



Índice

PRÓLOGO	7
Los coordinadores	
HACIA UNA DIDÁCTICA HUMANISTA PARA EL SIGLO XXI	11
Joan Mallart Navarra y Albert Mallart Solaz	
LA DIDÁCTICA, DISCIPLINA ARTÍSTICA, TRANSFORMADORA Y HUMANISTA	41
Antonio Medina Rivilla, María del Castañar Medina Domínguez y Raúl González Fernández	
ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO, EL LEGADO DIDÁCTICO DE LEV S. VIGOTSKY	73
Ramón Ferreiro Gravié	
UMANIZZAZIONE, CITTADINANZA E DIALOGO	127
Massimo Baldacci e Liliana Dozza	
IDENTIDAD PROFESIONAL, DIÁLOGO ENTRE CULTURAS Y LIDERAZGO EMOCIONAL	147
María Concepción Domínguez Garrido y María del Castañar Medina Domínguez	
UNA MIRADA HUMANISTA DE LA PRIMERA INFANCIA: PEDAGOGÍA, DERECHOS Y RETOS DESDE HOY	175
Elvira Molina Fernández, Inmaculada García Martínez y José Luis Villena Higuera	

LOS MEDIOS Y SU VALOR PEDAGÓGICO EN LA RELACIÓN EDUCATIVA	199
José Manuel Touriñán López	
LO DIGITAL EN LA DIDÁCTICA HUMANISTA	269
María Luisa Sevillano García y Esteban Vázquez Cano	
USO DIDÁCTICO DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DESDE UN ENFOQUE HUMANISTA	293
María Luz Cacheiro-González, José Manuel Sáez-López y María Jesús Sánchez-Pindado	
LA TECNOLOGÍA HUMANISTA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	319
Juan Manuel Trujillo Torres, Inmaculada Aznar Díaz y Carmen Rodríguez Jiménez.	
PROBLEM SOLVED! GENERALLY DIDACTIC PERSPECTIVE ON PROBLEMS AND PROBLEM SOLVING AS CREATIVE TEACHING-LEARNING PROCESSES	337
Ulrike Stadler-Altmann	
MÉTODOS DEL APRENDIZAJE ACTIVO PARA EL DESARROLLO	361
Martin Carnap	
HACIA UNA DIDÁCTICA COMPRENSIVO EDIFICADORA	389
Julio César Arboleda	
DEL 'DISEÑO UNIVERSAL DEL APRENDIZAJE' AL 'DISEÑO UNIVERSAL DE LA ENSEÑANZA FORMATIVA': CRÍTICAS Y PROPUESTAS DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA	461
Pablo Rodríguez Herrero y Agustín de la Herrán Gascón	



Hacia una Didáctica humanista para el siglo XXI

Joan Mallart Navarra

Albert Mallart Solaz

Universidad de Barcelona

RESUMEN

El capítulo presenta un conjunto de ideas organizadas para definir, caracterizar y fundamentar los principios de una Didáctica como teoría y práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje para nuestra época que pueda ser llamada humanista. Para ello se parte de las preguntas que el lector –y todo estudiante, toda persona– debería intentar responder a fin de situarse existencialmente ante su vida. En esta línea humanista, educar se puede interpretar como ayudar a encontrar sentido. A continuación, se revisan diferentes humanismos para centrarse en el tipo que se propone como más adecuado para dirigir nuestra tarea didáctica.

Todo el capítulo gira alrededor del concepto de dignidad de la persona como fundamento de esta didáctica humanista. De lo cual se desprende que la formación impartida debería atender a todos los aspectos de la persona, sin olvidar ninguno. Se recogen aportaciones de la psicopedagogía humanista de Carl Rogers y se complementan con otros presupuestos como la educación afectuosa y en valores elevados que comprometen al educando en su proyecto

personal de vida. También se incluye una visión ecohumanista necesaria para la supervivencia del planeta y de sus habitantes. Del respeto se pasa al aprecio y a la implicación para que nada humano nos sea extraño.

