

La personalización, la socialización y la moralización como partes del proceso educativo

Paciano Feroso*

1. La personalización

1.1. Concepto de personalización

Es un proceso dinámico, mediante el cual el individuo madura plenamente y se realiza encontrándose a sí mismo y desarrollando sus potencialidades de manera perfecta. La personalización, en contraste con la socialización, denota todo aquello que la persona es y tiene, independientemente de sus vinculaciones y papeles sociales. En la realidad no hay distinción entre personalización y socialización, pero sí en el plano teórico y analítico, para sopesar en qué proporción y de qué modo se interactúan ambas dimensiones humanas. La personalización es un proceso de *individuación*, de realización del sujeto, como si hipotéticamente pudiéramos aislarlo de la sociedad en que vive, lo que en la práctica sería un absurdo. La personalización es un proceso de *interiorización*, de identificación consigo mismo, seguimiento del yo ideal y enriquecimiento de aquellas facetas del ser humano actuantes aun en medio de su soledad y aislamiento. La personalización, según las teorías psicoanalíticas, supone *diferenciación* e individuación.

Otras muchas características podemos distinguir en la personalización. Una de ellas es la *integración*, gracias a la cual el individuo adquiere cohesión, unidad y singularidad, desde el punto de vista funcional. La *autodeterminación* completa a la integración, por cuanto tiene de iniciativa interna, de autorresponsabilidad y de compromiso aceptado personalmente para trazarse su destino. El *autocontrol* de todas las aptitudes, virtualidades y posibilidades de la vida de un hombre es, por fin, otra de las características de la personalización.

* En: Feroso, Paciano. *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Capítulo 9. Ediciones CEAC, S.A., Barcelona, 1985. pp.170-191.

1.2. La personalización ayudada por la educación

Nada puede hacer la educación en cuanto se refiera a los fundamentos biológicos de la personalidad; mucho en cuanto diga relación a habilidades adquiribles y a procesos conductuales aprendidos.

La *instrucción* es, como vimos en el capítulo VIII, uno de los modos de contribuir al desarrollo de la personalidad, aunque sea dentro de unas limitaciones impuestas por la misma naturaleza del acto didáctico. A pesar de que las exageraciones de las tendencias «intelectualistas» y didácticas no revelen la verdadera significación de la instrucción en el proceso de formación de la personalidad, no cabe lugar a duda que una enseñanza técnicamente montada y controlada puede aportar su grano de arena al edificio de la personalidad humana, habida cuenta de la atención que los teóricos de la educación han prestado siempre al *currículum*, caja de resonancia donde la antropología cultural ha hallado eco, ora impulsada por sistemas defensores de las materias optativas libremente elegidas por el alumno, ora animada del espíritu conservador de quienes han estado persuadidos de que, exceptuados los ciclos de licenciatura y doctorado, han de imponerse disciplinas comunes, consideradas por los profesores como troncales y necesarias.

Hay investigaciones sobre la correlación entre grado de instrucción y maduración de la personalidad, sin que hayan podido aislarse variables como son las condiciones fáciles y privilegiadas en que el universitario ha realizado tradicionalmente su formación profesional, circunstancias que han favorecido poco el acercamiento a la vida real. Tampoco han podido aislarse las metodologías usadas y el enfoque de todo el contexto escolar, que son factores del desarrollo de la personalidad, lo que dificulta la comprobación científica de la influencia real de la instrucción en la personalización. La instrucción se adquiere en un tipo concreto de escuela, con intencionalidad diferente, favorecedora o entorpecedora del desarrollo de la creatividad y originalidad. A pesar de estas dificultades, es evidente que la instrucción coopera en el proceso de personalización.

Más personaliza aquel tipo de educación que busca la *autorrealización*, integración o autocontrol. En el capítulo dedicado a la transformación del hombre por la libertad veremos cómo no puede haber auténtica educación sin el aprendizaje del ejercicio maduro de la libertad. La autonomía y la independencia son características de la maduración personal, puesto que el hombre inicia su existencia en estadios

dominados por la heteronomía y la dependencia. Si tuviéramos que establecer dos extremos en el proceso de personalización, pondríamos a un lado la inseguridad, la necesidad de protección y la dependencia de los adultos; al otro, la seguridad, la necesidad de proteger a otros, la independencia y la autonomía mental y moral. Las personalidades infantiles son aquellas que conservan rasgos propios de los primeros estadios a lo largo de etapas psicológicamente caracterizadas por mayor capacidad oblativa. Cuando el hombre ha superado las fases de heteronomía, busca convertirse en protector, contribuyente al bienestar de los demás y donador de la riqueza interior que, como solícita abeja, liba en la autorreflexión y la intimidad personal.

La educación fomenta y dirige el ejercicio de la autonomía y la libertad; en consecuencia, fomenta y dirige el proceso de personalización. Ha sido K. JASPERS uno de los teóricos de la educación que más énfasis ha puesto, dada su idolatría por la libertad, en la educación como un encuentro con el ser-sí-mismo mediante la autorreflexión y la comunicación entre personas libres. La comunicación que pisase la libertad del educador o del educando, resultaría una falsa comunicación. Educar es comunicarse en libertad; y la comunicación en libertad es personalización.

La difusión de las ideas de C. ROGERS entre los teóricos de la educación han creado un clima propicio para centrar la acción educativa en el educando, con el propósito de enseñorearle de sí mismo, crear actitudes positivas, integrarse mejor en todas sus esferas y estratos, conseguir mayor tolerancia ante las situaciones desagradables y frustantes, y lograr una mejor adaptación general. La consecución de estos mecanismos y dinamismos psicológicos son personalización, porque son parte de los procesos de individuación o de diferenciación. Uno de sus discípulos, R. ZAVALLONI, entreteje un ramillete de pensamientos, con la mezcla del proceso de personalización y autorrealización en la libertad:

«Formar la personalidad del educando en el uso racional de la libertad es sin duda el objeto más importante de la actividad educativa; mas no me parece que ello pueda realizarse de modo eficaz mediante una intervención «autoritaria» del educador. Estoy convencido de que la acción de este último tendrá un éxito tanto mayor cuanto más encauzada vaya por medio de una intervención «comprensiva». La idea fundamental de la «psicología del comprender» viene así a caracterizar la naturaleza del verdadero diálogo educativo.»¹

¹ ZAVALLONI, R.: *Educación y personalidad*, Razón y Fe, Madrid, 1958, pág. 106.

