COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica

Educación y Realidad: Introducción a la Filosofía del Aprendizaje

CECC/SICA
Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana

Oscar Picardo Joao

VOLUMEN 3

370.1
P585e Picardo Joao, Oscar
Educación y realidad : introducción a la filosofía del aprendizaje/ Oscar Picardo Joao. – 1ª. ed. – San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA), 2008.
160 p. : il. ; 28 x 21 cm. – (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; n. 3)

ISBN 978-9968-818-50-6

1. Filosofía de la educación. 2. Educación – Enseñanza. I. Título.

CRÉDITOS

La elaboración y publicación de esta colección fueron realizadas con la contribución económica del Gobierno de los Países Bajos, en el marco del **Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Forrmación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica, CECC/SICA.**

María Eugenia Paniagua Padilla
Secretaria General de la CECC/SICA

Juan Manuel Esquivel Alfaro
Director Académico del Proyecto

Oscar Picado Joao
Autor del Texto

Grace Rojas Alvarado
Revisión y Asesoría de Contenidos

Ana Carreras
Adecuación del Estilo Didáctico del Texto

Juan Carlos Escobar
Colaboración Escritura Capítulo II del Texto

Ana Carreras
Validación y Diagramación

Arnobio Maya Betancourt
Coordinador y Asesor de la 1ª Edición Final y de la Reimpresión

Impresión Litográfica
Editorama, S.A.

Para la impresión de esta 2ª. edición, (1ª. aún para el registro del ISBN) se ha respetado el contenido original, la estructura lingüística y el estilo utilizado por el autor, de acuerdo con un contrato firmado para su producción por éste y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

DE CONFORMIDAD CON LA LEY DE DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS ES PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN, TRANSMISIÓN, GRABACIÓN, FILMACIÓN TOTAL Y PARCIAL DEL CONTENIDO DE ESTA PUBLICACIÓN, MEDIANTE LA APLICACIÓN DE CUALQUIER SISTEMA DE REPRODUCCIÓN, INCLUYENDO EL FOTOCOPIADO. LA VIOLACIÓN A ESTA LEY POR PARTE DE CUALQUIER PERSONA FÍSICA O JURÍDICA, SERÁ SANCIONADA PENALMENTE.

PRESENTACIÓN

A finales del año 2002 y comienzos del 2003, así rezan los respectivos colofones, **la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, (CECC/SICA),** publicó y entregó treinta y seis interesantes obras que estructuraron la **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica.**

Dichas publicaciones se originaron en el marco del **Proyecto Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica,** el que se generó y se puso en ejecución, merced al apoyo que ha brindado la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos.

Para desarrollar dichas obras, la CECC/SICA realizó una investigación diagnóstica en los países que forman parte orgánica de la institución, la cual permitió identificar, con mucha claridad, no sólo las temáticas que serían abordadas por los autores y autoras de las obras de la Colección, sino también las estrategias que debían seguirse en el proceso de diseño y producción de la misma, hasta colocar los ejemplares asignados en cada uno de los países, mediante sus respectivos Ministerios o Secretarías de Educación.

Los mismos materiales trataron de responder a los perfiles investigados de los formadores y de los maestros y de las maestras, así como a los respectivos planes de estudio.

Como podrá visualizarse en la información producida en función del Proyecto, cuyo inicio se dio en Diciembre de 1999, los programas que se han implementado en el marco del mismo son los siguientes:

1º. Desarrollo del perfil marco centroamericano del docente de Educación Primaria o Básica para mejorar el currículo de formación inicial de docentes.

2º. Mejoramiento de la formación de formadores de docentes para la Educación Primaria o Básica.

3º. Producción de recursos educativos para el mejoramiento del desarrollo del currículo de formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica.

4º. Innovaciones pedagógicas.

5º. Investigación Educativa.

La Colección publicada y distribuida, a la que aludimos, pretende ofrecer a los países obras didácticas actualizadas e innovadoras en los diferentes temas curriculares de la Educación Primaria o Básica, que contribuyan a dotar de herramientas estratégicas, pedagógicas y didácticas a los docentes Centroamericanos para un eficaz ejercicio de su práctica educativa.

Después de publicada y entregada la Colección a los países destinatarios, la CECC/SICA ha hecho el respectivo seguimiento, el cual muestra el acierto que, en alta proporción, ha tenido la organización, al asumir el diseño, la elaboración, la publicación y su distribución.

Basada en estos criterios, es como la CECC/SICA y siempre con el apoyo de la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos, ha decidido publicar una segunda edición de la colección (36

volúmenes) y a la cual se le suma un nuevo paquete de 14 volúmenes adicionales, cuya presentación de la 1ª edición se hace en éstos, quedando así constituida por 50 volúmenes.

Nuevamente presentamos nuestro agradecimiento especial al Gobierno Real de los Países Bajos por la oportunidad que nos brinda de contribuir, con esta segunda edición de la Colección, a la calidad de la Educación Primaria o Básica de la Región Centroamericana y República Dominicana.

MARIA EUGENIA PANIAGUA
Secretaria General de la CECC/SICA

PRESENTACIÓN DE LA PRIMERA EDICIÓN

En los últimos años, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) ha venido ejecutando importantes proyectos que, por su impacto y materia, han complementado los esfuerzos ministeriales por mejorar y modernizar la Educación . Los proyectos de más reciente aprobación, por parte del Consejo de Ministros, están direccionados a enfrentar graves problemas o grandes déficits de los sistemas educativos de nuestra región. Este es el caso de Proyecto " **Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica**", cuyo desarrollo ha conducido a una exhaustiva revisión de los diversos aspectos relacionados con la formación de los maestros. Sus resultados son evidentes en cada país y con ello la CECC cumple su finalidad de servir cada vez mejor a los países miembros.

En este caso, ha de recordarse que este valioso proyecto es el producto de los estudios diagnósticos sobre la formación inicial de docentes ejecutados en cada una de las seis repúblicas centroamericanas en el año 1966, los cuales fueron financiados con fondos donados por el Gobierno de los Países Bajos. Entre las conclusiones y recomendaciones formuladas en el Seminario Centroamericano, una de las actividades finales del estudio indicado, el cual fue realizado en Tegucigalpa, Honduras, en septiembre de ese mismo año, los participantes coincidieron plenamente en poner especial atención a la formación de los formadores y en promover la "tercerización" de la formación de los maestros donde no existiere. También, hubo mayoría de opiniones sobre la necesidad de establecer perfiles del formador y de los maestros y respecto a la actualización de los respectivos planes de estudio. Por consiguiente, es apropiado afirmar que el contenido de este proyecto, orientado a mejorar la formación inicial de docentes, se sustenta en los seis diagnósticos nacionales y en el informe regional que recoge los principales resultados del Seminario Regional y la información más útil de los informes nacionales.

Como consecuencia del trabajo previo, explicado anteriormente, y de las conversaciones sostenidas con los funcionarios de la Embajada Real sobre los alcances y el presupuesto posible para este proyecto, finalmente se aprobó y dio inicio al mismo en diciembre de 1999 con los siguientes programas:

1. **Desarrollo del perfil marco centroamericano del docente de Educación Primaria o Básica para mejorar el currículo de formación inicial de docentes.** Con base en este perfil se construyeron los perfiles nacionales, los que sustentaron acciones de adecuación de los currículos de formación inicial de docentes en cada país.
2. **Mejoramiento de la formación de formadores de docentes para la Educación Primaria o Básica.** Con el propósito de definir perfiles académicos de los formadores de docentes que den lugar a planes de estudio de grado y de postgrado.
3. **Producción de recursos educativos para el mejoramiento del desarrollo del currículo de formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica.** Dirigido a editar obras bibliográficas y a producir materiales interactivos que se empleen en las aulas de formación de maestros.
4. **Innovaciones pedagógicas.** Consistente en poner en práctica y evaluar innovaciones pedagógicas en el campo de la formación inicial y en servicio de docentes.
5. **Investigación Educativa.** Desarrollo de investigaciones sobre temas dentro de la formación inicial de los decentes del Nivel Primario.

Es oportuno destacar cómo la cooperación financiera y técnica del Gobierno de los Países Bajos, a través de su Embajada Real en San José, Costa Rica, ha sido no solo útil a los Ministerios de Educación del Área, por centrarse en uno de los factores determinantes de la calidad de la Educación, sino también porque ha permitido, en dos momentos, completar una propuesta de trabajo que ha impactado y que ha abierto nuevas vertientes de análisis y reflexión de la formación inicial de docentes para la Educación Primaria.

Con esta Presentación se quiere exaltar la importancia y trascendencia del Programa 3, en el que se enmarca la elaboración de las obras bibliográficas, orientadas a solventar, en alguna medida, la falta de disponibilidad de textos referenciales de actualidad en el campo educativo, que contribuyan a elevar la calidad de la formación profesional de los maestros y la de sus formadores, donde ello sea una necesidad. Además,de que la colección se pone en manos de quienes forman educadores para la Educación Primaria y de los estudiantes de pedagogía. Todo esto es producto del conocimiento y la experiencia de profesionales centroamericanos que han consagrado su vida a la educación y al cultivo de los diversos saberes. Llegar a la definición de las obras y sus títulos fue un largo y cuidadoso proceso en el que intervinieron diversos profesionales de la región, de acuerdo con el concurso establecido y publicado para tales efectos.

Es importante apuntar que las obras que integran esta colección de valor incalculable, cubren los principales temas curriculares y técnicos- pedagógicos que deben acompañar a un adecuado proceso de formación inicial de docentes. Por ello, van desde los temas fundamentales de Educación, el Currículo, Ejes Transversales, la Didáctica, la Evaluación, la Supervisión y Administración Educativa, hasta temas metodológicos y estratégicos específicos relacionados con el conocimiento teórico y con la enseñanza de la Ciencias Sociales, la Matemática, las Artes, el Lenguaje, las Ciencias Sociales y la Investigación Educativa. En su elaboración se siguió un proceso de amplia participación, dentro del cual se recurrió a jueces que analizaron las obras y emitieron sus comentarios y recomendaciones enriquecedores en algunos casos y correctivos en otros. En este proceso, los Ministerios de Educación de la región tuvieron un papel fundamental al promover dicha participación.

Esta Secretaría General considera que la rica colección, por la diversidad temática, visión y actualidad, es un aporte sustantivo, muy visible, manejable y de larga duración, que el Gobierno de los Países Bajos, a través de la CECC, le entrega gratuitamente a las instituciones formadoras de educadores y a las dependencias de los Ministerios de Educación, encargadas de este campo. Del buen uso que hagan formadores y formados del contenido de esta colección de obras, va a depender, en definitiva, que el esfuerzo de muchos profesionales, realizado en el marco de la CECC, genere los resultados, el impacto y la motivaciones humanas y profesionales de quienes tendrán en las aulas centroamericanas el mayor tesoro, la más grande riqueza, de nuestras naciones: las niñas y los niños que cursan y cursarán la Educación Primaria. El aporte es objetivo. Su buen uso dependerá de quienes tendrán acceso a la colección. Los resultados finales se verán en el tiempo.

Finalmente, al expresar su complacencia por la entrega a las autoridades de Educación y al Magisterio Centroamericano de obras tan valiosas y estimulantes, la Secretaría General resalta la importancia de las alianzas estratégicas que ha logrado establecer la CECC, con países y agencias cooperantes con el único espíritu de servir a los países del Área y de ayudar a impulsar el mejoramiento de la educación en los países centroamericanos. En esta ocasión la feliz alianza se materializó gracias a la reconocida y solidaria vocación de cooperación internacional del Gobierno de los Países Bajos y, particularmente, a los funcionarios de la Embajada Real, quienes con su apertura, sensibilidad y claridad de sus funciones hicieron posible que la CECC pudiese concluir con tanto éxito un proyecto que nos deja grandes y concretas respuestas a problemas nuestros en la formación de maestros, muchas enseñanzas y deseos de continuar trabajando en una de las materias determinantes para el mejoramiento de la calidad de la Educación.

MARVIN HERRERA ARAYA
Secretario General de la CECC

ÍNDICE

Presentación iii
Presentación v
Prólogo ix
A Modo de Introducción 1
Nota Didáctica 3

Capítulo I: Introducción a la Historia de las Ideas Filosóficas.

Unidad 1.- Filosofía ¿por qué y para qué? 7
Unidad 2.- Filosofía Pre-Socrática 11
Unidad 3.- Filosofía Ática y Helénica 15
Unidad 4.- Filosofía Cristiana y Patrística 23
Unidad 5.- Filosofía Medieval 26
Unidad 6.- Filosofía del Renacimiento 30
Unidad 7.- La Ilustración (Siglo XVIII) 39
Unidad 8.- Filosofía Contemporánea 45
Unidad 9.- Filosofía Latinoamericana 59

Capitulo II: Historia de las Ideas Pedagógicas

Unidad 10.- La educación en los orígenes de occidente 67
Unidad 11.- Educación Natural y desarrollo científico 71
Unidad 12.- La Escuela Nueva: elementos educativos para un desarrollo innovador 78
Unidad 13.- La Escuela soviética y los Movimientos de la Educación Marxista 87
Unidad 14.- Educación y Enseñanza Popular 91
Unidad 15.- El Constructivismo, realidad educativa y posibilidades de desarrollo 98

Capítulo III: La Agenda Educativa Contemporánea

Unidad 16.- Antropología Magisterial: retos, problemas y posibilidades 107
Unidad 17.- Pedagogía Informacional: enseñar a aprender en la Sociedad del Conocimiento 111
Unidad 18.- Lecturas para maestros y maestras: reflexiones para una didáctica actualizada 116

Unidad 19.- La capacitación docente como desarrollo y como cultura 119
Unidad 20.- Reformas y transformaciones educativas en centroamérica 121
Unidad 21.- La ausencia filosófica y epistemológica en las corrientes educativas contemporáneas 124
Unidad 22.- La Misión —de la Misión— en la educación y la visión de futuro como utopía 127
Unidad 23.- El paradigma de la "Complejidad" pedagógica en la sociedad postmoderna 130
Unidad 24.- La Mujer en la encrucijada: por una educación con perspectiva de género 132
Unidad 25.- Axiología y educación: ¿creencias o valores? 135
Unidad 26.- Evaluación, valuación y medición (Evaluation, Assessment & Measurement) 138
Unidad 27.- Educación y pobreza: El reto de la escuela 142
Unidad 28.- Ideas pedagógicas desde centroamérica

Bibliografía 151

PRÓLOGO

Aunque parezca que lo sabemos todo sobre el profesorado y su formación, lo cierto es que llevamos pocos años analizando, investigando y escribiendo sobre ello. Me refiero, específicamente, al análisis de la formación del profesorado como objeto de estudio, como campo de conocimiento. Se puede argumentar que la preocupación por formar docentes, la formación inicial, es muy antigua, de hace siglos. Y es así, la formación inicial de maestros y maestras se ha ejercido de una forma u otra desde la antigüedad, desde el momento en que alguien decidió que otros educaran a sus hijos. Pero la preocupación por saber cómo, de qué manera, con qué modelos, y, sobre todo, la conciencia de que ese conocimiento y esas aptitudes debían ser revisadas y actualizadas es algo mucho más reciente. Es decir, la reflexión y la indagación sistemática sobre la formación del educador o educadora, inicial o permanente, son muy actuales.

EL PASADO MÁS RECIENTE DE LA FORMACIÓN

No deseo profundizar excesivamente en este aspecto, ya que en los textos publicados en los últimos años se ha hecho suficiente énfasis. En este prólogo nos interesa recoger únicamente los temas que nos ayuden a comprender el discurso y nos permitan generar alternativas de futuro. Tampoco es objeto de esta reflexión afrontar las partes oscuras de la formación, por el contrario nos interesa mostrar aquellos elementos de la herencia pedagógica que nos permitan seguir construyendo y aportar alternativas de cambio en la formación. La enseñanza, la institución educativa, las finalidades de los Sistemas Educativos, han ido cambiado y consecuentemente el profesorado, y su formación, debe sufrir un cambio radical en su modo de ejercer la profesión, y también en su proceso de incorporación y de actualización profesional.

HACIA UNA NUEVA ESCUELA, HACIA UNA NUEVA FORMACIÓN

Para crear una nueva alternativa debemos analizar y contraponer una nueva visión de la educación ante los teóricos del "perennialismo" (hoy, intelectuales educativos orgánicos de ciertos partidos políticos bien situados) por su elitismo academicista, que les lleva a considerar ciertas cosas mejores que otras. Por ejemplo, la universidad, el discurso teórico y la tradición cultural occidental como superior y única, despreciando otras identidades y aportaciones culturales.

Un rearme profesional necesita oponerse frontalmente a cualquier manifestación explícita u oculta de la racionalidad técnica tan de vuelta hoy día (competencias, planes estratégicos, calidad…), bien sea en los contenidos curriculares o en las formas de gestión y control técnico-burocrático de la educación y de las escuelas.

Cabe constatar, no obstante, que la desorientación que se padece se debe a que, buscando alternativas, hemos avanzado más en el terreno de las ideas que en el de las prácticas. El profesorado debe moverse hacia una formulación colectiva de nuevas metas y nuevas estrategias destinadas a construir un nuevo papel en su función educadora.

El rearme moral, intelectual y profesional del profesorado pasa por la recuperación del control sobre su proceso de trabajo, devaluado como consecuencia de la fragmentación curricular, del aislamiento y de la rutinización y mecanización laboral. El objetivo es resituar a los profesores para aumentar su consideración y estatus social. Y ello se logra mediante la verdadera colegialidad entre

colegas, y a través de la participación con todos los que intervienen en la educación de la infancia y la adolescencia: la comunidad.

También hemos de revisar la legitimación oficial del conocimiento escolar, hoy día tan discutido por ciertas políticas educativas, y tratar de poner a los estudiantes en contacto con los diversos campos y vías del conocimiento, de la experiencia y de la realidad. En este sentido, es necesario ser sensible a las tradiciones y valores de las minorías étnicas y culturales.

Es difícil, con un pensamiento educativo único predominante, desenmascarar el currículo oculto y descubrir otras maneras de ver el mundo. La educación debe romper esa forma de pensar que lleva a analizar el progreso de una manera lineal y que no permite integrar otras identidades sociales, otras manifestaciones culturales de la vida cotidiana, y otras voces secularmente marginadas, provocando así la exclusión social de grandes capas de la población. Una nueva forma de ver la educación pasa necesariamente por comprender qué ocurre ante las especificidades relativas a las áreas del currículo, a la veloz implantación de las nuevas tecnologías de la información, a la integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales o al fenómeno intercultural.

Las nuevas experiencias para una escuela diferente, deberían buscar alternativas distintas en la línea de una enseñanza más participativa, donde el fiel protagonista histórico del monopolio del saber: el maestro, la maestra, comparte su conocimiento con otras instancias socializadoras que están fuera del establecimiento escolar. Y también nuevas alternativas a la formación permanente del profesorado, haciendo ésta más dialógica, más participativa, más ligada a proyectos de innovación, y por lo mismo menos individualista, estándar y funcionalista, más basada en el diálogo entre iguales y también entre todos los que tienen algo que decir y que aportar a la persona que aprende.