PALABRAS CLAVE

Humanismo; Didáctica humanista; Educación integral; Dimensión espiritual; Sentido de la vida; Proyecto personal; Compromiso; Ecopedagogía; Ecohumanismo

ABSTRACT

The chapter presents a set of ideas organized to define, characterize and base the principles of a Didactics as theory and practice of the process of teaching and learning for our days that can be called humanist. This is based on the questions that the reader -and every student, every person- should try to answer in order to situate himself existentially in front of his life. In this humanistic line, educating can be interpreted as helping to find the life's meaning. Different humanisms are reviewed to focus on the type that is proposed as most appropriate for managing our didactic task.

The whole chapter deals with the concept of human dignity as the basis of this humanistic didactics. From which it can be inferred that the training given should cover all aspects of the person, without forgetting any of them. Contributions from the humanistic psychopedagogy of Carl Rogers are collected and complemented with other assumptions such as affective education and high values that engage the student in his personal life project. It also includes an eco-humanistic vision necessary for the survival of the planet and its inhabitants. From respect we move on to appreciation and implication so we must consider nothing human alien to us.

KEY WORDS

Humanism; Humanistic Didactics; Holistic Education; Spiritual dimension; Sense of life; Personal project of life; Compromise; Ecopedagogy; Ecohumanism

INTRODUCCIÓN

Se propone que el lector interesado elija alguna pregunta para reflexionar, en relación con el sentido de su propia existencia y también con el sentido de su acción educativa en la práctica. Se pueden elegir las preguntas a partir de

experiencias personales que hayan contribuido en algún momento al propio autoconocimiento. Porque la praxis educativa no puede estar separada de la formación de la conciencia. Y la autorrealización del estudiante es un largo camino en el que podrá ayudar mejor el profesor autorrealizado o en proceso de autorrealización, después de vislumbrar qué sentido tiene su vida.

1. LAS PREGUNTAS Y EL SENTIDO DE LA VIDA

«Actualmente, como en otros tiempos, la tarea más importante y, al mismo tiempo, la más difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido a la vida. Se necesitan numerosas experiencias durante el crecimiento para conseguir este sentido. El niño, mientras se desarrolla, ha de aprender, paso a paso, a comprenderse mejor; así se hace más capaz de comprender a los demás y de relacionarse con ellos de una forma mutuamente satisfactoria y plena de significado.»

(Bruno Bettelheim)

Podemos partir del principio que educar en una visión humanista es, entre otras cosas, ayudar a encontrar sentido a la vida para desarrollarse como persona. Para Víctor Frankl (1979), el hecho antropológico fundamental consiste en que el ser humano se proyecte más allá de sí mismo, hacia algo que no es él, hacia algo o hacia alguien, que va a ser su sentido. Según Frankl, el ser humano solamente se autorrealiza si se trasciende.

«Quod vitae sectabor iter?» ¿Qué camino seguirás en tu vida? se preguntaba el poeta Ausonio.

«Qué fuimos, en qué nos hemos convertido, dónde estábamos, hacia dónde hemos sido lanzados, hacia qué nos empeñamos, de qué somos liberados, qué es nacer y qué es renacer» (Clemente de Alejandría, Excerpta ex Theodato)

«¿Qué somos? ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué esperamos? ¿Qué nos espera?» (Ernst Bloch, Principio de esperanza)

«¿Por qué diablos nacemos? Nuestra llegada a este mundo, ¿es verdaderamente necesaria? ¿Es muy útil? ¿Está prevista desde toda la eternidad o es fruto del azar? Hay una ley que nos obliga a morir al final

de nuestra vida. ¿Hay una ley, al principio, que nos obligaría a vivir?» (Jean d'Ormesson, 2018, *Un hosanna sans fin*).

La experiencia educativa de los autores de este capítulo –más de veinte y cincuenta años respectivamente-, no les ha hecho perder la ilusión por la profesión ni el interés por seguir reflexionando en la acción cotidiana y en su fundamento básico. Se plantean una serie de preguntas a las que hay que ir dando respuesta con el tiempo sin pretender agotarlas y sin pretender tener ya todas las respuestas definitivas. No pensamos que la verdad sea algo líquido y tampoco algo relativo, pero sí creemos que nadie tiene el monopolio del saber ni la posesión absoluta de una verdad que contribuya a dar sentido a una vida entendida más como búsqueda que como conquista.

Uno de los objetivos de este capítulo es la obtención de suficiente autoconciencia o lucidez que permita la recuperación de algo que se ha podido haber perdido en nuestro siglo XXI: El sentido de la vida.

