dimensiones de la educabilidad. Él aborda este punto de forma directa en la “Fundamentación antropológica de la educación”. Nuestro autor aquí se pregunta: ¿es educable el hombre en los diferentes estratos de su conducta?

³⁸⁷ Cfr. *Ibid.*, pp. 189,190.

³⁸⁸ *Ibid.*, p.176.

³⁸⁹ *Ibid.*

Responde de forma clara: todos aquellos comportamientos que trascienden el ámbito neurovegetativo pueden ser modificados por el aprendizaje, y señala como ámbitos educables:

- . El cuerpo
- . Los afectos
- . La inteligencia y la voluntad³⁹⁰

Cada uno de estos estratos son educables en cuanto que poseen la característica común de la indeterminación, es decir, pueden optar por una diversidad de posibilidades en su realización.

En *La formación de hábitos como objetivos educativos* además Escámez nos muestra unas indicaciones concretas de hacia dónde ha de dirigirse la educación para el pleno despliegue de potencialidades en cada uno de los ámbitos siguientes:

d.1 Los aprendizajes del cuerpo

“Respecto a los hábitos corporales, tan descuidados por la educación, es necesario un replanteamiento. Hemos sostenido, a lo largo de nuestro trabajo, la unidad psicosomática del hombre; esto nos conduce a ver un cuerpo, animado específicamente, y que necesariamente es un manantial de energías. Estas energías, por ser de una persona, han de ser utilizadas en actividades que den resultados significativos. El cuerpo descuidado, no teniendo canales de actividad eficazmente organizados, irrumpe sin saber cómo ni porqué en una turbulencia sin sentido o en manifestaciones absurdas, lejos del uso grácil y expresivo de los poderes

³⁹⁰ Cfr. ESCÁMEZ, J. (1981) “Fundamentación antropológica de la educación”, op.cit. pp. 18-20.

corporales”³⁹¹. Lo que nos quiere decir Escámez es que el ser humano, a diferencia de los animales, es capaz de aprender movimientos complejos, gracias al esfuerzo inteligente y larga práctica. Pero esto no significa que antes de cada movimiento tengamos que pararnos a pensar, sino que gracias a los hábitos, somos capaces de generar automatismos aprendidos. Por eso, la educación del cuerpo ha de ir dirigida a la organización adecuada de los movimientos y a conferir un “sentido” a la formación de cualquier hábito senso-motriz, pues el cuerpo se muestra como un verdadero centro de significación³⁹².

d.2 La formación de la voluntad y de los apetitos sensibles

La voluntad y los apetitos sensibles –facultades apetitivas–, son, según Escámez, el eje central de la formación moral, pues tienden de forma natural al bien. “En otros términos, la forma que determina la actividad realizante del hombre es la que presenta al objeto bajo el aspecto de bien. Aunque el ámbito de estas potencias sea el de bien, sin embargo, en la forma de actuar o proceder, el bien se presenta como algo indeterminado, más allá de toda posible concreción; en consecuencia, ni la voluntad está impelida a querer nada concreto ni las facultades apetitivas inferiores, por su dependencia del imperio de la voluntad, es decir, por su obediencia a la razón”³⁹³. Por eso se requieren hábitos. Afirma Escámez que cuando en estas facultades se ha generado el hábito, esa tendencia hacia el bien se actualiza y concreta en unas determinadas direcciones, que si son, dice, correctas, seguirán el

³⁹¹ ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*, op. cit., p. 199.

³⁹² Cfr. ESCÁMEZ, J. (1981) “Fundamentación antropológica de la educación”, op.cit., pp. 18, 20.

³⁹³ ESCÁMEZ, J. (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*, op. cit., p.201.

recto orden moral, y es así como aparecen las virtudes³⁹⁴. Vale la pena terminar este punto con la siguiente cita de nuestro autor:

“La educación debe potenciar la fuerza de voluntad en la prosecución de su deber, y en esto consiste la virtud; si se debe hacer ‘algo’, es porque ese ‘algo’ es valioso y, en cuanto el valor hace relación al sujeto, podemos decir que la virtud es la apropiación de lo valioso. Si la virtud es la apropiación de lo valioso, entonces la formación moral, pedagógicamente hablando, consistirá en generar disposiciones en el sujeto para la realización de lo positivamente valioso. La generación de disposiciones nos introduce en un tema neurálgico de la pedagogía contemporánea: la formación de actitudes positivas (...). ¿Cómo se han de formar las actitudes? Como principio general hay que tener presente que, si la meta de la educación es el perfeccionamiento del hombre en su personalidad integral, las actitudes deben ir proyectadas a los valores según la jerarquía que estos presentan y, por lo tanto, las actitudes positivas hacia los valores superiores requieren un cultivo preferente”³⁹⁵.

d.3 Formación intelectual

No podemos negar que las teorías del aprendizaje intelectual han variado bastante desde los clásicos hasta nuestros días, pero Escámez quiere resaltar que, en los presupuestos básicos, hay más cosas en común de lo que puede parecer en un principio³⁹⁶. “La doctrina tradicional concebía la formación intelectual como adquisición de cualidades intelectuales sobre la base del hábito de los primeros principios especulativos o intelecto, y del hábito de los primeros principios

³⁹⁴ Cfr. Ibid., p.202.

³⁹⁵ Ibid. pp. 202, 203.

³⁹⁶ Cfr. Ibid., p. 204.

prácticos o *sindéresis*. Sobre la base de los primeros principios se adquiere el saber por la aplicación de estos principios a materia u objetos determinados y, sobre la base de las conclusiones obtenidas, se aplican a otras materias que son más concretas que las anteriores. La formación del saber, o adquisición correcta de hábitos intelectuales, está posibilitada, según lo expuesto, por el raciocinio deductivo³⁹⁷. Aunque estas premisas son, para los lógicos modernos, meras hipótesis, mientras que para los clásicos son evidentes en sí mismas por la pura intuición, lo interesante es mostrar los puntos en común:

Sólo se sabe algo cuando está fundamentado.

La estructura del pensamiento manifiesta una coherencia lógica.

Todo conocimiento o saber ha de ser recreado activamente por el que aprende.

Esto nos conduce a que la formación de hábitos adecuados del pensamiento sólo se dará si se procura que el hombre busque la fundamentación de todo conocimiento, desde una elaboración personal. Lo que se ha de procurar es potenciar su capacidad mental; atender a que por la instrucción vaya adquiriendo la sabiduría, entendida como la reorganización unitaria y personal de la multiplicidad de los dominios del conocimiento³⁹⁸.

d.4 El hombre, ser dialógico.

Por último, también está presente en Escámez una dimensión fundamental. El ser humano – ya se ha comentado anteriormente- cuando nace encuentra el mundo abierto hacia él, y él a su vez tiene que abrirse al mundo. Es en esta apertura

³⁹⁷ Ibid.

³⁹⁸ Cfr. Ibid., p. 205.

hacia el mundo cuando se percibe a sí mismo como sujeto³⁹⁹. “La apertura al mundo, su *dialogicidad*, es lo que permite la autoconciencia del ‘yo’ personal que se construye como tal desde la realidad del mundo. (...) El carácter dialógico aparece con toda su profundidad en el encuentro con *el otro*. (...) A nivel humano, no se puede hablar propiamente de realidad personal hasta el momento en que dos seres dotados de capacidad de apelación y de respuesta entran en relación dialógica y crean un campo de libre juego comunicativo. Este acto dialógico ejerce un influjo decisivo sobre la constitución misma de la realidad personal de quienes lo realizan. (...) El hombre, que se nos ha mostrado como indeterminado y sin la plenitud que su propio ser requiere, necesita para su autoconciencia y realización, de los demás⁴⁰⁰”.

³⁹⁹ Cfr. ESCÁMEZ, J. (1981) “Fundamentación antropológica de la educación”, op.cit. pp. 24, 25.

⁴⁰⁰ Ibid. p. 25.

2.3.3 Francisco Altarejos Masota

Esquema:

A) Concepto de educabilidad

B) Condiciones de posibilidad

b.1 Indigencia y trascendencia: el deseo de felicidad

b.2 La plasticidad humana

b.3 Las potencialidades

b.4 Los hábitos

b.5 La libertad

C) Implicaciones de la educabilidad

c.1 El perfeccionamiento humano: crecimiento frente a autorrealización

c.2 El aprendizaje como formación

c.3 La educación integral

c.4 Familia y humanización

D) Dimensiones de la educabilidad

d.1 Unión de inteligencia y voluntad

d.2 Las emociones

Como preámbulo al análisis de la educabilidad en la obra de Francisco Altarejos, vamos a reflejar las características del ser personal que recoge este autor en la obra que comparte con Concepción Naval, *Filosofía de la Educación*, características que serán una guía en todos sus escritos.

Características del *ser personal*:

1. La persona no tiene un valor medial: no es elemento o valor de cambio para nada, pues cobra carácter absoluto de *fin*.
2. Es una realidad irrepetible. Todo ser humano participa de la misma naturaleza –la humanidad- que define lo que es, pero no se agota en ella, pues su dignidad no se agota en lo que es sino en quién es. La dignidad humana, en efecto, no se considera como propia de la especie humana, sino de cada individuo, que es por ello persona.
3. Que la persona sea irrepetible implica que es también irreductible: que no puede reducirse a nada superior a ella y por ello, propiamente y de suyo, resulta incognoscible en sí misma (...) Si la dignidad humana es privativa de cada persona, se implica que radica en su más profundo interior, esto es: en su intimidad, que resulta así constitutiva de su ser nuclear.
4. Presenta la dualidad *unidad-diversidad*. La unidad es lo propio de todo ser vivo, pues la vida se realiza como integración de órganos y partes diversas. En la persona, dicha unidad se realiza en la intimidad de su ser; (...) Sin embargo, no puede acoger y comunicarse más que con manifestaciones parciales y acciones particulares –y por tanto diversas y exteriores- de la unidad personal.
5. La persona es constitutiva y radicalmente *coexistencia*, para lo otros, para Dios

y para sí mismo⁴⁰¹.

Unidad, globalidad, coexistencia, el hombre como fin... son términos que, dentro de una temática u otra, irán apareciendo a lo largo de estas líneas como base de un pensamiento que concibe al educando sobre todo y ante todo, persona.

A) Concepto de educabilidad

No encontramos en la obra de Francisco Altarejos una definición de *educabilidad* como tal, pero el capítulo primero del manual que comparte con Concepción Naval, *Filosofía de la Educación*, comienza con el apartado llamado **Posibilidad y necesidad de la educación**. Al comienzo del capítulo Altarejos comenta: “El ser humano nace con una *forma* o modo de ser, como el resto de los vivientes, pero no nace *formado*. Cualquier animal nace con unas tendencias definidas y completas –conformadas-, que permanecerán a lo largo de su existencia. No es así en el ser humano; su nacimiento sólo es la aparición de múltiples posibilidades de ir actualizándose –o no- a lo largo de su existencia”⁴⁰². Altarejos nos está hablando de la educabilidad. El hombre posee, de forma innata, la capacidad de ir actualizando –entre otras cosas, mediante la educación- sus potencialidades, esa *forma* peculiar de que está dotado y que le diferencia radicalmente del animal.

B) Condiciones de posibilidad de la educación

b.1 Indigencia y trascendencia: el deseo de felicidad

El ser humano es indigente, y “de tal indigencia fundamental proviene la

⁴⁰¹ Cfr. ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2004) *Filosofía de la Educación*, op. cit., pp. 153-162.

⁴⁰² *Ibid.*, p. 17.

plasticidad y la apertura al mundo que caracterizan el dinamismo vital del hombre. Señala K. Dienelt cómo, desde aquí, puede entenderse el fundamento de la educación; o, con palabras de J.L. Castillejo, se puede hablar de la *educabilidad* como categoría antropológica radical”⁴⁰³.

En esta deficiencia de origen es donde se asienta y justifica la educación; la educación solo es posible porque el ser humano es un ser limitado. Altarejos recoge estas palabras de Víctor García Hoz: “la educación es reconocer que el hombre es algo que está sin hacer, algo que necesita la otra cosa para llegar a ser lo que puede ser. Es decir, la primera condición para intentar la educación es el conocimiento de la indigencia del hombre”⁴⁰⁴.

Pero el hombre en cuanto educable no termina en su indigencia, sino que existe también en él un deseo de perfección, una aspiración a remediar esa indigencia constitutiva. Nuestro autor aborda y desarrolla un sugerente tema en relación con ambos aspectos: el deseo de felicidad inherente en el hombre, el cual está tan acendrado en la naturaleza humana que, en el caso de pretender desarraigarlo, sería imposible hacerlo por completo⁴⁰⁵.

El deseo de felicidad de todo ser humano nos habla de estas dos características –indigencia y trascendencia-, cuya convivencia no siempre es fácil. “Desde la imperfección constitutiva de la naturaleza humana se hace posible y se exige la actividad educativa. Esto es de común aceptación. La primera gran diferencia estriba en el reconocimiento o en el rechazo de la otra cara de la moneda: la aspiración a la perfección de esa naturaleza indigente desde ella misma. Para Kant, la indigencia constitutiva del hombre es un hecho innegable. Pero para

⁴⁰³ ALTAREJOS, F. (1986) *Educación y felicidad*, Pamplona, Eunsa, p. 36.

⁴⁰⁴ Ibid., p. 37.

⁴⁰⁵ Cfr. Ibid., p. 39.

Platón, por ejemplo, tan real como esa imperfección originaria –incluso más real que esa imperfección originaria– es la aspiración a la perfección; perfección que Aristóteles verá como el verdadero sentido de la felicidad y la vida humanas, que se desenvuelven entre la infinitud de las aspiraciones y la limitación de las necesidades”⁴⁰⁶. Ahora bien, constatar la radicalidad de la indigencia y trascendencia humanas, no debe ofrecernos la imagen del hombre como un ser dividido en dos. Podríamos preguntarnos entonces: ¿qué ganará finalmente, la condición indigente o la aspiración a la trascendencia? Así responde Altarejos a esta pregunta: “no se trata de saber qué principio ganará en el hombre. La formulación correcta es si el hombre mismo y entero ganará o perderá. (...) No cabe pensar en dos principios enfrentados, porque la indigencia y la trascendencia en sí nada significan, sino sólo la indigencia y la trascendencia *humanas*. Es el hombre en su totalidad quien es indigente, y es en el hombre, como un todo, donde radica la aspiración autotrascendente (...). Es el ser humano, en su totalidad, quien es indigente y, por ello, la aspiración a la autotrascendencia apunta a la plenitud de la totalidad”⁴⁰⁷, que es el deseo de felicidad. Y es que deseamos la felicidad, pero no para una parte de nosotros, sino para todo, y deseamos llevar a la plenitud todo nuestro ser, y no solo una parte de él. Deseamos, en definitiva, ser queridos en nuestra globalidad más radical, que es nuestra condición personal, ser queridos como personas⁴⁰⁸.

b.2 La plasticidad humana

Francisco Altarejos hace referencia a la singular plasticidad del hombre, que se

⁴⁰⁶ Ibid., pp. 37, 38.

⁴⁰⁷ Ibid., p. 42.

⁴⁰⁸ Cfr. Ibid.

diferencia de forma radical de la del animal, fundamentalmente en que este se muestra determinado por la realidad que le circunda, frente a la completa apertura del hombre ante esa misma realidad⁴⁰⁹.

Las potencialidades del animal se desarrollan espontáneamente por la nutrición, la práctica y la imitación de los de su especie; la diferencia con el ser humano se muestra especialmente cuando, ya en los primeros momentos de la infancia, el niño comienza a ensayar nuevas formas de actuación que van más allá de la imitación de sus congéneres.

La plasticidad humana permite que la educación sea posible, precisamente por la especial apertura que conlleva, así como también implica la necesidad de recibir ayuda para que el desarrollo y crecimiento de las potencialidades sea perfectivo. Y es que, en el ser humano confluye una curiosa combinación: por un lado se enfrenta a una gran indigencia biológica respecto al reino animal, pero al mismo tiempo la indeterminación de sus potencialidades no se aquieta en la mera satisfacción de una necesidad concreta, sino que sobrepasa dicha necesidad, lo que nos indica que la realidad no puede, por sí misma, determinar al hombre⁴¹⁰.

Por lo tanto, indigencia, trascendencia y plasticidad son raíces de la condición humana, que culminan en la educación y en la cultura. La cultura (...) es posible por la indigencia humana y por la trascendencia que va más allá del límite dado en la satisfacción de la necesidad. La educación, en cuanto que remedio de la indigencia y ayuda a la trascendencia, es posible y necesaria por la dimensión social de la vida humana⁴¹¹.

⁴⁰⁹ Cfr. ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2004) *Filosofía de la Educación*, op. cit., p. 17.

⁴¹⁰ Cfr. *Ibid.*, pp. 18, 19.

⁴¹¹ *Ibid.*, p. 19.

b.3 Las potencialidades

Junto a la plasticidad humana se encuentra la peculiaridad de sus potencialidades y del crecimiento de éstas. Así, el hombre posee una potencia racional que, con las restantes potencias humanas –que participan de ella en mayor o menor grado – tienen un crecimiento inmanente, esto es, *en y desde* ellas mismas. Las potencias humanas son relacionales, es decir, están referidas siempre a otros objetos distintos de ellas, pero a la vez son racionales, por lo que su actuar está abierto a una multitud de posibilidades, cada una de las cuales supone un modo concreto de crecimiento para la potencia. Esto no ocurre con los animales: la naturaleza de los animales o las plantas viene predeterminada, crece de una manera natural y es conformada por los agentes externos. Lo propio del hombre, precisamente por tener una naturaleza bañada por la racionalidad, es ir más allá de las influencias externas aunque, como ya hemos comentado, necesite estas influencias para el desenvolvimiento de sus potencialidades⁴¹². Y es que, señala Altarejos, “el ser humano que se educa aparece como una cierta materia informe, en cuanto que existe una carencia inicial en él que pretende remediar la educación. No obstante, si es veraz hablar de unas carencias parciales, o incluso de una carencia o indigencia fundamental en el ser humano, que justifican la necesidad de la educación, sería falaz hablar de un vacío pleno, de una indeterminación total y constitutiva del ser humano en cuanto que precisa de educación. Si es cierto que el ser humano puede considerarse ‘materia educativa’, no lo es menos que es una materia ya formada, aunque lo sea mínimamente. En educación, se trata de dar forma a lo ya formado –como dice Víctor García Hoz-, no en cuanto formado, sino

⁴¹² Cfr. Ibid.

en cuanto incompletamente formado”⁴¹³.

b.4 Los hábitos

Con palabras de Juan Escámez, Altarejos indica que la teoría de los hábitos –algo que ha estudiado Escámez en profundidad-, es lo que mejor nos explica el hecho educativo. Es muy significativo este comentario de nuestro autor: “Más que la naturaleza humana como dada, interesa al educador la más profunda virtualidad contenida en ella, que es su capacidad de transformarse mejorándose. Más que la naturaleza primigenia, interesa la segunda naturaleza que el hombre adquiere en su vivir. Ésta no niega a aquélla, sino que la asume en su principio esencial que es su autoperfeccionamiento; la primera naturaleza no se desecha, como abandona el reptil su piel, sino que se desarrolla en ella misma, como una semilla, hasta el grado que permite hablar de segunda naturaleza, sin que esto suponga negación de la primera”⁴¹⁴. Esta segunda naturaleza se va adquiriendo mediante los hábitos y es condición de posibilidad de la educación.

Francisco Altarejos también acude a la definición que Santo Tomás de Aquino establece de los hábitos: ‘cualidad por sí misma estable y difícil de remover que tiene por fin asistir a la operación de una facultad y facilitar tal operación’, por lo que podemos decir que los hábitos en educación poseen un carácter «cualificador». “Si la cualificación en la conducta operada por los hábitos es buena, se especifican los hábitos en las *virtudes*; una virtud es un hábito operativo cualificado de bueno, así como un vicio es un hábito operativo cualificado de malo. En cuanto que bueno, el hábito supone el desarrollo de la naturaleza por la vía de su

⁴¹³ Ibid., pp. 16, 17.

⁴¹⁴ ALTAREJOS, F. (1986) *Educación y felicidad*, Pamplona, op. cit., pp. 141, 142.

mejor actuación”⁴¹⁵. Pero el hábito además, no está sólo referido a la actividad o a la operación de la facultad, sino también a la propia facultad, a ambas, con lo que se resalta el carácter global e integrador del hábito⁴¹⁶.

Apunta nuestro autor una perspectiva muy interesante y relevante para la educación, y es la consideración de los hábitos como motores de la acción, llegando a establecer en este punto la clave de la motivación educativa: “En el hábito se contiene, pues, la clave eficaz de toda motivación educativa. Suscitados suficientemente, los hábitos son el principal motor de la actividad formativa del educando, que tiene en el mismo desarrollo intencional de la naturaleza su más rica fuente de energía. El hábito, en cuanto disposición se establece en la conducta, no sólo prepara o pone a punto, sino que incita a la acción”⁴¹⁷.

Hemos dicho que los hábitos son motor de la acción, pero además esta acción repercute en el propio hábito, lo que da explicación a su estabilidad. Cuando estas acciones están cualificadas como buenas, se va produciendo poco a poco el perfeccionamiento del hábito, y por lo tanto del sujeto. Por eso podemos decir que el crecimiento y perfeccionamiento de los hábitos entendidos como virtudes es ilimitado, y por lo tanto el perfeccionamiento del hombre es igualmente irrestricto. Constituye un proceso que nace, se realiza y recae sobre él mismo, por lo que el autoperfeccionamiento en que consiste no termina⁴¹⁸.

Aunque abordaremos en el apartado siguiente el tema de la libertad, es necesario preguntarnos: ¿contradicen los hábitos a la libertad? Hay que responder que no, pues es cierto que el hábito determina la actuación humana, pero el sujeto

⁴¹⁵ Ibid., pp. 143, 144.

⁴¹⁶ Cfr. Ibid., p. 143.

⁴¹⁷ Ibid., p. 144.

⁴¹⁸ Cfr. Ibid., p. 145.

quiere esta determinación, por lo que no contraría a su libertad. Los hábitos confieren al hombre una estabilidad que favorece precisamente su libertad. En esta línea encontramos la concepción que tiene Altarejos del hábito: “El hábito no es otra cosa que el mismo *disponer de sí* de la persona mediante el cual realiza su libertad en plenitud”⁴¹⁹. El único impedimento que los hábitos pueden poner a la libertad se encuentra en la ausencia del pensamiento cuando se adquieren los hábitos, lo que conlleva el caer en la rutina⁴²⁰. Por eso, la formación de los hábitos deben estar impregnados de pensamiento, la inteligencia ha de implicarse activamente en la tarea.

b.5 Libertad

Muy unido a la indigencia y a la vez apertura del hombre ya descrita, así como de su perfectibilidad ilimitada, se encuentra esta singular cualidad humana. Según el autor que tratamos, aunque puede ser abordada desde diferentes áreas, desde una perspectiva pedagógica la libertad comparece desde el punto de vista de la perfectibilidad humana –o defectibilidad, pues el hombre puede mejorar, pero también empeorar - ⁴²¹. Pasemos a explicarlo.

Cuando partimos de la experiencia, vemos que la libertad –su indeterminación y su apertura antes distintas posibilidades de elección - es algo universal en el hombre. La elección pues, aparece como el acto primero y definitorio de la libertad; somos libres porque podemos escoger y no estamos determinados a obrar en una única dirección⁴²². Pero el significado de la libertad no

⁴¹⁹ ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2004) *Filosofía de la Educación*, op. cit., p. 192.

⁴²⁰ Cfr. ALTAREJOS, F. (1986) *Educación y felicidad*, op. cit., p. 146.

⁴²¹ Cfr. ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2004) *Filosofía de la Educación*, op. cit., pp. 124, 125.

⁴²² Cfr. *Ibid.*, pp. 125, 126.

acaba, dice Altarejos, en la capacidad de elección, sino también constituye una capacidad de autodeterminación. ¿Qué significa esto? “Psicológicamente, la libertad es una cualidad de la potencia volitiva; pero, trascendentalmente, es un principio antropológico que configura todo el comportamiento humano, y no es solo una cualidad particular”⁴²³. La libertad no acaba en la elección en sí, sino que cada elección repercute en el propio sujeto. Así lo explica él: “El hecho del dominio del propio actuar remite a la autoposesión del propio ser, que aparece como capacidad de autodeterminación originaria. ‘¿Por qué el hombre es libre? Porque –en palabras de L. Polo-, puede autodeterminarse originariamente, porque tiene una capacidad de autoserse, de *serse*, que está en su propia intimidad’ ”⁴²⁴. Cada acto libre repercute en el sujeto y repercute también en la propia libertad, haciéndola crecer.

En palabras de Altarejos, es común escuchar la expresión ‘educación *para* la libertad’, pero sería más propio decir, ‘educación *en* la libertad’, pues la libertad conlleva todo un proceso de autoperfeccionamiento, de crecimiento en la autoposesión del propio ser y actuar, que se traducirá en decisiones y compromisos personales y sociales⁴²⁵. Esta misma idea la explica en la siguiente cita: “El hombre es hombre, pero ese ser hombre no está dado originariamente. Precisamente, ser hombre es algo que cada hombre se da a sí mismo en cierta medida; en la medida en que obra de un modo o de otro”⁴²⁶. Por eso Francisco Altarejos concibe la libertad como nota esencial de todo proceso educativo. Así lo dice él mismo: “El sentido profundo de la libertad impregna toda la educación. Cualquier decisión y cualquier

⁴²³ ALTAREJOS, F. (1982) “El valor de la eficacia y el principio de la libertad”, en *Revista Española de Pedagogía*, p. 120.

⁴²⁴ Ibid..

⁴²⁵ Cfr. Ibid., p. 121.

⁴²⁶ ALTAREJOS, F. (1989) “La acción educativa: enseñanza y formación”, en VV.AA. *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, p. 605.

procedimiento educativo tiene por condición el criterio de la libertad creciente. No debe tomarse la libertad como un valor a respetar, sino como el principio conformador de toda actuación educativa”⁴²⁷. También en la siguiente cita reafirma Altarejos la esencialidad de la libertad, en este caso haciendo referencia al ser personal: “En el orden del desarrollo, la libertad sirve a los demás valores porque, en el orden de la fundamentación es el valor germinal. Pero el valor base no puede ser solo un valor, pues los valores se fundamentan en la persona. El ser personal es, operativamente, libertad (...). Si se plantea la necesidad de contar con la libertad en educación, se concluye, en efecto, que la educación debe serlo de la persona”⁴²⁸.

C) Implicaciones de la educabilidad

c.1 Perfeccionamiento humano: crecimiento frente a autorrealización

Esas condiciones descritas que capacitan al hombre para la educación, implican que posea un crecimiento irrestricto: “El hombre es capaz de un crecimiento irrestricto, un ser que nunca acaba de crecer. Ciertos tipos de crecimiento dan de sí hasta cierto punto –el crecimiento orgánico se acaba, la formación de los circuitos neuronales también; tales crecimientos no son irrestrictos -, pero el hombre en cuanto tal es capaz de crecer sin coto”⁴²⁹.

Sin embargo, el hombre es un ser coexistente, su ser consiste en coexistir, por lo que su crecimiento no podrá efectuarse sin el crecimiento de los demás, y su perfectibilidad perfeccionará a los otros⁴³⁰. Altarejos va más allá y comenta: “Todo

⁴²⁷ ALTAREJOS, F. (1982) “El valor de la eficacia y el principio de la libertad”, op. cit., p. 122.

⁴²⁸ ALTAREJOS, F. (1986) *Educación y felicidad*, op. cit., p. 77.

⁴²⁹ ALTAREJOS, F. (2001) “Autonomía y coexistencia: una encrucijada pedagógica”, en RODRÍGUEZ, A. Y PERALTA, F. (Eds.) *Autonomía, educación moral y participación escolar*, Pamplona, Eunsa, p. 32.

⁴³⁰ Cfr. *Ibid.*, pp. 32, 33.

crecimiento, todo perfeccionamiento humano es imposible sin el perfeccionamiento de otros y, por ello, toda vía de mejora humana –es decir, toda pedagogía – que propugne una referencia individual, aunque sólo sea circunstancial o momentáneamente es de suyo nociva; cabría decir, aunque suene extraño que toda pedagogía individualista es de suyo antipersonal”⁴³¹.

El crecimiento irrestricto del ser humano plantea una concepción de los objetivos en educación que va más allá de la mera consecución de resultados. Ésta es una crítica que realiza nuestro autor: “El saber pedagógico actual, en sus múltiples manifestaciones, se olvida obstinadamente de esta realidad radical: que es consustancial a la educación la posibilidad de que educador y educando trasciendan los objetivos en pro de la finalidad, que es el perfeccionamiento humano entendido propiamente como crecimiento irrestricto. Se prefiere fundar la pedagogía desde la anticipación de las metas, lo cual proporciona seguridad al quehacer educativo”⁴³². Y sin embargo, en palabras de Leonardo Polo, el hombre es el ser más imprevisible que existe, “y por eso precisamente, la actuación educativa se sustenta en la apertura a lo improbable, o al menos, a lo imprevisible. Esto no significa ni espontánea arbitrariedad ni caótica irracionalidad en la actuación pedagógica, sino atenta apertura al «además» antropológico, al verdadero sentido de una educación propiamente humana, esto es, teórica y prácticamente personal”⁴³³.

Es necesario buscar el perfeccionamiento intrínseco que producen en la persona las capacidades o actitudes a desarrollar a través de una tarea, no solo los resultados de dicha tarea; no la mera agregación de mejoras parciales de las potencialidades, sino buscar también el sentido globalizador del perfeccionamiento

⁴³¹ Ibid., p. 33.

⁴³² ALTAREJOS, F. (1996) “Finalidad y libertad en educación”, en *Anuario filosófico*, p. 342.

⁴³³ Ibid.

humano⁴³⁴.

Cuando nos referimos al perfeccionamiento humano a través de la educación, es muy común hoy utilizar el término *autorrealización*, así como el de *autonomía personal*. ¿En qué se diferencia el perfeccionamiento humano con estos otros aspectos educativos?

En primer lugar, la autorrealización es considerada como fin de la educación. Esto supone una determinada concepción del hombre, caracterizado por dos aspectos:

- a) El ser del hombre se constituye en su actuar. Si hay algo dado en el hombre, está dado lo menos posible, pues se construye con su propia acción.
- b) El hombre es dueño de sí y de su propio actuar. Éste le pertenece.

Así, este enfoque se centra en el actuar del hombre, en su acción, y la finalidad humana se establece desde una perspectiva dinámica o energética. En este sentido, se entiende por *autorrealización* el desarrollo integral de todas las energías humanas⁴³⁵.

El principal problema de esta corriente es que pone el acento en el individuo como único protagonista de su realización personal, olvidando que el ser humano es un ser coexistente y su perfeccionamiento sólo es posible en su relación con los otros. Altarejos incluso aconseja en ciertos casos dejar de usar un término que puede llevar a una interpretación errónea⁴³⁶. “La autorrealización tiene una referencia al sujeto marcadamente individual y aislante de la relación intersubjetiva; obstruye la comprensión del ser humano desde la coexistencia. Además, tiene un

⁴³⁴ Cfr. Ibid.

⁴³⁵ Cfr. ALTAREJOS, F. (1986) *Educación y felicidad*, op.cit., p. 20.

⁴³⁶ Cfr. ALTAREJOS, F. (2001) “Autonomía y coexistencia: una encrucijada pedagógica”, op. cit., p. 35.

sentido terminativo, de meta u objetivo concreto que enturbia el sentido permanente abierto y absoluto del perfeccionamiento humano, de su crecimiento irrestricto (...). Podría decirse de otro modo. Si la autorrealización puede tener algún problema, tal vez sea su consecución. Supongamos que alcanzo el término, que yo me autorrealizo; ¿qué viene después? Solo cabe una respuesta en este orden: nada”⁴³⁷.

Francisco Altarejos es muy claro en este aspecto: “La autorrealización, en efecto, es la formulación de mayor éxito pedagógico respecto de la finalidad educativa. Su significado contiene referencias de intenso valor en la modernidad. Por una parte, implica la noción de dominio de sí, tan querida por el pensamiento antropológico; además, consolida la dimensión de fuerza, de energía espontánea”⁴³⁸. Sin embargo ¿qué ocurre? Que de forma inevitable se cae en el principio del resultado ya que unimos autorrealización con usar la libertad en pro de la acción. Parece que preservamos la libertad del educando porque esa libertad se concreta en actuaciones concretas, que comienzan y tienen un fin –un resultado-. Pero en realidad la libertad del educando queda supeditada a ese resultado –cuando obtengo un resultado soy verdaderamente libre-. La autorrealización como fin educativo contradice entonces uno de los principales principios educativos: la duración permanente de la educación. “Se contradice la posibilidad real del crecimiento humano, pues, mientras se admita la posibilidad de un término, y precisamente por el carácter absoluto que reviste, se afirma implícitamente que la educación concluye: es decir, que en cierto momento el hombre deja de aprender. Se gana sentido para la acción educativa y se logra el *status* de preeminencia para la libertad; pero a costa de truncar el perfeccionamiento humano poniéndole un

⁴³⁷ Ibid.

⁴³⁸ ALTAREJOS, F. (1996) “Finalidad y libertad en educación”, op. cit., p. 339.

término (...) Por eso, la noción de autorrealización es insuficiente y generadora de confusión en la teoría y en la práctica educativas”⁴³⁹. El crecimiento humano es mucho más que la autorrealización, pues mientras ésta tiene un término, el crecimiento continúa más allá del término⁴⁴⁰.

Algo parecido sucede con la autonomía personal, pues es un concepto que posee una marcada referencia al individualismo, pero “no cabe un perfeccionamiento de la autonomía personal si no es en relación con el perfeccionamiento de otras autonomías personales. De esta idea queda descartado, por ejemplo, cualquier aspecto positivo que se postulara para el criterio de competitividad en la educación”⁴⁴¹. Así mismo, parece que este concepto pretende salvaguardar y reafirmar la propia libertad como si fuera un bien privativo. Pero, como comenta Francisco Altarejos, en rigor el hombre no posee *libertad* –pues ¿qué es la libertad por sí sola?-, sino más bien el hombre se posee a sí mismo, dándose a los demás desde su libertad⁴⁴².

c.2 El aprendizaje como formación

Las características de la educabilidad permiten al hombre aprender también de manera distinta a cualquier otra especie de reino animal que sea capaz de *aprendizajes*. Aunque Altarejos realiza un estudio tanto del concepto y proceso de enseñanza como del aprendizaje, nos centraremos en este último por tener una relación más directa con el tema que nos ocupa. El aprender –dice nuestro autor -, puede ser actividad o acción. “En sentido pleno, hay educación cuando lo aprendido

⁴³⁹ Ibid., pp. 339,340.

⁴⁴⁰ Cfr. Ibid., p. 340.

⁴⁴¹ ALTAREJOS, F. (2001) “Autonomía y coexistencia: una encrucijada pedagógica”, op. cit., pp. 35, 36.

⁴⁴² Cfr. Ibid.

se realiza como acción, pues así es como se perfecciona o mejora el sujeto directamente⁴⁴³. Pero es preciso en primer lugar aclarar la diferencia entre acción y actividad, términos que, siendo sustancialmente diferentes, suelen confundirse. No es lo mismo acción y actividad y lo que las hace diferentes es su finalidad. Nuestro autor establece las principales características de una y otra:

la actividad tiene una finalidad *transeúnte* o *transitiva*, exterior a la propia actividad; la acción tiene una finalidad *inmanente* que se cumple en ella misma;

la actividad tiene una realización *procesual*, a través de una sucesión de pasos que desembocan en la finalidad extrínseca; la acción tiene una realización *instantánea*, en cuanto que alcanza su fin en su ejecución;

la actividad concluye en un producto final, en algo hecho; la acción concluye en ella misma, en lo obrado.

en una actividad, alcanzar el fin es *cesar* de actuar, mientras que no es así en la acción; en ésta, alcanzar el fin es precisamente *actuar*.

Una actividad supone la manipulación, modificación o transformación de una realidad extrínseca; una acción, aunque tiene como referencia alguna realidad u objeto extrínseco, lo deja intacto: lo que se transforma o modifica es la propia capacidad o facultad de obrar.

Esto no significa, sin embargo, que cada actuación del ser humano sea, de una forma pura, acción o actividad, sino que casi siempre se encuentran ambas implicadas, aunque normalmente predomine alguna de las dos⁴⁴⁴.

Según estas características, en una actividad su perfección se encuentra en el

⁴⁴³ ALTAREJOS, F. (1989) "La acción educativa: enseñanza y formación", op. cit., p. 617.

⁴⁴⁴ Cfr. ALTAREJOS, F. y NAVAL, C. (2004) *Filosofía de la Educación*, op. cit., pp. 33, 34.

resultado, en el producto, lo que conlleva el cese de la actividad. Y Altarejos comenta que esto ocurre en la enseñanza, pues una vez que la lección está dada, la enseñanza cesa. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el aprender pues, en palabras de nuestro autor, “el efecto perfectivo –educativo- del aprender está en el mismo sujeto que aprende. Esta perfección o mejora es la finalidad de la lección, y por eso, de suyo, la acción formativa no cesa, sino que se plenifica en el acto de aprender. La tesis clásica de la duración ilimitada de la educación se refiere al que se educa, y no a quien educa, a la formación y no a la enseñanza”⁴⁴⁵.

Altarejos utiliza un término expreso para definir la acción educativa en el que aprende: formación. La formación es un aprender que requiere la inteligencia, pero también la voluntad. Como especifica Altarejos, “el aprobar o rechazar, el querer o no querer (...). Por tanto, el aprender no solo es acción intelectual, sino que es también acción voluntaria; de hecho, no cabe una acción intelectual -acción o sentido propio, con finalidad inmanente -, que lo sea sin relación directa a la voluntad”⁴⁴⁶.

El concepto de enseñanza y aprendizaje varía mucho, bien se conciba ese aprender del alumno como actividad o como formación. Si escogemos esta última opción, el educando será el principal agente de la educación, siendo el educador causa instrumental. Así lo afirma Francisco Altarejos: “Efectivamente, no es el educador el que forma en sentido estricto: sostener lo contrario sería negar la naturaleza libre de la voluntad personal. El educador contribuye con su enseñanza a la calidad de la formación que, en propiedad, realiza el que aprende. Esto se implica de la noción de aprender como acción, del aprender como formación, que se

⁴⁴⁵ ALTAREJOS, F. (1989) “La acción educativa: enseñanza y formación”, op. cit., p. 617.

⁴⁴⁶ Ibid., pp. 617, 618.

corresponde con el sentido propio de enseñar, que no es el de informar, sino el de *señalar* o indicar; el de mostrar la realidad de un determinado modo: de modo que suscite acción intelectual, y no sólo actividad. A su vez, este sentido se adecua con el de la educación como *germinación*, y no como construcción; como desarrollo interno, más que como adquisición externa⁴⁴⁷.

c.3 Educación integral

Optar por una educación integral no es tan sencillo como lo puede parecer en un principio. Educar integralmente es un concepto a veces demasiado usado como modelo teórico de los sistemas educativos, porque “suena bien”. Sin embargo, llevarlo a la práctica es algo más complejo. Frecuentemente se ha querido abordar la educación integral desde la suma de partes, mediante el desarrollo de unas determinadas capacidades, pero esto nunca conseguirá el todo integral⁴⁴⁸. Para llegar a una verdadera educación integral hay que atender en primer lugar al fin último. Así lo explica él: “La posibilidad de una educación completa e integral del hombre se asienta en la atención al fin último. Desconocerlo orientará la educación por otros fines, acaso legítimos, pero subsidiarios. Y así, solo cabe esperar una educación parcial que potenciará ciertas capacidades humanas, pero dejará lagunas de indigencia en la totalidad del hombre⁴⁴⁹. Por lo tanto, no podemos partir de los aspectos particulares porque estos nunca me llevarán al todo, sino que nuestro punto de partida será el todo para poder conocer adecuadamente cada una de las partes. ¿Y qué es ese todo? La persona⁴⁵⁰. “La actividad educativa se fundamenta en la

⁴⁴⁷ Ibid., p. 618.

⁴⁴⁸ Cfr. ALTAREJOS, F. (1986) *Educación y felicidad*, op. cit., pp. 43, 44.

⁴⁴⁹ Ibid., p. 44.

⁴⁵⁰ Cfr. Ibid., pp. 44, 45.

concepción del ser humano como persona, como unidad de vida; solo así es admisible la pretensión de una educación integral”⁴⁵¹.

Realmente la unidad personal es un obstáculo en educación – siempre en busca de objetivos y metodologías concretas, medibles y evaluables -, pero lo cierto es que “aún es mayor la dificultad si se prescinde de la unidad personal. No sólo se pierde la posibilidad de una educación integral; se puede perder incluso la posibilidad de la misma educación (...). La educación es siempre educación de la persona humana. Por eso, la educación se refiere siempre a una unidad de vida, que no se reduce a la agregación sumatoria de sus partes. La persona como totalidad resulta, no solo de la agregación de sus partes, sino también de la relación u ordenación de éstas a la unidad de su ser, que puede establecerse desde la felicidad como fin final, como aspiración unitaria de la totalidad personal”⁴⁵².

Esto no significa que la educación no atienda las capacidades concretas a través de tareas concretas. Lo que defiende Altarejos es que no se pierda el punto de vista global, proporcionado por el ser personal del hombre, en su unidad y en su totalidad⁴⁵³. Sólo así será posible la educación integral.

c.4 Familia y humanización

La razón de incluir el papel de la familia en las implicaciones de la educabilidad, es la fundamentación antropológica que Altarejos le confiere, de tal manera que los padres constituyen antropológicamente una implicación de la capacidad y posibilidad del hombre de ser educado.

Altarejos acude a la *Summa* de Santo Tomás en busca de la raíz de esta

⁴⁵¹ Ibid., pp. 42, 43.

⁴⁵² Ibid., pp. 45, 46.

⁴⁵³ Cfr. Ibid., pp. 47, 48.

esencialidad de la familia para el educando. Recoge estas palabras del santo, ‘el padre corporal da tres cosas: la existencia, el alimento y la enseñanza’, pues ‘es principio de la generación, de la educación y de la enseñanza, y de todo lo que conviene a la perfección de la vida humana’⁴⁵⁴.

Santo Tomás concibe la educación como una continuidad de la procreación, tal y como dice en estas palabras: ‘Como una cierta *prolongación* del engendrar, a la manera de un complemento de éste, que, sin embargo, no es todavía un enriquecimiento o perfección definitivos de la prole. Aunque a ello se enderece (de la misma manera que la generación se ordena al ser), guarda más parentesco con la formalidad del engendrar que con lo que en éste se produce’. Así, dice Santo Tomás que la educación se presenta como una *segunda generación*⁴⁵⁵.

“En la mente de Santo Tomás operan dos conceptos de índole metafísica, que le permiten sustentar la vigorosa propuesta de ‘la educación como tendencia y como obligación de los padres’; una es la de perfección; otra, la de naturaleza; ambas, íntimamente vinculadas por la *natural* tendencia a llevar el efecto hasta la *perfección*”⁴⁵⁶. Naturaleza y perfección, términos que ya hemos estudiado en apartados anteriores y en los que se asienta la obligación –antropológicamente hablando- de los padres a la educación de sus hijos.

Este sentido difiere radicalmente con el pensamiento educativo actual, amparado en los conceptos de *adaptación* y de *desarrollo espontáneo*⁴⁵⁷. En el caso de la adaptación, se pone en primer término la naturaleza social del hombre. El ser humano es social, por lo que la educación ha de ayudarle a la interiorización –de

⁴⁵⁴ ALTAREJOS, F. (1994) “El papel de la familia en la humanización de la sociedad”, en *Scripta Theologica*, pp. 1064-1065.

⁴⁵⁵ Cfr. *Ibid.*, p. 1065.

⁴⁵⁶ *Ibid.*, p. 1066.