Este libro puede ayudar a ello. Los autores han creado un manual donde el educador y la educadora pueden, paso a paso, lección a lección, recuperar las ideas perdidas por tanta racionalidad y reflexionar sobre cómo mejorar su práctica docente. O mejor aún, fundamentarla. Aunque el libro esté pensado para estudiantes de formación inicial, es un instrumento muy útil en la formación permanente del profesorado. No hay mejor profesor o profesora que aquel que es Culto (con mayúscula). Esa cultura que impregna la personalidad, que es capaz de introducir un elemento del contexto en el aula, una poesía, un aforismo, una pintura, una noticia, un relato, una historia…El maestro o la maestra culto depende menos del exterior y se hace menos vulnerable al contexto social, económico y político. O sea más libre.

Este libro aporta su grano de arena en esa libertad.

Barcelona, Agosto 2002

Francisco Imbernón.
Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
Universidad de Barcelona.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

"La globalización, nadie sabe como ha sido…No hay otro remedio que navegar en las encrespadas aguas globales…sabemos que podemos contar poco con Estados nacionales obsoletos y defensivamente agrupados en carteles poco operativos, que los sindicatos de la era industrial bastante tienen con sobrevivir y que las empresas viven al día, pendientes del parte meteorológico de los mercados financieros. Por eso es esencial, para esa navegación ineludible y potencialmente creadora, contar con una brújula y un ancla. La brújula: educación, información, conocimiento, tanto a nivel individual como colectivo. El ancla: nuestras identidades. Saber quiénes somos y de donde venimos para no perdernos a donde vamos" (Castells, 1997).

Sin lugar a dudas, la cita introductoria de *Manuel Castells*, con la que iniciamos es libro de Filosofía de la Educación, nos da la pauta para deducir un cuerpo hipotético de vital importancia: en primer lugar, la arquitectura social actual está configurada por la globalidad, lo que implica la definición de una nueva sociología —o hipersociología— pautada por los flojos del conocimiento, de los aprendizajes y de las nuevas tecnologías; en segundo lugar, la Educación —y una educación de calidad— es el criterio principal para no naufragar en la vorágine de cambios que vivimos en los albores del siglo XXI; y en tercer lugar, la necesidad de reflexionar sobre la identidad —con cabeza global y pies locales— para no caer en los peligros del economicismo y de las incertidumbres.

Pero este libro, intenta responder a la Formación de Docentes, está dirigido a aquellos y aquellas que tienen la grave responsabilidad de "formar conciencias" y ciudadanos; en efecto, los maestros y maestras no son profesionales que tienen una misión tecnocrática, pragmática y utilitaria, sino, una misión ética y noética, cuyos efectos, en la sociedad actual son determinantes. Y es que, ciertamente, la educación en la época actual, en momentos de post-industrialización, posee un nuevo significado; el Informe de la UNESCO para la educación del siglo XXI nos presenta un giro copernicano en lo que respecta a la concepción didáctico-pedagógica, al sostener que el reto del aula y del y de la docente es: **a) el aprender a conocer; b) el aprender a hacer; c) el aprender a convivir; y d) el aprender a ser**; esto supone que los y las docentes deben facilitar y mediar los aprendizajes desde estas cuatro perspectivas, superando las visiones reductivas cognitivas e integrando aspectos vitales y existenciales como lo son las habilidades, la convivencia social y la ética. Es más, las nuevas tendencias indican que el camino didáctico-pedagógico del y la docente en la Sociedad del Conocimiento apunta y apuesta al "Enseñar a aprender", para así generar una cultura de aprendizaje permanente (*lifelong learning)*.

Ser docente, significa entonces, asumir un nuevo talante, bajo el rol de "Pedagogo Investigador o Pedagoga Investigadora", o mejor aún, el de "Mediador o Mediadora entre las experiencias del y la estudiante y el abrumador mundo informacional que nos rodea"; no basta con preparar una guía didáctica bajo el método lancasteriano, sino que es imprescindible "enseñar a aprender" —y aprender toda la vida—, y además, poseer plena conciencia de las nuevas necesidades (*literacy skills*) de la sociedad del conocimiento y de los nuevos analfabetismos funcionales (idiomático, informacional y tecnológico).

Edgar Morín en su obra "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", nos señala también, la necesidad de estar preparados para afrontar los riesgos de las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; y nada más apropiado para responder a estos grandes tópicos de la agenda global que estar formados sobre una sólida base filosófica-educativa.

Para muchos profesionales y estudiantes, la filosofía ha sido considerada como una asignatura tediosa y abstracta; en efecto, la filosofía es mucho más que una asignatura, es por el contrario una experiencia existencial que demanda una reflexión oportuna y real sobre asuntos históricos; en materia educativa, la filosofía de la educación exige la superación instrumental y reductiva del quehacer docente como rutina, e invita a pensar, discutir, debatir y producir ideas sobre todos aquellos fenómenos que ocurren en el aula. Partiendo desde una reflexión antropológica que nos pregunta: ¿qué significa ser docente y qué significa ser alumno o alumna?, pasando por nuevas preguntas en torno a ¿qué contenidos?, ¿cómo enseñar? y ¿bajo qué condiciones se aprende mejor?, hasta llegar a temas ulteriores sobre uso de nuevas tecnologías, diseño de políticas educativas, etc., la filosofía de la educación propone una plataforma conceptual y rigurosa para ensamblar un pensamiento educativo propio, que resuelva los problemas apremiantes y que garantice criticidad en nuestros argumentos pedagógicos.

En este texto, el lector o la lectora, encontrará un andamio de tres grandes bloques de ideas que conjugan, desde la filosofía, lo educativo y la sociedad del conocimiento bajo un paradigma de enseñar a aprender; se trata de una trilogía de carácter histórico que presenta: en primer lugar, una introducción a la historia de la ideas filosóficas; en segundo lugar, un recorrido por algunos de los grandes pensadores educativos; y en tercer lugar, una agenda de temas límite actuales que tocan la arista de lo educativo. Vale la pena mencionar, que este libro forma parte de una colección enmarcada en el Proyecto "Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica" impulsado por la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC); se trata de una iniciativa con identidad centroamericana en dónde participamos un conjunto de educadores y educadoras e investigadores e investigadoras de la región, quienes pretendemos colaborar en la actualización de contenidos para la formación de nuevos maestros y maestras.

Finalmente, es necesario agradecer a la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), institución que ha ideado y financiado este esfuerzo, —a través de las Secretarías y Ministerios de Educación de la región— concretamente a dos personas que desde hace varios años trabajan incansablemente por cristalizar los ideales de Integración Centroamericana a través de diversos proyectos: Don Marvin Herrera Araya, Secretario General de la CECC y el Dr. Juan Manuel Esquivel distinguido académico e investigador educativo costarricense. Nuestras muestras de consideración y respeto a la CECC, a los Ministros y Ministras de Educación, y de manera especial a los futuros maestros y maestras, razón de ser de estas líneas y reflexiones. Un especial reconocimiento a Ana Carreras, conciencia crítica de este libro, por su apoyo y observaciones en el proceso de validación, revisión y diagramación.

Oscar Picardo Joao, MEd. y candidato a Doctor
Lic.Juan Carlos Escobar Baños candidato MSc

San Salvador, Junio 22, 2002 (*día del Maestro*)

NOTA DIDACTICA

El texto "Educación y Sociedad del Conocimiento: Introducción a la filosofía del Aprendizaje", como instrumento didáctico para la formación inicial de docentes, está organizado intencionalmente bajo una concepción pedagógica informacional.

En primer lugar, cada capítulo está organizado en unidades; cada unidad, está introducida por una visión conceptual de la temática; posteriormente se presenta un contenido extenso con ilustraciones e imágenes, y al final, un recuadro que contiene: a) tareas de profundización para redes de estudiantes; b) refuerzo de otras fuentes, especialmente *on line*; y c) un glosario complementario, con análisis etimológico o expansivo de conceptos.

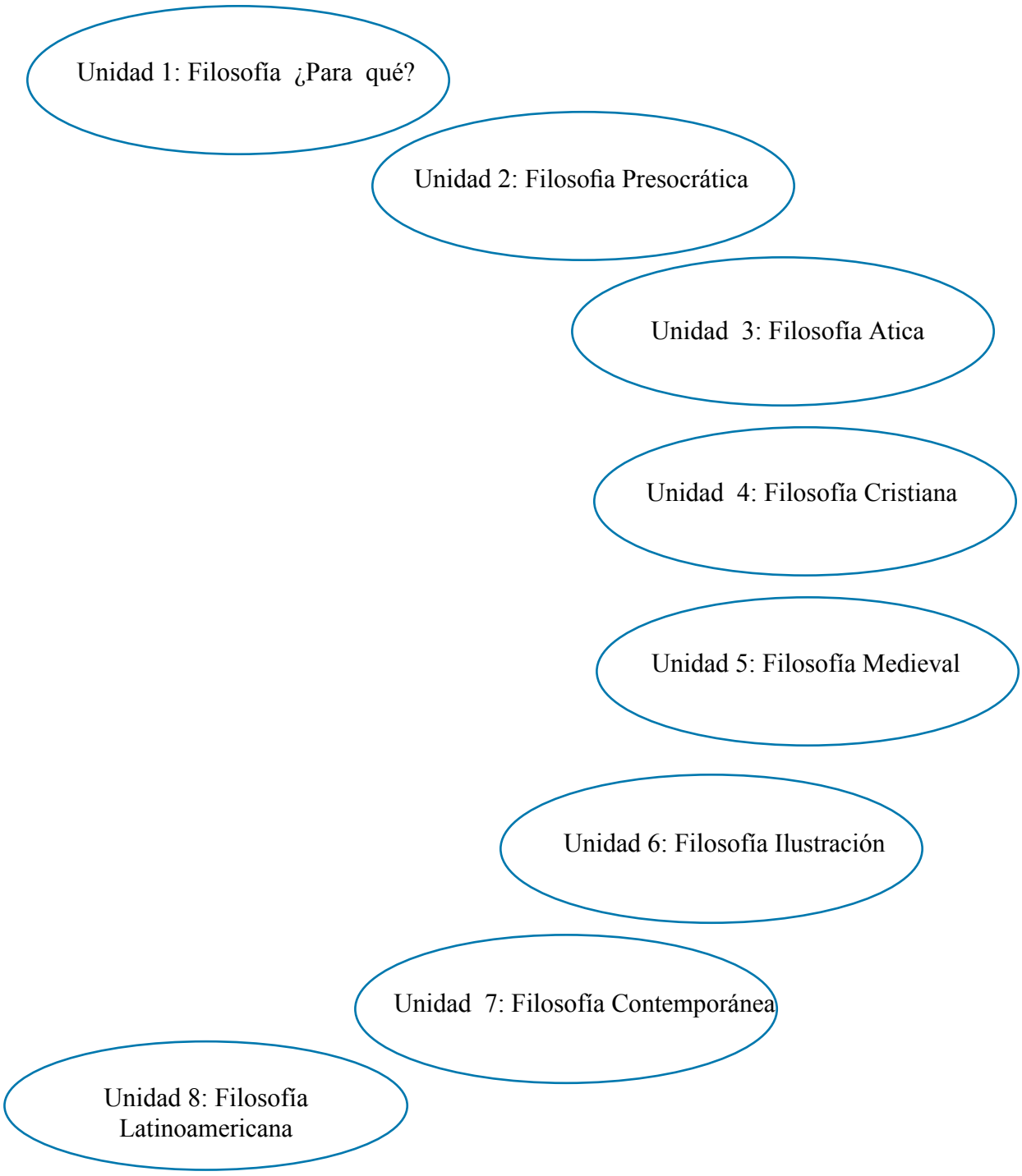
Con este recuadro final, el formador o formadora de docentes podrá ampliar el alcance temático presentado por el texto; asimismo, se propone como estrategia de evaluación la técnica del "Portafolio", razón por la cual, muchas de las tareas enunciadas van encaminadas a esta técnica. ¿Qué es el portafolio?, un diario académico del alumno y de la alumna que permitirá al docente conocer la identidad intelectual del y de la estudiante y a su vez evaluarlo cualitativamente; la concepción real de Evaluación (E*valuation*), supone la Medición (*Measurement*) y la Valuación (*Assessment*); generalmente medimos, y valuamos muy poco, y la filosofía es una asignatura que se presta más para la valuación —valorar—, es decir, para medir cualitativamente el aporte de los y las estudiantes. En este contexto, en el portafolio el y la estudiante registran la evolución de sus ideas, y por su carácter liberal, posibilita plasmar múltiples ideas asociadas a lo que van estudiando en el aula.

El portafolio debe consignar todo lo que sucede fuera del aula en relación con los aprendizajes; el y la estudiante lo puede organizar como él o ella desee, por artículos, pensamientos, recortes de periódico, noticias, ilustraciones, etc., o bien, con un formato más libre; la idea, es que el o la docente a través del portafolio pueda valorar el crecimiento intelectual del y la estudiante, y a su vez pueda percibir que impacto tiene la asignatura en la vida personal de éste o ésta.

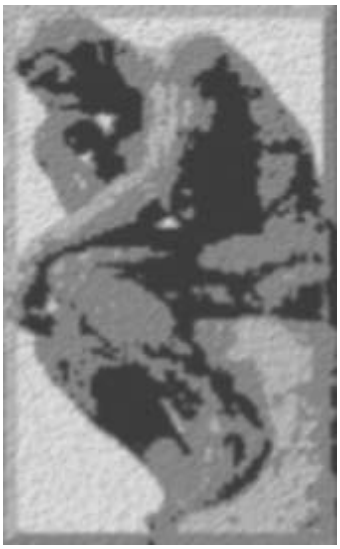
El proyecto del libro, no excluye otras formas de evaluar que utilicen los y las formadores de docentes. Otra estrategia recomendable de trabajo y de evaluación, consiste en la "Complementación Informacional", lo que supone, siempre ir más allá de los contenidos de este texto, bien sea con otras fuentes (bibliografía o internet) o estableciendo tareas asociativas entre la teoría y el acontecer de la realidad nacional de cada país. Vale la pena insinuar, que otro interés vertido en el libro que aparecerá en las tareas es la provocación para "crear nuevos conocimientos", y así soslayar el saber por autoridad. El futuro maestro o maestra tiene que aportar a las ciencias, y para ello es importante que se arriesgue siempre a una crítica yuxtapuesta al aporte, es decir, búsqueda constante de nuevas ideas, nuevos conocimientos, nuevas teorías…hay que producir un pensamiento pedagógico propio ajustado a las necesidades circunstanciales de lo local, de la escuela, del aula y de cada alumno o alumna ...

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LAS IDEAS FILOSÓFICAS



UNIDAD 1.- FILOSOFÍA ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?



Los programas de Filosofía que exigen la mayoría de carreras a nivel centroamericano, dentro de la libertad de cátedra, proponen ciertas líneas procesales, que se podrían definir más o menos así: a) profundización en la reconceptualización del objeto, conceptos y métodos de la filosofía; b) análisis de los procesos de producción, sistematización y difusión del conocimiento; c) creación de un sistema racional y conceptual que sea útil para analizar la realidad o para poseer una visión holística de la ciencia. Estas tres mediaciones intelectuales y práxicas: mediación analítica, mediación critica y mediación práctica, bien se pueden simplificar en un sistema metodológico más sencillo: aprender a Ver-Juzgar-Actuar. Históricamente, ésta ha sido y es la tarea del filósofo, desde los presocráticos hasta nuestros días: capacidad de asombro, problematizar y solucionar; hacer filosofía —o filosofar— o bien poseer cultura filosófica para aplicarla en la realidad, sea cual sea, es algo muy humano e histórico.

Desde esta perspectiva intentamos sistematizar ciertos aportes con la intención y pretensión de elaborar una aproximación hacia la Idea de Filosofía desde la perspectiva histórica, para complementarla posteriormente con el devenir de las ideas educativas en el tiempo; este intento balbuciente, no sólo se proyecta hacia la academicidad, sino también hacia la posibilidad de ordenar ciertas ideas que nos permitan comprender qué es filosofía desde y para la realidad misma. En la actualidad, en un contexto crucial y vertiginoso de un mundo complejo y global, pautado por la complejidad, las incertidumbres y el predominio de los intangibles sobre los tangibles, descubrimos un entorno difícil constituido por pseudovalores, de manera que se hace necesario cada vez más poseer un grado de criticidad que posibilite una visión diáfana, análisis coyunturales, juicios acertados y praxis coherentes, esto a su vez tendrá como consecuencia un despliegue histórico subtendido e interactivo entre la realidad y la teoría, que por omisión o comisión debe ser una responsabilidad ética.

¿Pero qué es filosofía? en sí, ¿cuál es su razón histórica original y originante?, ¿filosofía, para qué?; en esta introducción intentaremos dar respuestas a estas preguntas, no porque sea fundamental para nuestro curso, sino por responsabilidad y honestidad histórica, y si se quiere por cultura general.

El concepto "filosofía" proviene del mundo cultural y lingüístico griego; desde el punto de vista etimológico la palabra está compuesta por dos conceptos: φιλο / ΦΙΛΟ (filo-amor), más: σοφια / ΣΟΦΙΑ (sofía, saber), es decir "amor al saber". Como se apuntó anteriormente, el concepto surge en el contexto helénico; el precedente de la filosofía está enmarcado en las mitologías, teogonías y religiones órficas, esto significa que los fundamentos teóricos de la persona, su visión de existencia y las del cosmos estaban en estas tres realidades; no obstante existieron otros condicionamientos de índole económico-político que impulsaron el filosofar; por ejemplo, la estructura democrática posibilitó una cierta libertad de pensamiento. Esta democracia griega surge posterior a las Guerras Médicas (490-479 a.C.), en donde las ideas y reformas de Solon y Pericles establecen nuevas clases sociales que desplazan a los terratenientes y aristócratas.

El concepto filosofía se le atribuye a Pitágoras, según cuenta Cicerón, pero no es un dato absoluto; la diversidad de usos que se le ha dado al concepto filosofía tiene diversas raíces. Por ejemplo, la sabiduría en la cultura antigua era un concepto atribuido a los dioses, de aquí la primera distinción de sabiduría y amor al saber, entendiendo éste último como saber estrictamente humano; la sabiduría competía a la omnisciencia divina, la persona no podía alcanzarla en plenitud, así que no tenía otra salida que ser aspirante o amante al saber.

Este concepto inicial se ha ido modificando a lo largo de la historia, como todo lo humano e histórico; así tenemos concepciones físicas (pre-socráticos), concepciones morales-políticas (socráticas), concepciones antropológicas (sofistas), concepciones epistemológicas (platónicas), concepciones científicas universales (aristotélicas), concepciones estrictamente morales (escépticas, epicúreas, estóicas y cínicas), concepciones teológicas (cristiana y escolásticas), concepciones progresistas (ilustrados), concepciones históricas-materiales (marxistas), concepciones racionalistas (cartesianas), concepciones existencialistas (heideggerianas); y otras tales como: vitalistas, axiológicas, fenomenológicas, etc.

Así como existen diversas concepciones u objetos de la filosofía, han existido formas de hacer filosofía; esto significa que el objeto de la filosofía no está dado como en otras ciencias, sino que el objeto se hace o se busca; filósofo es aquel que hace o establece su propio objeto, su propia sistematización y su propia metodología, de ahí la diversidad de filósofos y filosofías; aquel que simplemente sigue a una corriente de pensamiento, se estanca en la historia; el problema radica en "problematizar" y crear a partir de lo dado un nuevo objeto, tomando lo existente y sobre ello, es decir subtendidamente y dialécticamente posibilitar un nuevo discurso sobre la realidad histórica. De este modo, la filosofía como actividad ha generado diversos objetos: naturales o físicos, totales o metafísicos, humanos o morales, etc; y así mismo, ha sido instrumento especulativo, critico, radicalizador, emancipador y desemascarador.

