

Stella Maris Vázquez
Centro de Investigaciones en
Antropología Filosófica y Cultural

Datos de la autora:

Stella Maris Vázquez es Profesora en Pedagogía; Doctora en Filosofía por la Universidad Nacional de Cuyo; se ha desempeñado como investigadora en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural; ha ejercido la docencia y la gestión en el nivel primario, medio y universitario (de grado y de posgrado); ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales y extranjeras; algunos de sus libros: *La teoría del curriculum en la actualidad* (1994); *La Filosofía de la educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales* (2012).

Dirección de correo electrónico:
stellavazquez@gmail.com

La integración de contenidos escolares. Fundamentos

Resumen *Se aborda el tópico de la integración de los contenidos escolares desde una perspectiva teórica. Se desarrollan los fundamentos de dicha integración con una metodología fenomenológica que va de la descripción de lo que se presenta a la experiencia hacia los principios de orden metafísico y antropológico. Un eje decisivo es el concepto de objeto propio de las capacidades del hombre, que se establece como criterio de selección de contenidos. La integración se considera como una exigencia para el logro del fin de la educación. Se sugieren líneas para la aplicación del tema a la tarea pedagógica curricular y de aula.*

Palabras Clave: contenidos escolares, fin de la educación, valores, conocimiento, tendencia, naturaleza humana

Integration of school contents. Fundamentals

Abstract: *The topic of the integration of school contents is approached from a theoretical perspective. The foundations of this integration are developed with a phenomenological methodology that goes from the description of what is presented to the experience towards the principles of a metaphysical and anthropological order. A decisive axis is the concept of the proper object of man's capacities, which is established as a criterion for selecting educational contents. Integration is considered as a requirement for the achievement of the end of education. Lines are suggested for the application of the topic to the curricular and classroom pedagogical task.*

Keywords: *school contents, end of education, values, knowledge, tendency, human nature.*

Introducción

Se aborda la cuestión de los contenidos de la educación a partir de una fundamentación teórica que intenta poner las bases para la tarea de aula. Para ello, se propone el análisis filosófico del concepto de *contenido educativo* y de la tipología –aún hoy vigente– asumida en Argentina a partir de la transformación educativa de los años '90. Dicho análisis remite a la necesidad de plantear los fundamentos ónticos y antropológicos para una determinación de contenidos educativos a partir del fin de la educación.

1. Los contenidos educativos

1.1. Tipología

Las diversas teorías curriculares se centran en la cuestión de los objetivos de la educación y de los contenidos que responderían a dichos objetivos.

Desde el punto de vista histórico, en el último siglo la teoría curricular ha enfatizado dos grandes tipos de finalidades: 1) el logro de la socialización, entendida como un proceso por el cual el alumno adquiere las normas, los valores, los modos de vida que le permiten insertarse en los distintos contextos sociales y 2) el desarrollo de

habilidades o competencias relacionadas con los procesos evolutivos y apoyadas en estos.

1.2. Criterios de selección

La determinación de criterios de selección de contenidos educativos plantea, en el ámbito pedagógico, por lo menos dos cuestiones fundamentales: las *realidades* a las que remiten esos contenidos y el tipo de relación de esas realidades con las *dimensiones del sujeto* de la educación.

Ambas cuestiones pueden ser abordadas simultáneamente en una perspectiva fenomenológica. En lo que sigue se desarrollan algunas líneas de esta perspectiva, siguiendo en lo fundamental a C. Fabro (1941), que se ha ocupado de esta temática asumiendo al respecto la historia esencial del pensar, hasta la contemporaneidad. Su punto de partida es la descripción –la fenomenología– del actuar.

2. Los fundamentos para la determinación de contenidos educativos

La tesis propuesta es que hay un doble fundamento para la selección de los contenidos curriculares: a) las dimensiones de la naturaleza del sujeto, que deben desarrollarse de modo adecuado y b) las dimensiones o niveles de realidad que son la fuente de los objetos propios de cada capacidad del sujeto

2.1. El actuar como manifestación de la naturaleza

El acceso a las dimensiones del sujeto de la educación remite al tema de la naturaleza humana. Si no se quiere partir de supuestos –afirmaciones que se dan por evidentes o por demostradas, sin serlo– es preciso partir de la consideración de lo que se da a la experiencia inmediata –el actuar del hombre– e intentar, desde la descripción, una sistematización que permita enunciar un cuerpo de saber coherente y fundamentado.

La experiencia del actuar propio y del de los demás hombres permite descubrir una pluralidad de actos, también cualitativamente diversos.

Para poner un ejemplo: No es lo mismo ver una flor, tocarla, captar su perfume, que evocarla en su ausencia, o reconocer la especie a que pertenece, admirar sus cualidades

estéticas, afirmarlas o negarlas, considerar las propiedades químicas de su coloración, desear tenerla en el propio jardín o preguntarse por el sentido de su existencia. Una descripción sin prejuicios de esta experiencia simple, al menos en apariencia, permite un doble descubrimiento: dimensiones no reductibles entre sí, tanto en el objeto –la flor– cuanto en el sujeto de esa experiencia.

De allí que el análisis de la experiencia permita plantear una alternativa al punto de partida pseudo-evidente del constructivismo social: La descripción permite advertir que esas dimensiones no son producto de construcción social, ni tampoco son todas advertidas por un sujeto que no tiene el “instrumental” adecuado: sentidos externos, imaginación, memoria, intelecto, sensibilidad estética, voluntad.

2.1.1. Análisis de la experiencia cognoscitiva

El análisis psicológico de esa experiencia deja ver en ambos polos –el del sujeto y el del objeto– una estructura compleja pero, a la vez, organizada en una *inmediatez unificada* (Fabro, 1961), en ambos, en la cosa una estructura de cualidades diversas, algunas de experiencia inmediata, otras solo captables por medio de instrumentos o bien accesibles a una experiencia más elaborada, más accesibles para algunos sujetos y no para otros (para el científico, para el artista, por ejemplo) y, sin embargo, no por eso reductibles a mera ilusión, a proyección de la conciencia o a simple resultado de la interacción social.

En el sujeto, la experiencia permite distinguir dos direcciones fundamentales en relación con el mundo: el conocimiento y la tendencia.

En la experiencia cognoscitiva parece tener primacía lo “otro” de la conciencia, que se presenta, diríamos se impone, con autonomía y que a la vez sin dejar de estar allí, “enfrente”, también está en la conciencia, la que a veces advierte que puede disponer de ese “otro” aún en su ausencia (porque ha formado y retenido una imagen que puede evocar).

El acto que llamamos *percepción* es un hecho y se distingue del recuerdo y también del concepto –por ejemplo, el de especie, tipo, etc.– por el cual somos capaces de hacer un juicio científico, diciendo, por ejemplo, que la flor percibida es una inflorescencia o una

flor perteneciente a una monocotiledónea. Es decir que, a partir de la primera imagen, resultado del conocimiento sensible es posible advertir una elaboración que remite siempre a planos del objeto, realmente existentes, aunque no sean accesibles al primer nivel de la experiencia.

La imagen es ya una elaboración –lo que Fabro llama *síntesis primaria*– en la que intervienen los sentidos externos e internos, llevando a unidad lo que en principio se recibe desde distintas capacidades. El momento decisivo es la captación del significado, lo que Tomás de Aquino denomina “cualidad sensible *per accidens* o por concomitancia”, porque no es una cualidad sensible por su naturaleza, pero se capta *cuando* se percibe. Por ejemplo, percibimos la belleza de una melodía, la fertilidad de la tierra. ¿Lo percibimos? El hombre lo percibe, pero no el animal. Y, sin embargo, si no hubiera captación sensible, no podríamos advertir esa cualidad. Tomás de Aquino adscribe esa captación al sentido interno que llama *cogitativa* (desde la psicología árabe), el cual trabaja en íntima unión con el intelecto.

En consecuencia, tenemos dos “datos”:

- 1) El hombre no puede conocer si no operan los sentidos y
- 2) Si el intelecto no concurre en ese acto, el conocimiento no es verdaderamente humano.

Más aún, tenemos un tercer dato: El conocimiento perfecto de lo singular no puede darse si nos quedamos en el nivel conceptual. El camino del conocimiento tiene una vía ascendente: percepción –síntesis primaria y secundaria– y abstracción; y una vía descendente: del concepto a la imagen.

La elaboración o síntesis de la que hablamos no es una construcción, al menos no es la construcción del objeto, sino, en todo caso, es la construcción de esquemas de asimilación. Afirma Piaget (1937), con una imagen dinámica muy sugerente, que los esquemas “estallan” cuando no nos permiten asimilar una nueva información y que ese estallido tiene por causa la realidad: al enfrentarnos con algo que “no cabe” en nuestros esquemas previos, nos vemos obligados a modificar el esquema, so pena de incurrir en una asimilación deformante, o sea, en un error de juicio.