Los efectos de una educación en la libertad mediante la comunicación personal son los mismos que produce la psicoterapia en el cliente cargado de conflictos: la reorganización del mundo perceptivo, la reorganización de la percepción de sí; y el desarrollo de la capacidad de autocontrol. La objetiva *percepción de sí* es condición fundamental en la personalización, tanto sea una percepción del yo físico, del psicológico, del moral o del psicosocial. La Psicología clínica ha probado que el «esquema corporal» o percepción del «yo físico» tiene suma importancia en la maduración de la persona; igualmente la tienen el «yo» psicológico real e ideal, y el «yo» moral. C. G. JUNG llama *individuación* al proceso espiritual por el cual se edifica la personalidad, y se llega a la autorrealización de sí mismo; en ella el «yo ideal» juega un papel dinámico y desencadenante².

«En educación es necesaria una continua reorganización del mundo perceptivo del muchacho, ya que su personalidad está sujeta al desarrollo evolutivo y sufre, por consiguiente, profundos cambios. Esta reorganización perceptiva, que tiende a despertar en el individuo sentimientos y actitudes de carácter positivo, constituye ya en sí misma un factor pedagógico de gran importancia y justifica la orientación terapéutica puesta aquí en la base de todo el edificio de la educación»³.

La educación personaliza, porque *crea motivaciones*, que ejercen funciones de control, estímulo e inhibición. Todas las teorías sobre la motivación son conscientes de que la motivación está relacionada con el proceso de personalización, pero de manera especial, lo son aquellas que son llamadas «teorías personalísticas», como por ejemplo, las de ALLPORT, MCCLELLAND y MURRAY⁴.

«El problema de la motivación ocupa una posición central en el estudio psicológico de la personalidad. Algunos autores afirman que ambas cosas son idénticas. Nosotros, aunque no creemos necesario aceptar esta extrema aptitud, reconocemos que toda teoría de la personalidad se centra en el análisis de la naturaleza de la motivación»⁵.

ALLPORT distingue tres períodos en el desarrollo de las motivaciones: durante los dos primeros años de vida, las motivaciones son biológicas y antisociales,

² GOLDBRUNNER, J.: *Individuación*, Fax, Madrid, 1962.

³ ZAVALLONI, R.: *Educación y...*, pág. 117.

⁴ MADSEN, K. B.: *Teorías de la motivación*, Paidós, Buenos Aires, 1967, págs. 230-245; págs. 161-185. ALLPORT, B.: *La personalidad, su configuración y desarrollo*, Herder, Barcelona, 1970.

⁵ ALLPORT, c.: *La personalidad...*, pág. 238; de la misma opinión es MURPHY, c.: *Personalidad*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid, 1956, pág. 120.

permitiendo que se califique esta etapa de egoísta, narcisista, primaria, autoerótica; de los tres a los quince años las motivaciones básicas son las de manipulación y posesión de la realidad física, las ambientales, heterónomas y periféricas, que dirigen el proceso de socialización; durante la adolescencia las motivaciones se especifican y se denominan autónomas, postnarcisistas, maduras y personales.

De singular importancia para la educación son las motivaciones internas, conocidas por «niveles de aspiración», desde que en 1930 HOPPE diera este calificativo a los ideales directivos de la personalización, que se convierten en fines y ejemplares autodeterminados y autocreados.

La educación conduce al hombre desde su heteronomía infantil hacia la autonomía adulta y procura despertar intereses y necesidades internas, que determinan la carga impulsiva a la acción y a la constancia. Los psicólogos prefieren hablar de pureza y fuerza motivacional en lugar de usar la expresión tradicional de «fuerza de voluntad». Creen con LINDWORSKI que el poder de la voluntad es «poder de motivos» y que la firmeza del carácter es motivación arraigada. La educación personaliza en tanto en cuanto maneja motivaciones y las purifica.

Aún hay otro capítulo interesante en la enumeración de las relaciones entre motivación y personalización. Hacemos alusión a las motivaciones externas o incentivos, es decir, al *premio* y al *castigo*. Abundan las investigaciones sobre el influjo de los incentivos en el aprendizaje, sobre el cual se han llegado a conclusiones válidas acerca de la eficacia que el premio, incentivo de signo positivo, tiene sobre el aprendizaje, dado el paralelismo existente entre premio y recompensa o efecto agradable⁶.

El *castigo*, impuesto a tiempo y con equilibrio por parte del educador, es también incentivo, aunque menor que el premio, por correcta que sea la autoridad que lo usa⁷. Parecidos al premio y el castigo son la *alabanza* y el *reproche*, y los

⁶ PINILLOS, J. L.: «Motivación y aprendizaje», en *Revista Española de Pedagogía*, 18 (1960), págs. 16-48. FERNÁNDEZ HUERTA, J.: «Motivación y aprendizaje», en *Revista Española de Pedagogía*, 10 (1952), págs. 61-75. ZEEVAN R. C.-BIRNEY, R. C.: *Teorías sobre la motivación del aprendizaje*, 1972. ALVAREZ, R.: «La motivación en el aprendizaje», en *Revista Española de Pedagogía*, 17 (1959), págs. 213-221. SPENCE, K. W.-SPENCE, J. T.: *The Psychology of Learning and Motivation*, Academic Press, New York, 1972, 2 Vols.

⁷ PINILLOS, J. L.: «Motivación...», págs. 29-36.

efectos sobre el aprendizaje son similares a los del premio y el castigo respectivamente⁸.

El *papel del maestro* es triple: buscar motivos adecuados, aprovechar los efectos derivados de la motivación para reforzar el aprendizaje, desarrollar la cooperación y fomentar la iniciativa. El maestro ha de saber que motivar no es hacer entretenida y sencilla la labor escolar; esto es demagogia. Motivar es una de las secuencias de toda buena programación escolar, superior al uso de la metodología y las técnicas; motivar es tener en cuenta los intereses de los educandos, aunque no se consienta siempre en ellos; motivar es definir bien los objetivos escolares, porque el objetivo definido genera más trabajo y menos fatiga.

