

LA PERSONALIDAD Y SU IMPORTANCIA EN LA EDUCACIÓN

DR. FERNANDO GONZALEZ REY

Sobre la categoría personalidad existe aún una representación muy confusa y fragmentada entre los educadores e incluso entre los propios psicólogos, lo cual responde a diferentes causas, entre las cuales están las siguientes :

1. Asociar la personalidad con el campo de la clínica, debido al peso que, tanto en sus orígenes, como en su desarrollo, han tenido las teorías vinculadas con la práctica psicoterapéutica.
2. Ausencia de un marco referencial congruente, que nos permita una representación integral de la personalidad como objeto de estudio de la ciencia y que permita ubicar su importancia en diferentes campos vinculados con el hombre, en particular con la educación. Incluso la enseñanza sobre la personalidad en muchas facultades de psicología se representa a través de una asignatura llamada "Teorías de la personalidad", en la cual se recurren todas las teorías, pero no se presenta un marco integral que permita a los alumnos una representación congruente sobre la personalidad, susceptible de ser aplicada en su trabajo profesional.
3. La enorme influencia que tuvieron el conductismo y el positivismo en todas las ciencias del hombre, la cual sólo consideraba científico aquello susceptible de cuantificación y experimentación, apareciendo como unidad fundamental en el análisis del hombre la conducta.

Como la influencia del conductismo se rechazó completamente la subjetividad y la búsqueda de los distintos sistemas de la personalidad que actuaban como determinantes del comportamiento humano.

Esta situación dejó una profunda huella en el campo de la educación, en particular en la institución escolar, en el marco de la cual se enfatizó el proceso de enseñanza, como un proceso orientado a la adquisición de conocimientos y habilidades, los cuales se lograban por técnicas particulares aplicadas al proceso de formación del conocimiento. El énfasis en este enfoque iba orientado a la actividad externa, a las operaciones que favorecían la adquisición del conocimiento, apareciendo el alumno como un elemento pasivo y estandarizado, que debía tener respuestas más o menos eficientes en función del grado de eficiencia del método empleado.

En este sentido el método era, en caso de ser efectivo, sinónimo de eficiencia conductual, no contando para nada el sujeto del comportamiento. Entre método y conducta se producía una relación lineal, lo cual hacía muy factible que la metodología se centrara en la manipulación y el control de las condiciones externas en que ocurría la experimentación.

En este enfoque el alumno representa una sumatoria de habilidades, pasándose por alto las distintas formaciones como el desarrollo de la seguridad, de una autoestima positiva, de motivos orientados hacia el conocimiento, eran totalmente pasados por alto, como si no tuvieran ninguna relación con el aprendizaje, quedando su desarrollo a merced de la experiencia individual.

En este camino, educación y enseñanza se fundieron en una sola función, cuyo objetivo esencial era que el estudiante adquiriera una información, un conocimiento, en función de las clases que recibían. El problema de qué

significación tenía este conocimiento para el alumno y la forma en que éste podía utilizarlo, pasó a ser un problema del alumno, que quedó fuera de la metodología educativa.

La propia institución escolar se acomodó a su fin esencialmente funcionalista, sintiendo muchos maestros la escuela solamente como el lugar donde van a impartir sus clases. La atmósfera institucional de la escuela perdió completamente su identidad y su cohesión interna con vistas a fines educativos generales, llegando a ser más una agrupación de personas con fines particulares dentro del proceso de enseñanza, que un conjunto integrado alrededor de objetivos de la institución. La escuela perdió su especificidad como sistema de relaciones, debilitándose el valor educativo de la atmósfera escolar.

El énfasis en el momento del conocimiento y en los métodos que condujeran al aprendizaje, representó la preocupación esencial de la institución escolar, sin embargo, se interpretó la adquisición de conocimiento como un proceso esencialmente reproductivo, enfatizándose la fijación y la descripción, como indicadores esenciales de la asimilación. El significado del conocimiento para el sujeto y la utilización que éste podía hacer del material aprendido, prácticamente no interesaban a la institución educativa.

En sentido general, se vinculaba conocimiento y aprendizaje, pero se perdía completamente la relación conocimiento-personalidad, la cual resultaba esencial para responder las interrogantes sobre el sentido que tiene lo aprendido y las diversas posibilidades de su utilización con mucha fuerza en el conductismo, enfatizándose el método como elemento esencial de la eficiencia de este proceso.

