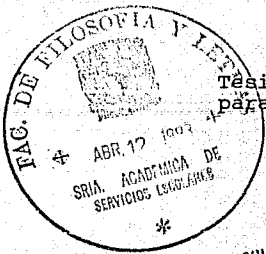


63
290

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

EL DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES HUMANAS.
Un acercamiento al estudio de la educación de
la afectividad, la imaginación y la voluntad.

Tesis que presenta Ana María Salmerón Castro
para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

México, D.F. 1993.

Handwritten signature

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCION	P. 5
CAP. I	
El desarrollo de las potencialidades humanas	P. 8
CAP. II	
La educación de la afectividad	P. 26
CAP. III	
El cultivo de la imaginación	P. 54
CAP. IV	
La educación de la voluntad	P. 69
CAP. V	
Consideraciones finales	P. 83
BIBLIOGRAFÍA.	P. 86

INTRODUCCION

Hace ya muchos años que existe entre los educadores la preocupación por hacer de la enseñanza escolarizada un proceso más amplio que el de la pura formación intelectual. De hecho, no es reciente el concepto de "educación integral" que ha llevado a las escuelas --sobre todo de los niveles básico y medio--, a incorporar programas de educación física y artística con la intención de hacer más completos sus planes de estudio.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, estamos obligados a reconocer que, a la fecha --en la escuela y aún en el núcleo familiar--, persiste una deficiencia importante en las tareas destinadas al estímulo del desarrollo de aquellas potencialidades humanas estrechamente relacionadas con el carácter y la personalidad. A pesar de que ya nadie niega la enorme influencia que tienen los factores emocionales sobre la formación intelectual en particular, y sobre el desarrollo pleno de la personalidad, aún hay mucho por hacer en cuanto a la educación de los afectos.

No se puede decir menos de las potencialidades imaginativas del ser humano. Una opinión relativamente generalizada supone que la actividad imaginaria aleja a la conciencia de la realidad. Este equívoco conduce, con desafortunada frecuencia, a padres y maestros a castigar más que estimular la obra de la imaginación.

De la misma manera, la educación de la voluntad ha sido presa de una falsa creencia. Se supone erróneamente que las potencialidades volitivas constituyen un "don" que se tiene o no se

tiene por razones genéticas o estructurales. Se estima por ello, que la labor educativa no puede intervenir en la formación de individuos de firme voluntad.

Como estas, muchas otras potencialidades humanas permanecen todavía al margen de una adecuada sistematización educativa por diversas razones: bien porque las metas preestablecidas de los diferentes niveles de enseñanza se encuentran saturadas; bien porque propositivamente las escuelas prefieren mantenerse alejadas de ciertas áreas de formación; bien porque existen prejuicios y creencias equivocadas sobre la naturaleza de las potencialidades y sus alternativas de estímulo; o bien, porque aún no se devela la importancia que pueden tener en el ámbito de la conformación de un "hombre nuevo".

Por las limitaciones que hemos impuesto a esta tesina, no podemos pretender abarcar aquí una propuesta de aplicación práctica. Tampoco tratamos de realizar una revisión bibliográfica exhaustiva que recoja todo lo que la pedagogía, la psicología y la filosofía educativa han aportado sobre el tema. Intentamos solamente, por un lado, subrayar la importancia que tiene, para la formación integral, la consideración de tres factores de desarrollo, a saber: la educación de la afectividad; el cultivo de la imaginación y la construcción de la voluntad. Por otro lado, pretendemos ofrecer una reflexión sobre los aspectos más relevantes del problema, a la luz de las aportaciones teóricas de algunos autores destacados, y proponer directrices pedagógicas generales que permitan abrir el camino a investigaciones posteriores sobre el

tema.

El trabajo está dividido en cinco capítulos. El primero de ellos constituye un encuadre que pretende situarnos frente a las formas que permiten a la mente humana acceder al desarrollo de sus potencialidades; define las capacidades que las conforman y, de manera general, sugiere las alternativas de preparación de un terreno en el que puedan cultivarse. Los capítulos segundo, tercero y cuarto se refieren a la afectividad, la imaginación y la voluntad respectivamente. Ofrecen una visión particular de cada una de ellas y resumen una reflexión que alude a directrices pedagógicas aplicables en cada caso. El último capítulo engloba una serie de consideraciones generales que pretenden abrir el camino para establecer pautas educativas que faciliten la incorporación de estímulos de desarrollo potencial en los diversos espacios de formación.

CAPITULO I

EL DESARROLLO DE LAS POTENCIALIDADES HUMANAS

Desde los clásicos griegos hasta nuestros días, el hombre ha intentado explicarse los procesos mentales que hacen posible el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas. Un sinnúmero de teorías se han elaborado al respecto, y diferentes corrientes filosóficas y psicológicas han arrojado respuestas diversas acerca del funcionamiento de nuestra vida psíquica. Lejos de pretender exponer aquí las conclusiones de los grandes pensadores de todos los tiempos, intentamos esbozar --si se quiere demasiado esquemáticamente--, una descripción clásica de los diversos mecanismos que permiten a la mente humana apropiarse de la realidad. El enfoque que presentamos es muy general y no pretende otra cosa que ofrecer una visión que acentúa el carácter dinámico de la mente humana, con el fin de situarnos frente al horizonte de perspectivas que plantea el desarrollo de nuestras potencialidades como vía para la construcción de una individualidad productiva más completa.

Partamos de la premisa de que el conocimiento se realiza a través de una serie de mecanismos que se operan desde el cerebro en su conexión directa con los sentidos. Así, el olfato, el gusto, el tacto, el oído y la vista constituyen los canales primarios para el acercamiento de la mente humana con los objetos del mundo real. En cada momento de la actividad mental, por sencilla que pueda

parecer, existe un primer contacto de los sentidos con los objetos del mundo. A este primer contacto, que se construye a partir de las sensaciones y las percepciones, se suman otros mecanismos que operan en la vida psíquica y la constituyen con un tono unitario que le da coherencia y sentido de totalidad. Ofrecemos enseguida un ejemplo sencillo que permite esclarecer una secuencia de procesos mentales dinámicos, frente a los objetos del mundo real.⁽¹⁾

Situémonos entre cuatro paredes, un librero, una cama, dos cojines, un escritorio, una silla, una lámpara y Juan, que estudia en su habitación. Entregado a la lectura, Juan concentra su ATENCION. Momentáneamente se DISTRAE y mira hacia el conjunto de la cama con cojines y la luz que ofrece su lámpara. El conjunto que observa Juan produce una PERCEPCION. Pero su mente no se detiene en el conjunto, sino que analiza los elementos particulares de las cosas. Advierte que el color oscuro de la cama y la clara luz de la lámpara destacan, y tiene así, una SENSACION VISUAL. RECUERDA la calidad suave de la tela de la colcha y los cojines, recupera una SENSACION TACTIL. Estas sensaciones se acompañan con un sentimiento de agrado, un TONO AFECTIVO. Un ruido violento que llega de fuera de la habitación -SENSACION AUDITIVA-, le recuerda que debe volver a la lectura interrumpida y un esfuerzo de VOLUNTAD

¹ Resulta indispensable aclarar que la vida psíquica no se reduce a los fenómenos conscientes. Existen un sinnúmero de procesos inconscientes y subconscientes sin cuya consideración es imposible explicar la vida psíquica. Sin embargo, las limitaciones que hemos impuesto a este trabajo, nos obligan a mantenernos al margen de una detenida atención hacia estos fenómenos.

ejerce su acción sobre la ATENCION para reanudar la tarea.

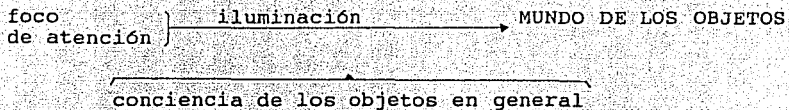
Este juego de mecanismos de atención y dispersión, de percepciones y sensaciones, de sentimientos y recuerdos, de ejercicios de control de la voluntad, etc., que se ilustran con nuestro ejemplo, representa la naturaleza dinámica de nuestra mente. No existen funciones particulares y aisladas de la actividad mental, sino que la vida psíquica se constituye precisamente del desarrollo de una secuencia ininterrumpida de procesos mentales que interactúan con los objetos del mundo real. No se puede atender si no se hace un esfuerzo por concentrar la atención en un objeto, desatendiendo los demás; no se puede recordar si no hay un motivo que lleve a situaciones pasadas de la vida. Por eso no podemos decir que la mente opere un movimiento en el vacío. Las preocupaciones humanas tienen siempre una dirección hacia algo: sea una persona, una textura, un color, un acontecimiento, un número, o un conjunto de ellos. Es decir, hacia un objeto. Unas veces para conocerlo, otras para amarlo o comprenderlo, otras más, para utilizarlo y realizar con él una tarea o, incluso, para modificarlo.

Pero, frente a la mente humana existe un agrupamiento de objetos que no es un caos desarticulado, es una constelación de objetos relacionados entre sí por lazos múltiples y variados.

Para esclarecer esta idea, el psicólogo gestaltista L.J. Guerrero (2) propone un esquema que compara la mente humana con una lámpara y la atención con un haz de luz que ilumina algunos de

² Guerrero, Luis Juan. Psicología.

los objetos del mundo.



Gracias a la dirección del foco de atención que "ilumina" algunos objetos, los conocemos, sabemos y comprendemos. Al dirigir la atención hacia los objetos -dice Guerrero-, la mente se forma imágenes de ellos que los representan. A esta representación de las cosas en la mente, a estas imágenes se llama conciencia representativa. La conciencia representativa constituye el contenido de los objetos reales en nuestra mente, adquirido a partir de los sentidos.

Hemos descrito hasta aquí, la función primaria de nuestra vida psíquica. Pero las representaciones de los objetos en la mente no son todo. Es necesario el ejercicio de la actividad mental para establecer relaciones entre las representaciones de unos objetos y las de los otros y constituir así, la formación de juicios, la elaboración de conceptos y el desarrollo de razonamientos. A esta función activa de la mente se suma otra, que es la de saber que representamos con imágenes los objetos del mundo real y que somos capaces de enjuiciarlos, conceptuarlos y razonarlos. Por eso, como señala Mary Warnock, de lo que realmente tenemos conciencia es del propio contenido de nuestra conciencia ⁽³⁾. El conocimiento

³ Warnock, Mary. La imaginación. p.13.

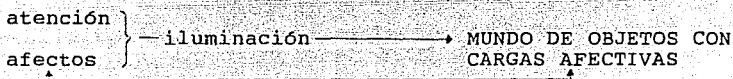
humano diferencia lo vivido y lo conocido de la conciencia de saberlo vivido y conocido. En el sentido primario, por ejemplo, el hombre siente frío y lo distingue de otras sensaciones; en un sentido secundario, sabe que siente frío, toma nota de que lo siente. A esta secuencia de funciones primarias y secundarias llamaremos potencialidades intelectuales.

Pero la mente humana no se reduce a las potencialidades intelectuales. Los afectos y los sentimientos se involucran con el resto de los procesos mentales. Las emociones constituyen, también, un elemento fundamental e inseparable de las funciones psíquicas. La representación de los objetos reales con imágenes mentales; la elaboración de razonamientos y la conciencia de lo vivido y lo conocido operan desde y a través de los afectos. En nuestro esquema, la orientación de las flechas tiene un sentido unidireccional. Hemos visto como la mente se dirige a los objetos, pero el sentido opuesto también se dá. La realidad, en su conjunto, influye sobre la mente humana. Las relaciones que establece la actividad mental sobre los contenidos de la conciencia representativa no es ajena al ordenamiento de los objetos en el mundo; no es ajena, tampoco, a los fenómenos emotivos. El placer y el dolor del mundo externo, despiertan en el individuo una resonancia afectiva. Con ello, no queremos proponer que las experiencias afectivas vengan, exclusivamente, desde los objetos del mundo exterior, existe, sin duda, una carga sentimental propia del ser humano. De ahí que la dirección de la atención hacia los objetos se oriente también por los afectos, por las preferencias,

por las inquietudes y preocupaciones personales.

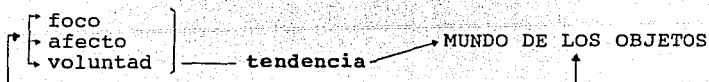
En este sentido, el esquema propuesto se complica ampliamente. Los objetos reales mantienen una carga afectiva propia que se involucra con los afectos personales, y estos, por su parte, definen también la dirección de las flechas de iluminación que puede ser representada de la siguiente manera:

conciencia de los objetos en general



Ahora sumemos a los fenómenos de carácter intelectual y afectivo, una tercera potencialidad de la mente humana, la de generar procesos de carácter volitivo. La formación de imágenes representativas de los objetos, la elaboración de juicios y razonamientos, el desarrollo de sentimientos y la conciencia de la capacidad de hacerlo, permiten a la mente humana regresar al mundo, ya no sólo para conocerlo, sino para actuar sobre él, para subordinarlo a sus propósitos. Así, el sentido de las flechas en nuestro esquema adquiere un matiz diferente, adquiere una orientación acentuadamente activa, se convierte en tendencia, en impulso, en deseo, en acto de voluntad.

conciencia de los objetos en general



La vida psíquica es de tal manera dinámica que permite realizar operaciones mentales a través del tiempo. Los hechos del pasado se presentan a la conciencia bajo la forma de recuerdos, los hechos del futuro aparecen en ella como anticipaciones, previsiones y esperanzas. La tendencia volitiva --que se acompaña de las manifestaciones múltiples de la percepción, la atención, los razonamientos y los afectos--, constituye una tendencia prospectiva relacionada con la intención del cumplimiento de una esperanza. Es decir, en el fondo, es la necesidad de cumplir la iniciativa individual, de realizar la construcción de uno mismo, de edificar el proyecto de vida que se desea.

La mayor parte de las funciones de la mente --como las del propio cuerpo-- no están dadas en plenitud, es necesario, cultivarlas, desarrollarlas, para construir con ellas un hombre cada vez mejor. Las potencialidades intelectuales, afectivas y volitivas, más aquellas propias del cuerpo humano, son susceptibles de desarrollo, de aprendizaje. Es verdad que no aprendemos a sentir hambre, el niño pequeño siente hambre y por eso llora. Pero no distingue entre el malestar que le produce el estómago vacío, y aquel que es producto del pañal sucio. Las sensaciones por sí mismas no se aprenden, se aprende a diferenciar unas de otras y, más tarde, a modificar las circunstancias que las producen. Este aprendizaje para la diferenciación y, sobre todo, el aprendizaje para la modificación de las circunstancias (el carácter adaptativo y prospectivo), es lo que constituye el desarrollo de nuestras potencialidades.