⁴⁵⁷ Cfr. *Ibid.*

fuera hacia adentro-, de las normas y roles sociales, con la finalidad de que su adaptación se lleve a cabo de la manera más óptima posible. En esto consiste su perfeccionamiento. Por el contrario, desde la noción del perfeccionamiento, “dicho sentido es inmanente, de dentro a fuera; el estado perfecto del hombre es requerido por su propia naturaleza, especificada aquí en el desarrollo de las potencias humanas en tanto que humanas”⁴⁵⁸.

Por otro lado, la formulación tomista se opone también a la idea de despliegue espontáneo, al desarrollo naturalmente predeterminado. En su definición de educación, Tomás de Aquino habla de *conducción y promoción* de la prole. Hablar de conducción es referirse a un proceso al que se le imprime una dirección, y ésta es reforzada por la idea de promoción, que implica un cierto procurar, una solicitud externa al educando. “Efectivamente, si la naturaleza humana tuviera insito en ella misma su dinamismo de desarrollo o crecimiento, y se encontrara predeterminada la orientación o finalidad del mismo, no tendría sentido ni lugar ninguna acción positiva de ayuda educativa”⁴⁵⁹. Precisamente toda conducción y promoción significa coartar cualquier desarrollo espontáneo de la personalidad del educando⁴⁶⁰. Y así, comenta Altarejos, necesitamos esencialmente ayuda externa cuando nacemos, tanto para recibir el alimento necesario como para la educación, y por eso Santo Tomás llama a la educación una segunda generación y lo equipara a la nutrición⁴⁶¹. Quiere resaltar nuestro autor la connaturalidad de los padres en la supervivencia y educación de los hijos y lo hace con frases como esta: “A través de la afirmación de los padres como agentes primarios y naturales de la educación, no

⁴⁵⁸ Ibid., pp. 1066-1067.

⁴⁵⁹ Ibid., p. 1067.

⁴⁶⁰ Cfr. Ibid., p. 1068.

⁴⁶¹ Cfr. Ibid.

se está defendiendo un privilegio: se está dilucidando la misma posibilidad de que el ser humano pueda ser reconocido como persona, y como tal pueda vivir efectivamente”⁴⁶².

De esa relación esencial entre los padres y los hijos, “en la que participan todos los miembros de la familia en cuanto tales, dimana la educación familiar, en la cual, por cierto, se enseña poco o muy poco: simplemente se obra y se hace; se coopera, y en dicha cooperación germina la formación de la persona. (...) Es, sencillamente, la convivencia familiar, genuina *praxis* educativa, mediante la cual se realiza la esencial dimensión educativa de la familia”⁴⁶³.

D) Dimensiones de la educabilidad

d.1 Unión de inteligencia y voluntad

Francisco Altarejos, cuando se refiere a la inteligencia y la voluntad no las estudia por separado, ya que considera que la unidad entre ambas es de capital importancia en educación⁴⁶⁴. Según nuestro autor, para poder realizar la afirmación ‘todos los hombres tienden por naturaleza al saber’, es necesario acudir a las exigencias ontológicas del sujeto. Y es muy interesante el desarrollo de la explicación de Altarejos en este punto. Dice así: “Es preciso mantener la unidad de intelecto y voluntad, en la especificación o uso de la voluntad que es el deseo: la voluntad como deseo y como supremo deseo de saber, es el elemento esencial del saber y de una educación crecientemente perfectiva. Y, por tanto, en la educación intelectual, se hace necesario contar con ello; no solo atendiendo a la inevitable

⁴⁶² Ibid., p. 1069.

⁴⁶³ Ibid., p. 1073.

⁴⁶⁴ Cfr. ALTAREJOS, F. (1988) “Educación y voluntad”, en VV.AA. *Dimensiones de la voluntad*, Madrid, Dossat, p. 107.

presencia de factores afectivos en el proceso cognoscitivo, sino ayudando a realizar éste de tal manera que una de sus finalidades sea incidir en la voluntad, excitándola como deseo”⁴⁶⁵. La enseñanza pues, comenta nuestro autor, ha de aguijonear a la voluntad⁴⁶⁶. Y lo dice de una manera bien clara: “No es posible una labor didáctica puramente expositiva, si por esto se entiende la mera declaración o enunciación de unas declaraciones científicas. (...) No puede haber enseñanza educativa si no se dirige a la razón humana completa y plena; es decir, a la razón que apetece saber, al entendimiento que comprende movido por el apetito racional, por la voluntad como deseo, y como supremo deseo de saber”⁴⁶⁷.

Es imprescindible entonces, para que verdaderamente podamos hablar de educación, mantener y además potenciar esa unidad de intelecto y voluntad, aunque reconoce nuestro autor que no es una tarea fácil de cumplir. “El intelecto y la voluntad son sujetos de operaciones distintas y, además, el carácter intencional de ambos parece propiciar su separación, su divergencia. El intelecto y la voluntad se dirigen a algo que está fuera de ellos; si, además de ser trascendentes a si mismos en cuanto a su objeto, son divergentes en cuanto a su especificidad, ¿no resultará difícil mantener la unidad de ambos?”⁴⁶⁸.

Al mismo tiempo, la unión entre inteligencia y voluntad la define Altarejos como la mayor aspiración en orden a la plenitud humana. Si la voluntad actúa como deseo en el saber teórico, es necesario no prescindir de ella en la enseñanza. Así, afirma nuestro autor con claridad que para que un saber sea educativo ha de excitar a la voluntad, es decir, al deseo de saber. Pero al mismo tiempo, para que ese saber

⁴⁶⁵ Ibid.

⁴⁶⁶ Cfr. Ibid., pp. 107, 108.

⁴⁶⁷ Ibid., p. 108.

⁴⁶⁸ Ibid.

sea educativo es preciso ir planificando continuamente dicho deseo, ya que la voluntad no puede ser solo puro deseo⁴⁶⁹. Altarejos aclara este punto: “La voluntad no puede agotarse en la pura tendencia, en el puro deseo; pues así, obtenido el objeto, sobraría la voluntad. La actuación plena de la voluntad consiste en la unión con lo deseado, en la obtención de aquello a lo que se tiende. Dicha actuación es plena unión; pero unión que, al tiempo, mantiene la alteridad de lo deseado o, de no ser así, también carecerá de sentido la voluntad como deseo. Si la voluntad es puro deseo, terminalmente es nada; pues, alcanzado el objeto, ¿para qué la voluntad? Pero si la voluntad es pura unión con el objeto, inicialmente también es nada, pues también carece de sentido el apetecer de la voluntad que sólo se cumple como unión. (...) Se trata, pues, de mantener la unidad al tiempo que la alteridad. Y ésta será la actuación plena de la voluntad”⁴⁷⁰.

Por lo tanto, inteligencia y voluntad son educables, pues forman parte de la perfectibilidad humana, pero nuestro autor defiende que su educación solo es posible si se abordan conjuntamente, buscando su unión. En el momento en que desde la enseñanza se quieran desarrollar de forma separada, esa enseñanza habrá dejado de ser educativa.

d.2 Las emociones

Francisco Altarejos contempla la afectividad humana como dimensión crucial del hecho educativo. Acudiremos a uno de sus artículos en el que realiza un estudio comparativo de las emociones según Santo Tomás de Aquino y David Goleman, estableciendo las diferencias y semejanzas entre ambos autores.

⁴⁶⁹ Cfr. Ibid.

⁴⁷⁰ Ibid.

Altarejos parte de una pregunta radical que se formula David Goleman: ¿De qué modo podremos aportar más inteligencia a nuestras emociones, más civismo a nuestras calles y más afecto a nuestra vida social? Lo que quiere decir, en otras palabras: ¿Conviene preguntarse cuál es el sentido de las emociones para la plena vida humana? El responder afirmativamente conlleva el reconocer el papel decisivo de las emociones en la formación de la personalidad humana, y por lo tanto, el valor primordial de la educación de las emociones y la afectividad⁴⁷¹.

El objetivo de nuestro autor respecto al estudio de las emociones viene dado en un texto que, aunque extenso, preferimos transcribirlo en su integridad, por su claridad y precisión. Dice así: “No es fácil, ni casi asequible formular una definición de emoción desde parámetros psicológicos actuales; pero no por la escasez de elementos o datos, sino al contrario, por la abundancia de ellos, y las confusiones que se originan cuando no se acierta a distinguir entre los diferentes modos afectivos (...). Entre otros motivos, esta vaguedad definitoria se debe a la intrincada vaguedad de la emotividad humana. Cuando menos, en la emotividad humana es patente la imbricación de aspectos materiales o corporales junto a otros inmateriales o mentales; y esto genera una intrincada complejidad en el análisis de las acciones afectivas. Esta composición –perceptible desde la más simple e inmediata experiencia-, es precisamente el núcleo del planteamiento de la inteligencia emocional, causa temática de su gran difusión: la tesis de que las emociones no son causas ciegas que mueven la conducta y, al tiempo, el franco reconocimiento de que la inteligencia es menesterosa de las emociones para guiar la conducta. Este elemento concreto muestra la equivalencia terminológica entre la

⁴⁷¹ Cfr. ALTAREJOS, F. (2004) “Autorregulación e integración: dos propuestas en la educación de la afectividad”, en *ESE, Estudios sobre educación*, p. 48.

voz antigua y la actual: la afirmación de la estrecha vinculación entre pensamiento y corporalidad cuando se habla tanto de pasiones como de emociones⁴⁷².

Veamos en primer lugar el pensamiento de Santo Tomás sobre el tema. Cuando se habla de emociones, parece que hay una separación clara entre lo racional y lo irracional, da la impresión de ser dos elementos irreconciliables por su oposición; sin embargo, el santo no concibe tal oposición, debido a la, según él, íntima integración entre lo material y lo inmaterial de que está compuesta la naturaleza humana. Así, cuando el ser humano piensa, no lo hace sólo la mente, sino ésta unida al cuerpo; del mismo modo sus emociones no son sólo corporales, sino que están transidas por la espiritualidad de la razón⁴⁷³.

En este punto son coincidentes Tomás de Aquino y Goleman, pues la intención de éste último es “mostrar y argumentar la unidad inquebrantable de lo sensible y lo intelectual en el hombre; pero no solo en los actos cognitivos, pues la continuidad entre percepciones y conceptos es patente. Dicha unidad se vindica sobre todo respecto de los actos apetitivos, tendenciales o desiderativos, lo que resulta hoy confuso precisamente a causa del racionalismo imperante en la modernidad”⁴⁷⁴.

Altarejos prefiere hablar de puntos concomitantes que de conformidad propiamente dicha entre los puntos de vista de Santo Tomás y D. Goleman –no olvidemos que, aparte de la distancia de épocas, también son dos tipos de pensamiento diferentes-. Aún así, nuestro autor considera relevante intentar establecer esos aspectos de conexión, que recogemos a continuación:

- a) El ser humano posee unión operativa y sus distintas potencias están

⁴⁷² Ibid., pp. 48, 49.

⁴⁷³ Cfr. Ibid., p. 49.

⁴⁷⁴ Ibid., p. 50.

vinculadas en acciones particulares. Esta unión no es de suma de partes sino de plena integración. Así, la inteligencia está unida a la corporalidad y a la inversa.

b) Por esta unidad operativa, lo bueno, lo apetecible en Santo Tomás –porque él trata la pasión referida al campo de la ética-, no remite solo al bien moral, sino a lo que conviene o se adecua a la entera naturaleza humana, tanto material como inmaterial;

c) Ambos autores coinciden también en distinguir lo que es la alteración corporal del movimiento propio de la emoción, aunque esta distinción es meramente intelectual, pues en la realidad ambas se dan en unidad inseparable;

d) Las emociones además operan como motores de la acción humana, con tal dinamicidad que es difícil de refrenar. De aquí proviene la importancia de la inteligencia emocional: en saber utilizar el potencial dinámico que entrañan las emociones, sin tener que eliminarlas;

e) Hay además un tercer elemento en las emociones, que ambos autores comparten, aunque de manera diferente. Goleman se refiere a la apertura del individuo al medio circundante, a la realidad social en la que se desenvuelve, con los que se relaciona; en Tomás de Aquino este tercer elemento se refiere al conocimiento del objeto que suscita la emoción, pues el tipo de pasión, según el santo, se determina por su objeto, - aunque no debemos olvidar que en primer lugar se trata del conocimiento sensible, no intelectual-⁴⁷⁵.

En un principio puede parecer que esta última diferencia constituye un pequeño matiz, sin embargo no es así. Para Goleman, las emociones sirven para que el individuo pueda abrirse al medio que le circunda, por lo que forma parte de la

⁴⁷⁵ Cfr. *Ibid.*, pp. 56, 57.

evolución de la especie humana, siendo la función de las emociones es *adaptativa*⁴⁷⁶. Para Tomás de Aquino, sin embargo, “la causa es más intrínseca a la emoción y a la misma naturaleza del sujeto: la integración de la emoción como tendencia apetitiva con la dimensión cognitiva; integración profunda que es fruto de la indisociable y radical unidad entitativa y operativa del ser humano”⁴⁷⁷. Así, la afectividad según la concepción tomista tiene un sentido *efusivo*, que se manifiesta a partir del núcleo del ser personal. Según nuestro autor, estas diferentes posiciones son relevantes a la hora de concebir la educación, pues mientras que la función adaptativa requiere un adiestramiento de las emociones, la postura de Tomás de Aquino se refiere a *conducir y promover* que, como vimos anteriormente, implica dar una cierta dirección, así como ser perfeccionadas mediante la ayuda externa⁴⁷⁸.

Existe además otro punto de conexión entre Tomás de Aquino y Goleman, en relación al papel de los hábitos en el hombre⁴⁷⁹. Como ya hemos abordado este tema en un apartado anterior, sólo señalaremos la radical diferencia que Altarejos descubre, aún cuando se estén refiriendo ambos al mismo tema. Por un lado, “Goleman concibe los hábitos como ‘circuitos emocionales que son esculpidos por la experiencia a lo largo de toda la infancia’. Congruentemente con su perspectiva de análisis, su valoración es óptima; incluso cabría pensar que eminentísima, pues para él, a través de la experiencia de la acción, el hábito posee tal fuerza que es capaz de llegar a modificar el funcionamiento cerebral ‘tan eficazmente como la medicación’”⁴⁸⁰. Pero es una concepción estática del hábito; cuando, en ocasiones, las crisis emocionales desborden los hábitos adquiridos, entonces será necesaria,

⁴⁷⁶ Cfr. Ibid., p. 57.

⁴⁷⁷ Ibid.

⁴⁷⁸ Cfr. Ibid.

⁴⁷⁹ Cfr. Ibid.

⁴⁸⁰ Ibid., pp. 58, 59.

según Goleman, la autorregulación de las emociones. Sin embargo el concepto de hábito en Tomás de Aquino es mucho más dinámico, pues los hábitos han de estar en constante desarrollo para fomentar y acrecentar la energía de las potencias operativas –que, como vimos, es la función que el santo confiere a los hábitos -. En este caso, la autorregulación de los afectos resulta insuficiente. No se trata pues, tanto de refrenar las emociones como de *integrarlas* en la totalidad del obrar humano⁴⁸¹. “Y este aparentemente pequeño matiz diferencial en las palabras, realmente expresa la opuesta diversidad troncal de la formación humana. La autorregulación se aviene con la visión adaptativa del adiestramiento; la integración exige la intencionalidad formativa de la educación”⁴⁸².

Pero desde este punto de vista, la educación de la afectividad no puede basarse sólo en las palabras o en los argumentos. Estos pueden ser un refuerzo, pero lo que verdaderamente necesario para la educación de la afectividad son los ejemplos de acción, cuyo ámbito más óptimo es la familia. De esta forma explica Altarejos esta idea: “Si es cierto que la escuela es también un espacio de convivencia, y por lo tanto incide decisivamente en el desarrollo de la afectividad, opera como influencia, y no como enseñanza; son las acciones de los profesores –y también las de los alumnos- el elemento de contraste emotivo para cada sujeto; pero la enseñanza básica de la emotividad ‘se trae de casa’, se realiza por medio de la manifestación emotiva hogareña y de la participación de las emociones de los distintos miembros de la familia”⁴⁸³.

⁴⁸¹ Cfr. Ibid., p. 62.

⁴⁸² Ibid.

⁴⁸³ Ibid., pp. 64, 65.

2.3.4 David Sacristán Gómez

Esquema:

A) Concepto de educabilidad

B) Condiciones de posibilidad

b. 1. El inacabamiento humano

b.1.1 Perspectiva biológica

b.1.2 Perspectiva psicológica

b.1.3 Perspectiva filosófica:

. El hombre como proyecto

. Los contenidos de conciencia

b.2 Aspectos que suplen el inacabamiento humano

b.2.1 La inteligencia

b.2.2 La plasticidad

b.2.3 Comunicación

b.2.4 El esfuerzo voluntario

b.2.5 Los hábitos

b.2.6 La libertad

C) Implicaciones de la educabilidad

c.1 Necesidad de la educación

c.2 Perfeccionamiento humano

D) Dimensiones de la educabilidad

d.1 La inteligencia

d.2 La voluntad y su relación con la inteligencia

d.3 Dimensión moral

d.4 Dimensión religiosa

A) Concepto de educabilidad

David Sacristán no hace referencia al término *educabilidad* como tal, pero sí nos habla de la capacidad y necesidad de recibir educación –que no otra cosa es la *educabilidad* humana-. A esta capacidad y necesidad se refiere cuando aborda el tema de la educación como derecho inalienable del hombre: “Me atrevería a decir que la práctica totalidad de los que admiten el derecho a la educación para el niño o el adulto, no tendrían inconveniente alguno en suscribir la famosa afirmación de Kant según la cual, el hombre no llegaría a ser hombre si no fuera por la educación. Ésta, por tanto, le resulta imprescindible. Desde esta perspectiva, aunque indirectamente, todos los razonamientos que se hacen en el seno de la Filosofía de la Educación, encaminados a demostrar la necesidad de la educación, servirían perfectamente como razones justificativas del derecho de cada individuo a recibir educación”⁴⁸⁴.

Por otro lado, hay un aspecto del trabajo de Sacristán que nos interesa de una forma muy especial en nuestro estudio, y son sus reflexiones en torno al inacabamiento humano desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación. Sacristán no duda en calificar este inacabamiento como la condición de posibilidad más radical del aprendizaje, algo que no pueden obviar ni pedagogos ni filósofos de la educación en sus respectivas tareas⁴⁸⁵. Ya hemos comentado que nuestro objetivo se centra en acudir a las raíces del aprendizaje para, a partir de ahí, establecer pautas

⁴⁸⁴ SACRISTÁN, D. (1989) “La educación como derecho”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, pp.588,589.

⁴⁸⁵ Cfr. SACRISTÁN, D. (1982) “El hombre como ser inacabado”, en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 159, p. 28.

de actuación más acordes con la realidad antropológica de ser humano, dentro del ámbito de la educación.

B) Condiciones de posibilidad

b. 1. El inacabamiento humano

Sacristán establece el inacabamiento humano como primera condición de posibilidad de la educación. Se introduce en los estudios de Gehlen, quien analiza de forma comparativa el comportamiento del ser humano y el del animal⁴⁸⁶. A partir de estos estudios, Sacristán desarrollará las tesis del inacabamiento humano desde tres perspectivas: biológica, psicológica y filosófica.

b.1.1 Perspectiva biológica:

Gehlen, según nuestro autor, puede ser considerado como uno de los mayores partidarios del inacabamiento humano. Para Gehlen “el hombre es en cierto modo un ser ‘inacabado’, es decir, un ser que estaría situado ante sí o ante ciertas tareas que le habrían sido dadas por el hecho de existir, pero sin resolver”⁴⁸⁷.

Tanto la inespecialización de órganos en el hombre como la inadaptación a un medio determinado tienen su origen, según Gehlen, en el primitivismo de la evolución del individuo así como de la especie, siendo este rasgo caracterizado por los biólogos como un rasgo de inmadurez biológica de la especie humana⁴⁸⁸. Durante su primer año de vida extrauterina, el ser humano tiene un desarrollo que el resto de los mamíferos lleva a cabo todavía dentro de la madre, y que es crucial para el hombre: “En él se combinan procesos de madurez, que como tales podrían

⁴⁸⁶ Cfr. Ibid., p. 30.

⁴⁸⁷ Ibid.

⁴⁸⁸ Cfr. Ibid.

haberse realizado dentro del cuerpo de la madre, junto con las vivencias afluyentes de innumerables fuentes de estímulos, en cuya elaboración, los procesos de madurez, como adquisición de la posición erecta, de los medios de movimiento y del lenguaje comienzan por su parte a progresar”⁴⁸⁹.

Otro rasgo característico del desarrollo humano, según Sacristán, es la que otro investigador, Bolk, denomina como “ley del retardamiento”, según la cual, “el retraso descrito del desarrollo del feto humano, se sigue en una paralela lentitud de desarrollo a lo largo de toda la etapa infantil y juvenil. (...) No dejan de sorprender en este sentido las siguientes afirmaciones: el hombre es el único animal que precisa un año para aprender a caminar, 15 años (la quinta parte de su vida) para madurar sexualmente y ser capaz de reproducirse y 25 años (1/3 de su vida) para adquirir el pleno desarrollo personal”⁴⁹⁰. En definitiva, desde la biología, y si lo comparamos con el reino animal, al nacer el ser humano es un ser inacabado, inmaduro, caracterizado por la indefensión y la necesidad de ayuda exterior.

b.1.2 Perspectiva psicológica:

Desde una perspectiva psicológica, el inacabamiento humano queda reflejado en que el hombre carece de instintos puros que determinen su conducta. Así lo afirma Sacristán cuando dice: “Kant ya observaba que las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas, porque la Naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto. En la actualidad tal afirmación parece ampliamente confirmada

⁴⁸⁹ Ibid., p. 31.

⁴⁹⁰ Ibid.

tras los estudios realizados sobre los instintos y sobre las necesidades humanas”⁴⁹¹. A pesar de que son muy variados los pensadores que han querido encontrar en los instintos la explicación a muchos de los comportamientos del ser humano, son más aún las investigaciones que demuestran que el hombre es un ser inacabado también en la falta de dotación instintiva⁴⁹².

Pero, según Sacristán, tan falso es hablar de instintos absolutos como de negarlos por completo. Quizás lo más adecuado, dice, sea hablar de eclipsamiento, o de *impregnación racional* de los instintos, lo cual no tiene un sentido negativo, sino que la no instintividad pura del hombre le abre a la realidad y a sí mismo, confiriéndole la necesidad de configurar su propia vida y su personalidad⁴⁹³. Todo esto va unido al tema de las necesidades en el hombre, como comenta Sacristán en la siguiente cita:

“La negación de los instintos como justificación de inacabamiento humano, en lo que se refiere a la conducta, guarda estrecha relación con el tema de necesidades. (...) Los instintos en el animal son los medios con los que éste resuelve o satisface sus necesidades. Y, como es notorio, cada especie tiene sus peculiares necesidades, definidas concretamente. Pero en el caso del hombre y por paradójico que a simple vista pueda parecer, no existe un repertorio de necesidades definidas. El animal humano, en principio, está abierto a cualquiera de ellas. Es, como se ha dicho, el único animal capaz de convertir en necesidad algo que ontológicamente no lo sea. Lo que de verdad sea necesario al hombre es un asunto muy discutible”⁴⁹⁴.

⁴⁹¹ Ibid., p. 32.

⁴⁹² Cfr. Ibid., p. 33.

⁴⁹³ Cfr. Ibid., p. 34.

⁴⁹⁴ Ibid.

b.1.3 Perspectiva filosófica:

Si las dos perspectivas anteriores –biológica y psicológica- mostraban al ser humano como un ser de carencias, su inacabamiento presenta aquí una cara más amable, más positiva. Según nuestro autor, este punto de vista presenta dos importantes aspectos:

. El hombre como proyecto:

La realidad del hombre como ser inacabado, sin instintos puros que rijan su conducta, pone frente a él la tarea de hacerse a sí mismo: “el inacabamiento humano pone al hombre frente a un futuro abierto de posibilidades y le hace responsable de su elección (...) La vida se le presenta al hombre, según esto, como un proyecto, como una tarea y como un quehacer ineludible”⁴⁹⁵.

En el estudio que Sacristán realiza de los trabajos de Maritain sobre la voluntad, también se refiere a este punto: Maritain ve en el hombre un ser de carencias, un ser que, al nacer aparece como el más desprotegido de todos los animales, necesitado de todos los cuidados para poder sobrevivir y alcanzar la edad adulta⁴⁹⁶. El filósofo francés llega a afirmar: “el hombre verdadero y plenamente natural no es el hombre de la naturaleza, de la tierra inculta, sino el hombre de las virtudes, de la tierra humana cultivada por la recta razón, el hombre formado por la cultura interior de las virtudes intelectuales y morales. Este último es el único que tiene una consistencia, una personalidad”⁴⁹⁷. La plenitud del ser humano no se

⁴⁹⁵ Ibid.

⁴⁹⁶ Cfr. SACRISTÁN, D. (1989) “Jacques Maritain”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, p.201.

⁴⁹⁷ Ibid.

encuentra, pues, al principio, sino que se da en el hombre enriquecido por las virtudes intelectuales y morales.

Pero tampoco podemos considerar que ese “hacerse” del hombre sea ilimitado. Lo veremos de nuevo al considerar su plasticidad biológica y psicológica. Aquí solo comentar que el ser humano está circunscrito en primer lugar por los límites propios de su naturaleza, su propia biología. Pero por otra parte también se ve conferido por sus propias elecciones. Cuando elegimos algo, nos vemos obligados a desechar otras posibilidades de elección, pero ¿es esto algo negativo para el hombre? Veamos cómo nos lo explica Sacristán: “El comportamiento, es cierto, va configurando el futuro personal, pero, a la vez, también lo va limitando. Ahora bien, tal limitación no es, en principio, una deficiencia. Al contrario. Podría decirse que la limitación de las posibilidades en una dirección determinada, constituye, más bien, una fuente de seguridades para el hombre. Lo contrario, la total posibilidad, la absoluta disponibilidad e incertidumbre, es precisamente lo que puede generar las más honda de las angustias existenciales. El hombre es libre, pero debe autodecidirse, limitando su libertad consciente y perfectivamente en función de las exigencias de su naturaleza, para ir adquiriendo madurez y seguridad”⁴⁹⁸.

. Los contenidos de conciencia:

Otro de los aspectos que se derivan del inacabamiento humano desde la perspectiva filosófica, es lo que Sacristán llama los contenidos de conciencia: “La conciencia que el hombre tiene de sí mismo, no es la de un ser cerrado sino por el contrario abierto a la totalidad de los seres. Es cierto que el hombre se siente parte de una totalidad, pero lo que estimula su pensamiento, lo que le admira es que,

⁴⁹⁸ SACRISTÁN, D. (1982) “El hombre como ser inacabado”, op.cit. p. 39.

viéndose a sí mismo como parte de la totalidad, pueda a la vez enfrentarse a esa totalidad, teniendo conciencia de ese todo.

El hombre, pues, no se ve como una mera parte de ese todo (...) Tiene el hombre un cierto “para sí” que ejerce dentro de la totalidad, una cierta soltura respecto del todo y de sí mismo que le permiten tanto oponerse a la realidad, como enfrentarse a sí mismo. El hombre siente que está abierto a la totalidad. Pues bien, la conciencia de esa apertura y de esa soltura tiene un nombre: libertad”⁴⁹⁹.

Vemos que, aunque el hombre forma parte de la totalidad del mundo, él puede ser consciente de eso, algo que no sucede a ningún otro de los seres. Al hombre le es posible objetivar la realidad, lo que le permite distanciarse, tener conciencia de sí mismo y establecer un proyecto para sí y para el mundo⁵⁰⁰.

b.2 Aspectos que suplen el inacabamiento humano

b.2.1 La inteligencia:

Como abordaremos el estudio de la inteligencia y su relación con la voluntad más adelante, - en el epígrafe dedicado a las dimensiones de la educabilidad -, sólo apuntar aquí una afirmación de Sacristán en la que destaca la inteligencia como la causa de la inexistencia de instintos puros en el ser humano: “la explicación más autorizada, a la vez que más unánime, de la falta de instintos puros en el hombre, (...) se debe a la existencia de la inteligencia”⁵⁰¹.

⁴⁹⁹ Ibid., p. 36.

⁵⁰⁰ Cfr. Ibid., p. 39.

⁵⁰¹ Ibid., p. 33.

b.2.2 La plasticidad:

Para suplir el inacabamiento descrito, el ser humano se ve dotado de una enorme plasticidad, moldeabilidad, tanto biológica como psicológica, y esto, para la educación tiene una enorme relevancia, tanto que es una de las condiciones que posibilitan la educación del hombre. Pero no hemos de olvidar que la plasticidad ni se da ni se puede dar en el ser humano de modo absoluto. “El hacernos no es un hacernos infinito. La plasticidad tiene unos límites y estos no son otros que las propias exigencias de la naturaleza humana, que es la que nos indica lo que debemos ser y alcanzar. El hombre posee una naturaleza específica cuya perfección y adecuado entendimiento constituyen el proyecto y, en definitiva, el modelo a seguir”⁵⁰². Es cierto que el inacabamiento implica, como ya hemos visto en el punto anterior, la inexistencia de limitaciones de medio ambiente o de una determinada especialización orgánica, pero hay que tener en cuenta que las posibilidades del hombre no son indeterminadas, sino que hay un factor que orienta esas posibilidades hacia una dirección, y es la propia biología. “La constitución cerebral, las neuronas y las conexiones que pueden establecerse entre ellas, son otra fuente de fundamentación biológica de lo educativo. El cerebro humano posee entre diez y catorce millones de neuronas, pudiendo cada una de ellas realizar unas diez mil conexiones con las demás. Tales conexiones neuronales son las bases físicas de nuestra conducta”⁵⁰³. Con una cita de Stones, señala Sacristán algo importante para la educación: “las conexiones no se desarrollan en esquemas predeterminados innatos, sino en sistemas de enlaces funcionales, dependientes de los estímulos recibidos del medio a través de los receptores. Si falta el estímulo, los enlaces no se

⁵⁰² Ibid., p. 39.

⁵⁰³ Ibid., p. 38.

formarán y los módulos de comportamiento tampoco se desarrollarán (...). La trágica consecuencia que se deriva para la educación es que si falta el estímulo no se creará las correspondientes conexiones, estando éstas, a su vez, en función de la cantidad y la calidad de los mismos. Pero el dramatismo se acentúa cuando se piensa que el cerebro solo es maleable hasta cierta edad”⁵⁰⁴.

b.2.3 Comunicación:

Otra de las condiciones que hace posible la educación es, dice David Sacristán, el proceso de comunicación. Estas son sus palabras: “el proceso de interacción personal que caracteriza la relación educativa, en realidad y en esencia, no es otra cosa que un proceso de comunicación. La comunicación es pues, en principio, la condición de posibilidad de la educación misma”⁵⁰⁵. Y es que, nos dice Sacristán, la comunicación forma parte de la naturaleza humana, nos permite relacionarnos con el mundo y con los otros. Sólo así puede el hombre llegar a su realización. Refiriéndose a Jaspers, Sacristán comenta: “Son muy numerosas las ocasiones a lo largo de sus obras en las que repite, como una de las directrices más importantes de su pensamiento, que la comunicación es algo absolutamente imprescindible para conquistar la propia esencia, para llegar a ser sí mismos, para llegar a ser auténticamente hombre”⁵⁰⁶.

En definitiva, el ser humano necesita del mundo, de las cosas, y sobre todo de las demás personas para realizarse. “En todas las formas de su ser está el hombre

⁵⁰⁴ Ibid.

⁵⁰⁵ SACRISTÁN, D. (1989) “Comunicación”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, p.41.

⁵⁰⁶ Cfr. Ibid., p.43.

referido a otra cosa: como existencia empírica, referido a su mundo; como conciencia, referido a objetos; como espíritu, a la idea de todo; como existencia, a la trascendencia. Siempre el hombre se hace hombre porque se entrega a lo otro que él”⁵⁰⁷. ¿Cuál es la causa de esa apertura?: la libertad. Sacristán concibe la libertad como ese algo existente en la naturaleza humana que le proporciona al hombre la “soltura” ontológica que posee. Y también aquí, en el ámbito de la comunicación, comenta: “El hombre, si puede llegar a ser ‘libre de...’, en definitiva, es para ser ‘libre para...’. El ‘ser con’ y el ‘ser para’, terminan apareciendo como atributos esenciales del hombre, imprescindibles para su realización más plena”⁵⁰⁸.

b.2.4 El esfuerzo voluntario:

Aunque trataremos más adelante de la voluntad como facultad en el hombre, hemos querido introducir el esfuerzo voluntario como condición de posibilidad de la educación, porque hemos constatado que David Sacristán verdaderamente lo concibe como tal. En primer lugar, lo considera como algo específicamente humano: “Pues no existe actividad que pueda calificarse de humana en la que no entre a formar parte de la misma esa tensión y esa fuerza en la ejecución de la acción, que se deriva de la fuerza de voluntad”⁵⁰⁹. Así también, se une de forma explícita a la advertencia de Marín Ibáñez, quien afirma que sólo es educativo lo adquirido por el esfuerzo voluntario, por el esfuerzo intencionado⁵¹⁰. Igualmente, en su estudio sobre la educación de la voluntad en el pensamiento de Maritain,

⁵⁰⁷ Ibid., p.43.

⁵⁰⁸ Ibid., p.42.

⁵⁰⁹ SACRISTÁN, D. (1988) “La importancia del esfuerzo en el proceso educativo”, en VV.AA. *Dimensiones de la voluntad*, Madrid, Dossat, p.128.

⁵¹⁰ Cfr. SACRISTÁN, D. (1982) “Hacia una pedagogía del esfuerzo”, en *Revista Española de Pedagogía*, 156, p. 89.

Sacristán describe el esfuerzo como “la condición de posibilidad, tanto del fin primario como del secundario de la educación”⁵¹¹.

El esfuerzo es un tema que ha ocupado muchas de las páginas de la obra de David Sacristán. Nuestro autor trata de hacerlo resurgir después de, según él, haber sido relegado a un segundo plano o envuelto en connotaciones negativas. La “ley del mínimo esfuerzo” o el famoso eslogan “hágalo sin esfuerzo” han ocupado los primeros planos en una sociedad que, paradójicamente –comenta Sacristán- no hace sino poner obstáculos a aquellos miembros que quieren triunfar en los distintos ámbitos de la vida social⁵¹². Es muy significativa también la cita que Sacristán recoge de Paul Chauchard, el cual hace una reflexión de cómo en muchas ocasiones se ha llegado a identificar el dejarse llevar, la espontaneidad, con lo natural en el hombre: “Para nuestra época, lo natural es lo fácil, el dejarse llevar, el abandono animal a los instintos, el rechazar el esfuerzo y la reflexión (...). Pero muy al contrario, el hombre no es natural más que en el difícil dominio de sí mismo, al servicio de una conducta que su reflexión le ha demostrado ser plenamente válida dentro del plan individual y social, en relación con lo que el hombre es”⁵¹³.

Adentrarnos en el origen y características del esfuerzo en el ser humano nos conduce casi necesariamente, según Sacristán, a los estudios de Maine de Biran⁵¹⁴. Biran considera el esfuerzo como una verdadera realidad en el hombre, pues en él confluyen dos caracteres esenciales: la actividad realmente querida o voluntaria y el

⁵¹¹ SACRISTÁN, D. (1988) “La educación de la voluntad en el pensamiento de Jacques Maritain”, en VV.AA. *El pensamiento filosófico –pedagógico de Jacques Maritain*, Madrid, Anales de la Fundación Universitaria San Pablo CEU, p.46.

⁵¹² Cfr. SACRISTÁN, D. (1982) “Hacia una pedagogía del esfuerzo”, op.cit., p.85.

⁵¹³ SACRISTÁN, D. (1988) “La importancia del esfuerzo en el proceso educativo”, op.cit., p.132.

⁵¹⁴ Cfr. SACRISTÁN, D. (1982) “Hacia una pedagogía del esfuerzo”, op.cit., p.89.

sentimiento de conciencia, siendo el esfuerzo voluntario el nexo de unión entre ambos aspectos.

Se advierte entonces una distinción entre:

1. La actividad realmente querida: Aquellos comportamientos en los que me siento verdadero protagonista activo y no pasivo: “Si bien es cierto que las afecciones de la sensibilidad, las sensaciones, pueden determinar mi comportamiento, no lo es menos que, en algunos casos, tengo la conciencia cierta de que yo soy una persona activa y no pasiva, hasta el punto de poder orientar mi comportamiento incluso en contra de los evidentes determinismos de la sensibilidad”⁵¹⁵.

2. El sentimiento de conciencia: Se produce por la resistencia que pone mi organismo al realizar la actividad que quiero. “La resistencia del propio cuerpo primero, y las que ofrezcan los cuerpos distintos al propio después, constituyen pues, la base de la conciencia del propio esfuerzo (...). Según esto, si la conciencia se identifica con el esfuerzo voluntario, o lo que es lo mismo, con el sentimiento de la voluntad sobre los músculos o sobre una resistencia externa al propio cuerpo, el hecho consciente presenta unas características muy especiales, pues ni es un acto puramente suprasensible, con absoluta independencia de cualquier movimiento orgánico, ni, por otro lado, puede reducirse a la pasividad de una mera reacción instintiva o refleja”⁵¹⁶.

Para Sacristán el esfuerzo, ya sea concebido tal y como lo expone Biran, como un hecho de conciencia, bien como energía interna, que nos permite actuar en la dirección que queremos pese a los obstáculos que puedan presentarse, es algo real

⁵¹⁵ Ibid., p.90.

⁵¹⁶ Ibid., pp. 90, 91.

y necesario en la vida del hombre, es una fuerza indeterminada, que necesita ser controlada y debidamente dirigida⁵¹⁷.

b.2.5 Los hábitos:

“Los hábitos convenientemente adquiridos, pueden resultar muy eficaces en la tarea de la educación del esfuerzo personal. El hábito, en sí mismo, puede ser considerado como una auténtica fuerza al servicio del hombre”⁵¹⁸.

La formación de los hábitos se produce por la repetición de actos, ya sea de manera consciente o no. Cuando el hábito se ha consolidado, al repetirse las mismas circunstancias, nos sentimos impulsados a repetir la acción. Por eso, Sacristán comenta que el hábito se convierte en el hombre en una *segunda naturaleza*⁵¹⁹. Las ventajas del hábito son numerosas - rapidez, seguridad, supresión de atención y esfuerzo...-. Y es cierto, “quien tiene asimilados los correspondientes hábitos suprimirá en buena medida lentitudes, torpezas y, a veces, situaciones embarazosas o poco fluidas, ocasionadas precisamente por el contraste que se produce entre quien actúa desde la asimilación de hábitos y quien tiene que discurrir (...) para resolver la situación nueva”⁵²⁰. Pero además, los automatismos que crean los hábitos producen una gran liberación de energía, dejándola libre para nuevas acciones. Esto, según nuestro autor, al contrario de disminuir la libertad, la potencia⁵²¹.

En continuidad con la tradición clásica, David Sacristán distingue entre:

⁵¹⁷ Cfr. Ibid., p. 91.

⁵¹⁸ SACRISTÁN, D. (1988) “La importancia del esfuerzo en el proceso educativo”, op.cit., p. 136.

⁵¹⁹ Cfr. Ibid.

⁵²⁰ Ibid.

⁵²¹ Cfr. Ibid.

- Hábitos intelectuales: Son aquellos que perfeccionan el entendimiento, sin incidir formalmente en la voluntad.
- Hábitos morales: Perfeccionan la voluntad, por el uso correcto de la capacidad humana de elegir.

Ambos se relacionan, pero no se identifican. “Y así puede explicarse que alguien dotado de un gran conocimiento de la ética se comporte, si quiere, moralmente reprobable. Claro está que con ello no se pretende decir que las destrezas intelectuales sean inútiles en la conducta humana. Lo único que se afirma es que la posesión de estas destrezas da solamente una capacidad que puede no ser usada, pues su empleo depende de la libre voluntad de quien la tiene. Por el contrario, la posesión de la virtud moral es imposible sin su uso efectivo cada vez que se presenta la ocasión, pues no radica en el entendimiento, sino en la voluntad, lo cual quiere decir que no consiste pura y simplemente en saber la manera de llevar a cabo un cierto comportamiento, sino en tener el hábito de elegirlo y, consiguientemente, el de realizarlo”⁵²². ¿Cómo consigue entonces el ser humano los hábitos morales? Pues no solo a través del entendimiento, sino sobre todo a partir de la acción, actuando. Y consiste ese actuar –escribe Sacristán-, en poseer la fuerza efectiva para hacerlo, porque, como dice Aristóteles, “de la misma manera que practicando acciones justas es como llegamos a ser justos, y con acciones temperantes, llegamos a ser temperantes, con acciones fuertes llegaremos a la fortaleza”⁵²³ o, en nuestro caso, a la moralidad.

Este tema lo abordaremos de nuevo cuando nos adentremos en la dimensión moral en cuanto educable.

⁵²² SACRISTÁN, D. (1982) “Hacia una pedagogía del esfuerzo”, op.cit., p.88.

⁵²³ Ibid., p.93.

b.2.6 La libertad:

Hemos visto que, para Sacristán, la raíz de la educabilidad humana se encuentra en su indeterminación. A partir de esa indeterminación surge la capacidad y necesidad de ser educado. Así también, la libertad aparece como capacidad y necesidad en el hombre a partir de su inacabamiento y, como consecuencia, como condición de posibilidad de la educación.

Sacristán concibe la libertad como una realidad esencial en el hombre, lo que produce su soltura ontológica, algo que se introduce en todos y cada uno de los aspectos de la persona. La importancia que Sacristán da a la libertad se refleja al leer cualquiera de sus escritos, en los que antes o después aparece implicada. Es para él, en primer lugar, la capacidad del ser humano para que éste, no sólo forme parte de la realidad, sino que se enfrente a ella y también a sí mismo⁵²⁴.

“Resulta incuestionable que la libertad es uno de los atributos que mejor caracterizan al hombre. El comportamiento libre es la clave de la responsabilidad, de la moral, y, en definitiva, de la dignidad humana (...). El problema no parece que se plantee desde estos supuestos filosóficos, que son perfectamente admisibles. La discusión, a mi juicio, surge cuando intentamos dar respuesta al siguiente interrogante: ¿La libertad necesita hacerse, construirse, para ejercitarla una vez formada, o, más bien, es un punto de partida que se acepta como postulado?. O, dicho más claramente, ¿nacemos capacitados para comportarnos libremente, o más bien la libertad, el comportamiento responsable se educa, es decir, exige un tratamiento especial de las dotaciones del individuo para que, pudiendo no haber

⁵²⁴ Cfr. SACRISTÁN, D. (1982) “El hombre como ser inacabado”, op.cit., p. 36.

llegado a ser libre, tras la tarea educativa, lo sea efectivamente?”⁵²⁵. En definitiva se plantea nuestro autor: ¿Es la libertad educable? ¿Dónde se encuentra la libertad humana, al principio o al final del camino? Basándose en la propia experiencia y en estudios de antropólogos y biólogos –ya mencionados en este trabajo–, Sacristán afirma que el ser humano nace con una indeterminación tal que tiene ante sí la aventura de acabar su inacabamiento, a través del uso de su libertad.

Pero ¿de qué libertad hablamos? Con el fin de clarificar esta cuestión nuestro autor, siguiendo a Millán Puelles, comenta los tres niveles de libertad que se distinguen tradicionalmente desde la Filosofía: libertad trascendental (o fundamental), la libertad de arbitrio y la libertad moral⁵²⁶.