El proceso de adquisición de diferentes habilidades y del conocimiento en general, se presentó como un mosaico de métodos diferentes, asociados a adquisiciones de diverso tipo, no relacionándose las diferentes habilidades parciales en un proceso único e integral del sujeto que aprende. Así la habilidad de lectura se evaluaba en la propia acción de la lectura, mientras los procesos de comprensión, elaboración y reflexión sobre el material leído, no se desarrollaban simultáneamente con la adquisición de la lectura.

El niño podía leer muy bien, incluso en un tercer o cuarto grado de la Enseñanza Primaria, más en ocasiones no podía tan siquiera expresar lo que había leído. En este sentido no se veía la lectura como un elemento de un proceso educativo más complicado, cuya adquisición debía estimular simultáneamente otras operaciones del desarrollo intelectual y personal, sino como un fin en sí mismo.

En esta concepción del aprendizaje, el niño practicaba la lectura con un solo fin: leer bien, por lo tanto, el entrenamiento de este proceso se reducía totalmente a la forma de expresión, prescindiéndose por completo del interés del niño por el material que lee. Aspectos tan importantes como la fantasía, el interés por palabras nuevas y la capacidad para elaborar historias, eran totalmente divorciados de las adquisiciones en la lectura.

La aplicación del enfoque personológico en la educación, ubica como unidad fundamental de este proceso a la personalidad, lo cual tiene muchas implicaciones tanto para la representación general de la educación, como para las diferentes funciones que de forma general se asocian al proceso educativo.

Poner la personalidad en el centro del proceso educativo significa ubicar los diferentes aspectos o momentos del proceso educativo en el sujeto que aprende, en la relación de cada proceso particular con los diferentes elementos psicológicos que le dan un sentido subjetivo definido. Así, por ejemplo, el desarrollo de la habilidad de la lectura debe vincularse al interés del niño por algo particular, debe asociarse la necesidad de leer, de consolidar su nueva habilidad, con contenidos que le resulten de interés y, partiendo de ahí, ejercitar sobre esos mismos contenidos las capacidades de elaboración, expresión y reflexión del niño.

Igualmente, la mayor o menor habilidad de un niño para la lectura, no puede verse sólo en el marco de sus capacidades cognitivas específicas, debiendo analizarse, con asesoría del psicólogo escolar, el nivel de seguridad del niño, su autoestimación, su capacidad para organizar sus recursos volitivos y sus propios intereses, elementos todos que deben ser trabajados en el proceso educativo.

Desde los primeros grados de la escuela las adquisiciones del niño pueden ser esencialmente de dos tipos: reproductivas personalizadas. Las adquisiciones reproductivas son aquellas que el niño puede repetir, las personalizadas son las que el niño integra a su experiencia y es capaz de utilizar con fines propios. Las adquisiciones reproductivas por lo general se estimulan sólo ante exigencias externas.

El conocimiento al resultar personalizado, significa que la información aprendida se ha integrado a una configuración personalógica relevante, lo que se expresa en su integración a intereses y fines propios, autodeterminados del sujeto. En este sentido, al conocimiento personalizado le resultan característicos indicadores como los siguientes: se expresan de formas diversas por el sujeto, tiene una expresión propia, natural, tiene un potencial de generalización amplio, es utilizado de forma autodeterminada por el sujeto como momento natural de su expresión y sus intereses.

La propia ausencia de un marco de referencia personalógico en la educación, determinó una representación totalmente fragmentada del niño entre 3 y 7 años, subvalorándose las potencialidades personalógicas de esta etapa, entre las cuales se encuentran la capacidad del niño para darle un carácter personalizado a lo que aprenda, siempre que el método empleado facilite el desarrollo de operaciones personalizadas.

El niño, por su experiencia, tiene intereses propios, a lo cual contribuye la estimación familiar, la comunicación con él, así como la lectura de historias por los adultos, procesos facilitadores de un marco de información interesante, sobre la cual él vuelve en sus juegos y en sus fantasías. La estimulación familiar se debe orientar desde la propia escuela, ubicándola en el marco más general de la comunicación adulto-niño, debiendo enfatizarse en este proceso la participación del niño a través de preguntas que el adulto le realice sobre el propio contenido de lo leído y sobre lo que pudiera ocurrir más adelante, lo cual estimula su capacidad de anticipación en base a la fantasía.