Por una parte, el proceso de estas síntesis se efectúa, en principio, de modo no consciente, no reflexivo. Por otra, no siempre se realiza de modo completo y adecuado en los distintos sujetos, en particular porque hay obstáculos para ello (la atención deficiente, el “bombardeo” de estímulos, el cambio rápido de las situaciones externas, entre otros). De allí la necesidad de que en la tarea escolar se guíe este proceso, mediante la ordenada presentación de contenidos y el andamiaje que permita estructurar imágenes y captar significados.

En el orden teórico, es importante señalar que esas imágenes tienen una realidad referencial, funcionan como “signos”, indicadores cuyo sentido y contenido está “fuera” de ellas. Tomás de Aquino sale al encuentro de la tesis idealista que sostiene que solo conocemos la modificación que sufrimos, pero no la realidad externa a nosotros:

Algunos sostuvieron que nuestras facultades cognoscitivas no conocen más que las propias pasiones. Por ejemplo, que el sentido no conoce más que la alteración de su órgano. En este supuesto, el entendimiento no entendería más que su propia alteración, es decir, la especie inteligible recibida en él. Según esto, estas especies son lo que el entendimiento conoce [id quod].

Pero esta opinión es evidentemente falsa por dos razones. 1) Primera, porque los objetos que entendemos son los mismos que constituyen las ciencias. Así, pues, si solamente entiendiéramos las especies presentes en el alma, se seguiría que ninguna ciencia trataría sobre las realidades exteriores al alma, sino sólo sobre las especies inteligibles que hay en ella (...). 2) Segunda, porque se repetiría el error de los antiguos, los cuales sostenían que es verdadero todo lo aparente. Así, lo contradictorio sería simultáneamente verdadero. Pues si una potencia no conoce más que su propia impresión, sólo juzga de ella. Pero lo que algo parece, depende del modo como es alterada la potencia cognoscitiva. Por lo tanto, el juicio de la potencia cognoscitiva siempre tendría por objeto aquello que juzga, es decir, su propia alteración tal y como es. Consecuentemente, todos sus juicios serían verdaderos. Por ejemplo, si el gusto no siente más que su propia impresión, cuando alguien tiene el gusto sano y juzga que la miel es dulce, hará un juicio verdadero. Igualmente emitiría un juicio verdadero quien, por tener el gusto afectado, afirmara que la miel es amarga. Pues ambos juzgan según les indica su gusto. De ser así, se deduciría que todas las opiniones son igualmente verdaderas. Lo mismo cabría decir de cualquier percepción.

Por lo tanto, hay que afirmar que la especie inteligible con respecto al entendimiento es como el medio por el que entiende. [id quo].

Pero, porque el entendimiento vuelve sobre sí mismo, por un único acto reflexivo conoce tanto su propio entender como la especie por la que entiende, y, así, secundariamente, la especie inteligible es lo entendido. Pero lo primero que se entiende [id quod] es la realidad representada en la especie inteligible (...). (Suma Teológica, I, 85, 2)

De este modo, con un argumento llamado de reducción al absurdo, contesta las objeciones de las diversas formas de subjetivismo, idealismo y aun las del actual constructivismo

Cabe notar la importancia práctica de estas tesis para la tarea del aula: Una teoría realista del aprendizaje debe sustentar estrategias que partan de lo concreto, guíen al alumno para que llegue por sí mismo al concepto y a la definición. Y, luego, pueda volver – retorno del concepto a nuevas imágenes– con ese concepto a las nuevas realidades que se le presenten, encuentre ejemplos y pueda “leer” la nueva información, comprenderla dentro de un contexto de sentido, de un esquema universal en el que pueda insertar lo nuevo, concreto. Y de este modo vaya gestando un hábito de objetividad en sus juicios.

A esta primera “dirección” de la experiencia la llamamos *cognoscitiva* y en ella distinguimos planos, niveles que se manifiestan a la vez como pertenecientes a la *cosa exterior* y como niveles de la propia conciencia *cognoscente*; que emergen uno para el otro en el mismo acto de la experiencia y pensamiento. A su vez, se distingue la experiencia externa de la interna y en esta es posible advertir diversos tipos de contenidos: sensibles, conceptuales, de significado afectivo, valorativo, estético. Esos contenidos remiten a diversas funciones en el sujeto, desde la sensibilidad externa, inmediata, a la función representativa, apreciativa, de conceptualización, etc. A este respecto, señala Fabro (1969) que hay

(...) una distinción noética y no de simple grado (...) entre experiencia (percepción) y pensamiento y, dentro de la experiencia, una distinción óptica entre la experiencia externa y la interna y, por último, en la experiencia interna, una distinción

metafísica entre la experiencia de los contenidos sensoriales, emotivos... y la experiencia de las funciones superiores del pensamiento y de la voluntad. (p.20)

Este análisis de la experiencia es posible por el pensamiento reflejo, la reflexión que pone al descubierto, al mismo tiempo, los niveles de la conciencia y las dimensiones de la realidad, antes mencionados. Toca precisamente al pensamiento la determinación última del fundamento de esas realidades.

A partir de la función cognoscitiva, se hace posible una segunda dirección del sujeto hacia el mundo, en la que se advierte una primacía existencial del sujeto, como centro activo que se dirige a lo “otro” ya no para conformarse con la presencia formal sino que busca la *posesión real*, es el ámbito que en el sentido amplio llamamos *tendencial* o práctico, de la actividad, del poseer y transformar y que se presenta en relación dialéctica con la primera dirección: se tiende a lo que se conoce y tal como se lo conoce, pero, conjuntamente, el ejercicio de la tendencia hace que se profundice la actividad cognoscitiva.

Es decir que, en primer lugar, el hombre se abre al mundo para advertirlo, ya bajo la forma de percepción y representación, ya en su núcleo inteligible, por medio del intelecto y, en consecuencia, tiende y obra.

Fabro (1961) señala que, en ese conocer, el hombre se advierte como sujeto que conoce. En efecto, hay en la percepción una conciencia espontánea de objeto y una conciencia sensible del propio acto, que acompaña esa primera apertura al mundo. El ejercicio de la sensibilidad interna es, a la vez, una profundización en la experiencia de sí mismo. En su ejercicio, el sujeto tiene un contacto más íntimo y personal con las cosas y consigo mismo como principio original creativo. Ese primer paso hacia la interioridad va a ir creciendo con el ejercicio del conocimiento intelectual y, de modo decisivo, con el acto de querer (Fabro, 1977).

El conocimiento intelectual no solo es un contacto diverso con el mundo, sino la posibilidad de que el yo vuelva sobre sí mismo bajo la forma de reflexión, y así capte, de

un modo nuevo y más profundo, la propia singularidad. Hay un crecimiento en la inmanencia que anuncia lo propio del querer (Fabro, 1979). Por ello, cualquier acto de conocimiento abre al hombre al mundo *porque contemporáneamente lo abre a sí mismo*.

Guiar la experiencia cognitiva implica –en la acción pedagógica– ayudar al que aprende a que pueda descubrir el mundo, descubrirse a sí mismo y gozar con la actividad cognitiva. Es un modo de humanizar la experiencia que prepara para el ejercicio de la libertad

Pero el hombre no se contenta con ir al mundo para captarlo y captarse, no le basta examinar lo que es, unirse intencionalmente con la realidad distinta de él, sino que busca poseer aquello que capta. Al respecto, André Marc (1966) al tratar el tema de la voluntad señala:

Es evidentemente claro que se despliegan otras actividades distintas a las puramente intelectivas. Nosotros no nos contentamos con contemplar la verdad después de haberla buscado, ni con mirar al universo y a nosotros mismos, para captarnos a nosotros y a él, en cuanto tales sin más. (p. 10)

2.1.2. Análisis de la experiencia tendencial

Esa primera dirección al mundo, que revela la actividad cognoscitiva, no agota la experiencia y un análisis más cuidadoso puede mostrar que hay otra dirección: *el hombre va al mundo para poseerlo y, eventualmente, transformarlo*, es decir que hay una actividad tendencial mediante la cual la experiencia nos muestra que el sujeto va más allá de sí mismo, en busca de aquellos objetos que se le presentan inmediatamente como capaces de satisfacerlo, de desarrollar una o más dimensiones de su subjetividad.