La primera época histórica de la filosofía se puede catalogar como "Cosmocéntrica", los pensadores se centraron en el análisis del cosmos, particularmente en aspectos físicos (φισισ). La filosofía en la antigüedad y Edad Media significó una ciencia de la totalidad del saber, así se le llamó "filosofía primera"; no obstante, este poder abarcador del saber tenía un área impenetrable: lo divino, que era reservado a la teología, a esta época se le llamó "Teocéntrica". Una tercera época soslaya los intereses estrictamente religiosos, y surge o renace la persona humana, con el Renacimiento análogamente emerge el "Antropocentrismo". Luego llegó la Ilustración y el Idealismo, la simbiosis generó un producto histórico: Los maestros de la sospecha (*Marx, Nietzche y Freud*), y así llegamos al postmodernismo, y a nuestros días.

En la historia de la filosofía han ido surgiendo metodologías o sistemas para hacer filosofía, esto significa que no hay una receta acabada que defina cómo se hace filosofía. Por ejemplo, Sócrates propuso la "*Mayéutica*" o el arte de dialogar, así para llegar a la verdad se fundamentaba en el poder de la palabra oral. La "Dialéctica" en sus diversas formas ha sido un camino para llegar a la verdad; para Platón la *doxa* (δοχα) u opinión era el punto de partida para juzgar lo aparente y oponer a ésta su contrapartida para que surja la verdad; posteriormente se transformaría la dialéctica con nuevos elementos: tesis-antítesis-síntesis. La "Lógica" de Aristóteles fue un complejo sistema de ordenamiento de ideas, se trataba de un método epistemológico para clasificar y ordenar conceptos, ideas y juicios.

La filosofía como toda ciencia posee divisiones sistemáticas que dependen de los objetos, metodologías y formas de hacer filosofía. Por ejemplo, los griegos dividían a la filosofía a partir de dos factores: Experiencia (física y ética) y Forma (lógica). Así mismo, en su evolución, la filosofía se ha ido tornando más compleja, es decir con más disciplinas; por ejemplo, algunos especialistas dividen a la filosofía en dos disciplinas: a) Teóricas: Teoría del conocimiento o Epistemología, que estudia los modos de conocer; Lógica, que estudia el ordenamiento y estructura de las ideas. B) Prácticas: Ética, que estudia sobre las costumbres; Estética, que se ocupa de la reflexión sobre la belleza y el arte. Aquí también se incluyen otras filosofías especializadas, tales como: del Derecho, de la Educación y de la Política. Otras áreas de estudio en el campo filosófico son: Metafísica, que estudia lo que está más allá de lo físico; Ontología, que estudia al ser; Axiología, que estudia los valores; Teodicea, que estudia a dios; otras ramas son, la antropología filosófica, la filosofía de la historia, etc.

Uno de los problemas más críticos de la actualidad es la relación que guarda la filosofía con otras áreas del saber, específicamente en el campo científico; por lo general las ciencias demostrables han manejado un doble reduccionismo con relación a la filosofía; reduciendo todo a lo funcional y a lo verificable; desde esta perspectiva, la filosofía defiende una postura más crítica que pretende superar las apariencias de lo demostrable, ir más allá de lo material, inquiriendo la realidad.

Los neopositivistas *Russell* y *Wittgenstein,* parten de un principio de relación con la ciencia, haciendo una crítica radical a la metafísica y realizando un análisis lógico del lenguaje; esta corriente neopositivista disminuye el papel protagónico de la filosofía, y la reduce a simple lingüística.

En respuestas a ésta teoría, *Rudolf Carnap* critica el tratado lógico-filosófico de *Wittengenstein*, planteando una ciencia más unificada que abarque todas las ciencias con un método del análisis lógico del lenguaje; esta teoría también reduce a la filosofía a la lingüística con un poco más de amplitud. *Carnap*, junto a *Russell* y *Wittgenstein* rechazan la metafísica. *Alfred J. Ayer* en su obra "*Lenguaje, Verdad y Lógica*" propone la eliminación de la metafísica, sustituyéndola por un análisis lógico del lenguaje, dando continuidad a los autores anteriores. Como contrapartida surgen las visiones de *F. Weismann, H. Marcuse, M. Horkheimer, T. Adorno y W. Benjamin*, grupo conocido como los miembros del "Círculo de Viena", quienes establecen una apología de la filosofía como una ciencia que va más allá de la ensayística o lingüística. Para estos autores la filosofía tiene una función crítica que supera los prejuicios en el campo de la ciencia en general.

Finalmente, es menester acotar un par de apreciaciones; en primer lugar, la Filosofía como ciencia no posee un "objeto"definido y preciso, sino que cada filósofo lo ha esbozado; de esto se deduce que el objeto de la filosofía está en perenne construcción; en segundo lugar, la "función" de la filosofía ha estado al servicio de la desmitologización y de la desideologización, siendo así, un instrumento de la razón para buscar la "verdad" de la realidad, pero no la verdad de las propias afirmaciones de los filósofos, sino la verdad de la realidad misma.

La historia de la filosofía, como ciencia ha investigado los procesos de formación y desarrollo progresivo de la filosofía. Este peculiar interés de historiar los hechos teóricos ya estaba presente en *Aristóteles* quien dirigía su mirada a las concepciones de sus antecesores con el propósito de criticarlas para su propia producción; ya en la antigüedad, se escribieron las "*Recopilaciones de opiniones y*

descripciones biográficas" (*Diógenes Laercio*). Hasta el Siglo XVIII las obras históricas que recopilaron las teorías filosóficas tenían el carácter arbitrario de la opinión de los filósofos y en algunos casos la atrevida interpretación. Estas obras por lo general poseían un sentido ilustrativo más que crítico; no obstante a partir de la ilustración se comenzaron a introducir los principios del historicismo, elemento que posibilitó la articulación entre el desarrollo de la filosofía y el desenvolvimiento de la historia, asumiendo así esta historia de la filosofía un sentido más crítico. El aporte de *Bacon, Spinoza, Vico* y *Herder* posibilitaron una historia basada en leyes, siempre con la concepción hegeliana de la historia, tomando en cuenta la sucesión de categorías lógicas; según *Hegel* "*La historia de la filosofía es el proceso del desarrollo del pensamiento hacia el conocimiento de la verdad*", esto significa que la verdad solo puede conseguirse en la historia.

A partir de la visión científica de la historia que introduce *Karl Marx*, se establecen nuevas leyes objetivas de la conciencia social lo que posibilita la revelación de estructuras más diáfanas y a su vez cientifíza las categorías históricas desde una perspectiva duélica entre el idealismo y el materialismo.

La Escuela Francesa de Historiadores (1830-1840) también influyó considerablemente en las construcciones enciclopédicas de la historia filosófica (*Thierry, Guizot, Mignet*); esta corriente estigmatizó y reconceptualizó ciertas etapas históricas con una nueva clave de lectura un tanto ideologizada.

Los principios del historicismo también han estado presentes en ciertas corrientes o acepciones históricas. Esta corriente presupone que las cosas cambian con carácter irreversible y sucesivo.

Muchos de nuestros volúmenes históricos en materia filosófica tienen el talante enciclopedista, corriente que surge en el siglo XVIII y que ofrecía compilaciones sistemáticas; *Diderot, D'Alembert, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Helvesio, Holvach*, entre otros fueron los precursores de esta corriente, en ella entablaron una lucha contra la ideología feudal.

La sistematización que presentamos no está diversificada en las tres concepciones post-modernas: Cosmocentrismo, Teocentrismo y Antropocentrismo, sino que presenta un eje lineal basado en sucesiones históricas cronológicas tal como se detalla: Presocráticos, Atica y Helénica, Cristiana, Medieval, Renacentista, Ilustración, Modernismo, Contemporánea y Latinoamericana. Se insiste en los vacíos de autores y contenidos, pero se justifica en tanto y cuanto el estudio apunta al espacio temporal del ciclo académico universitario para la formación docente, lo que imposibilita un tratamiento denso y riguroso; asimismo, se espera que bajo el enfoque de "Enseñar a aprender" el o la estudiante profundice a través de tareas, investigaciones y laboratorios, anexos a la lectura.

Tareas de profundización:
La filosofía, y más específicamente la filosofía de la educación, permite al docente una visión de conjunto del "todo-educativo", desde diversos puntos de vista; estas ciencias reflexionan sobre problemas intangibles; te recomendamos buscar en diccionario el concepto de filosofía, y también investigar en diccionarios sobre las diversas corrientes: existencialismo, fenomenología, racionalismo, positivismo, marxismo, entre otras.

Otras Fuentes:
Puedes consultar libros de Historia de la Filosofía, de autores tales como Julián Marías o Johannes Hirschberger. Puedes visitar: www.filosofia.org

Glosario:
Mediación: articular o asociar entre dos o más realidades.
Intangibles: abstracciones operantes de la realidad.
Teogonías: relatos míticos sobre el surgimiento de los dioses en sociedades antiguas.
Simbiosis: fusión, mezcla.
Metafísica: Más allá de lo físico.

UNIDAD 2.- FILOSOFÍA PRE-SOCRÁTICA

Esta etapa filosófica de la historia es fundamental para comprender lo que en realidad es filosofía, ya que permite analizar el génesis del filosofar; como apuntamos anteriormente los filósofos presocráticos plantean la ruptura entre lo mítico-religioso con la realidad, y es aquí donde emerge la razón explicativa de las cosas.

Los Presocráticos tienen ciertas características que es menester apuntar: en primer lugar, su capacidad de asombro que permitió superar la cotidianidad de la rutina; en segundo lugar, la capacidad de problematizar la realidad buscando un "más" en las cosas; en tercer lugar, la capacidad de conceptualizar tratando de buscar soluciones teóricas a los problemas. De este modo analizaremos los aportes de cada filósofo en esta etapa apuntando las características más relevantes.

TALES DE MILETO (640–546 a.C.)

Este primer filósofo tiene como principio o *arje* (αρχη), principio de todo, el agua; esto lo deduce el pensador al observar que todo lo que tenía vida poseía un componente líquido o agua; este agua se torna un principio físico de su discurso de donde todo se origina. El agua coincide con lo divino, por que dios es la causa más antigua no engendrada. El agua para *Tales de Mileto* no es un elemento químico, es más bien un elemento totalizante. Esto implica una visión de dios que elimina los politeísmos existentes en su época. Por otra parte, cabe destacar que dedicó parte de su vida a la astronomía, se le atribuye la predicción de un eclipse en el 585 a.C.

ANAXÍMENES (560–548 a.C.)

Al igual que *Tales de Mileto*, postula como *arjé* o principio un elemento: el aire, teniendo un enfoque original a partir de la abstracción; su principio es menos físico y sensible. El aire tiene ciertas características según este pensador, es infinito, eterno y móvil; si se condensa se transforma en nubes, luego en agua, y finalmente en tierra; al enrarecerse se convierte en fuego; el aire lo abarca todo, es el alma y el medio general de los infinitos mundos. Otro aporte de este pensador está en materia astronómica, dando explicaciones de los eclipses de sol y luna.

ANAXIMANDRO (610–546 a.C.)

Sostiene que el principio de las cosas o arjé es el *apeirón*, es decir lo infinito o indeterminado; este principio se distancia de lo finito, particular o sensible, posee un grado de abstracción mayor; intenta explicar el pensador toda la generación (llegar a ser) y la corrupción (dejar de ser). La característica más importante es su talante dialéctico; escribió una obra llamada "*Sobre la Naturaleza*", quizás la primera obra filosófica griega. Según sus teorías cosmológicas, el centro del universo se encuentra en la tierra, que tiene forma de cilindro achatado, alrededor de la tierra giran tres círculos celestes; el sol, la luna y

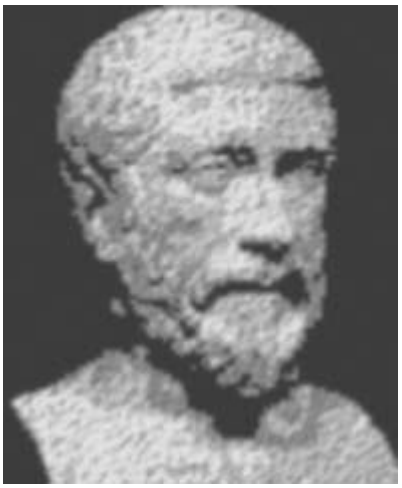
las estrellas. Fue el primer exponente de la idea de evolución, afirmaba que la persona y los seres vivos procedían de un pez.

ANAXÁGORAS (500–428 a.C.)

Fue el primer materialista inconsecuente, ideólogo de la democracia esclavista. Acusado de ateo fue condenado a muerte pero se libró de la pena. Su teoría se basaba en los elementos primarios de la materia "semillas de las cosas", que se denominaron "homeomerías", de cuya combinación y separación de las partículas elementales era el nous (νουσ), inteligencia, entendiendo ésta como la sustancia más ligera y fina. Explicó en su cosmología el origen del sistema de los cuerpos celestes a partir de la mezcla desordenada de sustancias.

ESCUELA PITAGÓRICA (580–504 a.C.)

La Escuela Pitagórica, como grupo intelectual, jugó un papel importante en la época pre-socrática; se trata de una sociedad casi religiosa, bajo la dirección de Pitágoras. Los miembros de esta comunidad practicaban la disciplina científica y fueron los pioneros en la enseñanza de la ciencia, como también en los instrumentos y técnicas de transmisión.



Se les conoce como los sistematizadores de las matemáticas, el principio básico era el número como fundamento del ser, bajo el supuesto que el número es anterior al ser por naturaleza. Su filosofía se determina de forma abstracta —no sensible—, con los pitagóricos ya no se determina el ser en algo material, sino que es el pensamiento como esencia absoluta no determinada.

Se dedicaron también a la astronomía y a la música, y crearon una teoría llamada "armonía de las esferas", desarrollando un sincretismo religioso muy cargado de supersticiones. Por otra parte, desarrollaron teorías políticas apoyando la aristocracia reaccionaria esclavista.

HERÁCLITO, EL OSCURO (544–486 a.C.)

Este filósofo fue uno de los más trascendentes en su época, en su obra "*De la Naturaleza*" despliega su carga materialista y dialéctica; su apodo "el oscuro" le fue dado por su enigmático y profundo desarrollo filosófico. Su teoría parte de la sustancia primera de la naturaleza: el fuego, que es la más susceptible de cambio y la más móvil; del fuego procede el mundo entero, las cosas singulares y hasta el alma. Este fuego es catalogado por Heráclito como el logos (λογοσ), lo establecido como un calendario cíclico de eterno retorno.

Su punto principal en la filosofía es que "todo se mueve", existe un eterno devenir, todo se transforma en su opuesto, "no es posible entrar dos veces en el mismo río", a esta teoría se le llamó unidad de los contrarios "ser y no ser", de aquí su talante dialéctico. La unidad de los contrarios no

es un sin sentido que vaya contra la esencia de las cosas, sino que es el principio constitutivo de todo lo real. Todo está en movimiento, excepto el movimiento mismo.

Otros aportes importantes de *Heráclito* son: en materia de epistemología, sostenía que todos podemos participar de lo objetivo en virtud de la racionalidad; el saber que para Heráclito se adquiere por los sentidos.

Sobre el logos, hay tres interpretaciones válidas: como palabra o discurso, como razón humana, inteligencia o mente y como racionalidad de lo real, objetiva y orden de las cosas. Al primer logos se le denomina diálogo, al segundo logos, razón, al tercero, ontologos. Esto significa que hay una verdad humana y una verdad eterna.

Heráclito desarrolla una Etica o Leyes Morales, que no dependen del criterio de las personas, sino del ontólogo; para él la muerte es justa porque justifica la vida, y la vida justifica a la muerte, y ambas se complementan y hacen justicia. La virtud máxima es el pensar para comprender la naturaleza.

PARMÉNIDES (SEGUNDA MITAD DEL SIGLO IV)

Perteneció a la Escuela *Eleata*, y su tesis era la antípoda de *Heráclito*: el ser inmóvil. Creía que el mundo era una esfera inmóvil totalmente llena. Sostenía tajantemente la doctrina de la verdad que consistía en afirmar; que el ser verdadero es uno, eterno, inmóvil, indivisible y no contiene vacío. No creía en la teoría de opinión que sostenía la existencia de una multiplicidad de cosas que surgen y pasan, se mueven y son divisibles y están separadas entre sí por el vacío.

ESCUELA ELEÁTICA, JENÓFANES Y ZENÓN. (570–475 a.C.)

Los filósofos más representativos de esta escuela son: *Jenófanes, Parménides, Meliso y Zenón*; esta escuela se rige por los principios de *Parménides*, creyendo en las teorías circulares de estaticidad; toda la realidad es objeto del pensamiento y no de los sentidos. De esta Escuela son las teorías metafóricas elaboradas por *Zenón*, por ejemplo, Aquiles nunca alcanza a la tortuga, porque entre ellos hay una distancia, y ésta es infinita como los puntos de una recta. *Jenófanes* es el primer crítico del antropomorfismo y de la mitología; insistía que las personas crean sus dioses a su imagen.

ESCUELA ATOMISTA, LEUCIPO Y DEMÓCRITO (460–370 a.C.)

El Atomismo parte de un principio fundamental que corresponde al debate de *Heráclito y Parménides*; parten del principio de vacío absoluto, y de que en dicho vacío se mueven los átomos por una necesidad mecánica; los átomos son considerados como partículas últimas e indivisibles, invariables y eternas, se hallan en constante movimiento, y se diferencian entre sí por su forma, magnitud, situación y orden, nunca chocan sino que generan torbellinos.

En el campo de la epistemología sostienen que la percepción sensorial constituye la fuente básica del conocimiento, pero proporciona un saber confuso; hay un saber "luminoso" y sutil dado por el intelecto que conduce al verdadero conocimiento.

Otro aporte importante de estos filósofos es el "principio de causalidad y de razón suficiente" que sostiene: "ni una sola cosa surge sin causa, todo surge sobre alguna base y en virtud de la necesidad".

LOS SOFISTAS (490–420 a.C.)

El nombre de esta corriente proviene del griego *sofistes* (σοφιστησ) que significa maestro, artista; sofistas era una designación para los filósofos que se dedicaban profesionalmente como maestros de la sabiduría y de la elocuencia. Este grupo —más que escuela— tenían en común la renuncia a la religión y la explicación racionalista de los fenómenos naturales; practicaban un relativismo ético y social.

Los más conocidos sofistas fueron: *Protágoras, Gorgias, Hipias, Pródico y Antifón*; éstos fueron los primeros enciclopedistas de la antigüedad; los sofistas tenían como principio "el arte de la persuasión" o "*areté* política", αρητη πολιτικος, la palabra persuasiva, sus procedimientos retóricos fueron llamados sofistas y argumentos falsos convincentes; así separaban los acontecimientos de su antecedente inmediato, para llevar al interlocutor a una indefinida retórica; se dedicaban al campo político de manera reaccionaria.