La incapacidad para desarrollar conocimientos personalizados en la escuela, conduce al niño a la repetición del material aprendido, configurando éste esencialmente a través de la memoria. Esta tendencia bloquea tanto el desarrollo de la reflexión y la capacidad de elaboración en la actividad intelectual,

La orientación pasivo-reproductiva en el proceso de conocimiento, no sólo afecta el desarrollo intelectual, sino el desarrollo de la personalidad en general, pues el proceso de conocimiento transcurre en un plano externo al sujeto, adquiriendo un carácter totalmente formal que empobrece el desarrollo de la autoestimación, de la seguridad emocional y el desarrollo de intereses durante el aprendizaje. En ocasiones el niño tiene la posibilidad de consolidar configuraciones subjetivas de desarrollo en otras esferas, como el deporte, sin embargo, lo que ocurre frecuentemente en el marco de un proceso de enseñanza formal, es que frecuentemente en el marco de un proceso de enseñanza formal, es que se estructuran configuraciones subjetivas inadecuadas en la personalidad que dificultan el crecimiento, afectando otras esferas de la vida.

Un ejemplo de configuración subjetiva inadecuada es cuando la motivación principal del niño en la escuela, pasa a ser la de ocupar un lugar superior a sus coetáneos en el grupo escolar, lo cual, al centrarse en la búsqueda de la valoración del profesor, deforma su estilo de aprendizaje, pudiendo provocar con ello inseguridad y empobrecimiento de sus intereses. Este fenómeno lo hemos demostrado en las investigaciones relacionadas con la autovaloración inadecuada. (1)

En este sentido, pensamos que la educación debe ser una vía del desarrollo de la personalidad del educando en cualesquiera de sus niveles, siendo ésta su función fundamental. Cuando el proceso de educación estimula una autoestimación positiva, intereses, seguridad emocional en el niño, implicación con su escuela, de hecho convierte al niño o al joven en un individuo activo, interrogador de la realidad y labrador de su propio conocimiento.

El proceso de desarrollo, en muchas ocasiones, se ha intentado comprender por determinantes externas, “objetivas”, fuera del marco subjetivo histórico del individuo en desarrollo. Así, en ocasiones pensamos que un

determinado tipo de actividad concreta de la familia o la institución, son por sus características fuentes del desarrollo humano.

Sin embargo, ninguna condición, ni relación social, ni ningún tipo particular de configuración funcional biológica, son de por sí, elementos del desarrollo. El desarrollo humano es un proceso esencialmente subjetivo, personalógico, resultante de fuerzas motrices internas, irreductibles a ninguno de los factores externos en que encuentra su definición la propia subjetividad en una dimensión histórica.

Desde nuestro punto de vista, resultan esenciales para la comprensión del desarrollo las unidades subjetivas del mismo. Son unidades subjetivas del desarrollo aquellos contenidos psicológicos que integran un conjunto de tendencias dinámicas que potencian la expresión activa del individuo, independientemente de su concientización sobre dichos determinantes.

En todos los momentos del desarrollo humano el individuo crece a través de una o más unidades subjetivas del desarrollo. Pueden ser unidades subjetivas del desarrollo en el período escolar, la lectura, la relación con la maestra, la relación con los coetáneos, la relación con los padres, la práctica deportiva, en fin, que en cada período del desarrollo puede haber tantas unidades subjetivas, como elementos relevantes de configuración personalógica existan. Sin embargo, lo esencial para que éstos se conviertan en unidades subjetivas del desarrollo, está en que el educando los pueda personalizar e integrar en ellos las potencialidades de crecimiento de su mundo subjetivo.

Muy frecuentemente los educandos citados aparecen como exigencias externas al educando, quien no las asume, desarrollando verdaderas relaciones formales hacia ellos. Cuando el educando, quien no las asume, desarrollando verdaderas relaciones formales hacia ellos, cuando el educando se vincula a cualquier actividad o forma de relación, tratando esencialmente de evitar desaprobación externa, sin un nivel de intereses hacia ellas, dichas actividades o formas de relación se convierten en formales no teniendo un papel real en su desarrollo.

Unido a las unidades subjetivas de desarrollo, se pueden presentar unidades subjetivas de involución, que son aquellas que comienzan a dañar adquisiciones ya logradas en la personalidad. Una unidad subjetiva de desarrollo puede modificarse en una de involución por un cambio de su sentido psicológico para el sujeto. Este es el caso del ejemplo anteriormente citado sobre nuestras investigaciones de la autovaloración inadecuada.