En el mismo movimiento de la tendencia se revela la otra evidencia primaria: la insatisfacción en el pasar de un objeto a otro, pasar que atestigua el dinamismo de la tendencia, el “desborde” de la tendencia respecto de aquello objetivamente alcanzado: Frente al objeto, el sujeto no quedará, pues, satisfecho con esta unión imperfecta, sino que establecerá una consideración mayor y mejor. Y puesto que en tal circunstancia el conocimiento por sí mismo no puede hacer más ni mejor, la segunda posibilidad

está en una especie de transporte que en lugar de entregarnos a los seres nos entregue a ellos tales como son. Ese movimiento nuevo se llama voluntad en cuanto deriva de la inteligencia. (Marc, 1963, p. 30)

Por otra parte, en el seno mismo del movimiento tendencial se puede experimentar lo que podríamos llamar un “desdoblamiento”, porque es propio de la tendencia el mover o detener su acto cuando este se orienta al ámbito sensible. Se verifica, por lo tanto, una diferencia de *especie* en ese movimiento, y una jerarquía, porque lo que domina debe estar en un plano superior.

Podemos reconocer la diferencia específica entre la tendencia sensible y la tendencia espiritual que se anuncia como origen del dinamismo real del sujeto, *como apertura* que no reconoce *límites*, por lo menos en el horizonte inmediato que ella está siempre trascendiendo.

Cabe la pregunta acerca de la raíz última de esa apertura (y la respuesta se diversifica según los sistemas filosóficos) que la experiencia atestigua y que se experimenta de modo singular en momentos críticos de la existencia. Sin duda, el conocer abre el camino para el ejercicio del tender y es por ello que, en el hombre, el conocimiento intelectual hace posible un querer que supera lo sensible.

En la tarea pedagógica se debe hacer un esfuerzo por mostrar la dimensión de valor en los distintos niveles de lo real en cuanto aprehendido y las consecuencias para el obrar en los contenidos que enseñamos. Esto implica, muchas veces, una metodología transdisciplinaria.

Esa especificidad de la tendencia que va más allá de lo sensible se advierte también genéticamente. En efecto, advertimos en el niño cómo se perfila progresivamente un principio activo que en un punto le permite distinguirse claramente, para sí mismo, del mundo de los objetos y de los demás sujetos. Es manifiesto el momento en el que aparece en el lenguaje el “yo” como contraposición a su modo de nombrarse como “el nene”; expresiones posesivas (“esto es mío”) o, incluso, la afirmación particular de sí mismo

como centro autónomo en el capricho, fenómenos todos que van poniendo de relieve su singularidad, para el propio sujeto y para aquellos que lo rodean. Así, por ejemplo, Lersch (1962) destaca que la voluntad incluye una vivencia del yo, la cual se constituye en la llamada *primera edad de obstinación*, cuando el niño tropieza con las resistencias del mundo exterior para llevar a cabo su conducta activa:

Con esto se da el primer impulso al desarrollo de la voluntad y se alcanza una primera vivencia del yo que es percibido como yo práctico-individual que intenta llevar a cabo, mediante la conducta activa, sus finalidades tendenciales luchando contra el mundo exterior. (p. 439).

Desde el punto de vista genético, según este autor, el desarrollo de la voluntad empieza a partir del enfrentamiento con las resistencias exteriores.

Sin embargo, esto llevaría a conceptualizar la voluntad exclusivamente en su aspecto *activo-tendencial*, dejando de lado el aspecto *pasivo objetivo*, vale decir, el objeto que atrae como bueno y lleva a que la capacidad pase a estar en acto. Esto puede aparecer con más claridad si se trasciende desde la experiencia individual al plano histórico social, en el que se advierte que los hombres tienen *proyectos*, se proponen metas, fines, transforman el mundo natural, constituyen un ámbito social, cultural. Se advierte, entonces, este principio activo en una doble vertiente, como querer y como realizar, movido por un objeto-valor que quiere poseer o realizar en el mundo.

Sin duda, la observación de Lersch tiene un anclaje en la experiencia, pero su interpretación –a nuestro juicio– está teñida con la concepción idealista del yo como centro de resistencia. No podemos dejar de evocar aquí la concepción de Fichte del mundo como no-yo, aunque el desarrollo de esta idea no pueda hacerse en este espacio, so pena de extendernos demasiado.

Ese principio receptivo-activo permite al hombre no solo hacer, transformar el mundo, sino auto-configurarse en su personalidad, con lo cual se advierte el paso al orden ético.

En un planteo pedagógico, es importante subrayar que el momento receptivo valorativo es previo al momento activo. Y esto indica un modo peculiar de encarar la educación moral como apertura empática a la dimensión de bien, antes que como esfuerzo o resistencia frente al apetito sensible. Dicho de otro modo: la educación moral es ante todo una cuestión de *amor*.

La voluntad se manifiesta como capacidad de ir siempre más allá de lo inmediatamente dado en la experiencia sensible y en el presente, porque se descubren bienes cada vez más satisfactorios para todas las dimensiones del sujeto y, al mismo tiempo, el descubrimiento de esos bienes abre al sujeto al conocimiento y valoración de sí mismo.

Esas dos direcciones señaladas, la de conocer y la de tender, se muestran como implicadas mutuamente: queremos algo y lo realizamos porque lo hemos advertido como fin concretamente valioso, y a la vez descubrimos el mundo y algo que *debe ser* realizado en él, porque *queremos*.

Cabrá preguntarse, entonces, si entre estos dos momentos dialécticos –porque uno incide en el otro– se puede establecer una prioridad, y qué consecuencias pedagógicas tendría dicha prioridad.

De un modo sintético, presenta Fabro (1982) la relación entre el conocer y el tender y los planos específicamente distintos en ambas funciones:

La distinción clásica entre los contenidos de la conciencia establece una doble esfera de funciones, una de objetos de conocimiento y la otra de objetos de apetencia, de manera que normalmente el proceso de conocimiento prepara el de apetencia: para desear y querer es necesario antes percibir y conocer de algún modo. Pero cada esfera dispone a su vez de un doble plano de objetos y funciones, claramente distintos aunque no del todo separados: puedo sentir el pinchazo de una aguja, ver una mancha negra en el folio u oír el silbido de una locomotora; pero también puedo comprender un problema de matemática o un sistema de filosofía, o en la vida ordinaria puedo captar el significado de una palabra, de una pregunta, de una situación concreta.

El primer modo de conocimiento es el sentido, el segundo, el entendimiento; el sentido se considera como la forma propia de conocimiento de los animales, el entendimiento, como algo característico del hombre, que precisamente por eso ha

construido una civilización y lucha por ella. Igualmente en la esfera tendencial el deseo de una bebida fresca en un día caluroso de verano o el deseo del confortable calor de una habitación en el duro invierno es muy distinto del deseo de justicia, del anhelo de libertad... que impulsa a los hombres a los conflictos sociales y crea las actitudes religiosas y políticas: el primero es el plano de los deseos inmediatos de la esfera sensible, el segundo constituye propiamente la vida del espíritu como actuación de la libertad humana. Esfera del conocer y esfera del actuar, plano del sentido y plano del espíritu, distintos y comunicados y, por esto, principios de desarrollo y de historia tanto para el individuo concreto como para toda la colectividad humana. (pp. 45-46)

La realidad de la tendencia espiritual –la voluntad– se hace evidente a la experiencia interna y no solo como motricidad o ejecución, porque hay un momento previo de *querer*, que es inmanente y que determina el valor de la ejecución y de la obra y ante todo cualifica al sujeto, en cuanto todo proponerse fines, metas, implica un cierto juicio sobre su valor. La voluntad no aparece tampoco como reducible a la tendencia sensible, porque es un hecho de experiencia que puede dominarla y, por otra parte, está siempre rebasando su ámbito: los objetos de cada una de las dos formas tendenciales son cualitativamente distintos.

Por el ejercicio de este principio específico que la antropología filosófica realista llama voluntad, el hombre no solo crea nuevas realidades, sino que se realiza a sí mismo; de allí la importancia central de su consideración en vistas al quehacer educativo y a la selección de los contenidos aptos para su desarrollo.

Una aproximación, por la descripción de la experiencia, a la especificidad del momento tendencial voluntario nos permite ubicarlo en el centro de la actividad propiamente humana. En efecto, es propio del hombre fijarse fines, empeñarse en su realización, moverse en el tiempo, pasando de una etapa a otra, siempre con el esfuerzo de dejar un sello de su singularidad.