En el área epistemológica sostienen que hay dos clases de individuos: ignorantes y cultos; el primero no ofrece razones que justifiquen nada, el segundo domina el arte de la argumentación, y por esta vía encuentra el fundamento de lo último. La educación es un proceso con base en argu-mentaciones y raciocinios, en el que la persona que practica llega a un pensamiento reflexivo y racional; en este sentido la educación es un proceso que conforma el espíritu y la cultura.

Las reducciones o errores sofistas parten de que pretenden explicarlo todo con la razón y la palabra, con la persuasión, aquí la razón tiene un poder plenipotenciario explicativo; además su sistema es altamente abstracto por la grandeza de la cultura griega en ese momento. *Protágoras* fue el primer "maestro-privado" pagado por enseñar; fue desterrado de Grecia por dudar de la existencia de los dioses; su famosa frase recopilada en el diálogo Teeteto de *Platón* "*El Hombre es la medida de todas las cosas, de lo que es en cuanto es, de lo que no es, en cuanto no es*", deja ver su antropocentrismo significativo.

Tareas de profundización:
Los filósofos pre-socráticos como precursores de esta ciencia aportaron cuatro temas fundamentales, que tú puedes aplicar en el aula: a) Asombro (ser sensible ante las cosas cotidianas); b) Problematizar (establecer un problema en torno a lo que te asombra); c) Solucionar (buscar soluciones ante los problemas); y d) Conceptualizar (sistematizar la experiencia y ponerla por escrito); Observa con detenimiento lo que sucede en el aula, ponle interrogantes, busca respuesta y escribe todo en un diario.

Otras Fuentes:
www.educa.rcanaria.es/usr/ibjoa/Filos/tema1.html

Glosario:
Arjé (o arché, para otros filósofos *homeomerías o apeirón*) principio filosófico que explica la causa o origen de la realidad.
Pre-socráticos: período de pensamiento antes de Sócrates.

UNIDAD 3.- FILOSOFÍA ÁTICA Y HELÉNICA

En esta etapa de la historia estudiaremos los tres más grandes filósofos de la antigüedad, y por qué no, de la historia de la filosofía: *Sócrates, Platón y Aristóteles*. Si no se estudia lo básico de estos pensadores, difícilmente se entenderá el resto del pensamiento, ellos son la base sistemática encadenada para la filosofía posterior.

SÓCRATES (469–399 a.C.)

El estudio de *Sócrates* se podría sintetizar en cuatro aspectos: contexto histórico, método socrático, problemas epistemológicos y moral socrática. Sócrates nació en Alopeca, pueblo de Atica en el año 469 a.C. y fue condenado a muerte en el 399 a.C.; fue soldado en varias batallas; vivió en el esplendor de Atenas, siendo acérrimo defensor de la libertad moral. El momento histórico de *Sócrates* se contextualiza en el marco de la victoria griega sobre los persas —Guerras Médicas— (478 a.C.), este triunfo exalta a Atenas como capital de la cultura y de lo espiritual en toda Grecia; por otra parte comienza a emerger el espíritu democrático e intelectual de la *polis* en el siglo de *Péricles*; en este período se da un espacio de hegemonía económica y política.

No obstante, el ocaso de su vida, es análogo al ocaso de la tranquilidad ateniense; los valores se deterioran, se pierde la eticidad, lo bello y lo libre se desprecian colectivamente y surge poco a poco el egoísmo invididualista potenciado; *Sócrates* provoca la ira al anteponer los deberes de la comunidad y de la polis sobre los particulares. El Maestro entra en pugna con el Estado y con la conciencia religiosa; *Sócrates* arremete contra el dios délfico y presenta un nuevo dios: un dios moral, dios es el pensamiento producto del pensamiento. Así, acusado de no rendir culto a los dioses oficiales del Estado y de corromper a los jóvenes; fue condenado a beber cicuta, muriendo con gran valor y resignación.

Obviamente *Sócrates* conocía la filosofía anterior, más su aporte fue radicalmente innovador; fue un hombre enigmático de gran elocuencia; se dedicó al diálogo con gente de diversa índole; nunca impuso nada a nadie; es más afirmaba: “Sólo sé que nada sé”. Nunca escribió nada, de él escribió su discípulo *Platón*.

En sus diálogos, de lo episódico iba hacia el pensamiento general, a lo verdadero y bello, procurando hacer nacer el propio pensamiento de su interlocutor, la convicción de conciencia de lo que es justo; al llegar a lo bueno y justo —bien moral— culminaba su diálogo; esta metodología llamada “Mayéutica” intentaba una reflexión interior para llegar a una determinada conciencia de sí mismo, de lo que se quiere y desea, éste era su slogan: “Conócete a ti mismo”. Para *Sócrates* la esencia y principio que rige la conducta es el Yo Universal. Para concluir, una ley o un principio moral se valida sólo cuando el sujeto, libre y voluntariamente y por la vía de una reflexión interior hace suyo esos principios.

La Moral *Socrática*, se fundamenta en la virtud, (αρετη), que es lo mismo que conocimiento; de aquí que la maldad para *Sócrates* es sinónimo de ignorancia, y la virtud sinónimo de sabiduría. Para *Sócrates*, la virtud, la justicia y el bien tienen un sentido universal; la virtud no es algo externo,

social, sino interno. Por tanto el bien moral proviene de la conciencia interior por la vía del conocimiento. En síntesis, un sujeto que actúa con justicia y practica el bien, pondrá en unidad y armonía sus intereses y aspiraciones particulares con los intereses más universales de su sociedad; en este sentido, el bien moral universal es ley y es lo verdadero al que aspiran las y los seres humanos.

La Epistemología *Socrática* se basa en una serie de preposiciones, entre ellas cabe destacar: en primer lugar el objeto de la filosofía para Sócrates es la búsqueda de la verdad; en segundo lugar afirma que llegaremos al verdadero conocimiento universal si ponemos en duda lo que creemos (sólo sé que nada sé); la duda socrática es un punto de partida fundamental para reconocer errores y para reintentar razonamientos, por medio de la *Mayéutica* o arte de dialogar.

El Método *Socrático* se puede definir de dos modos distintos pero complementarios: como proceso dialogal y como proceso lógico racional interno; esta última acepción parte del principio de que la persona debe conocerse a sí misma.

El método dialogal parte del cuestionamiento de una tesis, que inicialmente se presenta como verdadera para que posteriormente sea negada —antítesis—; luego se da el interrogatorio y cuestionamiento sobre la verdad o falsedad de las tesis. El motivo de estos diálogos es el de llevar a sus interlocutores a una inteligencia universal, a unos valores infinitos.

La idea o principio de lo bueno es para *Sócrates* lo general y universal "en y para sí". La idea de lo bueno es en su imagen perfecta la estructura ideal en la cual los distintos intereses encuentran su verdad, como verdad universal. Desde esta perspectiva, el fin es presentado como principio universal de lo bueno; este principio no sólo es fin de las aspiraciones, sino también punto de partida.

PLATÓN (429–347 a.C.)

Platón (o *Aristóteles*, que es su verdadero nombre) como alumno de *Sócrates* continúa en cierto modo su obra; este gran pensador nace en el 429 a.C. coincidiendo con la guerra del Peloponeso y con la muerte de *Pericles*; tiene un perfil culto y espiritual; de familia noble, recibió una educación esmerada, cultivó de joven la poesía y la tragedia, estudió a los filósofos antiguos y fue discípulo de Sócrates; realizó múltiples viajes conociendo diferentes culturas de Italia y Egipto; fue desterrado por *Dionisio "el antiguo*" por sus ideas y vendido como esclavo; una vez liberado, a su regreso a Atenas funda una Academia en el 387 a.C.. Posteriormente ocupó el cargo de legislador del Estado, teniendo conflictos con *Dionisio II de Siracusa*. Su vida está indeleblemente marcada por tres hitos históricos: Las Guerras Médicas, el gobierno de *Pericles* y la Guerra del Peloponeso; este triple contexto afecta indirecta y directamente su quehacer filosófico.

La *polis* griega comienza a deteriorarse; *Platón* al igual que su maestro pensaba que la justicia y la razón son principios reguladores de la polis, cuando los tiranos hacen del Estado un medio para satisfacer sus propios intereses. La virtud y el conocimiento no se desligan de la realidad social, sino que mantienen una unidad indisoluble.

Según *Platón*, a la filosófia le faltaba un elemento esencial en cuanto que ésta es búsqueda de lo absoluto, le falta una mediación: el amor. El amor es la fuerza dialéctica que mantiene en el nivel del espíritu lo diverso en unidad.

También el amor es una aspiración hacia la inmortalidad; en la obra "*El Banquete*", *Platón* explica la relación del "*Eros*" con la mediación y la inmortalidad.

Entramos ahora en la concepción de "alma", según *Platón* el alma posee de manera latente la sabiduría, luego en razón de la tarea filosófica podrá este alma descubrir ese contenido latente de manera consciente. No obstante habría que aclarar que *Platón* afirma y cree en la preexistencia de las almas (reminiscencia) estando éstas en el mundo de las ideas, y, por medio de un mito, explica que caen en los cuerpos y éstos las encarcelan, luego las almas están en un intento indefinido aspirando hacia ese mundo ideal, pero en el "*Mito de la Caverna*" que estudiaremos más adelante se comprenderá más esta teoría.

El dualismo Alma-Cuerpo de *Platón*, se refiere directamente a la forma y a lo sensible respectivamente; la forma o alma es relativa a lo inmortal, lo sensible o cuerpo es relativo a lo corruptible; de aquí se deduce que la verdad de las cosas está en la forma que parte del mundo de las ideas, y las sombras son un reflejo aparente de la realidad verdadera.

Otro tema fundamental para *Platón* es la de la Ciudad-Estado ideal; este concepto de Ciudad-Estado ideal significa lo permanente y lo universal que supera intereses individuales, de este modo estos intereses particulares se subordinan al interés común.

En materia política *Platón* afirma que la propiedad privada y otros privilegios privados en el político le llevan a la corrupción del alma, y por ende a la corrupción del pueblo, la ciudad dividida en una ciudad de pobres y de ricos no conoce la justicia. Son tres las clases sociales que deben ordenarse en torno a la justicia: los gobernantes o filósofos que poseen la sabiduría para gobernar; los Guardianes que presentan la seguridad a la polis y los Agricultores y Artesanos que producen los bienes necesarios. La armonía de la sociedad consiste en la aceptación de las funciones de cada clase; la convergencia de las clases hace que se viva en la polis la virtud. Las virtudes que propone *Platón* son: Sabiduría que corresponde a los filósofos, la Valentía que corresponde a los guardianes, la Temperancia que corresponde a los productores y la Justicia que mantiene la armonía de las otras tres. O sea que la justicia es el principio de armonía social y política, es la fuerza unificadora.

En cuanto a la educación, *Platón* afirma que es una tarea para perfeccionar el espíritu, y se divide en música y gimnasia; la primera se refiere a la enseñanza de las ciencias y artes, la segunda a la educación física; la educación busca la armonía entre cuerpo y alma. Por otra parte, lo guardianes reciben una educación en común desde la niñez.

Para *Platón* la propiedad de bienes materiales es causa de violencia e injusticia, debe desaparecer. Los gobernantes y guardianes están excluidos de la fortuna; mientras que los artesanos y agricultores tienen prohibido participar en política. La mujer en las teorías platónicas debe recibir la misma educación que la persona, puede aspirar a ser gobernante o guardián; pero, al desaparecer la familia la mujer pierde todos los deberes de esposa y de madre.

La teoría del conocimiento platónica, o epistemología, parte del principio de que la esencia, o explicación de todas las cosas, reside en la conciencia o reflexión interior de la persona capaz de traducir la realidad material en una realidad pensada en conceptos e ideas.

Como anunciamos anteriormente *Platón* explica el problema de la realidad y de su conocimiento por medio del "*Mito de la Caverna*". Se parte del hecho de que el ser humano está acostumbrado a vivir entre sombras, engañado, perdiendo el sentido de lo que es verdadero o falso, o sea la persona posee un conocimiento superficial.

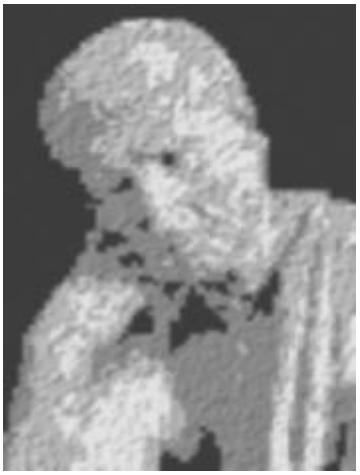
El mito de la caverna exige un poco de imaginación o una composición mental. Hay una caverna subterranea que dispone de una larga entrada, dentro de ella hay como un escenario, frente a él están las y los seres humanos desde su niñez atados de pies y cuello, encadenados, viendo unas siluetas que se reflejan en el escenario, la silueta se marca porque es iluminada por un haz de luz que proviene desde afuera de la caverna; esto significa que las sombras que reflejan las siluetas es lo que nos engaña, la realidad está detrás de los espectadores (siluetas) iluminadas por la luz del mundo de las ideas donde está la verdad. Por ejemplo, el caballo que podemos apreciar, es una sombra del caballo ideal que se encuentra en el mundo de las ideas, allí está la imagen perfecta y real.

Las y los seres humanos de las cavernas discurren y dialogan sobre las sombras que ven, y no sobre la realidad que está a sus espaldas. En la medida que las personas se liberen de estos amarres y puedan ver hacia la luz, comprenderán que lo que sabían era sólo de las sombras y que estaban equivocados; pero el ver la luz súbitamente los encandilaría, así que poco a poco habrá que ir pasando de la oscuridad a lo tenue para llegar a ver la luz real en donde está la verdad.

Lo que está planteando *Platón* es un ascenso moderado hacia la luz, es decir la verdad, y quien logre esta tarea luego irá a buscar al resto de las y los seres humanos que permanece en la caverna.

Un último tópico platónico es el de "el bien como principio". Para *Platón* el bien es lo absoluto, es la suprema unidad de la conciencia y del mundo; es el estadio último a conocer del mito de la caverna. Para conocer el bien se necesita pasar por tres momentos fundamentales: el mundo de lo sensible, el mundo de la opinión y el mundo eidético del saber.

ARISTÓTELES, EL ESTAGIRITA (384–322 a.C.)



Aristóteles, conocido como el más grande de la antigüedad, nació en Estagira; a los 18 años ingresó en la Academia, y se dedicó a la filosofía como discípulo de *Platón*; en el 346 a.C., a la muerte de *Platón*, abandona la Academia a la edad aproximada de 40 años y viaja a Atarneo y Mitilene, luego *Filipo* le invita a ser el maestro de *Alejandro*. *Aristóteles* inicia una filosofía no de ruptura en relación con *Platón* —que es más idealista— sino más bien con otro rumbo; en sus múltiples obras: "*Tratado del cielo y la destrucción*", "*Física*", "*Metafísica*", "*Etica a Nicómaco*", "*Etica a Eudemo*", "*Política*" y "*Retórica*", se descubre una orientación hacia lo experiencial más que a las ideas, es decir más materialista; *Aristóteles* une las ideas a la realidad.

Aristóteles parte de la realidad misma, es decir, de los objetos tal y como los vemos, y esta realidad se compone de tres elementos fundamentales: sustancia, esencia y accidente.

La obra de *Aristóteles* parte de una crítica a las ideas un tanto compleja, no se reduce a criticar el dualismo platónico entre lo sensible y lo inteligible. De este modo, el mundo de las ideas refleja fielmente el mundo de las cosas, no hay un dualismo de mundos, *Platón* inconscientemente hablaba del mismo mundo real.

Sobre el tema de Sustancia, Esencia y Accidente, *Aristóteles* define a la sustancia como aquello que está "debajo de", o bien, "lo que pertenece", esto significa que la sustancia es lo que pertenece, mientras que lo que cambia son los accidentes. La epistemología aristotélica parte del hecho experiencial, lo primero que encontramos es la cosa o el objeto, compuesta por cualidades esenciales y accidentales. La esencia es lo universal y necesario, aquello que no cambia. La sustancia tampoco cambia, es el apoyo de la realidad, y es fundamento de la esencia y de lo individual; entonces la esencia de la persona es el ser racional, la sustancia es Pedro, los accidentes son: bajo o alto, rubio o moreno, etc.

Aristóteles desarrolla la teoría del "Hilemorfismo" materia-forma, elementos que permanecen unidos indisolublemente; la materia es la posibilidad de ser, mientras que la forma es su realización. Por ejemplo, un tronco es la materia, con una forma determinada, pero con potencialidad de tener otra forma como una mesa.

Esto significa que un objeto, dada la sensación y percepción, no puede ser objeto de conocimiento por su materialidad sino por su forma, por su esencia, por aquello que no cambia. La materia tendría dos momentos Acto y Potencia, en acto lo que es, en potencia la posibilidad de ser, el caso más figurativo es la roca para el escultor, en acto es una roca, en potencia podría ser el David.

Pero el tema de Acto y Potencia es explicado por *Aristóteles* en su teoría del movimiento, y de las cuatro causas. *Aristóteles* parte de un señalamiento observable: primero la realidad del devenir como hecho observable; segundo el movimiento no tiene que ver con el problema del ser y no ser; tercero, el movimiento es un modo determinado del existir, en donde se da un cambio o paso de un estado a otro.

La potencia es la capacidad de un objeto para modificarse, y el acto su estado modificado o estático actual; para explicar esto más a fondo desarrolla las cuatro causas: Causa Material, Causa Formal, Causa Eficiente y Causa Final. Por ejemplo: causa material bronce, causa formal arquetipo de estatua, causa eficiente el artista hace la obra, causa final la obra realizada para admirarla. Todo esto se puede reducir nuevamente a dos conceptos: materia y forma.

En el libro segundo de la Física, *Aristóteles* expone el tema de la Investigación y su Objeto de Estudio, afirmando que la *fisis* (fisis) en cuanto unidad de materia y forma es su único objeto de estudio. Aquí rompe nuevamente con *Platón* que propiciaba el estudio de las ideas más que la realidad física, ésta era engañosa para él.

Otro tema que desarrolla *Aristóteles* es el teológico, planteando la existencia de dios como forma pura o acto puro; *Aristóteles* parte en la física y metafísica con el problema del movimiento

que ya estudiamos; de este modo afirma que lo que se mueve requiere un motor o causa del árbol; si seguimos esta cadena regresiva tiene que haber una causa inicial porque no es infinita, es necesaria una primera causa, un motor inmóvil que haya movido y que no sea movido por otro, este motor inmóvil es dios.

Este dios que carece de movimiento es puro pensamiento o pura actividad que no recibe ningún impulso exterior o causa para su existencia; en este sentido dios es el pensamiento que se piensa a sí mismo.

Sobre la Moral y la Política, *Aristóteles* parte de la virtud y la felicidad como elementos que no pueden estar desplegados de la política; así la moral y la política son una unidad esencial.

Para *Aristóteles* la felicidad es el bien supremo y no consiste en honores, placeres o riquezas, la felicidad se logra por medio de la práctica de la virtud, y la virtud es una disposición de obrar de manera deliberada y consciente, esta virtud es el término medio entre dos tendencias opuestas, por ejemplo, el término medio entre la cobardía y la temeridad es la valentía; por consiguiente, la virtud es un equilibrio entre dos extremos inestables e igualmente perjudiciales; pero para alcanzar la felicidad por medio de la virtud se requiere de madurez, libertad, salud, etc.