Son preguntas humanistas, algunas de las cuales ya planteaba Immanuel Kant (1) ¿qué puedo saber? (metafísica); ¿qué debo hacer? (moral); ¿qué me es lícito esperar? (religión); ¿qué es el hombre? (antropología). Preguntas parecidas se repiten en autores como Van Manen (2004, 28): «¿Quién soy? ¿Cuál es mi sitio en todo esto? ¿Por qué estamos aquí? Pero son preguntas sin respuesta. Obligan a apartar la vista».

¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Por qué y para qué estoy aquí? ¿Qué hago aquí? ¿Hacia dónde me dirijo? ¿Qué quiero ser? ¿Cuál es mi destino? ¿Qué debo hacer? ¿Qué puedo esperar? ¿Por qué?

Al intentar responder con sentido a estas cuestiones se puede llegar a la elaboración del proyecto personal de vida propio, según las respuestas que ofrezca cada uno, y que no es preciso que sean las mismas en todos. Las respuestas a estas preguntas no siempre proceden de la ciencia. Pero la ciencia está demostrando muy claramente que disponer de respuestas, aunque sean provisionales, presenta enormes ventajas incluso de protección ante la adversidad.

Además, resueltos provisionalmente los principales, para enseñar nos deberían preocupar también por interrogantes más específicos: ¿Qué concepto tengo de la persona y de su dignidad? ¿Qué finalidad busco en la enseñanza en primer lugar y en la educación en última instancia? ¿De qué medios congruentes con estos fines dispongo? ¿Cuáles son mis valores, mis referencias?

Conseguir respuestas no es fácil, pero hay que tener alguna idea, aunque sea provisional, para poder intervenir con sentido en el proceso educativo, e incluso para poder gestionar nuestra vida, nuestras emociones y sentimientos, nuestros objetivos y finalidades. Si, en lugar de una vaga idea, se va consiguiendo una respuesta más clara a cada una de las preguntas, mucho mejor. Mostraría que vamos por buen camino.

En la sociedad postmoderna se observa un pensamiento débil y se asiste a la deconstrucción de todas las grandes narrativas que marcaron un norte a la modernidad. Se vive un desencanto sobre la capacidad de la razón para dirigir la vida que da origen a una superficialidad y vacuidad de contenido acompañada de una carencia de convicciones y principios morales. Se pasa de una lógica borrosa a una borrosidad moral.

Muchos jóvenes de las nuevas generaciones lo encuentran todo hecho, se les ha dado todo a cambio de nada, casi todo lo han obtenido sin esfuerzo. Parece haber desaparecido la misma necesidad de sentido. Para Lipovetsky eso es la indiferencia pura. Y, sin embargo, para Nietzsche es mejor cualquier sentido a no tener ninguno.

El sentido de la vida se va descubriendo a partir de las preguntas que proponíamos al principio, cuyas respuestas afectan a cuestiones esenciales de lo humano. Se halla en una explicación antropológica que responde a los interrogantes de la finalidad del ser humano, el valor de la vida y la posición de cada uno ante ella. En el momento presente, a principios del siglo XXI, se puede constatar una pérdida de este sentido de la vida, a pesar de la gran sensibilidad hacia los derechos humanos. La pérdida o el olvido de este sentido tiene que ver con la inmediatez, el deseo de novedad y la idolatría de los medios por encima de los fines en una sociedad líquida. El resultado es un vacío existencial que la educación tiene que llenar. Frente a esta visión postmoderna se alzan ya voces

como la de Rob Riemen (2017) y la idea de nobleza de espíritu que reivindica. Propone recuperar los valores del humanismo europeo que nos devuelve ideales como belleza, justicia y verdad. Esta nobleza de espíritu encarna la dignidad humana, defendiendo un universalismo en el que la libertad y la justicia se complementan.

Ha de ser un fin de la educación el descubrimiento de este sentido y de un proyecto personal que incluya también el gozo de vivir, siendo útiles. «Lo que realmente llena de sentido la vida es aquel proyecto que supera la estrechez de la propia personalidad y se abre a un nosotros más grande» (Torralba, 2008, 106). O también: «vivir con sentido es vivir con autenticidad en un mundo incierto, es construir la propia casa con esfuerzo, dignidad y tenacidad, sabiendo que en cualquier momento puede ser derribada» (Torralba, 2008, 95).