En la experiencia de ese actuar se pueden distinguir etapas características, cada una con su peculiaridad. Al análisis introspectivo le es evidente que el acto de cada uno comienza por la captación de un *algo distinto del sujeto que se presenta con cierto valor*, capaz de atraer,

de suscitar en el sujeto una respuesta afectiva y, en un momento sucesivo –no siempre claramente consciente, pero sí presente para el análisis–, un primer acto de juzgar conveniente su prosecución y, luego, el movimiento propiamente dicho de tender, en el cual la atracción halla su primera expresión concreta. Afirma Marc (1963):

No se trata ya de la simple presencia inmanente del objeto inteligible –como lo muestra la vecindad con otros términos– sino de una inclinación que es movimiento de tendencia, lo deseable mueve al deseo produciendo en él su intención, es decir, su atracción dirigida. (p. 38)

Tras estos pasos, que aluden aún a lo presentado como meta (es decir, al fin), vendrá la preparación de todo el camino, con sus instrumentos, estrategias, a veces “atajos”, pasos de concreción, en los cuales confluirán los distintos dinamismos operativos del sujeto para culminar en la posesión del objeto o realización de la meta intentada que será, por lo común, nuevo punto de partida de un proceso semejante.

Al que educa le *interesa conocer este proceso* en su desarrollo esencial y, sobre todo, en sus particularidades existenciales, puesto que su tarea es *guiar*, ayudar al sujeto a proponerse fines rectos y, para ello, en primer lugar saber discernirlos, para luego ir adaptando la marcha de modo que se pueda asegurar el alcance de esos fines y para ese conocimiento no es suficiente la psicología, se requiere la filosofía y también la ética.

Entonces, se debe incluir en el proceso de aprendizaje la enseñanza de estas estrategias volitivo-afectivas.

Cabe, en primer lugar, señalar que el acto voluntario, tal como se manifiesta a la experiencia, es un acto humano, en el sentido que este adjetivo tiene para la filosofía realista:

Llamo pues operaciones humanas a las que proceden de la voluntad del hombre según el orden de la razón. Pues si se encuentran en el hombre operaciones que no están bajo la voluntad y la razón, no se llaman propiamente humanas, sino naturales, como

es evidente en las operaciones del alma vegetativa. (Tomás de Aquino, Suma Teológica, I-II, q. 1, art. 1)

El acto humano como tal es una unidad en la cual los distintos momentos se presentan a veces en sucesión tan rápida que puede parecer casi simultaneidad y, otras veces, en el actuar concreto puede incluso faltar alguno de esos momentos. Lo cierto es que, más allá de las conceptualizaciones propias de cada escuela filosófica, estos momentos son un hecho para la experiencia interna.

El acto propiamente humano comienza con la captación de algo que es considerado como bueno, por lo tanto como fin. No se afirma aquí la objetividad cognoscitiva de este primer momento, sino su existencia, pero es cierto que, por lo común, el hombre busca justificar, convalidar este “juicio de conveniencia” y que con frecuencia esa validez se prueba en la consecuencia: la propia psicología registra como “conflicto” la inadecuación del juicio. La tendencia no se sostiene largo tiempo con un bien aparente o simplemente limitado en su capacidad de satisfacer. Esta experiencia es ampliamente tematizada por la filosofía existencial (Kierkegaard, 1948).

Es un aspecto esencial de la tarea del docente guiar a sus alumnos en el discernimiento de las fuentes de este conflicto: si este proviene de la inadecuación del objeto elegido o si se trata de un conflicto positivo que está exigiendo una superación por el esfuerzo.

2.1.3. Aproximación fenomenológica a la naturaleza humana

La breve descripción de la experiencia hecha hasta aquí permite sintetizar algunos puntos que tienen razón de *principios* para una filosofía de la educación y, en particular, para discutir los criterios de selección de los contenidos educativos:

- Hay en el hombre *pluralidad de dimensiones cualitativamente diversas* y ordenadas recíprocamente, cuyo dinamismo se muestra en la interacción con –y muestra– una realidad compleja, de aspectos múltiples y diversos en su cualidad.
- Esas dimensiones se expresan cuando se ponen en movimiento las capacidades que la filosofía antropológica llama potencias –principios próximos de operación–, cada uno de

las cuales tiene su *propio objeto* –es decir, aquel aspecto de la realidad que le corresponde y lo actualiza– y por lo tanto sus *exigencias específicas de educación*: Así como no se desarrolla el oído si no hay sonidos y no se desarrolla bien si no logra distinguir sonidos, apreciar su armonía o disonancia, advertir una configuración melódica, retenerla, ubicarla en su contexto, disponer de ella, recrearla, del mismo modo o de modo análogo, se puede ir reconociendo para cada capacidad su propio objeto y el modo más pleno de su desarrollo.

Tomás de Aquino, en la *Suma Teológica* (I, q.77, a.1), justifica metafísicamente la existencia de estos principios potenciales, su multiplicidad y su distinción por los objetos propios (a. 2 y 3).

Presenta un camino análogo a la deducción trascendental, pero a partir de la experiencia de las diversas funciones de la vida sensible, para enunciar el número y función de cada una de las capacidades de la sensibilidad interna (I, q. 78, a 4). El modo de argumentación es válido aun contemporáneamente, frente a los enfoques filosóficos que fragmentan la unidad del sujeto y con frecuencia confunden planos al pretender establecer diversas sistematizaciones en las operaciones psicológicas.

A partir del ejemplo dado al principio de este texto puede advertirse que:

- cada uno de los actos mencionados remite a principios operativos, capacidades diversas que a su vez interactúan: los sentidos, la imaginación, la memoria, la sensibilidad estética, la inteligencia;
- no siempre se da esa secuencia, o alguno de los momentos es menos inmediato o espontáneo, es decir que hay mayor o menor *facilidad en ese actuar* y que es posible ir logrando *modos estables de obrar* en cada capacidad y en su integración, modos que llamamos *hábitos*, los cuales pueden ser adecuados a la naturaleza del sujeto y de lo real o no, es decir, pueden ser *buenos* o *malos* hábitos.

Ello implica ya una configuración *moral*. La reflexión filosófica la explicitará como un obrar “de acuerdo con su naturaleza” y la psicología lo atestiguará con la experiencia de un funcionamiento ordenado, que satisface o viceversa que genera “conflicto”. Tanto

una como otra señalan líneas de acción para la práctica pedagógica. Más aún, se puede continuar el análisis en cuanto el sujeto puede no solo advertir el objeto de ese acto, sino también *advertirse* a sí mismo, complacido, alegre, triste, y como resultado interior de esa captación puede advertirse afectado, *conmovido* y *movido* en una u otra dirección y también *moverse* a sí mismo en sentido convergente o divergente respecto del estado interior.

Este análisis da la evidencia de una *dimensión cognitiva* y de otra *afectivo-volitiva*, cada una con sus objetos propios, es decir, con específicas exigencias de actualización. Esto significa que las capacidades son como vectores, que se dirigen hacia aspectos de lo real que son perfeccionadores de las capacidades humanas, que las plenifican.

Se ha objetado con frecuencia que referir a distintas capacidades o potencias implica fragmentar la *unidad* de la persona. Al respecto, cabe precisar que *distinguir* no es *separar*.

Lo que se viene diciendo implica para la tarea educativa, en primer lugar, favorecer el *desarrollo* adecuado, *recto* de cada capacidad con sus objetos propios y la integración jerárquica de estas para que el actuar sea efecto y manifestación de la *unidad personal*.

Esta temática de los *objetos propios* es el primer criterio para la selección de contenidos educativos. En la formación docente debe discutirse esta cuestión y ejercitar en el análisis de ejemplos referidos a cada área curricular.

A partir de la descripción de los actos es posible llegar a advertir los principios operativos específicos del hombre: la capacidad de captar en las realidades materiales un núcleo esencial, de formar conceptos, de advertirse a sí mismo en la reflexión –a esto llamamos *intelecto*–, de deliberar, de decidir, de manejar el propio obrar, de ser afectado por la carga de bien-valor en lo captado, de proponerse fines y ordenar medios para lograrlos – esto llamamos *voluntad*–.

El intelecto es capaz de advertir *en* la sucesión de la experiencia un *orden*, que es *natural* porque se refiere a la naturaleza de cada cosa. El ejercicio del intelecto permite al hombre hacer *ciencia* y también filosofía: plantear la pregunta por el fundamento último y absoluto de ese orden.

Pero no solo esta forma de conocer define al hombre, sino ante todo su capacidad de autodirigirse, de obrar –o no– en conformidad con el orden que capta: una *voluntad* libre que busca en esa realidad –natural y cultural– lo que puede satisfacer, desarrollar, cada una de las capacidades y, en definitiva, proyectar toda la persona hacia fines valiosos, hacia un bien de toda la persona, llamado por eso bien integral o *moral*.