Libertad trascendental: Es “esa radical apertura del hombre a la totalidad. Tal apertura (...) es un hecho real, ontológico y no meramente epistemológico. Es un hecho vago pero enormemente fecundo. A menudo, esta libertad se ha calificado también de fundamental, porque, en realidad, es el fundamento de las demás. (...) Este primer nivel de indeterminación, de radical apertura ontológica del hombre frente a la realidad, no crea grandes problemas. Efectivamente, el hombre posee tal indeterminación por naturaleza. Es así, y no supone mérito alguno el ser de esa forma. Le es tan natural al hombre, tener esa libertad trascendental, como pueda igualmente serlo el no tenerlo para una piedra”⁵²⁷.

Libertad de arbitrio: “La libertad de arbitrio, que presupone la libertad trascendental y se instala sobre ella, constituye el segundo plano de posibilidad de ser libre para el hombre. La libertad del hombre para elegir entre distintas

⁵²⁵ SACRISTÁN, D. (1988) “La importancia del esfuerzo en el proceso educativo”, op.cit., p. 122.

⁵²⁶ Cfr. SACRISTÁN, D. (1982) “El hombre como ser inacabado”, op.cit., p. 36.

⁵²⁷ SACRISTÁN, D. (1988) “La importancia del esfuerzo en el proceso educativo”, op.cit., p.123.

alternativas, sin estar necesariamente constreñido a elegir ninguna de ellas. Es la libertad de indiferencia, es la libertad que desde la reflexión sobre los pros y los contras de cada una de las alternativas a elegir, tiene la fuerza suficiente para ‘decidere’, es decir, para cortar la deliberación y elegir lo que se quiere, porque así se quiere, no por la fuerza de los estímulos de una de las alternativas”⁵²⁸. Es la capacidad que el hombre tiene para organizar su conducta práctica. El hombre utiliza la libertad de arbitrio cuando decide entre varias opciones, realizando o proyectando así su propia vida⁵²⁹. A la mera apertura de la libertad trascendental viene a sumarse por tanto la acción auto decidida, a favor de una de las opciones que tal apertura le proporciona.

Libertad moral: Pero encontramos un tercer tipo de libertad, la llamada libertad moral. “Esta nueva forma de libertad presupone las dos anteriores y en ella el esfuerzo voluntario tiene, si cabe, una importancia mayor que en la libertad de arbitrio. La libertad moral es la que permite al hombre llegar a un dominio tal de sí mismo, que le capacita para poder autodeterminarse siguiendo con prontitud y buen ánimo, aunque cueste, las líneas directivas de un determinado plan de perfeccionamiento que pueda haberse trazado. La libertad moral es la que permite que se nos califique de dignos por nuestras obras, es la que permite al hombre llegar a las más altas cotas de perfección en los más diversos ámbitos. Y, como puede fácilmente deducirse, el secreto de la libertad moral no está sino en una férrea fuerza de voluntad, puesta al servicio de un ideal, capaz de permitirnos orientar

⁵²⁸ Ibid.

⁵²⁹ Cfr. SACRISTÁN, D. (1982) “El hombre como ser inacabado”, op.cit., p. 37.

todas nuestras energías en orden a su más perfecta consecución”⁵³⁰. En definitiva, es aquella libertad que puedo llegar a darme a mí mismo.

Es pues este último tipo de libertad el que es educable y el que el hombre debe habituarse a utilizar –mediante el esfuerzo voluntario–, pues en su uso se hace a la vez cada vez más libre, y en última instancia, le llevará a su plenitud como persona, es decir, a su plenitud moral.

C) Implicaciones de la educabilidad

La conjunción de inacabamiento, esfuerzo y libertad moral, constituye para Sacristán la clave para que la educación conduzca al ser humano a su plenitud. Más que de implicaciones de la educabilidad él nos habla de implicaciones del inacabamiento humano, aunque ambos aspectos están íntimamente relacionados. Del inacabamiento del hombre podemos extraer consecuencias como:

c.1 Necesidad de la educación

Aunque el inacabamiento y la inmadurez biológica humana se han considerado desde las ciencias naturales como deficiencias, frente a éstas aparece una mayor capacidad de aprendizaje, mayor plasticidad y la necesidad absoluta de ayuda. Esto hace que la educación sea una necesidad ineludible⁵³¹. Citando a Escámez comenta Sacristán: “El hombre no solo es educable sino que su especial estructura psicobiológica exige la educación. Abierto a la totalidad de lo real, no tiene las limitaciones inherentes a la adaptación del medio y a la especialización

⁵³⁰ SACRISTÁN, D. (1988) “La importancia del esfuerzo en el proceso educativo”, op.cit., pp.137, 138.

⁵³¹ Cfr. SACRISTÁN, D. (1982) “El hombre como ser inacabado”, op.cit., p. 38.

orgánica”⁵³². En un capítulo dedicado al derecho a la educación como derecho fundamental del hombre, establece también Sacristán el inacabamiento y la inespecialización biológica como los pilares de este derecho, precisamente por la ineludible necesidad de ayuda que presenta el niño al nacer⁵³³.

c.2 Perfeccionamiento humano

Nuestro autor entiende el perfeccionamiento humano como perfeccionamiento moral, aquel que se va produciendo con el uso de la libertad moral, descrita en el punto anterior. Sacristán sitúa el perfeccionamiento de la persona y el uso de la libertad moral en un mismo plano. Así lo dice explícitamente: “Suele describirse la libertad moral como el dominio que el hombre llega a conseguir sobre sí mismo, para autodeterminarse siempre según un plan perfecto, de cara a lograr, ‘el señorío sobre el yo y su circunstancia’. Y no debe olvidarse que el perfeccionamiento de la persona, o lo que es lo mismo, la libertad moral, es lo más propio y específico del hombre”⁵³⁴.

Por tanto, el perfeccionamiento humano según Sacristán se hace posible porque el hombre, como ser inacabado biológica, psicológica y filosóficamente, necesita de la educación para llegar a ser plenamente hombre. Pero el perfeccionamiento humano no se consigue sólo por la educación de la inteligencia - y Sacristán no le quita a ésta la importancia que tiene-, sino sobre todo por la educación de la voluntad a través de la educación en el esfuerzo. Con el esfuerzo voluntario, el hombre crea en sí el hábito de usar su libertad moral, y es ahí cuando

⁵³² Ibid.

⁵³³ Cfr. SACRISTÁN, D. (1989) “La educación como derecho”, op.cit., p. 589.

⁵³⁴ SACRISTÁN, D. (1982) “Hacia una pedagogía del esfuerzo”, op.cit., pp. 91,92.

se produce su verdadero perfeccionamiento. Si una persona “se acostumbra a ser él el dueño de forma que normalmente pueda hacer lo que piensa y quiere, a tenor de las exigencias de su naturaleza específica, entonces sí estará en posesión de la libertad moral (...). La libertad moral supone un claro mérito en quien la posee, porque se adquiere con el esfuerzo de la voluntad y permite al hombre perfeccionarse a través de la libre aceptación de sí mismo. Supone la vía por la que el hombre puede dar cumplida satisfacción a las exigencias de su naturaleza”⁵³⁵.

D) Dimensiones de la educabilidad

Cuando partimos de un concepto de educando como el que nos presenta nuestro autor – inacabado, capaz de perfeccionamiento a través del esfuerzo voluntario y el uso de la libertad moral-, no es difícil apostar por una educación que abarque todos los aspectos de la persona, por una educación integral. En su estudio de la voluntad en Maritain, Sacristán recoge la propuesta del filósofo personalista, en la que “la educación envuelve a toda la persona, no teniendo sentido centrar o restringir el proceso o el proyecto educativo en un solo aspecto. De ahí que la verdadera y auténtica educación solo pueda ser integral. La educación debe, pues, contemplar todos los aspectos educables de la persona, a través de la cultura, con la finalidad de lograr la mayor libertad y autonomía personales, a la vez que la más eficaz integración social, mediante la enseñanza de la cultura democrática”⁵³⁶.

Que la identificación de David Sacristán con el pensamiento de Maritain en este punto es plena, se puede comprobar en el siguiente texto: “Para Maritain, la

⁵³⁵ SACRISTÁN, D. (1982) “El hombre como ser inacabado”, op.cit., p. 37.

⁵³⁶ SACRISTÁN, D. (1989) “Jacques Maritain”, op.cit., p.206.

educación es un verdadero despertar a lo humano, un proceso de desarrollo integral e integrado de la persona, realizado en la perspectiva de la conquista de la autonomía y de la libertad”⁵³⁷. ¿No es esto lo que hemos estado plasmando a lo largo de nuestro trabajo como propio de nuestro autor?

Sacristán apuesta pues por una educación integral de la persona. Pero ¿qué ámbitos destaca como educables? Nuestro autor nos dice que tradicionalmente, la filosofía ha dividido el psiquismo humano en inferior y en superior:

Psiquismo inferior, compuesto por:

- Vida vegetativa, abarca los procesos de nutrición, crecimiento y reproducción.
- Vida sensitiva, que implica el conocimiento sensorial: sentidos externos e internos y tendencias inferiores (apetitos sensitivos, pasiones).

Psiquismo superior:

Constituido por las facultades superiores del hombre: el entendimiento y la voluntad. “El objeto de la inteligencia es el ser, cualquier tipo de ser, siendo su finalidad el conocer, mientras que el objeto de la voluntad es el bien, ‘lo bueno’ que, contenido en el ser, le presenta la inteligencia. La finalidad de la voluntad no es, por tanto conocer, sino querer”⁵³⁸.

Por tanto, concluye David Sacristán que las principales facultades del hombre son cuatro: vegetativas y sensitivas (psiquismo inferior), y entendimiento y voluntad (psiquismo superior), siendo estas últimas las propiamente educables. Sacristán no dudará en resaltar una y otra vez la importancia que tiene la educación

⁵³⁷ SACRISTÁN, D. (1988) “La educación de la voluntad en el pensamiento de Jacques Maritain”, op.cit., p.49.

⁵³⁸ SACRISTÁN, D. (1988) “La importancia del esfuerzo en el proceso educativo”, op.cit., pp. 127, 128.

de estas dos facultades para la formación de hombres libres: “No nos queda más remedio que aceptar la enorme importancia que la educación, sin lugar a dudas, tiene en la formación de la inteligencia y de la voluntad del hombre, para conseguir que los pasos descritos en la realización de los actos libres, terminen creando las habituaciones más dignas para el hombre: el hábito de ser y comportarse siempre con libertad, siendo en todo momento dueños y señores de nosotros mismos”⁵³⁹.

Y en sus trabajos sobre la voluntad en Maritain, destaca que la educación es un proceso dinámico que acompaña y permite desarrollar al hombre sus dos dinamismos específicos, el intelectual y el volitivo⁵⁴⁰.

d.1 Inteligencia

En la obra de Sacristán no hay mucho espacio dedicado a la educación de la inteligencia, pero no por restarle la importancia que tiene, sino por querer compensar el eclipsamiento que la educación de esta facultad ha producido en otros ámbitos de la persona⁵⁴¹. Resalta la misma idea cuando afirma: “No cabe duda de que la tarea de los educadores que quieren de verdad serlo es difícil, pero hermosa. Y desde luego, va mucho más allá de quienes piensan que la instrucción y la transmisión de saberes es su única competencia. Al contrario, la única tarea formalmente pedagógica precisamente estriba, como señala Pacios en la ayuda al educando para encontrarse a sí mismo, comprenderse, justificarse, y tomar las riendas de su propio destino”⁵⁴². De igual manera lo recoge en su estudio de la

⁵³⁹ Ibid., p.130.

⁵⁴⁰ Cfr. SACRISTÁN, D. (1988) “La educación de la voluntad en el pensamiento de Jacques Maritain”, op.cit., p.46.

⁵⁴¹ Cfr. SACRISTÁN, D. (1988) “La importancia del esfuerzo en el proceso educativo”, op.cit., p. 115.

⁵⁴² SACRISTÁN, D. (1982) “Hacia una pedagogía del esfuerzo”, op.cit., p. 94.

voluntad en el pensamiento de Maritain: “Ya hemos dicho que la tesis básica de la que parte Maritain es que se debe educar tanto la inteligencia como la voluntad (...). Con todo, no deja de reconocer algo que sigue siendo actual, tristemente actual: que a menudo la única obsesión de los centros educativos solo se encuentra en la educación de la inteligencia, dejando descuidada e incluso olvidada la educación del carácter, del esfuerzo..., en definitiva, de la voluntad”⁵⁴³.

d.2 La voluntad y su relación con la inteligencia

Sin embargo Sacristán se extiende más en el tratamiento del ámbito de la voluntad, dedicando varios de sus estudios a esta dimensión humana. Al abordar la voluntad, facultad que considera claramente educable⁵⁴⁴, se han tomado tradicionalmente dos posturas: “afirmar, por un lado, que nuestra voluntad obedece ciegamente tanto a los dictados de la razón, como a los estímulos o motivaciones externas o internas del más variado tipo (con lo que se negaría la libertad); o bien defender, por el contrario, que poseemos el pleno dominio sobre nosotros mismos”⁵⁴⁵. La posición que adopta nuestro autor dista de ambas posturas, y David Sacristán se detiene especialmente en el estudio de la relación entre la inteligencia y la voluntad. ¿Por qué en ocasiones entendemos perfectamente lo que debemos hacer pero luego no lo llegamos a realizar, bien porque nos cuesta o por cualquier otro motivo? La realidad es que en el psiquismo humano encontramos dos órdenes distintos: el conocer y el querer, “o mejor dicho, el conocer lo que se quiere se debe hacer y el tener la fuerza suficiente para quererlo efectivamente. Esto es quizás más

⁵⁴³ SACRISTÁN, D. (1988) “La educación de la voluntad en el pensamiento de Jacques Maritain”, op.cit., p.49.

⁵⁴⁴ Cfr. SACRISTÁN, D. (1988) “La importancia del esfuerzo en el proceso educativo”, op.cit., p. 126.

⁵⁴⁵ Ibid.

claro en el comportamiento adulto en el que, estando más desarrollada o educada la facultad de conocer para comprender lo que más nos conviene, sin embargo, por desgracia, a menudo, nos encontramos con que no se sigue esa acción que vemos conveniente (...). La realidad experiencial, la reflexión sobre la normal forma humana de proceder parece que nos muestra a las claras algo bien distinto: la distancia, a veces abismal, por descuido de su educación sin duda, entre conocer lo que se debe y hacer lo que se sabe que es bueno, pero cuesta”⁵⁴⁶. Y esto no ocurre, nos dice Sacristán, por falta de claridad intelectual sobre lo que conviene o incluso sobre lo que sabemos que es beneficioso para nosotros, sino de lo que él denomina querer efectivo, esa fuerza suficiente en la voluntad para dar el paso del conocer al querer⁵⁴⁷.

El entendimiento y la voluntad son pues dos facultades distintas, pero a la vez estrechamente relacionadas. “En principio, no se puede querer nada sin antes haberlo conocido. La inteligencia, así, se nos muestra como la condición de posibilidad de la actuación de la voluntad. Pero resulta igualmente evidente que también la voluntad ejerce de hecho, o puede llegar a ejercer, su influjo sobre la inteligencia. A pesar de haber manifestado que la voluntad no conoce, sí podemos, sin embargo afirmar que la voluntad puede mover, animar, impulsar al entendimiento para que conozca, para que se aplique a su objeto”⁵⁴⁸. Pero, según Sacristán, el influjo de la voluntad no se reduce al entendimiento. Excluyendo las facultades vegetativas, la voluntad puede impregnar el resto de facultades humanas, algo que es de gran interés para la tarea educativa. Así lo explica nuestro autor: “De forma inmediata la voluntad, hemos visto, actúa sobre el entendimiento y la

⁵⁴⁶ Ibid., pp.125, 126.

⁵⁴⁷ Cfr. Ibid., p. 125.

⁵⁴⁸ Ibid., p. 128.

imaginación. Y de una manera mediata, a través de la imaginación, puede también influir en el apetito sensitivo, y a través de este último en la facultad locomotriz que, como es sabido, actúa sobre los sentidos externos y sobre los miembros del organismo”⁵⁴⁹.

Sacristán resume lo expuesto en dos puntos: 1. La voluntad es la fuerza, la energía de nuestro espíritu, con la que somos capaces de querer, con distintos grados de efectividad, lo que la inteligencia nos presenta como conveniente. 2. Se puede mantener entonces que el poder y la fuerza de la voluntad controla, o puede llegar a incidir en la casi totalidad de las facultades humanas⁵⁵⁰.

d.3 Dimensión moral

Sacristán establece la dimensión moral como ámbito ineludible de la educación. Como hemos visto, es una dimensión educable, pues el ser humano sólo puede llegar a su propio perfeccionamiento mediante el uso de la libertad moral. Es algo intrínseco al hombre, necesario para la plenitud de su desarrollo como persona. Pero nuestro autor establece como condición previa al desarrollo moral, la educación de la voluntad: “Educar la voluntad, el carácter y la fuerza de ánimo, serán desde esta perspectiva, el paso previo natural y lógico, para que posteriormente la persona pudiera tener la fuerza suficiente para seguir con decisión y prontitud las acciones que los preceptos de una moral determinada o incluso de su propia conciencia le ordenasen”⁵⁵¹. La educación de la voluntad sería la condición de posibilidad de la educación moral. Como dice nuestro autor, sólo con una buena voluntad se puede

⁵⁴⁹ Ibid.

⁵⁵⁰ Cfr. Ibid.

⁵⁵¹ Ibid., p.132.

llegar a poseer una voluntad buena y sólo mediante la educación del esfuerzo se podrá llegar a la verdadera libertad moral, es decir, a la plenitud humana⁵⁵².

d.4 Dimensión religiosa

En su estudio de la voluntad en Jacques Maritain, David Sacristán comenta que el cuadro de la educación integral por la que este filósofo apuesta quedaría incompleto si no se hiciera referencia a la dimensión religiosa del hombre. Es decir, la radical insuficiencia ontológica que caracteriza a la específica existencia humana, solo puede ser completada adecuadamente por Dios. “La idea completa del hombre, la idea integral del hombre necesaria para la educación, no puede ser sino una idea filosófica y religiosa. Filosófica, porque esta idea tiene por objeto la naturaleza o esencia del hombre; y religiosa, en razón del estado existencial de la naturaleza humana con relación a Dios”⁵⁵³. Si esa insuficiencia ontológica que caracteriza la existencia humana sólo puede ser completada adecuadamente por Dios, entonces el Dios personal del cristianismo es necesario para dar sentido y hacer suficiente la insuficiente ontología del hombre⁵⁵⁴. Y concluye Sacristán con una bella cita de Ferrater Mora: “El hombre es para Maritain una persona, no sólo un individuo aislado o el siervo de cualquier falsa trascendencia puramente terrenal; como tal, el hombre está vinculado a Dios, y en dirección a El se realiza la expansión de todas sus posibilidades”⁵⁵⁵. Por tanto, también la dimensión religiosa, por la que el

⁵⁵² Cfr. Ibid.

⁵⁵³ SACRISTÁN, D. (1989) “Autoridad y libertad en la relación educativa”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, p. 202.

⁵⁵⁴ Cfr. SACRISTÁN, D. (1988) “La educación de la voluntad en el pensamiento de Jacques Maritain”, op.cit., p.39.

⁵⁵⁵ Ibid.

hombre se relaciona con Dios estaría incluida entre los ámbitos que comprende la educabilidad humana.

2.3.5 María García Amilburu

Esquema:

A) Concepto de educabilidad

B) Condiciones de posibilidad

b.1 Plasticidad biológica

b.2 la inteligencia

b.3 La libertad

C) Implicaciones de la educabilidad

c.1 El hombre como ser cultural

c.2 Inexistencia de cualquier predeterminación hacia un tipo determinado de cultura

c.3 El perfeccionamiento humano

c.4 La formación de la identidad personal

D) Dimensiones de la educabilidad

d.1 El cuerpo

d.2 El conocimiento sensible

d.3 La afectividad

d.4 La inteligencia

d.5 La voluntad

A) Concepto de educabilidad

García Amilburu concibe el término *educabilidad* como necesidad y capacidad para ser educado⁵⁵⁶, pero no considera el concepto de forma, podríamos decir, aislada, sino estrechamente unido al ser humano en cuanto creador y receptor de cultura. Establece, entre cultura y educabilidad, una *correlación*. Llegamos así a la siguiente definición del término, “se puede considerar que la *educabilidad* –en cuanto necesidad y capacidad para ser educado – es el *correlato necesario de la condición cultural de la naturaleza humana*”⁵⁵⁷. Es decir, sin esta capacidad el hombre no podría generar cultura, al mismo tiempo que la capacidad de ser educado necesita de la cultura para poder desplegar toda su potencialidad. Por tanto, concluye García Amilburu que si consideramos la cultura como una característica del hombre, hemos de afirmar del mismo modo que la *educabilidad* es una de sus cualidades propias. Podemos decir pues, que es una verdadera categoría antropológica⁵⁵⁸.

B) Condiciones de posibilidad

Antes de introducirnos en las condiciones que hacen posible la educación, es necesario, como García Amilburu comenta, conocer la relación que existe entre naturaleza humana y cultura⁵⁵⁹, e intentar deshacer el equívoco al que ha llevado la separación de ambos aspectos que se ha realizado desde el ámbito filosófico, antropológico y pedagógico. Comenzaremos por aclarar, de entre las diferentes

⁵⁵⁶ Cfr. GARCÍA AMILBURU, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos*, op. cit., p.111.

⁵⁵⁷ Ibid.

⁵⁵⁸ Cfr. GARCÍA AMILBURU, M. (2002) “El ser cultural del hombre”, op., cit., p. 95.

⁵⁵⁹ Cfr. GARCÍA AMILBURU, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos*, op. cit. p. 77.

acepciones del término “cultura”, el que adopta nuestra autora. Este término se suele utilizar actualmente para designar un conjunto de conocimientos, bien para referirse a un tipo concreto de formas de expresión artística u otras actividades, o bien ese conjunto de conocimientos, creencias, leyes, costumbres, técnicas y representaciones simbólicas, que caracterizan a un determinado grupo humano, y que lo diferencian de otros grupos⁵⁶⁰. En este último sentido, “la cultura está formada por el mundo de lo que podemos llamar *artefactos*: instrumentos, lenguaje, instituciones, etc. Este es el sentido en el que vamos a emplear la palabra *cultura* desde este momento, para estudiar las conexiones y la mutua remitencia de la naturaleza y la cultura en el ser humano”⁵⁶¹. Como decíamos, García Amilburu va a centrar su atención en deshacer el equívoco que se lleva arrastrando desde Rousseau: hablar de naturaleza y cultura como de lo natural y lo artificial, es decir, a la naturaleza pertenecería lo común a todos los hombres –lo biológico-, mientras que lo cultural, la creación humana, correspondería más al artificio. María García Amilburu realiza una llamada de atención en este punto: lo verdaderamente peculiar en el hombre no es lo biológico –en gran parte compartido con los animales -, sino la capacidad de crear cultura. La creación cultural forma parte de su naturaleza, entendida como esencia, modo propio de ser, pues el ser humano como tal no puede vivir en un ambiente “natural”, tal como defendía Rousseau, dada su precaria y frágil dotación biológica. De tal manera que podemos decir que la cultura constituye una *segunda naturaleza* y que el hombre es por naturaleza un ser cultural⁵⁶². Así lo expresa la autora: “Por lo tanto, el ser humano queda mejor caracterizado cuando se dice que es por esencia o naturaleza un *animal cultural*.”

⁵⁶⁰ Cfr. Ibid., pp. 79, 80.

⁵⁶¹ Ibid., pp.80, 81.

⁵⁶² Cfr. GARCÍA AMILBURU, M. (2002) “El ser cultural del hombre”, op., cit., p. 92.

Para el ser humano es tan necesario y *natural* tener el organismo propio de un mamífero con 23 pares de cromosomas en el núcleo celular, como el hecho de vivir en un ámbito cultural. No es correcto, o al menos puede inducir a errores, establecer una oposición entre naturaleza y cultura en el ser humano. Se evitan equívocos cuando se afirma que lo característico de la naturaleza humana consiste en poseer un cuerpo que necesita ser modelado culturalmente”⁵⁶³. La autora quiere destacar cómo para el ser humano y su desarrollo es tan importante esa *primera* como la *segunda* naturaleza, pues su conjunción forma en realidad la única naturaleza humana: el ser humano como ser cultural. En otro pasaje se aclara aún más este punto: “Gracias al desarrollo de su actividad, con el incremento del patrimonio cultural, el hombre ha ido adquiriendo una potencia operativa cada vez mayor: puede hacer cada vez más cosas, porque tiene a su disposición no solo sus capacidades naturales, sino también los productos culturales que él mismo ha creado. Por eso se dice que la cultura es para el hombre una *segunda naturaleza*.(...) En la práctica, resulta muy difícil distinguir entre lo que es estrictamente *natural* en el hombre, y lo cultural que está asimilado como *segunda naturaleza*, porque lo que existe, lo que es real, no es sino una simbiosis de naturaleza y cultura que configura la situación concreta de cada hombre”⁵⁶⁴. ¿Cómo adquiere el ser humano esta segunda naturaleza? Solo es posible dentro de una determinada cultura y a través de ella. “La transmisión de la cultura se lleva a cabo por la enseñanza, entendida en sentido amplio y no solo la institucionalizada-, y su adquisición se corresponde con el aprendizaje, con la incorporación de la cultura a las facultades de la primera

⁵⁶³ GARCÍA AMILBURU, M. (2002) *La Educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson, pp. 30, 31.

⁵⁶⁴ GARCÍA AMILBURU, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos*, op. cit. pp. 110, 111.

naturaleza en forma de hábitos, tanto intelectuales como volitivos, motores, alimenticios, etc”⁵⁶⁵.

Una vez vista la relación entre naturaleza y cultura, podemos abordar las condiciones de posibilidad de la educación. Comenta García Amilburu: “El implícito fundamental que preside cualquier tarea educativa es precisamente éste: la convicción de que el ser humano es *educable*, y *necesita ser educado*. La *educabilidad* o capacidad para ser educado, es consecuencia de la racionalidad, la libertad y la plasticidad biológica propias de la naturaleza humana”⁵⁶⁶. Veamos cómo trata cada una de estas cuestiones.

b. 1 Plasticidad biológica

Una de las características esenciales del hombre es que no está determinado necesariamente por los instintos, está indeterminado biológicamente, lo que le dota de una plasticidad que no poseen los animales. De acuerdo con Scheler y Gehlen y los conceptos de *mundo* y *perimundo*, García Amilburu concluye que el hombre es, desde el punto de vista biológico, un ser de carencias, lo que provoca en él la necesidad de abrirse al mundo. Como ya hemos comentado, el ser humano no puede, tal como defendía Rousseau, vivir en un ambiente “natural”. Su dotación biológica es tan precaria que moriría irremediabilmente. Pero tras este aspecto que puede parecer negativo –la falta de dotación instintiva-, se esconde una enorme plasticidad biológica que, asumida por la inteligencia, hace superar con creces la falta de instintos. “La explicación más generalizada que se ha dado para justificar la creación cultural es la indeterminación biológica de la especie humana, que se halla

⁵⁶⁵ Ibid., p. 111.

⁵⁶⁶ GARCÍA AMILBURU, M. (2003) “El ser humano, protagonista de la Educación”, en GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.) *Claves de la Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson, p. 217.

compensada con la inteligencia y la capacidad de autodeterminación: la libertad”⁵⁶⁷. En otros momentos añade a la inteligencia y la libertad, la habilidad de las manos para la producción de instrumentos necesarios para la vida, y la define como la disposición anatómica natural del hombre para la cultura⁵⁶⁸. La plasticidad biológica pues, no sólo *posibilita* la creación de cultura, sino que además hace *necesaria* esa creación⁵⁶⁹. Esta afirmación se puede trasladar al ámbito de la *educabilidad* humana por la correlación existente entre ella y la cultura. La falta de dotación instintiva y, en consecuencia, la enorme plasticidad del hombre hacen necesaria la educación, es decir, el ser humano ha de aprender a ser el que es – a ser plenamente humano -, porque biológicamente no le viene dado⁵⁷⁰.

b.2 Inteligencia

Dada la carencia instintiva del hombre, sólo podemos explicarnos que haya sobrevivido por la inteligencia. García Amilburu lo comenta así: “La dotación instintiva del ser humano es muy precaria, y sus tendencias muy plásticas e inespecializadas. La naturaleza no le ha proporcionado unas pautas de conducta fijas, certeras. Pero este déficit de instinto está compensado por la dotación intelectual de la psique humana, cuya indeterminación es también el correlato de unas capacidades operativas muy plásticas. Dicho de otra manera: el hombre no tiene instintos porque tiene una psique espiritual, y por lo tanto es inteligente y

⁵⁶⁷ GARCÍA AMILBURU, M. (1994) “Generación y Educación”, en *Anuario filosófico*, 27, pp.562, 563.

⁵⁶⁸ Cfr. GARCÍA AMILBURU, M. (2003) “El ser humano, protagonista de la Educación”, op. cit., p. 216. También en GARCÍA AMILBURU, M. (2002) *La Educación, actividad interpretativa*, op. cit., p. 23.

⁵⁶⁹ Cfr. GARCÍA AMILBURU, M. (1994) “Generación y Educación”, op. cit., p. 564.

⁵⁷⁰ Cfr. GARCÍA AMILBURU, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos*, op. cit. p. 18.

libre; y porque es libre origina la cultura”⁵⁷¹. La inteligencia nos permite:

- Acceder a la realidad con la independencia que supone el no tener que satisfacer de forma inmediata nuestras necesidades orgánicas.

- Acceder a la conciencia de nosotros mismos⁵⁷².

Sin embargo, haciendo referencia a este último punto, García Amilburu afirma que “la autoconciencia no puede ser originaria del ser humano, sino que se da siempre en un segundo momento. Es la reflexión del entendimiento sobre sí mismo y sobre la propia subjetividad que, como todo movimiento reflexivo, es posterior a un primer acto por el que se conoce algo. (...) Por otra parte, parece que no es posible adquirir propiamente la conciencia de ser un ‘yo’ sin tener algún conocimiento de alguien que es al mismo tiempo distinto de mí y semejante, como un posible ‘tú’, aunque todavía no se haya entablado ninguna forma de reciprocidad con él. (...) Nuestra dimensión subjetiva interna escapa a toda posible objetivación y hace a cada hombre único, inconfundible, insustituible, inasimilable a los demás o a la especie”⁵⁷³. Más adelante, en las implicaciones de la educabilidad, nos adentraremos con más detalle en la formación de la identidad personal, en cuyo proceso vuelven a aparecer esos primeros y segundos momentos en la toma de conciencia de la realidad y de sí mismo de que habla García Amilburu. Ese primer conocimiento de la realidad mediante procesos intuitivos, debe dar paso a otros procesos de reflexión, es decir, cada vez va a ser más necesaria la acción personal y libre del sujeto para llegar al conocimiento de la realidad y de sí mismo, y por lo tanto para que la educabilidad despliegue todas sus potencialidades.

⁵⁷¹ GARCÍA AMILBURU, M. (1994) “Generación y Educación”, op. cit., p. 563.

⁵⁷² Cfr. GARCÍA AMILBURU, M. (2003) “El ser humano, protagonista de la Educación”, op.cit., p. 214.

⁵⁷³ Ibid., p. 214.

b. 3 Libertad

La libertad es la propiedad de la voluntad en la persona por la que puede autodeterminarse a obrar⁵⁷⁴, y es la tercera condición de posibilidad de la educación que María García Amilburu señala. Para que se haga posible el despliegue de potencialidades que la *educabilidad* lleva consigo, son imprescindibles las decisiones y actos libres de la persona. “El ser humano tiene la posibilidad de obrar u omitir la acción como respuesta a un estímulo: esto ha recibido el nombre de *libertad de ejercicio*. Y puede actuar de un modo u otro, es decir, de la manera que él mismo elija, capacidad que se denomina *libertad de determinación o autodeterminación*. La vivencia de la propia libertad es una de las experiencias más profundas de la subjetividad humana, y se percibe con una especial intensidad en los casos en que a uno no le es permitido ejercerla (...) Correlativamente, el ejercicio de la capacidad de autodeterminación nos permite comprobar de modo muy intenso que somos nosotros mismos y que podemos trascendernos”⁵⁷⁵. Haciendo referencia a Jacinto Choza, García Amilburu declara que “ser *hombre* presupone, desde luego, poseer un tipo peculiar de organismo: el que corresponde a la especie *homo sapiens sapiens*. Pero para *ser plenamente humano* se precisa además haber asumido un proceso de aculturación o socialización. Y para ser plenamente sí mismo se requiere también que el hombre haya tomado decisiones libres de acuerdo con el proyecto existencial que él mismo se ha propuesto”⁵⁷⁶.

Lo que el hombre puede llegar a ser mediante el ejercicio de la libertad es un aspecto con importantes implicaciones en el ámbito de la antropología. Con el

⁵⁷⁴ Cfr. *Ibid.*, p. 220.

⁵⁷⁵ *Ibid.*, p. 216.

⁵⁷⁶ GARCÍA AMILBURU, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos*, op. cit., p. 154.

deseo de buscar unas veces los aspectos comunes al género humano y en otras ocasiones las diferencias en los modos de comportamiento de unos grupos a otros, podemos llegar al olvido del individuo concreto, creador en primer término de su propia vida. Debemos atender -afirmará García Amilburu citando a Geertz - a ambas cosas, lo innato y lo adquirido, cuya combinación se manifestará en actuaciones individuales, diferentes de un ser humano a otro: “No es acertado definir al hombre sólo por sus aptitudes innatas -tal como pretendía la Ilustración-, ni exclusivamente por sus modos de conducta efectivos -como tratan de hacer buena parte de las ciencias sociales contemporáneas-, sino que ha de definirse por el vínculo entre ambas esferas, por la manera en que la primera se transforma en la segunda, por el modo en que las potencialidades genéricas del hombre se concretan en acciones específicas”⁵⁷⁷.

Pero, según nuestra autora, no podemos hablar de libertad sin referirnos al receptor y a la vez agente directo de ella. La importancia que María García Amilburu da a la cultura como motor del desarrollo humano, lo comprobamos en estas palabras: “Así, gracias a la cultura se da la progresiva autoconstitución del hombre, la autoliberación de que habla Cassirer puede entenderse en el sentido de automanifestación, despliegue, *aletheia*, desarrollo, apertura de nuevas posibilidades. La cultura es, por lo tanto, un lugar antropológico de primer orden, donde se desvela la verdad sobre el hombre mismo”⁵⁷⁸. Vemos que la correlación que la autora establecía entre educabilidad y cultura, vuelve a repetirse entre libertad y cultura. No es posible tomar decisiones y realizar actuaciones libres sin la

⁵⁷⁷ GARCÍA AMILBURU, M. (2002) *La Educación, actividad interpretativa*, op. cit., p. 30.

⁵⁷⁸ *Ibid.*, p. 56.

influencia de la cultura, al tiempo que la cultura requiere las decisiones y el obrar libre del hombre.

C) Implicaciones de la educabilidad

Según el desarrollo de nuestra argumentación, la capacidad y necesidad del ser humano de ser educado y por lo tanto la combinación de las condiciones de posibilidad vistas anteriormente, nos lleva a las siguientes conclusiones en cuatro ámbitos:

c.1 El hombre como ser cultural

Como venimos diciendo, existe una correlación entre educabilidad y cultura. El ser humano necesita ser educado, debido a su inespecialización biológica, y la cultura en la que se encuentra inmerso será el medio para que la educación se lleve a cabo. Es cierto que, aún cuando priváramos a un individuo de todo tipo de cultura –si esto fuera posible –, la educabilidad, en cuanto capacidad de ser educado, existiría, pero quedaría atrofiada en sus raíces. Y también la cultura debe contar con estas condiciones antes comentadas –plasticidad, inteligencia y libertad- para posibilitar su aparición: “Ahora bien, que desde el punto de vista biológico la naturaleza humana esté abierta al mundo significa que es esencialmente plástica e implica, de suyo, que se orienta hacia la cultura, es decir, al artificio. De su falta de especialización biológica, de su apertura al mundo, y su no adaptación a una zona de la realidad, el ser humano es incapaz de vivir en cualquier esfera de la naturaleza

realmente natural y original, sin que él la convierta en un lugar habitable”⁵⁷⁹.

c.2 Inexistencia de cualquier predeterminación hacia un tipo determinado de cultura

Así lo comenta ella: “No hay ningún elemento en el nivel de la programación filogenética que determine el estilo de vida individual o social de los seres humanos, ni que fije de modo irresistible en una u otra la dirección de su comportamiento (...), porque precisamente desde el punto de vista biológico lo propio del hombre es la plasticidad”⁵⁸⁰. Hay una consecuencia importante que se deriva de este punto. Si la educabilidad nos remite a la cultura y a la no predeterminación cultural, sólo podemos, -y así lo encontramos en García Amilburu -, resaltar el pluralismo cultural como un verdadero valor, pues es fruto de la riqueza en los modos de vivir y adaptarse del ser humano a su entorno.

c.3 El perfeccionamiento humano

Para poder entender el sentido de perfeccionamiento en el ser humano, María García Amilburu nos remite a la concepción teleológica de naturaleza. García Amilburu recoge la argumentación de Spaemann, quien adopta una noción de naturaleza de raigambre clásica: “La naturaleza, según Aristóteles, no es la mera apariencia exterior. *Physei, por naturaleza*, es antes bien aquello que tiene ‘en sí mismo’ el principio del movimiento y del reposo. Si lo natural es lo que tiene en sí el principio de su movimiento, la naturaleza es vista de una manera no cosista, sino teleológica y dinámica. Lo natural no se identifica con lo dado, con lo que ya es o

⁵⁷⁹ GARCÍA AMILBURU, M. (2002) “El ser cultural del hombre”, op.cit., p. 87.

⁵⁸⁰ GARCÍA AMILBURU, M. (1994) “Generación y Educación”, op. cit., p. 563.

con lo común, sino que lo natural es lo que regula desde sí sus operaciones, que por ello pueden ser calificadas con verdad como propias. Lo natural es lo que posee una operación que le pertenece de suyo y, en esa medida, la naturaleza no se muestra en plenitud al principio sino al final. La naturaleza es teleológica y, en consecuencia, no puede ser identificada con lo meramente dado. Esta idea está presente en la definición clásica de naturaleza como la esencia en cuanto principio de operaciones⁵⁸¹. Es decir, la naturaleza, por sí misma, tiende a su plenitud, a su perfeccionamiento. En el hombre, por la educabilidad y sus condiciones de posibilidad –plasticidad, inteligencia, libertad-, se van desplegando de igual forma sus diferentes potencialidades gracias a la educación y la cultura, en una evolución que implica necesariamente un proceso de perfeccionamiento. Ahora bien, la peculiaridad del ser humano es que, en primer lugar debe conocer en qué dirección se encuentra su plenitud, luego tiene que aprender a caminar libremente en esa dirección y después ha de aproximarse a ella en la mayor medida de lo posible a lo largo de su vida. Esta es lo que García Amilburu quiere decir cuando comenta que *el ser humano es el animal que necesita aprender a ser el que es*⁵⁸². ¿Y cómo se lleva a cabo este perfeccionamiento? Nuestra autora distingue dos tipos de cultura: objetiva y subjetiva. Se llama *cultura objetiva* al mundo de los productos culturales –utensilios, enseres, símbolos, valores, creencias...-, manteniendo, una vez creados, una cierta autonomía respecto al sujeto o grupo humano que los creó, mientras que por *cultura subjetiva* se entiende esa interiorización de la cultura en la que se

⁵⁸¹ GARCÍA AMILBURU, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos*, op. cit. p. 95.

⁵⁸² Cfr. *Ibid.*, p. 18.

encuentra. Ambas son complementarias y su combinación implica que el ser humano sea cada vez más humano, es decir, implica su perfeccionamiento⁵⁸³.

La no predeterminación hacia una determinada cultura y, como consecuencia, la consideración del pluralismo cultural como valor, podrían suscitar la siguiente pregunta: ¿No sería fácil, desde este punto de vista, caer en el relativismo cultural, llevarnos a pensar que todas las manifestaciones culturales son igualmente válidas para llevar el desarrollo humano a su plenitud? Es precisamente el sentido del perfeccionamiento humano mediante la concepción teleológica de naturaleza, lo que permite evitar este escollo. García Amilburu se cuestiona la pregunta del siguiente modo: “¿Es posible sostener que hay puntos de referencia válidos para cualquier cultura sin que ello suponga atentar contra la legítima pluralidad cultural, que es consecuencia de la libertad del hombre? La respuesta a estas preguntas es afirmativa, y se puede sostener la validez universal de los principios éticos a la vez que se defiende la legítima divergencia cultural (...) De acuerdo con este criterio de juicio, pueden considerarse buenas las manifestaciones culturales que estén en armonía con el pleno desarrollo de la naturaleza humana, las que facilitan alcanzar la perfección que le es propia; y son en cambio malas aquellas que impidan o entorpezcan su consecución”⁵⁸⁴.

c.4 La formación de la identidad personal

Hemos desarrollado como condiciones de posibilidad de la educación la plasticidad biológica, la inteligencia y la libertad. La combinación de estas tres categorías nos lleva también a un aspecto que no podemos eludir, y que María

⁵⁸³ Cfr. *Ibid.*, p. 109.

⁵⁸⁴ *Ibid.*, p.107.

García Amilburu trata de forma extensa en su obra *Aprendiendo a ser humanos*. Nos referimos a la formación de la identidad personal.

García Amilburu destaca la indefensión que el ser humano posee al nacer, en sus primeros años de vida, pese a poseer ya un impresionante equipo anatómico y psicológico, que solo irá aprendiendo a manejar poco a poco en un proceso –si lo comparamos con el reino animal- bastante lento. Aunque no vamos a extendernos en este punto, pues consideramos que lo hemos tocado suficientemente en otros momentos de este trabajo, sólo deseamos destacar que, aún cuando el animal adquiera en mucho menos tiempo habilidades de supervivencia –alimentación, independencia de la madre...-, “es igualmente obvio que a largo plazo el niño pueda adquirir capacidades, habilidades, conocimientos, etc., que están muy por encima de lo que cualquier otro animal puede alcanzar”⁵⁸⁵. Pero aunque el niño al nacer posee este gran equipamiento, necesita la interacción del ambiente, de otros individuos como él, para su desarrollo. Así y sólo así, puede comenzar el proceso de la formación de la identidad personal. “La identidad personal –que es el elemento clave de la realidad subjetiva-, se forma por un proceso de interacción social en el seno de una cultura particular. Y una vez que ha cristalizado, se mantiene, puede ser modificada e incluso reestructurada de nuevo mediante relaciones interpersonales. Así pues, la formación de la identidad personal comprende tanto el desarrollo del organismo, como el proceso social de interacción con los demás. El propio organismo y el yo, no pueden ser entendidos adecuadamente al margen del contexto social particular en el que han sido modelados”⁵⁸⁶.

⁵⁸⁵ Ibid., p. 154.

⁵⁸⁶ Ibid., p. 155.

Siguiendo a Choza y Vicente Arregui, comenta García Amilburu que la formación de la identidad personal es el resultado de un proceso en el que intervienen cuatro factores:

1. El yo puntual: Un bebé de pocos meses, en unos cuantos años será una persona adulta. A pesar de los profundos cambios operados en él, no dudamos en definirla como una misma persona. Eso que permanece a través de los cambios es lo que llamamos el *yo puntual* “que es el primer principio de individuación y el sujeto último de predicación de todas las atribuciones individuales de cada uno de los seres humanos”⁵⁸⁷.

2. El propio organismo biológico: Es el segundo principio de individuación. García Amilburu hace referencia a la distinta carga genética que tiene cada ser humano. Esto hace que, aún cuando el desarrollo del organismo biológico no acabe con el nacimiento –todavía le queda un largo proceso de crecimiento y maduración –, “cuando ve la luz, el hombre ya tiene configurados de modo irreversible los sistemas nervioso y endocrino, y el temperamento o tipo constitucional psicológico”⁵⁸⁸.