El placer es otro concepto importante en la ética aristotélica, la felicidad es una forma de placer, pero el placer es un ejercicio de la razón, porque sin razón caeríamos en placeres contrarios a la virtud.

Para culminar, habría que apuntar en el tema de la ética y concretamente en el de la felicidad, que hay una relación de ésta con la polis, la sociedad y el Estado. O sea que la felicidad se realiza plenamente en la perspectiva de una vida comunitaria, excluyendo lo individualista. Si un orden político aspira al bien común o a la felicidad de los ciudadanos, todo ciudadano desde el punto de vista moral debe aspirar a la perfección de la polis practicando la virtud para llegar a la felicidad de todos.

En el campo político *Aristóteles* señala tres formas de gobierno aceptables: monarquía o gobierno mediante el poder de uno sólo, aristocracia o gobierno de los superiores por nacimiento y la timocracia o gobierno por la excelencia de las personas; además señala tres formas negativas de gobierno: tiranía o gobierno del tirano, oligarquía o gobierno de los ricos y democracia o gobierno del libertinaje del ciudadano común.

De todas las opciones, *Aristóteles* se decide por la timocracia, que consiste en una simbiósis de aristocracia y democracia, y será la clase media con un gobierno aristocrático la mejor forma de constitución.

EPICURO (341–270 a.C.)

Este filósofo representa a la etapa helénica, es materialista y ateo; negaba la intervención de los dioses en las cosas del mundo; creía en la eternidad de la materia como principio. Retomando las teorías de *Leucipo* y *Demócrito*, acepta la teoría de los átomos e introduce el concepto de desviación para explicar la capacidad de no chocar, así desarrolla una visión más profunda del vínculo existente entre necesidad y causalidad.

Referente a la epistemología *Epicuro* es sensualista, para él las sensaciones son veraces ya que parten de la realidad objetiva, los errores surgen al interpretar dichas sensaciones. Su teoría afirma que las sensaciones son ciertas partículas mínimas que parten en torrente desde la superficie del objeto, estas partículas las llama "ídolos", estas penetran en los órganos sensoriales y generan imágenes.

Para alcanzar la felicidad, hay que librar a la persona de la ignorancia y de las supersticiones, del miedo a los dioses y de la muerte. Su ética es individualista, y se fundamenta en el goce racional, evitando los sufrimientos y alcanzando el estado anímico de sosiego y alegría. Lo más sensato para la persona no es la actividad, sino el reposo.

ESCUELA ESTOICA (335–264 a.C.)

Esta Escuela de la época helenista está fundamentada en el pensamiento de *Zenón* y *Crisipo* como sus máximos exponentes. Según los estoicos, el conocimiento no es más que un medio para alcanzar la sabiduría, y esto implica que es necesario vivir conforme a la naturaleza; la felicidad se alcanza por medio de la liberación de las pasiones, logrando el sosiego del alma por medio de la indiferencia. No hay nada que hacer, el destino predetermina todo.

Los estoicos eran materialistas en lo que respecta a la concepción de la naturaleza; en el mundo no hay más que cuerpos con densidad diferente; por tanto, es necesario distinguir lo verdadero de la verdad; en verdad existen sólo cuerpos, lo verdadero en cambio es incorporeo y no existe, lo verdadero es sólo una enunciación.

Los estoicos introducen una combinación de materialismo y nominalismo; los sentidos perciben lo singular, lo general no existe, para explicar esto presentan cuatro categorías: substrato (lo que existe), cualidad, estado y estado relativo.

Los estoicos continuaron con esta Escuela bajo el impulso de *Zenón de Tarso, Diógenes de Seleucia y Boezo de Sidón*, inclusive llegaron a permanecer en el imperio romano, teniendo en esta época como exponentes a *Lucio Anneo, Séneca, Musonio Rufo, Epicteto* y *Marco Aurelio*.

CÍNICOS

Los cínicos, cuyo nombre proviene del griego *kinos* (κινοσ), que significa perro, representan una escuela filosófica de corte moral en la época helénica; representaron los ideales de la sociedad democrática esclavista; entendían que la base de la felicidad y de la virtud se encontraba en el desdén por las normas sociales, la renuncia a las riquezas, a las glorias y a todas las satisfacciones de los sentidos. En general, un desprecio a la moral clásica, manifestado en la infracción del decoro. *Diógenes de Sínope* fue el mayor exponente de esta corriente, quien explicaba que la vida de un ratón, el cual andaba de aquí para allá, sin casa ni miedo, sin metas era un ejemplo de vida para el cínico.

ESCÉPTICOS

Esta escuela del período helénico, partía de la concepción de poner en duda la posibilidad del conocimiento de la realidad objetiva; esta teoría se conjuga con las creencias agnósticas. Para los escépticos el conocimiento humano era relativo, indemostrable y dependiente de otras teorías similares.

Según *Pirrón de Elis* se debe practicar la ataraxia (equilibrio interior) y la crítica a la dogmática filosófica; para *Diógenes Laercio* no existen los términos medios; así la virtud no es un término medio como en *Aristóteles*, sino un fin. Sostienen que hay que distanciarse del ajetreo de la vida renunciando a todo.

Sobre el conocimiento sostienen que hay que dudar de todo porque las opiniones son poco fundadas, porque ningún conocimiento es absoluto, y ante las contradicciones de hechos, costumbres e ideas, lo mejor es permanecer callados y suspender el juicio.

En cuanto a la felicidad no se logra en este mundo, la vida es algo transitorio, habrá una recompensa en otro lugar que no se sabe donde es. Estas doctrinas se infiltrarán en el pensamiento cristiano, en la vida religiosa y monacatos, en donde se vive un desprecio por lo material pensando en los beneficios divinos, los votos de pobreza, castidad y obediencia reflejan estas actitudes escépticas.

NEOPLATÓNICOS

El neoplatonismo se desarrolla en Alejandría y es la última expresión del pensamiento grecorromano; los representantes de esta escuela son *Filón de Alejandría y Plotino*. Esta teoría también se infiltra en el cristianismo con gran fuerza.

Filón cree en la existencia de dos mundos, al igual que *Platón*, el mundo divino y el mundo sensible, que es el mundo del pecado, en tanto que lo material es objeto de maldad. Los ángeles y demonios median entre estos mundos. Además existe un logos que es una especia de resumen de estos seres angélicos y demoníacos, este logos además de mediar, es la idea de las ideas, el primigenio, el ángel supremo, el enviado, el segundo dios (es una analogía del Demiurgo platónico y posiblemente del mesías judeo-cristiano).

Plotino parte de la idea de un universo jerárquico yendo desde dios hacia lo sensible; dios representa el mundo de las ideas y es lo más alto, lo más bajo es la materia como receptáculo de formas sujeta a la corrupción. Este dios se revela en el alma, en un estado místico o contemplativo del alma.

Tareas de profundización:
En esta unidad aprendimos algo de los tres grandes maestros de Grecia Antigua Sócrates, Platón y Aristóteles; de Sócrates las y los docentes aprovechamos el método dialógico de la mayéutica (generar aprendizaje en un diálogo); de Platón descubrimos el "Mito de la Caverna" como metáfora para comprender el paso de la ignorancia a la sabiduría; y de Aristóteles tomamos las categorías de análisis lógico para comprender la realidad. Investiga sobre estos conceptos: Mayéutica, Mito de la Caverna y Lógica. Un par de cosas más: ¿qué opinas sobre estos dichos de Sócrates?: "Conócete a ti mismo" y "Yo solo se que no se nada", ¿qué nos quiere decir Sócrates a las y los docentes…?

Otras Fuentes:
Puedes buscar de Platón "La República o El Estado" o también los "Diálogos"; para conocer más la cultura de esta época puedes leer las "11 Comedias" de Aristófanes; www.filosofia.org/zgo/hf2/

Glosario:
*Mayéutica (*o arte de la partera): arte dialógico para llegar a la verdad.
Polis: Ciudad de la Grecia antigua.
Neo-platónico: nueva escuela en continuidad con las ideas de Platón.

UNIDAD 4.- FILOSOFÍA CRISTIANA Y PATRÍSTICA

La Filosofía Cristiana y Patrística surge debido a un contexto histórico determinado marcado por el fenómeno de *Jesús de Nazareth*; el cristianismo después de la pasión, muerte y resurrección de su Mesías, se mantiene como un movimiento clandestino poco definido, establecido en Jerusalén, Antioquía y Roma como grandes centros de evangelización; se desató contra este movimiento no institucional una larga persecución sangrienta de parte del imperio romano.

Hacia el año 380 d.C. el Emperador *Constantino* se convierte al cristianismo y se realiza la "Paz Constantina"; el cristianismo pasa a ser la religión oficial del imperio, y una vez convertida la cabeza, todo el cuerpo por miedo o conveniencia se convierte; a partir de esta realidad el cristianismo logra un privilegio tal y una institucionalización del mismo grado que la autoridad civil, y posteriormente más que ella. El cristianismo es la única entidad que prevalece ante las invasiones Bárbaras, y en la Edad Media asume una fuerza y un poder desmesurados, prueba de ellos son las cruzadas y la Inquisición. El Papa, que pasó de ser Obispo de Roma a Jefe de la Iglesia Occidental, se desplegará como autoridad monárquica del mundo entero, inclusive de la iglesia oriental. Es la iglesia la que resuelve a su modo los conflictos políticos, la que corona y justifica reyes, la que decide salomónicamente sobre las colonias.

En este contexto, la Iglesia naciente como institución en el siglo IV se ve acechada por diversas corrientes que la atacan en su doctrina, entre ellos estoicos, neoplatónicos, aberroistas, gnósticos, etc. Con argumentos filosóficos que afectan con posturas teologales o de fe. A partir de aquí comienza la apología filosófica como argumentos para la fe, la filosofía se irá tornando "esclava de la teología".

SAN AGUSTÍN DE HIPONA (354–430)

San Agustín, fue un intelectual y filósofo que buscó la verdad de manera insistente en muchas escuelas filosóficas de la época; después de un proceso de conversión al cristianiamismo fue electo Obispo de *Hipona*, ciudad situada al norte de Africa; fue un inminente teólogo, filósofo, místico, apologeta, escritor y pastor; entre sus obras más importantes están: "*Confesiones*" y "*Civitas Dei*". Sus ideas o fundamentos teóricos estaban muy cercanas al neoplatonismo cristianizado; toda su concepción del mundo presenta un carácter fideísta y se subordina al principio: "Sin fe no hay conocimiento ni verdad".

San Agustín desarrolla una teoría llamada "Agustinismo Político", partiendo del principio de que Dios es la autoridad suprema del universo, este Dios envió a su Hijo Jesucristo, y éste a la vez dejó a sus sucesores, y entre ellos a su Vicario Pedro, los sucesores de Pedro o Papas representan en línea directa la autoridad del mismo Dios, de donde se deduce que ninguna autoridad civil puede estar por encima del Papa porque éste representa a Dios, por lo tanto el poder civil está subordinado al religioso, la espada al servicio de la cruz, teoría que fundamentan las cruzadas y la inquisición.

En la obra "*Civitas Dei*", Agustín propone una visión histórica del mundo, bajo el presupuesto de lo que significa una Ciudad de Dios, y sin Dios; asimismo, desarrolla en esta obra una visión fatalista, por las ideas de la predestinación, teoría que tomará *Lutero* para su reforma protestante. De este modo a la ciudad terrena le corresponde un Estado Pecador, y a la ciudad de Dios le corresponde un Estado guiado por la Iglesia.

Otro tema que desarrolla *San Agustín*, el problema del mal, en donde busca evadir la responsabilidad divina, apuntando el génesis del problema a un nuevo concepto: pecado original; aquí predominan las ideas neoplatónicas del desprecio a la carne y sexual como contraparte de lo espiritual.

Toda su filosofía parte de la verdad revelada, y para alcanzar dicha verdad se necesita la fe "*Toma lege*"; según él, sólo teniendo fe en las escrituras se puede llegar a tener un conocimiento racional. La fe y la razón están íntimamente unidas bajo el slogan: "comprender para creer, creer para comprender", esta frase en la Edad Media *San Anselmo* la especificó en "*fides quaerens intellectum*" (la fe busca comprenderse).

Sobre el conocimiento de la verdad *Agustín* sostiene que ésta se encuentra en el interior del alma y no en el exterior, por que la realidad es inestable y mudable, lo que él busca y afirma es que lo verdadero no cambia; de este modo las ideas son inmutables y permanentes (platonismo) y explican lo que son las cosas.

San Agustín es uno de los primeros en desarrollar la teoría del "*Logos*" cristiano, se trata de una transición entre lo griego y lo cristiano que ya aparece en el Evangelio de Juan 1,1. El *logos* para los griegos es la razón, para los cristianos es también la palabra; palabra entendida en términos de confianza y credibilidad en lo que se afirma. Así también la sabiduría tiene en este momento dos acepciones: la griega y la cristiana; hay una diferencia entre "*sofía y sapientia*"; en sentido judeocristiano, sabio es el que acepta por fe una determinada verdad, se trata de una conducta marcada por este presupuesto; la sabiduría griega es de observación y de razón, de deducción e inducción.

Sobre la existencia de Dios, *Agustín*, parte del principio de la Iluminación del alma, la cual existe por voluntad divina, esta iluminación interior posibilita la revelación de Dios a la persona.

Para *Agustín* el mal como contraposición del bien, es una carencia, una ausencia de bien; el mal consiste en una disminución de perfección, y ésta tiene un carácter pedagógico: para conocer el bien. El mal no puede tener un principio o ente que lo impulse (maniqueísmo); para explicar esta carencia de bien hay tres caminos: metafísico-ontológico, moral y físico.

La explicación metafísico-ontológica, supone que: el mal es un alejamiento del ser, que va de lo perfecto a lo menos perfecto, esta escala configura una armonía; existe pues una actitud perfecta, otra menos perfecta y otra imperfecta en relación con el grado de existencia; cuando se obra mal, se obra con menos perfección. Desde el punto de vista moral, el mal descansa en la voluntad humana y es un pecado; la persona puede elegir bienes mayores o menores, a menor grado mayor mal y viceversa, es un problema de voluntad; cuando se elige un bien menor, se aleja de Dios, porque ha preferido un grado menor de imperfección; el mal tiene su origen en la voluntad, y se ha transmitido de generación en generación por el

pecado de nuestros padres, en la sexualidad. Los males de índole físico, como las enfermedades tienen su origen en las almas pecadoras, así esta alma corrupta a hecho corruptible a la carne.

El problema de la libertad, está relacionado con el mal y con la voluntad, ya hemos afirmado que *Agustín* cree en la predestinación de Dios; la voluntad en *Agustín* está independizada de la razón; aunque la razón puede conocer el bien, la voluntad puede elegir el mal inclusive lo irracional, así explica la "*adversio a Deo et convertio ad creaturam"*.

Para que haya libertad no sólo se necesita el libre arbitrio, es indispensable la "*gratia*"; por el pecado de nuestros padres (Adán y Eva) perdimos nuestro privilegio de libertad y necesitamos para restituirlo la Gracia Divina. La Gracia hace que la mala voluntad se transforme en buena; quien posee la Gracia posee el libre arbitrio y puede obrar bien.

Así la historia de la humanidad presenta dos etapas: la primera cuando se da el pecado original y perdimos la libertad, y la segunda cuando Cristo nos redime de dicho pecado.

El eslogan agustiniano "*Credo ut intelligam*" (creer para conocer..) muestra la relación que debe guardar razón y fé; a todo conocimiento debe antecede-der la fe; o sea, el conocimiento depen-de de la iluminación otorgada por Dios por medio de la Gracia. Así la razón ocupa un segundo lugar, el primero es el de la fe.

Para culminar sólo cabe señalar que existe otros pensadores significativos en esta etapa, como por ejemplo: *Orígenes, Clemente Romano, Clemente de Alejandría*; etc.

Tareas de profundización:
La filosofía cristiana ha inspirado a muchas instituciones educativas católicas y protestantes; te invitamos a que visites algunos colegios religiosos e investigues —comparando— la diferencia con las instituciones educativas públicas; puedes utilizar una matriz de comparación como las que diseñó Jullien para Educación Comparada:

Indicadores	Institución Católica	Institución Protestante	Institución Pública
¿Quién es su fundador o fundadora?			
¿Cuáles son los principios rectores más importantes de la institución?			
¿Cuánto tiempo en la jornada se destina a la religión?			
¿Qué tipo de Biblia utilizan?			
¿……?			

Llena tú otras categorías para investigar

Otras Fuentes:
Puedes solicitar material de lectura en diversos colegios católicos (Salesianos, Jesuítas, Maristas) o protestantes (luteranos, calvinistas, adventistas); también puedes visitar en internet los siguientes sitios: www.multimedios.org/temas/t000010.htm o también visita la siguiente dirección www.educacioncatolica.org/colegioscatolicoscom.htm , www.acsilat.org

Glosario:
Patrística: referente a los "padres de la iglesia".
Civitas Dei: Ciudad de Dios (latin).
Adverso a Deo et convertían ad creaturam: adversión a Dios y conversión a la criaturas = pecado (latin).

UNIDAD 5.- FILOSOFÍA MEDIEVAL

La etapa histórica que constituye el Medioevo, se puede dividir en dos momentos: Bajo Medioevo (siglos V al XI) y Alto Medioevo (siglos XI al XV); tiene su escenario protagónico en Europa, siendo significativamente estática y pobre intelectualmente debido a las presiones eclesiásticas que dominaron bajo el poder del Papado y la Inquisición y monarcas sometidos a los anteriores. Fundamentalmente el único aporte fue la filosofía escolástica, y las críticas de algunos pensadores a favor o en contra de esta corriente.

LOS UNIVERSALES

El problema de los Universales surge en el ámbito de la filosofía helénica, *Porfirio* un discípulo de *Plotino*, comenta y escribe sobre la lógica aristotélica; plantea el problema de las ideas bajo la cuestión de si los universales son: *ante rem*, *in re* o *post re* (antes de la cosa, en la cosa o después de la cosa).

Dicho de otro modo, el problema se plantea sobre si los universales (ideas o esencias) existen separados de los individuos u objetos, o si residen en los individuos u objetos y por la mente son abstraídos, o si se etiquetan posteriormente en los individuos o cosas.

Este problema fue un acérrimo debate desde el siglo XI al XIII, lo neurálgico del debate era la palabra y la cosa, el pensamiento y la realidad. Para resolver dicho problema se plantearon tres soluciones: Realismo, Nominalismo y Realismo Moderado.

La tesis realista está representada por *Guillermo de Champeaux* (1170-1121), y sostiene que entre los conceptos universales y la realidad hay una correspondencia; esta corriente tiene un talante platónico; así, defienden que las ideas son innatas y que los géneros y especies son "*ante-rem*", es decir, existen en el espíritu antes que los objetos.

La tesis Nominalista impulsada por *Roscelino de Compiegne* (1050-1120), sostiene que los conceptos universales no tienen un valor cognoscitivo; los conceptos se reducen a simples formas para entender el mundo y entendernos entre nosotros; para esta corriente los universales son "*faltatus vocis*" (sonidos de la voz) que no van más allá de la realidad, son simples nombres que los identificamos con las cosas. Para los nominalistas las ideas proceden de la sensación y llegan a la mente a partir de las cosas, es decir "*post rem*".