2. La socialización

2.1. Concepto de socialización

Proliferan las definiciones descriptivas de socialización. La socialización es considerada como una adaptación a las instituciones o como una apertura a los demás. Según sea el concepto que se tiene de la sociedad, variará el de socialización, entendida como adaptación a las instituciones. En la mente determinista y superorgánica de E. DURKHEIM la sociedad se hace temer y respetar mediante un conjunto de prohibiciones y coerciones; la socialización consiste en someter los estados generales, las predisposiciones vagas y plásticas del individuo a una determinación originada de estructuras sociales. En la *teoría funcionalista*, la socialización es la manera de asegurar la inviolabilidad de la persona por el grupo. En la *teoría de la comunicación*, no se produce la socialización ni por un sometimiento a las presiones sociales, ni por una adaptación al grupo que la protege, sino por los intercambios complejos del ser humano con los demás componentes del grupo. Cuando la socialización se concibe como una apertura a los demás, resulta una interacción entre la capacidad de apertura a los demás y la elaboración de funciones psicológicas⁹.

Podemos concluir diciendo que la socialización es un proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, mediante el cual éste asimila las pautas, normas y costumbres compartidas por los miembros de la sociedad y aprende a conducirse en

⁸ CORRELL, w.: *El aprender*, Herder, Barcelona, 1969, págs. 62-64.

⁹ MALRIEU, PH.: «La socialización en la formación de la personalidad», en Gartiot-Alphandery, -Zazzo-: *Tratado de Psicología del niño*, Morata. Madrid, 1975, págs. 25-39.

la forma más común a ella, adaptándose y abriéndose a los demás. Cabe destacar la interacción, la asimilación, la adaptación, la apertura a los demás la conducta aprendida y los dinamismos del proceso¹⁰.

2.2. La educación como proceso de socialización

Son múltiples las dimensiones a contemplar, cuando estudiamos la socialización como componente del proceso educativo.

2.2.1. Pedagogía y socialización

La socialización, como tarea escolar, ha sido posterior a los socialismos políticos y económicos, aparecidos en los siglos XIX y XX. Resulta muy difícil precisar si el socialismo es factor de la génesis de la socialización; lo cierto es que hay una secuencia cronológica, porque primero fue el socialismo y luego la socialización, por más que este término tenga significados diferentes en los partidos políticos europeos homologados.

La socialización ha sido exigencia del s. XX cansado de viejas ideologías, del capitalismo exacerbado y angustiado por la impotencia que la soledad produjo en la humanidad. Se han erigido sociedades internacionales para paliar la incapacidad de cada nación en solventar sus problemas. Los antes beligerantes pactan más para disimular su debilidad, que guiados por principios de convivencia. Lo que nos obliga a concluir que es discutible el origen del asociacionismo, entendido como apertura a los demás, en aras de la auténtica convivencia. Es dudoso que el hombre del siglo veinte esté más animado por la «proximidad» que por la rivalidad agresiva, camuflada en no pocas ocasiones en grupos, asociaciones y «ligas».

Los especialistas en la materia constatan dos hechos simultáneos: el acrecentamiento de la socialización y la disminución del poder socialista radical en Europa, si se estableciese un parangón entre la Europa inmediata a la segunda postguerra y la última década¹¹. Los

¹⁰ HILGARD, E.: *Introducción a la Psicología*, Morata, Madrid, 1966, Vol. I, pág. 120. Child, citado por Cronbach: *Psicología educativa*, Pax, 1965, pág. 34. FICHTER, a. H.: *Sociología*, Herder, Barcelona, 1969, págs. 36-37. MORRISON, A.-MCINTZE, D.: *Schools and Socialization*, Penguin Books, New York, 1979.

¹¹ REMOND, R.: «¿Crisis de los socialismos?», BARRERE, A.: en *Socialización y persona humana*, Nova Terra, Barcelona, 1963, págs. 22-23.

socialismos radicales, aunque parezca contradictorio, han producido regímenes totalitarios, que según J. Y. CALVEZ son el obstáculo mayor para la verdadera socialización¹².

Uno de los mayores enemigos de la socialización en el mundo occidental ha sido la burguesía, de signo individualista y capitalista, opuesta igualmente al socialismo que a la socialización. A los especialistas compete aceptar o rechazar las tesis de MAX WEBER y BERNARD HARING, según las cuales las ideas religiosas individualistas del protestantismo, al menos el primigenio, favorecieron en Centroeuropa actitudes contrarias a la socialización.

El S. XVIII fue precursor de la pedagogía como saber autónomo, por más que no recibiera su consagración hasta HERBART. El S. XVIII se caracterizó por el endiosamiento de la razón y por la dedicación del proceso educativo a la adquisición de saberes, único pasaporte para ingresar en la sociedad distinguida. Descartes patrocinó este ambiente con su filosofía racionalista, asimilada por el pueblo francés y por gran público en Europa. Después de las teorías empirista y trascendental de LOCKE y KANT, apareció en la escena de los saberes la Pedagogía, inspirada en el intelectualismo, superviviente en tanto que los vitalismos no entraron en escena en el S. XX.

Las ciencias de la educación han recibido el tema de la socialización de la psicología evolutiva y de la psicología social. La pedagogía se ha alborozado ante los medios técnicos de que dispone la psicología social para medir las relaciones personales. Recientemente los estudios «Escuela y comunidad» han contribuido al interés de los educadores por lo extraescolar, interrelacionado con la comunidad y la sociedad.

A principios de siglo se inventaron los métodos socializados de enseñanza y más tarde se aprovechó la experiencia de los grupos en industria y psicoterapia.

Tres teóricos de la educación, por citar alguna concreción, que han puesto en lugar privilegiado la socialización, han sido: NATORP, DUKHEIM y DEWEY. El primero, PAUL NATORP (1884-1924), neokantiano, profesor en la Universidad de Marburgo, minusvaloró al individuo arrancado de la sociedad, que impone sus propios fines a los educandos, inmersos en la comunidad que los modela en el trabajo y la cooperación. La educación individual se alcanza mediante la incorporación a la vida colectiva, fuera y dentro de la escuela, donde el trabajo es considerado elemento básico, porque es el medio para aglutinar a los alumnos entre

¹² CALVEZ, J. Y.: «Socialización y tendencias totalitarias», en BARRERE, A.: *Socialización...*, págs. 127-145.

sí. Más aún, siendo la educación moral el norte indicador del perfeccionamiento humano, el educador no puede olvidar que la conciencia moral individual se identifica con la conciencia colectiva¹³.

E. DURKHEIM (1858-1917) creador de la Sociología de la educación, no podía evadirse, dados sus principios pedagógicos, y dejar de lado a la socialización, convertida en piedra angular de su obra *Educación y Sociología*, recopilación póstuma de su pensamiento en ciencias de la educación. El hombre, egoísta por nacimiento, ha de sensibilizarse socialmente por la educación, consistente en la transmisión de cultura, y condicionadora determinísticamente de la personalidad del educando. La educación es inseparable de las estructuras sociales, en las que se asienta y sin las cuales es inconcebible. Para él educar es socializar, con detrimento manifiesto del proceso de personalización.