Parece incuestionable que el niño, al nacer, por razones genéticas y estructurales, posee una cierta tendencia de origen hacia el desarrollo de algunas habilidades o capacidades más que de otras. Pero, también es cierto que el medio y los estímulos formativos, dentro de los núcleos familiar, escolar y social, motivan y enriquecen el aprecio y desarrollo por algunas capacidades, más que por otras. Cualquiera que haya tenido contacto con niños en edad preescolar habrá notado profundas diferencias entre las aptitudes que ellos tienen para la expresión verbal o gráfica; para el desempeño de tareas que exigen cierto grado de coordinación motriz; o para la facilidad que tienen de establecer relaciones significativas con los adultos o con otros niños. Sin duda, los valores de los padres y su conducta cotidiana establecen, en gran medida, estas diferencias. El hijo de la madre aprensiva que no permite que el niño se suba a los árboles, tendrá niveles de desarrollo motriz menores a los del niño que pasa las tardes jugando en el jardín. El niño que crece cerca de los libros y escucha con frecuencia las narraciones extraordinarias de la literatura infantil, desarrolla habilidades relacionadas con un amplio manejo del lenguaje y posee un vocabulario más rico que el de otros niños de su edad. Evidentemente, los estímulos que la familia, o la escuela y la sociedad ofrecen a los sujetos para el desarrollo de algunas potencialidades en lugar de otras, tienen que ver con las valoraciones personales, institucionales y sociales; con las preocupaciones por el desarrollo de ciertas capacidades o habilidades consideradas de mayor importancia frente a otras que no

parecen fundamentales. Pero los criterios personales --de los padres y los maestros--, o los institucionales --de la escuela, el grupo religioso y otros espacios de formación--, no responden siempre a las necesidades fundamentales de estímulo y cultivo de las potencialidades personales de todos. ¿Cuántas veces hemos escuchado a algún maestro decir que la imaginación, lejos de ser cultivada, debe ser atacada en la mente del niño, ya que lo aleja de la realidad? Las escuelas que operan el sistema Montessori ortodoxo, de hecho, prohíben la lectura de cuentos de hadas a los pequeños. Sin embargo, no es un secreto que la mente imaginativa es capaz de resolver muchos de los problemas fundamentales del ser humano, mejor que una visión estrictamente "práctica" del mundo.

En lo que se refiere al potencial de desarrollo de nuestro cuerpo, los estímulos se encaminan, la mayor parte de las veces, hacia el aprendizaje de los movimientos que parecen indispensables para la supervivencia. Sin embargo, el conocimiento profundo del funcionamiento de nuestro propio cuerpo como sus perspectivas de desarrollo encaminadas a la expresión, la creación artística, la producción manual y la práctica deportiva, suelen estimularse de manera deficiente en nuestras sociedades.

De la misma manera, por omisión, la educación de los sentimientos, no aparece en los programas de enseñanza de las escuelas tradicionales y pocos padres se preocupan por promoverla. Sin embargo, el conocimiento profundo de nuestros afectos y el entendimiento de las razones que los hacen presentes en nosotros, así como la capacidad de expresarlos oportuna y eficazmente,

permite establecer relaciones significativas con nuestros semejantes y actuar frente a ellos de manera constructiva.

La conciencia de la libertad y el ejercicio de la voluntad sobre nuestros actos cotidianos, son transmitidos de manera espontánea por una pequeña minoría de padres. ¿Acaso no hemos escuchado, alguna vez, decir a alguien que no tiene ninguna fuerza de voluntad, con la intención de ser compadecido por tal carencia?.

Afortunadamente, por la naturaleza dinámica de la mente humana, las carencias en el desarrollo de las potencialidades son superables en cualquier momento de la vida. Porque, por fortuna, la educación no empieza en la escuela, ni termina con ella. La formación del hombre es una, aunque se dá en diferentes momentos y circunstancias, comienza con el nacimiento y sólo se agota con la muerte. En el momento del nacimiento, el ser humano es potencialmente capaz de realizar cualquier hazaña, a la vez que es incapaz siquiera de sobrevivir sin los cuidados maternos más elementales. Sólo el desarrollo que, en mayor o menor medida, elabore de sus potencialidades, establecerá las diferencias en la forma de vida del resto de su existencia.

A cualquier edad y en cualquier momento pueden ofrecerse estímulos para el desarrollo de las diversas potencialidades. Unos vendrán de fuera, y se sujetarán a los valores de nuestros padres y maestros, otros partirán de la comunidad a la que pertenecemos, pero muchos otros, pueden surgir de nosotros mismos y serán nuestros propios valores --intelectuales, morales y estéticos--, quienes los definan.

Hemos llegado al punto en que parece fundamental enfatizar la importancia del ejercicio de la voluntad, en su más amplio sentido, para dirigir la tendencia de las "flechas de iluminación" hacia el desarrollo de las potencialidades humanas, calladas, con frecuencia, por los programas escolares.

Pero el hecho de que los programas escolares, en general, no trabajen sobre el desarrollo de las potencialidades que nos ocupan, no obedece necesariamente a una omisión voluntaria o premeditada. La educación escolarizada tiene metas precisas en torno a la enseñanza de los aspectos objetivos del mundo que nos rodea y a la dirección de nuestra integración en el orden general de esos aspectos objetivos. Para cumplir sus metas, la educación escolar recurre, evidentemente, a capacidades humanas de diverso orden. Lo que interesa destacar es, quizás, que en el cultivo de algunas de ellas, la educación escolar no siempre es eficiente. Pero no lo es, no sólo porque propositivamente no se interese en ello, sino tal vez, porque existe una diferencia fundamental entre la enseñanza o adiestramiento de algunas capacidades y la educación o cultivo de otras.

Para comprender esta diferencia es necesario, en primer lugar, entender que las potencialidades humanas pueden desarrollarse en plenitud sólo a partir del desarrollo y cultivo de una serie de capacidades que les son inherentes. Es decir, para nosotros, las capacidades son, los elementos que permiten construir a las potencialidades. En segundo lugar, parece indispensable recuperar una clasificación propuesta por J.Passmore, que divide a las

capacidades en abiertas y cerradas.

"Se diferencia una capacidad cerrada de otra abierta --señala--, en que permite un dominio total. Por ejemplo, la capacidad de contar. Todos podemos aprenderla, dada una instrucción adecuada y un mínimo de inteligencia, de tal modo que nadie nos supere en ella; será más rápido tal vez, pero no mejor. Existen muchísimas de esas capacidades cerradas; lo común es aprender algunas de ellas en casa, otras en la escuela y otras más en el mundo... Así, el niño aprende en casa a vestirse; en la escuela a restar; en el mundo, a encontrar su camino a casa, el lugar donde vive. Es necesario aprender todas esas capacidades; algunas personas las cumplirán con mayor limpieza, maña y rapidez que otras. Pero sería absurdo que una persona afirmara ser mejor que todo el mundo respecto a ellas o, pasado cierto punto, insistiera en mejorar su ejecución." (4).

Las capacidades abiertas, en cambio, pueden ser superadas siempre por otro, o incluso, por uno mismo en otro momento. El dominio absoluto sobre una capacidad abierta no existe. Arroja luz sobre esto un párrafo de L.J. Guerrero que al hablar de la imaginación nos dice "La imaginación siempre es creadora porque alcanza -con materiales a menudo muy gastados-, producciones originales. Así, la pálida claridad de la luna habrá sido el tema de innumerables músicos y poetas -algunos buenos y muchos malos-, pero no se habrá bordado sobre ella la última imagen mientras haya

⁴ Passmore, John. Filosofía de la enseñanza. p.55

en la tierra un ser dotado de imaginación."⁵).

A diferencia de la capacidad de leer la hora, partir una manzana, reconocer el camino a casa o despejar una ecuación, las capacidades de escribir música o poesía --que son capacidades abiertas--, no pueden ser adquiridas de manera absoluta. Se puede hablar de aprender una capacidad cerrada mediante el "descubrimiento de su secreto". Es decir, se entiende de una vez y para siempre, la dinámica interna de la operación de alguna actividad. Aprender una capacidad cerrada es "aprender a hacer" algo a través de someterse a un cierto grado de disciplina. Por eso, las capacidades cerradas, a diferencia de las abiertas, pueden ser enseñadas mediante el adiestramiento. Passmore señala que adiestrar sobre una capacidad cerrada implica:

- 1) Demostrar, es decir, enseñar qué es lo que se debe hacer;
- 2) Instruir, decir qué hacer, en ocasiones con ayuda de una teoría general;
- 3) Corregir, ayudar al educando a ver porqué se equivocó;
- 4) Alabar, dejar saber al otro que lo que ha hecho ha estado bien; y
- 5) Advertir, en el sentido de disuadir sobre las formas que permiten adquirir totalmente la capacidad.

La capacidad abierta, en cambio, no es susceptible de ser enseñada de esa manera. Porque la prueba de que alguien ha adquirido una capacidad abierta reside, precisamente, en que ejerce movimientos que no se le han enseñado. No necesariamente porque el

⁵ Guerrero, Luis Juan. Op. cit. p.83.

profesor no sepa hacerlos. Este puede transmitir los principios para la ejecución de dichos movimientos sin demostrarlos como tales. Así, en la resolución de un problema matemático, por ejemplo, el docente puede instruir sobre algunos principios de lógica que permiten al estudiante, en el momento de adquirir una capacidad abierta, aplicarlos de formas novedosas. Pero es esa aplicación novedosa la que marca la diferencia entre el desarrollo de una capacidad abierta y el adiestramiento en una cerrada.

Desgraciadamente, a los educadores nos seduce con frecuencia, la idea de que podemos enseñar todo y que nuestra tarea consiste en adiestrar exclusivamente sobre capacidades cerradas. Los sistemas educativos más arcaicos aseguran el éxito de sus estudiantes a partir de la obediencia y la disciplina, precisamente porque las actividades son puramente instruccionales, y reducen la experiencia del aprendizaje a aquello que se enseña. Es común encontrar, sobre todo en las escuelas tradicionales, que los estudiantes que intentan ir más allá de lo enseñado sean tachados de temerarios antes que ser reconocidos como campos fértiles para el desarrollo de capacidades abiertas. Con ello, no queremos decir, desde luego, que las instituciones educativas no puedan cultivar las más profundas potencialidades humanas a partir de las capacidades que las conforman. De hecho hay muchísimos maestros que poseen la capacidad abierta de conducir a sus alumnos por los caminos del aprendizaje de las capacidades abiertas más diversas.

Resulta indispensable aclarar aquí, que no es nuestra intención devaluar la importancia de las capacidades cerradas. No

sólo nos son de gran utilidad en la vida diaria, son además inherentes a las capacidades abiertas y a las propias potencialidades. Nadie podría escribir poesía sin conocer el alfabeto, así como nadie sería capaz de resolver problemas matemáticos complejos sin haber aprendido a contar y a realizar las operaciones aritméticas elementales. Intentamos, solamente, destacar la importancia del cultivo de algunas capacidades abiertas que parecen olvidadas en grandes extensiones de los terrenos formativos, precisamente por la dificultad que plantea la transmisión de un saber que no se posee de manera absoluta.

Passmore agrega a su clasificación de las capacidades humanas una segunda subdivisión: si bien las capacidades pueden ser abiertas o cerradas, pueden ser a su vez amplias o estrechas, en relación a sus posibilidades de aplicación en las diferentes circunstancias de la vida. Algunas capacidades pueden ser abiertas pero estrechas. Aunque exigen de movimientos novedosos tienen utilidad aplicable en una gama estrecha de circunstancias de la vida. Aprender a jugar ajedrez, por ejemplo, es sin duda una capacidad abierta. Quien conoce los movimientos que puede realizar cada pieza del juego sobre el tablero, posee una capacidad cerrada, pero quien es capaz de idear un estrategia de ataque nunca antes vista, ha desarrollado una capacidad abierta. Sin embargo, saber jugar ajedrez, es útil sólo para eso. La importancia de aprender a hacerlo es, entonces, relativa.

La capacidad de contar, en cambio, aunque es una capacidad cerrada nos es útil en una gran gama de circunstancias vitales. Se

trata de una capacidad cerrada pero amplia. Los juegos de azar, por su parte, son capacidades cerradas y estrechas. Se aprende a jugar serpientes y escaleras de manera absoluta y es útil saber hacerlo sólo para poder jugar serpientes y escaleras. Contrariamente, las capacidades abiertas y amplias son, sin duda, las más útiles en la vida. Saber aprender, por ejemplo, es una capacidad que tiene utilidad en cada momento de nuestra existencia. El ejercicio de la capacidad crítica, o imaginativa; la capacidad de expresión de nuestros pensamientos, sentimientos y deseos son pues, ejemplo de las capacidades abiertas y amplias que nos interesa destacar.

Ahora bien, dentro de las capacidades abiertas y amplias, existen algunas que destacan por su aplicabilidad hacia el desarrollo de otras capacidades, y de las potencialidades propiamente dichas. La capacidad de aprender, por ejemplo, hemos dicho que es abierta, dado que exige de movimientos nunca enseñados por un tercero, y que es además, siempre susceptible de perfeccionamiento. Es amplia, porque nos es útil en todo momento, y es fundamental en el sentido de que nos permite acceder a conocimientos y habilidades que son sustento del resto de las capacidades. La capacidad de imaginar, tiene las mismas características, y sólo quien la posee estará en posibilidades de desarrollar otras capacidades amplias y abiertas como escribir poesía, realizar un trabajo científico o resolver problemas matemáticos complejos.

En este espacio pretendemos abordar los temas relacionados con

algunas de estas capacidades abiertas que permiten elaborar el desarrollo de otras. Porque, creemos, son ellas las principales promotoras del desarrollo integral del ser humano. Son ellas las que constituyen las más profundas potencialidades que permiten aplicar todo nuestro ser hacia las actividades humanas superiores: el conocimiento, el trabajo, el amor y la creación artística.