3. La cultura a la que pertenece: Pero “para que se produzca una maduración biológica auténticamente humana, hace falta un período prolongado en el que los factores culturales entren en concurrencia con los procesos biológicos. Por eso el ser humano es, entre todos los vivientes, el que tiene una infancia más prolongada”⁵⁸⁹.

Aunque ya lo hemos comentado en otras ocasiones en este trabajo, es necesario destacar de nuevo la necesaria complementariedad biología – cultura, pues sin la cultura el ser humano no podría sobrevivir. Se ha llegado a comparar el

⁵⁸⁷ Ibid., p. 156.

⁵⁸⁸ Ibid., p., 157.

⁵⁸⁹ Ibid.

desarrollo biológico con el proceso de hominización, y la aculturación con el proceso de humanización, eso sí, siendo tan natural el uno como el otro en el hombre⁵⁹⁰.

4. La acción libre del individuo: “Al término de este proceso, el hombre se haya en posesión y pleno uso de las facultades humanas, (...) Su temperamento se ha modulado según un cierto carácter, vislumbra los cauces, modos, valores y arquetipos de la realización de su proyecto existencial, y puede resolverse a sí mismo plenamente desde su libertad fundamental: puede jugarse la vida, su existencia, en un sentido o en otro”⁵⁹¹. Sólo desde esta base puede el ser humano actuar de manera verdaderamente libre.

D) Dimensiones de la educabilidad

García Amilburu es uno de los autores que aborda de forma más directa las dimensiones educables del hombre. “Hamann sostiene que la capacidad de aprendizaje del hombre integra la posibilidad de adquirir conocimientos y habilidades, de modificar el comportamiento e ir adaptándose a objetivos precisos. Así pues, se puede afirmar que *son educables* todas aquellas facultades humanas capaces de *adquirir conocimientos y habilidades*”⁵⁹².

La estructura psicobiológica del ser humano abarca distintas dimensiones o capacidades: las funciones vitales de tipo vegetativo y locomotor, el conocimiento sensible, las emociones, el conocimiento intelectual y la capacidad de

⁵⁹⁰ Cfr. Ibid.

⁵⁹¹ Ibid., p. 158.

⁵⁹² GARCÍA AMILBURU, M. (2003) “El ser humano, protagonista de la Educación”, op. cit., p. 218.

autodeterminación gracias a la libertad⁵⁹³. De entre ellas, y según la condición establecida por Hamann, son capaces de adquirir conocimientos y habilidades todas excepto las funciones vitales de tipo vegetativo, que no requieren del aprendizaje para un correcto funcionamiento. El resto, necesitan del aprendizaje para desarrollarse, son educables. Así explica ella cada una de las dimensiones:

d.1 El cuerpo

Nuestro cuerpo se compone de:

- a) Los procesos vegetativos, que realizan sus funciones sin nuestro conocimiento y control. No son susceptibles de adquirir conocimientos y habilidades y, por lo tanto, no son educables⁵⁹⁴.
- b) El aparato locomotor, que sí que es susceptible de modificación por el ejercicio, “dentro de los límites que marcan las leyes físicas y la estructura anatómica de nuestra especie. De hecho, debemos aprender a utilizar nuestro propio cuerpo – tenemos que aprender a andar, a atarnos los zapatos, deben enseñarnos a usar adecuadamente los cubiertos, a practicar un deporte, o a bailar ballet, etc-”⁵⁹⁵. Dominar estas actividades requiere el aprendizaje y la repetición de actos –los hábitos -.

d.2 El conocimiento sensible

Es posible que en un principio el conocimiento sensible se produzca de manera espontánea, pero está claro que la inteligencia se ve enseguida implicada en la captación e interpretación de la información adquirida. A esto se refiere García

⁵⁹³ Cfr. *Ibid.*, p. 218.

⁵⁹⁴ Cfr. *Ibid.*

⁵⁹⁵ Cfr. *Ibid.*, p. 219.

Amilburu cuando comenta que es también posible y necesario *aprender a mirar* – un paisaje o una obra de arte por ejemplo-, o *aprender a oír* música. El conocimiento sensible, para que llegue a ser plenamente humano, requiere también de la educación⁵⁹⁶.

d.3 La afectividad

“El mundo afectivo es un ámbito vital que compartimos con los animales: así, podemos afirmar que entre ellos –y entre los animales y el hombre – pueden desarrollarse sentimientos como la ternura, el miedo, la agresividad, etc. Pero nuestra afectividad difiere de la animal porque se trata de una afectividad específicamente humana”⁵⁹⁷, pues el hombre, además de un animal sentiente, es un ser inteligente y libre. Por eso la afectividad no es un elemento más, sino que es necesaria integrarla en las otras dimensiones humanas⁵⁹⁸. García Amilburu concluye que no solo es posible educar los afectos, sino que urge abordar esta tarea: “En este ámbito hay, sin duda, una dimensión espontánea, involuntaria y, en ocasiones, casi irresistible (...) Sin embargo, cada vez son más frecuentes los estudios pedagógicos que señalan la necesidad de una educación afectiva para modular las emociones y conseguir así ser protagonistas y no esclavos de la propia vida sentimental, y para desarrollar los afectos adecuados ante la realidad”⁵⁹⁹. En una publicación⁶⁰⁰, García Amilburu alude a la plasticidad neuronal que posibilita la educación de la afectividad, y aborda las pautas concretas de actuación en este

⁵⁹⁶ Cfr. *Ibid.*, p. 216.

⁵⁹⁷ GARCÍA AMILBURU, M. (2003) (Ed.) “¿Es posible educar los afectos?”, en GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.), *Claves de la Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson, p. 270.

⁵⁹⁸ Cfr. *Ibid.*, p.273.

⁵⁹⁹ GARCÍA AMILBURU, M. (2003) “El ser humano, protagonista de la Educación”, *op. cit.*, p. 219.

⁶⁰⁰ Cfr. VV. AA. (2005) *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson.

campo, a través de medios lógicos y medios retóricos, como las narraciones o el cine⁶⁰¹.

d.4 La inteligencia

El objeto propio de la inteligencia es la verdad, pero ¿podemos llegar a conocerla? Esta es la pregunta que se plantea García Amilburu en relación a la educación de la inteligencia. Y, aunque responde afirmativamente, no es una cuestión tan sencilla. Casi nadie duda de que la inteligencia es educable y se va desarrollando conforme avanza en los conocimientos, pero otra cosa es afirmar que la inteligencia humana tiende al conocimiento de la verdad, y solo acercándose a ella –mediante el conocimiento de verdades particulares–, alcanzará su plenitud. Así lo dice la autora: La verdad se puede conocer, enseñar y aprender y, de hecho, todos hemos participado en formas institucionalizadas de educación intelectual: Escuelas, Universidades, etc. Es posible enseñar verdades y educar para que el alumno pueda avanzar autónomamente en el conocimiento de la verdad⁶⁰². También será una ayuda en el avance del conocimiento la adquisición de algunos hábitos intelectuales - de análisis, síntesis, inducción, deducción, etc-, que “se basan en capacidades o disposiciones naturales, pero se actualizan y perfeccionan en contacto con maestros o con libros, que ejercen una función auténticamente educativa”⁶⁰³.

⁶⁰¹ GARCÍA AMILBURU, M. y RUIZ CORBELLA, M. (2005) “Cine y (des) educación afectiva”, en *Cultivar los sentimientos*, op. cit., pp. 165-193.

⁶⁰² GARCÍA AMILBURU, M. (2003) “El ser humano, protagonista de la Educación”, op. cit., p. 219.

⁶⁰³ Ibid.

d.5 La voluntad

García Amilburu expresa con gran claridad la dimensión volitiva en cuanto educable en el siguiente texto: “Finalmente, por lo que respecta a la voluntad, conviene recordar que se trata de la facultad cuya dinámica propia consiste en tender al bien que ha sido conocido por la inteligencia; y la libertad es la propiedad de la voluntad por la que el ser humano puede autodeterminarse a obrar. Es decir, el hombre dispone de una voluntad libre que es capaz de moverse a sí misma a obrar para conseguir lo que el entendimiento le ha presentado como bueno. Aunque el bien ejerce necesariamente un poder de atracción sobre la voluntad, como nuestro conocimiento de la realidad puede ser imperfecto y todo lo que conocemos tiene aspectos positivos y negativos, la voluntad goza de un amplio margen de indeterminación: nada le atrae de manera irresistible y por eso puede decidir libremente la dirección y el sentido de su obrar”⁶⁰⁴. ¿Es posible pues, educar la voluntad? Así es, precisamente por el argumento expuesto. Es posible que aquello que la inteligencia presenta a la voluntad como bueno, no sea en realidad lo que le perfeccione o lo verdaderamente humano, de ahí la importancia de que la inteligencia y la voluntad vayan tan unidas. Sí, la voluntad es educable y además, como comenta la autora, parece legítimo que constituya un objetivo educativo sin atentar la libertad de la persona –su capacidad de autodeterminación–, pues “no parece absurda, ni contraria a la dignidad humana la expresión: ‘hay que aprender a hacer el bien’ ”⁶⁰⁵, y aún más, hay que enseñar a que las personas quieran hacer libremente el bien⁶⁰⁶.

⁶⁰⁴ Ibid., p. 220.

⁶⁰⁵ Ibid.

⁶⁰⁶ Cfr. Ibid.

2.3.6 José M^a Barrio Maestre

Esquema:

A) Concepto de educabilidad

B) Condiciones de posibilidad

b.1 El inacabamiento humano y sus ámbitos

b.1.1 Psicológico: La no-instintividad pura

b.1.2 Inacabamiento biológico: La insuficiencia biológica del hombre

b.1.3 Existencial: El hombre, ser de realidades e irrealidades

b.2 Aspectos que suplen el inacabamiento humano

b.2.1 Inteligencia, voluntad y libertad

b.2.2 La cultura

C) Implicaciones de la educabilidad

c.1 Necesidad de la educación

c.2 La humanización del hombre

c.3 Necesidad de ayuda externa

D) Dimensiones de la educabilidad

d.1 la inteligencia

d.2 La libertad

d.3 Desarrollo moral

d.4 Dimensión social

d.5 Desarrollo afectivo

d.6 La educación religiosa y la cuestión por el sentido de la vida humana

A) Concepto de educabilidad

Aunque no se encuentra en los escritos de José M^a Barrio una definición expresa del término *educabilidad*, en su obra *Elementos de Antropología Filosófica*⁶⁰⁷ dedica el capítulo III al tema de la *educabilidad y educandidad* del hombre, y expresa: “A la luz de las principales aportaciones de la Antropología Filosófica contemporánea, estudiaremos en este capítulo qué hay en el hombre que haga posible y necesario el que sea educado. El hombre es *educable y educando*. Se trata ahora de examinar por qué”⁶⁰⁸. Vemos que concibe la educabilidad en cuanto la posibilidad de que el ser humano pueda ser educado. ¿Qué es pues, según este autor, lo que hace posible la educación en el hombre?

B) Condiciones de posibilidad

Nos centraremos en primer lugar, en la presentación que José M^a Barrio hace del hombre como ser inacabado, en aquello de lo que, según este autor, el ser humano carece, comparándolo con el reino animal. El inacabamiento humano – comenta Barrio- aparece pues como la condición más radical de posibilidad del aprendizaje⁶⁰⁹. Posteriormente veremos, según Barrio, aquellos aspectos que, precisamente por estas carencias –o más bien facilitadas por ellas-, suplen tales “defectos”.

⁶⁰⁷ BARRIO, J.M. (1998) *Elementos de Antropología Pedagógica*, Madrid, Rialp.

⁶⁰⁸ Ibid, p. 90.

⁶⁰⁹ Cfr. Ibid, p. 109.

b.1 El inacabamiento humano y sus ámbitos

b.1.1 Psicológico: La no-instintividad pura

El ser humano no se rige por los instintos. Esta es una de las principales ideas que Barrio quiere transmitir. Sí que existen en el hombre tendencias instintivas, pero éstas se ven asumidas por el motor unitario que hay en él: el alma humana. Éste es su argumento ontológico:

Una tendencia instintiva es un dinamismo interno. Este dinamismo está orientado hacia el alcance de algo que se nos presenta como apetecible, bueno para nosotros (por ejemplo el hambre, la sed...) A su vez, cualquier sustancia posee una tendencia natural a perseverar en el ser, a permanecer en la existencia, tendencia que de algún modo viene a identificarse con su propia naturaleza. En el caso del ser vivo, esa tendencia a perseverar en el ser se traduce como tendencia a permanecer en la vida, a continuar viviendo. Como la vida es una cierta *praxis*, esa tendencia natural a permanecer en la existencia, en el caso de los seres vivos se modula en la forma de que él tiende a realizar las operaciones específicas de su propio grado de vida. En el hombre sus operaciones específicas son: el conocimiento intelectual y el apetito intelectual o voluntad; incorporando, a su vez, las operaciones propias de la vida vegetativa –crecimiento, nutrición y reproducción- y sensitiva –conocimiento y apetito sensibles-, operaciones que en el hombre quedan asumidas e incorporadas en el nivel de la vida racional por el mismo principio vital. El motor que anima al hombre es unitario –su alma espiritual—y por ella el hombre desarrolla todas sus operaciones vitales: vegetativas, sensitivas y espirituales⁶¹⁰.

⁶¹⁰ Cfr. Ibid. p.94

Es importante esta fundamentación ontológica, pues destaca la unidad del ser humano, pero en la forma de asumir las operaciones más específicas a aquellas que comparte con los animales superiores, gracias a ese principio vital, unificador, que es el alma. “El ser humano, en todas sus manifestaciones dinámico-operativas, se muestra como un híbrido, un plexo de materialidad psicofísica. Su cuerpo no es meramente ‘tenido’ por él: el hombre ‘es’ su cuerpo, pero no es sólo cuerpo, sino un cuerpo unido sustancialmente a un alma, a una fuerza ‘animadora’ que, actuando por sí misma, hace que todos los actos y acontecimientos del ser corpóreo constituyan una unidad global”⁶¹¹. Es esta interpenetración de actividades, unificadas por un único principio animador, lo que permite hablar de una *impregnación racional de los instintos*⁶¹², y la que hace imposible entender la vida y conducta humana desde parámetros meramente instintivos.

Hay una diferencia clara entre el comportamiento humano y el animal, respecto a los instintos: “Un mismo estímulo puede inducir sobre ellos (los animales) un doble efecto: por una parte, desencadena una conducta determinada y ésta, a su vez, marca una concreta dirección al comportamiento. Además de las conductas típicamente instintivas, hay en los animales irracionales superiores otras que han sido aprendidas, de manera que a la fijación instintiva se añade el condicionamiento por el aprendizaje (...). En cambio en el hombre coexisten estas conductas con otras tendencias peculiares como la autodeterminación, la reflexión, la referencia a un sentido, la libertad, la interpersonalidad-socialidad, el sentido de

⁶¹¹ BARRIO, J.M. (1998) “La problemática de la Antropología Filosófica de la Educación”, en *Revista de Educación*, 316, p. 120.

⁶¹² Con este término se han referido diversos autores (Bergson, Yela, Millán Puelles, entre otros) a los instintos asumidos y elevados por la razón.

la corporalidad y trascendencia...Todas estas son tendencias que no existen en los demás animales”⁶¹³.

Además hay otro aspecto que distancia radicalmente al comportamiento animal del humano. “Según esto, el hombre puede no sólo experimentar una tensión natural a satisfacer la necesidad, sino *darse cuenta de ello*, hacerse cargo, vivirse a sí mismo instado por el hambre, la sed o el instinto sexual; y, a su vez, secunda esa tendencia dándose cuenta de ella, asumiéndola conscientemente y aceptándola. Ello mismo hace posible que, también de forma consciente, no la acepte, aún sin dejar de vivirse instado por ella –cosa que a ningún otro animal le ocurre-”⁶¹⁴.

b.1.2 Inacabamiento biológico: La insuficiencia biológica del hombre

Este es otro de los elementos en los que Barrio se apoya para explicar la posibilidad y necesidad del ser humano de ser educado. Como hemos visto, el ser humano no posee unos instintos que le vayan marcando unas pautas a seguir. Pero hay otros aspectos que señalan al hombre como ser inacabado y que José M^a Barrio quiere destacar: su indefensión tanto fisiológica, embriológica como psicológica⁶¹⁵. Barrio se apoya en los estudios de la antropobiología de Arnold Gehlen y Adolf Portmann para analizar esta insuficiencia biológica del hombre respecto a los animales. ¿Supone realmente esto una desventaja para él? Ambos autores, según Barrio, nos llevarán a descubrir, como veremos más adelante, un factor esencial en

⁶¹³ BARRIO, J.M. (1998) “La problemática de la Antropología Filosófica de la Educación”, op.cit., p. 117.

⁶¹⁴ BARRIO, J.M. (1998) *Elementos de Antropología Pedagógica*, op.cit., p. 90.

⁶¹⁵ Cfr. Ibid., p. 97.

el tema que nos ocupa: la capacidad del hombre de hacer cultura. Efectivamente, Gehlen apoya el desvalimiento del hombre en tres factores anatomofisiológicos:

1. El primitivismo de su sistema orgánico.
2. Una larga e incomparable necesidad de protección.
3. Una gran pobreza instintiva.

Pero junto a esto, la ventaja del hombre es su capacidad de transformar el medio cultural y de servirse de una serie de instrumentos (tecnología). Esto dota al hombre de una especie de segunda naturaleza, ya no biológica sino “cultural”⁶¹⁶.

Por otro lado, Portmann “habla de una prematuridad biológica y de un estado de embrionalidad específico del hombre (...). En efecto, si se compara el embarazo humano y el desarrollo biológico que tras él adquiere el hombre con los resultados que vemos en otros mamíferos, nos damos cuenta que en el caso de aquél, tras un tiempo proporcionadamente mayor de estar en el claustro materno, es dado a luz en unas condiciones muy frágiles, mientras que otros mamíferos superiores, con períodos de embarazo comparativamente más cortos alumbran sus crías mucho más desarrolladas”⁶¹⁷. Portmann subraya que es precisamente esta prematuridad la mayor ventaja del ser humano frente al animal, pues constituye “la condición de posibilidad de un estrato suprabiológico, espiritual y cultural”⁶¹⁸.

Barrio señala cómo ambos autores hablan de la inconclusión humana pero, mientras que para Gehlen ésta tiene un sentido negativo, defectivo, “para Portmann el inacabamiento y la prematuridad biológica resultan ser la oportunidad para el

⁶¹⁶ Cfr. BARRIO, J.M. (1998) “La problemática de la Antropología Filosófica de la Educación”, op.cit., p. 114.

⁶¹⁷ Cfr. BARRIO, J.M. (1995) “Aspectos del inacabamiento humano. Observaciones desde la Antropología de la Educación”, en *Revista Española de Pedagogía*, 200, p. 76.

⁶¹⁸ BARRIO, J.M. (1998) “La problemática de la Antropología Filosófica de la Educación”, op.cit., p. 114.

desarrollo de una forma de vida espiritual, que ya se manifiesta germinalmente en la estructura biológica humana, y cuya realización sólo es posible contando con contactos sociales intensos y múltiples actos de aprendizaje, y con la relación que el hombre mantiene con el mundo cultural que ha recibido en herencia de sus predecesores”⁶¹⁹. En Gehlen, la cultura *apoya* la naturaleza en el hombre, mientras que para Portmann, la cultura *es* también su naturaleza, constituye un factor esencial de su desarrollo⁶²⁰.

b.1.3 Existencial: El hombre, ser de realidades e irrealidades

Barrio acude de nuevo a la comparación entre el comportamiento del hombre y el de los animales para explicar el inacabamiento existencial. Éstos “encuentran en su habilitación biológica el elenco completo de sus posibles comportamientos; no necesitan iniciativa alguna para obrar como lo que son; basta que se dejen guiar por lo que ya está inscrito y establecido en su código genético. En sentido estricto habría que decir que, más que actuar el animal, es la naturaleza la que obra en él. Pero el hombre (...) para desenvolverse en la vida no le basta dejarse guiar por la naturaleza, sin más; el hombre debe proyectar su vida, y necesita, tanto para diseñar su proyecto vital como para desplegarlo, tomar iniciativas que no le vienen simplemente dadas en su capacitación natural”⁶²¹.

Ya hemos expuesto anteriormente la argumentación ontológica de Barrio en relación con las tendencias instintivas en el ser humano. Al final de su explicación,

⁶¹⁹ Ibid.

⁶²⁰ Cfr. Ibid.

⁶²¹ BARRIO, J.M. (1998) “Fundamentación filosófica de la Antropología Educativa”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, 173, p. 33.

Barrio comenta que el hombre puede no sólo experimentar una tensión natural a satisfacer una necesidad, sino también *darse cuenta de ello*, hacerse cargo de ello. Es más, no puede vivir “sin darse cuenta”, como les ocurre a los animales⁶²². Este hacerse cargo de la realidad que le rodea, así como de su propia realidad (lo que él es), es a lo que se refiere Barrio cuando define al hombre, empleando los términos de Zubiri, como *animal de realidades*⁶²³. Pero en el ser humano la cuestión va más allá. “El mundo con el que el hombre se relaciona no es sólo el mundo de los ‘hechos’. Hay una peculiar región de la objetividad humana que es la del *futuro* que se plantea a su libertad. En efecto, el hombre vive siempre haciendo planes, proyectos de futuro. Parte esencial de lo que somos puede ser descrita por lo que pretendemos ser. Es propio del hombre, en fin, vivirse a sí mismo como *proyecto* (si bien, no ciertamente como mero proyecto)”⁶²⁴. Éste es un aspecto del inacabamiento humano que Barrio considera como de mayor relieve que los anteriores: “lo auténticamente peculiar de la vida humana no es lo que en ella está prescrito por la especie –lo que se trasmite por generación-, sino lo que cada sujeto humano escribe con su propia libertad”⁶²⁵. Pero no hemos de olvidar –y Barrio incide en ello- que tampoco el hombre lo tiene todo por hacer, pues hay cosas que ya le han sido dadas. “El hombre, en efecto, ha recibido su existencia. Su libertad, a su vez, es un dato, y cuenta, además, con todo el aparato de tradiciones culturales y con la experiencia vital acumulada de las generaciones que le han precedido en la tarea de conducirse en la vida (...) La mutua imbricación entre lo que hace y lo que recibe marca indefectiblemente la vida de cada hombre: originalidad y

⁶²² Cfr. BARRIO, J.M. (1998) *Elementos de Antropología Pedagógica*, op.cit., p. 102.

⁶²³ Cfr. Ibid.

⁶²⁴ Ibid, p.107.

⁶²⁵ BARRIO, J.M. (1995) “Aspectos del inacabamiento humano”, op.cit., p. 84.

originariedad. Cada hombre es original porque es originario. De ahí que la vida humana no pueda, digámoslo así, partir de cero”⁶²⁶.

b.2 Aspectos que suplen el inacabamiento humano

b.2.1 Inteligencia, voluntad y libertad

Volvamos de nuevo a la exposición de las tendencias instintivas en el hombre. Como ya mencionamos, Barrio señala que, en el caso del ser humano, la tendencia natural a permanecer en la existencia se manifiesta en realizar las operaciones específicas de su propio grado de vida. Dichas operaciones son: el conocimiento intelectual y el apetito intelectual o voluntad, incorporando, a su vez, las operaciones propias de la vida vegetativa y sensitiva, que por el alma –el motor unitario-, quedan asumidas en el nivel de la vida racional. Define el conocimiento intelectual y la voluntad como las operaciones específicas en el ser humano. “El entendimiento y la capacidad de querer son ciertas ‘aberturas’ instaladas en el ser humano que le permiten no estar encerrado en su ser físico. El hombre, en efecto, está sometido a leyes de la naturaleza de la misma forma que cualquier otro ser corpóreo. Pero aquello que le caracteriza precisamente como hombre –y, por tanto, le hace radicalmente distinto de los demás seres que componen la naturaleza física- es justamente el no estar clausurado en los límites de una naturaleza física (...) No es una mónada aislada, y ello porque puede abrirse a todas las realidades según el modo propio de la intencionalidad, es decir, puede ‘tender’ hacia ellas, cognoscitiva y apetitivamente”⁶²⁷. El ser humano, afirma Barrio, puede completar su

⁶²⁶ BARRIO, J.M. (1998) *Elementos de Antropología Pedagógica*, op.cit., p. 103.

⁶²⁷ BARRIO, J.M. (1995) “Aspectos del inacabamiento humano”, op. cit., pp. 88,89.

inacabamiento con las cosas que conoce o quiere. Por ese conocimiento intelectual es por lo que, como decíamos anteriormente, el hombre no puede vivir sin “darse cuenta” y por lo tanto sin hacerse cargo de ello.

Pero también la libertad es una consecuencia del inacabamiento. Por no tenerlo todo resuelto, al ser humano no le queda más remedio que optar entre las diversas posibilidades que se le ofrecen. A esto se refiere Barrio cuando comenta: “No somos, por tanto, enteramente autores de lo que somos, aunque sí en buena parte. Nos hemos ‘encontrado’ siendo lo que somos: personas humanas; y en relación con ello, el dato fáctico esencial es la libertad, que tampoco hemos puesto en nuestra vida. Es un hecho que ninguno de nosotros ha elegido libremente ser libres (...) En ocasiones hubiésemos preferido que nos ocurriera como a los animales, a los que la naturaleza da ya todo resuelto, o que todo en nuestra vida lo jugara el destino, pese a que una vida así no podría ser considerada propiamente como humana (...). Ahora bien, es precisamente la capacidad de optar lo que hace que seamos autores de nuestra vida, que podamos tener la iniciativa de destinarla, de darle un sentido, de escribirla a nuestra manera, aún a veces con borrones y rectificaciones”⁶²⁸. Y también: “Si se entiende bien, el hecho de que cada individuo humano, a su manera, sea autor de su vida biográfica no tiene otro sentido que este: la libertad –y la voluntad, de la cual aquella es un aspecto esencial- es lo más indelegable del yo. No puedo ser suplantado a la hora de optar. Dicho de otra manera, la voluntad es la dimensión menos alienable del sujeto humano; más aún, aquello que le identifica justamente como sujeto (...). Si esto es cierto, la libertad, en último término, es el fundamento más radical de la peculiar dignidad de la persona

⁶²⁸ Ibid., p. 86.

humana, aquello en virtud de lo cual ésta destaca o sobresale por encima de los demás seres no personales”⁶²⁹.

b.2.2 La cultura

El inacabamiento y la no especialización del hombre, hacen necesario, según Barrio, “acudir al factor cultural para dar cuenta, no solo de su suficiencia sino también de su superioridad sobre todo el orden animal. Cualquier animal no humano se adapta al medio en el que vive, y para ello posee una habitud natural, pero el hombre adapta el medio físico a su propia vida y a sus necesidades y conveniencias, para lo cual necesita de una habilitación cultural”⁶³⁰. En la misma línea y basándose en Geertz, afirma nuestro autor que “si no estuviera dirigida por estructuras culturales, la conducta humana sería ingobernable, amorfa. Lo cultural en el hombre no es por tanto algo añadido, sino esencial. La insuficiencia biológica y la plasticidad neuronal van en proporción directa en el caso humano”⁶³¹. Según Barrio, en el caso del hombre los instintos han de ser completados con cultura⁶³².

C) Implicaciones de la educabilidad

Partimos pues, de un concepto de educabilidad como la posibilidad del ser humano de ser educado, fundamentada tal posibilidad en aquello de lo que carece si lo comparamos con el reino animal, por un lado, y de aquello que posee, por otro.

⁶²⁹ BARRIO, J.M. (1998) “Fundamentación filosófica de la Antropología Educativa”, op. cit., p. 33.

⁶³⁰ BARRIO, J.M. (1994) “Libertad Trascendental y Educación. Sobre el modelado en educación”, en *Anuario Filosófico*, 27, p. 536.

⁶³¹ BARRIO, J.M. (1998) *Elementos de Antropología Pedagógica*, op. cit., p. 98.

⁶³² Cfr. BARRIO, J.M. (1995) “Aspectos del inacabamiento humano”, op. cit., p. 79.

Partiendo de estas bases, podemos decir que el que la educación sea posible en el hombre implica:

c.1 Necesidad de la educación

El inacabamiento confiere al hombre una enorme plasticidad e indeterminación que hace, no sólo *posible* el aprendizaje, sino *necesario*. “Si la conducta humana estuviera determinada *ad unum* por pautas biológicas, no tendría sentido alguno el aprendizaje. Ahora bien, dado que la biología no le da resuelta la vida, necesita el hombre fijar su conducta en una concreta dirección, y para ello necesita también de la ayuda de los demás. Sin la educación y el aprendizaje no podría dar coherencia y estabilidad a su conducta, con lo que la vida terminaría haciéndosele un agobio continuado: tendría que ir improvisando *ex nihilo* su conducta –y, en consecuencia, también su propia realidad- de manera permanente a lo largo de su existencia. (...) Esta *plasticidad* o permeabilidad ontológica del ser humano es el constitutivo fundamental de la persona como ser *educando*, es lo que le permite crecer sin límite alguno”⁶³³, como veremos en el siguiente apartado.

c.2 La humanización del hombre

Al hablar del conocimiento que tiene el hombre del mundo, Barrio afirma que tal conocimiento “reobra sobre el ser del cognoscente, de suerte que al conocer más, *es* más, pues conocer es un cierto *hacerse* lo conocido”⁶³⁴. Este sentido de *ser más* implica un desarrollo, despliegue, crecimiento de una potencialidad, es decir, el

⁶³³ Ibid, pp. 109, 110.

⁶³⁴ Ibid, p. 102.

paso de un estado más deficitario a uno más pleno, un *perfeccionamiento*. Vemos la coherencia de pensamiento de nuestro autor, pues también este crecimiento se fundamenta en el inacabamiento humano, ya que “sólo porque al hombre le falta más de lo que posee es posible que poco a poco vaya completando y enriqueciendo su realidad”⁶³⁵, y gracias a esto, el ser humano tiene la posibilidad y necesidad de un crecimiento continuo como persona.

Pero según nuestro autor, este crecimiento o perfeccionamiento se produce no en aquello que comparte con los animales, sino en sus funciones más específicas, en lo característico del modo de vivir humano, que es el conocimiento intelectual y la voluntad. La educación ha de ser pues una ayuda para que el hombre *conozca* y *quiera* más y mejor, y así contribuirá a que sea más de lo que es biológicamente. Pero Barrio no se queda en el término *crecimiento* o *perfeccionamiento*, sino que habla de *humanización*. Así lo expone textualmente: “Todo lo anterior equivale a la afirmación de que el hombre necesita *humanizarse*, o que la educación contribuye a la *humanización* del hombre, tesis que hay que atribuir a Kant.

Ahora bien, ¿significa eso que el hombre no es hombre? Si el hombre necesita humanizarse, ¿entonces el hombre no es lo que es? Dicho de otra forma, si *humanizar* significa llegar a ser hombre, la condición para ello es no serlo previamente, pero si es al hombre al que hay que educar, esto equivaldría a que el “educando” es hombre –es imposible ser educado sin ser persona humana- y a la vez no lo es, por ser todavía susceptible de humanización. ¿Cómo se puede entender esto?

La fórmula kantiana es paradójica, pero está cargada de una profunda

⁶³⁵ BARRIO, J.M. (1995) “Aspectos del inacabamiento humano”, op. cit., p. 90.

significación. Tal significación no puede comprenderse sin hacer dos observaciones:

1. “Humanización” no es lo mismo que “hominización”. Este último proceso es de naturaleza biológica, y el hombre, para ser lo que biológicamente es una vez concebido, no necesita ayuda ajena.
2. “Humanización” sí que tiene, sin embargo, un sentido *moral*. Para llegar a comportarse de una manera *verdaderamente humana*, es decir, que no desmienta la verdadera realidad del hombre, el hombre sí que necesita ayuda; necesita aprender a hacerlo *bien* como hombre, y eso tiene un sentido moral⁶³⁶.

c.3 Necesidad de ayuda externa

El inacabamiento humano y la *humanización* del hombre conllevan consecuencias importantes a la hora de entender la educación y de desarrollar actuaciones concretas en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Como hemos visto, el inacabamiento humano hace no solo posible sino necesaria la educación. El hombre ha de aprender a ser hombre, tiene que desplegar las posibilidades que tiene en su interior, siendo los instrumentos para ello, por supuesto aquellos que comparte con el resto del reino animal, pero sobre todo lo específico de su especie: la inteligencia, la voluntad y la libertad –entre otras cosas porque aquello queda subsumido por esto. Pero el uso de lo específico no le viene tampoco dado, sino que tiene que aprender a utilizarlo para que ese despliegue de las posibilidades se lleve a cabo al modo humano, y por lo tanto lleve a la *humanización*. Tras la exposición

⁶³⁶ BARRIO, J.M. (1998) *Elementos de Antropología Pedagógica*, op. cit., p. 113.

de su planteamiento antropológico, veamos su concepto de educación y el papel del educador y del educando:

“La educación es un acto esencialmente moral porque su fin es el mejoramiento de la persona, es decir, que el educando sea una buena persona. Y eso es lo que se pretende cuando se le educa. Si no se busca eso, entonces no se educa, se hace otra cosa.

Si se entiende bien lo anterior, también se ve claramente que el agente principal de la educación es el propio educando, pues no se puede llegar a ser una buena persona si no es como efecto de una voluntariedad actual del propio interesado. En eso nadie puede sustituirlo. Lo que hace el educador como tal es una *ayuda* a esto. En definitiva, si la educación consiste en algo, básicamente es en esto, en ayudar a que las personas lleven a plenitud lo que son”⁶³⁷. Barrio destaca que esta ayuda ha de ir encaminada especialmente al uso de la libertad: “Aquello en lo que esencialmente consiste la educación es una *habilitación de la libertad humana*. Cualquier forma de ‘educar’ es algún modo de activar la libertad para la autoconducción de la propia vida”⁶³⁸. El punto fundamental de la Antropología en la Educación, según este autor, es la demostración de que en su libertad la persona no puede ser sustituida, pero sí *ayudada*⁶³⁹. Y en esta relación de ayuda aparece otro aspecto esencial: el fin de esta relación de ayuda será “el perfeccionamiento de la persona en tanto que persona”⁶⁴⁰, y nos abre a un planteamiento práctico: “ofrecer sentidos concretos al uso de la libertad”⁶⁴¹.

⁶³⁷ Ibid., p. 114.

⁶³⁸ BARRIO, J.M. (1998) “Fundamentación filosófica de la Antropología Educativa”, op. cit., p. 36.

⁶³⁹ Cfr. Ibid., p. 35.

⁶⁴⁰ Ibid.

⁶⁴¹ Ibid., p. 41.

“Es menester, sobre todo, *habilitarle* en sí mismo para que pueda manifestar, con su manera de conducirse en la vida, lo que él es. En otras palabras, hace falta ayudar a cada sujeto a descubrir lo que significa ser persona humana y ejecutar su propio proyecto personal de existencia”⁶⁴².

D) Dimensiones de la educabilidad

Lo que más nos interesa destacar es no tanto una serie de áreas en las que hay que educar al ser humano, sino conocer la argumentación antropológica que nuestro autor realiza de las dimensiones educables. Hay que destacar también que estos ámbitos no se presentan como dimensiones exhaustivas o excluyentes, algo que no tendría ningún sentido dada la riqueza y complejidad del ser humano. Todo ello persigue el objetivo de que nuestra posterior práctica esté fundamentada en raíces antropológicas. Destacaremos las siguientes:

d.1 La inteligencia

La inteligencia, según Barrio, no dispone propiamente de ningún “haber natural” a partir del cual pudiera desarrollarse. “Pero al dar sus primeros pasos se troquelan en ella una serie de hábitos cuya silenciosa pero efectiva presencia determina toda la vida intelectual del individuo (...). Los clásicos hablan de dos: el intelecto (*intellectus*), que perfecciona el ejercicio de la inteligencia teórica, y la *sindéresis*, hábito del intelecto práctico”⁶⁴³. Nuestro autor aclara que más que de

⁶⁴² Ibid.

⁶⁴³ BARRIO, J.M. (1998) *Elementos de Antropología Pedagógica*, op. cit., p. 218.

«habilidades», se trata de «habilitaciones», que permiten desarrollo normal del conocimiento intelectual, y están referidos a sus contenidos más básicos, los llamados *primeros principios*⁶⁴⁴.

Aunque son denominados como *primeros*, estos principios nos son innatos, aunque pertenecen a la estructura misma de la inteligencia y son activados con el primer acto intelectual. “El primer juicio, teórico o práctico, que la inteligencia realiza, ya es un acto en el que va implícito el primer principio, que queda impreso con una fuerza tal que permanece indeleblemente en la inteligencia, fecundando toda su actividad. La verdad de estos principios se capta con toda certeza y facilidad”⁶⁴⁵.

A partir de los primeros principios, la inteligencia de cada persona va adquiriendo y desarrollando otro tipo de hábitos cognoscitivos, “que serán los que determinen, en buena medida, su peculiar manera de pensar y de vivir (...) y que serán característica importante de su personalidad”⁶⁴⁶. Barrio señala algunos ejemplos de estos hábitos, aunque no entraremos en ellos: la sabiduría, la ciencia, el arte, la prudencia, así como otros que constituyen las aptitudes individuales, tan diversas en cada persona⁶⁴⁷.

José M^a Barrio establece algunas condiciones para el buen funcionamiento de estos hábitos. En primer lugar y “como actitud fundamental, el amor a la verdad, que puede y debe ser fortalecido educativamente, así como la tenacidad en su búsqueda, la honradez para aceptarla si se encuentra y para conducir la propia vida en coherencia con ella, la actitud de respeto hacia cualquier otro intento sincero de

⁶⁴⁴ Cfr. Ibid.

⁶⁴⁵ Ibid., p. 219.

⁶⁴⁶ Ibid.

⁶⁴⁷ Cfr. Ibid.

encontrarla, y otras bases morales necesarias para un desarrollo auténtico de la inteligencia”⁶⁴⁸.

d.2 La libertad

Según Barrio, “la conexión entre libertad y educación constituye uno de los principales asuntos de los que se ocupa la Antropología educativa. Con frecuencia, dicha conexión es enfocada reductivamente, sólo desde un punto de vista sociológico. El planteamiento que aquí se propone entiende que la relación entre educación y libertad tiene un contenido esencialmente *antropológico*. Por necesario que esto sea, no se trata sólo de educar *en* libertad; además y principalmente, hay que educar *la* libertad”⁶⁴⁹.

La libertad pues, no puede ser concebida, dice nuestro autor, como una mera *posesión* para uso personal. “Si se entiende que la libertad está más conectada con lo que se *es* que con lo que se posee, y que la educación es una ayuda en la humanización del ser humano, es decir, un proceso orientado a que el hombre «sea» más –no a que «tenga» más cosas- entonces puede empezar a verse con claridad lo que será la principal tesis de éstas páginas, a saber, que la educación es, de manera primaria, una *habilitación de la libertad humana*⁶⁵⁰.

Siguiendo a Millán Puelles, dice José M^a Barrio que podemos distinguir tres sentidos de libertad:

a) un sentido ontológico, la llamada *libertad trascendental*;

⁶⁴⁸ Ibid.

⁶⁴⁹ Ibid., p. 145.

⁶⁵⁰ Ibid.

b) un sentido psicológico (*libertad de albedrío*);

c) la libertad en sentido *moral*.

Sólo el sentido moral de la libertad, comenta Barrio que es susceptible de promoción, pues el ontológico y psicológico podemos decir que son libertades «naturales»⁶⁵¹. Pero la libertad moral no es posible, a su vez, sin las otras libertades.

La libertad moral está referida a la *capacidad de querer realmente bienes arduos*, aquellos bienes que para conseguirlos se requiere un cierto esfuerzo. “En último término sería lo que vulgarmente conocemos como *fuerza de voluntad*, a saber, la capacidad no sólo de diseñar un proyecto vital (...) sino de realizarlo, es decir, la *fuerza moral* para llevarlo a la práctica”⁶⁵². Esta capacidad no se refiere sólo al acto de elegir algo, sino sobre todo al proceso de llevarlo adelante poniendo los medios necesarios para hacerlo realidad. Esta libertad es *querer algo operativamente*⁶⁵³.

“Aquello en lo que esencialmente consiste la educación es una *habilitación de la libertad humana*. Cualquier forma de ‘educar’ es algún modo de activar la libertad para la autoconducción de la propia vida”⁶⁵⁴.

El punto fundamental de la Antropología de la Educación, según este autor, es la demostración de que en su libertad la persona no puede ser sustituida en el ejercicio de su libertad, pero sí *ayudada*⁶⁵⁵; y en esta relación de ayuda aparece otro aspecto esencial: el fin de esta relación de ayuda será “el perfeccionamiento de la

⁶⁵¹ Cfr. Ibid., p. 147.

⁶⁵² Ibid. p. 168.

⁶⁵³ Cfr. Ibid.

⁶⁵⁴ BARRIO, J.M. (1998) “Fundamentación filosófica de la Antropología Educativa”, op. cit., p. 36.

⁶⁵⁵ Cfr. Ibid., p. 35.

persona en tanto que persona”⁶⁵⁶. Esto nos abre a un planteamiento práctico: “ofrecer sentidos concretos al uso de la libertad. (...) Es menester, sobre todo, *habilitarle* en sí mismo para que pueda manifestar, con su manera de conducirse en la vida, lo que él es. En otras palabras, hace falta ayudar a cada sujeto a descubrir lo que significa ser persona humana y ejecutar su propio proyecto personal de existencia”⁶⁵⁷. En un reciente artículo, saliendo al paso de las corrientes constructivistas en educación, Barrio expone que “el educador no puede *suplantar* al educando en el uso de su inteligencia ni de su voluntad, pero sí puede *ayudarle*. (...) La formación de la personalidad ha de hacer compatible el dinamismo interno del educando con una dosis de asertividad por parte del educador, pues si este no ‘pone’ nada, el educando difícilmente encontrará algo a partir de lo cual construir su propia personalidad”⁶⁵⁸.

d.3 El desarrollo moral

Barrio fundamenta la posibilidad de la educación moral en dos aspectos:

. La ejercitación de la libertad en el sentido de lo que el hombre puede y debe dar de sí.

. Como vimos anteriormente, la *humanización* del hombre, pues se trata de que aprenda a hacerlo bien como hombre. Según nuestro autor, en el proceso educativo entre el educador y el educando se establece una relación esencialmente moral, pues está orientada al mejoramiento de la persona en tanto que persona. La

⁶⁵⁶ Ibid.

⁶⁵⁷ Ibid, p. 41.

⁶⁵⁸ BARRIO, J.M. (2007) “Dimensiones del crecimiento humano”, en *Educación y educadores*, 10, 1, p. 123.

estimación moral está siempre presente en el hombre en todo lo que hace o conoce, de una manera explícita o implícita, por lo que se puede decir que es una dimensión esencialmente antropológica⁶⁵⁹.

d.4 Dimensión social

José M^a Barrio establece la dimensión social del ser humano en torno al concepto de persona: “Persona significa alteridad, respectividad. Una persona es un individuo subsistente abierto a la relación con los otros (...). Es característico del ser propio de la persona, además de tener-se a sí misma en propiedad - tener una vida íntima-, el expropiarse de sí a favor del otro. En otras palabras, la persona puede tomarse enteramente a sí misma para disponer de sí”⁶⁶⁰.

Para nuestro autor, la autoposición es una condición necesaria para la extraversion; no podemos darnos completamente a los demás si no disponemos de nosotros mismos⁶⁶¹. Y quiere aclarar Barrio este punto con el fenómeno de la comunicación interpersonal: “En efecto, para comunicarse con los demás es preciso tener una disposición de apertura, de «salir de sí mismo», pero también es necesario *tener algo que comunicar*: si se está vacío por dentro, si falta silencio interior para remansar, para represar en soledad lo propio, difícilmente podrá darse nada a los demás (Jover, 1991). La excesiva «diversión» o dispersión del yo, paradójicamente, impide la auténtica comunicación”⁶⁶².