J. DEWEY (1859-1952) asignó a la educación una *función social*, asequible en medio del ambiente que modela a los individuos, porque no sólo es el lugar más próximo al hombre, sino una *continuidad* entre cuanto le rodea y él mismo, como ser viviente. El ambiente social es una asociación de las actividades de unos miembros de la sociedad con otros y es el factor condicionante de los hábitos externos de acción:

«Nosotros nunca educamos directamente, sino indirectamente por medio del ambiente... Las escuelas siguen siendo... el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros.»¹⁴.

La escuela es un *ambiente simplificado* social, intencionalmente creado por el educador para influir en la personalización de los educandos, eliminando las circunstancias adversas que la sociedad pudiera poseer para sellar negativamente a los individuos; la escuela ha de contrarrestar al ambiente social general. El ambiente social y escolar son los que moralizan al hombre, pues para él la conciencia es un producto social.

2.2.2. Socialización, tarea escolar

¹³ MARÍN IBÁÑEZ, R.: *Principios de la educación contemporánea*, Rialp, Madrid, 1972, págs. 56-57.

¹⁴ DEWEY, J.: *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1971, pág. 28.

La diferencia entre nuestra manera de pensar y de quienes convierten la educación en socialización es que, aunque importante, la consideramos *una* de las tareas escolares; mejor dicho, es una de las dos tareas principales escolares. La otra es la personalización. En Occidente, el reto que la sociedad presente hace a la escuela, es el reto de la socialización. La escuela que no socialice puede ser fácilmente sustituida por otras instituciones, tal como pregona IVAN ILLICH. Las enseñanzas impartidas en ella pueden ser logradas al margen de la institución escolar; la socialización, en cambio, debe completarse en la escuela, que, en este caso, es una técnica manera de hacer lo que el hogar inicia por su naturaleza de grupo primario. GARCÍA HOZ lo ha sabido resumir acertadamente:

«Es justamente del contenido social de la educación de donde arranca la sustantividad de la escuela como institución. En cuanto organismo dedicado a la enseñanza, no pasa de ser una institución subsidiaria de la familia, ya que si en la familia existieran medios suficientes para enseñar los hábitos y las ciencias, no habría que pensar en la escuela.»¹⁵.

La escuela es, a decir de los sociólogos, la institución que culmina la maduración social del niño, quien en el seno familiar no tiene oportunidad de convivir con personas extrañas. La familia, sin la escuela, sometería a sus miembros a una fijación afectiva, de forma que no se independizara el hombre de la primera y más cuidada protección recibida en la familia.

La *educación preescolar* socializa al niño mediante la competencia desencadenada en las relaciones del párvulo con sus compañeros, mediante el recto uso de las interacciones agresivas y de ascendiente, mediante el papel de reforzadores en el aprendizaje social que las -circunstancias escolares desempeñan, mediante la dependencia existente entre los escolares y mediante el papel de «modelos» que ejercen unos respecto de los otros. Al llegar a la pubertad y la adolescencia apenas si hay diferencia entre niños que han asistido al parvulario y niños privados de ese nivel educativo; pero tanto la socialización como el aprendizaje del currículum son mejores, más adaptados al modo de ser del educando y más maduros en los primeros que en los segundos. El niño beneficiado de la educación preescolar ingresa más preparado en la vida escolar, porque sabe ya distinguir entre el maestro y sus padres, los compañeros y sus hermanos; es decir, está más socializado. El párvulo aprende a ver en la maestra a la *autoridad social*, porque ella

¹⁵ GARCÍA HOZ, V.: *Principios de Pedagogía sistemática*, Rialp, Madrid, 1963, pág. 356.

es la ordenadora de la vida comunitaria y la que impone y hace cumplir reglas de convivencia. El *juego* con los compañeros tiene una eficacia benéfica e insustituible:

«Jugar con muchos es encontrar en cada uno de los otros un personaje con el que poder identificarse y ocasión de ser imitado a su vez: incluso el que dirige se complace en identificarse con sus dirigidos: El juego, en esta interacción, lleva a consecuencias imprevistas, es manantial de risas y hace que cada uno se sienta dichoso al poder hacer reír a sus compañeros: la ley de la facilitación social... halla en los juegos su demostración deslumbradora... Los juegos de grupo confirman lo que el niño había descubierto en sus padres y en sus hermanos: los otros son fuentes de invenciones y revelaciones. Satisfacen, porque dan y reciben a la vez, porque son modelos e imitadores.»¹⁶

En la *edad escolar* (6-12 años) la escuela es el principal agente socializador, siquiera sea por razón de la cantidad de tiempo que en ella se pasa. El ajuste escolar es un entrenamiento para la adaptación social ulterior adulta y la apertura a los demás; el ajuste escolar depende de una serie de agentes socializadores: el papel desempeñado por el maestro, las variaciones en los métodos de enseñanza, las influencias de los textos escolares, las motivaciones del grupo, los niveles de aspiración y expectativa personales y paternos en cuanto al rendimiento académico, las relaciones libres entre los compañeros, la construcción de la escala de valores, el aprendizaje de pautas de conducta social...¹⁷

El trabajo escolar socializa desde múltiples vertientes: como entrenamiento para el futuro, como toma de conciencia de que él tiene un carácter generador de bienes económicos, como medio para motivar en la elección de la profesión adulta, como aprendizaje de las relaciones laborales y como modo de aceptarse objetivamente en las capacidades de rendimiento personal en comparación con los demás. Cada día es más valorado en la actividad escolar. Nombres como los de P. NATORP, KERCHENSTEINER, MARX, MAKARENKO y las corrientes socialistas de toda índole hacen del trabajo columna vertebral de la escuela.

En las relaciones con los compañeros son muchos los aspectos socializadores: la diferenciación de reacciones afectivas frente a cada interacción de camaradas, el deseo de superación, la admiración por el modelo, la adhesión al dirigente, la conversión en líder o estrella, el afán de comunicar sus fantasías a los demás, el deseo de contagiarles su mundo de ilusión, la amistad incipiente, el aprendizaje de la defensa del propio yo contra los

¹⁶ MALRIEU, PH.: «La socialización...», págs. 108-118.