La aparición de un nivel de aspiración artificialmente elevado, orientado a un fin que se escapa del control del sujeto por no responder a su esfuerzo individual, sino a un criterio valorativo externo, es el resultado de una modificación de los motivos esenciales que orientaban en sus inicios una posición autodeterminada y autorrealizada del escolar en su actividad de estudio.

Los escolares que manifiestan efecto de inadecuación ante el fracaso, son escolares cuyo nivel de aspiración se orienta a ser el mejor entre su compañeros, de ahí su carácter de artificialmente elevado, pues ser el mejor no representa un objetivo que él pueda controlar dentro de su ejecución y, además, aspirar a ser siempre el mejor es una representación realmente inadecuada de lo que ello significa. Precisamente, por el carácter de esta aspiración, los motivos de reconocimiento social van desplazando los intereses cognitivos auténticos que caracterizaban a dichos escolares en sus éxitos iniciales en la escuela, lo que conduce a una modificación integral en la configuración subjetiva del estudio y la escuela.

El escolar comienza a deformar su estilo de aprendizaje, hipertrofiando la reproducción memorística en su afán de expresarlo todo para obtener el máximo de puntuación, comienza a desarrollar una relación de envidia y celos con los coetáneos a quienes siente como rivales, la que gradualmente se torna agresiva. En este proceso disminuyen sus intereses por los contenidos que se estudia, desarrollando una actitud de evitación al error, todo lo cual se va convirtiendo en una unidad subjetiva que comienza a producir inseguridad, ansiedad e incluso resquebrajamiento en el desarrollo moral. (Ver caso de Ivón D.) Referido en el libro “Motivación moral en adolescentes y jóvenes”.

El fenómeno del efecto de inadecuación es muy ilustrativo de cómo una unidad de involución puede llegar a influir en el desarrollo de una configuración neurótica de la personalidad.

Muchas de las relaciones y actividades del niño en la escuela, pueden convertirse en unidades subjetivas del desarrollo que estimulen el crecimiento de sus potencialidades subjetivas como persona, sin embargo, muchas veces éstas se vuelven totalmente formales, teniendo objetivos totalmente reproductivos y/o despersonalizados.

Pasemos al análisis de un ejemplo concreto: la enseñanza de la lectura, sobre la cual ya hablamos. La lectura significa para un niño en su etapa preescolar y en sus primeros grados, una importante adquisición, a la cual él da un profundo sentido personal por lo que significa en el reconocimiento de otra faceta de la realidad, como interés específicamente cognitivo.

Sin embargo, con mucha frecuencia la enseñanza de la lectura se convierte sólo en el proceso de desarrollo de la habilidad de lectura, convirtiéndose el niño en un repetidor cuyo único estímulo es leer mayor cantidad de palabras por unidad de tiempo. La comprensión de lo leído, la utilización del material leído en su fantasía, el desarrollo del interés por conocer palabras nuevas, la estimulación de la capacidad expositiva a través de lo leído, son procesos que no resultan estimulados para nada en la enseñanza de la lectura.

Este enfoque funcionalista y despersonalizado de la enseñanza, ha perdurado en el tiempo por la ausencia de una teoría sobre la personalidad, susceptible de ser explicitada en el campo educativo, elemento que ya estamos en condiciones de superar.

La historia, la Física, o cualquier otra asignatura, se constituyen como unidades subjetivas de desarrollo en la medida en que el niño experimenta un interés auténtico hacia ellas, orientándose de forma autodeterminada al conocimiento en esta esfera, el cual cultivará con verdadera implicación personal. Este es el primer momento de una participación totalmente autodeterminada del niño en su actividad docente, camino que conducirá a motivaciones cada vez más elaboradas que deben culminar en una autodeterminación profesional.

La tensión asociada al aprendizaje y al temor al error, por el clima valorativo imperante en el aula, son factores que generan inseguridad y ansiedad, elementos que constituyen verdaderos frenos para el desarrollo de los intereses y el desarrollo del niño en la vida escolar.

Unido a las actividades concretas que el niño desarrolla en la escuela, pueden convertirse en unidades subjetivas del desarrollo de su personalidad los nuevos elementos del sistema de relaciones que aparecen con el ingreso del niño a la escuela.

Las relaciones del niño con el maestro tienen una importancia esencial para éste, así como los coetáneos con los que establece una nueva relación dentro de la institución escolar, la cual marca pautas que modifican las relaciones espontáneas de juego que caracterizaban al período anterior.