⁶⁵⁹ Cfr. BARRIO, J.M. (1998) *Elementos de Antropología Pedagógica*, op. cit., pp. 238, 239.

⁶⁶⁰ Ibid., p. 122.

⁶⁶¹ Cfr. Ibid.

⁶⁶² Ibid.

Y es que nos hacemos más personas, o como apunta Barrio, nos *personificamos*, “cuanto más salimos de nosotros, cuanto mayores y mejores son nuestras relaciones inter-personales. Ciertamente que, como se ha visto ya, para salir de uno mismo, y para salir de una manera creativa, enriquecedora, uno ha de tener algo que dar a los demás (intimidad). Pero no menos verdad es que el yo sólo toma conciencia de sí mismo en relación dialógica con un no-yo que, a su vez, es otro-yo. (...) Si se puede hablar así, la «construcción» de la personalidad es interactiva. Como dice M. Buber (1993, 32), «el ser humano se torna Yo en el Tú»⁶⁶³.

d.5 El desarrollo afectivo

Citando a Rojas, Barrio define la afectividad como la forma en que somos afectados interiormente por las circunstancias que se producen a nuestro alrededor. A su vez los sentimientos los concibe como “perturbaciones de la subjetividad en la que se da una conciencia sensible de las tendencias; son, por decirlo así, unas tendencias vividas como tales. Los sentimientos, por tanto, reafirman las tendencias naturales: producen valoraciones inmediatas, refuerzan las convicciones, pero su dominio ‘político’ por parte de la razón no está garantizado”⁶⁶⁴. Esto es muy interesante. Barrio no habla de instintos, sino de tendencias –lo veíamos anteriormente-, pero los sentimientos serían la vivencia de esas tendencias, con una función de reforzarlas y reafirmarlas. Tienen, pues, una función específica. Barrio afirma que aunque los sentimientos sean, en su origen, irracionales, pueden ser armonizados con la razón y la voluntad. Este control racional de los afectos

⁶⁶³ Ibid., p. 123

⁶⁶⁴ Ibid., p. 245.

requerirá unas veces neutralizarlos y otras potenciarlos. Lo importante es, según este autor, “tener *sentimientos adecuados a la realidad*”⁶⁶⁵.

d.6 La educación religiosa y la cuestión por el sentido de la vida humana

Por último, también se ha comentado en la exposición antropológica de Barrio, la apertura irrestricta del hombre hacia el mundo, fruto de su inacabamiento e imperfección. Barrio lo define como “una tendencia infinita a lo infinito”⁶⁶⁶, aún cuando él mismo sea finito. Según Barrio, la esencial relación del hombre con Dios se basa en el acto creador, proporcionándonos la idea de una *religación ontológica*. El ser humano, como criatura libre, puede o no asumir su situación ontológica, aunque, según Barrio, buena parte del sentido de su existencia dependerá de la resolución que tome. Así, nuestro autor afirma que el ser humano sólo puede responder a sus cuestiones sobre su propia existencia a partir de su condición creatural⁶⁶⁷. Y termina: “Pues bien, entiendo que no es posible comprender de una manera integral el desarrollo humano sin comprender la realidad del ser humano y, en consecuencia, soslayando su dimensión religiosa. De todo ello se deduce la necesidad de tener en cuenta, en la educación, el hecho religioso”⁶⁶⁸.

⁶⁶⁵ Ibid.

⁶⁶⁶ Ibid., p 258.

⁶⁶⁷ Cfr., p.260.

⁶⁶⁸ Ibid.

3. Esquema general de las características de la educabilidad

**IV. PROPUESTA DE FORMACIÓN ANTROPOLÓGICA PARA EL
EJERCICIO DE LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA
ACORDE CON EL NUEVO ESPACIO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

IV. PROPUESTA DE FORMACIÓN ANTROPOLÓGICA PARA EL EJERCICIO DE LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ACORDE CON EL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Una vez mostrada la relevancia que, en el nuevo marco europeo va a presentar la tutoría en la Universidad y como consecuencia, la formación de los tutores; una vez que hemos comprobado también que, dentro de los planteamientos actuales sobre los contenidos de esta formación no se contempla la perspectiva antropológica y hemos expuesto la conveniencia de solventar esta carencia, llega el momento de exponer una propuesta de formación antropológica para el ejercicio de la tutoría universitaria, fruto de nuestro análisis de la educabilidad desde la Filosofía de la Educación. Además, para asegurar la conexión entre la propuesta y el nuevo marco europeo, iremos relacionando cada uno de los aspectos con los “conceptos clave” que extraíamos al analizar el concepto y los puntos más relevantes de la tutoría universitaria en España (capítulo II). Como resultado de este análisis observábamos que los distintos autores inciden en unos conceptos que son tratados por ellos fundamentalmente desde la sociología, psicología y pedagogía, pero también son susceptibles de ser abordados desde la Filosofía de la Educación. Se trataba como vimos, de estos conceptos: aprendizaje a lo largo de la vida; educación integral; formación; libertad; capacidades cognitivas; persona; identidad personal; desarrollo de las potencialidades; madurez; motivación; hábitos; autonomía; comunicación; emociones y afectos; voluntad; esfuerzo; toma de decisiones; actividad; dimensión social; diversidad cultural; ética y valores; dimensión trascendente.

Vamos a estructurar cada uno de los supuestos de la propuesta en dos partes:

- *Bases antropológicas*, fruto de nuestro análisis sobre la educabilidad desde los diferentes autores (capítulo III).

- *Pautas para un modelo de tutoría universitaria*, donde exponemos la relación de ese aspecto con los “conceptos clave” y desarrollamos unas pautas a raíz de las bases antropológicas, a tener en cuenta a la hora de programar objetivos y metodologías concretas para la labor tutorial universitaria.

Pero es preciso hacer aquí un inciso, antes de continuar: no vamos a presentar una propuesta de formación en contenido pedagógicos, metodologías o recursos...- este tipo de propuestas ya existen en abundancia -, sino un modelo formación antropológica que, pensamos, ha de ir de la mano –o incluso ser previo - a la concreción de contenidos, metodologías o recursos. Nuestro modelo de formación para los tutores, está elaborado desde una investigación antropológica - el estudio de la educabilidad humana-, referente que consideramos válido para establecer los cimientos de lo que posteriormente ha de ser el edificio de la labor de tutoría en la Universidad.

Por tanto, cuando se tenga que elaborar cualquier modelo de acción tutorial en la Universidad, proponemos que siempre se tenga en cuenta los siguientes aspectos⁶⁶⁹:

1. Rasgos del estudiante tutelado
2. Características de la tutoría

⁶⁶⁹ Vemos que son los mismos puntos que abordábamos en el marco teórico de la tutoría universitaria en España, pero dos de ellos en orden distinto, pues consideramos que las características y objetivos sólo se pueden extraer del conocimiento antropológico del tutelado – rasgos del estudiante tutelado -, y es sólo al final cuando, conociendo todos los elementos de los que partimos, podemos lanzar una definición de tutoría.

3. Objetivos de la tutoría
4. Dimensiones que ha de apoyar la tutoría
5. Concepto de tutoría

Esquema de una propuesta de formación antropológica para el ejercicio de la tutoría en la Universidad.

1. Rasgos del estudiante tutelado

Desde un punto de vista antropológico, lo primero que hemos de preguntarnos es: ¿quién es el alumno en cuanto sujeto de educación?

1.1 Rasgos universales

1.1.1 Persona

- **Bases antropológicas:**

En nuestro análisis antropológico de la educabilidad, se contemplan algunas de las características del ser personal:

a. La persona no tiene un valor medial: no es elemento o valor de cambio para nada, pues cobra carácter absoluto de *fin*.

b. Es una realidad irrepetible. Todo ser humano participa de la misma naturaleza –la humanidad– que define lo que es, pero no se agota en ella, pues su dignidad no se agota en lo que *es* sino en *quién es*. La dignidad humana, en efecto, no se considera como propia de la especie humana, sino de cada individuo, que es por ello persona.

c. Que la persona sea irrepetible implica que es también irreductible: que no puede reducirse a nada superior a ella y por ello, propiamente y de suyo, resulta incognoscible en sí misma. Si la dignidad humana es privativa de cada persona, se implica que radica en su más profundo interior, esto es: en su intimidad, que resulta así constitutiva de su ser nuclear.

d. Presenta la dualidad *unidad-diversidad*. La unidad es lo propio de todo ser vivo, pues la vida se realiza como integración de órganos y partes diversas. En la persona, dicha unidad se realiza en la intimidad de su ser. Sin embargo, no puede acoger y comunicarse más que con manifestaciones parciales y acciones

particulares –y por tanto diversas y exteriores- de la unidad personal.

e. La persona es constitutiva y radicalmente *coexistencia*, para lo otros, para Dios y para sí mismo⁶⁷⁰.

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

El tutelado posee como principal característica su ser personal⁶⁷¹. El primer y principal fundamento de la tutoría universitaria es que se trabaja con personas, con todo el sentido que implica este concepto, por lo que hemos de ser consecuentes a la hora de establecer pautas de actuación, teniendo en cuenta las características antes mencionadas. Del concepto de persona surgen aspectos tan importantes para la tutoría como la atención individualizada (la persona es irrepetible), la educación integral y el desarrollo global (unidad) o la dimensión social (coexistencia).

1.1.2 Educable

- **Bases antropológicas⁶⁷²:**

Podemos definir la educabilidad como la necesidad y capacidad para ser educado y correlato necesario de la condición cultural de la naturaleza humana⁶⁷³. Es, en definitiva, la capacidad que el hombre tiene de adquirir nuevos aprendizajes⁶⁷⁴.

⁶⁷⁰ Cfr. Altarejos, F. capítulo III, apartado 2.3.3 (a lo largo de las páginas siguientes seguiremos este modo de remitir a otros apartados de este trabajo).

⁶⁷¹ El término *persona* –sobre todo utilizado en sus múltiples variantes: personalización del alumno, atención personalizada, formación personal...-es de los más utilizados por los autores al hablar de la tutoría universitaria (cap. II, en todos los apartados).

⁶⁷² Para profundizar más en el concepto antropológico de *educabilidad*, remitimos al capítulo III.

⁶⁷³ Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5.

⁶⁷⁴ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

Los alumnos universitarios poseen educabilidad, aspecto necesario para que puedan recibir la formación académica, personal y profesional en estos años y a lo largo de toda la vida, objetivo éste clave en el marco de la tutoría en el EEES⁶⁷⁵. En la tutoría en la Universidad se debe tener en cuenta que el motor principal del aprendizaje de los alumnos es su educabilidad y todo lo que ella conlleva, esa capacidad natural de ser educado que hace no sólo posible, sino necesaria la educación en él. Ésta es la más importante causa del protagonismo del estudiante en sus propios procesos de aprendizaje –tan ensalzado también en el modelo actual de tutoría universitaria-. Además de que el alumno adquiera unos aprendizajes, normas o consejos externos a él, es preciso que conozca y utilice, con ayuda de sus profesores y tutores, los recursos y potencialidades de que le ha dotado su propia naturaleza.

1.2 Desde una perspectiva ontológica

1.2.1 Esencia

- **Bases antropológicas:**

Toda educación parte del *ser*, de la esencia del ser humano; la educación es pues concebida como una prolongación de ese *ser*, que todo ser humano posee por el mero hecho de existir. La educación constituiría pues una *segunda generación*. Esto quiere decir que esta *segunda generación* es tan importante como la primera generación –el nacer a la vida- y tan propio de la naturaleza humana como ésta. La esencia da al hombre un ser perfecto, -por el mero hecho de existir- pero esto en él

⁶⁷⁵ El aprendizaje a lo largo de la vida parte del supuesto de dotar a los estudiantes de herramientas que le permitan desarrollar la capacidad de aprender no sólo en el momento puntual de la carrera, sino también a lo largo de toda su vida (cap. II, ap. 5.3).

no es suficiente, sino también es necesario un *estado perfecto*, al cual se ha de dirigir la acción educativa. Ambos estados son igualmente reclamados o exigidos por la naturaleza humana⁶⁷⁶.

Pero no podemos considerar que ese estado perfecto –la perfección o plenitud del ser- constituye un punto de llegada para el hombre, sino que es más bien un punto de partida, únicamente desde el cual nos es posible una conducta verdaderamente humana. Al llegar el ser humano a ese estado perfecto es cuando éste acondiciona su libertad de una manera recta y permanente. Esto es, pues, lo que ha de buscar la tarea educativa. La educación, entendida del modo más esencial y amplio, pretende dar al hombre una conformación o configuración tal, que la conducta de éste quede de hecho comprometida a *con-formarse* o adecuarse a la naturaleza propia de nuestro ser. Lo que se persigue al educar es, pues, suministrar al hombre el estatuto por el que se halle habitualmente inclinado a la libre aceptación, con hechos concretos, de esa naturaleza que en tanto que hombre le conviene. Cuando el hombre llega a la plenitud de la educación es cuando verdaderamente comienza a ejercer su libertad, *eligiendo* pensar, sentir y actuar de acuerdo a su propia naturaleza⁶⁷⁷.

• **Pautas para la tutoría universitaria:**

En el marco teórico de la tutoría universitaria encontramos que una de sus funciones ha de consistir en favorecer el *máximo desarrollo de las potencialidades del alumno*⁶⁷⁸, así como su *madurez*⁶⁷⁹. Pensamos que la perspectiva ontológica del

⁶⁷⁶ Cfr. Millán Puelles, A., cap. III, ap. 2.3.1.

⁶⁷⁷ Cfr. Ibid.

⁶⁷⁸ Pedro Álvarez lo propone como un objetivo concreto de la tutoría (cap. II, apd. 5.3).

fenómeno educativo puede aclararnos en qué consisten –antropológicamente hablando- esas potencialidades y su desarrollo pleno, pues desde ella lo afronta de forma directa.

Al establecer objetivos y metodologías para la tutoría universitaria, tendremos que tener en cuenta la meta final a la que nos queremos dirigir y qué queremos alcanzar a través de ella. Ésta sería la respuesta antropológica: hacia el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de plenitud. Cuando en los aspectos teóricos de la tutoría universitaria se habla de que ha de contribuir al máximo despliegue de las potencialidades del alumno, nos estamos refiriendo a una dirección determinada –despliegue implica necesariamente dirección-. Y ese máximo despliegue nos está hablando del *estado perfecto* al que el alumno está llamado a alcanzar según su propia naturaleza, para lo cual es imprescindible la educación. En un sentido pedagógico y psicológico, podríamos relacionar ese estado perfecto con lo que comúnmente se denomina *madurez*, ese momento en el que la persona comienza a tomar decisiones de una forma responsable y auténtica.

1.2.2 Facultades o potencias

- **Bases antropológicas:**

Además de la esencia, el ser humano posee unas facultades o potencialidades que, desde un punto de vista metafísico, no constituyen la esencia, pero son esenciales para el operar humano. Se clasifican en facultades intelectivas y apetitivas –voluntad y apetitos sensibles-. Cada una de estas facultades posee un

⁶⁷⁹ Aunque los estudiantes universitarios presenten la mayoría de edad, su madurez -personal y profesional- se encuentra todavía en desarrollo y constituye un rasgo esencial para el éxito de los alumnos en su paso por la Universidad. Es pues, para los diferentes autores, función prioritaria de la tutoría (cap. II, apds. 5.1, 5.2, 5.4 y 5.5).

objeto propio al que se dirige: el objeto propio de la inteligencia es el conocer lo verdadero y el de la voluntad es el bien, lo bueno⁶⁸⁰. Pero esto no nos debe llevar a la idea falsa de que sólo hay un camino para el conocimiento y la voluntad. Las facultades intelectivas y apetitivas crecen, se desarrollan, se perfeccionan, siendo este crecimiento inmanente –en y desde ellas mismas-. Además, las potencialidades humanas son relacionales –referidas siempre a objetos distintos de ellas- pero al mismo tiempo son racionales, están en cierto modo sometidos a la razón, por lo que están abiertas a una multitud de posibilidades, y cada una de ellas supone un modo concreto de crecimiento para la facultad⁶⁸¹.

Esta descripción de las potencialidades tampoco ha de llevarnos a entenderlo como una fragmentación o como compartimentos estancos. El ser humano comparte con los demás vivientes las operaciones propias de la vida vegetativa –crecimiento, nutrición y reproducción- y sensitiva –conocimiento y apetito sensibles-, pero éstas quedan asumidas, asimiladas e incorporadas a las otras operaciones que sí son específicas del hombre: el conocimiento intelectual y la voluntad. El motor que unifica todas las operaciones humanas es su alma espiritual, y por ella el hombre desarrolla tanto sus operaciones vegetativas, sensitivas y espirituales. Es decir, esas operaciones que el ser humano comparte con el resto de los animales, quedan asumidas en el nivel de vida racional por un principio unificador que es el alma⁶⁸², que es, en definitiva, lo que confiere al ser humano su unidad constitutiva.

• Pautas para la tutoría universitaria:

Inteligencia y facultades apetitivas, potencias esenciales del ser humano. En la

⁶⁸⁰ Cfr. Millán Puelles, A., cap. III, ap. 2.3.1.

⁶⁸¹ Cfr. Altarejos, F., cap. III, ap. 2.3.3.

⁶⁸² Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

tutoría puede servirnos de referencia esta estructura ontológica para saber dónde han de concretarse fundamentalmente nuestras actuaciones, así como saber que nuestra inteligencia tiende “de forma natural” al conocimiento y la voluntad a lo bueno. Por eso, a través de la tutoría hemos de hacerles descubrir que poseen – aunque no lo sepan- esas tendencias naturales hacia el conocer y hacia lo bueno para ellos mismos. De ahí que unas de las cuestiones principales que ha de preocuparnos en nuestra labor de tutoría es encontrarnos con estudiantes abúlicos o indiferentes ante el aprendizaje, o bien con aquellos que, aún sabiendo lo que sería bueno para ellos, no quieren o no se ven capaces de ponerlo en práctica.

Por otra parte, no hemos de perder nunca de vista la unidad ontológica que presenta el ser humano, tan importante a la hora de concebir la tutoría universitaria, que aparecerá en otras propuestas posteriores. La reiteración que se hace en los modelos teóricos de la tutoría según el EEES sobre la necesidad de no trabajar con el alumno sólo cuestiones académicas o intelectuales, sino también personales, es decir, la importancia de concebir al alumno como una unidad global⁶⁸³, tiene su causa antropológica en su unidad ontológica.

1.2.3 Virtudes o hábitos buenos

- **Bases antropológicas:**

Las facultades tienden a su objeto propio, pero pueden verse influidas por otras tendencias que les aparten de ese objeto. Las facultades apetitivas por ejemplo, pueden resistirse a lo que la razón les presenta como más adecuado –y todos tenemos experiencia de ello-. La voluntad tiende necesariamente a su objeto, el

⁶⁸³ Algunos de los autores conciben este desarrollo global como uno de los principales retos que la sociedad actual está solicitando al sistema educativo (cap. II, apd. 5.3).

bien, pero a ningún bien concreto, sino a la totalidad del bien. El ámbito del bien nos lleva a tener que elegir, pero, en esa totalidad del bien hemos de saber cuáles son las opciones más acertadas⁶⁸⁴. Por eso son necesarias las virtudes. Por virtudes se entiende los hábitos o posesiones gracias a los cuales se halla acondicionado un sujeto para realizar perfectamente las operaciones respectivas⁶⁸⁵. O bien podemos definirlos como cualidad por sí misma estable y difícil de remover que tiene por finalidad asistir a la operación de una facultad y facilitar tal operación⁶⁸⁶.

Por lo tanto, el hábito es la disposición según la cual el sujeto queda bien o mal dispuesto en sí mismo o en relación a otra cosa. ¿Y cuál es el referente para esa buena o mala disposición? La naturaleza humana. Según nuestro estudio, hay una realidad objetiva que es la naturaleza, conforme a la cual los hábitos se disponen como buenos o malos según se acerquen o alejen de lo propio a esa naturaleza⁶⁸⁷. Podemos decir por tanto que los hábitos en educación poseen un carácter «cualificador». Si la cualificación en la conducta operada por los hábitos es buena, se especifican los hábitos en las *virtudes*; una virtud es un hábito operativo cualificado de bueno, así como un vicio es un hábito operativo cualificado de malo. El hábito, en cuanto que bueno, o sea, la virtud, supone el desarrollo de la naturaleza por la vía de su mejor actuación. Pero el hábito no está sólo referido a la actividad o a la operación de la facultad, sino también a la propia facultad, –como hemos dicho anteriormente, el crecimiento de las facultades es inmanente–, con lo que se resalta el carácter global e integrador del hábito⁶⁸⁸.

⁶⁸⁴ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

⁶⁸⁵ Cfr. Millán Puelles, A., cap. III, ap. 2.3.1.

⁶⁸⁶ Cfr. Altarejos, F., cap. III, ap. 2.3.3.

⁶⁸⁷ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

⁶⁸⁸ Cfr. Altarejos, F., cap. III, ap. 2.3.3.

Las virtudes, al igual que las facultades, han de someterse a un desarrollo, a un crecimiento, pues lo que naturalmente tiene todo hombre es, con relación a la virtud, no la consumación, pero sí el germen de ésta. Por lo tanto, lo propiamente educable en el ser humano son las virtudes, pues ellas, que se encuentran en un principio como gérmenes en nosotros, sólo podrán desarrollarse mediante el proceso educativo. Las facultades sólo crecen mediante la acción de las virtudes en ellas, por lo que no se puede decir que sean educables, es decir, que sean modificables directamente a través de la acción educativa⁶⁸⁹.

Se pueden distinguir dos tipos de virtudes: intelectuales, - que perfeccionan las operaciones de la facultad intelectual-, y morales, que perfeccionan las facultades apetitivas, siendo las principales fortaleza, justicia, prudencia y templanza. Éstas últimas presentan mayor importancia que las intelectuales, pues aunque se posean pueden no usarse, mientras que las morales no pueden darse si no se usan, y se perfeccionan sólo por el uso⁶⁹⁰. Los dos tipos de hábitos se relacionan, pero no se identifican. Y así puede explicarse que alguien dotado de un gran conocimiento de lo que éticamente debe hacer, se comporte, si quiere, de forma reprobable. No quiere esto decir que las destrezas intelectuales sean inútiles en la conducta humana. Lo único que se afirma es que la posesión de ellas da solamente una capacidad que puede no ser usada, pues su empleo depende de la libre voluntad de quien la tiene. Por el contrario, la posesión de la virtud moral es imposible sin su uso efectivo cada vez que se presenta la ocasión, pues no radica en el entendimiento, sino en la voluntad, lo cual quiere decir que no consiste sólo en

⁶⁸⁹ Cfr. Millán Puelles, A., cap. III, ap. 2.3.1.

⁶⁹⁰ Cfr. *Ibid.*, y también cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

saber la manera de llevar a cabo un cierto comportamiento, sino en tener el hábito de elegirlo y el de llevarlo a cabo⁶⁹¹.

• Pautas para la tutoría universitaria:

La educación –y como un lugar privilegiado la tutoría - ha de dirigirse especialmente al desarrollo de las virtudes o hábitos buenos, tanto intelectuales como morales, pues éstas entonces perfeccionarán las operaciones de las facultades intelectivas y apetitivas. La génesis de las virtudes puede llevarnos a una reflexión importante para la tutoría: cuando trabajemos con los alumnos, no debemos confundir “educación de las virtudes” con “educación en valores”. En los últimos años se ha observado en el ámbito educativo la sustitución del segundo concepto por el primero, tal vez por considerar este término –“valor”- más general, más aséptico, o tal vez menos contaminado de alguna acepción religiosa. Como hemos visto, las virtudes, en su concepción de origen, son hábitos –concepto que igualmente, sin haber sido del todo relegado, no son muchos los autores que han resaltado la importancia de su papel en educación-. Por lo tanto, en la tutoría universitaria no se ha de tener recelo de hablar de educar en virtudes, en cuanto el fomento de hábitos operativos buenos en el alumno. La teoría clásica de los hábitos ofrece una buena pista cuando dice que las principales virtudes son la fortaleza, justicia, prudencia y templanza - podríamos decir que la gran mayoría de los valores humanos que nadie dudaría en considerar como necesarios de fomentar desde la tutoría universitaria, provienen de estas cuatro virtudes-. La educación de las virtudes es reclamada desde la propia naturaleza humana, pues se encuentran como

⁶⁹¹ Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

gérmenes que necesitan desarrollarse para perfeccionar las operaciones de las facultades.

1.3 Desde la perspectiva del inacabamiento humano

- **Bases antropológicas:**

1.3.1 Inacabamiento biológico:

La educación es posible por la especial estructura psicobiológica en el ser humano. Se puede hablar de *hiperformalización* al referirnos a la complejidad cerebral que presenta en su cerebro, que tiene como consecuencia una reducción casi total de la conducta instintiva, provocando una gran indeterminación biológica y una gran plasticidad o moldeabilidad. Se demuestra desde la biología que a mayor complejidad estructural, mayor plasticidad⁶⁹². Pero la plasticidad está en gran medida unida a lo biológico, por lo que no puede darse en el ser humano de modo absoluto. La plasticidad tiene los límites que le marcan las exigencias de su propia naturaleza humana. Esta naturaleza no está constituida sólo por la biología, pero una parte importante es biología. La constitución cerebral, las neuronas y las conexiones que pueden establecerse entre ellas, son otra fuente de fundamentación biológica de lo educativo, constituyendo las bases físicas de nuestra conducta. Estas conexiones no se llevan a cabo por esquemas predeterminados innatos, sino por la estimulación externa, que provoca todo un sistema de enlaces funcionales entre las neuronas. Por eso la plasticidad biológica no es ilimitada, pues está condicionada a que se den estos estímulos⁶⁹³.

⁶⁹² Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

⁶⁹³ Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

1.3.2 Inacabamiento psicológico:

Pero el inacabamiento del ser humano no se refleja sólo en su biología, sino también en su peculiar psicología. Al compararlo con el reino animal, al nacer el ser humano es un ser inacabado, inmaduro, con gran precariedad instintiva y caracterizado por la indefensión tanto fisiológica, embriológica como psicológica y la necesidad de ayuda exterior. Es un ser indigente⁶⁹⁴. Podríamos quedarnos en la indigencia humana y posturas negativistas sobre la inconclusión del hombre. Sin embargo, la realidad supera pronto esos aspectos más negativos al encontrar precisamente en el propio inacabamiento toda su riqueza. El inacabamiento humano aparece como la condición más radical de posibilidad del aprendizaje⁶⁹⁵. La especial estructura psicobiológica del ser humano conlleva la escasez de instintos, por lo que el organismo no tiene asegurada una respuesta a los estímulos y queda en suspenso⁶⁹⁶. Esta expresión *quedar en suspenso*, refleja de una manera muy ilustrativa ese puente entre los recursos biológicos de los que está dotado el hombre y aquellos otros que deben aparecer cuando la biología ha llegado a su límite.

El ser humano es pues un ser inacabado, indigente desde la biología, en comparación con el reino animal, pues la naturaleza no le ha dotado de unos instintos que le aseguren las respuestas ante el medio circundante, no se rige por los instintos. En todas sus manifestaciones dinámico-operativas, se muestra como un híbrido, una unión psicofísica. El hombre “es” su cuerpo, pero no es sólo cuerpo, sino un cuerpo unido sustancialmente a un alma, a una fuerza “animadora” que, actuando por sí misma, hace que todo aquello que el cuerpo lleva a cabo constituya una unidad global. Es esta interpenetración de actividades, unificadas por un único

⁶⁹⁴ Cfr. Altarejos, F., cap. III, ap. 2.3.3.

⁶⁹⁵ Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

⁶⁹⁶ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

principio animador, lo que permite hablar de una *impregnación racional de los instintos*, y la que hace imposible entender la vida y conducta humana sólo desde parámetros instintivos⁶⁹⁷. No se trata ni de tener los instintos como absolutos ni de negarlos por completo, sino que lo más adecuado es hablar de eclipsamiento, o de impregnación racional de los instintos, que lejos de tener un sentido negativo, está reflejando la necesidad que posee el ser humano de abrirse a la realidad y a sí mismo, y de configurar su propia vida y su personalidad⁶⁹⁸.

Así pues, dada su falta de dotación instintiva, la supervivencia del ser humano sólo ha podido venir por la inteligencia. La naturaleza no le ha proporcionado unas pautas de conducta fijas, certeras, unos instintos; pero este déficit se ve compensado por la dotación intelectual de la psicología humana, cuya indeterminación permite el poseer también unas capacidades operativas muy plásticas. Dicho de otra forma: el hombre no tiene instintos porque tiene una psique espiritual, y por lo tanto es inteligente y libre⁶⁹⁹. La inteligencia permite pues, al ser humano:

- Acceder a la realidad con la independencia que supone el no tener que satisfacer de forma inmediata nuestras necesidades orgánicas.
- También nos permite poder acceder a la conciencia de nosotros mismos⁷⁰⁰.

• **Pautas para la tutoría universitaria:**

La tesis del inacabamiento humano aparece como la base antropológica más importante a la hora de referirnos al aprendizaje a lo largo de la vida que, como ya

⁶⁹⁷ Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

⁶⁹⁸ Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

⁶⁹⁹ Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5.

⁷⁰⁰ Cfr. Ibid.

hemos comentado, es uno de los pilares del EEES⁷⁰¹. No sería posible hablar de que la persona puede y debe adquirir aprendizajes no sólo en una época determinada de su vida, sino a lo largo de toda ella, si no presentara esa indigencia constitutiva que le ofrece la necesidad y posibilidad de ir aprendiendo y perfeccionándose –no sólo intelectualmente, sino globalmente - como persona.

Es cierto que la plasticidad neuronal es en los primeros años de la infancia, mayor, y que el cerebro se encuentra más susceptible para recibir estimulación, pero la plasticidad neurológica y psicológica se mantiene a lo largo de toda la vida. Respecto a esta idea, en la tutoría universitaria podemos trabajar con el alumno la posibilidad y necesidad de ser flexibles y estar abiertos a la adquisición de nuevos aprendizajes, así como en el experimentar nuevas formas de abordarlos-. Es decir, romper con esquemas rígidos de pensamiento que en ocasiones traen los alumnos desde estudios previos: “yo tengo esta forma de estudiar, tengo esta manera de hacer las cosas y no puedo cambiarla...”. Pues sabemos que gracias a la plasticidad -neuronal, psicológica, intelectual, espiritual-, es posible cambiar formas de pensamiento y de actuación, entre otras cosas por esto, porque la plasticidad es algo característico de la persona y se da a lo largo de toda la vida.

La fundamentación biológica de lo educativo nos permite además proponer para la tutoría universitaria objetivos dirigidos a que el alumno conozca y respete las leyes propias de su condición biológica, tanto para su trabajo intelectual, como por ejemplo las horas de sueño, la alimentación, las repercusiones de las sustancias estimulantes o de otro tipo en su organismo, etc.

⁷⁰¹ Cfr. cap. II, ap. 5.3.

1.3.3 Tarea y proyecto de sí mismo

• Bases antropológicas:

La realidad del ser humano como inacabado, sin instintos puros que dirijan su conducta, pone frente a él la tarea de hacerse a sí mismo. Así, se abre ante sus ojos un futuro de posibilidades por su inacabamiento, presentándosele la vida como un proyecto y como una tarea que necesariamente hay que afrontar⁷⁰². Su indigencia fundamental es el punto del que proviene la plasticidad y la apertura al mundo que caracterizan su dinamismo vital. Es precisamente el conocimiento de su indigencia lo que hace posible la educación, tanto por la apertura que conlleva y la necesidad de ayuda externa para que se puedan desarrollar sus potencialidades⁷⁰³. Sólo el ser humano presenta esa peculiaridad de ser consciente de que forma parte de la totalidad del mundo, algo que no sucede a ningún otro de los seres. Sólo él es capaz de objetivar la realidad, lo que le permite distanciarse, tener conciencia de sí mismo y establecer entonces un proyecto para sí y para el mundo que le rodea. Es lo que se ha venido a llamar, *contenidos de conciencia*⁷⁰⁴, es decir, el ser humano puede no sólo experimentar una tensión natural a satisfacer la necesidad, sino además darse cuenta, hacerse cargo de ello - es más no puede vivir sin darse cuenta-, puede secundar esas tendencias -hambre, sed, sueño...-, dándose cuenta de ellas, asumiéndolas de forma consciente y aceptándolas, o bien, también conscientemente, no aceptándolas, aún sin dejar de vivirse instado, tensionado por ellas -cosa que a ningún otro animal le ocurre-. Pero asimismo, para desenvolverse en la vida no le basta dejarse guiar por la naturaleza, sino que el hombre debe *proyectar* su vida. El ser humano posee una peculiar región en su objetividad que es la del *futuro* que se

⁷⁰² Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

⁷⁰³ Cfr. Altarejos, F., cap. III, ap. 2.3.3.

⁷⁰⁴ Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

plantea a su libertad. Hay una parte esencial de lo que somos que puede ser definida por lo que pretendemos ser, por lo que vemos que es propio del hombre vivirse a sí mismo como proyecto, aunque no sólo como proyecto, pues hay cosas que al nacer ya le han sido dadas, como la existencia, su libertad, aparte de todo un conjunto de tradiciones culturales y con toda la experiencia acumulada de las generaciones anteriores⁷⁰⁵.

En definitiva, mientras que el animal no hace sino resolver su vida, - mediante los instintos que le guían-, el ser humano la “proyecta”, inventando pautas de comportamiento -destrezas, arte, ciencias y costumbres, cultura-, que remedien su radical indigencia⁷⁰⁶.

Para llevar a cabo esa tarea y proyecto de sí mismo, necesario para suplir su inacabamiento constitutivo, el ser humano presenta tres cualidades esenciales: su propia acción, el esfuerzo voluntario y los hábitos.

- Con necesidad de actuar: Que el ser humano sea tarea para sí mismo significa que el hombre tiene que actuar, es un ser abocado necesariamente a la acción, en busca de esas pautas de comportamiento que le realizarán y crearán un mundo que posibilite su existencia, por lo que la acción es también para el hombre condición de posibilidad de la educación. El hombre está constitucionalmente abocado a la acción porque es un ser no terminado, inacabado. Es el ser tarea para sí mismo⁷⁰⁷.

- El esfuerzo voluntario: Dentro del ser humano como tarea y proyecto de sí

⁷⁰⁵ Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

⁷⁰⁶ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

⁷⁰⁷ Cfr. Ibid.

mismo se encuentra un aspecto también muy relevante en cualquier campo relacionado con la educación, y en concreto para la tutoría en la Universidad: se trata del esfuerzo voluntario. Da la impresión de que el esfuerzo en educación ha sido relegado a un segundo plano o envuelto en connotaciones negativas. Parece que lo natural es lo fácil, el dejarse llevar, el rechazar el esfuerzo cuando, muy al contrario, en el ser humano lo verdaderamente natural es el difícil dominio propio, la conquista, mediante el esfuerzo, de lo mejor para uno mismo⁷⁰⁸.

En el esfuerzo voluntario hay que distinguir entre:

1. La actividad realmente querida: Aquellos comportamientos en los que me siento verdadero protagonista activo. Es ese tener la conciencia cierta de que se es una persona activa y no pasiva, hasta el punto de poder orientar mi comportamiento incluso en contra de los evidentes determinismos sensibles -comúnmente nos referimos a ello cuando decimos: “me apetece o no, tengo ganas o no...”- .

2. El sentimiento de conciencia: Se produce por la resistencia que pone mi organismo al realizar la actividad que quiero. La resistencia del propio cuerpo primero, y las que ofrezcan los cuerpos distintos al propio después, constituyen la base de la conciencia del propio esfuerzo. Según esto, si la conciencia se identifica con el esfuerzo voluntario, o lo que es lo mismo, con el sentimiento de la voluntad sobre los músculos o sobre una resistencia externa al propio cuerpo, el hecho consciente presenta unas características muy especiales, pues ni es un acto puramente suprasensible, con absoluta independencia de cualquier movimiento orgánico, ni, por otro lado, puede reducirse a la pasividad de una mera reacción instintiva o refleja.

⁷⁰⁸ Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

Por lo tanto el esfuerzo, ya sea concebido como un hecho de conciencia, bien como energía interna, que nos permite actuar en la dirección que queremos pese a los obstáculos que puedan presentarse, lo que parece claro es que es algo real y necesario en la vida del hombre, es una fuerza indeterminada, que necesita ser controlada y debidamente dirigida⁷⁰⁹.

- Los hábitos: Podemos decir que son un recurso propio de la naturaleza humana que posibilita y facilita el esfuerzo que toda tarea educativa puede conllevar, por lo que cobran mucho interés para la tutoría en la Universidad. Ya hemos hablado de ellos desde una perspectiva ontológica, según la cual los hábitos son cualidades que asisten a las facultades intelectual y apetitivas para facilitar sus operaciones respectivas, pero vamos a considerarlos también en su relación con la acción, pues con ella, los hábitos pueden ser verdaderos aliados en educación, y en concreto de la tutoría universitaria.

Desde este punto de vista, podemos definir los hábitos como estados de ser y modos de comportarse que, por su acción, el hombre se apropia. Esta apropiación se va realizando a lo largo de su vida, siendo "lo apropiado" embrionario con frecuencia, que pasa a constituir, en los hábitos operativos, normas de comportamiento estable⁷¹⁰.

Los hábitos constituyen pues, una segunda naturaleza en el hombre, y además el trampolín hacia la actualización, el despliegue de sus potencialidades⁷¹¹. Y podemos decir que más que la naturaleza humana como dada, interesa al educador la más profunda virtualidad contenida en ella, que es su capacidad de transformarse

⁷⁰⁹ Cfr. Ibid.

⁷¹⁰ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

⁷¹¹ Cfr. Ibid., y también Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

mejorándose. Más que la naturaleza primera, interesa la segunda naturaleza que el hombre adquiere en su vivir. Ésta no niega a aquélla, sino que la asume en su principio esencial que es su autoperfeccionamiento; la primera naturaleza no se desecha, sino que se desarrolla en ella misma, como una semilla, hasta el grado que permite hablar de segunda naturaleza, sin que esto suponga negación de la primera. Esta segunda naturaleza se va adquiriendo mediante los hábitos y es condición de posibilidad de la educación⁷¹².

Algunas cuestiones que han ido apareciendo en nuestro trabajo son:

- La causa de los hábitos: Los hábitos son causados por la naturaleza –tanto específica del ser humano como individual de cada persona- y los propios actos. Hay un acuerdo total en afirmar que los actos de la persona generan hábitos. La formación de los hábitos se produce por la repetición de actos, ya sea de manera consciente o no. Cuando el hábito se ha consolidado, al repetirse las mismas circunstancias, nos sentimos impulsados a repetir la acción⁷¹³.

- Características de los hábitos:

a) *Actividad-pasividad*: el hombre es a la vez principio activo y pasivo de sus propios actos, y como pasivo, puede ser modificado por su actuación generándose los hábitos.

b) *Inmanencia - transitividad*: la operación que yo realizo no es totalmente exterior a mí, pertenece a la misma esfera de la realidad que yo. Mi acción se me presenta como mi complemento, como un momento del devenir de mi perfección. En la medida en que mi operación se dirige a un recogerme en mí mismo, en esa medida la acción es verdaderamente humana porque manifiesta la posesión del

⁷¹² Cfr. Altarejos, F., cap. III, ap. 2.3.3.

⁷¹³ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. y también Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

hombre por sí mismo. De aquí que el hombre sea determinable por su propia actividad.

c) *Los hábitos crecen*: el crecimiento de los hábitos no se produce por la mera suma de grados, sino por una cada vez mayor inhesión a la persona. El sujeto queda cualificado progresivamente adquiriendo una habilidad cada vez más intensa, aplicable a muchos objetos; todo sucede en la persona, que se unifica y se simplifica. Los hábitos, más que crecer en sí mismos, crecen en el sujeto y así toda la actividad, en vez de desparramarse, se condensa y centra en sí misma; no se multiplica, sino que se unifica en su ejercicio mismo. El crecimiento intensivo del hábito nos permite ver la unidad del organismo humano, la unidad de la personalidad que explica el comportamiento, y no considera esa personalidad como un conjunto de centenares o millares de hábitos específicos independientes.

No es suficiente la repetición de actos para explicar el crecimiento de los hábitos, sino que el aumento de éstos depende de:

- su intensidad,
- el interés o motivación del sujeto que actúa,
- de una mayor organización de la personalidad total.

Los hábitos quedan pues interiorizados en el sujeto, constituyendo una segunda naturaleza⁷¹⁴.

Vemos que en el hábito se contiene, pues, la clave eficaz de toda motivación educativa. Suscitados suficientemente, los hábitos son el principal motor de la actividad formativa del educando, que tiene en el mismo desarrollo intencional de la

⁷¹⁴ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

naturaleza su más rica fuente de energía. El hábito, en cuanto disposición se establece en la conducta, no sólo prepara o pone a punto, sino que incita a la acción.

Los hábitos pues, son motor de la acción, pero además esta acción repercute en el propio hábito, lo que explica que sean tan estables. Cuando estas acciones están cualificadas como buenas, es decir, son virtudes, se va produciendo poco a poco el perfeccionamiento del hábito, y por lo tanto del sujeto. Por eso podemos decir que el crecimiento y perfeccionamiento de los hábitos entendidos como virtudes es ilimitado, y por lo tanto el perfeccionamiento del hombre es igualmente irrestricto. Constituye un proceso que nace, se realiza y recae sobre él mismo, por lo que el autoperfeccionamiento en que consiste no acaba nunca⁷¹⁵.

- Además:

1. Existe una interacción entre las acciones humanas y el desarrollo de la personalidad.
2. El cese de la acción en sí mismo no hace que decrezca o que se corrompa el hábito; más bien favorece que aparezcan los actos contrarios que pueden generar sus propios hábitos.
3. No es suficiente para la disminución y desaparición de un hábito el cese de la acción; se requieren también actos contrarios para que el hábito desaparezca⁷¹⁶.
4. A menudo, la disminución y pérdida del hábito son debidas a que estaban débilmente arraigadas. La degradación de los hábitos, por interrupción de las acciones, es fácilmente corregible por un reaprendizaje⁷¹⁷.

⁷¹⁵ Cfr. Altarejos, F., cap. III, ap. 2.3.3.

⁷¹⁶ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

⁷¹⁷ Cfr. Altarejos, F., cap. III, ap. 2.3.3.

Pero, si los hábitos se adquieren por repetición de actos, ¿no pueden generar conductas más o menos autómatas que puedan contradecir la libertad de la persona? Según nuestro análisis antropológico, habría que responder que no, pues aunque es cierto que el hábito determina la actuación humana, el propio sujeto *quiere* esta determinación, por lo que no contraría a su libertad. Los hábitos confieren al hombre una estabilidad que favorece precisamente su libertad. El hábito no es otra cosa que el mismo *disponer de sí* de la persona mediante el cual realiza su libertad en plenitud. El único impedimento que los hábitos pueden poner a la libertad se encuentra en la ausencia del pensamiento cuando se adquieren los hábitos, lo que permite caer en la rutina. Por eso, la formación de los hábitos deben estar impregnados de pensamiento, la inteligencia ha de implicarse activamente en la tarea⁷¹⁸.

También es importante destacar que las ventajas del hábito son numerosas -rapidez, seguridad, supresión de atención y esfuerzo...-. Quien tiene asimilados los correspondientes hábitos suprimirá en buena medida lentitudes y torpezas ocasionadas precisamente por el contraste que se produce entre quien actúa desde la asimilación de hábitos y quien tiene que discurrir para resolver la situación nueva. Los automatismos que crean los hábitos producen una gran liberación de energía, dejándola libre para nuevas acciones. Esto, al contrario de disminuir la libertad, la potencia. Los hábitos convenientemente adquiridos pueden resultar muy eficaces en la tarea de la educación del esfuerzo personal. El hábito, en sí mismo, puede ser considerado como una auténtica fuerza al servicio del ser humano⁷¹⁹.

⁷¹⁸ Cfr. Ibid.