¹⁷ MUSSEN, P. H. y otros: *Desarrollo de la personalidad del niño*, Trillas, México, 1971, págs. 539-546.

ataques de los demás, la superación de las rivalidades, el desarrollo intelectual concomitante a la socialización...¹⁸, el fomento de los intereses, la creación de ideales proyectados hacia el porvenir, la estructuración de su escala de valores.

2.2.3. Socialización y aprendizaje

La socialización no es algo genético a constitucional, no es innato, no es rasgo biológico de la personalidad. La socialización es un aprendizaje; se nace radicalmente referido a los demás, pero se aprende a respetarles, a tolerarles, a comprenderles y a ayudarles. En los manuales de ciencias de la educación se habla del *aprendizaje social*, como se habla del aprendizaje de las Matemáticas o de la Historia. Y como la escuela es la institución social *técnica en aprendizaje*, es natural que contribuya a la socialización, dirigiendo intencionalmente el aprendizaje social.

Son aún raras las monografías dedicadas al aprendizaje social y a sus técnicas y más raro aún el hecho de que en el currículum de las Escuelas Normales se incluya una signatura sobre técnicas de socialización, como hay una Didáctica general y especial. En una palabra, el educador es poco entrenado en los recursos, dificultades y medios del aprendizaje social.

En el aprendizaje social juegan un papel importantísimo la figura del maestro, la estructura democrática del aula, el sistema de participación del alumnado, los principios sobre las clases sociales, la coherencia del equipo docente, la arquitectura escolar que facilita o dificulta las actividades socializadoras, la concepción sobre la sociedad y la integración del alumno en ella y la vivencia de los acontecimientos de la comunidad. Si el aprendizaje, en general, depende de todos estos factores, cobran máxima trascendencia en el aprendizaje social, en el cual la relación humana es la clave. Se insiste mucho en la responsabilidad y autonomía como factores que favorecen el aprendizaje social¹⁹.

3. La moralización

El «ser moral» del hombre es para V. FRANKL el primer distintivo del hombre²⁰; consiguientemente, la moralización es el *protofenómeno humano*. La moralidad define al

¹⁸ MALRIEU, PH.: «Socialización...», págs. 124-129..

¹⁹ ANDERSON, H. H.-ANDERSON, B. L.: «La evolución social del individuo», en CARMICHAEL, L.: *Manual de Psicología infantil*, El Ateneo, Buenos Aires, 1969, Vol. II, págs. 1.351-1.353.

²⁰ FRANKL, v.: *Das Menschenbild der Seelenheilkunde*, Stuttgart, 1959, pág. 99.

hombre, como le definió la racionalidad aristotélica o la sexualidad freudiana o la espiritualidad maxscheleriana; en este supuesto, es imposible la antropogénesis -en la que consiste la educación sin la moralización. «El proceso de convertirse en persona» exige simultáneamente personalización, socialización y moralización. Estos principios filosóficos explican la creciente preocupación por dilucidar la naturaleza y génesis de la conciencia moral. La moralización no puede ser un apéndice o un lujo en los manuales pedagógicos; no puede ser tampoco un conjunto de intuiciones emocionales; ni debe confundirse con la religiosidad.

«W. J. REVERS designaba en 1951 la ocupación con el problema de la conciencia como una exigencia de la psicología que no se puede eludir por más tiempo. Desde entonces, en medida creciente, la conciencia ha ido convirtiéndose, sin duda, en objeto de las publicaciones y discusiones pedagógicas y, aún más, psicológicas... Existe, efectivamente..., en la práctica pedagógica, la necesidad de un tratamiento a fondo de la esencia de la conciencia que resuma los conocimientos resultantes de las distintas direcciones de investigación. En todo caso, queda de manifiesto que la educación de la conciencia, y de este modo la conciencia, se ha convertido en un problema antropológico de especial urgencia.»²¹

3.1. Concepto de moralización

Pensamos que no es lo más adecuado definir filosóficamente la conciencia y el proceso de moralización. Preferimos hacerlo desde la perspectiva de las ciencias humanas positivas; la Psicología evolutiva, por ejemplo, ha prestado especial atención al tema.

Moralización es un proceso típicamente humano, por el cual se acepta la norma y la ley, como explicación de la conducta humana, que se responsabiliza de cumplirla o transgredirla. No es un simple proceso de maduración, porque no es el resultado de transformaciones iniciadas en la etapa embrional, por más que presuponga fundamentación biológica. La moralización no es innata o constitucional; se adquiere, en virtud del aprendizaje. El hombre, cuando nace, no es moral; es amoral. A lo largo de la vida se moraliza. Aprende a responsabilizarse de sus actos.

La moralización pide *relación con otro*, de donde deriva su carácter social. Dicha relación puede ser simétrica -entre iguales- o asimétrica, si en uno de los extremos de la relación está el Ser trascendente. En esta segunda hipótesis, la moralización se tiñe de religiosidad. Sin embargo, en un mundo secularizado, no debe confundirse moralización con religiosidad, porque equivaldría a declarar amorales o inmorales a quienes se confiesen

²¹ DIENELT, K.: *Antropología pedagógica*, Aguilar, Madrid, 1980, págs. 127-128.

arreligiosos. Las investigaciones transculturales con personas de diversos credos religiosos permitieron a un especialista de la solvencia de KOHLBERG, escribir estas palabras:

«Esta secuencia (alude a la evolución de la moralización) no depende de ninguna religión en el sentido usual. No he encontrado diferencias importantes en el desarrollo del pensamiento moral entre los católicos, protestantes, judíos, musulmanes, budistas y ateos. Los valores religiosos parece que pasan por los mismos estadios que todos los demás valores.»²²

A la moralización se le ha atribuido, en efecto, un carácter excesivamente religioso o legalista, según se acepte que la norma proviene de la divinidad o del poder humano. No cabe duda que las convicciones religiosas fundamentan la moralización; pero puede ésta existir sin principios religiosos; más aún, debe existir. La moralización se asienta en la misma naturaleza del hombre y en el respeto frente a los derechos de los demás. El hombre ha de responsabilizarse ante sí, ante los demás y ante Dios. Siendo la religiosidad cuestión de fe, hemos de garantizar la moralización aun en aquellos casos en que el sentido trascendente de la vida no exista. De lo contrario, la convivencia humana, exenta de responsabilidad, sería inviable.