La moralidad no es, pues, un resultado del consenso social, un producto histórico-cultural hecho de usos y costumbres, sino una dimensión esencial del hombre por la cual este acoge y *realiza* un orden que le es dado: el de la naturaleza y relación de cada una de las realidades y ante todo de su propia naturaleza.

Al aproximarnos a la descripción del actuar nos enfrentamos no solamente con una pluralidad y diversidad cualitativa de actos sino con los *resultados* de estos actos, resultados que a veces se plasman en una realidad exterior y, por tanto, logran una independencia –al menos relativa– del agente que las generó (bienes culturales) y otras veces producen modificaciones en el sujeto.

En realidad, es más preciso decir que todo acto del hombre tiene las dos dimensiones citadas, con mayor acentuación de una o de otra. Así, por ejemplo, quien escribe un libro plasma en un resultado objetivo su pensamiento, su valoración, y a la par resulta modificado en su interioridad por esa acción, en uno u otro sentido, es decir, acrecienta o disminuye su riqueza personal. En modo análogo, quien se conmueve ante un atardecer es, en primer lugar, modificado en su sensibilidad estética, pero también modifica de algún modo ese paisaje, al menos le da un nuevo modo de existencia, precisamente en su interior. Más aún, podríamos agregar que todo acto tiene una tercera dimensión: la relación –actual o potencial– con otros hombres.

Al referir a estas dimensiones, el análisis filosófico remite a una *dimensión inmanente* –de *manere in*: permanecer en el sujeto–, una dimensión *transitiva* –en cuanto el acto va más allá del sujeto– y, podemos llamar a la tercera, una dimensión *relacional*. Estas tres dimensiones corresponden a tres propiedades o notas propias de la naturaleza humana: las dimensiones social, cultural y ética. Ahora bien, ¿qué entendemos por propiedades?

Las propiedades son características permanentes, específicas, y a la vez individuadas que, de uno u otro modo, hallan su última razón de ser en la naturaleza de cada cosa. La ciencia experimental define, en general, estos caracteres. En filosofía se los distingue conceptual y realmente tanto de la esencia cuanto de los accidentes mudables, porque acompañan necesariamente a la esencia, son su primera manifestación y a ella reconducen en su noción.

Según Tomás de Aquino:

Tres son los géneros de accidentes. Unos son causados por los principios de la especie y se llaman propios, como por ej. el ser risible para el hombre. Otros son causados por los principios del individuo, o porque tienen causa permanente –como el ser masculino o femenino– o porque tienen causa no permanente y son los accidentes separables. (De Anima, 1965, a 12 ad 17)

En el caso de la naturaleza humana, se ha visto que la descripción de los actos humanos permite distinguir los principios operativos sensibles que remiten al orden material, y los principios operativos que trascienden la condición material, como el intelecto y la voluntad. Ambas dimensiones –la sensible y la espiritual– se distinguen pero no operan con independencia, sino que en todo acto humano puede advertirse la presencia de ambas, con mayor acentuación de alguna de ellas. Este dato fenomenológico remite a lo que el análisis de la antropología filosófica conceptúa como unión sustancial (Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, III, q. 50, a. 4), o sea, una unión tan íntima que constituye una sola realidad, *un sujeto*.

Si bien la unión en el ser es un dato (algo dado), la unidad en el actuar debe ser objeto de enseñanza: Enseñar, con ejemplos concretos, cómo se refleja en el psiquismo y en el cuerpo lo que constituye un conocimiento o un juicio intelectual y viceversa: Nuestros afectos, opciones libres, decisiones, modifican nuestra corporeidad y nuestra vivencia psicológica y, por esa vía, van configurando la personalidad.

Las propiedades hacen presente esta unión y reconducen a ella en su razón de ser; tan es así que en la filosofía contemporánea han tomado con frecuencia el lugar de la naturaleza humana y han constituido la clave de la definición del hombre. Tal el caso del lenguaje (*homo loquens*), del quehacer cultural (animal simbólico), de la capacidad técnica (*homo faber*); o el ser histórico, el ser que habita¹, el ser social, el ser religioso, etc. Ellas encuentran su razón de ser y su organicidad en las dimensiones de la naturaleza humana. De allí que cualquier planteo de objetivos y contenidos deberá ser reconducido a la conceptualización de dichas propiedades esenciales y a las exigencias propias de su recto desarrollo.

2.2. Los niveles de realidad

La descripción del actuar humano ha remitido a principios operativos potenciales que se actualizan especificándose por sus objetos propios. Los diversos niveles –sensible, espiritual– de realidad en el sujeto abren un camino para descubrir en la realidad exterior a él, también con diversos niveles: *cualidades sensibles, propiedades, notas esenciales*.

Se trata, entonces, de mostrar cómo el intelecto va accediendo a la estructura de lo real, siempre con la finalidad de revelar una perspectiva de fundamentación del planteo curricular y, en particular, de la selección y estructuración de contenidos que este exige.

El planteo ontológico es indispensable si no se quiere reducir la cuestión de los contenidos educativos a su vigencia social. Vale decir, a la pregunta acerca de qué contenidos seleccionar y cómo organizarlos, tratamos de justificar nuestra respuesta como sigue: Contenidos que permitan mostrar las diversas dimensiones de la realidad y con una organización que refleje el *orden* real, de modo que el sujeto actualice en forma unitaria, integral y jerárquica sus capacidades. En este planteo se sigue, en sus líneas fundamentales, la “sinopsis” metafísica presentada por C. Fabro (1949).

¹ A este carácter lo trata Heidegger (1958) como propiedad del *da-sein* (pp.170-193).

2.2.1. El nivel de las cualidades sensibles

El conocimiento humano se inicia en la experiencia y a ella debe volver para testificar su objetividad. Por ende, no cabe hacer una separación absoluta –sí, una distinción– entre el conocimiento de lo concreto y el conocimiento abstracto, ni simplemente identificar el primero con la percepción y el segundo con el ámbito de la ciencia ni menos con la filosofía.

El punto de partida obligado del conocer son las realidades concretas y sensibles y en ellas el intelecto profundiza, siempre en relación de dependencia con el sentir y con el contenido real de la experiencia.

Cabe aclarar que el término *sentir* hace referencia al conocimiento sensible y no a las respuestas afectivas. Asimismo, “lo real” refiere siempre a lo singular, al dato que se impone –al menos fenoménicamente– como independiente de la conciencia que lo aprehende. Por ello, el primer sentido del universal es lo abstracto, lo que tiene entidad como idea, resultado de un *proceso* de abstracción. Si el conocimiento se detiene aquí, casi es forzoso identificarlo con un proceso formal o incluso de *categorización*, tal como lo hace la psicología cognitiva contemporánea, heredera del legado kantiano.

La categorización, en sentido kantiano, es el proceso por el cual el entendimiento aplica sus formas *a priori* al material sensible, produciendo así un orden que es extrínseco a la realidad. En cambio, la abstracción y su resultado –el concepto– es un proceso que permite captar un orden intrínseco a lo real y que se manifiesta ya a la percepción sensible.

En el punto de partida, la experiencia presenta a la conciencia una *realidad* que, al menos en su aparecer, se da como independiente de esta conciencia y con los caracteres de una totalidad *cualificada* y *configurada*. Estos caracteres han sido el objeto primario de la psicología gestáltica de la percepción.

2.2.2. El paso al nivel inteligible

La reflexión filosófica asume esa experiencia para explicitar y *fundamentar* el valor de realidad que la experiencia presenta.

Sin embargo, las posiciones epistemológicas vigentes en teoría de la educación, a pesar de sus diferencias, tienen como notas comunes el fenomenismo (es decir que el aparecer es apariencia) y, en consecuencia, la conceptualización del conocimiento como síntesis, construcción del sujeto, categorización. Por ende, la realidad se asume como una construcción del sujeto, ya sea desde su pura subjetividad, ya sea como resultado de la interacción social. Pero este supuesto carácter de lo real no es evidente y el pensamiento contemporáneo lo advierte cuando plantea la discusión en torno al concepto de *racionalidad* (Vázquez, 1994), que en gran parte es una discusión sobre los *criterios* de verdad (u objetividad).

Se advierte, aunque a nuestro juicio sin llegar aún al fondo de la cuestión, que el valor de objetividad se halla ligado a la entidad que se dé al conocimiento racional, al intelecto y en particular a su relación con el *contexto* experiencial, a la capacidad del intelecto de trascender dicho contexto y a la vez de penetrarlo; invirtiendo, en un punto del proceso, el camino genético que en el punto de partida pone al intelecto en dependencia de la sensibilidad, pero que luego culmina en el retorno a los conceptos sobre las imágenes, retorno que permite que la experiencia sea cada vez más plena de significado, más inteligible.