Pero nuestra inquietud, no sólo es la de reivindicar la importancia del cultivo de algunas potencialidades, sino la de proponer alternativas para la preparación de un terreno en el que ellas sean cultivables. Que esta tesina se avoque a la exploración de algunos aspectos de la vida emotiva; y a la reflexión sobre la educación de la imaginación y la voluntad responde exclusivamente a nuestra consideración sobre su descuido sistemático en los diversos espacios de formación. Sin embargo, la intención última de nuestro ensayo es mucho más ambiciosa porque pretende llamar la atención sobre la trascendencia que encierra el cultivo y adiestramiento de todas nuestras potencialidades como fuente de integridad humana y fortalecimiento interior. Porque es, el cultivo de las potencialidades humanas, el desarrollo de las capacidades que las componen --a menudo deficientemente estimuladas--, el que puede permitirnos la libre elección de nuestras metas futuras, alejando de nuestras tendencias prospectivas aquellos estímulos enajenantes que, una sociedad como la nuestra, suele colocar frente a nosotros y hacer desistir a nuestra voluntad de ejercer su libertad sobre nuestros actos y sobre la construcción de nuestra propia individualidad y nuestro

proyecto personal de vida.

CAPITULO II

LA EDUCACION DE LA AFECTIVIDAD.

El significado de los sentimientos, las emociones y las pasiones ha preocupado a los psicólogos, filósofos y moralistas de todos los tiempos; ha constituido un tema fundamental en las diversas manifestaciones artísticas y es un ordenador implacable en el destino de la existencia humana.

Sería ingenuo pretender caracterizar aquí el contrastante universo de la vida afectiva. Intentaremos sin embargo, referir -- de nuevo esquemáticamente--, algunos de los principios clásicos que la psicología ha elaborado al respecto.

Hemos tenido cuidado de entender la vida psíquica conciente como un todo unitario e inseparable que mantiene un intercambio incesante con el medio ambiente. Resultaría absurdo pensar que el desarrollo de los procesos emotivos pudiera ofrecerse distanciado de otras actividades mentales, sin embargo, para efectos didácticos, podríamos observar por separado su relación con los objetos del mundo real.

Para entender esta separación, partamos de un ejemplo sencillo. Supongamos que nuestra mente se dirige a la participación en una carrera de maratón. Nuestra participación representa un necesario entrenamiento que desarrolle cierta condición física; ciertos conocimientos indispensables, no sólo de las formas apropiadas de correr y, más particularmente, del

reglamento específico de ese maratón, sino también de las condiciones de los contrincantes; y, necesariamente, un estado de ánimo (entusista y esperanzado). El propósito de triunfar (vida volitiva) y la alegría de poder participar (vida afectiva), se sustentan directamente en las referencias intelectuales al maratón y sus exigencias, es decir en el grado en que hemos logrado el conocimiento de esa situación objetiva particular (vida intelectual).

Fenómeno intelectual----- objeto
referencia mental

Fenómeno volitivo _____ objeto
tendencia

Fenómeno afectivo_ _ _ _ _ objeto
relación subjetiva

En el esquema anterior, nuestra mente se dirige hacia un mismo objeto desde tres perspectivas diferenciadas: 1) aquella que mantiene una referencia mental hacia el objeto por sí mismo, para conocer profundamente su estructura (perspectiva intelectual); 2) la que trata directamente con el objeto a partir del impulso o la tendencia que le obliga a actuar con o sobre él (perspectiva volitiva); y, 3) aquella perspectiva que mantiene una relación subjetiva con el objeto como fuente de gozo o sufrimiento; o incluso, como campo de batalla entre sentimientos opuestos (la afectiva).

Esta relación subjetiva, atraviesa necesariamente por las

condiciones reales del objeto a que se dirige, y por las tendencias y referencias mentales mantenidas con él. Por eso, vemos, escuchamos, olfateamos, gustamos, elaboramos representaciones e imágenes, formamos juicios, construimos razonamientos y conceptos, y actuamos de las más diversas maneras dependiendo del ambiente afectivo que priva en nosotros. La vida afectiva, entonces, no nos conduce hacia los objetos de manera directa, sino a las cualidades de los propios estados subjetivos provocados por el trato con ellos. Es decir, el intercambio con las personas, las cosas o los sucesos del mundo real otorga cualidades de relación afectiva que expresan su influencia en nuestra interioridad.

Resumiendo, podríamos decir que los fenómenos afectivos comprenden aquellas manifestaciones psíquicas que no mantienen una relación directa con los objetos en el sentido de dirigirse a ellos para conocerlos o transformarlos, sino para vivir los propios estados interiores que encierran una relación --cercana o remota-- con los acontecimientos del mundo y especialmente con nuestra historia personal. Por eso, mientras lo captado por la conciencia se nos presenta como algo independiente de nosotros mismos, lo vivido por los afectos, se nos presenta como algo inseparable de nuestro propio estado de conciencia, es decir, como algo subjetivo.

Hemos visto cómo la vida psíquica se caracteriza por una dirección intencional hacia un objeto. Mientras que la dirección intencional de los procesos intelectuales o volitivos captan o transforman al objeto, los procesos afectivos lo incorporan y lo hacen una parte de nosotros. Es esta diferencia la que marca las

fronteas entre la referencia mental y el estado subjetivo correspondiente. Aunque los contenidos de la vida afectiva provengan de nuestro intercambio con el mundo, los estados subjetivos hacen posible que los objetos del mundo participen de nuestra interioridad y compartan nuestra intimidad. A esta propiedad de los objetos de poder participar en los estados afectivos se llama valor. Así, mientras los fenómenos intelectuales se encargan de percibir, conceptuar, imaginar o juzgar a los objetos, los fenómenos afectivos se encargan de valorarlos. Un árbol, por ejemplo, tiene un enorme tronco y un gran follaje; ofrece frutos y pertenece a una cierta familia botánica; y puede tener muchas otras notas intelectuales, pero además de todas estas propiedades estrictamente objetivas, tiene ciertas cualidades valiosas: es hermoso; ha sido sembrado por alguien a quien apreciamos; nos trae recuerdos agradables; nos gustan sus frutos. El árbol es estimado de una manera afectiva, es preferido por razones puramente sentimentales, en fin, es valorado. En tanto que las primeras propiedades son consideradas por nuestra experiencia psíquica como pertenecientes al objeto mismo, las cualidades valiosas son vividas a través de la participación íntima del objeto en nuestra propia vida afectiva, en nuestra experiencia interior.

Hasta aquí, hemos analizado las dos primeras características de los procesos afectivos: aquella que los hace mantener con los objetos una referencia intencional vivida de manera subjetiva; y aquella que los sujeta a una referencia valorativa. La tercera

característica de los procesos afectivos, se refiere a su constitución como una situación total de la conciencia con cualidades específicas.

A cualquier actividad mental, por rudimentaria que sea, corresponde siempre la experiencia inmediata de una cualidad afectiva específica que predomina sobre otras y la hace total. Evidentemente que dicha totalidad puede ser durable o cambiante. Es decir, la tonalidad afectiva que corresponde a otras actividades mentales es vivida de manera inmediata por el sujeto, pero las modificaciones psíquicas que se producen en la actividad mental traen aparejadas incesantes variaciones de las cualidades afectivas predominantes. Se modifican constantemente la intensidad y la calidad de las manifestaciones afectivas pero nunca desaparecen, de ahí su totalidad. Por eso, el estado afectivo está siempre presente en cualquier manifestación psíquica.

Las tres características fundamentales de la vida afectiva que hemos estudiado nos sitúan frente a un universo infinito de manifestaciones emotivas. En vista de los estados subjetivos, a que nos hemos referido; las valoraciones y las cualidades peculiares y totalizadoras de los sentimientos, podemos imaginar la interminable variedad de la riqueza afectiva que encierra el ser humano. Si a cada manifestación psíquica corresponde un estado afectivo y las manifestaciones psíquicas se transforman incesantemente, los sentimientos lo hacen de igual manera en cuanto a su calidad, pero sobre todo, en cuanto a su intensidad o profundidad. De ahí que la riqueza afectiva sea inagotable.

Si nos conformáramos con esta explicación de nuestra vida afectiva, podría quedarnos la impresión de que aunque diversificados, los sentimientos no serían otra cosa que un complemento del resto de los procesos psíquicos, una especie de música de acompañamiento de los fenómenos volitivos e intelectuales. Sin embargo, los sentimientos, los estados subjetivos, son la condición inicial de cualquier otro proceso psíquico. "La imaginación y el pensamiento --dice Guerrero--, se desarrollan en los cauces abiertos por la vida emotiva, la memoria es una conservación afectiva de nuestra existencia anterior... La atención es un dinamismo al servicio de nuestro régimen estimativo. Las tendencias, el deseo y la voluntad parten también de un previo estado sentimental." (6).

Pero esta condición inicial, no sólo alimenta al resto de las actividades mentales, su función principal es la de comunicar y tender los lazos de convivencia con los objetos del mundo real. Porque sólo los sentimientos permiten establecer las valoraciones de las personas, las cosas o los sucesos y llenarlos de cualidades estimables a partir de las propias cualidades sentimentales. Son, pues, las cualidades sentimentales las que constituyen las raíces más hondas de la personalidad y las que permiten el desarrollo, más o menos amplio, y la transformación, más o menos profunda, de nuestra interioridad.

Hemos llegado al punto en que nos interesa profundizar. Si

⁶ Guerrero, Luis Juan. Op.cit. p.234.

las valoraciones afectivas no son un mapa objetivo de la realidad sino un reflejo de nuestro carácter, es quizás, en ellas en quienes deberíamos trabajar para fortalecer nuestra propia personalidad. Porque, como el resto de las manifestaciones psíquicas, los procesos afectivos son susceptibles de maduración y perfeccionamiento. Finalmente, de lo que se trata es de desarrollar, educar y cultivar los afectos, como se desarrolla, educa o cultiva cualquier otra potencialidad del ser humano.

La atmósfera afectiva que priva en nosotros es producto, hemos visto, de nuestra relación con las personas, las cosas y los sucesos del mundo real. Pero, en la medida que el desarrollo de la vida mental es más primitivo, más espesa y confusa será esa atmósfera afectiva. Ya nuestro lenguaje corriente llama "sentimental" a toda actitud indiferenciada de la vida afectiva que carece de articulaciones con otros procesos mentales. Se dice que alguien es inmaduro o visceral cuando actúa respondiendo a sus estados subjetivos sin una elaboración compleja de algunos aspectos objetivos que se involucran necesariamente con los afectos y las emociones. Las percepciones, las imágenes, los pensamientos, las decisiones, las actitudes que se producen en los niños o, más ampliamente, en los estadios primitivos de la vida mental, tienen un contenido sentimental menos elaborado que el de los adultos o el de los hombres de cultura superior. Georges Mauco, en su estudio sobre la educación de la sensibilidad, señala: "...contrariamente a lo que se cree, la edad de las grandes pasiones y las fuertes tensiones afectivas, no es la edad adulta. Ciertamente es que el adulto

dispone de mayor potencia nerviosa, pero tiene un $\lambda\gamma\sigma\theta$, una personalidad conciente bastante fuerte, un intelecto que le permite dirigir intelectualmente, razonar y amortiguar sus afectos. Tiene también una actividad y diversos intereses que le permiten transferir y desplazar su afectividad. El niño, en cambio, es débil y carece de medios intelectuales para derivar sus emociones... Sus primeros sentimientos son absolutos, enteros y ocupan todo su ser con una potencia que no se recuperará jamás" (7).

Con ello no queremos decir que el desempeño del ámbito afectivo deba segregarse al de otras actividades mentales. Simplemente, intentamos destacar que el afecto, las emociones, las pasiones, también son susceptibles de rigor y disciplina, porque su elaboración cuidadosa constituye la diferencia entre la profundidad de los sentimientos y sus implicaciones positivas hacia el desarrollo pleno de nuestras potencialidades y el desbordamiento o superficialidad de las emociones cuyos cauces no colaboran, en absoluto, al fortalecimiento interior, o peor aún, nos hacen sus esclavos.

En muchas ocasiones se ha intentado elaborar --hemos de reconocer que con poco éxito--, una clasificación de los sentimientos. Sin embargo, una distinción clásica entre los sentimientos más simples y los más complejos resulta de gran utilidad en el acercamiento al estudio de la vida afectiva.

⁷ Mauco, Georges. Educación de la sensibilidad del niño.
p.4.

Las teorías más antiguas sobre los procesos emocionales operaban con las cualidades elementales del placer y el dolor. Les atribuían un significado biológico, apoyado en las explicaciones de Aristóteles del placer como resultado de una actividad satisfecha y el dolor como respuesta a la actividad contrariada. Mas tarde se otorgó al placer una vinculación directa con las actividades de apropiación y al dolor el de las funciones de defensa. La producción de ciertas interferencias entre el placer y el dolor explicarían por completo la dinámica de la vida afectiva. Así, las teorías psicoanalíticas distinguieron la presencia de dos pulsiones fundamentales como los motores de la vida psíquica: la pulsión de vida (Eros), que mantiene una relación estrecha con la libido y otros instintos del yo; y la pulsión de muerte (Thanatos), que mantiene una relación con la tendencia de la vida orgánica a volver a su estado inorgánico previo. Los impulsos derivados de la pulsión de vida explican, para los psicoanalistas, las tendencias amorosas y productivas; y los impulsos derivados de la pulsión de muerte, las tendencias agresivas y autodestructivas del ser humano.

Sin embargo, estas teorías son aún un foco de controversia entre los psicólogos actuales. Hay quienes consideran, que esas explicaciones resultan incompletas, dada la multiplicidad de cualidades sentimentales y su relación estrecha con otros procesos psíquicos.

Las sensaciones, por ejemplo, que parecen presentarse a nuestra conciencia como una forma sentimental de intensidad relativa, se ven distanciadas de las emociones que cualitativamente

representan otra categoría afectiva. "El sentimiento de dolor -- dice Luis J. Guerrero--, se nos presenta con caracteres simples, elementales, irreductibles. Aún más: parecería estar íntimamente ligado a los aumentos de intensidad de las sensaciones que llevan el mismo nombre. En cambio, el sentimiento de placer se extiende de una manera más difusa por la zona de intensidad de los diversos sentimientos, sin estar relacionado con una sensación específica de placer." (8).