El proceso de moralización da como resultado la *persona moral* o «yo moral», que es la misma individualidad en cuanto sujeto de responsabilidad y en cuanto acumulación de conducta pretérita o presente, libremente realizada. QUILES la ha definido con estas palabras:

«La personalidad moral consiste en la realización, por parte de la persona metafísica, de su propio programa de vida.»²³

Queremos llamar la atención sobre la posibilidad de que haya moralidad sin fe religiosa, ya que en una sociedad plural y neutra la escuela ha de educar moralmente, aunque se discuta si ha de educar en una confesionalidad religiosa concreta. Lo que no puede discutirse es la moralización. Y personalmente opinamos que tampoco cabe discusión sobre el cultivo escolar del sentimiento religioso genérico, ya que el hombre es un *ser religioso*.

3.2. Teóricos de la educación y moralización

²² KOHLBERG, L.: «El niño como filósofo moral», en DEL VAL, J. A.: *Lecturas de Psicología del niño*, Alianza Editorial, Madrid, 1978, Vol. II, pág. 313.

²³ QUILES, I.: *La persona humana*, Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1942, pág. 382.

Si algunos antropólogos educacionales han recriminado a la Pedagogía el no haber deducido todas las consecuencias del profenómeno humano de la moralidad, no se quiere decir que los teóricos de la educación hayan descuidado el sentido ético del proceso educativo. Se les inculpa únicamente de no haber aprovechado los saberes científicos sobre la ontogénesis de la conciencia moral, como lo han hecho los psicólogos.

Son muchos, en verdad, los autores que identifican la educación con la moralización; o al menos los que fundamentan moralmente el proceso educativo. Una u otra actitud ha sido constante en los educadores. Citemos tres, como casos típicos de este pensamiento: HERBART²⁴, PETERS²⁵ y MILLÁN PUELLES²⁶.

De HERBART no aducimos testimonios, porque a lo largo de esta obra insistimos reiteradamente en el carácter moralizador que para él tiene la educación.

PETERS habla de los «requerimientos morales de la educación», en estos términos:

«En otras palabras, educar implica comprometerse en la utilización de los procedimientos legitimados por la moral. Con frecuencia, estas exigencias morales se extienden hasta excluir procedimientos como el de dar órdenes a los niños, que algunos consideran moralmente indignos. Esta introducción de consideraciones morales se descubre con mayor claridad, cuando aparece referida al rendimiento que cuando apunta a la tarea educacional... Para que un proceso merezca llamarse «educacional», lo que en él se aprende deberá considerarse valioso, así como la forma en que se aprenda se juzgará como moralmente inobjetable, ya que no todo aprendizaje es «educacional» en relación con el contenido de lo que se aprende.»²⁷

En PETERS lo moral y lo valioso corren a la par, y lo valioso ha de ser moralmente inobjetable; más aún, la educación es, en cierto modo, una *reforma* de acuerdo con la escala axiológica de cada comunidad y de cada escuela, dentro del enfoque del análisis lógico en el que milita el insigne profesor londinense.

²⁴ HERBART, J. F.: *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, 1806. Traducción castellana: «Pedagogía general derivada del fin de la educación», La Lectura, Madrid, 1935.

²⁵ PETERS, R. s.: *Ethics and Education*, Allen and Unwin, London, 1979. PETERS, R. S.: *Authority, responsibility and education*, Allen and Unwin, London, 1979. PETERS, R. S.: *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires, 1972.

²⁶ MILLÁN PUELLES, A.: *La formación de la personalidad humana*, Rialp, Madrid, 1963.

²⁷ PETERS, R. S.: *El concepto...*, págs. 17-18.

MILLÁN PUELLES, fiel a la definición tomista de la educación, pone énfasis en la moralización, porque la virtud es la indiscutible manera de perfeccionarse, en cuanto hombre.

3.3. Moralización, represión y neutralidad moral

Los teóricos de las pedagogías libertarias y antiautoritarias acusan a la escuela moralizadora de ejercer un control represivo sobre el educando, como si toda moralización fuese, en efecto, una represión. Para estos teóricos la conciencia es el centinela que obstaculiza el paso a dejar franco el acceso a quien desea penetrar en el santuario del yo. La psicología analítica ha acentuado este carácter represor de la conciencia, como una de las principales funciones del Super-Yo, aquella instancia freudiana que reproduce las prohibiciones impuestas por las normas paternas. Toda represión estaría hecha *por* la conciencia, que daría normas y leyes. Es fácil comprender que las pedagogías de este tipo no se han distinguido por su carácter moralizador; antes, al contrario, han pensado que el hombre sólo puede ser feliz, si se le libera de las ataduras de la moral represora.

A estos teóricos puede contradecírseles, porque moralizar no es reprimir. Moralizar es ordenar y, por consiguiente, es hacer más feliz. No podemos negar que ha habido sistemas moralizadores represivos, pero no puede generalizarse este error, porque ha habido moralizaciones auténticamente liberadoras, aunque no dispensadoras de toda norma y ley. Liberar no es entregar el hombre a sus instintos y caprichos. Moralizar no es manipular salvajemente, sino ayudar diestramente hacia una realización más completa de sí mismo. Moralizar es contribuir a que el hombre sea dueño de sí mismo, con responsabilidad plena de sus actos.

Las pedagogías antiautoritarias han exagerado la nota y han ejercido, a su vez, otra represión más funesta. Al oponerse a la represión *por* la conciencia, han defendido una represión *de* la conciencia, renunciando inocentemente al riesgo inherente a la autorrealización moral. Tampoco ha sido acertado este camino. Sin darse cuenta, han ignorado las psicologías evolutivas, que científicamente han comprobado y estudiado la ontogénesis de la moralización²⁸.

²⁸ BULL, N. J.: *Moral Education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1972; traducción castellana: «La educación moral», Verbo Divino, Estella (Navarra), 1976. BULL, N. J.: *Moral Judgement from Childhood to Adolescence*, Routledge and Kegan Paul, London, 1972. KOHLBERG, L.: «El niño como...». PIAGET, J.: *El juicio moral en el niño*, Bertrán, Madrid, 1935. TURIEL, E.: *Moral Development*, Fontana, London, 1976; Traducción castellana: «Desarrollo moral», Motta, Madrid, 1979.

Las normas y las leyes, intervinientes en la moralización, son, en parte, soporte de la seguridad, a la que aspira el hombre durante toda su vida. Es verdad que no toda seguridad priva de la autonomía e independencia; la supresión de estas normas despojan al hombre de lo que BERTRAND RUSSELL ha llamado *rutina*, de la que está necesitado, sobre todo, el niño. Las normas, que reflejan la autoridad, son garantía de salud mental; cuando la autoridad normalmente ejercida falta, se constata la existencia del «síndrome de carencia de autoridad».