La base del humanismo pedagógico se halla en una valoración de la persona global, la educación del sentido de la vida y de los valores, la comprensión empática, la libertad bien entendida, el aprendizaje autodirigido, la potenciación de la voluntad y del esfuerzo junto a una sana confianza en las posibilidades del aprendiz. El educador debe convertirse en facilitador y acompañar en el proceso de aprendizaje vivencial o significativo, creando el clima adecuado.

Albert Camus había llegado a decir que era un hombre desilusionado y exhausto. Habiendo perdido la fe y la esperanza, admitía que es imposible vivir una vida sin sentido. Incluso añadía que *«si uno no cree en nada, si nada tiene sentido y si en ningún lugar se puede descubrir ningún valor, entonces todo está permitido y nada tiene importancia. Entonces no hay nada bueno ni malo»* (Albert Camus, 1945).

A muchos educadores les puede parecer poco neutral proponer un proyecto de vida con sentido, pero lo realmente partidista es no proponer ninguno, no ofrecer ejemplos ni modelos. Porque, en este caso, los modelos se toman de los medios de comunicación y no precisamente por una valoración del esfuerzo que se esconde siempre detrás del éxito.

La alegría, la felicidad, se encuentran en la satisfacción de estar alcanzando razonablemente las metas que uno se haya propuesto en su proyecto vital. Un joven debe saber qué quiere ser, en qué desea convertirse, qué papel

es capaz de desempeñar en la vida. Luego, a continuación, debe trazarse con decisión y voluntad un camino para conseguirlo poco a poco. Y recordar que, si la educación tuviera por objetivo lograr la felicidad, solamente hay una forma de ser feliz, que es haciendo felices a los demás:

«Créeme, cuando te sientas del todo infeliz, aún hay algo que puedes hacer en el mundo. Siempre que seas capaz de aligerar el dolor de otro, tu vida no será inútil» (Helen Keller).

2. ENSEÑAR Y EDUCAR DESDE UN ENFOQUE HUMANISTA

No puede haber contradicción sino complementariedad en los procesos de enseñanza o instrucción –desarrollo intelectual- y educación o formación –desarrollo moral-. Desde la paideia griega, el proceso educativo nos encamina hacia la virtud (areté). La humanitas ciceroniana, e incluso el humanismo renacentista, como todas las visiones humanistas valoran de manera especial al ser humano. Cicerón quería humanizar las virtudes por medio de la cultura griega, una disposición de ayuda a los demás, la actitud tolerante y el amor a la sabiduría. Se interesaban por la retórica para poder participar en los asuntos políticos. También el ideal de Comenio, el pansofismo, la enseñanza de todo a todos, es un ideal eminentemente humanista.

2.1 No hay un solo humanismo

Los diferentes humanismos históricos de occidente han sido aristocráticos y elitistas. Ha habido un humanismo renacentista antropocéntrico desde Petrarca, con el redescubrimiento del ser humano y la renovación de la antigua humanitas, hasta Erasmo, que manifestaba una plena confianza en la razón. Ha seguido un humanismo racionalista propio de la Ilustración, en el cual el hombre es visto como un ser natural, desde Rousseau y Descartes hasta Kant. Incluso habrá un humanismo socialista (Fromm), marxista (Althusser), existencialista (Kierkegaard, Jaspers, Unamuno, Sartre)... Y por supuesto, también hay un humanismo cristiano ya desde el s. IV con Hilario de Poitiers, Ambrosio de Milán o Agustín de Hipona para llegar por fin a Mounier, quien entiende a la persona como ser espiritual «que subsiste mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente asumidos, vividos en un compromiso responsable unificando su actividad en la libertad y en el desarrollo creativo de

sus singularidades personales» (Mounier, 1936; citado por López-Jurado, 2011, 161).

Todos los humanismos citados tienen en común el deseo de un pleno desarrollo del ser humano y un intento de clarificar o de dar una respuesta al sentido de la vida. La educación es un proceso de humanización, de contribución al desarrollo de las cualidades que nos hacen más humanos. Y el educador es un agente humanizador que basa su trabajo en la relación educativa para la transmisión de valores, mediante la construcción de significados para la vida.