Wundt, quien admitía la existencia de sentimientos elementales como la base para la construcción de formas afectivas complejas, propuso adicionar a la antigua oposición entre el placer y el dolor, las de excitación y calma; y tensión y alivio. Otros psicólogos han agregado las cualidades de agradable y desagradable.

Lo cierto es que reducir los procesos psíquicos afectivos a la oposición de contrarios no parece ser una solución absoluta a la interrogante de los sentimientos más complejos que nos conmueven (9). Debemos reconocer, sin embargo, que existen diferencias entre las sensaciones más simples que produce, por ejemplo, la claridad de las paredes en una habitación, y las emociones más complejas que produce el anuncio del inicio de una guerra mundial o la noticia de la muerte de un ser querido. De ahí que se hayan clasificado los diversos procesos afectivos en tres enormes

⁸ Guerrero, Luis Juan. op. cit. p.236

⁹ Parece necesario aclarar aquí que no intentamos realizar una crítica a la teoría Freudiana de las pulsiones; se trata, más bien, de evitar una burda esquematización que reduzca la actividad afectiva a una simple oposición de contrarios.

categorías: a) los sentimientos simples, que mantienen la relación más estrecha con las sensaciones; b) las emociones; y c) las pasiones.

Aunque resulta aventurado establecer demasiado claramente las fronteras entre los sentimientos simples y las emociones, o aún, entre éstas y las pasiones, algunas diferencias fundamentales han sido reconocidas por los psicólogos. Jung señala que los sentimientos, a diferencia de otras formas afectivas, interfieren con el pensamiento lógico. "El sentimiento, que es esencialmente subjetivo e influido por los valores, se debe distinguir de la emoción, porque es una actividad más racional y menos intensa."⁽¹⁰⁾.

Las emociones, por su parte, se caracterizan por tres actividades fundamentales: 1) Ofrecen una representación mental súbita de una situación valiosa --sea en un sentido positivo; en uno negativo; o en una situación de ambivalencia--, para nuestro propio estado subjetivo; 2) provocan una alteración, efecto de esa representación mental, con su correspondiente estado afectivo (¹¹); y, c) producen una conmoción orgánica que abarca desde actitudes de expresión; movimientos reflejos; modificaciones de la respiración y la circulación; alteraciones motrices; hasta, fenómenos secretorios. Una emoción puede ser un proceso instantáneo

¹⁰ Blum, Gerald S. Teorías psicoanalíticas de la personalidad. p.236

¹¹ Se entiende por estado afectivo el temple general de ánimo que caracteriza a una persona en un momento dado. Por ejemplo, un estado de alegría, desesperación, exitabilidad, angustia, temor, etc.

y de efectos inmediatos, como la que producen el miedo, la cólera, el júbilo intenso o la desesperación. Y puede ser también, un proceso menos pronunciado y menos fugitivo, pero más persistente en la irradiación de sus consecuencias, como el que producen, el disgusto, la repugnancia, la alarma y la voluptuosidad.

Las pasiones, en cambio, se caracterizan por envolver y concentrar la totalidad de la vida psíquica en un objeto determinado, inmersa en una intensa tonalidad afectiva. Así, el equilibrio habitual del yo se pierde y se desplaza, deja de ser el centro que nivela la sensibilidad, ordena los procesos intelectuales y los actos volitivos y gobierna la continuidad de la conducta. Por eso, los estados pasionales pueden ser tan productivos como enajenantes para el ser humano, ya que constituyen una disposición psíquica permanente que dispone las bases para el resto de los procesos psíquicos.

Más allá de una diferencia de intensidad, entre las emociones y las pasiones, algunos psicólogos han propuesto que en el núcleo de toda pasión, a diferencia de la emoción, se encuentra una especie de idea fija obsesiva que desplaza todos los demás impulsos y deseos y reduce la conducta externa --y la experiencia interna-- al solo campo del objeto apasionante. De ahí, que una pasión pueda ser tan positiva, como lo es para el artista su arte o para el científico su ciencia, a la vez que tan esclavizante como lo es para el jugador el azar, o para el fanático su ídolo.

Pero, independientemente de las diferencias que existan entre unas manifestaciones afectivas y las otras, lo cierto es que la

tarea de cultivarlas al margen de otras potencialidades parece tener más vicios que virtudes. Porque, aunque por sí mismas algunas manifestaciones del afecto tengan una carga mayor de relación intelectual o volitiva, todas son susceptibles de educación. Sea para desarrollarlas --y convertirlas así, en ejes centrales de nuestra existencia--; sea para mesurarlas --y alejar sus influencias devastadoras--; sea para expresarlas --y satisfacer con ello las necesidades propias y ajenas--, o para utilizarlas en beneficio de nuestra propia salud y de nuestra relación con el mundo que nos rodea.

La educación de nuestras potencialidades afectivas debe ser entendida, pues, bajo tres consideraciones fundamentales:

1o.) Que el criterio de salud, debe prevalecer como una norma inviolable.

Algunos prejuicios sociales, otorgan cualidades devaluadas a ciertas manifestaciones emotivas que mantienen una importancia fundamental hacia el desarrollo afectivo. Es verdad que solemos experimentar sentimientos o mantener relaciones afectivas con los objetos del mundo que, de alguna manera, nos parecen indeseables. El egoísmo, la envidia y el temor, por ejemplo, trascienden a nuestras posibilidades de dominio y nos obligan a actuar de maneras insospechadas. Pero el encausamiento adecuado de estas y otras manifestaciones semejantes ofrecen, en ocasiones, mayores perspectivas de desarrollo humano que otras que parecieran tener menos peligros. Si bien es cierto que la envidia no es, ella misma, una manifestación de gran calidad humana; un manejo

eficiente de sus cauces puede ser sustento de luchas fértiles por alcanzar metas deseables. El egoísmo, por su parte, que no es otra cosa que el amor a nosotros mismos mal entendido; si se experimenta en su sentido más profundo, constituye una manifestación afectiva imprescindible en la construcción de relaciones significativas con los semejantes y ofrece bases sólidas para el fortalecimiento interior. El temor, si se apodera de nosotros, nos paraliza e impide que actuemos positivamente; pero si logramos dominarlo, se convierte en un instrumento imprescindible en la lucha contra el objeto temido y en las tareas que posibilitan su transformación. De la misma manera, los sentimientos de tristeza y dolor, que intentamos alejar sistemáticamente de todas las situaciones de nuestra vida, no sólo son útiles en la medida en que nos ofrecen la experiencia del contraste con otras formas emotivas relacionadas con la alegría y la felicidad; sino que, además, aprender a vivirlos y sufrirlos con entereza, constituye un elemento fundamental para la fortaleza interior que nos permite encarar con madurez las situaciones amargas y penosas de la existencia humana.

Lo que parece fundamental, no es alejar de nosotros las emociones y sentimientos "malos" y sustituirlos por los que nos parecen "buenos", sino encaminar su presencia en nosotros hacia sus formas de expresión positivas, constructivas y saludables. La represión de los sentimientos, lejos de ser un criterio de salud es, quizás, el camino más transitado hacia la enfermedad mental.

2o.) La educación de los afectos debe ser entendida como una

actividad interior, en un sentido que englobe la totalidad de nuestros procesos mentales, pero también que respete y considere las condiciones objetivas de las personas, las cosas y los sucesos que nos rodean.

Erich Fromm, en El arte de amar, señala: "el amor no es esencialmente una relación con una persona específica; es una actitud, una orientación del carácter que determina el tipo de relación de una persona con el mundo como totalidad, no con un objeto amoroso... Sin embargo, la mayoría de la gente supone que el amor está constituido por el objeto, no por la facultad... Como no comprenden que el amor es una actividad, un poder del alma, creen que lo único necesario es encontrar un objeto adecuado --y que después todo viene sólo." (12). Como para el amor, esta afirmación es válida para una gran variedad de procesos afectivos.

30.) Esa actividad interior que nos permite desarrollar nuestra potencialidad afectiva, debe ser entendida como un complejo de capacidades abiertas.

En este sentido, la experiencia ajena y los principios básicos para el fortalecimiento de nuestra vida afectiva no pueden ser sino una guía para que nuestros propios pasos y movimientos novedosos contribuyan a su desenvolvimiento, a su educación y cultivo. Por eso, elaborar una serie de recetas para instruir al lector sobre las maneras apropiadas de cultivar sus afectos y ejercer cierto control sobre sus estados subjetivos sería totalmente improductivo. Sin embargo, nos parece útil revisar algunos principios que Erich

¹² Fromm, Erich. El arte de amar. p.52.

Fromm ha propuesto en su estudio sobre la práctica del amor, en tanto que los consideramos pilares de la contrucción de una vida afectiva sana y plena.

La sensibilización.

Es común que no sepamos lo que significa estar solos con nosotros mismos. La televisión, la radio, los libros, el cigarro, la copa o la comida, ocupan nuestra mente durante nuestras horas de soledad. Cuando las pesadas labores de un día de trabajo nos han agotado y regresamos cansados a casa, disfrutamos de la compañía de quienes viven con nosotros o, simplemente, dedicamos nuestra atención a actividades que nos relajan y nos permiten olvidar las preocupaciones cotidianas. Pero estar solos con nosotros mismos es una actividad que solemos evitar, porque es difícil lograrla. Cuando nos encontramos en una situación de soledad y silencio sentimos que estamos perdiendo el tiempo, nos sentimos molestos y, en ocasiones, hasta angustiados. Llegan a nuestra mente, entonces, las reflexiones sobre nuestras acciones del día; los planes para la tarde; o las dificultades en el trabajo, la escuela o el hogar. Diversos pensamientos nos dominan e impiden vaciar nuestra mente y concentrarnos en nosotros mismos. Esta concentración en nosotros mismos, nos permite ser sensibles a nuestros estados corporales y subjetivos. Una serie de ejercicios de respiración pueden ser una herramienta valiosa en la construcción de ese estado de concentración. Sentarse o acostarse en una posición cómoda, cerrar los ojos y evitar pensar, aunque parece sencillo, resulta sumamente

complicado. Sin embargo, seguir la propia respiración, sin pensar en ella ni forzarla puede ayudar a hacernos sensibles a nosotros mismos. Hacernos sensibles significa percibir los cambios corporales, mentales y espirituales más insignificantes. Generalmente, percibimos los cambios corporales relacionados con el dolor porque sabemos lo que significa no sufrirlo. Pero otros cambios relacionados con nuestros procesos mentales implican una mayor dificultad para ser percibidos sin una concentración profunda en nosotros mismos, sobre todo, si no son demasiado escandalosos. La detección temprana de las modificaciones sentimentales más insignificantes puede ayudar a evitar consecuencias devastadoras en nosotros mismos y en la relación con nuestro entorno. Si nos sentimos ligeramente preocupados o tristes, o demasiado alegres, ser sensibles a ello y preguntarnos a tiempo las razones profundas de esos estados de ánimo, ayuda a dominarlos, evaluar su trascendencia y actuar con ellos de manera productiva.

De la misma manera, la sensibilización hacia los cambios que se operan en los demás, es una regla invaluable en nuestra relación con ellos. Aprender a escuchar, e incluso, interpretar las manifestaciones corporales: los gestos y las actitudes de nuestros semejantes, es lo que constituye la capacidad de ser sensible frente a los demás. Una madre es sensible -dice Fromm-, a los cambios que se operan en su hijo antes de que éste los manifieste abiertamente, "...se despierta porque su hijo llora, si bien otro sonido más fuerte no hubiera interrumpido su sueño. Eso significa que es sensible a las manifestaciones de la vida del niño; no está

ansiosa ni preocupada, sino en un estado de equilibrio alerta, receptivo a cualquier comunicación significativa proveniente del niño." (13). Ser sensible a los demás, implica pues, percibir sus cambios más insignificantes y actuar en consecuencia. Nuestra experiencia en el trato con otras personas nos señala que no hay nada más agradable que hablar con alguien que sabe escuchar. Pero saber escuchar es una cualidad otorgada por la concentración y sensibilidad hacia lo que se nos dice --con gestos, palabras o actitudes--, en un marco de auténtico interés por las diversas manifestaciones de nuestros semejantes.

La objetividad y la humildad (14).

Aunque hablar de la objetividad en la educación de los estados subjetivos parezca paradójico, es una condición indispensable para el fortalecimiento de la vida afectiva en tanto que potencialidad humana.

La capacidad de ver objetivamente las cosas constituye una capacidad asociada a las potencialidades intelectuales del ser humano. Sin embargo, la manifestación emotiva que corresponde al proceso intelectual de ver objetivamente las cosas es la humildad. Pero la humildad es una condición de madurez en el ser humano.

¹³ Fromm, Erich. op cit. p.112.

¹⁴ La palabra "humildad", tiene demasiadas connotaciones. En algunos contextos la humildad es sinónimo de servilismo u obediencia ciega. Es fundamental que aquí se entienda a la humildad como aquella capacidad de reconocer el valor justo y la medida adecuada de las cosas; como sencillez, modestia y autenticidad.

Los psicoanalistas llaman "narcisismo primario" a la incapacidad de distinguir entre uno mismo y los objetos externos -- característica del recién nacido y algunos estados mentales patológicos--, que ofrece una sensación de omnipotencia. En la medida que esta sensación de omnipotencia se ve reducida por la apreciación de los objetos del mundo real en su justa medida, se gana en objetividad y, por consiguiente en humildad. Cuando el niño comienza a distinguir la separación que existe entre él y su madre, entre sus necesidades y deseos y las condiciones reales de su cumplimiento, comienza a recibir las primeras lecciones de objetividad. Sin embargo, estas lecciones no son suficientes. La madurez que exige la humildad atraviesa por una amplia experiencia que, desgraciadamente, en pocos casos se constituye como un desarrollo pleno de la facultad de ver objetivamente las cosas, de pasar a ser humilde para dejar de ser egoísta. Desgraciadamente las personas, y aún las sociedades que juzgan a sus semejantes, suelen hacerlo desde una deformación narcisista. Los actos de los demás son interpretados muchas veces con ópticas parciales que no entienden las situaciones complejas en que el otro toma una actitud o decide de forma diferente a la que nos parecería adecuada. Los juicios que nos formamos de las acciones de los otros se sustentan, muchas veces, en una deformación narcisista que no es otra cosa que falta de objetividad.