Cabe aquí volver a lo explicado más arriba acerca de la doble vía en el proceso de conocimiento: percepción-abstracción y retorno a la imagen

A este trascender, ir más allá de lo sensible, el pensamiento moderno lo considera como un proceso lógico-lineal de obtención de lo universal a expensas de la riqueza de determinaciones de lo concreto, con lo cual culmina en formalismo², porque se trata de un universal vacío, pura forma ordenadora (ya sean "esquemas" conceptos puros, etc.)

² Hegel, en la *Fenomenología del espíritu* (1966), traza un camino en el cual la experiencia es ya reflexión y el intelecto, en el análisis de la percepción, la diluye en apariencia, en lo más indeterminado y, a ese precio, universal, o más bien general. Pienso por ejemplo en la dialéctica del "esto" y del "ahora-aquí" (*Fenomenología de la Percepción*, parte A, I, II, III).

Sin embargo, la legitimidad de ese “vaciamiento” de los contenidos de la experiencia y del intelecto y su mutuo extrañamiento, dista de ser evidente y gran parte de la psicología experimental genética ha ido mostrando, describiendo, un camino diverso, de dialéctica positiva entre el conocimiento sensible y el intelectual³.

C. Fabro (1961) ha mostrado, en un trabajo de asunción crítico-filosófico de la psicología experimental –aún no superado, a mi juicio–, la importancia del punto de partida fenomenológico experiencial para una metafísica realista.

2.2.3. La distinción metafísica: esencia y acto de ser

En lo que sigue, se pretende mostrar la consecuencia de esta distinción frente a posiciones actuales de relativismo o constructivismo.

Lo que está cuestionado en las epistemologías contextualistas actuales, que a la vez constituye el objeto de la metafísica, es la *realidad* de lo que se muestra, su *ser*, el *acto* por el cual la cosa dada es realmente sustantiva –substancia, lo que subsiste– y es lo que es. Por tanto, se trata de ver si en una descripción de la experiencia hay pie para el acceso a estas nociones. Y en este caso, en una perspectiva pedagógica, el camino metafísico indica un modo de guiar el proceso de conocimiento sensible e intelectual para que el aprendizaje sea, en primer lugar, *aprehensión* de lo que es.

La percepción entrega siempre algo, un contenido, en su *ser frente* al sujeto; por tanto implica y permite la distinción entre “lo que es” y “que es”, es decir un contenido esencial y su acto de ser, compresentes el uno con el otro. Es la primera presentación de *esencia* y acto de ser, de la que C. Fabro (1961) dice:

De aquí surge la propiedad más íntima de lo real: la esencia no tiene un sentido inteligible y ni siquiera un alcance perceptivo, sino en cuanto es el sujeto del actus

³ En mi trabajo sobre *Constructivismo, Realismo y Aprendizaje* (1996), desarrollo esta idea. En particular, en los capítulos I, II y III intento mostrar en el constructivismo piagetiano los elementos de una fenomenología realista –aunque en clave funcional– en la génesis de la noción de sustancia.

essendi como fundamento y contenido del acto y recíprocamente el esse es el acto de aquello que existe. (p. 513)

Es decir que el juicio experiencial afirma espontáneamente la unificación en acto de una por el otro a la vez que testifica la *distinción*: *lo que es algo y que existe*.

Esto permite, afirma el autor citado, una doble dirección en el camino fenomenológico: la que indaga los criterios de esencia y la que indaga los criterios de existencia. Dicho camino lo recorre el intelecto, pero en íntima unión con la sensibilidad que le da el primer contacto válido con la realidad. Aquí, *real* significa, ante todo, lo que existe con cierta independencia del sujeto, que se impone en el acto de percepción con evidencia y certeza subjetiva, señalada aún en las expresiones cotidianas (“lo vi con mis propios ojos”).

La primera dirección permite ver la distinción fenoménica de sustancia y accidente, o sea, de los elementos fundamentales que constituyen el *qué* de lo percibido y de aquellos elementos que lo acompañan y se apoyan sobre los primeros. Esta distinción es progresiva y va desde lo más externo –el aparecer– a la advertencia de que dicho aparecer es signo manifestativo de las cualidades internas, de lo que luego la reflexión metafísica discernirá como sustancia.

Lo dado a la percepción aparece como algo *unificado* en la multiplicidad de propiedades. Este carácter ha sido bien puesto a la luz –contra toda la tradición empirista, que había atomizado lo real y la experiencia de la realidad– por la Teoría de la Forma y, posteriormente, por la psicología genética que ha ido mostrando las etapas a través de las cuales se gesta el *esquema* de sustancia (Piaget, 1937) como lo *permanente* en los cambios y como *principio* que *sustenta* las propiedades.

Fabro señala que esta permanencia, que se da para la experiencia, será desplegada, luego, en la reflexión, como *subsistencia*, como el rasgo de lo que es en sí, con su propio acto de ser, de tal modo que cuanto más un ser es *en sí*, más ser *es*, es decir, posee un grado de ser más alto.

Todo lo dicho hasta aquí, y en particular esta última noción, tienen importancia central en una teoría de la educación.

Solo por poner un ejemplo, la noción de sustancia nos permite establecer una relación interdisciplinaria entre los objetos de las diversas disciplinas y llevar a los alumnos a una reflexión filosófica –en principio intuitiva– acerca de las relaciones reales entre los seres y su ordenamiento. Así, por ejemplo, *más ser* es el ser vivo que el inerte pues tiene mayor subsistencia, más posibilidades de autonomía; más ser tiene el trozo de cuarzo que las moléculas y átomos que lo componen; más ser es la persona que el animal pues en ella la subsistencia es inseparable de la libertad por la cual ese subsistente *dispone de sí*. Al respecto asevera Fabro (1961):

Los seres materiales se distinguen de los espirituales justamente por una mayor labilidad (...). La naturaleza, en efecto, está siempre en una condición de equilibrio inestable y los seres suceden a los seres, las sustancias a las sustancias. Por eso, un ser puede durar un instante en su individualidad (por ejemplo, una molécula de hidrógeno). (p. 535)

Es decir que es posible reconocer fenomenológicamente grados de subsistencia. Ello puede ser captado intuitivamente por el alumno que se está iniciando en el conocimiento científico de la realidad natural. En ese momento inicial, es importante que no se separen, en la enseñanza, el camino científico y el metafísico, pero para que esto sea posible, en la formación docente debe incluirse la visión metafísica.

Fabro señala que también desde la ciencia positiva se atestigua la realidad de la sustancia en su doble aspecto de *subsistencia* y *sustrato* (así, por ejemplo, en los cambios de estado se alteran algunas cualidades exteriores, pero permanecen otras más profundas), lo que permite cuestionar seriamente el principio fenomenista-racionalista de la atomización de la realidad.

En efecto, las realidades que se presentan a la experiencia no son un haz de propiedades yuxtapuestas sino un todo *unitario* en el cual esas propiedades se interpenetran, rasgo que se manifiesta en el *operar* de esas realidades y cuya justificación remite, en la

reflexión metafísica, a la *subsistencia*: un sujeto real que es el principio de unificación de las propiedades.

Estas propiedades se presentan a la experiencia en una gradación de pertenencia, tal que algunas son mudables y otras no pueden faltar sin que se altere la especificidad de las sustancias, como lo testifica también el análisis científico. Así, por ejemplo, en el agua, podemos distinguir caracteres *esenciales* (combinación atómica de las moléculas), *propiedades* (valencia química, punto de congelamiento; conductibilidad eléctrica) y *cualidades accidentales* (cantidad, posición...).

Se trata de distinciones que pueden aparecer cuando se tratan, por ejemplo, los conceptos en las ciencias naturales.

Todos estos conceptos forman parte de los contenidos curriculares; por tanto, sería lógico asumirlos en los planteos pedagógicos. De ese modo se iría gestando una visión integrada de la realidad.

El conocimiento progresa desde lo exterior a lo interior en la búsqueda de la *razón de ser* de lo que se presenta y el análisis fenomenológico de la experiencia muestra que lo que *aparece* y lo que *es* no son extrínsecos sino que se corresponden. En cambio, en el fenomenismo, como se señalara, el aparecer es ilusorio, con lo cual se disuelve la experiencia; se cierra el acceso cognoscitivo y no queda más que la vía de la síntesis subjetiva o su análogo contemporáneo: la *construcción social*. Pero esta solución resulta postulada y contradictoria para una fenomenología sin prejuicios:

En la educación afectivo-moral es importante mostrar, hacer tomar conciencia, de que debemos aparecer como realmente somos –o, por lo menos, queremos ser– en nuestras palabras, nuestro modo de vestir, de movernos, de actuar.