En psicología, se denominó tercera vía al humanismo que pretendía superar el psicoanálisis y el conductismo. Las teorías de Rogers, Maslow o Frankl tienen poco que ver con aquel humanismo clásico elitista que se centraba en el desarrollo de las capacidades intelectuales, olvidando los demás aspectos de la personalidad social, moral, emocional, física e incluso estética. Aquel humanismo se basaba solamente en la transmisión de conocimientos de una generación a otra y no se planteaba la transformación social. En el humanismo que proponemos, se trata de ayudar al educando a convertirse en persona a través de descubrir el sentido de su vida.

La idea básica del humanismo que proponemos es la consideración de la persona en primer lugar, reconociendo su libertad y dignidad y asimismo la importancia de la formación como derecho inalienable para el progreso personal y social. La libertad, para Rogers o Fromm, no es antiautoritaria puesto que acepta el vínculo de la responsabilidad. Toda persona tiene un valor, pero no mayor que el de otra persona. La libertad tiene como límites la libertad y la dignidad de los demás. Y también la justicia, por supuesto. Desde el punto de vista ético, no siempre es conveniente hacer todo lo que es posible. La renuncia a una actuación que solamente aprovechara al sujeto a corto plazo, para poder realizar en su lugar otra acción que, a pesar de suponer inconvenientes personales, representa un bien para el conjunto de la sociedad es una actuación libre y humanista.

2.2 Dos visiones contrapuestas de la educación

Hay dos caminos o, mejor dicho, dos interpretaciones distintas del proceso educativo, procedentes de similar etimología, aunque con una diferencia fundamental. No es lo mismo influir desde el exterior que extraer del interior. Tampoco es lo mismo imponer la verdad del docente que favorecer el desarrollo

del discente. El humanismo didáctico, representado por Carl Rogers, ha elegido el segundo enfoque.

Cuadro 1 Enfoques derivados de educare o educere

EDUCARE	CONDUCCIÓN DIRIGISTA → ENSEÑAR	Confucio
	Educación objetiva y autoritaria, transmisora	Herbart Dewey
	Proporcionar, cuidar, nutrir, alimentar, criar (en alemán, Erziehung)	Durkheim Tusquets
	Guiar, conducir, dirigir, orientar, llevar (de fuera hacia dentro) al sujeto hacia una meta valiosa determinada a priori.	
	<hr/>	
EDUCERE	MEDIACIÓN HUMANISTA NO DIRECTIVA → AYUDAR A APRENDER	Sócrates Rousseau
	Educación subjetiva y democrática	Pestalozzi
	Sacar, hacer emerger, ayudar a madurar y desarrollarse, mayéutica socrática: dar a luz, extraer del interior aquello que ya contiene, de dentro hacia fuera respetando la libertad y potenciando la creatividad.	Kant Montessori Rogers Rufino Blanco Miguel Bertrán Quera
	<hr/>	

Bertrán Quera (1984, 82), profesor de la Universidad de Barcelona hasta su fallecimiento en 1985, humanista, inspirándose en Derbolav, entiende la educación en el segundo sentido como proceso de autorrealización del individuo en la compenetración de sí mismo y del mundo.

Prats (2019) se refiere a esta dicotomía como representante de dos filosofías pedagógicas opuestas, quizá complementarias, pero con metodología didáctica contrapuesta. Para él, educare parece más impositivo y educere más liberador. El primero daría pie a didácticas transmisoras; el segundo, a didácticas heurísticas o de descubrimiento, como las que la pedagogía francesa denomina “d’ëveil”.

Sacar del interior es lo que proponía el poeta con el verso: «Es que quiero sacar de ti tu mejor tú» (Pedro Salinas, Perdóname por ir así buscándote) e incluso, en palabras de otro gran escritor, llegar a «saber qué somos y qué queremos ser a fin de llegar a ser verdaderamente nosotros mismos» (Fenelón, Telémaco).