La capacidad de ver objetivamente a las cosas, las personas y los sucesos es sumamente difícil de lograr, porque exige de una acto generoso que nos permita olvidarnos por un momento de

nosotros mismos, de nuestros intereses, necesidades y temores, para distanciar las relaciones subjetivas que mantenemos con los objetos del mundo y elaborar referencias mentales que les hagan justicia.

En este sentido, Fernando Salmerón, al hablar de la importancia del trabajo en la educación media, destaca que en la producción de una obra nueva hay una lección de objetividad y dice: "En esta entrega --se refiere a la entrega al trabajo manual-- hay una lección de olvido de sí mismo, una lección de objetividad y de sometimiento a las leyes de la materia sin lo cual el hombre es incapaz de perfección. Este momento despersonalizante y generoso --piedra de escándalo de un falso espiritualismo-- es un elemento fundamental para la educación del adolescente, para su acceso a la conciencia de la solidaridad de todas las formas de la actividad humana, que es condición de una sana colaboración en la vida social." (15).

Ciertamente, el trabajo manual y productivo, como otras actividades corporales que nos permiten olvidarnos de nuestros intereses, deseos y temores, ofrecen experiencias que contribuyen a la capacidad de juzgar objetivamente las cosas, o por lo menos, a ser sensibles frente a las personas, cosas o sucesos con los que no podemos ser objetivos.

¹⁵ Salmerón, Fernando. "Problemas de la enseñanza media", en: Ensayos filosóficos (Antología). p.30.

El amor a nosotros mismos.

Aunque olvidarnos de nosotros mismos resulte fundamental para la apreciación de las cosas en su justa medida, el amor por nosotros mismos mantiene también una gran importancia en la educación de los afectos, porque si no nos amamos y respetamos enteramente, no podremos hacerlo con el resto de la humanidad.

En el capítulo dedicado a la educación de la afectividad hemos hablado de la relación que mantiene la vida afectiva con los objetos del mundo real en términos de una referencia subjetiva. Pero esta referencia subjetiva se manifiesta también en la relación con nosotros mismos, en el sentido de que nuestra propia persona es también objeto de nuestros sentimientos. Así, como señala Fromm, el amor a los demás y el amor a nosotros mismos no son alternativas, por el contrario, quien es capaz de amar a los demás, se ama a sí mismo. "El amor, en principio, es indivisible en lo que atañe a la conexión entre los objetos y el propio ser." (16).

En este sentido, las cargas afectivas y sus cualidades de manifestación hacia nosotros mismos y hacia los objetos del mundo externo no se presentan separados. El hecho de que un sujeto sea incapaz de experimentar manifestaciones de gratitud, simpatía o solidaridad para con los demás, no es sino el resultado de su incapacidad para experimentar manifestaciones afectivas similares para consigo mismo.

De ahí que la expresión "amarse a sí mismo" contenga un significado profundo que, lejos de dirigirse a la satisfacción

¹⁶ Fromm, Erich. El arte de amar. p.63.

personal a costa del sacrificio de los demás, mantenga una noción de bienestar personal en función del bienestar de los demás.

La creencia en nosotros y en los demás como poderes de desarrollo.

Si al hablar de la objetividad nos referimos a una capacidad intelectual relacionada con las funciones afectivas, al hablar de la creencia nos referiremos a una función volitiva sin cuya presencia la educación de las manifestaciones afectivas resultaría incompleta.

La creencia en el desenvolvimiento de nuestras potencialidades y en el de las personas que nos rodean no es otra cosa que una esperanza de cumplimiento de un deseo. Es la convicción de que nuestros afectos, como los de quienes nos rodean, pueden crecer y madurar hasta alcanzar la plenitud.

En una universidad inglesa se realizó, durante la década pasada, un estudio interesante sobre las expectativas de los docentes en cuanto al desempeño escolar de sus estudiantes. Se hicieron experimentos en que se daban referencias a un maestro sobre el bajo rendimiento de los niños de un grupo al que él no conocía y se le hacía trabajar con él en el lapso de un ciclo escolar. A otro maestro se le referían cualidades extraordinarias por parte del mismo grupo y se le permitía trabajar con él durante el mismo periodo. Los resultados finales reportaron un avance francamente deficiente por parte del grupo con el maestro que esperaba poco de él y grandiosos avances con el maestro que tenía mejores expectativas.

Erich Fromm, al hablar de la creencia en los demás, dice: "La forma más rudimentaria en que se manifiesta es la fe que tiene la madre en su hijo recién nacido: en que vivirá, crecerá, caminará y hablará. Sin embargo, el desarrollo del niño en ese sentido se produce con tal regularidad que no es necesaria la fe para estar seguro del él. Algo distinto ocurre con las potencialidades que pueden no desarrollarse: las de amar, ser feliz, utilizar la razón, y otras más específicas, el talento artístico, por ejemplo. Son las semillas que crecen y se manifiestan si se dan las condiciones apropiadas para su desarrollo y que pueden ahogarse cuando éstas faltan. De tales condiciones, una de las más importantes es que la persona de mayor influencia en la vida del niño tenga fe en esas potencialidades." (17).

Efectivamente, la convicción de nuestros padres y maestros, de que podemos ser mejores es fundamental, sobre todo en la niñez. Pero en la adolescencia y, más tarde, en la vida adulta nuestra propia convicción de que podemos crecer y cultivar nuestras potencialidades constituye un cimiento digno de ser considerado en la construcción del proyecto personal que deseamos. Porque, finalmente, no somos más que lo que creemos que somos y lo que nos prometemos a nosotros mismos que seremos en el futuro. Y como en el caso del amor a nosotros mismos, creer y confiar en nuestro desarrollo implica, necesariamente, la creencia y confianza en el desarrollo de quienes nos rodean.

17 Fromm, Erich. op. cit. p.120.

La expresión de los afectos.

Aunque la expresión de los afectos no es considerada por Fromm en su estudio sobre la práctica del amor, nos parece fundamental establecer su relevancia en el sentido de que constituye la exteriorización de los fenómenos emotivos y su consecuente importancia en la relación con el mundo que nos rodea. Porque tanto las actividades de la conciencia como sus expresiones externas responden a un principio de constitución de la vida interna sólo en relación con el mundo circundante.

No pueden existir fenómenos de conciencia puramente interiores, sin relación alguna con las manifestaciones externas. Se opera una correspondencia íntima entre las actividades mentales (intelectuales, volitivas y emotivas) y los modos de su expresión.

Para expresar nuestras necesidades vitales, emociones, deseos y pensamientos hacemos uso del lenguaje. Entendido éste como un sistema de signos que abarca desde las palabras articuladas --que están en relación con las cosas y los conceptos expresamente constituidos--; la expresión más primitiva de los estados anímicos de los animales --como el grito doloroso o el sonido que emiten cuando tienen hambre o pelean con otros animales--; hasta los desarrollos más elevados del simbolismo matemático o del estilo literario. Así, la expresión y comunicación de los estados emotivos puede manifestarse desde la la expresión mímica o gesticulación, natural o convencional, hasta la palabra hablada o escrita.

En el tema que nos ocupa, la expresión es una manifestación del cuerpo que refleja un estado afectivo particular. De manera

tal que la forma de caminar, de mover los brazos, de saludar, el tono de la voz o los gestos de una persona, nos pueden revelar su drama interno, con mayor eficacia que una confesión personal.

Es necesario distinguir que un buen número de manifestaciones corporales son involuntarias. Las reacciones corporales que produce un estado de temor, por ejemplo, constituyen un complejo de manifestaciones orgánicas: temblor de las manos y piernas, palidez en el rostro, dilatación de las pupilas, contracciones espasmódicas de los músculos, etc. O aún algunas actitudes mentales frente al objeto temido, parecen reacciones reflejas como huir o esconderse. Pero además de estas reacciones involuntarias, existen un sinnúmero de manifestaciones voluntarias que nos permiten expresar los afectos y las emociones. Muchas de ellas son convencionales y las hemos aprendido. La sonrisa, por ejemplo, que en principio es una expresión de alegría y satisfacción, ha pasado a ser, por condiciones estrictamente culturales, un gesto al que estamos obligados cuando saludamos a una persona. El saludo sin sonrisa es una expresión que manifiesta antipatía y se entiende, con frecuencia, como una grosería. Expresamos desesperación llevándonos las manos a la cabeza o cerrando los puños con fuerza. No lo hacemos con naturalidad, reproducimos más bien, de una manera deliberada y artificial, algunas expresiones mímicas que hemos aprendido en la sociedad. Porque la expresión de los estados afectivos tiene un carácter simbólico. La expansión jovial del rostro es símbolo de alegría; el llanto, de tristeza.

Con ello podemos decir que no hay necesariamente una

correspondencia directa entre una manifestación de la conciencia y la actitud exterior correspondiente. Sin embargo, esta última, es el símbolo que nos permite comprender a la primera. Por eso, la expresión de los sentimientos --verbal y corporalmente-- constituye una tarea fundamental en la educación de éstos. Si bien las manifestaciones convencionales no son siempre auténticas, sí nos permiten establecer la comunicación con los otros. Pero la autenticidad y la franqueza son también indispensables para el sano desarrollo de nuestras potencialidades afectivas y el de aquellos con quienes compartimos nuestros estados afectivos.

Ahora bien, la expresión de los estados emotivos tiene dos vertientes que debemos analizar. La primera se refiere a la comunicación de nuestros sentimientos, emociones y pasiones a otras personas. La palabra hablada o escrita, los gestos y actitudes, y las diversas manifestaciones artísticas constituyen los caminos apropiados para hacerlo. La segunda se refiere a la comprensión personal de los estados afectivos que nos conmueven y las razones que los hacen presentes en nosotros. Evidentemente esta segunda vertiente es condición de la primera. Si no distinguimos y verbalizamos para nosotros mismos nuestros propios estados subjetivos, comunicarlos a los demás será imposible.

En este sentido, aprender a estar solos con nosotros mismos y hacernos sensibles a nuestros propios procesos corporales, mentales y espirituales, es fundamental. Si retomamos un poco el comienzo de nuestro análisis, vemos cómo la mente humana y sus diversas funciones parten de un primer contacto del cerebro con los

objetos del mundo real a partir de los sentidos. El gusto, el olfato, el tacto, la vista y el oído constituyen los canales que inician cualquier proceso psíquico. Es momento de regresar al estudio de nuestro cuerpo, para facilitar la comprensión de los procesos que dentro de él se operan y entender las perspectivas que éste tiene de expresarlos.

Los movimientos que los animales y los seres humanos realizamos para sobrevivir en la naturaleza, aquellos que están relacionados con los desplazamientos, la satisfacción de necesidades biológicas o la producción, tienen un significado, pero los que expresan sentimientos, deseos, intereses o temores, tienen otro y, con frecuencia, son éstos los que se acercan más a las manifestaciones artísticas. Lo mismo ocurre con la palabra, si bien cada signo lingüístico expresado verbalmente tiene un significado y ofrece una referencia mental hacia algo, la poesía contiene elementos expresivos que la convierten en arte. No sólo por el uso adecuado del lenguaje, sino además por su capacidad expresiva de sentimientos, emociones y pasiones. A los movimientos corporales o signos lingüísticos que no se refieren al arte, Alberto Dallal atribuye un "significado", en cambio, a los movimientos que expresan los estados íntimos de las personas los distingue como llenos de "significación" (18). Y para que seamos capaces de crear manifestaciones con "significación" son necesarios cuatro elementos fundamentales de la cultura del cuerpo, a saber:

a) El conocimiento de sus bases orgánicas. Que nos permitirá

¹⁸ Dallal, Alberto. Cómo acercarse a la danza.

comprender y diferenciar los estados de salud y bienestar de aquellos de enfermedad o malestar;

b) El adiestramiento de sus potencialidades de movimiento y crecimiento. Que ofrecen las perspectivas de crear y apreciar diversas manifestaciones artísticas, practicar eficientemente el deporte y comprender y comunicar los estados interiores; y

c) El cuidado de su integridad. Como fuente de enriquecimiento personal, de salud y de bienestar.

Nos queda subrayar la importancia del conocimiento, cuidado y adiestramiento de nuestro cuerpo como fuente de sensaciones y percepciones que nos permiten, por un lado, comprender, crear y expresar de las más diversas formas nuestros estados interiores y, por el otro, entender y apreciar las creaciones y expresiones ajenas.

CAPITULO III

EL CULTIVO DE LA IMAGINACION.

Una desventurada concepción de la naturaleza y alcances de la imaginación ha derivado, no sólo en la falta de estímulos a su cultivo, sino también en la desaprobación sistemática de su ejercicio.

"-En verdad parece un ángel --dijeron los pequeños hospicianos al salir de la catedral, vestidos con sus soberbias capas rojas y sus lindas chaquetas blancas.

-?En qué lo notais? --replicó el profesor de Matemáticas-- ?si no habeis visto ninguno?

-;Oh; Los hemos visto en sueños --contestaron los niños.

Y el profesor de Matemáticas frunció el entrecejo, adoptando un aire de severidad porque no podía aprobar que unas criaturas se permitieran soñar" (19).

Como lo ilustran estas líneas de Oscar Wilde nuestra tradición educativa --sobre todo aquella que persigue a la enseñanza de las asignaturas relacionadas con las ciencias exactas--, ha condenado el cultivo de la imaginación para destacar solamente la importancia de la formación de hábitos y el desarrollo de otras habilidades intelectuales como la memoria, o el pensamiento racional y lógico. En la tradición educativa, la actividad imaginaria más ha sido un objeto de temor y rechazo que de estímulos para el desarrollo. En

¹⁹ Wilde, Oscar. El príncipe feliz.

el pensamiento de muchos de los educadores de todos los tiempos el cultivo de la imaginación se ha desaprobado en tanto se le ha considerado como una función mental ajena a la razón. A menudo se ha asociado la idea del pensamiento imaginario con una forma infantil --o al menos lúdica--, de concebir el mundo. O aún, con una alternativa para la evasión de los aspectos objetivos de la realidad.

Estos equívocos en el entendimiento del concepto responden, por un lado, a un desconocimiento profundo de su naturaleza, por otro, a una desventurada identificación de la imaginación con la fantasía. Sin embargo, existen diferencias importantes entre la imaginación y la fantasía.