¿Es posible moralizar, adoptando una postura neutra? Creemos que la respuesta es idéntica a la que daremos sobre la neutralidad educativa en el C. XVII. No es posible moralizar neutralmente. Ha de optarse y elegir; hay que comprometerse.

3.4. La moralización por la instrucción

El primer teórico en cuestionarse sobre si la instrucción era medio apto para educar moralmente fue SÓCRATES, a quien, con razón, puede considerarse el iniciador del *intelectualismo ético*, expresión con la que significamos la opinión de los defensores de la posibilidad de alcanzar la virtud, o sea, la educación moral, mediante procesos cognitivos. Este es el alcance histórico del problema y, por consiguiente, es uno de los puntos más discutidos sobre educación e instrucción. Nadie duda que la educación intelectual se realiza a base de procesos cognoscitivos; lo que divide a los teóricos es el pronunciarse sobre el alcance de la instrucción en el terreno de la educación moral.

La virtud (frónesis) socrática es un hábito intelectual, porque saber y querer, virtud y sabiduría, son iguales, ya que el bien conocido es necesariamente practicado y el mal no es hecho conscientemente por ningún mortal. La educación moral, por lo tanto, se opera en el entendimiento. SÓCRATES tuvo de la educación una visión estrictamente ética, y se interesó únicamente por el mejoramiento de la conducta humana. La virtud exige un requisito para necesariamente ser practicada: conocerla. Y este conocimiento se alcanza por la enseñanza. La virtud, pues, puede enseñarse; y la primera virtud es la sabiduría, entendida como un saber general sobre el bien. Las demás virtudes son también saberes, pero sobre bienes particulares.

Esta doctrina socrática ha encontrado, con los matices y distinguos propios de cada sistema, gran eco en teoría educativa. El primero en acusar la influencia

socrática fue PLATÓN, el cual reiteró, sin modificación alguna; la correspondencia entre conocimiento-enseñanza y virtud. La aceptación de la filosofía platónica en el Renacimiento e incluso en centurias anteriores, sobre todo por las corrientes místicas de la Escolástica medieval, contribuyó a la pervivencia del intelectualismo ético. La *Ilustración*, enamorada de la razón y de cuanto se relacionase con los procesos cognoscitivos, representa en la época moderna una reactivación de la concepción del proceso educativo como enseñanza e instrucción. Para los ilustrados, la virtud es sinónima de sabiduría, y el saber es la esencia de la Pedagogía. Todo conocimiento ha de terminar en Pedagogía; hasta la misma belleza literaria no puede proponerse otros fines que no sean la educación del pueblo. Fruto y superación de los movimientos ilustrados, KANT, en su *Einleitung* a los escritos morales, atribuye a la instrucción la educación moral, ya que la moralidad hace referencia a la razón, que es la guía suprema necesitada por la voluntad. HERBART, en la época contemporánea, renueva el intelectualismo ético con su tesis de la instrucción educativa, en el sentido que anteriormente hemos expuesto; y tras él, sus múltiples seguidores. H. SPENCER, figura del Naturalismo evolucionista, en su clásica obra sobre educación, es partidario también del fondo filosófico común a cuantos se inclinan por el intelectualismo ético. En la educación práctica, es decir, en el quehacer técnico y artesano de este proceso, son más los sistemas, que sin inclinarse teóricamente en esta cuestión, hacen una escuela intelectualista; fue menester el empuje y la acogida que las nuevas corrientes sobre educación activa e integral despertaron, para derrocar, al menos en teoría, esta pobre y limitada visión de la institución escolar.

Esto no quiere decir que, en el decurso del tiempo, no haya habido voces opuestas a esta doctrina, algunas de las cuales podrían inspirar más esperanzas de intelectualismo que de antiintelectualismo ético. El primero en contradecir fue ARISTÓTELES, artífice de la distinción entre virtudes teoréticas o dianoéticas y las virtudes prácticas o éticas. La educación era, en este contexto, doble: intelectual y moral. La virtud es la meta de ambas, pero intelectual o ética, según se tratase de educación intelectual o moral. El hábito moral, o de bien obrar, está dirigido por la razón y es logrado gracias al esfuerzo de la voluntad. SAN AGUSTÍN, con su pretendido voluntarismo, defendió el primado de la voluntad sobre la inteligencia y no pudo incurrir en intelectualismo ético. La bondad o malicia de las acciones radica en la voluntad, tal y como expresó en su famosa frase «Voluntas est qua peccatur» (Se peca por la voluntad). Podríamos decir, en general, que para el cristianismo la virtud es una *ascesis*, un ejercicio de la voluntad, una superación y una conversión; que los cristianos no han olvidado la frase paulina en la que se asegura que, a pesar de ver con la inteligencia el bien, no siempre la voluntad acompaña a esa convicción; la virtud es un hábito de

la voluntad y no se consigue por la instrucción. SANTO TOMAS es otro importante jalón histórico.

La Psicología moderna indirectamente se ha pronunciado en esta cuestión. J. PIAGET, en su primera etapa de investigador, reduce la educación moral a la formación del «juicio moral», que tiene un desarrollo paralelo al genético epistemológico, porque el juicio moral es un aspecto de la actividad intelectual; la educación moral ha de culminar en una autonomía en la esfera de la moralidad, tras haber pasado el niño por períodos de anomia y heteronomía. En S. FREUD el origen y desarrollo de la conciencia moral y su formación siguen otros derroteros -los de su teoría psicodinámica- y la conciencia moral está condicionada por el desarrollo de la sexualidad y la influencia de los modelos parentales; no por la instrucción. A. ROLDÁN²⁹ hace ver cómo moralización es igual a origen y formación de la conciencia moral, y sin que su pronunciamiento sea claro, acepta el peso de la filosofía neoescolástica a la hora de teorizar sobre la naturaleza y educación de la moralidad. La Psicología de la conciencia moral había dicho años ha que los juicios morales son juicios de valor y que en éstos la orexis y emotividad tienen mucha trascendencia, por lo que es sumamente aventurado defender que la instrucción es el único medio de moralizar al hombre³⁰. En esta misma línea de pensamiento están indirectamente cuantos sistemas filosóficos propugnan la existencia de componentes oréticos y emocionales en el acto cognoscitivo³¹.

Lecturas recomendadas

BECK, y otros: *Moral Education*. University of Toronto Press, 1971.

BELTRÁN, J.: «Estructura y evolución del comportamiento moral», en *Revista Española de Pedagogía*, no. 141 (1978), págs. 13-35.