La bella imagen de Fenelón contiene el mismo consejo clásico de autenticidad, coherencia y fidelidad al propio camino (sé tú mismo) junto con un deseo de autonomía y creatividad que expresa también Domínguez Prieto:

«El término 'educar' posee' una doble raíz. En primer lugar, educere, que significa extraer y actualizar todo lo que ya hay en la persona, sacar a la luz toda la riqueza que en ella hay. Por otro lado, educare significa nutrir, alimentar, ofrecer posibilidades para que el otro pueda crecer. El docente, de este modo, está llamado a acompañar a la persona para que sea quien está llamada a ser. No se trata, pues, de hacer que la persona sea lo que el docente quiere, sino que sea en grado excelente aquello que está llamada a ser.» (Domínguez, 2003, 20)

2.3 Características de la Didáctica humanista

Siguiendo a autores como Maslow, Frankl y sobre todo Rogers nos atrevemos a proponer las características siguientes para una Didáctica que mereciera la denominación de humanista:

- a) La consideración de cada ser humano como único y valioso.
- b) La visión de conjunto de los componentes que constituyen la persona, corporeidad y espiritualidad, sin disociarlos.
- c) La visión positiva y optimista de la educación y de la enseñanza manifestada en la confianza en la persona del que aprende y también en el ser humano en general. El cultivo de la libertad a través de la no directividad, la comprensión empática y la conducta asertiva.
- d) La educación afectuosa o bien, tal como se denomina en el momento presente, el desarrollo de la competencia o inteligencia emocional.
- e) La iniciación en el mundo de los valores. El desarrollo del espíritu crítico constructivo y la creatividad, sin olvidar el valor de la espiritualidad.
- f) El deseo de saber y comprender el mundo social y natural que nos rodea. El

aprecio por la maravilla de la naturaleza, que promoverá una ecoformación solidaria y responsable para contribuir a la sostenibilidad del planeta.

- g) La clarificación del objetivo y el descubrimiento del sentido de la vida, incluso en las situaciones más duras o en la adversidad. Con ello, el compromiso personal y la cooperación o participación democrática.

3. FUNDAMENTACIÓN DE UNA DIDÁCTICA HUMANISTA

El humanismo en educación y especialmente en didáctica aspira a añadir valor a una labor humana muchas veces técnica, pero siempre interactiva. Retomando las características que acabamos de mencionar y que debería mostrar esta didáctica, nos proponemos desarrollar algo más cada una de ellas. Empezando por la dignidad de la persona humana, puesto que para Kant es la piedra angular de toda ética.

3.1 La dignidad de la persona como fundamento de la Didáctica humanista

«La dignidad del hombre, en cuanto hombre, consiste en dos cosas, que son razón y libre albedrío». (Fray Luis de Granada)

El primer y último fundamento de la visión didáctica humanista ha de ser la valoración de la individualidad como ser único con todas sus potencialidades y habilidades a desarrollar a lo largo de la vida. La etimología del término persona procede del griego, donde *prosopon* significaba la máscara del actor. A partir de aquí se pasa a significar el personaje que desarrolla un papel teatral, con la capacidad de disimular los propios sentimientos y deseos, como con una máscara. Esta capacidad solamente se encuentra en el ser humano, no en el animal.

Para Paul Ricoeur se puede entender a la persona, precisamente, como al personaje del relato, y no es una identidad diferente de sus experiencias, al contrario: comparte la identidad dinámica propia de cada historia narrada. Asimismo, Mounier (1986) define a la persona como la existencia encarnada.

Se pueden destacar así en la persona la fuerza de la racionalidad, la reflexión y otros valores espirituales, junto con otras fuerzas tal vez irracionales, pero que componen el fondo mismo de la vida, las experiencias vitales vividas por

cada uno. Nietzsche, en su visión de la persona, contempla también los impulsos que constituyen la fuerza vital tales como los instintos, la plenitud corporal, los sentimientos...

Para muchos filósofos (Aristóteles, Boecio, Santo Tomás de Aquino, Kant...) lo que distingue a la persona es su naturaleza racional. Se puede añadir la cualidad de no estar terminada ni cerrada. Domínguez Prieto considera a la persona como una realidad abierta a las cosas, a los demás y a la Trascendencia. Como ser comunitario, «no hay educación posible sin los otros» (Domínguez, 2002, 60). El mismo autor muestra en el siguiente cuadro las tres dimensiones de la persona. Coinciden con otros enfoques como el griego clásico (soma, psyché y pneuma) y aún podríamos añadir el hebreo (basar, nefesh y rua) que corresponderían a las tres partes del templo (atrio, santuario, santasantórum) con niveles de elevación cada vez superiores.