"La forma de fantasía más pura consiste en soñar despierto. Cuando se sueña despierto se juega con posibilidades que no son alternativas verdaderas... El niño debilucho se sueña un gran jugador de futbol americano; el hombre de ciencia mediocre sueña que gana el premio Nobel; y en ninguno de esos casos el sueño ayuda a que la persona sea de alguna manera distinta de lo que es." (20). En la fantasía podríamos hablar de un divorcio entre lo real y lo imaginario. La imaginación en cambio, dice Georges Jean "es aquella capaz de organizar el mundo de las imágenes que produce, ... y con la que sin embargo, no se ciega; aquella que se encuentra alerta para despertar y que es capaz de desgarrar por un tiempo el velo que envuelve la visión que tenemos de las cosas y

²⁰ Passmore, John. "El cultivo de la imaginación" en op.cit. p.183.

del mundo." (21). La imaginación, así entendida, se encuentra en posición de vulnerar los aspectos objetivos de la realidad, pero mantiene con ellos un contacto obligado, que le permite abarcarlos y comprenderlos mejor.

No es nuestra intención devaluar la importancia de la fantasía en la vida de cualquier ser humano. Debemos, sin embargo, reconocer que --aunque imaginación y fantasía pudieran tener una raíz común--, se diferencian en cuanto que una constituye un mecanismo que transgrede a la realidad, mientras que la otra, se apoya en la realidad para abrir las puertas hacia la solución de problemas, la comprensión y la creación.

Pero para comprender cabalmente el concepto de imaginación, no basta con establecer sus diferencias con la fantasía. No basta, tampoco, con señalar que se refiere a la capacidad de producir y organizar imágenes mentales. Es necesario describir los elementos que caracterizan su organización en la conciencia. Un ejemplo sencillo servirá para iniciar nuestro análisis:

Juan está en la habitación de su hermano ausente. Le parece verlo sentado en su cama platicando una anécdota divertida. El acomodo de sus pertenencias en la recámara le recuerda su forma de ser desordenado. Momentáneamente, le parece verlo en un palacio bailando con una princesa; o en una región desconocida y llena de peligros: acechado por serpientes y monstruos aterradores.

En este ejemplo, hay imágenes llamadas "objetivas" que se

²¹ Jean, Georges. Los senderos de la imaginación infantil.
p.210.

presentan a la conciencia a partir de la percepción de la cama y los objetos presentes en la habitación. Hay también, imágenes "subjetivas" derivadas del recuerdo del hermano; o de las figuras de experiencias imaginarias previas --como el palacio y la princesa, o las serpientes y los monstruos. Pero la actividad imaginativa, lejos de ser una yuxtaposición de imágenes de uno y otro tipo, constituye una forma específica de organización mental de diversas imágenes. Las imágenes objetivas están de alguna manera implicadas con la percepción de los objetos; pero las imágenes subjetivas se elaboran en la conciencia a través de un proceso posterior a la percepción y, a menudo, independiente de ella.

Así, no podemos reducir el proceso imaginario a la reproducción de imágenes relacionadas con la experiencia. Las imágenes no vienen exclusivamente del pasado, la mente es capaz de configurar imágenes emancipadas del orden del tiempo y del espacio. La imaginación no es una manifestación de la memoria, sino una actividad que permite a la mente humana modificar los materiales experimentados. De no ser así, la obra imaginaria se reduciría a combinar, de las formas más variadas, los materiales de otras actividades mentales como la sensación, la percepción, el recuerdo o la propia anticipación.

En este sentido, John Passmore establece una diferencia fundamental entre la obra imaginativa y la formación de imágenes y dice: "Por formarse imágenes quiero decir tan sólo, la capacidad de visualizar, o hacer lo que corresponde a la visualización en el

caso de otras modalidades del sentir como, por ejemplo, repasar un diálogo en la cabeza o tararear en la cabeza una tonada... A menudo se identifica formarse imágenes con imaginar. Se dice que esto último no es sino la capacidad de formar imágenes. Pero eso no es suficiente. Cuando visualizamos, por igual recordamos tanto como imaginamos, o nos dedicamos a esa clase de expectativa en que simplemente transferimos el pasado al futuro."

Podemos decir, entonces, que en la obra imaginaria existe una dirección original, un esfuerzo intencional que no permite reducir el proceso al juego mecánico de la mente con los datos pasados. La información de las experiencias ausentes es organizada mediante el proceso psíquico imaginario, de manera que no sólo regula la producción de imágenes de manera que resulta imposible volver a reconocerlas, sino que, además, permite ir más allá de lo experimentado. Aunque las primeras imágenes se formen sobre la base de percepciones anteriores, la conformación de las imágenes posteriores se completa y se vuelve más eficiente sólo en función de la obra imaginativa. Hablar de imaginación obliga, entonces, a vincular un esquema en que, por un lado, se recuperan y elaboran las primeras percepciones y, por el otro, se les supera. En este sentido, debemos hacer de lado la antigua creencia de que la experiencia es una condición indispensable de la obra imaginaria. La característica principal de la imaginación se refiere a la capacidad de trascender a la experiencia para producir figuras inéditas sobre los aspectos objetivos de la realidad. El pegaso, por ejemplo, tiene el cuerpo del caballo y las alas del ave. Es la

combinación de dos objetos reales, pero es una figura inédita entre los seres naturales. La nave espacial, la hipótesis científica, la escultura y la obra literaria son configuraciones originales que la imaginación tiene el poder de crear, como ningún otro acto de la conciencia. La imaginación es, pues, el resultado de la actividad creadora sobre los materiales conocidos de la realidad, pero con una fuente inagotable de libertad que permite a la mente humana liberarse del orden tradicional de las cosas, del tiempo y del espacio.

Si bien, la actividad imaginativa opera con materiales previamente observados o experimentados, la capacidad de superar los datos y experiencias pasados, permite a la mente humana engendrar alternativas desconocidas. Es aquí, quizás, donde podemos diferenciar otros procesos psíquicos como la deducción o la inferencia de la imaginación propiamente dicha. Las tres capacidades permiten a la mente humana ir más allá de lo experimentado, de lo observado o lo conocido. Pero sólo la imaginación hace posible la visión de alternativas diferentes, de mundos posibles, aún cuando no sean reales. La imaginación nos permite observar lo que observaríamos; pensar lo que pensaríamos; o sentir lo que sentiríamos de ser diferentes nuestras circunstancias. Si la imaginación se redujera a la experiencia, es decir, a la memoria o, aún, a la inferencia, sería imposible conocer nuestra propia naturaleza, más allá de donde nuestra historia personal la hubiera puesto a prueba. Sería imposible conocer y comprender a nuestros semejantes, salvo por aquellas

conductas y actitudes que tomaran frente a situaciones idénticas a las vividas previamente por nosotros mismos. Por eso, entender los sentimientos de los otros, o los que nosotros mismos experimentaríamos en circunstancias diferentes, se hace posible sólo a través de la imaginación. A través de un proceso psíquico que permite la creación de mundos diferentes, de posibilidades alternas.

Hemos dicho hasta aquí que la capacidad imaginativa se desvincula de aquella que produce fantasías en tanto que no permite el divorcio entre lo real y lo imaginario. Hemos dicho también, que la imaginación no es la recuperación y reacomodo de las imágenes percibidas con anterioridad, sino una elaboración inédita de materiales experimentados y una creación novedosa de posibilidades alternas. Se desprende de ello que la imaginación es una capacidad que exige de construcciones mentales inaugurales. Y como tal, requiere de un ejercicio independiente y original para su cultivo. Sería ingenuo intentar ofrecer recetas prefabricadas para el cultivo de una capacidad cuya construcción exige de andar caminos inexplorados y abrir brechas inexistentes. Sin embargo, algunos principios generales pueden permitirnos orientar nuestro esfuerzo hacia la construcción del pensamiento imaginativo.

Escapar de la rutina.

Para jugar con el orden tradicional de las cosas, la imaginación debe escapar de la rutina. Sin que con ello pudieramos afirmar que tener imaginación significara exclusivamente pensar o

comportarse de manera no rutinaria. Podemos escapar de la rutina por aburrimiento; por indisciplina; por ignorancia; por descuido; o simplemente, por capricho. Y en ninguno de estos casos, estamos hablando de una actividad mental imaginativa. No podemos decir que aplique su imaginación el ingeniero que construye un edificio sin una estructura que soporte el peso de los techos. Tampoco aplica su imaginación el científico que evade los principios del método propio de su disciplina. Más bien, es imaginativo el ingeniero que encuentra nuevas formas de soportar el peso de su construcción o una manera novedosa de emplear las formas anteriores. El hombre de ciencia es imaginativo si es capaz de formular nuevas hipótesis o de establecer maneras diferentes de aplicar los principios científicos tradicionales. Escapar a la rutina no es, pues, violar las normas elementales de la tradición de cualquier actividad. Es más bien romper con lo convencional que, dentro de la tradición, impide observar la creación de posibilidades alternas, pero practicables.

Es necesario, tal vez, decir que los rompimientos de lo convencional que responden a la imaginación son, la mayoría de las veces, de orden bastante modesto. La invención del avión, o el descubrimiento del movimiento y la redondez de la Tierra son excepciones del pensamiento imaginativo de unos privilegiados. La mayoría de nosotros podemos hacer rompimientos convencionales menores. Porque escapar a la rutina, o romper con lo convencional de una empresa, por sencilla que parezca, no puede renunciar a respetar su propio carácter y las leyes físicas o sociales que le

son inherentes. La disciplina y el sometimiento a las reglas tradicionales de cualquier actividad, no son obstáculos a la imaginación, sino requerimientos indispensables que le permiten conducir la comprensión, el engendro de soluciones y la creación. Ello es precisamente lo que significa no divorciar lo real de lo imaginario. Separar algunos datos de la realidad para ponerlos entre paréntesis y modificarlos es lo que permite construcciones inéditas y originales. Separar todos los datos de la realidad y mantenerse al margen de ellos constituye, más bien, una actividad fantasiosa.

Sin duda, el entrenamiento sobre las capacidades abiertas de que hemos hablado al principio de esta tesina, es una forma adecuada de hacer rompimientos rutinarios. Porque en donde la solución de problemas reemplaza al ejercicio sistemático y trillado hay lugar para la creación de posibilidades alternas; hay lugar para la práctica imaginaria. Cualquier actividad que nos permita ir más allá de los lugares comunes; de las prácticas establecidas, abre perspectivas hacia el cultivo de la imaginación, siempre y cuando la empresa y el modo de ejecutarla no transgreda ciertos principios básicos cuyo rompimiento viole las fronteras entre la imaginación y la mera fantasía.

Simular o Fingir.

Solemos identificar la capacidad de fingir con la falsedad, el engaño y la hipocresía. Pero, en términos generales, fingir no es mentir. Puede ser utilizado para engañar, claro, pero sin este uso

desviado, fingir significa solamente simular que los objetos del mundo y sus relaciones son diferentes de lo que generalmente creemos que son.

El niño que juega, por ejemplo, finge que los objetos no son lo que solemos suponer que son. Porque los objetos no son vistos en el sentido de su realidad, sino de imágenes representativas de otros objetos. Así, la escoba se convierte en corcel; en espada; en tesoro; o en compañero de juegos. La escoba no es sino un soporte real para la imagen del corcel; de la espada; del tesoro o del amigo. Pero el niño que finge que la escoba es su caballo no trata de engañar a nadie. "Cuando una persona finge, por lo común no intenta que le creamos. Cuando mucho, y según la famosa expresión de Coleridge, nos pide una suspensión voluntaria de nuestro escepticismo. Imaginar... es permitirnos, de acuerdo con el lenguaje de la fenomenología, poner temporalmente entre paréntesis el modo en que las cosas son, o al menos el modo en que solemos suponer que son." (22).

Pensar que las cosas no son siempre lo que creemos que son, significa fingir que pueden ser algo diferente, significa darnos la oportunidad de observar aspectos no observados con anterioridad, de crear posibilidades diferentes para comprender mejor y construir soluciones alternas. Significa, pues, imaginar. En este sentido, señala Passmore fingir es, al menos, una forma de ejercer la imaginación.

Para construir un edificio, el ingeniero debe primero, fingir

22 Passmore, John. Ibid. p.185.

(simular) su modelo en escala. Para realizar una investigación, el científico debe fingir que ciertos principios son verdaderos y construir así su hipótesis. Para crear una novela, el escritor debe fingir que las personalidades de sus personajes son reales y construir con ellas la trama. Para romper con la rutina, debemos fingir que existen posibilidades alternas y enfrentar así nuestras actividades desde una perspectiva imaginaria.

Ejercitar la imaginación.

No sólo a través del fingimiento podemos ejercitar la imaginación. Ejercer la imaginación es posible en todas las actividades humanas. A menudo creemos que realizan con imaginación su trabajo quienes hacen música o poesía; quienes escriben cuentos y novelas; quienes pintan cuadros o dirigen una coreografía. Y no así, quienes trabajan en la ciencia y la tecnología. Sin embargo, no podemos decir que Hamlet sea una obra imaginaria y no lo sean también las teorías de Darwin, la invención del telégrafo o del satélite artificial.

Muy a menudo el ejercicio imaginativo no es apreciado en su justa medida más allá del espacio destinado a la creación artística. En el resto de las actividades humanas se suele olvidar el trabajo de la obra imaginaria y se engendran, con ello, múltiples obstáculos para su cultivo. En las escuelas, por ejemplo, se "enseñan" los principios y las leyes científicas siguiendo rutinas que dejan en la mente de los alumnos la impresión de que los descubrimientos se realizaron mediante los experimentos

rutinarios que se practican en el salón o en el laboratorio. De tal manera que las puertas hacia el intento de métodos alternos quedan cerradas. Se cierran así, los caminos hacia el cultivo de la capacidad imaginativa de los estudiantes. Igualmente, si recordamos nuestras clases de historia, muchos de nosotros tenemos en la memoria la forma en que determinados hechos ocurrieron. Pero nunca se nos estimuló para que intentáramos suponer que las cosas hubieran sucedido de formas diferentes, de maneras alternas. Passmore sostiene que para enseñar historia y cultivar al mismo tiempo la imaginación los hechos pueden transmitirse a los alumnos como aquella posibilidad, que entre muchas otras, llegó a realizarse y ejemplifica: "...puede enseñarse a los alumnos cuándo y dónde desembarcó Colón en América de tal modo que se les despierte la curiosidad por saber qué habría pasado de haber desembarcado en otro lugar del continente, en una época un tanto diferente o con otro apoyo nacional." (23). Evidentemente que las posibilidades alternas que se observen tienen que responder a un marco de realidad, de tal manera que no se permita suponer qué habría sucedido de ser que Colón llegara en un avión de reacción. Cosa que supondría una situación histórica totalmente diferente y no constituiría una posibilidad que hubiera podido llegar a realizarse. No constituiría, por tanto, un ejercicio de la imaginación sino de la fantasía. Sin duda este ejemplo, puede ayudarnos a observar los caminos a seguir para el ejercicio de nuestra imaginación, no sólo en la comprensión de la historia, sino

²³ Passmore, John. op. cit. p.181

en la invención cotidiana de formas alternas de concebir el mundo y de vivir.