El Realismo Moderado, resume una crítica a las posturas anteriores, partiendo del siguiente principio: si la razón humana tiene el poder de distinguir, relacionar y separar cualidades de los objetos, se puede decir que los individuos de una misma especie se pueden agrupar por sus cualidades coincidentes; en este sentido, los universales se basan en un fundamento común (*status communis*) que se obtiene por el proceso de abstracción; así lo universal indica un modo de ser, de aquí que un individuo u objeto en cuanto concepto o realidad sustancial no existe, lo que existe es un modo de ser, determinado por una categoría lógico-lingüística. Esta idea es defendida por Abelardo, y que se simplifica del siguiente modo: lo universal es un concepto o razonamiento mental que surge a través de un proceso de abstracción y genera la intelección a partir de la cosa a la que ha sido vinculado por convención humana, con la función de significar un status común a una pluralidad.

El problema de los universales se retoma en los siglos XIII y XIV, bajo el impulso de *Sto. Tomás de Aquino* y *Guillermo de Occam*, quienes tendrán un serio debate para la solución de este problema.

SANTO TOMÁS DE AQUINO (1224–1272)

Tomas de Aquino nació en el castillo de Rocca Secca del reino de Nápoles en 1224; recibió su primera educación en la abadía de Montecassino de los monjes Benedictinos, posteriormente realizó estudios en la Universidad de Nápoles. En contra de la voluntad familiar ingresó a la Orden de los Padres Dominicos; durante 1248 a 1252 fue discípulo de *Alberto Magno* en Colonia, en donde se le puso el apodo de "el Buey Mudo". En 1252 inicia su carrera académica como profesor adjunto en la Universidad de París, en donde impartió cátedra desde 1256 a 1259; luego recibió el título de: *"Magister in Theología*". Fue convocado a varios Concilios eclesiásticos, y su obra escrita es imponente y compuesta por la *"Summa Theologica:, "Summa Contra Gentiles", "De ente et essentia", Tratados: "de Veritate", "De Potentia", "De Regimene principiorum", "De malo", "De unitate intellectus"*, etc.

Santo Tomás murió a los 53 años, cuando iba de camino al Concilio de *Lyon*; su pensamiento aristotélico cambió el rumbo teológico marcado por las ideas platónicas-agustinianas; concilió las críticas de *Avicena y Aberroes*; y logró la mayor sistematización conocida en el campo de la escolástica; antes de morir reconoció por una visión mística que todo lo que había escrito era "paja" y lo mando quemar, fue llamado al interior de la iglesia el "Doctor Angélico".

La obra tomista se enmarca en el debate duélico del Alto Medioevo de razón y fe, el cual se presenta de modo epistémico. La fe y la razón eran consideradas como formas de conocimiento, en la fe se nos revelan enunciados de verdades divinas, en la razón se nos revela una verdad objetiva. Para *Tomás* la fe y la razón no tienen que entrar en conflicto, más bien tienen sus campos definidos, no hay dicotomías o dualismos. *Tomás* aclara el deslinde de ambos y su compatibilidad.

De este modo, "la fe busca comprenderse" o bien "la razón va en busca de la fe, y la fe en busca de la razón" *(Fides quaerens intellectum, intellectum quaerens fidei)*; así, el conocimiento tiene su base en la razón y en la experiencia, el conocimiento intelectual está fundamentado en lo sensible; con esta afirmación *Tomás* excluye toda teoría de abstracción y de iluminación, distinguiendo entre sensación y concepto. La sensaciones son representaciones de lo singular y los conceptos representan esencias universales. Para responder como se pasa de lo singular a lo universal, *Tomás* echa mano de la abstracción, por medio de operaciones mentales que son dos: abstractiva, que consiste en separar los conceptos o formas de lo sensible, y cognocitiva, que consiste en captar y conocer la forma separada. En el tema de los Universales, *Tomás* adopta una forma moderada, ni nominalismo puro, ni realismo puro, sino que sostiene que lo universal no es más real que los individuos, ni tampoco reduce a simples nombres, se trata más bien de un concepto objetivo, es decir, que da cuenta de la realidad y que abarca un número determinado de individuos u objetos por cualidad y por extensión (animal-racional).

Sobre el tema de la existencia de Dios *Tomás* parte de que tiene que ser demostrada; así propone las cinco vías de la existencia de Dios:

a) El Movimiento: un ser no tiene en sí el movimiento y es movido por otro, que a su vez es movido por un antecesor, pero no podemos seguir así de forma indefinida e infinita, luego, tiene que haber un motor inmóvil que mueva y no sea movido por otro, esta causa incausada o motor inmóvil es Dios.

b) La Causalidad: en el mundo no existe algo que sea causa de sí mismo, todo es causado por otro, porque si no sería causa y efecto de sí mismo y esto es imposible. En este sentido siempre antecede una causa, y no podemos buscar causas de manera indefinida e infinita. Luego, tiene que haber una primera causa, incausada, y ésta es Dios.

c) La Contingencia: En el mundo sensible existen cosas que se engendran y se corrompen; y es imposible que los seres hayan existido siempre, luego tienen una contingencia con un ser anterior, y esto no puede determinarse de manera indefinida e infinita, por tanto tiene que existir un ser necesario en sí mismo y no contingente y éste es Dios.

d) Los Grados de Perfección: En el mundo de los seres existentes hay grados de perfección, unos seres superiores, otros menos y otros inferiores; luego tiene que existir un ser perfecto, causa de todos los seres menos perfectos, y este ser perfecto es Dios.

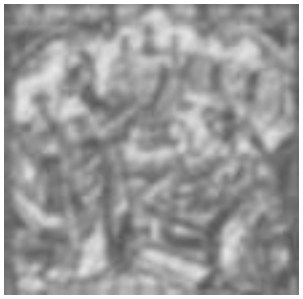
e) El Orden del Universo: Hay seres que carecen de conciencia y que actúan según una finalidad, esta finalidad tiene que surgir de un ordenador superior, dotado de conciencia e inteligencia, luego, Dios es causa de las finalidades y del orden.

Otro tema importante en *Tomás de Aquino* es el Alma; el alma para *Tomás* es inmortal y está unida al cuerpo, es principio de individualización; esta alma está compuesta de entendimiento y voluntad; con el entendimiento se conoce lo verdadero de las cosas, con la voluntad se desea el bien; pero el bien descansa en la voluntad y se encuentra unido al hábito que es un elemento dinámico del alma, el cual nos conduce a obrar conforme a la ley moral; cuando nos acercamos a hábitos de bien somos virtuosos, cuando de ellos nos alejamos somos viciosos.

La persona virtuosa por hábito realiza acciones que tienden a lo bueno en tanto que la ley moral; y la ley moral, es norma que orienta las acciones de las y los seres humanos en virtud de su racionalidad, así la ley moral es ley racional.

DUNS SCOTO (1266–1038), GUILLERMO DE OCCAM (1300–1349)

El siglo XIII había llegado a su máximo esplendor con la filosofía *de Sto. Tomás de Aquino*, no obstante a finales de siglo caía en crisis, debido a los incipientes asomos de la ciencia impulsados por *Roger Bacon, Duns Scoto y Guillermo de Occam*. Aunque la revolución científica se desata en el siglo XV, en la primera fase del Renacimiento (1440-1540), ya comenzaban las primeras contracciones de esta nueva gesta.



En el siglo XIII habían ya dos posturas o escuelas: una en la Universidad de *Oxford* que impulsaba la ciencia, y otro en la Universidad de París preocupaba por la teología. *Robert Grosseteste* (1170-1253), maestro de *Oxford,* escribió un tratado sobre la luz y el origen de las formas, en donde argumenta que el universo se ha formado por un punto luminoso; *Bacon* (1210-1291), discípulo de *Grosseteste*, rechaza todo conocimiento que provenga de la "autoridad", y afirma que el conocimiento verdadero proviene de la razón y de la experiencia (*Opus Majus*). Otros aportes incipientes a la ciencia del siglo XIII fueron dados por *Alberto Magno* (estudio de minerales) y por *Federico II* (estudio de aves). Como vemos las etapas históricas no tienen un punto inicial, sino que son un proceso.

Juan Duns Escoto, fue un escocés que ingresó a la orden franciscana, realizó comentarios a los libros de *Aristóteles*; de su obras más importantes se conocen: "*Collationes parisienses y Collationes oxonienses*"; su filosofía se centra en la reflexión y delimitación de lo que es competencia de la razón.

Para *Escoto*, la razón tiene por objeto las realidades individuales, mientras que la fe se ocupa de las cosas de Dios; pero a Dios no se le puede conocer por vía racional; Dios no es razón, ni inteligencia, Dios es voluntad, Dios no es causa, porque de serlo estaría ligado al efecto y eso es imposible; así Escoto arremete contra las pruebas tomistas. La razón nada tienen que ver con lo divino; la única relación entre Dios y la persona es la voluntad divina.

Guillermo de Occam, planteará este divorcio de modo más radical, separando antagónicamente razón y fe; para *Occam*, ni el alma ni Dios pueden demostrarse; por tanto no son objetos de la inteligencia; la razón tiene por objeto la realidad sensible; *Occam* negará la validez de conceptos que no tengan como base de sustentación la experiencia, a esto se le llamó la "navaja de *Occam*".

Los principios de *Occam* se basan en la observación y experimentación, entrando ya en la puerta histórica de lo científico; así la realidad objetiva es captada por la inteligencia de modo directo e inmediato (intuitivo); la visión de los Universales en *Occam* parten de la reflexión mental a partir de las intuiciones sensibles; en este sentido lo Universal es un símbolo que expresa un conjunto de objetos o individuos particulares con caracte-rísticas semejantes, *Occam* divide el conocimiento en intuitivo y abstractivo; el intuitivo es inmediato, el abstractivo tiene como precedente el intuitivo; abstrae y separa las cualidades esenciales de las accidentales en los objetos o individuos; después de este proceso se obtiene lo universal. Lo Universal sería un resultado del proceso de conocimiento a modo de símbolos que expresan lo que esencialmente es el objeto; así todo universal que no tenga base en la experiencia es un absurdo. Con esta postura la metafísica medieval sufre su primer debilitamiento, que se tomará acérrimo en la próxima etapa modernista.

Tareas de profundización:
Como actividad te recomendamos: 1) Hacer un cine-foro con la película: "El Nombre de la Rosa"; o 2) Buscar la obra: "El Nombre de la Rosa" de Humberto Eco, y realizar laboratorios de lectura; ambas actividades te serán útiles para conocer el ambiente de la época. Investiga los conceptos "Cuadrivium", "Trivium", "Licentia Docendi".

Otras Fuentes:
El Nombre de la Rosa de Humberto Eco; Los filósofos medievales de Clemente Fernández (Ed. BAC)

Glosario:
Ante rem: antes de las cosas (latin).
Opus Majus: obra mayor (latin).

UNIDAD 6.- FILOSOFIA DEL RENACIMIENTO

En la edad moderna, constituida por el Renacimiento (siglos XVI y XVII) y la Ilustración (siglo XVIII), nos encontramos que hay un cambio de rumbo; el destino histórico de la persona, ya no va a depender de la voluntad divina, sino de la persona misma.

En el Renacimiento se encuentra una nueva actitud científica y artística; una fuerte crítica a la moral y a la autoridad. Personas de la talla de *Galileo*, *Tomás Moro*, *Campanella*, *Bruno*, desarrollan una crítica socio-económica con un impulso insoslayable.

Por otra parte, se desata la Reforma Protestante de *Martín Lutero* (1483-1546) quien hace temblar con las 95 tesis de *Witemberg* los cimientos de la iglesia, le acompañan *Calvino, Melanchton y Zwinglio*; a la vez aparece una contrareforma, impulsada por el Concilio de *Trento* (1545-1565) y desplegada con el trabajo naciente de la Compañía de Jesús.

En este marco contextual surge el encontronazo de dos culturas, España invade América, utilizando los nuevos recursos de navegación marítima y las expediciones previas de *Bartolomé Díaz* (1487) y *Vasco da Gama*. El orden establecido comienza a cambiar, aparecen nuevos lugares y momentos, y esta realidad ocasiona una nueva etapa: un nuevo modo de comprensión social, política, antropológica y religiosa. Los dogmas, la autoridad, el papado, el feudalismo, la monarquía pasarán a asegundo plano; la razón y el antropocentrismo comenzarán a ganar espacio gozando de una nueva visión de libertad, voluntad y razón.

EL RENACIMIENTO (SIGLOS XVI Y XVII)

El Renacimiento, como parte de la filosofía moderna, abarca desde el derrocamiento de la filosofía medieval a finales del siglo XIII, hasta finales del siglo XVIII con la filosofía de *Kant*; visto así es una etapa articuladora de transición; ya a finales del siglo XIII anunciamos las ideas cientifistas de *Occam y Escoto*, antecedentes de esta nueva etapa.

Las características de este periodo se pueden definir a distintos niveles: artístico, hay una profunda transformación en la arquitectura, pintura y escultura al tomar como modelos las concepciones estilísticas de la antigüedad clásica; literario, hay una preocupación por el rescate y descubrimiento de manuscritos grecorromanos; filosofico y religioso, surgen espacios de libertad de pensamiento y emancipación de la conciencia; en las ciencias, emerge el método veraz, objetivo y científico, y con ello los grandes descubrimientos. Como podemos apreciar, Renacimiento es “re-nacer”, una nueva concepción en donde todo adquiere un nuevo lugar, las concepciones nobles y divinas se reubican; la mayor expresión y característica del renacimiento es la autonomía de pensamiento.

Nicolás de Cusa (1401–1464)

Nicolás de Cusa, de origen alemán, fue una de las figuras más relevantes de esta época renacentista; se le considera un puente entre el medioevo y el renacentismo; *de Cusa* es un teólogo especulativo, con una gran curiosidad intelectual; estudió problemas de estática y movimiento, astronomía, historia y derecho.

Su filosofía constituyó un conjunto unitario y sistemático, a partir de una idea fundamental llamada: Docta Ignorancia. La Docta Ignorancia consistía en una nueva orientación, basada en la oposición entre el ser absoluto y el ser empírico, entre el mundo de lo infinito y el de lo finito; obviamente se trata de una crítica al sistema medieval.

LA REVOLUCIÓN FILOSÓFICO–CIENTÍFICA

En el Renacimiento surge una nueva visión de ciencia natural, que propiciará una revolución científica y filosófica. Para el pensador moderno no cuenta la erudición, el conocimiento de los textos ni la repetición de los mismos, lo que cuenta es el conocimiento de la realidad y el control de los hechos.

Leonardo da Vinci (1452-1519), pintor, arquitecto, escultor, científico y técnico, fue uno de los grandes genios de esta época; este gran intelectual afirmaba que había dos tipos de filósofos: descubridores e imitadores; los primeros parten de la experiencia, son inventores e innovadores, mientras que los segundos se apartan de la naturaleza y de la realidad para perderse en el mundo de las sutilezas conceptuales. Una característica fundamental de la ciencia moderna es el método, el cual lleva al investigador a interpretar los hechos de manera racional; este método a diferencia de la razón especulativa del medioevo, desentraña la realidad formulando leyes y buscando la comprobación bajo principios matemáticos y empíricos.

La interpretación de la naturaleza en esta etapa supera la realidad mítica medieval, pasando a una lectura lógica mucho más sistemática; así el libro de Galileo sobre la naturaleza escrito con símbolos matemáticos supone una visión totalmente empírica; lo mismo hace ***Bernardino Telesio (1509-1588)*** al proponer el examen de la naturaleza a partir de sus propios principios e inherentes categorías que se tienen que buscar en los fenómenos concretos que son invariables y constantes, superando así las categorías, abstractas propuestas por *Aristóteles*.

Telesio le da una gran importancia a las sensaciones como medio epistémico, para él la sensación precede a toda actividad intelectual, anterior a cualquier operación de la mente, gracias a la sensación se establece la relación objeto-sujeto.

Para *Leonardo da Vinci*, el único medio para llegar al verdadero conocimiento de la naturaleza es el matemático; así mismo, la razón y la experiencia deben complementarse. *Leonardo da Vinci*, establecerá un criterio de verdad que será fundamental para la ciencia moderna: "*el auténtico camino de la investigación consiste en reducir, mediante la permanente relación de la experiencia con las matemáticas...*"

La revolución científica se cristaliza con la nueva concepción cosmológica postulada por ***Nicolás Copérnico (1473-1543)***, su teoría llamada "Heliocéntrica", contrapuesta a la tradicional geocéntrica, apoyada por los dogmas religiosos, dará una visión original que impulsará más aún el aspecto científico.

Copérnico realizó estudios en Italia y Polonia, dedicándose a la investigación en las áreas de medicina, finanzas, política y astronomía; entre sus aportes más significativos sobre la teoría heliocéntrica están los tres movimientos de la tierra: un giro diario sobre su propio eje, una órbita anual en torno al sol, un giro del eje de rotación; estas teorías se encuentran en su obra: "*De las revoluciones de los orbes celestes*" de 1543.

Galileo Galilei (1564-1642) es considerado el padre de la mecánica; reafirmó la teoría heliocéntrica de Copérnico; como catedrático en Padua y Pisa desarrolló estas teorías nuevas, luego en Toscana enseñó filosofía y matemática; posteriormente su docencia fue cuestionada por las autoridades religiosas. Escribió dos obras significativas: "*Diálogos sobre los dos máximos sistemas del mundo, el ptolomático y el copernicano*" (1632) y "*Dos nuevas ciencias*" (1638). Para Galileo era importante las consecuencias de las ciencias materializadas en las máquinas. Dentro de sus aportes, *Galileo* cuestiona las teorías Aristotélicas sobre la caída libre, realiza experimentos y comprueba que independiente de su peso, caían recorriendo las mismas distancias en el mismo tiempo y que la distancia recorrida es proporcional al cuadrado del tiempo de la caída. Además como científico *Galileo*, construyó instrumentos, como por ejemplo, un telescopio más sofisticado que le permitió agudizar más los datos sobre los cuerpos celestes y manchas solares. La iglesia calificó a *Galileo* de herético, los filósofos escolásticos lo acusaron de ir en contra de la autoridad de *Aristóteles*; en 1615 fue llamado por la inquisición a Roma, y fue presionado para que negara sus teorías.

EL HUMANISMO UTÓPICO

No podemos dejar pasar por alto esta característica del Renacimiento llamada el humanismo utópico. Por humanismo se entiende el resurgimiento de las letras y artes clásicas, así exponentes como *Dante y Boccaccio* manifiestan esta nueva interpretación cultural. El humanismo también se refleja en el antropocentrismo axiológico manifestado en las obras de *Mirandola, da Vinci, Batista Alberdi, Miguel Angel, Erasmo de Rotterdam*, *Luis Vives, Tomás Moro*, *Zumárraga, Vasco de Quiroga, Francisco de Vitoria* (estos tres últimos en Latinoamérica).