BULL, N. J.: *La educación moral*. Verbo Divino, Estella (Navarra), 1976.

FERMOSO, P.: *La moralización en una sociedad plural y secularizada* (en prensa).

FREIJO, E.: *El Psicoanálisis de Freud y la Psicología de la Moral. Razón y Fe*, Madrid, 1966.

GARCÍA GÓMEZ, M.: *Moral política en una sociedad pluralista*. Fundación Humanismo y Democracia, Madrid, 1983.

²⁹ ROLDÁN, A.: *La conciencia moral*, Razón y Fe, Madrid, 1966

³⁰ MÜNCKER, TH.: *Die psychologischen Grundlegen der katholischen Sittenlehre*, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1953.

³¹ RÁBADE ROMERO, S.: *Verdad, conocimiento y ser*, Gredos, Madrid, 1967.

GIAMMANCHERI, E.; PERETTI, m.: *La educación moral*, Herder, Barcelona, 1981.

KOHLBERG, L.: «El niño como filósofo moral», en DEL VAL, J. A.: *Lecturas de Psicología del niño*. Alianza Editorial, Madrid, 1978, Vol. II, págs. 303-314. MCPAIL, P. y otros: *Moral Education in the secondary School*. Schools Council Longmann, London, 1972.

MALRIEU, PH: «La socialización», en Gratiot-Alphandery, H. ZAZZO, R.: *Tratado de Psicología del niño*. Morata, Madrid, Vol. V, 1975, págs. 13-216.

OSSOWSKA, M.: *Para una Sociología de la Moral*. Verbo Divino, Estella (Navarra), 1974.

PETERS, R. S.: *Moral development and moral education*. Allen and Unwin, London, 1981.

PIAGET, J.: *El juicio moral en el niño*. Bertrán, Madrid, 1935. PROSHANSKYTHS-SEINDENBERG, B.: *Estudios básicos de Psicología social*. Ternos, Madrid, 1973. Principalmente las colaboraciones de Bronfenbrenner, Clark y Piaget.

PETERS, R. S.: *Moral Philosophy and Education*. Scott, Foresman and Co., Chicago, 1965.

PETERS, R. s.: *Ethics and Education*. Allen and Unwin, London, 1979.

ROGERS, C. R.: *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, Buenos Aires, 1972.

TURIEL, E.: *El desarrollo moral*. Morata, Madrid, 1979.

VARIOS: *La educación ética*. E. P. S., Madrid, 1980.

VIDAL, M.: *La educación moral en la escuela*. Ediciones Paulinas, Madrid, 1981. ZAVALLONI, R.: *Educación y personalidad*. Razón y Fe, Madrid, 1958.

Biografía de Wilhelm Dilthey (1833-1911)

WILHELM DILTHEY nació en Briebich (Alemania), hijo de Pastor protestante, en 1833. Hizo estudios universitarios en Berlín y fue profesor sucesivamente en Basilea (1867), Kiel (1868), Breslau (1871) y Berlín (1882). En Berlín fue Profesor de Pedagogía, asignatura anexa a su cátedra de Historia de la Filosofía. Ha sido uno de los pioneros de la Filosofía de la educación en nuestro tiempo. Murió en 1911.



WILHEILM DILTHEY

Texto: El proceso de socialización

«La educación es una función de la sociedad. El análisis de tal función tiene dos medios: la comparación de los hechos empíricos y la creación de las relaciones entre estos hechos y sus causas, la más importante de las cuales es la naturaleza humana. Así el análisis trata de comprender, de una parte, la función educativa en la sociedad estudiando comparativamente la educación nacional de los diferentes pueblos en sus diferentes circunstancias particulares, y de otra manera, poniendo en relación con los hechos el conocimiento psicológico y sociológico de sus factores... El proceso de renovación social en virtud del cual entran constantemente en la sociedad nuevos individuos como elementos de ella exige que estos individuos sean desarrollados al punto en que puedan sustituir a las personas de la generación actual. Así, no obstante el cambio de los individuos, se conserva y transmite el producto del trabajo en la sociedad. La naturaleza actúa ya en esta dirección por la herencia de las propiedades adquiridas. Después colabora en esto la ordenación jurídica por la herencia de los bienes, tal como la regula el derecho de sucesión. Pero la sociedad adquiere también por su trabajo bienes inmateriales, es decir, como valores adquiridos por el trabajo. Estos deben asimismo ser conservados. Esto ocurre primero y hasta cierto punto intencionadamente, por la asimilación que tiene lugar en la familia y en la sociedad, de los jóvenes a los viejos mediante el ejemplo de la ejemplaridad, la imitación de sus actos, la utilización de sus trabajos, etc.»

«Pero este proceso necesita del complemento de una actividad intencional y planeada que llamamos educación. Para esta educación todas las otras fuerzas que actúan en la formación se convierten en condiciones, en educadores colaboradores, por decirlo así, en coeducadores. Esta educación, en tanto que adapta los jóvenes a las necesidades de la sociedad, es también una *necesidad de la sociedad*... Así, realizar esta adaptación en la educación constituye una necesidad siempre operante en la

sociedad. Tal necesidad sólo conduciría a empujones aislados en la dirección de la educación, si no existiera también en ella la circunstancia en que se desarrolla constantemente la educación de los no adultos por los adultos.»

(DILTHEY, G.: *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*. Losada, Buenos Aires, 1944, págs. 58-59.)

Algunas obras filosóficas de W. Dilthey

Einleitung in die Geisteswissenschaften (Introducción a las ciencias del espíritu), 1883.

Der Aufbau der geschichtlichen Welt (La construcción del mundo histórico), 1910.

Principales obras pedagógicas de W. Dilthey

Historia de la Pedagogía con aplicación de la Psicología a la elaboración sistemática, 1874.

Aplicación de la Psicología a la Pedagogía como complemento del curso de Psicología, 1884.

Fundamentos de un sistema de Pedagogía. Losada, Buenos Aires, 1944.

Gesammelte Schriften. Vol. IX: Pädagogik. Gesichte und Grundlinien des Systems (Edición preparada por O. F. BOLLNOW), Teubner, 1934.

POSIBLES TRABAJOS EN EQUIPO

- 1) Socialización y educación en EMILIO DURKHEIM.
- 2) El proceso de personalización en C. R. ROGERS.
- 3) El proceso de moralización en PIAGET y su escuela.
- 4) La educación moral en HERBART
- 5) El proceso de moralización en SEGISMUND FREUD