El ejercicio de nuestra imaginación debe atravesar, pues, por los senderos de la invención, de la especulación, de la creación de alternativas posibles, en todas las esferas de nuestra existencia.

El contagio.

Sin duda, el ejercicio de la imaginación --como el ejercicio de cualquier otra capacidad-- es un camino adecuado hacia su cultivo. Pero el consumo de la obra imaginaria de otros es un camino que no debe despreciarse en el desarrollo del pensamiento imaginario. Porque, de alguna manera, la imaginación es contagiosa.

Ya muchos filósofos y educadores han sugerido la importancia de la lectura de obras imaginarias como un camino apropiado hacia el contagio de la imaginación. Nosotros destacaremos la trascendencia de dos tipos de obras que nos parecen fundamentales para el cultivo de la imaginación: la obra histórica y la literaria. La historia y la literatura, cuando son creaciones imaginativas, pueden situarnos frente a circunstancias y experiencias ajenas que ofrecen la mejor comprensión de la existencia humana, el engendro de soluciones alternativas y la creación inédita y novedosa de perspectivas diferentes para nosotros y nuestro entorno.

El consumo de la literatura y la historia son, creemos, dos fuentes fundamentales del contagio de la imaginación. Porque

obligan a la mente humana a penetrar en la vida de los personajes --históricos o inventados-- y a comprender cabalmente lo que significa la experiencia ajena. Hemos hablado ya de la imaginación como aquella capacidad que permite sentir lo que sentiríamos, observar lo que observaríamos o pensar lo que pensaríamos de ser diferentes nuestras circunstancias. Los libros de historia y literatura son pozos en que podemos sumergirnos y hacernos sensibles frente a las limitaciones y triunfos; el hambre y la abundancia; las miserias y virtudes; los vicios y ambiciones de otros, desde una perspectiva personal, única e inédita. Porque la literatura y la historia permiten a la capacidad imaginativa sentir de cerca los valores trascendentes de lo humano y comprender las razones de la conducta ajena en toda su profundidad. Siempre a partir de la situación real del lector que enfrenta las circunstancias históricas o imaginarias de la obra construyendo incesantemente alternativas diferentes que hubieran podido ofrecer sendas distintas al camino de la historia o del relato.

Con esto no queremos decir que otro tipo de literatura, o incluso, otras creaciones imaginativas (de orden artístico, técnico o científico) no contribuyan al cultivo de la imaginación --sea desde el punto de vista de su ejercicio o de su consumo--. Lejos está de ser cierta tal afirmación. La apreciación de las diversas manifestaciones artísticas es, sin duda, una forma apropiada de contagiarse de la imaginación de los pintores, los actores, los escenógrafos o los músicos. La lectura de obras científicas imaginativas, conlleva también a la conformación de pensamientos

imaginativos. No puede decirse menos de la observación cuidadosa de las innovaciones tecnológicas, como un factor determinante para la comprensión, la proposición de soluciones y la creación imaginativa de organizaciones novedosas en el orden habitual de las cosas en el mundo.

CAPITULO IV

LA EDUCACION DE LA VOLUNTAD.

Hemos visto, desde el primer capítulo, que no existen funciones particulares y aisladas de la actividad mental, sino que la vida psíquica se constituye por una compleja red de procesos mentales. La división que hemos establecido entre procesos de orden afectivo, intelectual o volitivo, responde sólo a la manera en que la mente se dirige hacia los objetos del mundo real para conocerlos, amarlos, comprenderlos, modificarlos, o manipularlos. Hemos dicho también que los procesos volitivos constituyen una dirección hacia los objetos que posee un carácter dinámico cuya característica principal se conforma por el deseo, ⁽²⁴⁾ la tendencia y la determinación hacia la modificación en función de las expectativas personales.

En este sentido, existen aún discusiones entre los psicólogos sobre la existencia de los procesos volitivos como una experiencia psíquica peculiar e irreductible. Hay quienes señalan que la dirección intencional hacia los objetos del mundo no es sino la

²⁴ Hablar de deseo obliga a considerar una serie de matices que encierra el concepto. La definición tradicional del deseo se refiere al impulso de consecución de un fin. Pero Freud distingue entre el deseo de la necesidad que tiende hacia un objeto determinado y desaparece con su posesión; y aquel deseo que está ligado a huellas de la memoria y encuentra su realización en la reproducción de percepciones que se han convertido en signos de la satisfacción de un anhelo inconsciente. Para los fines de este capítulo, entenderemos al deseo como un impulso psíquico (sea consciente o inconsciente) que tiende a realizarse.

confluencia de fenómenos de carácter intelectual y afectivo. Quienes sostienen este punto de vista proponen que cuando el hombre dirige su acción hacia la modificación de un objeto o de sus relaciones en el mundo, está ejerciendo la imaginación (experiencia de carácter intelectual), envuelta en un intenso sentimiento positivo (experiencia de carácter afectivo) que, en conjunto, dan lugar a la acción correspondiente. Así, la función volitiva es considerada como inexistente o, al menos, como una experiencia reductible a otras actividades mentales.

Sin embargo, en todo acto volitivo, además de la anticipación mental del fin (que es un proceso de obvio carácter intelectual) y de la valoración establecida del objeto (a través del proceso afectivo), existe una tendencia hacia su realización. No podemos decir, por tanto, que la determinación propia del proceso volitivo se reduzca ni a la capacidad de imaginar su cumplimiento, ni al estado subjetivo que acompaña a la actividad imaginaria. Los afectos no constituyen siempre un factor activo o dinámico. Veamos un ejemplo:

Juan tendrá en pocos días un examen para el que debe estudiar. Si se conforma con la idea de que debe aprender la lección lleva a cabo una actividad intelectual. El malestar que le produce la tarea no cumplida le ofrece un estado afectivo. Pero para que exista un proceso volitivo necesita, además, de una actitud práctica que le permita tender hacia la realización del fin valioso constituido por una actividad: el estudio de su lección.

Evidentemente, los procesos volitivos no se constituyen como

funciones aisladas e independientes que puedan separarse de otras actividades de carácter intelectual o afectivo. Se trata, sin embargo, de experiencias mentales que, por su carácter activo y dinámico, pueden diferenciarse del resto de los procesos psíquicos. La actividad volitiva exige, de hecho, de otras experiencias mentales --intelectuales unas; otras afectivas--, pero lo que la caracteriza es la presencia de una dirección intencional que busca el cumplimiento de las expectativas. Así, podemos decir que todo fenómeno volitivo requiere de dos componentes fundamentales: a) Una referencia psíquica hacia algo valioso; y, b) Un esfuerzo intencional hacia la realización del fin (concebido intelectualmente y valorado afectivamente de antemano).

En este sentido, el fin de la actividad volitiva no puede constituirse por cualquier situación imaginaria y valiosa, debe llenar dos requisitos: primero, que no exista de antemano. Si ya existe, no constituye un móvil de la voluntad; y segundo, que la existencia del fin dependa de nuestra actividad. De no ser así, el proceso volitivo podría confundirse con el deseo, el apetito, la esperanza, el ansia, el temor, el anhelo o la repugnancia. Es claro que ninguna de estas manifestaciones psíquicas constituyen formas específicas de la voluntad en un sentido riguroso. Son manifestaciones que excluyen la actividad dirigida hacia la obtención de un fin, pero que como tales participan en la integración del proceso volitivo como un acto psíquico complejo. Es decir, el deseo, el apetito, el ansia, el temor, etc, son algunos de los elementos integrativos que, aunados a la concepción

del fin y, desde luego, a la actividad dirigida hacia su cumplimiento conforman el proceso volitivo propiamente dicho.

Hasta ahora hemos visto que la voluntad incluye como procesos fundamentales:

- 1o) la anticipación mental de un fin;
- 2o) la valoración del fin; y
- 3o) la disposición dinámica que tiende al cumplimiento del fin previamente representado y valorado.

Sin embargo, no podemos reducir la voluntad a desear, querer hacer y tender. De ser así, muchas conductas derivadas de impulsos inconcientes podrían considerarse como actos de voluntad. Así, por ejemplo, el acto heroico de un individuo que se arroja casi ciegamente a proteger a un semejante en peligro, sin una consideración previa de los daños ocasionales que pueda causar su conducta, no representa necesariamente un acto de voluntad. Evidentemente el personaje heroico está tendiendo hacia la salvación de un ser en peligro; es claro también, que desea que su semejante esté a salvo y que quiere actuar para lograrlo. Pero no existe deliberación previa; no existe un estado de conciencia claro de la situación que le domina; no existe voluntad en un sentido estricto. Porque el proceso volitivo, para constituirse como tal, debe pesar y valorar todos los motivos y las circunstancias, debe deliberar y elegir.

Igualmente, el hambre o la sed aguda puede dominarnos de tal manera que comamos o bebamos el objeto más cercano que pueda calmar nuestra necesidad orgánica. Este acto no exige de una deliberación

previa, por más que deseemos calmar nuestra sed y estemos dispuestos a actuar para conseguirlo. No constituye un acto de voluntad, sino un impulso o una tendencia espontánea. Si el objeto más cercano que calma el hambre o la sed es nocivo, más bien el acto de voluntad debiera manifestarse en la inhibición, como un freno para el impulso de comer o beber el alimento dañino. El acto de voluntad se manifiesta sólo después de la anticipación conciente del fin, y de la valoración adecuada de los mecanismos que permitirán su cumplimiento.

Así como la pura tendencia implica una acción pero olvida la representación valorada y conciente del fin; el deseo se agota en los terrenos imaginativo y afectivo pero excluye la acción que conduce a la realización del fin propuesto. El deseo abarca, obviamente, espacios mucho más amplios que los de la voluntad. El deseo no tiene fronteras, sus dominios se extienden tanto a lo posible como a lo imposible; a lo realizable como a lo irrealizable; al futuro como al pasado. La voluntad, en cambio, se restringe a lo posible, a lo real, a lo futuro y a lo accesible a nuestra actividad. En este sentido, cualquier proceso volitivo se enfrenta a la resolución del problema relacionado con los medios que hacen posible la obtención del fin:

Hemos llegado al punto en que podemos caracterizar a la voluntad como aquel proceso psíquico que es capaz de tomar una decisión frente a los fines que le proponen el deseo o la experiencia impulsiva, constituida muchas veces por la propia estructura inconciente. La voluntad no es, pues, solamente la

anticipación mental del fin, derivada del deseo o del proceso intelectual independiente; no es tampoco, una actividad afectiva aislada que valora un fin. Tampoco podemos decir que sea la realización espontánea de un fin determinado impulsivamente. El proceso volitivo, más bien, se coloca frente a los múltiples fines --representados intelectualmente; deseados y valorados; nacidos de las necesidades inconcientes; etc.-- y los toma o los deja; los acepta o los inhibe; les permite que se realicen o los reprime. En este sentido, la voluntad debiera ser la fuerza directiva y orientadora de la actividad humana. La voluntad, para Guerrero: "es el poder de auto-dominación de la personalidad." (25). Digamos que es, en última instancia, la capacidad humana de elegir y de actuar en consecuencia a la elección.

Ahora bien, si la voluntad es la capacidad de elegir entre diferentes opciones y actuar en consecuencia; el problema de la voluntad se relaciona estrechamente con el de la libertad. La libertad es, --como señala Erich Fromm a quien seguiremos en éste análisis--, "la libertad de elegir".

Si en los capítulos anteriores hemos podido mantener nuestro análisis al margen de la consideración de los fenómenos inconcientes, en el caso de la discusión sobre la libertad y, más particularmente, sobre la voluntad tal omisión resulta imposible.

La discusión sobre el problema de la libertad de elección se basa en dos postulados contrarios. El postulado indeterminista sostiene que el hombre es capaz de decidir libremente ya que ha

²⁵ Guerrero, L.J. op. cit. p.265.

sido dotado de "libre albedrío" y ello lo hace responsable de su conducta. El segundo postulado (determinista) alega que el hombre no puede elegir y se ve obligado a actuar en función de una serie de circunstancias externas e internas (muchas de ellas inconcientes) que lo empujan a obrar irremediamente de una cierta manera. Las opciones, en realidad, no existen. La conducta humana no es sino un efecto de una cadena infinita de causas precedentes.

Los avances de la psicología moderna parecen hechar por tierra el postulado indeterminista. Aunque conocemos algunos de nuestros deseos, muchas veces no conocemos sus motivaciones más profundas. En este sentido, podemos afirmar que la voluntad es movida por tendencias inconcientes. La libertad absoluta, así entendida, se rechaza por la mayoría de los filósofos, psicólogos y moralistas actuales. Sin embargo, la corriente determinista, aunque resulta menos optimista, tiene menos adversarios y los argumentos que pudieran derribarla no parecen tan convincentes. Algunos argumentos podrían, incluso, parecer injustos: "¿Puede pretenderse, realmente, que un individuo que ha crecido en la pobreza material y espiritual, que no experimentó nunca amor ni interés por nadie cuyo cuerpo fue condicionado para beber durante años de abusos alcohólicos, que no tuvo posibilidad de cambiar de circunstancias, puede pretenderse que sea 'libre' para elegir? ¿No es esta una posición contraria a los hechos; y no es una posición despiadada...?"⁽²⁶⁾.

²⁶ Fromm, Erich. El corazón del hombre. pp.147-148.