Erásmo de Rotterdam (1467-1536) fue un insigne humanista, deseoso de la paz de los pueblos, se opuso a las prácticas exteriores de la religión que generaban conflictos, dándole importancia a la interiorización de la fe. Impulsó una reforma para el clero, que estaba bastante corrupto y alejado de la fe cristiana; similar a *Lutero* criticó fuertemente a la iglesia mas no rompió con ella. Entre sus obras más importantes figuran: "*El manual del soldado cristiano*" (1504), "*Los Proverbios*" (1508), "*El elogio de la locura*" (1509), "*Sobre el libre arbitrio*" (1524). En sus obras *Erasmo* se aleja de la filosofía escolástica especulativa, para tratar temas de carácter práctico, bajo la dirección del Evangelio; la filosofía de *Erasmo* es antropológica, una vuelta a la persona, buscando la virtuosidad basada en la fe; para él, lo perfecto se encuentra en Cristo como modelo a seguir.

Juan Luís Vives (1492-1540) fue otro gran humanista español, que aspiraba a una sociedad justa y humanamente cristiana; realizó estudios en París, Brujas y Lovaina; fue amigo de *Erasmo* y*Moro*. En la corte del rey Enrique VIII jugó un papel importante, teniendo problemas posteriormente por estar de acuerdo con Catalina en su postura ante el divorcio. *Vives* siguió una reforma eclesiástica sin romper con la iglesia; sostenía que eran imprescindibles los cambios y combatir los vicios del clero; no estaba de acuerdo con la guerra y justificaba la sabiduría práctica para alcanzar una vida virtuosa.

Tomás Moro (1480-1535). A este gran pensador se le considera el fundador del "socialismo utópico", fue uno de los primeros en utilizar la palabra "utopía", para designar la sociedad ideal que posteriormente impulsará *Marx*. De origen Londinense, fue canciller del rey Enrique VIII, quien lo mandó a matar por no reconocerlo como líder espiritual ante su intento anglicanista en el ámbito religioso.

A partir de 1516, con su obra "Utopía", todo intento idealista tendrá el sello de lo utópico y por ende de *Tomás Moro*; *Moro* describe en esta obra la situación crítica de Inglaterra, la pobreza, delincuencia , el abuso del poder y guerras que azotan; en contraste con esto plantea su utopía o ciudad ideal; este término proviene del griego ou topos,(ου τοποσ), no lugar, lugar inexistente; se trata de una visión idealista de lo que debería ser la ciudad, en donde todos trabajan y son felices; según él, el trabajo no debe ser enajenante, debe haber diversión y la jornada de trabajo debe ser de seis horas; no existe el parasitismo, todos están ocupados, el oficio debe ser de acuerdo con la vocación; tampoco existe la propiedad privada, porque es fuente de discordias y de explotación; los enfermos son atendidos en hospitales públicos de manera coherente y se permite la eutanasia; los ciudadanos viven con sencillez y sin obstentar poder ni riquezas; debe haber una armonía con la naturaleza; se rechaza la guerra para resolver conflictos y se proclama la libertad de creencias.

NICOLÁS MAQUIAVELLO (1469–1527)

Maquiavello constituye una figura clave de esta época; su mayor aporte está en una nueva concepción de filosofía política. En su discurso se parte del principio de que hay que obviar los Estados o sociedades ideales, y propone una política y sus medidas para mantener el poder y lograr la unidad. En su obra "*El Príncipe*", se nota un realismo político que soslaya la ética a partir de su experiencia social y como respuesta a determinadas situaciones individualistas, creación de principados, derrumbe del papado y la creación de Estados Nacionales.

En "*El Príncipe*", rechaza la doctrina del derecho divino de los reyes; para Maquiavello el poder no tiene que ver nada con lo divino. El método en su texto es empírico y anti-especulativo. Con *Maquiavello* el Estado adquiere autonomía y se seculariza, se le considera el padre del Estado moderno. El principio maquiavélico del poder se basa en el gobierno de un único y fuerte dirigente; el ideal de príncipe radica en que éste sea amado y temido. La mejor organización es la republicana, sólo hay libertad cuando aumenta el poder y la riqueza de los ciudadanos; la república romana es un modelo para *Maquiavello*, así propuso para su país un poder público que fuera en contra de las ambiciones personales de *Condottieri* y del papado.

RENÉ DESCARTES (1596–1650)

Descartes fue "el padre del racionalismo" y "el padre de la filosofía moderna", nació en la Haya estudió en el colegio Jesuita La Fléche, posteriormente se alistó en el servicio militar; luego desarrolló un método basado en la evidencia y exactitud de las matemáticas. Entre 1625 y 1628 *Descartes* vivió en París, luego se trasladó a Holanda en donde residió hasta 1649, en 1650 por invitación de la reina *Cristina* viajó a Suecia donde murió.

En la obra de *Descartes* se puede notar un afán desmedido por buscar la verdad, una verdad segura y autónoma de tradiciones y dogmas, así descubrió el método racional. Las preocupaciones cartesianas van más allá de las nuevas concepciones modernas, trata temas metafísicos, antropológicos, religiosos, teológicos, entre otros. Su pensamiento se enmarca en dos obras: "*El Discurso del Método*" y "*Las reglas para la dirección del espíritu*".

Descartes rechaza los procedimientos silogísticos aristotélicos de la especulación, y propone un camino para la invención y el descubrimiento, basado en principios matemáticos que darán la certeza y veracidad. Según *Descartes* todos seres humanos tienen una forma innata de buen sentido, una razón que les permite discernir entre lo verdadero y falso; sin embargo, es menester guiar la razón para que no se extravíe y siga un camino correcto, para ello hay que seguir las reglas del método:

- No admitir nada como seguro, a no ser que se presente de un modo claro y distinto al espíritu.
- Dividir las dificultades en cuantas sean posibles.
- Conducir ordenadamente los pensamientos, desde lo más simple a lo más complejo.
- Realizar enumeraciones integrales y revisiones completas, que nos permitan verificar que no hemos omitido nada.

El propósito de estas reglas viene dado por dos constantes: dudar de todo y luego proporcionarnos una idea "Clara y Distinta"; la idea clara es aquella que se presenta atenta al espíritu; la idea distinta es la que se intuye como una totalidad y se puede analizar por partes. Así, un conocimiento puede ser claro sin ser distinto, pero no puede ser distinto sin ser claro, la claridad es lo primordial.

En *Descartes,* la intuición no se contrapone a la razón, sino que es una concepción no dudosa de la mente que nace de la razón y que es más certera que la propia deducción, en la medida que es más inmediata, directa y simple. Por medio de la intuición se llega a las ideas innatas, de donde surge el conocimiento porque nacemos con ellas y están en el espíritu.

La deducción, que para *Descartes* es otro proceso para obtener conocimiento, es un proceso en que dada una tesis, se siguen como consecuencia otros pensamientos en forma necesaria, pero se trata de una deducción no al estilo aristotélico, sino hecha de intuiciones, que mediante ideas claras y distintas añade nuevos descubrimientos.

Luego de establecer las reglas del método, *Descartes* establece otro concepto fundamental: "La Duda Metódica"; esta duda la propone para llegar a la verdad, a una verdad que pueda ser admitida por sí misma, independiente de toda tradición y autoridad; dicha verdad debe ser tal que de ella pueden depender otras verdades por medio de intuiciones a través de una cadena deductiva; esta verdad es común a todo ser pensante.

Esta duda será un medio para llegar a la verdad, "dudar para no dudar". Así *Descartes* duda de: las autoridades, las apariencias sensoriales, de los conocimientos y hasta de las verdades matemáticas. Su hipótesis del genio maligno, parte de una especie de dios malo, perverso, astuto y poderoso que siempre pretende engañarnos con los juicios y conocimientos, esto justifica esta aberración por encontrar la verdad.

Pero ante todas las dudas, hay algo de lo que no puedo dudar: del hecho de que "pienso" "*cogito*"; así la duda se acaba en un hecho primario, la duda me revela la existencia de mi ser pensante: "Dudo luego pienso, pienso luego existo" (*Cogito ergo sum*). Por más que el genio maligno nos quiera engañar, no podrá con tal evidencia de que al dudar pienso, y también existo.

NICOLÁS MALEBRANCHE (1638–1715)

Este pensador francés que perteneció a la orden religiosa del Oratorio intentó responder a las indefiniciones cognoscitivas cartesianas, que dejó latente la pregunta por el vínculo entre las cosas y el alma.

Su teoría se llamó Ocasionalismo; si a pesar de esta separación los cuerpos se encuentran conectados entre sí con nuestro espíritu, esto se debe a causas naturales, pero estas causas no son generadoras, sino medios ocasionales; la causa efectiva no puede ser una cosa natural, finita e imperfecta, sino tiene que ser un ser infinito, perfecto, es decir Dios.

Para *Malebranche*, el mundo es así porque Dios lo quiere, su orden y estabilidad es voluntad divina; así el ocasionalismo es una acción de la divinidad. Desde esta perspectiva, no puede haber comunicación entre la mente y el cuerpo, es imposible conocer directamente las cosas; sin embargo, Dios permite este conocimiento por la estrecha relación entre las almas y Dios; si no tuviéramos esta cercanía con Dios, no conoceríamos ninguna cosa.

BENITO SPINOZA (1632–1677)

Este filósofo judío, intentó también dar otra respuesta al problema cartesiano de la comunicación de sustancias en su obra "*Ethica demostrada según el orden geométrico*"; sus planteamientos son de corte monista y panteísta. Para él Dios es la causa de todo, hace siempre lo mejor y no puede dejar de hacer lo que hace. Dios es la sustancia única que abarca todo cuanto es, y sin la cual nada puede existir.

El pensamiento y la extensión son atributos de Dios, los únicos que conocemos entre los infinitos que posee. Con esta postura *Spinoza* hace desaparecer la teoría de dos sustancias, de aquí surge su monismo y su panteísmo: una sustancia, y en todo está Dios. Por esta postura fue expulsado de la sinagoga.

EL EMPIRISMO

En el siglo XVII se despliega con fuerza la corriente empirista; empirismo es un concepto que proviene de la palabra griega empireia (εμπιρεια) que significa experiencia, lo que significa que esta corriente defiende el principio cognoscitivo, a partir de la experiencia sensible.

Ya en la Edad Media habían existido antecedentes que prepararon esta corriente: las ideas de *Juan de Salisbury* , *Roger Bacon*, *Guillermo de Occam*, entre otros, sentaban las bases de tal movimiento. Estos pensadores impulsaron la experimentación y fueron cuestionados por el orden religioso de la iglesia e inquisición.

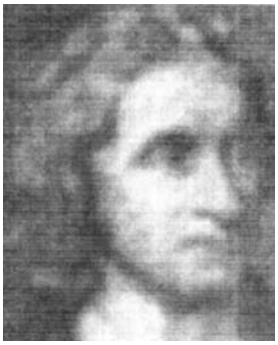
Francis Bacon (1561-1626), de origen inglés, fue el pionero del empirismo que combatió las ideas escolásticas; criticó duramente la lógica aristotélica, y propuso una nueva llamada "*Nuevo Organon*".

Este gran intelectual desarrolló un ferviente cuerpo sistemático de filosofía y empirismo. Para *Bacon* el método de investigación se debe basar en la inducción, que consiste en partir de casos concretos para llegar a establecer leyes generales; este método presenta un problema, la imposibilidad de examinar todos los casos, porque la inducción se basa en una observación, así como por el establecimiento de una ley general para la naturaleza llamada teoría de las formas. Debido a esto desarrolló las famosas "tablas y disposición de los casos", para eliminar errores de la siguiente forma:

- Tabla de la presencia (se registran fenómenos naturales que se investigan).
- Tabla de ausencia (se registran lo opuesto a la tabla anterior).
- Tabla de grados de comparación (se registran las intensidades).

Con estas tablas, *Bacon* convierte a la inducción en un método controlado.

Dentro del bloque empirista, se destacan los empiristas ingleses clásicos; en Inglaterra el empirismo tomó fuerza y cobró un gran arraigo, lo cual exige un estudio de los pensadores *John Locke, George Berkeley y David Hume*.



John Locke (1632-1704). De estudiante *Locke* se apasionó por las ciencias, cultivó el estudio de la química y física; realizó estudios de medicina e incursionó en el campo político llegando a ser diplomático. En el "*Ensayo sobre el Entendimiento Humano*", publicado en 1690, se encuentra todo su talante empírico; aquí reacciona contra las ideas innatas y contra el racionalismo; en esta obra se puede encontrar el análisis detallado sobre la naturaleza, alcance y límites del entendimiento. *Locke* inicia su reflexión contra las ideas innatas, y critica los principios cartesianos del alma, Dios, etc.

Para *Locke* el entendimiento es cual "*tabula rasa*", es decir como hoja en blanco, que se va llenando con los datos de la experiencia humana; las ideas según él son fenómenos mentales independientes de cualquier posible afirmación o negación, son simples aprehensiones o representaciones de cosas, es todo lo que se piensa o percibe mentalmente. La fuente de las ideas por lo tanto es la experiencia; pero las ideas pueden ser de varios tipos:

- De sensación (por ejemplo rojo, caliente, duro)
- De reflexión (operan sobre la sensación, dudar, razonar, querer)
- Mixtas (de origen sensible y reflexivo)

Las ideas de sensación provienen de experiencias externas, las de reflexión de internas; tanto unas como otras son recibidas pasivamente por el entendimiento y las llama ideas simples.

Pero a partir de estas ideas simples se pueden formar otras más complejas, que surgen por actividad del espíritu; estas ideas se obtienen por las facultades del espíritu: percepción, retención y discernimiento que comprende la comparación, la composición y la abstracción. La combinación de éstas explican entidades complejas.

Dentro de las ideas simples, *Locke* distingue cualidades primarias y cualidades secundarias; las primarias son las que tienen validez objetiva por sí mismas por ejemplo extensión, figura, número, etc.; las secundarias son las que percibimos y no están en las cosas como por ejemplo olor, sabor, etc.

Para *Locke* hay tres grados de conocimiento:

- Conocimiento intuitivo: percepción inmediata del espíritu.
- Conocimiento demostrativo: por medio de un razonamiento y concurso de ideas.
- Conocimiento sensible: por medio de los sentidos.

El alcance del conocimiento según *Locke* es lo contigente, es decir, lo que proviene de la experiencia, en cambio lo metafísico y las sustancias de las cosas no se pueden conocer por que son ideas complejas, no son claras y no tienen un referente mental.

George Berkeley (1685-1753) Este pensador Irlandés, cursó estudios en Dublín, fue ordenado sacerdote por la fe anglicana y viajó a Estados Unidos en 1723 estableciéndose en Newpont donde fundó su misión. En 1734 se regresó a Londres y luego a Irlanda, luego fue ordenado Obispo de Cloyne.

Además de filósofo fue un gran apologista del teísmo cristiano, y se dedicó a combatir a los librepensadores y ateos; su preocupación religiosa empapó su obra titulada: "*Tratado sobre los principios del conocimiento humano*", es decir, que su preocupación sobre Teoría del Conocimiento estaba enfocada a partir de los errores humanos sobre el escepticismo, ateísmo e irreligiosidad.

Además de la obra citada, *Berkeley* escribió otros libros entre ellos "*Nuevos ensayos de una teoría de la visión*" y "*Tres diálogos entre Hylas y Philonous*"; en esta última obra *Hylas* representa la materia y *Philonous* el espíritu, así en el debate entre ambos resalta la postura del autor.

La obra general de *Berkeley* es concebida como un inmaterialismo e idealismo subjetivo, resultante una variante del empirismo; pero su talante empirista surge del rechazo de las ideas cartesianas, y afirma totalmente la percepción; de este modo lo dado a la experiencia es lo percibido. La percepción, y no las ideas abstractas, constituyen la base del conocimiento.

Así *Berkeley*, rechaza toda abstracción y todo intento de reducir la realidad a conceptos o entidades abstractas; las ideas matemáticas no se sustentan por sí mismas, sino que se fundamentan en representaciones y percepciones.

David Hume (1711-1776), de origen británico es otro gran empirista que cierra el canon de esta corriente; estudió en Edimburgo y en el colegio jesuita de La Fléche en Francia; entre sus obras más importantes se encuentran: "*Tratado sobre la naturaleza humana*". (1734), reeditada en 1748, "*Investigación sobre los principios de la moral*" (1751), "*La historia natural de la religión*" (1755) e "*Historia de Inglaterra*" escrita mientras era bibliotecario de Edimburgo.

Hume sustenta los principios empiristas llevados hasta el extremo; la fuente del conocimiento es la experiencia, no existen principios innatos; así, los contenidos de la conciencia proceden de la experiencia sensible o de la percepción; establece dos tipos de contenido de conciencia:

- Las Impresiones (sensaciones que experimentamos)
- Las Representaciones (hechos psíquicos representados en la mente)

Hume investiga de qué impresiones provienen las ideas, y en tal investigación descubre que hay representaciones que no descansan en impresiones o en situaciones reales, como es el caso de las ideas metafísicas.

Las impresiones en sí son el substrato de lo dado en la realidad, se caracterizan por su evidente realidad, mientras que las representaciones son débiles reflejos de ellas.

Para *Hume,* todas las impresiones son básicas, pues afirma que las ideas más débiles son copias exactas de las ideas más intensas; el poder creativo de la mente tiene la facultad de mezclar, aumentar o disminuir los materiales dados por los sentidos; estas representaciones necesitan ser analizadas para saber de qué impresión se deriva, cuando a una idea no se le encuentra de donde deriva, es una ficción que no remite a la realidad.

Hume plantea las leyes de las ideas, basadas en el principio de combinación, semejanza, contigüidad espacio-tiempo y la relación causa-efecto. Por otra parte, para *Hume* los objetos de la razón e investigación se dividen en dos grupos:

1. Relaciones formales de ideas (dar verdad de razón no sujeto a existencia)
2. Ideas generales (ideas particulares agregadas a un término de mayor extensión)

En general, la filosofía de *Hume* lleva una fuerte crítica a la metafísica, partiendo del único fundamento de las ciencias que es en última instancia el hábito, la costumbre, la asociación de ideas, entre otras. Esta fuerte crítica concluía al final de su obra: "*Tratado sobre los principios del conocimiento humano*": con la frase drástica de "lanzar a las llamas" toda obra sin razonamiento matemático ni experimental, acusándola de "sofismas y supercherías".

GOTTFRIED WILHELM LEIBNIZ (1646–1716)

Leibniz pertenece a la corriente idealista objetiva; este pensador fue el primer presidente de la Academia de Ciencias de Berlín; posteriormente ocupó, por largos años, el cargo de bibliotecario del Duque de Hannover. *Leibniz* unió matemáticas y filosofía, fue el precursor del cálculo diferencial, y preconcibió la ley de conservación de la energía; entre otras cosas se dedicó a la física, geología, biología e historia.

Su filosofía fue un intento de sintetizar las ideas del materialismo mecanicista con la doctrina aristotélica escolástica; su punto de partida fue la "mónada", expuesta en su obra "*Monadología*" (1714). Para *Leibniz*, las mónadas constituyen sustancias espirituales indivisibles de las que se forma todo el universo; el número de las mónadas es infinito, cada una de ellas posee una percepción.

Fundó también la dialéctica alemana y desarrolló su propia Teodicea (1710): una profunda teoría del reconocimiento, en donde negaba el principio de *Locke* de "*tabula rasa*", negando la experiencia sensorial como fuente de la universalidad y afirmando que el entendimiento es dicha fuente; desarrolló también un tratado filosófico sobre el problema del mal dentro de la teodicea.