⁷¹⁹ Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

La necesidad del ser humano de “hacerse”, de ser tarea de sí mismo al tener que suplir su inacabamiento, presenta muchas posibilidades para la tutoría en la Universidad. En primer lugar establece una base antropológica al protagonismo que el alumno universitario ha de tener en sus procesos de aprendizaje. El papel protagonista del alumno así como la importancia de su papel activo, constituyen cuestiones esenciales en el EEES y en concreto en el marco de la tutoría en la Universidad⁷²⁰.

Podemos decir que los hábitos son un recurso propio de la naturaleza humana que posibilita y facilita el esfuerzo que toda tarea educativa puede conllevar, por lo que cobran una perspectiva muy interesante para la tutoría universitaria. Como hemos comentado, la necesidad del ser humano de “hacerse”, de ser tarea de sí mismo al tener que suplir su inacabamiento, presenta muchas posibilidades para la tutoría en la Universidad. En primer lugar establece una base antropológica al protagonismo que el alumno universitario ha de tener en sus procesos de aprendizaje. El alumno, a través –entre otros medios- de la tutoría, debe sentirse como principal responsable en este proceso. Por lo tanto, en lo que se viene a llamar la “toma de decisiones”, el tutor podrá orientar, aconsejar, pero nunca suplantar o tomar decisiones que corresponden al alumno. Hay que ponerle frente a la realidad de que él es el principal protagonista de la primera labor que tiene ante sí: la tarea de ser tarea de sí mismo.

Y para llevar este quehacer adelante, es preciso actuar. Esto, que puede

⁷²⁰ Prácticamente todos los autores consultados hacen referencia al papel protagonista, así como al papel activo del estudiante, sobre todo porque son dos de los puntos más claros que se destacan en el proceso de Bolonia (cap. II, apds. 5.2 y 5.3). Así queda reflejado en la “Propuesta para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad” (2006) elaborada por el MEC y que abordamos en el punto 1 del capítulo II de nuestro trabajo.

parecer en un principio obvio, no lo es tanto cuando vemos alumnos que teóricamente, saben lo que deberían hacer, no salen adelante porque les falta poner los medios, les falta la acción concreta; o bien estudiantes que se quedan en un estado de inseguridad precisamente por no tomar una decisión entre varias y hacerla realidad por medio de la acción. Por lo tanto, la ayuda a la toma de decisiones así, a través de la concreción de acciones y su puesta en práctica, se presenta como un factor clave dentro de la tutoría universitaria⁷²¹.

Una gran parte de las dificultades que hacen que las decisiones se queden a mitad de camino están referidas al esfuerzo voluntario. Vemos en nuestro trabajo que aquel esfuerzo que realmente se quiere realizar y del que se es consciente por la resistencia que mi organismo pone al realizarlo, es condición de posibilidad de la educación, por lo que, no diremos sólo, pero sí que aquello que supone esfuerzo, educa y es imprescindible para el crecimiento personal. Así pues, a la hora de establecer pautas concretas de actuación con el alumno, se tendrá en cuenta la relevancia del esfuerzo en la persona y así se transmitirá al alumno, como también se cooperará con el estudiante en la concreción de metas a las que pueda llegar mediante su propio esfuerzo.

Por otra parte, conocer y dar a conocer a los alumnos mediante la tutoría la génesis antropológica de los hábitos, así como concretar pautas de comportamiento que ayude a incorporarlos en el estudio y trabajos universitarios, y por lo tanto a la propia vida, puede constituir una de las más importantes herramientas para la

⁷²¹ La toma de decisiones se contempla como aspecto ineludible a la hora de plantear los objetivos de la tutoría universitaria, uno de los rasgos necesarios en el estudiante, así como dimensión que hay que apoyar en la labor tutorial (cap. II, apds. 5.3, 5.4 y 5.5).

tutoría⁷²². Algunas de estas pautas, en relación con lo visto, pueden ser:

1. Los hábitos no son un adorno, sino que forman parte de la naturaleza humana, constituyendo, como dicen los autores de nuestro trabajo, una segunda naturaleza. Somos seres de hábitos, y estos hacen posible la educación en el hombre. Por lo tanto, no es un aspecto más, sino que debe ser objetivo prioritario de la tutoría.

2. Los hábitos se adquieren por repetición de actos. Esta es la causa de que al hablar de estrategias de aprendizaje, se insista tanto en el trabajo diario, si es posible a la misma hora, en el mismo lugar... Cuando hemos adquirido el hábito, al repetirse las mismas circunstancias el organismo completo, la persona se siente impulsada a repetir la acción, en este caso la tarea de estudiar.

3. Cuando adquirimos un hábito, no se queda en la mera acción, sino que repercute en toda la persona. Si el hábito es bueno, perfeccionará a toda la persona, si no es bueno –es decir, si es un vicio-, la degradará. Por ejemplo, si el alumno, aún sin ganas, se pone a estudiar todos los días, además de adquirir el hábito, perfecciona las operaciones de la facultad volitiva –perspectiva ontológica- pero no sólo para esa acción concreta de ponerse a estudiar, sino también ante cualquier situación a la que deba enfrentarse aunque no tenga ganas. Es decir, se irá convirtiendo en una persona con fuerza de voluntad. Además, los hábitos crecen por inhesión a la persona –en nuestro ejemplo anterior, el sujeto tendrá cada vez mayor voluntad para realizar una acción aunque no tenga ganas-.

⁷²² Llama la atención que, aunque la cultura del esfuerzo ha sido la gran olvidada en los procesos educativos, en el marco de la tutoría se le dota de una gran importancia en el aprendizaje, así como en la construcción de la identidad personal de los alumnos (cap. II, ap. 5.4).

4. Es importante también para la tutoría tener en cuenta que la adquisición de los hábitos depende asimismo de:

- la intensidad de aquellos, es decir, para que se adquiriera el hábito de estudio por ejemplo, no sólo es preciso sentarse a la misma hora a estudiar, sino que es también necesario que realmente se introduzca el pensamiento en la tarea.

- del interés o motivación con la que el sujeto realiza la acción. Siempre es preciso encontrar un punto de interés y motivación, un para qué, por pequeño que sea, en lo que estamos haciendo –y el tutor debe ayudar al alumno a encontrarlo cuando no le sea fácil-. Es importante recordar en este punto que no se trata sólo de realizar actos de forma más o menos automática, pues entonces será fácil caer en la rutina, y posteriormente en el tedio y el aburrimiento. Para evitarlo es preciso que impregnar las tareas de pensamiento –por eso es tan importante dotar de sentido, de un *para qué* a las tareas que se realizan diariamente, a las que más apetecen y a las que más disgustan-.

- de una mayor organización de la personalidad total. En el ejemplo de estudio, cuanto más organizado, mayor sentido tenga dentro de una estructura global esa tarea que realizo, con mayor rapidez e intensidad se adquirirá el hábito.

5. Se ha de ayudar desde la tutoría a que el alumno experimente por sí mismo las ventajas de los hábitos: conforme se adquieren las tareas se realizan cada vez de forma más ágil, segura y con menos esfuerzo. Además, es importante saber que la debilitación o desaparición de un hábito es fácilmente corregible con la realización de actos en el sentido de volver a adquirirlos.

1.3.4 Libertad

- **Bases antropológicas:**

En este contexto del hombre como tarea de sí mismo, y la necesidad de la acción y del esfuerzo para que sea posible la educación, es donde podemos comprender el sentido antropológico del concepto de libertad y su gran relevancia en la tarea educativa. La libertad, además de hacer posible la educación, es también una consecuencia del inacabamiento humano, pues por no tenerlo todo resuelto, al hombre no le queda más remedio que optar entre las diversas posibilidades que se le ofrecen. A veces preferiríamos que la naturaleza nos lo diese ya todo resuelto, aunque una vida así no podría ser considerada propiamente humana. Pero es precisamente la capacidad de elegir lo que hace que el ser humano sea autor de su vida, y que tener la iniciativa de darle un sentido, de realizarla de una manera personal, aunque a veces se equivoque. La persona no puede ser suplantada a la hora de elegir, por lo que es lo más peculiar de su dignidad⁷²³. Podemos decir que la libertad es la propiedad de la voluntad en la persona, por la que puede autodeterminarse a obrar. Para que se haga posible el despliegue de potencialidades que la educabilidad lleva consigo, son imprescindibles las decisiones y actos libres de la persona. La vivencia de la propia libertad es una de las experiencias más profundas de la subjetividad humana, y se percibe con una especial intensidad en los casos en que a uno no le es permitido usarla⁷²⁴.

Al igual que lo que ocurre con la adquisición de hábitos, la libertad no se agota en la elección en sí, sino que cada elección repercute en el propio sujeto, por lo que cada elección libremente realizada remite a la autoposición del propio ser, es

⁷²³ Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

⁷²⁴ Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5.

decir, el ser humano es libre porque puede autodeterminarse originariamente⁷²⁵. Además de repercutir cada acto libre en el propio sujeto, repercute también en la propia libertad, haciéndola crecer.

El sentido profundo de la libertad impregna toda la educación. Cualquier decisión y cualquier procedimiento educativo tiene por condición el criterio de la libertad creciente. La libertad no debe tomarse entonces como un valor a respetar, sino como el principio conformador de toda actuación educativa. Se puede decir que es el valor germinal –aunque la libertad no es sólo un valor-, que fundamenta los demás valores⁷²⁶.

La libertad aparece como capacidad y necesidad en el hombre a partir de su inacabamiento y, como consecuencia, como condición de posibilidad de la educación. La libertad se muestra como una realidad esencial en el hombre, algo que se introduce en todos y cada uno de los aspectos de la persona. La libertad es en primer lugar esa capacidad del ser humano para que éste no sólo forme parte de la realidad, sino que se enfrente a ella y también a sí mismo. Resulta incuestionable que la libertad es uno de los atributos que mejor caracterizan al hombre. El comportamiento libre es la clave de la responsabilidad, de la moral, y, en definitiva, de la dignidad humana. Este punto parece que nadie lo niega. Las dudas pueden aparecer con la siguiente cuestión: ¿la libertad puede crecer, necesita hacerse, construirse, para ejercitarla una vez formada, o es más bien un punto de partida que se acepta sin más?; ¿nacemos ya con la capacidad de comportarnos libremente, o el comportamiento libre y responsable se educa, es decir, exige ser abordado desde la educación para que, pudiendo no haber llegado a ser libre, tras la tarea educativa, lo

⁷²⁵ Cfr. Altarejos, F., cap. III, ap. 2.3.3.

⁷²⁶ Cfr. Ibid.

sea realmente? En definitiva: ¿es la libertad educable? ¿Dónde se encuentra la libertad humana, al principio o al final del camino?⁷²⁷

Para poder responder a estas preguntas, es necesario traer a colación los tres niveles de libertad que se distinguen tradicionalmente desde la Filosofía: libertad trascendental (o fundamental), la libertad de arbitrio y la libertad moral.

Libertad trascendental: La que todos poseemos por el mero hecho de existir, la que tenemos por naturaleza.

Libertad de arbitrio: Aquella que el hombre utiliza cuando escoge entre diversas alternativas.

Libertad moral: Presupone las dos anteriores, pero mediante la libertad moral escogemos las opciones más acertadas, las que nos conducen al perfeccionamiento⁷²⁸.

Este último tipo de libertad, la libertad moral, es la que permite que se nos califique de dignos por nuestras obras, es la que permite al hombre llegar a las más altas cotas de perfección en los más diversos ámbitos; es aquella libertad que puedo llegar a darme a mí mismo. Por lo tanto, podemos ahora dar una respuesta a la cuestión previamente planteada: es la libertad moral la que es educable y la que el ser humano debe habituarse a utilizar, pues al usarla se hace a la vez cada vez más libre, y en última instancia, le llevará a su plenitud como persona, es decir, a su plenitud moral⁷²⁹.

Sólo el sentido moral de la libertad es susceptible de promoción, pues la libertad trascendental y de arbitrio podemos decir que son libertades «naturales».

⁷²⁷ Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

⁷²⁸ Cfr. Ibid., siguiendo a Millán Puelles y también Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

⁷²⁹ Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

Pero la libertad moral no es posible, a su vez, sin los otros tipos de libertad.

La libertad moral está referida a la capacidad de querer realmente bienes arduos, aquellos bienes que para conseguirlos se requiere un cierto esfuerzo. En último término sería lo que vulgarmente conocemos como *fuerza de voluntad*, a saber, la capacidad no sólo de diseñar un proyecto vital, sino de realizarlo, es decir, la *fuerza moral* para llevarlo a la práctica. Esta capacidad no se refiere sólo al acto de elegir algo, sino sobre todo al proceso de llevarlo adelante poniendo los medios necesarios para hacerlo realidad. Esta libertad es querer algo de forma operativa.

La conexión entre libertad y educación es con frecuencia enfocada de forma reductiva, sólo desde un punto de vista sociológico. Sin embargo, la relación entre ellas tiene un contenido esencialmente *antropológico*. Por necesario que esto sea, no se trata sólo de educar *en* libertad; además y principalmente, hay que educar *la* libertad⁷³⁰.

La libertad entonces no puede ser concebida como una mera *posesión* para uso personal. Si se entiende que la libertad está más conectada con lo que se *es* que con lo que se posee, y que la educación es una ayuda en la humanización del ser humano, es decir, un proceso orientado a que el hombre «sea» más, no a que «tenga» más cosas, podemos entonces decir que la educación ha de ser, de manera primaria, una *habilitación de la libertad humana*. Cualquier forma de educar es algún modo de activar la libertad para la autoconducción de la propia vida.

La persona no puede ser sustituida en el ejercicio de su libertad, pero sí *ayudada*; y en esta relación de ayuda aparece otro aspecto esencial: el fin de esta relación de ayuda será el perfeccionamiento de la persona en tanto que persona.

⁷³⁰ Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

Esto nos abre a un planteamiento práctico: ofrecer sentidos concretos al uso de la libertad. Por lo tanto, es necesario, sobre todo, *habilitarle* en sí mismo para que pueda manifestar, con su manera de conducirse en la vida, lo que él es. En otras palabras, hace falta ayudar a cada sujeto a descubrir lo que significa ser persona humana y ejecutar su propio proyecto personal de existencia⁷³¹.

Hay que añadir que el ejercicio de esa capacidad de hacerse, de autodeterminarse que presenta todo ser humano nos permite comprobar de modo muy intenso que somos nosotros mismos y que podemos trascendernos. Ser *hombre* presupone, desde luego, poseer un tipo peculiar de organismo: el que corresponde a la especie *homo sapiens sapiens*. Pero para *ser plenamente humano* se precisa además haber asumido un proceso de aculturación o socialización. Y para ser plenamente sí mismo se requiere también que el hombre haya tomado decisiones libres de acuerdo con el proyecto existencial que él mismo se ha propuesto. Lo que el hombre puede llegar a ser mediante el ejercicio de la libertad es un aspecto con importantes implicaciones en el ámbito de la antropología y de la pedagogía. En ocasiones queremos centrarnos tanto en buscar los aspectos comunes al género humano o bien las diferencias en los modos de comportamiento de unos grupos a otros, que podemos llegar al olvido del individuo concreto, creador en primer término de su propia vida. Debemos atender a ambas cosas, lo innato y lo adquirido, cuya combinación se manifestará en actuaciones individuales, diferentes de un ser humano a otro. No es acertado definir al hombre sólo por sus aptitudes innatas, ni exclusivamente por sus modos de conducta efectivos, sino que ha de definirse por la unión entre las dos esferas, por la manera en que la primera se transforma en la

⁷³¹ Cfr. Ibid.

segunda, es decir, por el modo en que las potencialidades genéricas del hombre se concretan en acciones concretas⁷³².

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

En el marco de la tutoría universitaria, la libertad del alumno va muy ligada a la toma de decisiones y a la conciencia del papel protagonista del alumno⁷³³. Asimismo, en la antropología podemos decir que es uno de los puntos fundamentales, por lo que puede darnos pistas sobre cómo trabajarla en la tutoría con gente universitaria.

El concepto “libertad” ha sido normalmente mencionado de una forma muy general y ambigua en los objetivos y contenidos educativos, y especialmente en la Universidad, donde nos encontramos con personas mayores de edad. La causa de esto puede estar en que se ve como un concepto muy importante, pero difícil de definir y mucho menos concretar en actuaciones determinadas, así como también como un aspecto privado de la persona, propio de su intimidad –mientras, claro está, no rompa las normas y leyes y no atente contra las libertades ajenas-. Sin embargo, los tres niveles de libertad de los que nos hablan los autores en nuestro estudio antropológico nos revelan que los dos primeros niveles, la libertad trascendental y la de arbitrio, son los propiamente “intocables”, intrínsecos a la dignidad de la persona. Sin embargo la libertad moral ha de aprenderse, por lo que desde el ámbito educativo hay que ayudar al alumno a que habilite, aprenda a utilizar su libertad moral, es decir, ayudarle a que realice una toma de decisiones

⁷³² Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5.

⁷³³ En el marco de la tutoría en la Universidad, el concepto de *libertad* –libertad personal- va siempre unido a estos términos: toma de decisiones, autonomía, protagonismo del estudiante (cap. II, apd. 5.2).

que le lleve a su perfeccionamiento en cuanto persona, aunque esto suponga esfuerzo. Consideramos que la tutoría universitaria se presenta como un lugar idóneo para esta tarea, ya no sólo –y esto ya lo comentábamos en otro punto anterior- para que entre muchas opciones dé el paso a escoger una, sino que la opción escogida sea la más conveniente para su naturaleza humana, aunque le suponga esfuerzo, y además que sepa asumir toda la responsabilidad que supone su elección. Si ésta ha sido la adecuada, es decir, si ha sido moral, habrá crecido su capacidad de libertad, será más libre.

1.3.5 Es un ser cultural

• Bases antropológicas:

Por su indeterminación biológica, el hombre necesita el ambiente cultural que encuentra al nacer⁷³⁴. La dotación biológica del ser humano es tan precaria que le sería imposible sobrevivir en un ambiente “natural”; como ya hemos comentado previamente, esa falta de dotación instintiva se ve compensada por una gran plasticidad biológica, asumida por la inteligencia. Por lo tanto, la plasticidad biológica no sólo *posibilita* la creación de cultura, sino que además hace *necesaria* la creación de cultura. Se puede decir que el ser humano es necesariamente cultural, algo que incluso se puede contemplar en la disposición anatómica de algunas partes de su organismo como por ejemplo las manos, muy especializadas para la producción de instrumentos necesarios para la vida⁷³⁵.

⁷³⁴ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

⁷³⁵ Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5.

El inacabamiento y la no especialización del hombre, hacen necesario entonces acudir al factor cultural para dar cuenta, no sólo de su suficiencia sino también de su superioridad sobre todo el orden animal. Cualquier animal no humano se adapta al medio en el que vive, pero el hombre adapta el medio físico a su propia vida y a sus necesidades y conveniencias, para lo cual necesita de una habilitación cultural. La conducta humana, si no estuviera dirigida por estructuras culturales, no sería posible gobernarla. Lo cultural en el hombre es, así pues, esencial, por lo que, en el caso del hombre, los instintos han de ser completados con cultura⁷³⁶.

Lo verdaderamente peculiar en el hombre, por tanto, no es lo biológico –en gran parte compartido con los animales –, sino la capacidad de crear cultura. La creación cultural forma parte de su naturaleza, entendida como esencia, modo propio de ser, pues el ser humano como tal no puede vivir en un ambiente “natural”, dada su precaria y frágil dotación biológica. Podemos decir entonces que la cultura constituye una segunda naturaleza⁷³⁷ y que el hombre es por naturaleza un ser cultural. Tan importante es para el hombre la primera como la segunda naturaleza, pues su conjunción forma la única naturaleza humana: el ser humano como ser cultural. La segunda naturaleza la constituyen los productos culturales que él mismo ha creado, además de sus propias capacidades naturales, aunque en la práctica resulta muy difícil distinguir entre uno y otro. Además, la biología humana no determina el estilo de vida individual o social de los seres humanos, ni fija de modo irresistible en una u otra la dirección de su comportamiento –como ya hemos dicho,

⁷³⁶ Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

⁷³⁷ Vemos que a este concepto de *segunda naturaleza* se han referido otros autores al hablar de los hábitos. Ambos, hábitos y cultura tienen el denominador común de referirse a aquello que sin pertenecer a la primera naturaleza –es decir, la que se tiene al nacer-, se va adquiriendo a través del aprendizaje y las diversas manifestaciones culturales, constituyendo una segunda naturaleza, tan natural en el hombre como la primera.

no posee un bagaje instintivo que determine su conducta-, porque precisamente desde el punto de vista biológico lo propio del hombre es la plasticidad. Hay una consecuencia importante que se deriva de este punto. Si la educabilidad nos remite a la cultura y a la no predeterminación cultural, sólo podemos resaltar el pluralismo cultural como un verdadero valor, pues es fruto de la riqueza en los modos de vivir y adaptarse del ser humano a su entorno⁷³⁸. Y es interesante para nuestro trabajo reflejar aquí otra cuestión: ¿es posible entonces sostener que hay puntos de referencia válidos para cualquier cultura sin que ello suponga atentar contra la legítima pluralidad cultural, que es consecuencia de la libertad del hombre? La respuesta es afirmativa, y se puede sostener la validez universal de los principios éticos a la vez que se defiende la legítima diversidad cultural. De acuerdo con este criterio de juicio, pueden considerarse buenas las manifestaciones culturales que estén en armonía con el pleno desarrollo de la naturaleza humana, las que favorecen el perfeccionamiento que le es propio, y son en cambio malas aquellas que impiden o entorpezcan su consecución.

Queda claro por lo tanto que el ser humano, por su inespecialización biológica, necesita ser educado, y será la cultura el medio para que esto se pueda llevar a cabo. Es cierto que, aún cuando priváramos a un individuo de todo tipo de cultura –si esto fuera posible –, la *educabilidad*, en cuanto capacidad de ser educado, existiría, pero quedaría atrofiada en sus raíces.

Gracias a la cultura se da, en consecuencia, la progresiva autoconstitución del hombre, el despliegue y desarrollo, la apertura de nuevas posibilidades. La

⁷³⁸ Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5.

cultura es un lugar antropológico de primer orden, donde se desvela la verdad sobre el hombre mismo⁷³⁹.

• **Pautas para la tutoría universitaria:**

La sociedad multicultural en que nos encontramos, además de la movilidad de los estudiantes universitarios que promueve el EEES, va a conllevar la necesidad de adaptación a la toma de contacto y el intercambio entre gran diversidad de culturas y costumbres distintas, que habrá de ser atendido desde el ámbito de la labor tutorial –y así se contempla específicamente en el marco de la tutoría en España-⁷⁴⁰.

La Universidad es uno de los ámbitos por excelencia de la cultura, especialmente porque en ella el estudiante se está profesionalizando para introducirse posteriormente en un espacio cultural en el que podrá influir de uno u otro modo mediante su trabajo. La base antropológica de la cultura nos lleva sin embargo más allá. Ya no sólo el estudiante se inserta en una cultura, sino que es un ser cultural, lo lleva en su naturaleza. El ser humano es por naturaleza un ser cultural. Además, la variedad cultural no viene determinada biológicamente, por lo que hay que considerarla como un verdadero valor. Este es un aspecto que hay que transmitir también en la tutoría, en primer lugar para hacerles ver que él –el alumno-, es directamente protagonista en la cultura en la que se encuentra inmerso. Hemos nacido en una cultura y gracias a ella podemos sobrevivir y ser educados, pero ya no sólo esto, sino que, también por naturaleza somos creadores de cultura, cada uno en el ámbito en el que mejor dotado esté. Por otra parte la tutoría ha de

⁷³⁹ Cfr. Ibid.

⁷⁴⁰ Precisamente el EEES llama la atención sobre la influencia y responsabilidad que desde el ámbito universitario se ha de tener sobre la cultura, así como también abre multitud de posibilidades al intercambio cultural entre los estudiantes de los distintos países (cap. II, apds. 1, 5.1, 5.2, 5.4).

contribuir a que los alumnos crezcan en el respeto a las diversas culturas, todas igualmente lícitas, pero estando precavidos ante un relativismo cultural que conceda igual valor a manifestaciones culturales que pueden estar violando los derechos fundamentales de las personas.

1.3.6 Ser dialógico

• Bases antropológicas:

El carácter *dialógico* de la persona aparece con toda su profundidad en el encuentro con el otro. A nivel humano, no se puede hablar propiamente de realidad personal hasta el momento en que dos seres dotados de capacidad de apelación y de respuesta entran en relación de diálogo y crean un campo de libre juego comunicativo. Este acto *dialógico* ejerce un influjo decisivo sobre la constitución misma de la realidad personal de quienes lo realizan. El ser humano, que se nos ha mostrado como indeterminado y sin la plenitud que su propio ser requiere, necesita para su autoconciencia y realización, de los demás⁷⁴¹.

El proceso de interacción personal, ese proceso de diálogo que caracteriza toda relación educativa es, en realidad y en esencia un proceso de comunicación. La comunicación es pues, en principio, la condición de posibilidad de la educación misma. Y es que la comunicación forma parte de la naturaleza humana, nos permite relacionarnos con el mundo y con los otros. Sólo así puede el hombre llegar a su realización. Por lo tanto, la comunicación es algo absolutamente imprescindible para conquistar la propia esencia, para llegar a ser sí mismos, para llegar a ser

⁷⁴¹ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

auténticamente hombre⁷⁴².

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

Las relaciones interpersonales y los procesos de comunicación muestran también una especial relevancia en el marco de la tutoría universitaria en España, y de hecho, el buen clima comunicativo es la esencia del éxito de la tutoría en la Universidad⁷⁴³.

El alumno como *dialógico* y la comunicación como condición de posibilidad de la educación establecen una base antropológica de la necesidad que todo ser humano tiene de la interacción con los demás, de las relaciones sociales, punto éste crucial para fomentar y trabajar desde la tutoría universitaria. La tutoría en sí misma constituye todo un proceso de comunicación. En ella prestaremos una especial atención a estos procesos como necesarios para el crecimiento del alumno en cuanto persona –ya comentábamos que precisamente una de las principales características del ser personal es ser coexistente-. El ser humano no está hecho para ser una mónada aislada, sino para convivir con los otros, y sólo de esta manera logrará su propio perfeccionamiento.

2. Características de la tutoría universitaria

De acuerdo con el rasgo principal del estudiante tutelado, que es su ser personal, proponemos como características más importantes de la tutoría en la Universidad, las siguientes:

⁷⁴² Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

⁷⁴³ Se hace referencia a ello de una manera expresa en la obra de García Nieto (2004) al concretar los objetivos que ha de buscar la tutoría universitaria (cap. II, ap. 5.2).

1. *Personalizada*, pues su principal referente es la persona como ser único e irrepetible.
2. *Integral*, pues sólo podemos llamar educación a aquella que abarca todos los aspectos de la persona, en cuanto ser en el que prevalece la unidad.
3. *Dialógica*, donde, en un ámbito de coexistencia, tutor y tutelado hacen crecer su propio *yo*, en el crecimiento del *tú*, en el perfeccionamiento del otro como persona.

3. Objetivos de la función tutorial en la Universidad

3.1 Cubrir la necesidad de educación que implica la educabilidad humana

- **Bases antropológicas:**

El ser humano no sólo presenta la capacidad de recibir educación, sino que su especial estructura psicobiológica exige la educación. Abierto a la totalidad de lo real, no tiene las limitaciones inherentes a la adaptación del medio y a la especialización orgánica. Es más, el inacabamiento y la inespecialización biológica son los pilares del derecho básico y universal a la educación, precisamente por la ineludible necesidad de ayuda que presenta el niño al nacer⁷⁴⁴.

El inacabamiento confiere al hombre una enorme plasticidad e indeterminación que hace, no sólo *posible* el aprendizaje, sino *necesario*. El ser humano ha de aprender a ser hombre, tiene que desplegar las posibilidades que posee en su interior, siendo los instrumentos para ello, no sólo aquellos que comparte con el reino animal, sino sobre todo los específicos de su especie: la

⁷⁴⁴ Cfr. Ibid.

inteligencia, la voluntad y la libertad –entre otras cosas porque aquello que comparte con los animales queda subsumido por lo específico, debido a la unidad radical que presenta la persona-. Pero el uso de lo específicamente humano no le viene tampoco dado por la biología, sino que tiene que aprender a utilizarlo para que ese despliegue de las posibilidades se lleve a cabo al modo humano, y por lo tanto conduzca a la *humanización*⁷⁴⁵.

Si la conducta humana estuviera determinada únicamente por pautas biológicas, no tendría sentido alguno el aprendizaje. Ahora bien, dado que la biología no le da resuelta la vida, necesita el hombre fijar su conducta en una dirección concreta, y para ello necesita también de la ayuda de los demás. Sin la educación y el aprendizaje no podría dar coherencia y estabilidad a su conducta, con lo que la vida terminaría haciéndosele un agobio continuado: tendría que ir improvisando su conducta –y, en consecuencia, también su propia realidad- de manera permanente a lo largo de su existencia⁷⁴⁶. Pero además, esta plasticidad o permeabilidad ontológica del ser humano es el constitutivo fundamental de la persona como ser capacitado para recibir educación, y además es lo que le permite crecer sin límite alguno⁷⁴⁷.

• Pautas para la tutoría universitaria:

La necesidad que posee el ser humano de educación debido a su inacabamiento, establece un motivo antropológico de la existencia de la tutoría en la

⁷⁴⁵ Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

⁷⁴⁶ Cfr. Ibid.

⁷⁴⁷ Cfr. Ibid.

Universidad. Vemos además que esta necesidad de la educación no se da sólo en los primeros años de la vida, sino a lo largo de toda ella, al poseer una plasticidad no sólo biológica, sino ontológica que le permite crecer sin límite a lo largo de su existencia. Los años universitarios se convierten en un momento en que ese crecimiento personal puede darse de una manera especial por la etapa en que generalmente se realizan estos estudios – postadolescencia, juventud, introducción al mundo adulto-. Investigaciones sociológicas y psicológicas han ratificado que, en estos años el alumno puede requerir una especial atención debido, entre otros aspectos, a la complejidad de la estructura social que estamos viviendo en estos momentos. Pero desde la Filosofía de la Educación vemos que podemos y debemos ir más allá: en esta etapa no sólo es recomendable el apoyo individual y específico en algunos casos especiales –más o menos abundantes-, sino que es necesario ese apoyo en el sentido positivo de la posibilidad de aprendizaje –no sólo académico- del ser humano a lo largo de toda la vida y del crecimiento personal que conlleva. Por lo tanto, la tutoría puede constituir una inestimable ayuda a que ese aprendizaje y crecimiento pueda realizarse de una manera progresiva, armónica y sistemática, y de ahí la conveniencia de su existencia en la Universidad.

3. 2 Perfeccionamiento del alumno

- **Bases antropológicas:**

En nuestro análisis antropológico en torno a la educabilidad, vemos que es posible abordar el perfeccionamiento humano desde diversas perspectivas:

3. 2.1 Perspectiva teleológica del perfeccionamiento

Desde una perspectiva teleológica, de la finalidad, podemos considerar *naturaleza* como aquello que tiene ‘en sí mismo’ el principio del movimiento y del reposo. Si lo natural es lo que tiene en sí el principio de su movimiento, la naturaleza es vista de una manera teleológica y dinámica. Lo natural no se identifica con lo dado, con lo que ya es o con lo común, sino que lo natural es lo que regula desde sí sus operaciones, que por ello pueden ser calificadas verdaderamente como propias, por lo que la naturaleza en realidad no se muestra en plenitud al principio sino al final. La naturaleza por lo tanto es teleológica y, en consecuencia, no puede ser identificada con lo meramente dado. La naturaleza, por sí misma, tiende a su plenitud, a su perfeccionamiento⁷⁴⁸. En el caso del ser humano, por la *educabilidad* y sus condiciones de posibilidad, se van desplegando de igual forma sus diferentes potencialidades gracias a la educación y la cultura, en una evolución que implica necesariamente un proceso de perfeccionamiento. Ahora bien, la peculiaridad del ser humano es que, en primer lugar debe conocer en qué dirección se encuentra su plenitud, luego tiene que aprender a caminar libremente en esa dirección y después ha de aproximarse a ella en la mayor medida de lo posible a lo largo de su vida. Por eso podemos decir que el ser humano es el animal que necesita aprender a ser el que es⁷⁴⁹.

3. 2.2 Inacabamiento humano y perfeccionamiento

También es posible fundamentar el crecimiento humano, el perfeccionamiento, en su inacabamiento, ya que sólo porque al hombre le falta más

⁷⁴⁸ Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5.

⁷⁴⁹ Cfr. Ibid.

de lo que posee es posible que poco a poco vaya completando y enriqueciendo su realidad, y gracias a esto, el ser humano tiene la posibilidad y necesidad de un crecimiento continuo como persona. Este crecimiento o perfeccionamiento se produce no en aquello que comparte con los animales, sino en sus funciones más específicas, en lo característico del modo de vivir humano, que es el conocimiento intelectual y la voluntad. La educación ha de ser pues una ayuda para que el hombre conozca y quiera más y mejor, y así contribuirá a que sea más de lo que es biológicamente. Es cierto que el hombre comparte con los animales unas tendencias determinadas, pero también se encuentran en él otras que podemos decir que son tendencias peculiares como la autodeterminación, la reflexión, la referencia a un sentido, la libertad, la interpersonalidad-socialidad, el sentido de la corporalidad y trascendencia...Todas estas son tendencias que no existen en los demás animales. Lo auténticamente peculiar de la vida humana no es lo que en ella está prescrito por la especie –lo que se trasmite por generación-, sino lo que cada sujeto humano escribe con su propia libertad⁷⁵⁰.

Por otro lado, al hablar sobre el crecimiento o perfeccionamiento humanos, podemos referirnos de una manera más exacta a este proceso como *humanización*. Pero para que pueda humanizarse el ser humano necesita en primer lugar *ser hombre* –en esencia, es persona humana-, pero a la vez no lo es, pues es susceptible de humanización⁷⁵¹. El término “humanización” tiene, sin embargo, un sentido *moral* – a diferencia del de “hominización”, proceso de naturaleza biológica para el cual el ser humano no necesita ayuda ajena-. Para llegar a comportarse de una manera *verdaderamente humana*, es decir, que no desmienta la verdadera realidad

⁷⁵⁰ Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

⁷⁵¹ Cfr. Ibid., siguiendo a Millán Puelles.

del hombre, el hombre sí que necesita ayuda; necesita aprender a hacerlo *bien* como hombre, y eso tiene un sentido moral⁷⁵². Se ha llegado a comparar el desarrollo biológico con el proceso de hominización, y la aculturación con el proceso de humanización, eso sí, siendo tan natural el uno como el otro en el ser humano⁷⁵³.

Se puede llegar pues a la conclusión de que la plenitud del ser humano no se encuentra al principio, sino que se da en el hombre enriquecido por las virtudes intelectuales y morales⁷⁵⁴.

3. 2.3 Perfeccionamiento y esfuerzo voluntario

El perfeccionamiento humano se hace también posible porque el hombre, como ser inacabado biológica, y psicológicamente, necesita de la educación para llegar a ser plenamente hombre. Pero ¿cómo se consigue este perfeccionamiento? Desde otro punto de vista, el perfeccionamiento humano no se consigue sólo por la educación de la inteligencia, sino sobre todo por la educación de la voluntad a través de la educación en el esfuerzo. Con el esfuerzo voluntario, el hombre crea en sí el hábito de usar su libertad moral, y es ahí cuando se produce su verdadero perfeccionamiento. Si una persona se acostumbra a ser él el dueño de sí mismo, de forma que normalmente pueda hacer lo que piensa y quiere, a tenor de las exigencias de su naturaleza específica, entonces sí estará en posesión de la libertad moral. El perfeccionamiento de la persona y el uso de la libertad moral pueden situarse, desde este punto de vista, en un mismo plano. Suele describirse la libertad moral como el dominio que el hombre llega a conseguir sobre sí mismo, para

⁷⁵² Cfr. Ibid.

⁷⁵³ Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5.

⁷⁵⁴ Cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

autodeterminarse siempre según un plan perfectivo, de cara a lograr, ‘el señorío sobre el yo y su circunstancia’. Y no debe olvidarse que el perfeccionamiento de la persona, o lo que es lo mismo, la libertad moral, es lo más propio y específico del hombre. La libertad moral supone un claro mérito en quien la posee, porque se adquiere con el esfuerzo de la voluntad y permite al hombre perfeccionarse a través de la libre aceptación de sí mismo. Supone la vía por la que el hombre puede dar cumplida satisfacción a las exigencias de su naturaleza⁷⁵⁵.

3. 2.4 Perfeccionamiento frente a autonomía personal

Algo parecido sucede con la autonomía personal, pues es un concepto que posee una marcada referencia al individualismo, pero no cabe un perfeccionamiento de la autonomía personal si no es en relación con el perfeccionamiento de otras autonomías personales. De esta idea queda descartado, por ejemplo, cualquier aspecto positivo que se postulara para el criterio de competitividad en la educación. Así mismo, parece que este concepto pretende salvaguardar y reafirmar la propia libertad como si fuera un bien privativo. Pero en rigor el hombre no posee *libertad* – pues ¿qué es la libertad por sí sola?-, sino más bien el hombre se posee a sí mismo, dándose a los demás desde su libertad.

El perfeccionamiento del ser humano sólo puede llevarse a cabo en la relación con los demás, es más, con el perfeccionamiento de los otros. Se produce una simbiosis de crecimiento. El hombre es un ser coexistente, su ser consiste en coexistir, por lo que su crecimiento no podrá efectuarse sin el crecimiento de los demás, y su perfectibilidad perfeccionará a los otros⁷⁵⁶.

⁷⁵⁵ Cfr. Ibid.

⁷⁵⁶ Cfr. Ibid.

El crecimiento irrestricto del ser humano plantea una concepción de los objetivos en educación que va más allá de la mera consecución de resultados. El saber pedagógico actual, en sus múltiples manifestaciones, se olvida obstinadamente de esta realidad radical: que es consustancial a la educación la posibilidad de que educador y educando trasciendan los objetivos en pro de la finalidad, que es el perfeccionamiento humano entendido propiamente como crecimiento irrestricto. Se prefiere fundar la pedagogía desde la anticipación de las metas, lo cual proporciona seguridad al quehacer educativo. Por eso precisamente, la actuación educativa se sustenta en la apertura a lo improbable, o al menos, a lo imprevisible. Esto no significa ni espontánea arbitrariedad ni caótica irracionalidad en la actuación pedagógica, sino atenta apertura al «además» antropológico, al verdadero sentido de una educación propiamente humana, esto es, teórica y prácticamente personal. Es necesario buscar el perfeccionamiento intrínseco que producen en la persona las capacidades o actitudes a desarrollar a través de una tarea, no sólo los resultados de dicha tarea; no la mera agregación de mejoras parciales de las potencialidades, sino buscar también el sentido globalizador del perfeccionamiento humano⁷⁵⁷, pues el ser humano no está fragmentado, sino que presenta una unidad, una globalidad.

3. 2.5 Perfeccionamiento y felicidad

Por un lado vemos que el hombre es un ser indigente, pero en cuanto educable no termina en su indigencia, sino que existe también en él un deseo de perfección, una aspiración a remediar esa indigencia constitutiva –binomio indigencia-

⁷⁵⁷ Cfr. Ibid.

trascendencia-. Pero esto no nos debe dar la imagen de un ser dividido en dos. Es el hombre en su totalidad quien es indigente, y es en el hombre, como un todo, donde radica la aspiración autotrascendente. El ser humano posee un deseo innato de perfeccionamiento, que podemos definir como el deseo de felicidad. Es verdad que todo ser humano aspira a ser feliz, -y eso también es comprobable por la propia experiencia- por lo que es un aspecto que no debe descuidarse en educación. Pero es el hombre, en su totalidad, quien es indigente y, por ello, la aspiración al perfeccionamiento apunta a la plenitud de la totalidad, que es el deseo de felicidad. Y es que deseamos la felicidad, pero no para una parte de nosotros, sino para todo, y deseamos llevar a la plenitud todo nuestro ser, y no sólo una parte de él. Deseamos, en definitiva, ser queridos en nuestra globalidad más radical, que es nuestra condición personal, ser queridos como personas⁷⁵⁸.

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

Establecer como objetivo el perfeccionamiento del alumno es un aspecto muy importante para la tutoría universitaria, y es uno de los que la Filosofía de la Educación puede aportar más luces⁷⁵⁹. El alumno, como persona humana, posee un deseo innato de perfeccionamiento. Pero ese perfeccionamiento consiste en la

⁷⁵⁸ Cfr. Ibid.

⁷⁵⁹ En los modelos teóricos españoles sobre la tutoría universitaria, no encontramos el término "perfeccionamiento" como tal, pero sí otros como "desarrollo integral", "desarrollo de la autonomía del alumno", "desarrollo de las potencialidades", "desarrollo global de la persona", "desarrollo personal"...(cap. II, todos los apartados). Entendemos que estos conceptos implican un perfeccionamiento, aunque este último haya sido también bastante relegado en el ámbito educativo. Además, hay otros conceptos, como "autonomía personal", que son directamente reflejados en el marco de la tutoría. La autonomía del estudiante -concebida como la capacidad de trabajar de forma autónoma, con poca necesidad de apoyo externo u orientación- se convierte en una meta del proceso de aprendizaje y un medio que posibilita el aprender a lo largo de toda la vida (cap. II, ap. 5.2). La perspectiva del perfeccionamiento le dota de matices relevantes a tener en cuenta en la labor tutorial.

necesidad de ser queridos en nuestra globalidad más radical, que es ser queridos como personas.

El deseo de perfeccionamiento que presenta todo ser humano se puede también definir como deseo de felicidad. Este es también un punto de apoyo para la tutoría, pues todos nuestros alumnos poseen ese deseo de mejorar y también de éxito, de felicidad en definitiva. Pero en muchas ocasiones se desaniman porque comprueban la gran diferencia entre aquello que desean conseguir y los medios que ponen para alcanzarlo –por lo que también está el esfuerzo de por medio-.

Podemos apuntar así mismo que la persona presenta un perfeccionamiento continuo e ilimitado, lo que constituye otra base antropológica del aprendizaje para toda la vida.

El perfeccionamiento humano concede a la tutoría una meta: ¿hacia dónde caminamos? Hacia la felicidad del alumno. Esta felicidad consiste en gran medida en ser querido en su globalidad, ser querido como persona. Éste debe ser el clima de la tutoría: la aceptación, el respeto, el cariño desinteresado. Sólo bajo este clima el alumno aceptará nuestra ayuda en el camino hacia su perfeccionamiento. Pensamos que es muy importante tener esta meta clara: la felicidad global del alumno para no caer en pensar que el perfeccionamiento consiste en alcanzar metas académicas o unos determinados resultados. Perfeccionamiento no es sinónimo de autorrealización y adquisición de autonomía personal. Estos conceptos aparecen de forma frecuente en los presupuestos teóricos de la tutoría universitaria dentro del EEES, pero es necesario llevar cuidado para no acentuar su carácter individualista o de resultados, pues vemos que el perfeccionamiento humano sólo es posible en la relación con los demás.

Hemos dicho también que este perfeccionamiento se lleva a cabo mediante acciones realizadas bajo el influjo de la libertad moral: ¿debo hacer esto? ¿Me conviene hacerlo? En la tutoría es bueno enfrentar al alumno a estas cuestiones en que deba dar uso a su libertad moral, aunque es necesario concretar metas realistas y no llevadas por un mero voluntarismo que a la larga pueda perjudicarlo.

3. 3 Educación integral

• Bases antropológicas:

En nuestro estudio sobre la educabilidad, la educación integral constituye una de sus implicaciones: sólo puede concebirse una verdadera educación aquella que aborda todos los ámbitos en que el ser humano es educable⁷⁶⁰.