Cuadro 2 Dimensiones de la persona, según Domínguez (2002, 60) y otros enfoques

Dimensión exterior	Corporeidad	Ámbito biológico	soma
Dimensión interior	Dimensión psíquica -inteligencia -afectividad -volundad	Ámbito psicológico	psyché
Dimensión personal	Identidad más profunda	Ámbito personal	pneuma

Del valor que se concede a cada ser humano, considerado como persona individual e irrepitable, se desprende el máximo respeto por los derechos humanos, la tolerancia y el deseo de ofrecer modelos y valores. Pero no de adoctrinar a nadie en contra de su voluntad personal. Siendo la persona aquel ser que vale por sí mismo, merece un respeto absoluto. Respetar significa aceptar a cada alumno tal como es y no buscar cambiarlo. Este principio de Rogers (1981) partía de dos ideas fundamentales:

- a) El ser humano tiene en sí mismo, como organismo, una capacidad innata de autodirigirse hacia su propia perfección, hacia su autorrealización plena. Tiene un potencial natural para el aprendizaje y una curiosidad innata.
- b) La capacidad subjetiva de cada ser humano para comprender su propia problemática.

c)

Así, pues, toda persona tiene el valor propio de su dignidad, pero no más que otra. Algunos de los rasgos característicos del sujeto de educación como persona son:

- a) Tiene carácter de sujeto, no de objeto. Para Aristóteles, la persona es sustancia, no accidente. No debe ser tratada como una cosa.
- b) Individualidad particular, de carácter singular, único e irreplicable, no universal. Cada uno es diferente a los demás y es insustituible. Por eso cada persona tiene percepciones propias, creencias, talentos, intereses, necesidades y sentimientos que la hacen distinta a las demás.
- c) Autonomía, pero para Kant bajo el imperio de la ley
- d) Dignidad: valor inherente como ser racional dotado de libertad y de poder creador. La persona, por su dignidad, es respetable y debe ser respetada: nunca debería ser utilizada como un medio.
- e) Apertura a la realidad y a los demás.
- f) Conciencia y responsabilidad: capacidad de responder por sus propios actos
- g) Encarnación de valores. Gracias a la realización del mundo de los valores precisamente, el individuo se eleva a la categoría de persona.
- h) La persona no nace acabada sino que se va haciendo. Por eso es importante la educación y, en ella, un currículum amplio y equilibrado que tanga en cuenta qué se debe aprender, cómo y por qué.
- i) La persona está dotada de una estructura unitaria, no es una mera yuxtaposición, ni siquiera una suma de dimensiones. La educación, por tanto, ha de valorar al educando completo, no solo sus aspectos cognitivos. La formación integral, holística, debe contribuir al máximo desarrollo armónico

de todas y cada una de las dimensiones del ser humano y además ha de ayudar a unificarlo.

3.2 Educación integral

«La educación debe contribuir al desarrollo total de cada individuo, es decir, espíritu y cuerpo, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad personal, espiritualidad». (Jacques Delors, 1996)

Ante las distintas dimensiones que componen la persona es preciso atender a todas al mismo tiempo para la educación completa ya que la persona es una estructura unitaria y no una suma de parcelas inconexas. La educación integral es la educación total del hombre entero y completo, de todas y cada una de sus facultades. No sirve una visión analítica e inconexa. Paradójicamente debemos presentar la relación de cada una de las dimensiones para no olvidar ningún aspecto básico, pero nuestra atención estará en el conjunto integrado. Hasta el punto de proponer un trabajo interdisciplinario en el aula con el fin de llegar a la comprensión de la complejidad humana recogida en los siete saberes necesarios para el mundo de hoy (Morin, 2000).

Además de las dimensiones de la persona, de una manera bastante correlacionada, presentamos aquí el conjunto de las inteligencias múltiples (Gardner, 1987) así como las competencias básicas del currículum vigente. Tampoco podemos olvidar incluir entre ellas una inteligencia espiritual constituida por el conjunto de la personal y social con componentes éticos. Es la forma de valorar como se merece el educando completo en todas sus dimensiones, integrando saberes, técnicas y valores en las competencias del currículum.

Cuadro 3 Dimensiones de la persona correspondientes a los tipos de valores

Dimensión	Contenido	Locus
Física	Cuerpo, percepciones sensoriales, motricidad	Manos
Intelectual	Conocimientos, ideas, racionalidad, verdad, creatividad	Cabeza
Afectiva	Sentimientos, emociones	Corazón