En efecto, la experiencia y el núcleo inteligible (que la ciencia busca) son diversos, pero no son extrínsecos, se corresponden en cuanto uno da en lo particular lo que en el otro es universal: el conocimiento intelectual ilumina la experiencia, la torna inteligible y de ella a su vez recibe contenido, en una dialéctica positiva que es el fundamento y la explicación última de cualquier proceso de aprendizaje, cuya adecuada conducción

supone ir guiando la observación a fin de que aparezca de un modo cada vez más unitario y translúcido la articulación de planos: ser y aparecer; ser y obrar; ser y valer.

Esta articulación aparece, al menos en parte, descripta por la psicología genética de J. Piaget a propósito de la génesis de las categorías físicas fundamentales: objeto, causa, movimiento, etc.

La descripción de la experiencia abre el paso al saber científico y también a la reflexión metafísica en la cual puede resolverse, en última instancia la exigencia de *objetividad* del conocimiento, exigencia que está en el centro de la discusión contemporánea y que, en relación con el tema específico de esta exposición, es la única capaz de fundar una teoría curricular.

Un primer nivel y sentido de *objetividad* aparece ya en el conocimiento perceptivo tal como fue descrito, en cuanto el mismo manifiesta planos heterogéneos, irreductibles, en el objeto que se presenta y de este recibe la percepción su carácter de totalidad articulada.

La experiencia entrega un ente, una realidad que *es*, que tiene realidad, al menos como presencia *efectiva* y en la cual la reflexión distingue un *quien* y un sujeto y contenido, que *es* –es decir, que tiene realidad, ser– y *lo que es* –o sea, sus características esenciales–. A primera vista, lo que la experiencia entrega más directamente es un contenido –“esto es un árbol”– donde el acto de ser está connotado, aunque no simplemente como cópula, sino como un sujeto-esencia que ejerce efectivamente el acto de ser, pues a la percepción corresponde la convicción de realidad. Lo que se percibe es una esencia –en concreto– que ejerce el acto de ser. Por tanto, en el primer acto de conocimiento se presenta esta composición última –en modo intuitivo– que la metafísica distingue como *esencia* y *acto de ser*.

Si se describe lo que se advierte en esa primera presencia, se ve que *esencia* y *acto de ser* aparecen como inseparables: un algo sin el acto de ser no es real, y sin esencia, no se capta, no se determina ni se distingue de los otros entes. La percepción presenta

simultáneamente el acto de ser y la esencia, pero *no los identifica*, sino que los *distingue*: una cosa es decir que algo *es* y otra decir *qué* es.

El punto de partida es el mismo para la ciencia positiva y para la metafísica pero luego los caminos se bifurcan. La primera se centra en el contenido, en el análisis de los modos de ser; la segunda tematiza el ser como acto, sin dejar de lado la esencia que, a partir del dinamismo de lo real, se devela como razón del mismo, como naturaleza.

2.2.4. La naturaleza y el orden de lo real

En este punto se alude simplemente a esta noción, para hacer notar la riqueza de sugerencias pedagógicas del enfoque fenomenológico: todo el campo del aprendizaje científico –biología, física, química...– se constituye en un punto de partida para introducir a la reflexión metafísica. En efecto, las ciencias naturales tienen como objeto de estudio inmediato el *dinamismo* de los entes naturales, a partir del cual se busca inferir leyes. Y lo que filosóficamente se llama *naturaleza* es precisamente el principio esencial, específico, del cual se sigue un modo propio de obrar.

Por ende, el concepto de *naturaleza* puede ser un hilo conductor para el tratamiento interdisciplinario de distintas temáticas de las ciencias, lo que, a la par, favorecería la gestación de una visión *integradora* de la realidad, tan reclamada en los planteos pedagógicos.

La ciencia procede por abstracción, buscando constantes, leyes, modos universales de ser; deja, por eso, de lado al individuo y alcanza, a ese precio, una objetividad *abstracta*. Es decir, busca la razón común que le permite clasificar, predicar unívocamente y también disponer *técnicamente* de lo real y, para ello, deja de lado los caracteres propiamente singulares.

Este modo de proceder es lícito, caracteriza una de las formas del conocimiento humano; pero, si se toma como la *única* forma de conocimiento, podría desprenderse de ello que las diferencias entre los individuos son todas simplemente accidentales.

Sin embargo, es justamente en los seres singulares donde tiene realidad, existencia real, la razón común, lo específico, universal, que es el objeto de las diversas ciencias. Y es allí donde el intelecto puede dar un paso más: confrontar esta razón universal –la de la especie– con el contenido de cada individuo y ver aquella desde dos enfoques alternativos: o bien como más pobre que el individuo real, pues no abarca *toda* la riqueza de lo singular; o bien como más rica, en cuanto la especie se encuentra realizada solo parcialmente en cada uno de los individuos. En el primer caso, se trata del universal tomado como razón lógica, en el segundo, el universal es una formalidad real, metafísica, a la cual se ha llegado *no* por la abstracción formal del científico sino más bien por una reflexión que C. Fabro llama “intensiva” o “integrativa”, en lo cual lo que se impone es, no ya la univocidad, el orden de igualdad, sino la diversidad. Tomás de Aquino lo expresa de modo sintético: *Es preciso decir que todos los animales son igualmente animales, pero sin embargo no todos los animales son iguales* (De Malo, q. 2, a 9 ad 16).

Pero, no se trata simplemente de una diversidad caótica: lo que se advierte es que la noción universal, con toda su riqueza intensiva (la de la especie), se halla realizada solo *parcialmente* en los individuos y que esto introduce una *gradación* en lo real, de una especie a otra, de un individuo a otro en cada especie y aun en cada individuo.

Fabro vuelve a usar aquí ejemplos biológicos (1949, p. 166). Los procesos de desarrollo del ser vivo muestran no solamente crecimiento cuantitativo sino también diferenciación cualitativa que se revela como movimiento de *perfeccionamiento* orientado al cumplimiento de la forma, que se expresa ante todo en la figura propia; cumplimiento que, al ser alcanzado, permitirá que el individuo sea, a su vez, principio de un nuevo individuo, en el que recomienza el movimiento que se revela como realización progresiva de una forma y que la reflexión metafísica expresa como el principio de *magis et minus*: La relación de *participación* es justamente la relación metafísica que fundamenta la unidad y diversidad de lo real, que da la razón del orden según un más y un menos en el tener el *ser*, cuyo contenido *real* y *nocional* es el de las perfecciones puras

Son perfecciones puras o trascendentales las que no dependen de los principios esenciales, sino que se hallan en diverso grado en diversas especies y permiten su ordenamiento jerárquico: ser, vida, conocimiento.

Así, este *más y menos* resulta el principio hermenéutico de las diferencias entre los individuos y también entre las especies.

Según el grado de participación en el ser, según la mayor o menor intensidad con que realizan las perfecciones puras, se ordenan jerárquicamente las especies y aun los individuos dentro de una misma especie, aunque en este caso las diferencias son en el plano de los accidentes.

La especie solo se realiza, solo existe concretamente, en los individuos y en ellos la riqueza óptica de la especie aparece como en un abanico, multiplicador y realizador en modos diversos, ordenados, por lo tanto, inteligibles. Fabro (1949) lo ilustra con la formalidad genérica de la animalidad: esta puede ser reconocida como una modalidad del ser corpóreo o como una forma de actualización de la vida, considerada una perfección pura. Ello significa que no se identifica con la vida biológica, sino que se registra como el modo de ser que implica autonomía, autodespliegue.

En este caso, el género animal es una *formalidad* suprema que tiene bajo sí *todas* las formas de vida que se realizan en el mundo corpóreo. Así, en el plano conceptual, vida no es ya una razón o concepto de mínimo contenido (al modo de un universal lógico) sino una *virtualidad* ontológica que se realiza de modo *participado* en las distintas especies. Este modo de participación puede hacerse intuitivo cuando se abordan distintos contenidos de biología

Lo presentado hasta aquí, en sus líneas fundamentales, permite advertir que el problema de la *objetividad* del conocer no se resuelve fuera del ámbito metafísico. En efecto, lo que actualiza las capacidades cognoscitivas es el *ser* que es inteligible cuando se presenta no solo en sus caracteres esenciales, universales, sino también como manifestación de ese *orden* metafísico de participación.

La *teoría curricular* exige doblemente el planteo metafísico: 1) porque hay un acuerdo fundamental en que ella plantea la cuestión de los *contenidos* educativos, de su selección y organización, es decir, de su *orden*, que debe fundarse en el orden de lo real, para permitir así la visión integral y unitaria; 2) porque su punto de partida es el *conocimiento* y allí debe dilucidarse su valor de verdad, de referencia a la realidad.