Para Fromm, la discusión no puede realizarse en términos de la libertad del hombre en general, sino de la libertad de cada hombre en particular. Porque algunos hombres tienen la capacidad de elegir libremente y otros la han perdido. Un ejemplo del propio Fromm, esclarece esta afirmación:

"Un niño blanco de ocho años tiene un amiguito, hijo de una criada negra. A la madre no le gusta que su hijo juegue con un negrito y le dice que deje de verlo. El niño se niega; la madre le promete llevarlo al circo si obedece, y él accede. Este acto de traición a sí mismo y de aceptación del soborno ha producido algo en el niño. Se siente avergonzado, ha sido herido su sentimiento de integridad, ha perdido la confianza en sí mismo. Pero no ocurrió nada irreparable. Diez años después se enamora de una muchacha...A sus padres les disgusta el noviazgo y tratan de disuadirlo...le prometen un viaje de seis meses a Europa sólo con que acceda a aplazar la formalización del compromiso hasta cuando vuelva. El acepta el ofrecimiento. Cree concientemente que el viaje le hará mucho bien, y naturalmente, que no amará menos a la muchacha cuando regrese. Pero no sucedieron así las cosas... finalmente, su amor y su decisión de casarse son cada vez más débiles. Antes de regresar le escribe a la muchacha una carta en la que rompe el noviazgo."⁽²⁷⁾

La aceptación del soborno a los ocho años debilita la voluntad del joven, su libertad de elegir a los dieciocho años, pero una segunda traición a sí mismo, debilita aún más la libertad en la

²⁷ Fromm, Erich. op.cit. pp.162-163.

vida ulterior del muchacho. Traiciones posteriores le convertirán en un adulto totalmente carente de libertad, de voluntad, de capacidad para decidir sobre sus actos. Pero el cuadro contrario también existe. Las decisiones acertadas facilitan las decisiones posteriores y el hombre se vuelve más libre en la medida en que elige con mayor frecuencia lo justo, lo apropiado, lo sano, lo razonable, lo conciente.

Por otro lado, la conquista de la voluntad; la recuperación de la libertad es posible. Porque la libertad de elegir, la capacidad de escoger entre una opción mejor frente a otra peor no es una virtud aislada y absoluta que se posee o no por azar, sino una capacidad que adquiere, pierde o recupera la estructura psíquica en función del conocimiento de las fuerzas antagónicas que intervienen en el momento de la elección.

Fromm sugiere que la libertad se conquista a través de una serie de factores decisivos relacionados con el conocimiento. Nosostros revisaremos aquellos que parecen fundamentales para el cultivo de la voluntad en tanto que capacidad de elección libre y de dirección de la actividad personal hacia el logro de los fines elegidos libremente.

El conocimiento de nuestras fuerzas inconcientes.

Los pensamientos concientes pueden no ser más que racionalizaciones de las fuerzas inconcientes que condicionan nuestra conducta. Porque el problema de la elección entre una opción mejor y otra peor se encuentra precisamente entre la

elección de un fin propuesto por la razón y un fin propuesto por condicionantes inconcientes.

Tomemos por ejemplo el caso del comedor compulsivo. Su estado físico le tiene incómodo y conoce bien cuales son los peligros que la gordura entraña para su salud. Sin embargo, comer chocolates y pasteles le produce tal placer que está convencido "concientemente" de que prefiere permanecer gordo a dejar de comerlos.

Esta reflexión parece más bien una racionalización hecha frente a una batalla que prefiere no enfrentarse. Puede tratarse de un individuo con una historia personal muy receptiva, incapaz de luchar por sí mismo y dispuesto siempre a obtener de otros lo que anhela. La angustia generada por esta predisposición receptiva lo impulsa a comer. Es posible que aún "habiendo decidido" no comer más pastelillos persista en esta actividad que va en contra de sus propios intereses. Aunque reconoce que lo mejor sería dejar de comer compulsivamente, no es libre de hacerlo. Su ansia de comer es resultado de su angustia, de su receptividad.

Los motivos inconcientes que le impulsan a comer son más fuertes que su deseo de dejar de hacerlo. En este sentido, el comedor compulsivo no es libre para elegir lo que reconoce ser lo mejor. "El problema de la libertad de elección no es el de elegir entre dos posibilidades igualmente buenas; no es la elección entre jugar al tenis o ir de excursión, o entre visitar a un amigo o quedarse en casa leyendo. La libertad de elección ...es siempre la de elegir lo mejor contra lo peor --y mejor o peor se entienden siempre por referencia al problema moral de la vida--, entre el

progreso y la regresión, entre el amor y el odio, entre la independencia y la dependencia. La libertad no es otra cosa que la capacidad para seguir la voz de la razón, de la salud, del bienestar, de la conciencia, contra las voces de pasiones irracionales." (28).

El conocimiento del momento en que se es libre para hacer una elección.

Es frecuente que pensemos que hacemos una elección en un momento diferente al momento real en que la elección se ha hecho. Si retomamos el ejemplo del joven que accedió a viajar a Europa a condición de posponer la fecha de su compromiso, veremos claramente que el momento de la decisión fue anterior al considerado por el muchacho. Con el antecedente de traición a sí mismo que significó la ruptura con el amigo negro, el muchacho decidió terminar su noviazgo antes de emprender su viaje a Europa --aún sin saberlo concientemente. En el momento en que escribió la carta para romper el compromiso, el joven ya no era libre, su decisión había sido tomada al aceptar el soborno, el viaje que sus padres le ofrecían. Las consideraciones hechas por el muchacho antes de partir sobre lo provechoso que le sería el viaje y sobre su capacidad de mantener intacto el amor por ella a lo largo de los seis meses de ausencia, no eran sino racionalizaciones que le permitían defenderse de la traición a sí mismo que estaba realizando.

"Nuestro ejemplo ilustra el punto de que la mayor parte de la

²⁸ Fromm, Erich. op. cit. p.154.

gente fracasa en el arte de vivir no porque sea intrínsecamente mala o tan carente de voluntad que no pueda vivir una vida mejor; fracasa porque no despierta ni ve cuándo está en una bifurcación del camino y tiene que decidir. No se da cuenta de cuándo la vida le plantea una cuestión y cuándo tiene aún diferentes soluciones. Después con cada paso por el camino equivocado se le hace más difícil admitir que está efectivamente en el camino equivocado, con frecuencia sólo porque tiene que admitir que debe volver a la primera decisión equivocada y aceptar que malgastó energía y tiempo." (29).

Las decisiones constituyen una cadena secuencial de difícil rompimiento. Las primeras decisiones que llevan a una situación determinada reducen la libertad de las decisiones posteriores. En el momento de la decisión final, la libertad para elegir es bastante menor que en momentos anteriores.

El conocimiento de las decisiones que constituyen posibilidades reales.

En la conquista de la libertad de elegir, una vez comprendidas las fuerzas internas que luchan contra las opciones racionales y saludables en una situación determinada, es útil considerar las decisiones que pueden ser reales y separarlas de las ficticias.

Si volvemos al ejemplo de nuestro comedor compulsivo veremos que, por los factores constitutivos de la estructura inconciente del goloso receptivo, la posibilidad de no comer pastelillos y

29 Fromm, Erich. op.cit. p.164.

chocolatas durante todo el día, sino comer unos cuantos es una opción ficticia. Este individuo, en particular, sólo tiene dos opciones: o bien deja de comer pasteles y chocolates de una vez y para siempre, o de bien, continúa comiéndolos compulsivamente. Igualmente, en el ejemplo del joven que acepta sobornos de sus padres, el muchacho sólo tenía dos posibilidades reales ante el ofrecimiento de ir a Europa: o renunciaba al viaje; o rompía con su novia. Pero la posibilidad intermedia --que él creyó real-- de realizar el viaje y regresar a casarse, era ficticia. Porque las posibilidades reales están dadas en función de la situación total, ello incluye la historia personal del muchacho y la constitución de su personalidad.

Con frecuencia las posibilidades ficticias son ilusiones que nos permiten, al menos momentáneamente, renunciar al sacrificio o evadir la comprensión dolorosa de los aspectos menos virtuosos de nuestra personalidad. Sin embargo, la dirección de nuestra acción hacia las posibilidades ficticias, en lugar de a las reales y racionales, es lo que impide a la voluntad arrebatarse las riendas de nuestra existencia al destino y construir libremente el proyecto personal.

El conocimiento de que el puro conocimiento no es suficiente.

Aquí hemos llegado al punto crucial del cultivo de la voluntad. Porque la voluntad no puede restringirse al puro conocimiento ni de las fuerzas inconcientes que condicionan o nos permiten liberar nuestra elección; ni del momento en que aún somos

libres de tomar una decisión; ni siquiera, del distingo entre las posibilidades que constituyen alternativas reales o ficticias; sino de la fuerza para obrar; de la disposición para actuar en dirección al fin propuesto libre y racionalmente. Es decir, la voluntad, no es la pura libertad basada en el conocimiento de nosotros mismos y de las pasiones que nos ciegan; sino la transformación activa hacia el verdadero interés personal. Aunque ello represente una disposición para sufrir el dolor de la frustración que es resultado de la acción contraria a las pasiones inconcientes que nos encadenan.

CAPITULO V

CONSIDERACIONES FINALES.

Hemos llegado al fin de nuestro trabajo con una idea precisa de la trascendencia que encierran la vida afectiva, la capacidad imaginativa y la actividad volitiva como condicionantes del comportamiento humano; como componentes del carácter y la capacidad adaptativa en la comunidad. Hemos dicho, también, que estas tres potencialidades, como muchas otras, encuentran todavía estímulos de desarrollo insuficientes en la escuela, la familia y la sociedad en general. Pero, desgraciadamente, no hemos encontrado aún respuestas absolutas al problema de la educación de las potencialidades estrechamente realacionadas con el carácter y la personalidad.

La revisión bibliográfica que hemos hecho nos ha permitido encontrar algunos autores que ofrecen consejos prácticos para padres y educadores. Señalan, por ejemplo, que la serenidad y la buena armonía en los ambientes escolar y familiar favorecen el crecimiento y la madurez afectiva en los niños y los adolescentes. Otros, proponen la lectura cotidiana de cuentos, fábulas y poemas, como formas de conducir la mente infantil por los senderos de la imaginación y la delicadeza de los afectos. En cuanto al desarrollo de la voluntad, algunos psicólogos han señalado que es fundamental enfrentar a niños y jóvenes a aquellos retos que les conduzcan a dirigir sus esfuerzos hacia metas que les llenen de

satisfacción. Proponen asimismo, el fomento de situaciones en que se vean obligados a tomar decisiones importantes y enfrentar sus consecuencias. Sin duda, estos consejos son de gran utilidad; y, como aquellos que hemos sugerido en los capítulos anteriores, pueden ser incorporados a ciertos métodos educativos. Sin embargo, ello no constituye aún la solución definitiva del problema.

La escuela, en nuestro país, se ocupa principalmente de la educación intelectual. Recientemente, ha incorporado la educación física y, en algunos casos, inclusive la artística; pero, en lo que toca a la educación del carácter y la formación de los afectos y de la personalidad, quedan pendientes nuevas reformas. Son reformas que exigen cambios estructurales no tanto en el diseño de planes y programas como en la aplicación de métodos de enseñanza: en la utilización de materiales didácticos apropiados; y en la formación y actualización de los maestros. Quienes han estudiado la psicología genética sugieren alternativas que pueden ser aplicables para los fines que nos ocupan. Las aportaciones de Piaget, Wallon y sus seguidores, en el sentido de que el sujeto construye su propio conocimiento, obligan a concebir al educando como un experimentador que enfrenta, en lo cotidiano, la necesidad de una transformación interna; de una configuración novedosa de la personalidad. Ello implica, necesariamente, actividades y tareas relacionadas con la adquisición de capacidades abiertas de diverso orden.

A lo que queremos llegar es a sugerir que resultaría inútil e inapropiado convocar a una reestructuración curricular que agregara

asignaturas específicas, que pretendieran fomentar el cultivo y desarrollo de los afectos, la imaginación y la voluntad de manera aislada e independiente. Se trata, más bien, de proponer la incorporación de elementos de estímulo de éstas y otras potencialidades en todas y cada una de las actividades escolares. Pero todo esto, en el marco de un nuevo espíritu que dé vida a los propios planes de estudio en el trabajo cotidiano y cuyo punto de partida contemple una formación adecuada de los maestros, que no puede ser ajena a su entusiasmo y entrega. No es una tarea fácil, por cierto, ello requiere del diseño de nuevos modelos educativos que observen lo que, hasta ahora, ha sido callado por la tradición de la enseñanza: el desarrollo pleno e integral de lo que el ser humano es en potencia.

BIBLIOGRAFIA

Blum, Gerald S., Teorías psicoanalíticas de la personalidad. Ed. Paidós. 4a. ed., Buenos Aires, 1978.

Dallal, Alberto, Cómo acercarse a la danza. Plaza y Valdes editores/Secretaría de Educación Pública, México, 1988.

Eco, Humberto y otros, Psicología del vestir. Editorial Lumen, Barcelona, 1976.

Fromm, Erich, El arte de amar. Ed. Paidós., 3a. reimpr. en español, Barcelona, 1981.

Fromm, Erich, El corazón del hombre. Fondo de Cultura Económica. 1a. edición en español, México, 1966.

Guerrero, Luis Juan, Psicología. Ed. Diana, México, 1953.

Jean, Georges, Los senderos de la imaginación infantil. Fondo de Cultura Económica (breviarios), 1a. edición en español, México, 1990.

Mauco, Georges, Educación de la sensibilidad en el niño. Aguilar, 1a. ed. en español, Madrid, 1981.

Palacios, Jesús, La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Laia, Papel 451. 3a. ed., Barcelona, 1981.

Passmore, John, Filosofía de la enseñanza. Fondo de Cultura Económica, 1a. edición en español, México, 1983.

Rattner, Josef, Psicología y psicopatología de la vida amorosa. Ed. Siglo XXI, decimocuarta edición en español, México, 1979.

Salmerón, Fernando, Ensayos filosóficos (antología). Segunda Serie de Lecturas Mexicanas No.109, Secretaría de Educación Pública, México, 1988.

Warnock, Mary, La imaginación. Fondo de Cultura Económica (breviarios), 1a. edición en español, México, 1981.