Hablar de educación integral no es tan sencillo como puede parecer en un principio. Es un concepto a veces demasiado usado como modelo teórico de los sistemas educativos, porque “suena bien”, porque es una aspiración ideal. Sin embargo, llevarlo a la práctica es algo más complejo. Con bastante frecuencia se ha querido abordar la educación integral desde la suma de partes, mediante el desarrollo de unas determinadas capacidades, pero esto nunca conseguirá el todo integral.

Para llegar a una verdadera educación integral hay que atender en primer lugar al fin último, y desconocer o menospreciar esto orientará la educación por otros fines, acaso legítimos, pero subsidiarios. Y así, sólo cabe esperar una educación parcial que potenciará ciertas capacidades humanas, pero dejará lagunas de indigencia en la totalidad del hombre. Por lo tanto, no podemos partir de los

⁷⁶⁰ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

aspectos particulares porque estos nunca me llevarán al todo, sino que nuestro punto de partida será el todo para poder conocer adecuadamente cada una de las partes. ¿Y qué es ese todo? La persona. La actividad educativa se fundamenta en la concepción del ser humano como persona, como unidad de vida; sólo así es admisible la pretensión de una educación integral. Es decir, que debemos tener en cuenta las características de la persona para pretender en ella la educación, y más aún una educación integral.

Una de estas características de la persona, su unidad, parece un obstáculo en educación – siempre en busca de objetivos y metodologías concretas, medibles y evaluables -, pero lo cierto es que aún es mayor la dificultad si se prescinde de la unidad personal. Si no se busca esa unidad no sólo se pierde la posibilidad de una educación integral, sino que se puede perder incluso la posibilidad de la misma educación. La educación es siempre educación de la persona humana. Por eso, la educación se refiere siempre a una unidad de la persona, que no se reduce a la agregación sumatoria de sus partes, sino también de la relación u ordenación de éstas a la unidad de su ser, que puede establecerse desde la felicidad como fin final, como aspiración unitaria de la totalidad personal. Esto no significa que la educación no atienda las capacidades concretas a través de tareas concretas, pero también es necesario que no se pierda el punto de vista global, proporcionado por el ser personal del hombre, en su unidad y en su totalidad. Sólo así será posible la educación integral⁷⁶¹.

Además, como hemos venido diciendo en el desarrollo de nuestro trabajo, cuando partimos de un concepto de educando como inacabado, capaz de

⁷⁶¹ Cfr. Altarejos, F., cap. III, ap. 2.3.3.

perfeccionamiento a través del esfuerzo voluntario y el uso de la libertad moral, no es difícil apostar por una educación que abarque todos los aspectos de la persona, por una educación integral. La educación envuelve a toda la persona, no teniendo sentido centrar o restringir el proceso o el proyecto educativo en un solo aspecto. De ahí que la verdadera y auténtica educación sólo pueda ser integral⁷⁶². La educación debe, pues, contemplar todos los aspectos educables de la persona, a través de la cultura, con la finalidad de lograr la mayor libertad personal, a la vez que la más eficaz integración social, mediante la enseñanza de la cultura⁷⁶³.

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

Podemos decir que el término *integral* –educación integral, formación integral, etc.,- es el concepto por excelencia en el marco de la tutoría en el EEES⁷⁶⁴. Hay que destacar que son varios los autores que hablan de la tutoría universitaria como el instrumento para la formación integral de los alumnos, no sólo en lo profesional, sino también en lo personal. Parece que esto constituye una novedad respecto a la concepción que se ha tenido tradicionalmente de los universitarios. ¿No es ya una edad en la que hay que centrarse, desde la enseñanza reglada, en lo académico? Según nuestro análisis antropológico, sólo es posible hablar de verdadera educación si ésta es integral, es decir, si aborda todos los aspectos en que

⁷⁶² Cfr. Sacristán, D., recogido de Maritain, cap. III, ap.2.3.4.

⁷⁶³ Cfr. Ibid.

⁷⁶⁴ A lo largo de nuestro capítulo II sobre el marco de la tutoría universitaria en España, encontramos este concepto en más de 25 ocasiones. Parece que queda claro que uno de los principales objetivos de la tutoría ha de ser la formación integral del alumno, en su faceta académica, personal y profesional, pero en este marco, el atender lo personal está sobre todo referido al momento en el que se presentan problemas – personales, familiares, psicológicos...-, por lo que deben ser atendidos no tanto por el tutor como por profesionales especializados. El sentido que se le da a la formación integral desde la perspectiva antropológica, es bien distinto.

el ser humano es educable. Por lo tanto, si queremos hablar de educación en la enseñanza superior, sólo puede ser integral. ¿Por qué? Por la unidad de la persona. En nuestro trabajo se hace una llamada de atención en cuanto a la facilidad con que se puede interpretar la educación o formación integral con la suma de partes. Sin embargo, esto nunca conseguirá el todo integral. Esta es la primera idea que tenemos que tener en cuenta: si queremos aspirar a una verdadera educación integral hay que atender al fin último. ¿Y cuál es este fin último? La persona. Si partimos de aspectos particulares o fomentar sólo determinadas cualidades, nunca me llevarán al todo, que es la persona.

Ese querer abordar el desarrollo global del alumno, su unidad personal, aunque pueda parecer difícil en un principio, es la única vía para aspirar a una verdadera educación integral. Como se dice en nuestro análisis, la educación es siempre educación de la persona humana. De aquí se deduce que el tutor no sea un mero “resolvedor” de problemas determinados, o sólo un tutor académico, sino que deba atender al alumno en su totalidad. De aquí también se concluye que, cuando hablamos de la formación académica, personal y profesional del alumno, por “personal” no debemos entender sólo esos problemas personales que detectamos a través de la tutoría y que después son abordados en profundidad por un especialista, sino que debe entenderse todos aquellos aspectos –positivos y menos positivos-, de la persona completa –la repercusión de su estudio en la adquisición de las virtudes, su crecimiento personal a través de sus relaciones interpersonales, el uso de su libertad moral en la toma de decisiones...-, y esto sí que debe ser atendido por todos los tutores.

3. 4 Educación como formación

• Bases antropológicas:

Los aprendizajes se pueden llevar a cabo como actividad o como acción educativa, pero en sentido pleno, hay educación cuando lo aprendido se realiza como acción, pues así es como se perfecciona o mejora el sujeto directamente. Pero es preciso en primer lugar aclarar la diferencia entre acción y actividad, términos que, siendo sustancialmente diferentes, suelen confundirse. No es lo mismo acción y actividad y lo que las hace diferentes es su finalidad⁷⁶⁵.

Esto no significa, sin embargo, que cada actuación del ser humano sea, de una forma pura, acción o actividad, sino que casi siempre se encuentran ambas implicadas, aunque normalmente predomine alguna de las dos.

En una actividad su perfección se encuentra en el resultado, en el producto, lo que conlleva el cese de la actividad. Esto ocurre en la enseñanza, pues una vez que la lección está dada, la enseñanza cesa. Sin embargo, no ocurre lo mismo con el aprender, pues el efecto perfectivo –educativo– del aprender está en el mismo sujeto que aprende. Esta perfección o mejora es la finalidad de la lección, y por eso, de suyo, la acción formativa no cesa, sino que se plenifica en el acto de aprender. Por tanto, podemos decir que la tesis clásica de la duración ilimitada de la educación se refiere al que se educa, y no a quien educa, a la formación y no a la enseñanza⁷⁶⁶.

Para definir la acción educativa en el que aprende podemos utilizar un término: formación. La formación es un aprender que requiere la inteligencia, pero también la voluntad. El aprender no sólo es acción intelectual, sino que es también acción voluntaria; de hecho, no cabe una acción intelectual -acción o sentido propio,

⁷⁶⁵ Cfr. Altarejos, F. cap. III, ap. 2.3.3.

⁷⁶⁶ Cfr. Ibid.

con finalidad inmanente -, que lo sea sin relación directa a la voluntad.

El concepto de enseñanza y aprendizaje varía mucho, bien se conciba ese aprender del alumno como actividad o como formación. Si escogemos esta última opción, el educando será el principal agente de la educación, siendo el educador causa instrumental.

No es el educador el que forma en sentido estricto: sostener lo contrario sería negar la naturaleza libre de la voluntad personal. El educador contribuye con su enseñanza a la calidad de la formación que, en propiedad, realiza el que aprende. Esto se implica de la noción de aprender como formación, que se corresponde con el sentido propio de enseñar, que no es el de informar, sino el de *señalar* o indicar, el de mostrar la realidad de modo que suscite acción intelectual, y no sólo actividad. A su vez, este sentido se adecua con el de la educación como *germinación*, y no como construcción, como desarrollo interno, más que como adquisición externa⁷⁶⁷.

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

Al definir la tutoría en los modelos teóricos expuestos, se alude a la función formativa que tiene el ámbito universitario, y en concreto la labor tutorial, pero se hace referencia a ella unas veces como actividad –actividad formativa- y otras como acción⁷⁶⁸. ¿Es lo mismo una cosa u otra? Nuestro análisis antropológico en torno a la educabilidad nos hace ver que hay una importante diferencia entre ambas concepciones de formación, y que debemos apostar por aquella que es considerada acción, y no actividad, pues sólo si es la primera, logrará ayudar al alumno en su

⁷⁶⁷ Cfr. Ibid. Altarejos quiere aquí destacar su concepción de aprendizaje como *germinación*, frente al aprendizaje como *construcción*, al que, en nuestro estudio, se refiere en varias ocasiones Escámez. (cap. III, ap. 2.3.2).

⁷⁶⁸ Especialmente lo encontramos en las definiciones de tutoría universitaria (cap. II, ap. 5.1).

perfeccionamiento. En la formación entendida como acción encontramos de nuevo un fundamento del alumno como protagonista de su aprendizaje, así como del aprendizaje a lo largo de la vida.

En una formación que es actividad, su desarrollo se centra en actividades, y la mejora y perfeccionamiento del alumno en los resultados, lo que puede conllevar a que el estudiante sólo busque esto. Sin embargo, hemos de transmitirles desde la tutoría que su perfeccionamiento no viene dado por los resultados, sino que se encuentra en él mismo, en su propia mejora como persona y en el desarrollo de sus capacidades. Por eso la formación y el aprendizaje concebido como acción, y no como actividad no cesa en un momento determinado –al acabar una carrera por ejemplo-, sino que se plenifica en el propio acto de aprender. Así, hemos de buscar la finalidad de los aprendizajes que transmitimos a los alumnos. En concreto, hemos de preguntarnos: ¿cuál es la finalidad de lo que se transmite en la tutoría?:

- a. Fomentar una formación en lo que lo prioritario no sea comenzar y concluir actividades, sino potenciar la mejora inmanente del alumno. Por ej.: No es lo mismo estudiar para aprobar un examen –actividad-, que estudiar para crecer como persona - y de paso aprobar el examen-.
- b. La formación como actividad tiene una realización procesual, mediante pasos que llevan a la consecución del resultado, mientras que como acción es instantánea, en cuanto que alcanza su fin en su ejecución. En las definiciones de tutoría se habla de la tutoría como “práctica de acciones de forma procesual”⁷⁶⁹, lo que no sería correcto según estos planteamientos.

⁷⁶⁹ Cfr. Altarejos, F. cap. III, ap. 2.3.3.

- c. Transmitir a los alumnos una formación como acción es hacerles ver que lo más importante se encuentra en el propio acto de aprender, no en los resultados.
- d. No finaliza el aprendizaje cuando se ha superado un resultado, ya que la finalidad se encuentra en el propio aprendizaje. Por eso es necesario fomentar el aprendizaje para toda la vida.
- e. En un aprendizaje como acción, lo más importante es el desarrollo de las capacidades, no la realización de tareas concretas - aunque ese desarrollo de capacidades se lleve a cabo mediante tareas concretas-.

Como hemos visto en nuestro estudio, el aprender como formación requiere tanto la inteligencia como la voluntad del alumno. Aparece aquí de nuevo un fundamento del papel protagonista del alumno en su propio aprendizaje. Y es que, según esta concepción, no es el educador el que forma en sentido estricto, sino el propio alumno, mediante el uso de su inteligencia y su voluntad como acción, no como actividad. Así, veíamos que la formación, más que como construcción, ha de entenderse como germinación, desarrollo o crecimiento en el alumno. La tarea del profesor o el tutor es contribuir con su enseñanza u orientaciones a la calidad de la formación que, en propiedad, realiza el que aprende. Este no informa, sino que, como hemos visto, señala o indica, es decir, muestra la realidad de tal modo que suscite la acción intelectual y volitiva del alumno, en definitiva, la formación.

Según lo dicho, desde un punto de vista antropológico, la tutoría universitaria no debe ser considerada como una “actividad formativa”, pues no sería entonces una verdadera formación, sino como “acción formativa”. Aún así, es normal que se mezcle la tutoría como acción y como actividad, aunque hay que

tender a la primera, para que realmente perfeccione al alumno.

3. 5 Desarrollo de la identidad personal del estudiante

• Bases antropológicas:

El desarrollo de la identidad personal constituye un elemento clave de la realidad subjetiva del ser humano, y se encuentra ligada a la gran indefensión que presenta al nacer. A pesar de presentar ya un gran equipo anatómico y psicológico en sus primeros años de vida, necesita la interacción del ambiente, de otros individuos como él, para su desarrollo. Así y sólo así, puede comenzar el proceso de la formación de la identidad personal⁷⁷⁰. La formación de la identidad personal es el resultado de un proceso en el que intervienen cuatro factores:

1. El yo puntual: Podemos decir que el yo puntual es aquello que permanece a través de los cambios que la persona va desarrollando en su cuerpo a lo largo de los años. Es el primer principio de individuación y el sujeto último de predicación de todas las atribuciones individuales de cada uno de los seres humanos.

2. El propio organismo biológico: Es el segundo principio de individuación. La distinta carga genética que tiene cada ser humano hace que, aún cuando el desarrollo del organismo biológico no acabe con el nacimiento –todavía le queda un largo proceso de crecimiento y maduración -, cuando ve la luz, el niño ya tiene configurados de modo irreversible los sistemas nervioso y endocrino, y el temperamento o tipo constitucional psicológico.

⁷⁷⁰ Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5. Al igual que decíamos anteriormente con Altarejos, María García Amilburu no habla de *construcción* de la identidad personal, sino de *desarrollo*, o bien de *formación* de la identidad personal.

3. La cultura a la que pertenece: Pero para que se produzca una maduración biológica auténticamente humana, hace falta un período prolongado en el que los factores culturales entren en concurrencia con los procesos biológicos. Por eso el ser humano es, entre todos los vivientes, el que tiene una infancia más prolongada.

4. La acción libre del individuo: Al término de este proceso, el hombre se haya en posesión y pleno uso de las facultades humanas. Su temperamento se ha modulado según un cierto carácter, vislumbra los cauces, modos, valores y arquetipos de la realización de su proyecto existencial, y puede resolverse a sí mismo plenamente desde su libertad fundamental: puede jugarse la vida en el sentido que él determine. Es el último principio de individuación, y sólo desde él puede el ser humano actuar de manera verdaderamente libre y humana⁷⁷¹.

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

Al hablar sobre el concepto y los aspectos más relevantes de la tutoría en la Universidad, veíamos que varios autores coinciden en afirmar que la *construcción* de la identidad personal es una de las capacidades que la tutoría universitaria ha de ayudar a desarrollar en los alumnos⁷⁷².

Se puede pensar que cuando los alumnos llegan a la Universidad la identidad personal se encuentra en un estado avanzado de desarrollo, pero la experiencia nos hace ver que esto no es así. Precisamente la etapa de la primera juventud es cuando los estudiantes tienen que ir consolidando la percepción que tienen del mundo y de

⁷⁷¹ Cfr. Ibid.

⁷⁷² Incluso se establecen las dimensiones que conlleva esa construcción: la identidad corporal, la importancia de las relaciones y la integración social en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima y la elaboración del proyecto de vida (Rodríguez Espinar, 2004) (cap. II, ap. 5.4). Hemos visto que los autores estudiados del ámbito de la Filosofía de la Educación, más que de *construcción* optan por hablar de *desarrollo*, o bien *formación* de la identidad personal, al considerarlo como un proceso de crecimiento o germinación interior.

sí mismos. Es indudable que 18 o 20 años de existencia dejan tras de sí huellas muchas veces imborrables en esa percepción, pero es todavía un momento –tal vez el momento decisivo- para que el desarrollo de la identidad personal se realice de forma armónica y equilibrada. Y es en este proceso donde la tutoría puede resultar de verdadera utilidad.

Los factores implicados en la formación de la identidad personal, que se indican más arriba, nos pueden servir de referencia a la hora de establecer pautas de actuación en este ámbito:

- Apoyaremos el *yo puntual* para transmitir al alumno la importancia de buscar *quién es él* –su yo más auténtico-, por encima de circunstancias, influencias, experiencias...
- *El propio organismo biológico*. Muchos rasgos psicológicos, del temperamento y del propio cuerpo vienen ya determinados por la biología, por lo que el yo puntual debe asumirlos, aceptarlos e integrarlos para evitar desajustes y desequilibrios en la persona –lo que se viene a llamar la identidad corporal-. La tutoría tiene mucho que hacer en lo que a la aceptación del propio cuerpo o rasgos temperamentales se refiere.
- *La cultura a la que pertenece*. La cultura en la que el alumno se ve inmerso, ha de ser integrada también en ese conjunto global que es la identidad personal. Desde la tutoría se le puede ayudar a distinguir entre la cultura en cuanto que necesaria por la propia condición cultural del ser humano y las manifestaciones culturales, que no siempre colaboran, mediante sus influencias, en una formación de la identidad personal positiva y equilibrada.

- *La acción libre del individuo*. Como hemos considerado también en otros puntos de nuestro trabajo, las acciones realizadas en libertad van modelando poco a poco la identidad propia de una persona: quien se acostumbra a decir la verdad, terminará por ser una persona sincera; quien se acostumbra a decir mentiras, terminará por ser una persona mentirosa. En el momento cumbre del desarrollo de la identidad personal, el alumno se debe encontrar preparado – y la tutoría debe estar presente y apoyar en lo que sea preciso - para elaborar un proyecto de vida propio, basado en unas acciones libres realizadas con responsabilidad y coherencia.

4. Dimensiones del tutelado que ha de apoyar la tutoría

En los modelos teóricos de la tutoría universitaria, cuando se alude a las dimensiones que ha de apoyar la labor tutorial, los autores coinciden en apostar por una visión holística, global de la enseñanza universitaria⁷⁷³, es decir, por una intervención lo más completa posible, en las diferentes dimensiones de la persona. Las dimensiones más coincidentes son la cognitiva, social, afectiva y profesional, y hay algún autor que incorpora también la dimensión trascendente, al ser un elemento fundamental e inherente al ser humano⁷⁷⁴. La educación, para que sea verdadera educación, ha de ser integral, y para que sea tal ha de abordar todos los aspectos educables de la persona. Por lo tanto la tutoría, ámbito educativo, también ha de abordar todas las dimensiones educables del alumno.

En nuestro análisis antropológico aparecen las dimensiones que constituyen una educación integral. ¿Qué ámbitos son estos? Aquellos que son educables, es decir,

⁷⁷³ Cap. II, ap. 5.5.

⁷⁷⁴ Ibid.

susceptibles de recibir educación. Todos aquellos comportamientos que trascienden el ámbito neurovegetativo pueden ser modificados por el aprendizaje: el cuerpo, la apertura al otro, la inteligencia y la voluntad⁷⁷⁵. Por tanto, si tuviéramos que definir los ámbitos que abarca la educación integral podríamos incluir la educación física, el enseñar al hombre a comunicarse y convivir con los demás, los principios básicos de moralidad y solidaridad, el desarrollo de la capacidad intelectual y formación científica, la formación estética, económica y religiosa⁷⁷⁶. O visto desde un punto de vista más metafísico, podemos decir que la educación ha de ir dirigida sobre todo al desarrollo de las virtudes intelectuales y morales⁷⁷⁷. Este es un buen resumen de todas las dimensiones en que el hombre es educable.

A partir de nuestro estudio antropológico, podemos establecer las siguientes dimensiones:

4.1 Dimensión cognitiva

- **Bases antropológicas:**

En los primeros pasos de la inteligencia, se forman en ella una serie de hábitos cuya presencia va a determinar toda la vida intelectual del individuo. Ya nos hemos referido a ellas en nuestro trabajo: el intelecto (*intellectus*), que perfecciona el ejercicio de la inteligencia teórica, y la *sindéresis*, hábito del intelecto práctico. Más que de «habilidades», se trata de «habilitaciones», que permiten el desarrollo normal del conocimiento intelectual, y están referidos a sus contenidos más básicos, los llamados *primeros principios* (no contradicción, causalidad, el todo mayor que

⁷⁷⁵ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2, también cfr. Sacristán, D., cap. III, ap. 2.3.4.

⁷⁷⁶ Cfr. Ibid.

⁷⁷⁷ Cfr. Millán Puelles, A., cap. III, ap. 2.3.1.

la parte, etc.). Estos principios, aunque son denominados como *primeros*, no son innatos, aun cuando pertenecen a la estructura misma de la inteligencia y son activados con el primer acto intelectual. El primer juicio, teórico o práctico, que la inteligencia realiza, ya es un acto en el que va implícito el primer principio, que queda impreso con tal fuerza que permanece indeleblemente en la inteligencia, fecundando toda su actividad. La verdad de estos principios se capta con toda certeza y facilidad. A partir de los primeros principios, la inteligencia de cada persona va adquiriendo y desarrollando otro tipo de hábitos cognoscitivos, que serán los que determinen, en buena medida, su peculiar manera de pensar y de vivir y que serán característica importante de su personalidad. Algunos ejemplos de estos hábitos son la sabiduría, la ciencia, el arte, la prudencia, así como otros que constituyen las aptitudes individuales, tan diversas en cada persona⁷⁷⁸.

Tratando de conciliar las teorías clásicas con las más recientes respecto a la educación de la inteligencia, podemos encontrar como puntos coincidentes:

- Sólo se sabe algo cuando está fundamentado.
 - La estructura del pensamiento manifiesta una coherencia lógica.
 - Todo conocimiento o saber ha de ser recreado activamente por el que aprende.
- Esto nos conduce a que la formación de hábitos adecuados del pensamiento sólo se dará si se procura que el hombre busque la fundamentación de todo conocimiento, desde una elaboración personal. Lo que se ha de procurar es potenciar su capacidad mental; atender a que por la instrucción vaya adquiriendo la sabiduría, entendida como la reorganización unitaria y personal de la multiplicidad de los dominios del conocimiento.

⁷⁷⁸ Cfr. Barrio, J.M., basándose en Millán Puelles, cap. III, ap. 2.3.6.

El ser humano necesita un apoyo o justificación racional de su conducta. La necesidad de esta justificación racional de su obrar –aunque sea mínima-, se mantiene en el hombre mientras la pasión –las emociones, los sentimientos...- no eclipsa la inteligencia por completo⁷⁷⁹.

Hemos dicho que el objeto propio de la inteligencia es la verdad, pero ¿podemos llegar a conocerla? Y, aunque responde afirmativamente, no es una cuestión tan sencilla. Casi nadie duda de que la inteligencia es educable y se va desarrollando conforme avanza en los conocimientos, pero otra cosa es afirmar que la inteligencia humana tiende al conocimiento de la verdad, y solo acercándose a ella –mediante el conocimiento de verdades particulares-, alcanzará su plenitud.

La verdad se puede conocer, enseñar y aprender y, de hecho, todos hemos participado en formas institucionalizadas de educación intelectual: Escuelas, Universidades, etc. Es posible enseñar verdades y educar para que el alumno pueda avanzar autónomamente en el conocimiento de la verdad. También será una ayuda en el avance del conocimiento la adquisición de algunos hábitos intelectuales - de análisis, síntesis, inducción, deducción, etc-, que se basan en capacidades o disposiciones naturales, pero se actualizan y perfeccionan en contacto con profesores o con libros, que ejercen una función auténticamente educativa⁷⁸⁰. El amor a la verdad puede y debe ser fortalecido educativamente, así como la tenacidad en su búsqueda, la honradez para aceptarla si se encuentra y para conducir la propia vida en coherencia con ella, la actitud de respeto hacia cualquier otro

⁷⁷⁹ Cfr. Escámez, J. cap. III, ap. 2.3.2.

⁷⁸⁰ Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5.

intento sincero de encontrarla, y otras bases morales necesarias para un desarrollo auténtico de la inteligencia⁷⁸¹.

Por lo tanto, podemos decir que el ser humano, al conocer más, *es* más, pues conocer es un cierto *hacerse* lo conocido. Este sentido de *ser* más implica un desarrollo, despliegue, crecimiento de una potencialidad, es decir, el paso de un estado más deficitario a uno más pleno, un *perfeccionamiento*⁷⁸².

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

Tradicionalmente el ámbito cognitivo ha sido la dimensión por excelencia en la Universidad. Sin embargo, diversas investigaciones muestran que en el rendimiento de los estudiantes interactúan diversidad de factores, que en muchas ocasiones influyen en el aprendizaje en mayor medida que el nivel de inteligencia⁷⁸³. De hecho, en nuestro análisis antropológico contemplamos autores – como veremos más adelante–, que piensan que no es posible el estudio de la inteligencia de forma aislada, sino en su íntima unión con la voluntad. De todas formas es necesario destacar la importancia que tiene la educación de la inteligencia en la Universidad, en cuanto ampliación del conocimiento y adquisición de estrategias y nuevas formas de pensamiento.

En la educación de la inteligencia, la tutoría ha de fomentar en el alumno:

1. Hacerle consciente de que el uso pleno de su inteligencia le hace crecer globalmente por la unidad radical de su ser personal.
2. Que se habitúe a buscar el fundamento de aquello que estudia y de sus

⁷⁸¹ Cfr. Barrio, J.M., basándose en Millán Puelles, cap. III, ap. 2.3.6 de nuestro trabajo.

⁷⁸² Cfr. Ibid.

⁷⁸³ Cfr. cap. II, ap. 5.4.

propios razonamientos, en definitiva, el porqué de las cosas. Toda Universidad ha de aspirar a que sus alumnos adquieran un juicio crítico constructivo basado en la búsqueda de la verdad de las cosas, por lo que la tutoría, como elemento universitario ha de apoyar y fomentar que los estudiantes tengan la inquietud de ahondar, de llegar al fondo de los conocimientos que se les transmiten y que aprendan a dar razón de sus propias argumentaciones.

4.2 Dimensión volitiva

• Bases antropológicas:

En nuestro estudio sobre la educabilidad se contempla la conveniencia de no estudiar por separado las facultades intelectual y volitiva, ya que la unidad entre ambas es de capital importancia en educación. Es preciso mantener la unidad de intelecto y voluntad, en esa manifestación de la voluntad que es el deseo: la voluntad como deseo y como supremo deseo de saber, es el elemento esencial del saber y de una educación crecientemente perfecta⁷⁸⁴. Por tanto, en la educación intelectual es necesario ayudar al proceso cognoscitivo a que una de sus finalidades sea incidir en la voluntad, excitándola como deseo, es decir, la enseñanza ha de aguijonear a la voluntad. No puede haber una enseñanza que se llame educativa si no se dirige a la razón humana completa y plena, a la razón que apetece saber, al entendimiento que comprende movido por el apetito racional, por la voluntad como deseo, y como supremo deseo de saber⁷⁸⁵.

Es imprescindible entonces, para que verdaderamente podamos hablar de educación, mantener y además potenciar esa unidad de intelecto y voluntad, aunque

⁷⁸⁴ Cfr. Altarejos, F., cap. III, ap. 2.3.3.

⁷⁸⁵ Cfr. Ibid.

no es una tarea fácil de cumplir. El intelecto y la voluntad son sujetos de operaciones diferentes y, además, el carácter intencional de ambos parece propiciar su separación. Al mismo tiempo, la unión entre inteligencia y voluntad es la mayor aspiración en orden a la plenitud humana. Si la voluntad actúa como deseo en el saber teórico, es necesario no prescindir de ella en la enseñanza. Así, para que un saber sea educativo ha de excitar a la voluntad, es decir, al deseo de saber. Pero al mismo tiempo, para que ese saber sea educativo es preciso ir planificando continuamente dicho deseo, ya que la voluntad no puede ser sólo puro deseo. Si la voluntad se agotara en el puro deseo, obtenido el objeto, sobraría la voluntad. La actuación plena de la voluntad consiste en la unión con lo deseado, en la obtención de aquello a lo que se tiende. Dicha actuación es plena unión; pero unión que, al tiempo, mantiene la alteridad de lo deseado o, de no ser así, también carecerá de sentido la voluntad como deseo. Se trata entonces de mantener la unidad al tiempo que la alteridad, y ésta será la actuación plena de la voluntad⁷⁸⁶.

Por lo tanto, inteligencia y voluntad son educables, pues forman parte de la perfectibilidad humana, pero su educación sólo es posible si se abordan conjuntamente, buscando su unión. En el momento en que desde la enseñanza se quieren desarrollar de forma separada, esa enseñanza habrá dejado de ser educativa⁷⁸⁷.

La formación de la inteligencia y de la voluntad del ser humano tiene pues, una enorme importancia en educación, para conseguir que los pasos descritos en la realización de los actos libres, terminen creando las habituaciones más dignas para el hombre: el hábito de ser y comportarse siempre con libertad, siendo en todo

⁷⁸⁶ Cfr. Ibid.

⁷⁸⁷ Cfr. Ibid.

momento dueños y señores de nosotros mismos.

La tarea de los educadores va mucho más allá de quienes piensan que la instrucción y la transmisión de conocimientos es su única competencia. Al contrario, la única tarea formalmente pedagógica precisamente estriba en la ayuda al educando para encontrarse a sí mismo, comprenderse, justificarse, y tomar las riendas de su propio destino.

Se debe educar tanto la inteligencia como la voluntad. Sin embargo, a menudo la única obsesión de los centros educativos se encuentra en la educación de la inteligencia, dejando descuidada e incluso olvidada la educación del carácter, del esfuerzo..., en definitiva, de la voluntad⁷⁸⁸.

¿Por qué en ocasiones entendemos perfectamente lo que debemos hacer pero luego no lo llegamos a realizar, bien porque nos cuesta o por cualquier otro motivo? En el psiquismo humano encontramos dos órdenes distintos: el conocer y el querer, o mejor dicho el conocer lo que se debe hacer y el tener la fuerza suficiente para quererlo efectivamente. Esto tal vez se ve más claro en el comportamiento de los adultos en el que, estando más desarrollada o educada la facultad de conocer para comprender lo que más nos conviene, sin embargo con frecuencia nos encontramos con que no se sigue esa acción que vemos conveniente. La experiencia nos muestra la distancia, a veces abismal entre conocer lo que se debe hacer, y hacer lo que se sabe que es bueno, pero cuesta. Y esto no ocurre por falta de claridad intelectual sobre lo que conviene o incluso sobre lo que sabemos que es beneficioso para nosotros, sino de lo que se denomina querer efectivo, esa fuerza suficiente en la voluntad para dar el paso del conocer al querer.

⁷⁸⁸ Cfr. Sacristán, D, cap. III, ap. 2.3.4.

El entendimiento y la voluntad son pues dos facultades distintas, pero a la vez estrechamente relacionadas. En principio, no se puede querer nada sin antes haberlo conocido. La inteligencia, así, se nos muestra como la condición de posibilidad de la actuación de la voluntad. Pero resulta igualmente evidente que también la voluntad ejerce de hecho, o puede llegar a ejercer, su influjo sobre la inteligencia. A pesar de haber manifestado que la voluntad no conoce, sí podemos, sin embargo afirmar que la voluntad puede mover, animar, impulsar al entendimiento para que conozca, para que se aplique a su objeto.

Pero el influjo de la voluntad no se reduce al entendimiento. Excluyendo las facultades vegetativas, la voluntad puede impregnar el resto de facultades humanas, algo que es de gran interés para la tarea educativa. De forma inmediata la voluntad actúa sobre el entendimiento y la imaginación, y de una manera mediata, a través de la imaginación, puede también influir en el apetito sensitivo, y a través de este último en la facultad locomotriz que, como es sabido, actúa sobre los sentidos externos y sobre los miembros del organismo⁷⁸⁹.

Es importante abordar un último aspecto: la voluntad es educable pero, la intervención del educador sobre la voluntad del alumno, ¿no constituye un atentado contra su libertad? Conviene en este punto recordar que la voluntad es la facultad cuya dinámica propia consiste en tender al bien que ha sido conocido por la inteligencia, y la libertad es la propiedad de la voluntad por la que el ser humano puede autodeterminarse a obrar. Es decir, el hombre dispone de una voluntad libre que es capaz de moverse a sí misma a obrar para conseguir lo que el entendimiento le ha presentado como bueno. Aunque el bien ejerce necesariamente un poder de

⁷⁸⁹ Cfr. Ibid.

atracción sobre la voluntad, como nuestro conocimiento de la realidad puede ser imperfecto y todo lo que conocemos tiene aspectos positivos y negativos, la voluntad goza de un amplio margen de indeterminación: nada le atrae de manera irresistible y por eso puede decidir libremente la dirección y el sentido de su obrar. ¿Es posible pues, educar la voluntad? Así es, precisamente por el argumento expuesto. Es posible que aquello que la inteligencia presenta a la voluntad como bueno, no sea en realidad lo que le perfeccione o lo verdaderamente humano, de ahí la importancia de que la inteligencia y la voluntad vayan tan unidas.

En definitiva, la voluntad es educable y además parece legítimo que constituya un objetivo educativo sin atentar la libertad de la persona –su capacidad de autodeterminación–, pues no parece absurda, ni contraria a la dignidad humana la expresión: ‘hay que aprender a hacer el bien’, y aún más, hay que enseñar a que las personas quieran hacer libremente el bien⁷⁹⁰.

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

En el marco de la tutoría universitaria, la volición aparece como factor decisivo del éxito de los estudiantes en su paso por la Universidad, y abordarla desde la tutoría se contempla como algo imprescindible⁷⁹¹. Ya hemos hablado de su génesis, abordaremos ahora la importancia que tiene para la tarea educativa, su intrínseca relación con la inteligencia y con la libertad. Es importante recoger las reflexiones que se nos presentan desde la Filosofía de la Educación, en primer lugar, para considerar la relevancia de, en el trabajo con el alumno en la tutoría, abordar conjuntamente la dimensión cognitiva y volitiva. Esta es, en muchas ocasiones, la

⁷⁹⁰ Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5.

⁷⁹¹ Junto con otros aspectos, como la motivación o las actitudes, la volición se concibe como importante factor favorecedor del aprendizaje (cap. II, ap. 5.4).

clave de la motivación de los estudiantes: no sólo aprendizajes metodológicos, no únicamente formas de hacer, sino fomentar el deseo de saber del alumno, a través de esos otros aprendizajes. Cuando hay deseo de saber, cuando existe motivación, el conocimiento se lleva a cabo de una forma más fácil y rápida.

¿Coartamos la libertad del alumno si trabajamos con él su fuerza de voluntad? No, pues, como hemos visto, la voluntad es educable y, entre distintas direcciones, debemos ayudarle a escoger la más conveniente para él –aunque la última decisión ha de ser siempre del estudiante-. La mejor forma de trabajar la voluntad de los estudiantes es la adquisición de hábitos operativos, ya vistos en un apartado anterior, pues una vez adquiridos, facilitan enormemente el uso de la voluntad.

4.3 Dimensión somática

- **Bases antropológicas:**

Hemos sostenido a lo largo de nuestro trabajo la unidad psicosomática del ser humano; esto nos conduce a ver un cuerpo animado específicamente, y que necesariamente es un manantial de energías. Estas energías, por ser de una persona, han de ser utilizadas en actividades que den resultados significativos. El ser humano, a diferencia de los animales, es capaz de aprender movimientos complejos, gracias al esfuerzo inteligente y larga práctica. Pero esto no significa que antes de cada movimiento tengamos que pararnos a pensar, sino que gracias a los hábitos, somos capaces de generar automatismos aprendidos. Por eso, la educación del cuerpo ha de ir dirigida a la organización adecuada de los movimientos y a conferir

un “sentido” a la formación de cualquier hábito senso-motriz, pues el cuerpo se muestra como un verdadero centro de significación⁷⁹².

Nuestro cuerpo se compone de:

- a) Los procesos vegetativos, que realizan sus funciones sin nuestro conocimiento y control. No son susceptibles de adquirir conocimientos y habilidades y, por lo tanto, no son educables.
- b) El aparato locomotor, que sí que es susceptible de modificación por el ejercicio, dentro de los límites que marcan las leyes físicas y la estructura anatómica de nuestra especie. De hecho, debemos aprender a utilizar nuestro propio cuerpo – tenemos que aprender a andar, a atarnos los zapatos, deben enseñarnos a usar adecuadamente los cubiertos, a practicar un deporte, etc-. Dominar estas actividades requiere el aprendizaje y la repetición de actos –los hábitos -.
- c) El conocimiento sensible: es posible que en un principio el conocimiento sensible se produzca de manera espontánea, pero está claro que la inteligencia se ve enseguida implicada en la captación e interpretación de la información adquirida. Por ejemplo, es también posible y necesario *aprender a mirar* –un paisaje o una obra de arte por ejemplo-, o *aprender a oír* música. El conocimiento sensible, para que llegue a ser plenamente humano, requiere también de la educación⁷⁹³.

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

Es necesario integrar esta dimensión dentro de un aspecto que considerábamos previamente: la formación de la identidad personal, y más

⁷⁹² Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

⁷⁹³ Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5.

concretamente, de la identidad corporal. En el marco de la tutoría se destaca la importancia de su desarrollo en la etapa universitaria⁷⁹⁴.

Hay que presentar al alumno la realidad de que él es una unidad psicosomática, y que lo referido a su dimensión corporal va a influir en toda su persona: el régimen de comidas en sus energías para afrontar las tareas universitarias, las horas de sueño en su estado de ánimo... La tutoría es también una buena oportunidad para hablar con el alumno de cómo están influyendo sus circunstancias personales –vivir sólo o en un piso con compañeros, la época de exámenes, baja autoestima, fracasos académicos...- en el cuidado de su salud física y, como ya hemos apuntado, en la aceptación y valoración de su propio cuerpo. Por tanto, tema importante para abordar desde la tutoría es fomentar la práctica de deporte, así como el cuidado de las dietas, las horas de sueño, etc.

4.4 Dimensión social

- **Bases antropológicas:**

La dimensión social del ser humano sólo es posible establecerla en torno al concepto de persona. Persona significa alteridad, receptividad. Una persona es un individuo subsistente abierto a la relación con los otros. Es característico del ser propio de la persona, además de *tener-se* a sí misma en propiedad - tener una vida íntima-, el expropiarse de sí a favor del otro. En otras palabras, la persona puede tomarse enteramente a sí misma para disponer de sí.

⁷⁹⁴ Concretamente del desarrollo del propio cuerpo y su valoración, y de la relevancia de ser también atendida desde la labor tutorial (cap. II, ap. 5.4).

La autoposición es una condición necesaria para la extraversión; no podemos darnos completamente a los demás si no disponemos de nosotros mismos. Para comunicarse con los demás es preciso tener una disposición de apertura, de «salir de sí mismo», pero también es necesario *tener algo que comunicar*. La excesiva «diversión» o dispersión del yo, paradójicamente, impide la auténtica comunicación.

Nos hacemos más personas, o nos *personificamos*, cuanto más salimos de nosotros, cuanto mayores y mejores son nuestras relaciones interpersonales. Ciertamente que, como se ha visto ya, para salir de uno mismo, y para salir de una manera creativa, enriquecedora, uno ha de tener algo que dar a los demás (intimidad). Pero no menos verdad es que el yo sólo toma conciencia de sí mismo en relación dialógica con un no-yo que, a su vez, es otro-yo. La «construcción» de la personalidad es –si se puede hablar así– interactiva. En definitiva, el ser humano se torna Yo en el Tú⁷⁹⁵.

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

En el EEES se tiene un especial compromiso con la dimensión social del proceso y, en el marco teórico de la acción tutorial en la Universidad, se contempla como uno de los factores principales a intervenir en toda educación integral⁷⁹⁶.

La dimensión social no consiste, como vemos, en una serie de normas de comportamiento con los demás, sino que es una característica antropológica, del ser

⁷⁹⁵ Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

⁷⁹⁶ Además, la atención a la dimensión social del proceso, en cuanto capacidad de los estudiantes de relacionarse con los otros en un clima de aceptación y respeto, es objetivo específico del EEES (cap. II, todos los apartados).

personal, es decir, sin su desarrollo queda atrofiada la persona, pues sólo se completa en la relación con los demás. Éste debe ser tema de trabajo habitual en la tutoría universitaria. En nuestra labor como tutores nos encontramos frecuentemente con alumnos que, a pesar de encontrarse en la sociedad de la comunicación y de la información, encuentran serias dificultades a la hora de relacionarse con los demás. En estos casos la tutoría debe transmitir recursos basados en aprendizaje de habilidades sociales y de relación. Pero no ha de quedarse sólo en estos casos más extremos, sino que se apoyará la dimensión social en todos los alumnos, pues también la etapa universitaria es un momento de aprender a trabajar en equipo o de prevenir la competitividad mal entendida. El desarrollo de la dimensión social en los años universitarios es el fundamento de una vida social sana en lo profesional y también familiar.

4.5 Dimensión afectiva

- **Bases antropológicas:**

El mundo afectivo es un ámbito vital que compartimos con los animales: así, podemos afirmar que entre ellos –y entre los animales y el hombre – pueden desarrollarse sentimientos como la ternura, el miedo, la agresividad, etc. Pero nuestra afectividad difiere de la animal porque se trata de una afectividad específicamente humana, pues el hombre, además de un animal *sentiente*, es un ser inteligente y libre. Por eso la afectividad no es un elemento más, sino que es necesario integrarla en las otras dimensiones humanas, por lo que no sólo es posible educar los afectos, sino que urge abordar esta tarea⁷⁹⁷.

⁷⁹⁷ Cfr. García Amilburu, M., cap. III, ap. 2.3.5.

En este ámbito hay, sin duda, una dimensión espontánea, involuntaria y, en ocasiones, casi irresistible. Sin embargo, cada vez son más frecuentes los estudios pedagógicos que señalan la necesidad de una educación afectiva para modular las emociones y conseguir así ser protagonistas y no esclavos de la propia vida sentimental, y para desarrollar los afectos adecuados ante la realidad. La plasticidad neuronal que presenta el ser humano posibilita la educación de la afectividad, y es posible y necesario abordar pautas concretas de actuación en este campo⁷⁹⁸.

Partiendo de los clásicos, la afectividad tiene un sentido *efusivo*, que se manifiesta a partir del núcleo del ser personal⁷⁹⁹; además el concepto de hábito es dinámico, pues los hábitos han de estar en constante desarrollo para fomentar y acrecentar la energía de las potencias operativas –que, como vimos, es la función que presentan los hábitos –⁸⁰⁰. Más que de refrenar las emociones, consiste sobre todo en *integrarlas* en la totalidad del obrar humano: la integración exige la intencionalidad formativa de la educación.

Pero desde este punto de vista, la educación de la afectividad no puede basarse sólo en las palabras o en los argumentos. Estos pueden ser un refuerzo, pero lo verdaderamente necesario para la educación de la afectividad son los ejemplos de acción, cuyo ámbito más óptimo es la familia. Son también las acciones de los profesores –y las de los propios alumnos– el elemento de contraste emotivo para cada sujeto, pero la enseñanza básica de las emociones se trae de la familia, se

⁷⁹⁸ Cfr. Ibid.

⁷⁹⁹ Altarejos establece la diferencia entre el sentido efusivo y el adaptativo, el cual requiere un adiestramiento de las emociones (cap. III, ap. 2.3.3)

⁸⁰⁰ También aquí distingue Altarejos este concepto de hábito con el de la perspectiva adaptativa, concebidos como circuitos emocionales que son esculpidos por la experiencia a lo largo de toda la infancia, poseyendo una fuerza que es capaz de llegar a modificar el funcionamiento cerebral tan eficazmente como la medicación. Altarejos comenta que es ésta una concepción estática del hábito, pues cuando las crisis emocionales desborden los hábitos adquiridos, entonces será necesaria la autorregulación (el adiestramiento) de las emociones, siendo ésta en ocasiones –desde su punto de vista– insuficiente (cap. III, ap. 2.3.3)

realiza por medio de la manifestación emotiva del hogar y de la participación de las emociones de los distintos miembros de la familia⁸⁰¹.