Se trata precisamente de esclarecer ante todo la naturaleza y función del llamado *conocimiento* escolar, tema recurrente desde la sociología de la educación de los años '70 a la teoría crítica actual que ha asumido como su punto de partida que *el conocimiento es una "construcción social"*. En dicha posición hay un equívoco fundamental: lo que puede ser dependiente del contexto social es el *valor* o la *vigencia* práctica que se da a ciertos saberes en relación con otros, pero *no* su *contenido* de verdad (López Cerezo et al., 1994).

Cada área del saber, cada ciencia, tiene sus principios y metodologías específicas, que no dependen de los contextos sociales, sino de exigencias intrínsecas a sus propios objetos. Por otra parte, todo conocimiento científico debe ajustarse a las leyes lógicas.

El análisis fenomenológico abre cauces para un enfoque epistemológico que no se reduce a una sociología del conocimiento y que permite poner bases para una teoría curricular *real*. En ella, los contenidos educativos pueden y deben ser seleccionados y ordenados según el doble principio del progreso lógico-gnoseológico –que tiene en lugar central la articulación de experiencia y pensamiento– y de la relación y distinción de las realidades –de acuerdo con el principio óntico de la participación– que a su vez permitirá establecer una jerarquía dentro de los contenidos disciplinares (Vázquez, 1994) y una articulación interdisciplinaria ordenada a permitir no solo una visión integrada sino una jerarquía axiológica.

Conclusiones

El propósito central de este trabajo fue indagar los fundamentos para determinar criterios de selección de contenidos escolares.

Se estableció como tesis que es doble el fundamento para la selección de los contenidos curriculares: a) las dimensiones de la naturaleza del sujeto, que deben desarrollarse de modo adecuado y b) las dimensiones o niveles de realidad que son la fuente de los objetos propios de cada capacidad del sujeto.

Se acudió a una metodología de orden fenomenológico para evitar afirmaciones dogmáticas. Vale decir, se intentó describir lo que se da a la experiencia y, a partir de dicha descripción, buscar la reducción a principios de fundamentación.

Por este camino, se desarrolló el doble fundamento aludido en la hipótesis, para lo cual se siguió, en lo fundamental, los análisis de la fenomenología de C. Fabro, a la vez que algunas sugerencias de aplicación al campo pedagógico.

En la dimensión cognoscitiva, la descripción permitió descubrir dimensiones múltiples y cualitativamente diversas, que llegan a elaborar una síntesis del objeto, que no es lo mismo que una construcción social, sino desarrollo de esquemas de asimilación.

Se destaca la necesidad de que en la tarea escolar se guíe este proceso, mediante la ordenada presentación de contenidos y el andamiaje que permita estructurar imágenes y captar significados.

Debe notarse la importancia práctica de estas tesis para la tarea del aula: Una teoría realista del aprendizaje debe sustentar estrategias que partan de lo concreto, guíen al alumno para que llegue por sí mismo al concepto y a la definición. Y, luego, pueda volver –retorno del concepto a nuevas imágenes– con ese concepto a las nuevas realidades que se le presenten, encuentre ejemplos y pueda “leer” esta información inédita, comprenderla dentro de un contexto de sentido, de un esquema universal en el que pueda insertar lo nuevo, concreto.

Por otra parte, el conocimiento intelectual no solo es un contacto diverso con el mundo, sino la posibilidad de que el yo vuelva sobre sí mismo bajo la forma de reflexión, y así capte, de un modo nuevo y más profundo, la propia singularidad: el acto de conocimiento abre al hombre al mundo *porque contemporáneamente lo abre a sí mismo*.

Sin duda, el conocer abre el camino para el ejercicio del tender y es por ello que, en el hombre, el conocimiento intelectual hace posible un querer que supera lo sensible.

Por eso, en la tarea pedagógica, se debe mostrar la dimensión de valor en los distintos niveles de lo real en cuanto aprehendido y las consecuencias para el obrar en los contenidos que enseñamos. Esto implica, muchas veces, una metodología transdisciplinaria.

Se subrayó que el momento receptivo valorativo es previo al momento activo, lo cual indica un modo peculiar de encarar la educación moral como apertura empática a la dimensión de bien, antes que como esfuerzo o resistencia frente al apetito sensible. Dicho de otro modo: la educación moral es ante todo una cuestión de *amor*.

Se trata, entonces, de mostrar cómo el intelecto va accediendo a la estructura de lo real, siempre con la finalidad de revelar una perspectiva de fundamentación del planteo curricular y, en particular, de la selección y estructuración de contenidos que éste exige.

Ante la pregunta *qué contenidos escolares*, la respuesta es: Los contenidos que permitan mostrar las diversas dimensiones de la realidad y con una organización que refleje el *orden* real, de modo que el sujeto actualice en forma unitaria, integral y jerárquica sus capacidades con los objetos propios de cada una de ellas. Vale decir: Promover un conocimiento objetivo, con una metodología que favorezca la doble vía en el proceso de conocimiento: percepción-abstracción y retorno a la imagen.

Esta temática de los *objetos propios* es, entonces, el primer criterio para la selección de contenidos educativos. En la formación docente debe discutirse esta cuestión y ejercitar en el análisis de ejemplos referidos a cada área curricular.

La descripción de la experiencia abre el paso al saber científico y también a la reflexión metafísica en la que puede resolverse, en última instancia, la exigencia de *objetividad* del conocimiento, que está cuestionada en las epistemologías contextualistas actuales, y que a la vez constituye el objeto de la metafísica: la *realidad* de lo que se muestra, su *ser*.

En una perspectiva pedagógica, el camino metafísico indica un modo de guiar el proceso de conocimiento sensible e intelectual para que el aprendizaje sea, en primer lugar, *aprehensión* de lo que es. De allí que es importante no separar, en la enseñanza, el camino científico y el metafísico; para que esto sea posible, el docente tiene que recibir en su formación esa visión metafísica.

Por esta vía, se iría gestando una visión integrada de la realidad, para que aparezca de una manera cada vez más unitaria y translúcida la articulación de planos: ser y aparecer; ser y obrar; ser y valer.

La selección y organización de contenidos, es decir su *orden*, debe fundarse en el orden de lo real, para permitir así la visión integral y unitaria y, ante todo, su valor de verdad, de referencia a la realidad.

El eje es la noción de participación que permitirá establecer una jerarquía dentro de los contenidos disciplinares y una articulación interdisciplinaria ordenada a permitir no solo una visión integrada sino una jerarquía axiológica.

Referencias bibliográficas

- Fabro, C. (1949). *La nozione metafisica di partecipazione*. Società Editrice Internazionale
- Fabro, C. (1982). Introducción al Problema del Hombre. Rialp,
- Fabro, C. (1969). *La dialéctica de Hegel*. Columbia.
- Fabro, C. (1961). *Partecipazione e Causalità*. SEI.
- Fabro, C. (1941). *Percezione e pensiero*. Morcelliana
- Fabro, C. (1979). *Essere e libertà*, pro-manuscrito. Perugia.
- Fabro, C. (1977). *L'Essere nel corpo*, pro-manuscrito. Perugia.
- Fabro, C. (1961). *L'Anima*. Studi.
- Hegel, W.F. (1966). *Fenomenología del espíritu* (Trad.de W. Ross). FCE.
- Heidegger, M. (1958). *Bâtir, habiter, penser*. En *Essais et conférences*. Gallimard.
- Kierkegaard, S., *Diario* (trad. ital. de C.Fabro, T.1). Morcelliana.
- Lersch, Ph. (1962). *La estructura de la personalidad*. Scientia.

- López Cerezo, J.A., Sanmartín Esplugues, J., y González, M. (1994). La filosofía actual de la ciencia. *Diálogo Filosófico*, 10(129), 164-208.
- Marc, A. (1966). *Psicología Reflexiva*, Tomo II. Gredos.
- Marc, A. (1963). *Psicología reflexiva*, Tomo I. Gredos.
- Piaget, J. (1937). *La construcción du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestle.
- Tomás de Aquino (1965). *Quaestio De Anima*. Marietti.
- Tomás de Aquino (1982). *Quaestio De Malo*. Com.Leonina, Libr. Philos. J.Vrin.
- Tomás de Aquino (1949). *Suma Teológica*. L.A.B.A.C.
- Vázquez, S. M. (1994). *La teoría de curriculum en la actualidad*. CIAFIC Ediciones.
- Vázquez, S. M. (1996). *Constructivismo, Realismo y Aprendizaje*. CIAFIC Ediciones.