El sentido de las nuevas relaciones que el niño establece al ingresar en la escuela, dependerá mucho de la atmósfera institucional de la misma. La escuela debe ser organizada, limpia, seria, rigurosa en las propias relaciones del personal que en ella labora. Esta atmósfera tiene un profundo sentido psicológico para el niño.

El niño al ingresar a la escuela, es sumamente sensible a la opinión del maestro, necesitando el afecto y la valoración de éste. En ocasiones subvaloramos la necesidad que tienen los niños de ser respetados, de que se les tome en cuenta, de ser partícipes activos de las relaciones en que se implican.

Cuando el niño es ridiculizado, agredido o rechazado, pierde la confianza en la relación, se aleja de ella. La rechaza y desarrolla mecanismos muy diversos de defensa ante ella, que van desde la independencia, hasta la burla, la indisciplina y la agresión. El sentido de la escuela y de una asignatura en particular, el grado de interés de compromiso del niño con ellas, pasan por la profundidad de sus relaciones con el maestro.

La relación del niño con el maestro es un aspecto esencial de las diversas unidades subjetivas del desarrollo que se presentan en los primeros grados de la escuela primaria.

El tipo de comunicación que se establece maestro – niño, es decisivo para todas las adquisiciones personológicas de la etapa.

El maestro en su relación con los niños debe ser justo, imparcial, auténtico y a su vez expresar la autoridad de su rol. Una institución sin autoridad se desvanece en el caos de la ausencia de objetivos bien definidos y controlables.

La significación emocional que un maestro tiene para el escolar en cualquier nivel de la educación, es esencial para el bienestar y el rendimiento del escolar dentro de la institución educativa. El aprendizaje no es una función del escolar que realiza en abstracto o que sólo tiene que ver con su cognición. El aprendizaje es la expresión integral del vínculo entre el escolar y la escuela. Los aspectos relevantes de esta integración deben ser precisados y desarrollados por la investigación científica, la cual exhibe pocos resultados aún bajo esta orientación teórica.

Asumir el enfoque personológico en toda su significación para la educación, presupone revelar el sentido que tiene para el desarrollo humano la integración de manifestaciones subjetivas que hasta el presente se han representado de manera totalmente fragmentada, tanto dentro de la psicología, como en el propio proceso educativo. Entre éstas están la creatividad, el aprendizaje, la vocación y el desarrollo, las cuales se han visto por separado, tanto en la investigación, como en la tecnología educativa, sin revelar los estrechos vínculos que existen entre estas manifestaciones subjetivas y su sentido en el sistema de la personalidad.

Qué es el aprendizaje, sino una vía del desarrollo y de educación de la creatividad y la vocación, sin embargo, desafortunadamente, en el estudio del aprendizaje ha predominado el énfasis en la fijación de conocimientos de forma reproductiva. Aunque nadie lo explica, de hecho con frecuencia se identifica la enseñanza con el proceso de brindar, fijar y reproducir información en relación maestro – alumno.

¿Es que no se enseña la creatividad?, pienso que la cuestión reside en que la enseñanza y la educación se funden en muchos planos, uno de ellos es el del desarrollo de la personalidad. Este desarrollo por supuesto no se da por el seguimiento del uso de leyes aprendidas que puede intencionalmente reproducir, sino su implicación dentro de los sistemas de actividad y comunicación en que se van desarrollando.

Precisamente toca a la psicología, la pedagogía y otras ciencias del hombre aplicadas al proceso educativo modelar en todos sus aspectos distintas alternativas posibles de desarrollo individual y grupal dentro de la institución educativa, optimizando los distintos tipos de actividades y relaciones que ocurren en ésta para el desarrollo integral del escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Allport, G.: “Crisis en el desarrollo de una personalidad”, en La educación y la personalidad del niño. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.

Allport, G.: “Lo individual y lo general en el estudio de la personalidad”, en Temas de la personalidad. Editorial Limusa, México, 1978.

Bozhovich, L.I.: La personalidad y su formación en la edad infantil. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1978.

González, F.: Motivación profesional en adolescentes y jóvenes. Editorial Científico – Técnica, Ciudad de La Habana, 1983.

González, F.: Psicología de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, 1985.

Mead, M. y otros: La educación y la personalidad del niño. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.

Orlov, A. B.: “Problemas de la ‘perestroika’ en la función psicopedagógica del maestro”, en revista Cuestiones de Psicología, N° 1, 1988 (ed. en ruso).

Rogers, C.: “El proceso de valoración en la persona madura”, en La educación y la personalidad del niño. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1978.