También se puede concebir la afectividad como la forma en que somos afectados interiormente por las circunstancias que se producen a nuestro alrededor. Los sentimientos son perturbaciones de la subjetividad en la que se da una conciencia sensible de las tendencias; son, por decirlo así, unas tendencias vividas como tales. Los sentimientos, por tanto, reafirman las tendencias naturales: producen valoraciones inmediatas, refuerzan las convicciones, pero su dominio “político” por parte de la razón no está garantizado. Por tanto, más que de instintos, hemos de hablar de tendencias, pero los sentimientos serían la vivencia de esas tendencias, con una función de reforzarlas y reafirmarlas. Tienen, pues, una función específica. Aunque los sentimientos sean, en su origen, irracionales, pueden ser armonizados con la razón y la voluntad. Este control racional de los afectos requerirá unas veces neutralizarlos y otras potenciarlos. Lo importante es tener sentimientos adecuados a la realidad⁸⁰².

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

La afectividad humana se presenta hoy como una dimensión crucial en educación⁸⁰³. Cada vez son más frecuentes los estudios que reflejan la influencia de las emociones en todos los demás ámbitos de la persona y la necesidad de atención que requieren. De ahí la importancia de trabajarlos en la tutoría universitaria. En el

⁸⁰¹ Cfr. Ibid.

⁸⁰² Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

⁸⁰³ En el marco de la tutoría universitaria se refleja en varias ocasiones la importancia de abordar el ámbito afectivo y de las emociones de los estudiantes, aunque se refiere sobre todo a la ayuda en el *control* de las emociones (cap. II, apds. 5.4 y 5.5) Desde la Filosofía de la Educación se contempla este aspecto desde otra perspectiva más integrada en la persona global.

marco teórico de la tutoría se nos habla del *control* de las emociones, pero pensamos que es mejor hablar de que la tutoría ha de colaborar en la educación de la afectividad de los estudiantes, pues de otra manera sólo intervendrá cuando las emociones presentan problemas, perdiendo así la oportunidad de sacarle todo lo positivo que presentan para el ser humano, que es mucho más que lo problemático o negativo. La afectividad se integra en toda la persona, no sólo en una parte de ella. Sin embargo, el ámbito por excelencia para la educación de los afectos es, como hemos comentado en las bases antropológicas, la familia. Por eso, aun cuando sabemos que nuestros alumnos presentan mayoría de edad, no hemos de renunciar del todo –especialmente desde la tutoría universitaria- a la relación con las familias de los estudiantes, pues muchos de sus comportamientos adquirirán una explicación al conocer el ámbito familiar. No se trata por supuesto de mantener una relación con ellos como la de etapas anteriores, pero sí que la Universidad y también la tutoría deje abiertas sus puertas a posibles encuentros, especialmente durante los primeros años universitarios.

La integración de las emociones y afectos está muy relacionado con la madurez de la persona, y en la tutoría universitaria pueden darse multitud de ocasiones para ayudar a los alumnos a que esa integración se vaya realizando de una manera armónica: asimilar de forma positiva posibles “fracasos” académicos, aceptar como un reto una crítica negativa, reaccionar pronto de un bache o de un estado de ánimo bajo, moderar los picos emocionales - euforia, depresión, ponerse metas realistas, estudiar sin ganas, tener una valoración positiva de uno mismo sin importarle tanto la de los demás... Como vemos, el terreno de los afectos aborda otras dimensiones de las que ya hemos hablado anteriormente: la volitiva, la social,

identidad personal...de ahí la importancia de, en la tutoría, nunca trabajarlo aislado –tal vez el punto más débil-, sino junto a otros aspectos en los que el alumno tenga sus propias fortalezas.

4.6 Dimensión moral

• Bases antropológicas:

Desde la Filosofía de la Educación, la dimensión moral es concebida como algo intrínseco al hombre, necesario para la plenitud de su desarrollo como persona. En nuestro estudio antropológico sobre la educabilidad, se refleja la necesidad de establecer como condición previa al desarrollo moral, la educación de la voluntad. Educar la voluntad, el carácter y la fuerza de ánimo, serán desde esta perspectiva, el paso previo natural y lógico, para que posteriormente la persona pudiera tener la fuerza suficiente para seguir con decisión y prontitud las acciones que los preceptos de una moral determinada o incluso de su propia conciencia le ordenasen.

La educación de la voluntad sería la condición de posibilidad de la educación moral. Sólo con una buena voluntad se puede llegar a poseer una voluntad buena y sólo mediante la educación del esfuerzo se podrá llegar a la verdadera libertad moral, es decir, a la plenitud humana.

¿Cómo consigue entonces el ser humano los hábitos morales? Pues no sólo a través del entendimiento, sino sobre todo a partir de la acción, actuando. Y consiste ese actuar en poseer la fuerza efectiva para hacerlo, porque con acciones fuertes llegaremos a la fortaleza o, en nuestro caso, a la moralidad⁸⁰⁴.

La posibilidad de la educación moral se puede fundamentar en dos aspectos:

⁸⁰⁴ Cfr. Sacristán, D. cap. III, ap. 2.3.4.

. La ejercitación de la libertad en el sentido de lo que el hombre puede y debe dar de sí.

. La *humanización* del hombre, pues se trata de que aprenda a hacerlo bien como ser humano. En el proceso educativo entre el educador y el educando se establece una relación esencialmente moral, pues está orientada al mejoramiento de la persona en tanto que persona.

La estimación moral está siempre presente en el hombre en todo lo que hace o conoce, de una manera explícita o implícita, por lo que se puede decir que es una dimensión esencialmente antropológica⁸⁰⁵.

La educación debe potenciar la fuerza de voluntad en la prosecución de su deber, y en esto consiste la virtud; si se debe hacer “algo”, es porque ese “algo” es valioso y, en cuanto el valor hace relación al sujeto, podemos decir que la virtud es la apropiación de lo valioso. Si la virtud es la apropiación de lo valioso, entonces la formación moral, pedagógicamente hablando, consistirá en generar disposiciones en el sujeto para la realización de lo positivamente valioso. La generación de disposiciones nos introduce en un tema neurálgico de la pedagogía contemporánea: la formación de actitudes positivas. ¿Cómo se han de formar las actitudes? Como principio general hay que tener presente que, si la meta de la educación es el perfeccionamiento del hombre en su personalidad integral, las actitudes deben ir proyectadas a los valores según la jerarquía que estos presentan y, por lo tanto, las actitudes positivas hacia los valores superiores requieren un cultivo preferente⁸⁰⁶.

⁸⁰⁵ Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6.

⁸⁰⁶ Cfr. Escámez, J., cap. III, ap. 2.3.2.

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

En el marco teórico de la tutoría universitaria no se hace referencia al ámbito moral, pero sí a la importancia de que la formación de los estudiantes contemple su aceptación y compromiso con unas normas, actitudes y valores, así como el asumir responsabilidades éticas que han de estar vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios sobre temas relevantes de índole social, científica o ética⁸⁰⁷. Entre los aprendizajes que debe transmitir la Universidad deben encontrarse los principios morales y éticos anejos a una determinada profesión. Pero hemos de partir de que el ser humano es un ser intrínsecamente moral, al cual no todo le está permitido, pero no sólo porque desde fuera se le impongan unas normas o unas prohibiciones, sino porque lo lleva en su propia naturaleza, por lo que las acciones que realiza repercuten en la propia persona-. Pongamos de nuevo el ejemplo visto en otras ocasiones: cuando una persona miente, no sólo puede producir unas consecuencias más o menos graves a su alrededor, sino que ella misma se produce un daño en cuanto que el mentir le degrada como persona. El desarrollo moral va muy unido al uso de la libertad llamada moral, de la que ya hablamos anteriormente, por lo que las pautas concretas de la tutoría en este punto irán enfocadas a ayudar al alumno a usar su libertad de acuerdo con su naturaleza humana, así como también va unida a la fuerza de voluntad en la consecución del deber. Y eso nos lleva a concluir: en la Universidad es importante transmitir unas normas, actitudes y valores morales, pero el alumno sólo las hará suyas cuando se

⁸⁰⁷ La dimensión ética también se incluye en el Real Decreto de 29 de octubre de 2007, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales en España, y lo recogen así mismo los diferentes autores al describir los rasgos del estudiante tutelado así como las dimensiones que ha de apoyar la tutoría en la Universidad (Cap. II, apds. 1, 5.4 y 5.5) De todas formas, aunque en el marco de la tutoría no se utilice el término *moral*, ambas, moral y ética se complementan, pues mientras la moral son las normas que regulan nuestros actos, la ética es la reflexión sobre qué originan esas normas y su aplicación en las diferentes circunstancias de la persona.

dé cuenta de que realmente esas normas son intrínsecas a él mismo, y por lo tanto ponerlas en práctica repercutirá en su propia persona -llevándole al crecimiento o al no crecimiento personal-. Por lo tanto la Universidad –y en concreto la tutoría-, puede ayudar al alumno a que decida libremente practicar acciones morales -por ejemplo, a través de su participación en actividades solidarias, en las que se promueva el compañerismo, o mediante trabajos sobre las formas de mejorar determinados aspectos sociales...-. Es decir, los universitarios han de *vivir* los valores por los que dicen que apuestan, pues sólo así se producirá su desarrollo moral.

4.7 Dimensión trascendente

• Bases antropológicas:

El cuadro de la educación integral quedaría incompleto si no se hiciera referencia a la dimensión religiosa del ser humano. Es decir, la radical insuficiencia ontológica que caracteriza a la específica existencia humana, solo puede ser completada adecuadamente por Dios. La idea completa del hombre, la idea integral del hombre necesaria para la educación, no puede ser sino una idea filosófica y religiosa. Filosófica, porque esta idea tiene por objeto la naturaleza o esencia del hombre; y religiosa, en razón del estado existencial de la naturaleza humana con relación a Dios. Si esa insuficiencia ontológica que caracteriza la existencia humana sólo puede ser completada adecuadamente por Dios, entonces el Dios personal del cristianismo es necesario para dar sentido y hacer suficiente la insuficiente ontología del hombre. Por tanto, también la dimensión religiosa, por la que el

hombre se relaciona con Dios estaría incluida entre los ámbitos que comprende la *educabilidad* humana⁸⁰⁸.

La apertura irrestricta del hombre hacia el mundo, fruto de su inacabamiento e imperfección se puede definir como una tendencia infinita a lo infinito, aún cuando él mismo sea finito. La esencial relación del hombre con Dios se basa en el acto creador, proporcionándonos la idea de una *religación ontológica*. El ser humano, como criatura libre, puede o no asumir su situación ontológica, aunque buena parte del sentido de su existencia dependerá de la resolución que tome. Así, el ser humano sólo puede responder a sus cuestiones sobre su propia existencia a partir de su condición de criatura. No es posible comprender de una manera integral el desarrollo humano sin comprender la realidad del ser humano y, en consecuencia, soslayando su dimensión religiosa. De todo ello se deduce la necesidad de tener en cuenta, en la educación, el hecho religioso⁸⁰⁹.

- **Pautas para la tutoría universitaria:**

Abordamos por último una dimensión que puede resultar la más controvertida de todas: la dimensión trascendente o religiosa⁸¹⁰. Sin embargo, desde la perspectiva del inacabamiento humano y la necesidad de una educación integral, la dimensión religiosa o trascendente es tratada por diversos autores como necesaria para completar la radical indigencia humana. Además, ¿podemos decir que esta dimensión es susceptible de crecimiento? ¿Podemos decir que es educable? Según

⁸⁰⁸ Cfr. Sacristán, D. cap. III, ap. 2.3.4.

⁸⁰⁹ Cfr. Barrio, J.M., cap. III, ap. 2.3.6. También Altarejos, cuando define las características de la persona, comenta que ésta es constitutiva y radicalmente *coexistencia*, para lo otros, para Dios y para sí mismo.

⁸¹⁰ En el marco de la tutoría universitaria que hemos analizado, sólo García Lozano incluye la dimensión trascendente como ámbito de la tutoría en la Universidad (cap. II, ap. 5.5).

nuestro análisis antropológico, pensamos que podemos responder afirmativamente, por lo que también es una dimensión que se puede afrontar desde la tutoría universitaria.

No faltan las ocasiones en la tutoría en que los universitarios sacan a relucir problemas y sufrimientos ante los que ellos mismos aluden a la necesidad de buscar un sentido a lo que les está sucediendo, que va más allá de lo meramente “natural”, o hacen referencia a su creencia o no creencia en Dios...Por tanto, desde la tutoría, respetando siempre y en primer término la libertad del alumno, no se deberá cerrar la puerta a la posibilidad de que en la tutoría se aluda a la trascendencia, o incluso se le podrá plantear como una dimensión a desarrollar mediante actividades en las que puedan participar aquellos que así lo deseen –de ahí la existencia, en muchas Universidades, de la llamada Pastoral universitaria-.

5. Concepto de tutoría universitaria

Como síntesis de todo lo que hemos ido viendo a lo largo de este trabajo, lanzamos como propuesta de concepto de tutoría la siguiente: *Acción formativa que un tutor realiza con los estudiantes universitarios de manera personalizada, integral y relacional, con la finalidad de ayudar al perfeccionamiento de las potencialidades que su educabilidad y su ser personal requieren.*

La causa de que hayamos dejado el concepto de tutoría para el final ha sido el considerar que éste debe elaborarse a partir de una determinada concepción –en nuestro caso desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación- de persona y de educación, algo que, al menos, hemos intentado plasmar a lo largo de estas páginas.

V. CONCLUSIONES

V. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que hemos llegado después de la elaboración de este trabajo, pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

1. Hemos podido comprobar que la tutoría universitaria ha cobrado relevancia en España con la implantación del EEES. Los documentos ministeriales así como la creciente bibliografía sobre el tema nos hablan de una función que se constituye como “factor clave” en el éxito del proceso de Bolonia. La adaptación a unas nuevas metodologías y formas de aprendizaje va a requerir una enseñanza más personalizada, y la tutoría puede realizar una función insustituible en este sentido.

2. De modo correlativo a esta relevancia, hemos constatado la necesidad de la formación permanente del tutor para el óptimo desempeño de su función. También el profesor va a tener que adaptarse a una nueva función y a unos nuevos “modos de hacer”, y de su formación va a depender su grado de motivación y de implicación en el proceso. Pocas son las Universidades que, a día de hoy, no tengan programados cursos y seminarios dirigidos a la formación del profesorado sobre la estructura y las metodologías en los nuevos Planes de Estudios y, formando parte de ellas, la tutoría universitaria como elemento metodológico esencial.

3. La revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo nos ha permitido conocer el estado actual y los aspectos más importantes que actualmente presenta la tutoría universitaria en nuestro país. Hemos podido comprobar que los distintos autores no presentan grandes diferencias a la hora de entender la tutoría universitaria, los objetivos que persigue y sus características principales en el marco del EEES.

4. Hemos comprobado también que es posible establecer relaciones

significativas entre la tutoría universitaria según está concebida en el nuevo marco europeo y la educabilidad, como categoría antropológica, a través de lo que hemos llamado “conceptos clave”: aquellos conceptos en los que los distintos autores coinciden a la hora de conceder preeminencia cuando se refieren a la tutoría universitaria. Estos conceptos son: aprendizaje a lo largo de la vida; educación integral; formación; libertad; capacidades cognitivas; persona; identidad personal; desarrollo de las potencialidades; madurez; motivación; hábitos; autonomía; comunicación; emociones y afectos; voluntad; esfuerzo; toma de decisiones; actividad; dimensión social y diversidad cultural; ética y valores; dimensión trascendente. La posibilidad de dotar a estos términos de un sentido antropológico, mediante el estudio de la educabilidad, nos ofrece una nueva perspectiva a la hora de comprender al tutelado en su globalidad, en cuanto persona.

5. Como consecuencia de este estudio, nos hemos considerado legitimados a la hora de elaborar una propuesta de formación antropológica para el ejercicio de la labor tutorial en la Universidad, al comprobar también que el marco teórico actual sobre la función de tutoría en la Universidad en España, adolece de una fundamentación antropológica. Por lo tanto, es previsible que, cuando se elaboren programas de formación, o cursos orientados a la preparación para el desempeño de la función tutorial, las cuestiones pedagógicas, organizativas, metodológicas y de recursos –por otra parte esenciales para la buena marcha de esta labor-, eclipsarán cualquier cuestión menos “inmediata”, como puede ser la antropológica.

6. Todo lo anterior ha permitido elaborar una propuesta de formación tutorial coherente, con fundamento antropológico, a partir del análisis de la educabilidad.

Este concepto se muestra un referente válido para establecer las bases antropológicas de la tutoría universitaria. El estudio de la educabilidad nos ha permitido establecer una estructura a nuestra propuesta de formación, así como la reflexión y el análisis de cada uno de los aspectos implicados en la educabilidad humana y su relación con la tutoría universitaria, más allá –como decíamos más arriba- de meras cuestiones de contenido o metodológicas.

7. Por último, pensamos que la conclusión más importante a la que hemos llegado tras este trabajo, es que la tutoría universitaria no es sólo un “modo de hacer” -la labor tutorial-, sino también –y quizás de forma más relevante- un “modo de concebir” al tutor, al tutelado y la relación entre ambos, cuestiones donde la perspectiva antropológica tendrá siempre algo importante que decir.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ADAME, M. T., (2002) “La orientación y la tutoría en la Universidad. Análisis de las realidades existentes”, en *Educació i cultura: Revista mallorquina de pedagogia*, 15, pp. 215-232.
- ALANÓN, M.T. (2003) “Planificación, desarrollo y evaluación del plan de acción tutorial en la Universidad”, en ÁLVAREZ, P. y BETANCORT, H. *Tutoría universitaria*, La Laguna, Servicios Editoriales de la Universidad de la Laguna, pp. 33-49.
- ALCÓN, E. (2003) “Tutoría personalizada y pedagogía reflexiva en el contexto universitario”, en F. MICHAVILA Y J. GARCÍA DELGADO (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp. 85-93.
- ALTAREJOS, F. (1982) “El valor de la eficacia y el principio de la libertad”, en *Revista Española de Pedagogía*, 158, pp. 117-125.
- (1986) *Educación y felicidad*, Pamplona, Eunsa.
- (1988) “Educación y voluntad”, en VV.AA. *Dimensiones de la voluntad*, Madrid, Dossat, pp. 99-114.
- (1989) “La acción educativa: enseñanza y formación”, en VV.AA. *Filosofía de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, pp. 603-622.
- (1990) “El sufrimiento: un escollo en la axiología educativa”, en ALVIRA, R. (Coord.) *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles*, Madrid, Rialp, pp. 121-136.

- (1991) “La autenticidad y la educación moral”, en AA.VV. *Lo permanente y lo cambiante en educación*, Pamplona, Eunsa, pp. 69-95.
 - (1991) “La practicidad del saber educativo”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, pp. 357-372.
 - (1992) “La naturaleza práctica de la Filosofía de la Educación”, en BÁRCENA, F. *La Filosofía de la Educación en Europa*, Madrid, Dykinson, pp. 119-133.
 - (1994) “El papel de la familia en la humanización de la sociedad”, en *Scripta Theologica*, 26, pp. 1057-1073.
 - (1996) “Finalidad y libertad en educación”, en *Anuario filosófico*, 29, 55, pp. 333-346.
 - (2001) “Autonomía y coexistencia: una encrucijada pedagógica”, en RODRÍGUEZ, A. y PERALTA, F. (Eds.), *Autonomía, educación moral y participación escolar*, Pamplona, Eunsa, pp. 15-36.
 - (2004) “Autorregulación e integración: dos propuestas en la educación de la afectividad”, en *ESE, Estudios sobre educación*, 7, pp. 45-90.
 - y NAVAL, C. (2000) *Filosofía de la Educación*, Pamplona, Eunsa.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. et.al. (2001) *Tutoría Universitaria. Una guía práctica*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- y RODRÍGUEZ ESPINAR, J. (2000) *Cambios socioeducativos y Orientación en el s. XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones*, Actas XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía.

- ÁLVAREZ PÉREZ, P., et al. (1999) “Intervención Psicopedagógica en el ámbito universitario: Valoración de una experiencia en el Centro Superior de Educación de la ULL”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 18, pp. 379-387.
- (2002) *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*, Madrid, Eos.
- (2006) “La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la Enseñanza Superior: el programa *Velero*”, en *Contextos educativos*, 8-9, pp. 281-293.
- y CABRERO, L. (1997) “La acción tutorial en el ámbito universitario; algunas consideraciones planteadas desde un modelo de trabajo colaborativo”, en *VIII Jornadas Nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 268-270.
- y JIMÉNEZ, H. (Comp.) (2003) *Tutoría universitaria*, La Laguna, Servicios Editoriales de la Universidad de la Laguna.
- et al. (2005) “La tutoría como respuesta a las necesidades del alumnado universitario: un estudio en el primer curso de Enfermería de la Universidad de La Laguna”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16, 2, pp. 319-331.
- y GONZÁLEZ, A. (2005) “La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional”, en *Educación*, 36, pp. 107-128.

- ÁLVAREZ ROJO, V. (Coord.)(1999) “Investigación sobre orientación universitaria”, en *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, pp.381-383.
- (2001) “La Orientación en los centros universitarios como indicador de calidad”, en *Agora digital*, 2.
- y LÁZARO, A. (Coords.) (2000) *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*, Málaga, Aljibe.
- APODACA, P., ARBIZU, F., LOBATO, C. y OLALDE, C. (Eds.)(1997) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*, Barcelona, Laertes.
- ARBIZU, F., LOBATO, C. y CASTILLO, L. del (2005) “Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria”, en *Revista de Psicodidáctica*, 10, 1, pp. 7-22.
- ARIZA, G. H. (2005) “El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior”, en *Universitas Psicológica*, 4, 1, pp.31-41.
- BARRIO, J.M. (1994) “Libertad Trascendental y Educación. Sobre el modelado en educación”, en *Anuario Filosófico*, 27, pp. 527-540.
- (1995) “Aspectos del inacabamiento humano. Observaciones desde la Antropología de la Educación”, en *Revista Española de Pedagogía*, LIII, 200, pp. 75-103.
- (1998) “Fundamentación filosófica de la Antropología Educativa”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, 173, pp. 27-44.

- (1998) “La problemática de la Antropología Filosófica de la Educación”, en *Revista de Educación*, 316, pp. 111-132.
- (1998) *Elementos de Antropología Pedagógica*, Madrid, Rialp.
- (2000) “Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista”, en *Revista de Educación*, 321, pp. 351-370.
- (2007) “Dimensiones del crecimiento humano”, en *Educador y educadores*, 10, 1, pp. 117-134.

BARRIOS, C. (1986) “El servicio de orientación y tutoría en la universidad”, en *Reflexiones pedagógicas para las aulas universitarias*, pp. 59-61.

BENAVENT OLTRA, J. A. (1984) *Seminario sobre orientación educativa y régimen de tutorías en la Universidad, 1983-84*, Valencia, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Literaria.

- (1984) *Orientación educativa y régimen de tutorías en la Universidad de Valencia*, Valencia, ICE de la Universidad de Valencia.

- y FOSSATI, R. (1990) “Un programa de compañero-tutor para los alumnos de orientación educativa de la Universidad de Valencia”, en *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 0, pp. 66-80.

BISQUERRA, R. (Coord.) (1998) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Barcelona, Praxis.

- (1999) “Orientación y tutoría en la Universidad”. Conferencia en las *Jornadas de reflexión sobre nuevas perspectivas pedagógicas de enseñanza – aprendizaje en la Universidad*, Cuenca, Universidad de Cuenca.

- y ÁLVAREZ, M. (1996) *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Praxis.
- BORONAT, J. (2000) “Enfoque Comunitario y Dimensión Personalizada de la Orientación Universitaria”, en SALMERÓN, H. y PÉREZ, V. L. (Coords.) *Orientación educativa en las Universidades: Simposio de Orientación Universitaria*, Madrid, Grupo Editorial Universitario, pp. 254-255.
- et al. (2006) “Nuevo enfoque de la docencia y la tutoría en la Universidad: una propuesta de innovación docente”, en CALLE, M.J. y RODRÍGUEZ, M.C. (Coord.) *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, Valladolid, Universidad de Valladolid, pp. 383-393.
- BOUCHÉ, H. (2002) *Educación para un nuevo espacio humano. (Perspectivas desde la Antropología de la Educación)*, Madrid, Dykinson.
- et al. (1998) *Antropología de la Educación*, Madrid, Dykinson.
- BRICALL, J. (Coord.) (2000) *Informe Universidad 2000*, Madrid, Patronato de la Conferencia de Rectores.
- CAMPOY, T. J. y PANTOJA, A. (2000) *La orientación en la Universidad de Jaén*, Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén / Cajasur.
- (2000) *Orientación y calidad docente. Pautas y estrategias para el tutor*, Madrid, EOS.
- (2000) “La orientación en la Universidad de Jaén”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11, 19, pp. 77-106.
- CASTELLANO, F. (1995) *La orientación educativa en la Universidad de Granada*, Granada, Universidad de Granada.

- CASTILLEJO, J.L. (1981) “La educabilidad, categoría antropológica”, en VV.AA. *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya, pp. 29-36.
- CHERO, M. J. RODRÍGUEZ SEDANO, A. y REPARZ, R. (2006) *Influencia de la tutoría en el aprendizaje*, Pamplona, Eunsa.
- CIFUENTES, V. (2001) “Atención personalizada en la universidad”, en *Papeles Salmantinos de Educación*, 0, pp. 33-46.
- CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS (2001) Declaración de Praga [en línea].
- (2003) Conferencia de Berlín [en línea].
 - (2005) Conferencia de Bergen [en línea].
 - (2007) Conferencia de Londres [en línea].
- CONSEJO COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2006) *Propuesta para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, Madrid, MEC.
- COOK. CH. M. (2003) “Orienting Students to University Life and Enhancing their Engagement with Learning”, en MICHAVILA F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid, Comunidad de Madrid, pp. 19-32.
- CORIAT BENARROCH, M. (2002) *Jornadas sobre tutoría y orientación: 22-23 noviembre 2001*, Granada, Universidad de Granada.
- y SANZ ORO, R (2004) *Orientación y tutoría Universitaria*, Granada, Universidad de Granada.
 - (2005) *Orientación y tutoría en la Universidad de Granada*, Granada, Universidad de Granada.

COROMINAS, E. i ISUS, S. (1998) “Transiciones y orientación”, en *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2, pp. 155-184.

DOCAMPO, D. (2002) “Educación centrada en el aprendizaje”, en CORIAT BENARROCH, M. *Jornadas sobre tutoría y orientación: 22-23 de noviembre 2001*, Granada, Universidad de Granada, pp. 37-41.

DURÁN, D. (Coord.) (2003) *Tutoría entre iguales*, Barcelona, ICE de la UAB.

ESCÁMEZ, J. (1980) “La investigación pedagógica y la formación de profesores”, en GARCÍA HOZ (Dir.) *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, pp. 55-72.

- (1981) “Fundamentación antropológica de la educación”, en CASTILLEJO, J.L., ESCÁMEZ, J. y MARÍN, R., *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya, pp. 7-27.

- (1981) *La formación de hábitos como objetivos educativos*, Murcia, Secretariado de Publicaciones.

- (1990) “Antropología y Educación”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, pp. 451-463.

FERMOSO, P. (1985) *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*, Barcelona, CEAC.

- (1991) “Historia de la Filosofía de la Educación”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, pp.395-407.

FERNÁNDEZ, F.D. et al., (2007) *La tutoría entre compañeros en la Universidad*, Granada, Universidad de Granada.

- FERRER, J. (2003) La acción tutorial en la universidad, en MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp. 67-84.
- FERRERO, J.J. (1994) *Teoría de la Educación: lecciones y lecturas*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- FULLAT, O. (1992) “La Filosofía de la Educación: concepto y límites”, en BÁRCENA et al., *La Filosofía de la Educación en Europa*, Madrid, Dykinson, pp. 149-157.
- (1997) *Antropología filosófica de la Educación*, Barcelona, Ariel.
- GAIRÍN, J. (2004) “Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la Universidad”, en *Contextos educativos*, 6, 7, pp. 21-42.
- et al. (2004) “La tutoría académica en el escenario europeo de Educación superior”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 1, pp. 66-77.
- GALLEGO, S. (1997) “Las funciones del tutor universitario”, en AEOP (Comp.) *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*, Valencia, AEOP.
- GARCÍA AMILBURU, M. (1994) “Generación y Educación”, en *Anuario filosófico*, 27, pp. 557-566.
- (1996) *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*, Pamplona, Eunsa.
- (2002) “El ser cultural del hombre. Identidad cultural del ser humano”, en VV.AA., *Antropología de la Educación*, Madrid, Síntesis, pp. 83-96.

- (2002) “Etnocentrismo, relativismo y pluralismo. Multiculturalismo, identidad cultural y globalización”, en VV.AA. *Antropología de la Educación*, Madrid, Síntesis, pp. 97-112.
 - (2002) *La Educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson.
 - (2003) “¿Es posible educar los afectos?”, en GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.) *Claves de la Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson, pp. 269-282.
 - (2003) “El ser humano, protagonista de la Educación”, en GARCÍA AMILBURU, M. (Ed.) *Claves de la Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson, pp. 209-221.
 - y RUIZ CORBELLA, M. (2005) “Cine y (des) educación afectiva”, en VV. AA. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, Madrid, Dykinson, pp. 165-193.
- GARCÍA ARETIO, L. (1999) “El profesor tutor y la tutoría a debate”, en GARCÍA ARETIO, L., OLIVER, A. y ALEJOS, A. (Eds.) *Perspectivas sobre la función tutorial*, Madrid, UNED, pp. 11-15.
- et al. (Eds.) (1999) *Perspectivas sobre la función tutorial*, Madrid, UNED.
- GARCÍA BASALLOTE, M. G., RODRÍGUEZ G. y PAJARES, E. (1999) “Un proyecto de mejora en la orientación Universitaria: El Programa ‘Tutor’”, en *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, pp. 401-406.
- GARCÍA FÉLIX, E. et. al. (2003) “Evaluación del programa alumno-tutor en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la

- Universidad Politécnica de Valencia”, en ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. *Tutoría universitaria*, La Laguna, Servicios editoriales de la Universidad de la Laguna, pp. 287-295.
- GARCÍA HOZ, V. (1975) *Principios de Pedagogía Sistemática*, Madrid, Rialp.
- (1994) “La formación de la persona: puntos de referencia para su estudio”, en *Revista Española de Pedagogía*, 194, pp. 211-229.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. et. al. (2003) “La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: el proyecto SIMUS”, en ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. *Tutoría universitaria*, La Laguna, Servicios Editoriales de la Universidad de la Laguna, pp. 271-284.
- GARCÍA LOZANO, J. (2006) “La acción tutorial en la Universidad”, en GARCÍA MARQUÉS, A. y GUERRERO, J. (Eds.) *Cultura Juvenil y sentido de la vida*, Murcia, Isabor, pp. 211-225.
- GARCÍA NIETO, N. (1996) “Los contenidos de la Función Tutorial”, en *Revista Complutense de Educación*, 7, 1, pp. 29-50.
- (Dir.) (2004) *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Madrid, MEC.
- et al. (2004) “Red de Estudiantes Mentores en la Universidad Complutense”, en *Proyecto de Innovación Educativa UCM*. PIE 2003/40.
- et al. (2005) “La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea”, en *Revista de Educación*, 337, pp. 189-210.
- GARCÍA RAMOS, J.M. y GÁLVEZ, M. (1996) “Un modelo tutorial universitario”, en *Revista Complutense de Educación*, 7, 1, pp. 51-66.

- GIBBS, G. Y HERNÁNDEZ GÓMEZ, M. A. (trad.) (1995) *Tutorías individuales*, Barcelona, Universidad Politécnica de Cataluña.
- GIL, J.M. (2002) “El Servicio de Orientación en la Universidad”, en *Tendencias Pedagógicas*, 7, pp. 137-154.
- GONZÁLEZ, F. (2001) *La educación como tarea humanizadora: de la teoría pedagógica a la práctica educativa*, Madrid, Anaya.
- GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1973) *Un modelo teórico de Acción Tutorial en la Universidad*, Pamplona, Eunsa.
- (1996) “Asesoramiento académico personalizado en la universidad”, en GARCÍA HOZ (Ed.) *La educación personalizada en la Universidad*, Madrid, Rialp, pp. 345-387.
- GONZÁLEZ, J. y WANEGEAR, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*, Bilbao, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- GORDILLO, M. V. (1985) “La orientación en la Universidad”, en *Revista Española de Pedagogía*, 43, 169-170, pp. 435-453.
- (1996) “El perfil del profesor tutor”, en *Revista Complutense de Educación*, 7, 1, pp.83-96.
- HAMANN, B. (1992) *Antropología Pedagógica: introducción a sus teorías, modelos y estructuras*, Barcelona, Vicens Vives.
- HANNA, A.; SILVER, H. (2002) *La innovación en la enseñanza superior*, Madrid, Narcea.

- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M.E. y DOMINGUEZ, D. (1998) “La nueva acción tutorial en la enseñanza universitaria”, en *Revista de Enseñanza universitaria*, 13, pp. 79-88.
- HERNÁNDEZ FRANCO, V. y TORRES, J. (2006) “Dimensiones de la acción tutorial en la Universidad”, en *Miscelánea Comillas*, 64, 124, pp. 83-126.
- HERNÁNDEZ, V. y TORRES, J. (2005) “La acción tutorial en la Universidad” [en línea], Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- HIXENBAUGH, P. (2006) *Personal Tutoring in Higher Education*, Nottingham, Trentham Books.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J.A. (1990) “Educación formal y plenitud humana”, en ALVIRA, R. (Coord.) *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles*, Madrid, Rialp, pp. 173-186.
- (1991) “El concepto y las funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, pp. 409- 419.
- JOVER, G. (2002) “La Filosofía de la Educación en España. Revisión y perspectivas de futuro”, en *Educación, ética y ciudadanía*, Actas del IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, Madrid, UNED.
- LÁZARO, A. (1997) “La acción tutorial de la función docente universitaria”, en *Revista Complutense de Educación*, 8, 1, pp. 233-252.
- (1997) “La acción tutorial de la función docente universitaria”, en APODACA, P y LOBATO, C. *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación*, Barcelona. Laertes, pp. 71-101.

- (2003) “Competencias Tutoriales en la Universidad”, en MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp. 107-128.
- LEY ORGÁNICA 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades [en línea]. Madrid, Cortes Generales.
- LLADÓ, F. (2003) “El fenómeno de la acción tutorial en la Universidad de Barcelona: el caso de la titulación de Psicopedagogía”, en ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. *Tutoría universitaria*, La Laguna, Servicios Editoriales de la Universidad de la Laguna, pp. 219-222.
- LOBATO, C. (2003) “Estrategias y recursos para el desarrollo de la función tutorial en la Universidad”, en ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. *Tutoría universitaria*, La Laguna, Servicios Editoriales de la Universidad de la Laguna, pp. 51-77.
- (2004) “La función tutorial universitaria: Estrategias de intervención”, en *Papeles Salmantinos de Educación*, 3, pp. 31-57.
- LÓPEZ FRANCO, E. Y OLIVEROS, L. (1999) “La tutoría y la Orientación en la Universidad”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10,17, pp. 83-98.
- et al. (1993) “Una experiencia de tutoría de iguales en la Universidad”, en *Revista Complutense de Educación*, 2, pp. 253-269.
- MALLET, C.E. (1924) *The Tutorial System*, in *A History of the University of Oxford*, London, Methuen & COLTD.

- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1991) “Posibilidad y necesidad de la educación”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, pp. 375- 391.
- MARTÍN, E. (2000) “Claves antropológicas de la Educación personalizada y el *Homo Gaudens* como modelo de hombre”, en *Revista Española de Pedagogía*, 216, pp. 359-378.
- MARTÍNEZ, M., GRO, B. y ROMANÍA, T. (1998) “El problema de la enseñanza universitaria en su dimensión docente, tutorial y organizativa”, en *Revista Interuniversitaria*, 10, pp. 37-54.
- MARTÍNEZ GARCÍA, E. (2000) *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) (2003) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid.
- MILLÁN PUELLES, A. (1963) *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003) “La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, Documento Marco [en línea]. Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto. BOE núm. 218 de 11/9/2003.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre. BOE núm. 224 de 18/9/2003.
 - REAL DECRETO 49/2004, de 19 de enero. BOE núm. 19 de 22/12/2004.
 - REAL DECRETO 285/2004, de 20 de febrero. BOE núm. 55 de 4/3/2004.

MISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero. BOE núm. 21 de 25/1/2005.

- REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero. BOE núm. 21 de 25/1/2005.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre. BOE núm. 260 de 30/10/2007.

MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid, Alianza.

- y POZO, J. I. (Eds.) (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa*, Madrid, Síntesis.
- (2005) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, Barcelona, Graó.

MONREAL, M. C. (1999) “La tutoría, soporte de la educación: la tutoría en la Universidad”, en *I Simposium Iberoamericano sobre Didáctica universitaria: “La calidad de la docencia universitaria”*, Santiago de Compostela.

MOORE, W.G. (1968) *The tutorial System and its future*, London, Pergamon Press.

MORENO, T. (2003) “Creación de una Propuesta Institucional de Tutorías para la Enseñanza Superior: El caso de la Universidad de Quintana Roo”, en *Revista de Educación Superior*, XXXII, 1, 125, pp. 93-118.

NASSIF, R. (1975) *Pedagogía General*, Madrid, Cincel.

OLIVEROS, L., GARCIA, M., RUIZ, C. y VALVERDE, A. (2004, en prensa). “Innovación en la Orientación Universitaria, una experiencia: Red de

- Estudiantes Mentores en la UCM”, en *Contextos educativos*, Universidad de La Rioja.
- PACIOS, A. (1954) *Ontología de la Educación*, Madrid, CSIC.
- PANTOJA, A. (2005) “La acción tutorial en la universidad: Propuestas para el cambio”, en *Cultura y Educación*, 17, 1, pp. 67-82.
- PARICIO, J. (2005) *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*, Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza.
- QUINTANA, J.M. (1995) *Teoría de la Educación: concepción antinómica de la educación*, Madrid, Dykinson.
- RAGA, J.T. (2003) “La tutoría, reto de una universidad formativa”, en MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp.33-53.
- REYERO, D. (2000) “¿Es la antropología el final de la Filosofía de la Educación?”, en *Enrahonar*, 31, pp. 95-105.
- RINCÓN, B. DEL (2000) *Tutorías Personalizadas en la Universidad*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2003) “Las Tutorías Personalizadas como factor de Calidad en la Universidad”, en MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp. 129-152.
- (2005) *Tutoría universitaria en la convergencia europea*, Murcia, ICE de la Universidad de Murcia.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997) “Orientación universitaria y evaluación de la calidad”, en APODACA, P. Y LOBATO, C. (Eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*, Barcelona, Laertes, pp. 23-52.
- (1998) “La función orientadora: claves para la acción”, en *Revista de Investigación educativa*, 16, 2, pp. 5-24.
- (2004) *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la acción*, Barcelona, Octaedro-ICE.
- et. al. (1993) *Teoría y práctica de la orientación educativa*, Barcelona, PPU.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2002) *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- y GALLEGO, S. (1999) “El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 17, pp. 179-192.
- ROMÁN, J. M. (2003-2004) “Modelo CARI de tutoría de alumnos en la Universidad: procedimiento de formación de profesores mediante reflexión en grupo sobre la práctica”, en *Contextos Educativos*, 6,7, pp. 43-46.
- RUÍZ-TAGLE, A.M. (2003) “Una mirada de los Consejos Sociales sobre la función tutorial en la formación universitaria”, en MICHAVILA, F y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Madrid, Comunidad de Madrid, pp.55-64.

SACRISTÁN, D. (1982) “El hombre como ser inacabado”, en *Revista Española de Pedagogía*, 159, pp. 27-41.

- (1982) “Hacia una pedagogía del esfuerzo”, en *Revista Española de Pedagogía*, 156, pp. 85-95.

- (1988) “La educación de la voluntad en el pensamiento de Jacques Maritain”, en VV.AA., *El pensamiento filosófico –pedagógico de Jacques Maritain*, Madrid, Anales de la Fundación Universitaria San Pablo CEU, pp. 33-56.

- (1988) “La importancia del esfuerzo en el proceso educativo”, en VV.AA., *Dimensiones de la voluntad*, Madrid, Dossat, pp. 115-141.

- (1989) “Autoridad y libertad en la relación educativa”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, pp. 657-680.

- (1989) “Comunicación”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, pp. 35-49.

- (1989) “La educación como derecho”, en VV.AA. *Filosofía de la Educación hoy*, Madrid, Dykinson, pp. 573-601.

- (1990) “Algunas consideraciones en torno al estatuto epistemológico de la Filosofía de la Educación”, en *Educación*, 14-15, pp. 51-64..

- (1992), “La Filosofía de la Educación en España”, en BÁRCENA et al., *La Filosofía de la Educación en Europa*, Madrid, Dykinson, pp. 75- 117.

SALMERÓN PÉREZ, H. (1996) *Los servicios de orientación en la Universidad; Procesos de creación y desarrollo*. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI.

- y PÉREZ, V.L. (Coords) (2000) *Orientación Educativa en las Universidades: Simposio de Orientación Educativa*, Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- y LÓPEZ PALOMO, V. L. (Coords.) (2000) *Orientación educativa en las universidades*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- SAN CRISTÓBAL, A. (1965) *Filosofía de La Educación*, Madrid, Rialp.
- SANZ ORO, R. (1991) “La orientación en la educación postobligatoria: La orientación educativa en la Universidad”, *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid, MIDE y AEOEP, pp. 111- 119.
- (2005) “Integración del estudiante en el Sistema Universitario Español. La tutoría”, en *Cuadernos de Integración Europea*, pp. 69-95.
- SARRAMONA, J. (1990) *Fundamentos de educación*, Barcelona, CEAC.
- SEBASTIÁN, A. y SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (1999) “La función tutorial en la Universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación”, en *Educación XXI*, 2, pp. 245-263.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN (2006) “La organización de las Enseñanzas Universitarias en España”, Documento de trabajo [en línea]. Madrid, MEC.
- SIROTA, R. (2003) “Entrer á l’Université: le tutorat méthodologique”, en *Recherche et formation*, 43, pp. 47-63.
- SOBRADO, L. (1999) “Servicios internos de orientación en el Sistema Educativo Español”, en *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 17, pp. 207–226.
- TOMÁS DE AQUINO (1954) *Suma Teológica*, Madrid, BAC.

- VALDIVIA, C. (1997) “Orientación y tutoría en la Universidad”, en BENAVENT OLTRA, J.A. *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*, Valencia, AEOP, pp. 255-263.
- VIEIRA, M. J., VIDAL, J. (2006) “Tendencias de la Educación Superior Europea e implicaciones para la orientación universitaria”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17, 1, pp. 75-97.
- VILLAR, L.M. y ALEGRE, O. M. (2004) *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*, Madrid, McGraw Hill.
- VV.AA (2004) *Educando para la Excelencia*, Murcia, Cuaderna.
- WHEELER, S. AND BIRTLE, J. (1995) “The Role of the Personal Tutor”, in *A handbook for Personal Tutors*, USA, SRHE and Open University Press, pp. 15-30.
- ZAMORANO, S. (2003) “La tutoría en la formación de formadores”, en MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (Eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*, Madrid, Comunidad de Madrid, pp.153-168.
- ZARAGÜETA, J. (1943) *Pedagogía Fundamental*, Barcelona, Labor.