Tareas de profundización:
Con el Renacimiento resurge con fuerza la ciencia, el experimento y la investigación con todo su esplendor; Da Vinci, Copérnico y Galilei, son nombres clave y sinónimos de innovación y creatividad; en educación, actualmente, necesitamos mucha creatividad, así que te invitamos a crear algo…atrévete, arriésgate, inventa; cada uno tiene que inventar algo…el docente tiene que tener ideas y destrezas sobre arte, ciencias y humanidades, ¿a ver que se te ocurre?

Otras Fuentes:
Visita: http://icarito.tercera.cl/enc_virtual/historia/renacimiento/parte3/ciencia.html

Glosario:
Utopía: (gr.) no-lugar o lugar idealista.
Empririsimo (gr.): Empireia = experiencia.

UNIDAD 7.- LA ILUSTRACIÓN (SIGLO XVIII)

El siglo XVIII y la Ilustración como movimiento no es más que una consecuencia lógica del Renacimiento; se trata de un siglo de madurez intelectual, en donde el avance científico se elevó en la física de un *Newton* y su ley de gravitación universal, en la matemática de un *Leibniz* que desarrolla el cálculo infinitesimal, en la química de un *Lavoisier* que da pie a los tratamientos inmunológicos, en la medicina de un *Jenner* que avanza en los procesos quirúrgicos; en los aportes de *Voltaire, Kant, Diderot, D'Alembert, Montesquieu, La Mettrie, Helvetius, Rousseau, Turgot, Condorcet, Vico, Bayle*, y un sinfín de brillantes intelectuales que marcaron ilustradamente esta época. Las ciencias, en todas las ramas, se desplegaron con gran fuerza; el siglo XVIII y la Ilustración será el trampolín para el mundo contemporáneo; hoy día no se han superado los aportes como para comenzar una nueva etapa.

De esta etapa de la historia del pensamiento, presentamos a tres de los pensadores más significativos y emblemáticos*: Rousseau, Kant y Hegel*, filósofos que prepararán la agenda reflexiva de la filosofía contemporánea de los siglos XIX y XX.

JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712–1778)

Fue un representante del ala izquierda pequeño burguesa de la Ilustración Francesa. *Rousseau* se hizo famoso como sociólogo y filósofo; sus obras principales son: "*Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*" (1755) y "*Contrato social*" (1762). En cuestiones relativas a la concepción del mundo, *Rousseau* se atenía al deísmo, además creía en la existencia de Dios, admitiendo la inmortalidad de alma. Concebía la materia y el espíritu como un dualismo que siempre ha existido. En su teoría del conocimiento afirmaba el sensualismo, pese a que admitía el carácter innato de las ideas morales.

Como sociólogo criticó duramente las posturas feudales despóticas y admitía como sistema de la democracia burguesa, las libertades civiles y la igualdad de y los seres humanos. Las causas de desigualdad estaban en la propiedad privada, pero abogaba por la perpetuación de la pequeña propiedad. Fue un gran defensor e impulsor del Contrato Social.

En su obra "*Emilio o de la educación*" (1762), *Rousseau* criticó el sistema educativo feudal y proponía una educación enfocada hacia la actividad y el trabajo, como también hacia el status del artesano honrado. Sus teorías fueron retomadas más tarde por los marxistas-leninistas.

EMMANUEL KANT (1724–1804)

Kant es el máximo exponente de la Ilustración Alemana. Muchos problemas y dudas que quedaban pendientes en el modernismo fueron resueltos por él. *Kant* por influjo de su familia fue un pensador disciplinado, metódico y entregado totalmente a la reflexión; estudió en el *Collegium Fredericianum*; hacia el 1740 realizó estudios de matemática, filosofía y física en la ciudad de Prusia; en 1755 se doctoró y fue un insigne maestro en las áreas de física, lógica, metafísica, filosofía del derecho, geografía y antropología entre otras cosas.

Era un intelectual de carácter liberal y admiraba a *Rousseau*; partidario de un régimen de justicia y de igualdad política, vio con simpatía la Independencia norteamericana y la Revolución Francesa.

La filosofía kantiana ha recibido varios nombres, entre ellos: idealismo subjetivo, filosofía crítica, criticismo, idealismo crítico y filosofía trascendental. En el desarrollo de la filosofía de *Kant* se pueden encontrar dos períodos: el pre-crítico y el crítico. El período pre-crítico tiene dos momentos: el primero priva un interés por la ciencia, en él escribe las obras "*La Historia general de la naturaleza*" y "*Teoría del Cielo*" que datan de 1755. El segundo momento, trata temas filosóficos, en él escribe: "*Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y sublime*" (1764), "*Los sueños de un visionario aclarados por los sueños de la metafísica*" (1766) y "*Sobre la forma y principios del mundo sensible e inteligible*" (1770).

El período crítico, representa el estadio maduro de *Kant*, en donde sistematiza su obra en tres grandes críticas: "*Crítica de la razón pura*" (1781), "*Crítica de la razón práctica*" (1788) y "*Crítica del juicio*"; complementadas estas obras con otras introductorias.

La filosofía de *Kant* trata de superar el dogmatismo racionalista y sus excesos escépticos que habían llevado a éste a un empirismo. Para preparar su ataque, parte del problema epistemológico, punto neurálgico de racionalistas y empiristas. *Kant* parte de la existencia de la ciencia filosófica, de su constitución histórica y de su posibilidad y concluye afirmando que todo pensamiento filosófico o científico se formula por medio de juicios, pero dice que hay varias clases de juicios:

- Juicios analíticos: son aquellos en los que el predicado está contenido en el sujeto o sea forma parte esencial, por ejemplo: "el triángulo tiene tres lados"; estos juicios son universales y necesarios, y no son sujetos a error; por ello son llamados juicios a priori, o anteriores a la experiencia.

- Juicios sintéticos: son aquellos que el predicado no está en el sujeto, por ejemplo: la tierra gira alrededor del sol, el concepto tierra no se deduce porque gira alrededor del sol; como hay que verificarlos en la experiencia, estos juicios son a posteriori, así no son universales ni necesarios, sino contingentes.

Según *Kant*, la ciencia debe tener dos características: a) debe tener universalidad y necesidad; b) debe ser progresiva generando nuevos conocimientos. Si la ciencia se compusiera solamente de juicios analíticos, estaría enclavada en un círculo vicioso y daría como resultado un saber estéril; lo mismo, si estuviera compuesta por juicios sintéticos, sería un conocimiento útil y progresivo más no tendría universalidad.

De aquí se deduce una necesidad para justificar a la ciencia, una tercera clase de juicios llamados Juicios sintéticos a priori, ¿pero cómo son posibles estos juicios?, ¿cómo son posibles estos juicios sintéticos a priori en la metafísica, física y metafísica?; *Kant* responderá a cada área con tres obras respectivas: La Estética Trascendental, La Analítica Trascendental y La Dialéctica Trascendental.

Lo trascendental para *Kant* tiene un significado nuevo, es el nombre de todo conocimiento que no se ocupa tanto de los objetos como del modo de conocerlos; trascendental es un modo de ver, algo que supera al objeto y al sujeto cognocente, es una articulación entre ambos.

Las nociones de espacio y tiempo son para él "Intuiciones puras"; es decir condicionamientos necesarios para poder pensar, es decir formas de nuestra sensibilidad; lo que está fuera de estas intuiciones puras o fuera de mí, Kant las llama "cosa en sí" o "noúmeno", que es incognoscible; sólo podemos conocer lo que está determinado en espacio y tiempo; el mundo exterior es un caos de sensaciones, que al ser percibidas por la sensibilidad son ordenadas con el apoyo de las formas espaciales y temporales. En síntesis, espacio y tiempo condicionan la sensibilidad, y dan inteligibilidad. Una vez comprendido este precedente Kantiano, podemos abordar su obra.

Kant parte de la "Estética Trascendental"; pero estética no es concebido por él como la disciplina de la belleza y el arte, para él tiene un significado relacionado con su etimología, es decir, relativo a las sensaciones. La estética trascendental alude a las formas de sensibilidad, que como hemos visto son espacio y tiempo, dando un carácter a priori, universal y necesario.

Pero para ordenar y dar forma al caos exterior, hay que acudir a un segundo grado llamado "categorías", en cuyas estructuras toman formas los conceptos, esto es tratado en su Analítica Trascendental; estas categorías se deducen de los diversos juicios de la lógica tradicional y están resumidas en un cuadro que encontraras al final de la unidad.

Estas dos explicaciones de la Crítica de la razón pura, clasifican la razón de las ciencias en razón de la universalidad y necesidad y el problema cognoscitivo.

Lo que *Kant* llamó "Revolución Copernicana" está clarificado en esta nueva visión, en la cual el sujeto gira en torno al objeto para determinar sus posibilidades de conocimiento, y no al revés, dejando al objeto girar en torno al sujeto.

Si en la estética y analítica *Kant* construyó un nuevo sistema delimitando la experiencia cognoscitiva, en la última "dialéctica" destruirá a la metafísica; para Kant la metafísica no es posible como ciencia, y lo analiza a partir de los grandes temas de la metafísica: cosmos o universo material, alma, Dios, llegando a la conclusión que estos tópicos carecen de objetividad.

Para *Kant* la metafísica es una pseudociencia, en la que las formas y categorías actúan sobre sí mismas y no salen a la experiencia; reflexionar sobre ello sería una pura especulación, por lo que se declara "agnóstico".

No obstante en la "*Crítica a la razón práctica*" tratando temas de moralidad, aborda el problema anterior desde la óptica moral; aquí ataca el hedonismo (placer) y eudemonismo (felicidad); el que sigue este tipo de éticas está errado, o bien son éticas heterónomas porque actúan por móviles extraños a la ley moral. En contraste, la ética kantiana es autónoma, es decir regida por la ley moral, y esta ley se expresa en el "Imperativo Categórico" cuya fórmula es:"Obra de tal modo, que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de una ley universal".

Esta ley le confiere objetividad a la ética por su carácter universal; se trata de una forma que es en sí misma, que no ordena nada concreto ni externo. No quedaría mucho por decir de *Kant*, pero su compendio complejo no cabe en el tiempo y espacio que poseemos.

GEORG WILHELM FRIEDERICH HEGEL (1770–1831)

Este pensador oriundo de *Stuttgart*, Alemania, fue el mayor representante del romanticismo alemán; de familia burguesa y protestante, fue desde niño sumamente inteligente; realizó estudios de teología en *Tubinga* en 1794, en 1800 fue catedrático en *Berna y Frankfurt*; hacia 1801 fue profesor privado en Jena; en 1807 escribe su primera obra en donde despliega su pensamiento en "*Fenomenología del Espíritu*", aquí explica la dialéctica interna del espíritu.

A causa de los turbulentos tiempos bélicos que le tocó vivir, se dedicó a trabajar como redactor del periódico de *Bamberg* entre 1807 y 1809, siendo nombrado por esta época rector de Nuremberg, cargo que ejerció hasta 1816; en 1812 publica su obra "*Ciencia de la lógica*". En 1818 es llamado a la Universidad de Berlín, en la que fue profesor hasta su muerte. Además de las obras ya citadas escribió: "*Filosofía del Derecho*", "*Filosofía de la Historia Universal*", "*Filosofía de la Religión*" e "*Historia de la Filosofía*".

El método que concibe *Hegel* para explicar exhaustivamente la realidad en contínuo movimiento es el Dialéctico o método de la evolución interna de los conceptos, que comprende estos tres momentos esenciales:

- Tesis (equivale a una afirmación)
- Antitesis (equivale a una negación)
- Síntesis (reunión de los momentos anteriores: afirmación y negación)

Este método tiene sus raíces en *Heráclito,* pero tiene singularidad y clarividencia única. A diferencia de otros métodos tradicionales, el dialéctico considera el error, la negación misma, como un momento necesario y evolutivo de la verdad; en este método la verdad conserva, absorbe, elimina o supera el error.

Así, para *Hege*l, de la oposición de dos términos surge una síntesis, en la cual las dos partes contradictorias se unen, dando lugar a una nueva realidad más plena; esta nueva realidad tendrá a la vez su antítesis y su síntesis correspondiente. La pregunta que emerge es ¿cuándo termina este proceso?, concluirá: cuando se llegue a la " Idea Absoluta" o Espíritu Absoluto que según *Hegel* no tiene contradicciones ni ulteriores desarrollos. *Hegel* aspira, con su método, a conocer la realidad total cognocible ya que es racional en esencia, así afirma: "Todo lo racional es real y todo lo real es racional". En este sentido, la filosofía de *Hegel* se presenta como un idealismo absoluto, que no deja nada fuera de la razón. De este modo, la realidad y la historia no encierran ningún misterio; podemos apreciar en Hegel un gran optimismo, en efecto para *Hegel*: "el pasado podrá deducirse racionalmente del presente como las premisas de la conclusión, y el futuro podrá predecirse con la seguridad de quien ve la solución de un problema matemático. La persona será así creador y poseedor del universo". La dialéctica hegeliana es aplicada a lo abstracto y a lo concreto, ambos son dialécticos, así lógica y ontológicamente se vinculan.

Sobre la filosofía del espíritu, *Hegel* afirma que el espíritu comprende tres momentos, los cuales se pueden sintetizar del siguiente modo: 1.- Espíritu Subjetivo (Alma, estudiada por la antropología, conciencia estudiada por la fenomenología del espíritu, y espíritu estudiado por la psicología); 2.- Espíritu Objetivo (El derecho, la moralidad familiar, sociedad civil, Estado, y eticidad); y 3.- Espíritu Absoluto (El arte, la religión y la filosofía).

De este esquema podemos deducir que la evolución interna del espíritu subjetivo nos conduce a la idea de un posible crecimiento interior que nos lleva de lo más primitivo, a lo más animal dentro de la vida de la conciencia subjetiva, hasta lo más espiritual, racional y término aquí idéntico, lo más libre.

El espíritu subjetivo no alcanza a realizarse plenamente por sí mismo, pues para esto requiere de la sociedad. El espíritu objetivo es la presencia de la idea absoluta en el terreno de la finitud: derecho, moral y ética. El Estado constituye la forma plena y mejor lograda del espíritu objetivo; en el Estado la persona renuncia a su libertad individual para conferirla al dominio objetivado de la razón; el Estado como punto más alto del espíritu objetivo se lo concibe como estatismo; así *Hegel* diviniza al Estado, concibiéndolo como la manifestación de la divinidad en el mundo; no obstante hace referencia al Estado prusiano de su tiempo.

Por otra parte, la teoría hegeliana del Estado alcanza su demostración y culminación en la Filosofía de la Historia, obra en donde se describe la evolución del espíritu objetivo (desde las formas orientales hasta las germánicas). En *Hegel* la historia es la evolución del espíritu objetivo, en su proceso hacia la conciencia de su propia libertad.

La evolución de la historia comprende cuatro momentos, equivalentes a las etapas que recorre la vida humana: la niñez de la historia (Oriente, patriarcal), la juventud de la historia (Grecia, libertad), la

edad viril de la historia (Roma, el Estado y las leyes), la ancianidad de la historia (Sacro Imperio Germánico, la espiritualidad). Lo que denota *Hegel* es el proceso de libertad en la sociedad, desde el monismo despótico hacia la participación de todos. La visión histórica de *Hegel*, es ante todo un intento totalizador y último dentro del optimismo basado en el realismo.

CATEGORIAS KANTIANAS		
Criterios Tradicionales	Juicios	Categorías Kantianas
Según Cantidad	Universales Particulares Singulares	Totalidad Pluralidad Unidad
Según Curalidad	Afirmativos Negativos Indefinidos	Afirmación Negación Limitación
Según Relación	Categóricos Hipotéticos Disyuntivos	Sustancialidad Causalidad Acción Recíproca
Según Moralidad	Asertóricos Apodícticos Problemáticos	Realidad Necesidad Posibilidad

Tareas de profundización:
La ilustración es sinónimo de emancipación; este movimiento está muy vinculado a las teorías críticas que dieron pie a la independencia de los países latinoamericanos; te invitamos a investigar la relación de la Ilustración con la Independencia de Centroamérica. Por otra parte recuerda, que en cierta medida, un docente debe ser ilustrado, es decir, dominar el saber, y si bien no podemos saberlo todo, al menos debemos tener claro donde está la información en bibliotecas e internet.

Otras Fuentes:
Puedes leer: "Critica de la razón pura" de E. Kant; "Fenomenología del Espíritu" de Hegel; y un libro muy importante: "El Emilio" de J.J Rousseau,
¡¡ todo docente debe leerlo!!

Glosario:
Antropocentrismo: centrado en el ser humano.

UNIDAD 8.- FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA

La época contemporánea abarca los siglos XIX y XX; se trata obviamente de la continuidad histórica en el marco intelectual; en esta etapa emergen corrientes positivas, un desarrollo científico desmesurado, un nuevo concepto de producción industrial, el surgimiento del capitalismo liberal, un nuevo modo político, nuevas visiones socialistas y materialistas y pensadores de la talla de *Kierkegaard, Nietzche, Bergson, Dilthey, Marx, Engels.*

EL POSITIVISMO

El preámbulo del Positivismo se encuentra en el siglo XVIII, y surge debido al gran auge que alcanzan las ciencias naturales o ciencias positivas, expresadas a través de leyes precisas y rigurosas, cuya finalidad es establecer relaciones constantes entre los hechos.

Este desarrollo de las ciencias naturales siembra en los filósofos la inquietud de la posibilidad de trasladar su eficiente metodología al terreno de las ciencias sociales.

Augusto Comte (1798-1857) Se le puede considerar como el padre del Positivismo; nacido en Francia, fue discípulo de *Saint-Simon*, filósofo francés de corte socialista-utópico; después de romper con éste trabajó como profesor de matemáticas en la Escuela Politécnica de París, no pudiendo obtener el nombramiento se retira. En su marco intelectual se pueden distinguir tres etapas:

1. En la primera, escribe una serie de tratados u opúsculos de filosofía social, entre ellos: "*Distinción general entre opiniones y deseos*" (1819) y "*Plan de trabajos científicos para organizar la sociedad*" (1822).
2. En la segunda, anuncia una novedosa doctrina ideada por él, desarrollada en su libro: "*Curso de filosofía Positiva*".
3. En la tercera, instituye el proyecto de una religión de la humanidad, en su obra: "*Sistema de política positiva o Tratado de sociología*" en cuatro tomos, publicados de 1851 a 1854.

Su vida privada fue un fracaso, y a pesar de ello influyó en el devenir intelectual de su obra; el momento histórico de su vida estaba marcado por la incertidumbre reciente de la Revolución Francesa, los desastres económicos de su tiempo, las guerras napoleónicas, las revoluciones del 30 y 48. Este contexto de penumbras posibilitó las esperanzas para nuevas ideas; en efecto, la filosofía de *Comte* encierra un anhelo reformista; su objeto es construir una nueva filosofía que colabore en la reforma social que se espera; esta reforma implica un cambio en el saber y en el método con afección social; de este modo la filosofía positivista de *Comte* sugiere cinco grandes propuestas.

La primera propuesta es la Filosofía de la Historia; esta nueva concepción de la historia deriva en lo esencial de los principios ilustrados: la verdad se adquiere gradualmente a través de la colaboración de las generaciones que se dan en el tiempo; de acuerdo con concepción, la historia avanza hacia niveles supremos y depurados, así expone su teoría llamada: "Ley de los tres estados o estadios", según la cual la humanidad atraviesa por estas tres etapas:

1. Estadio Teológico (predomina la ignorancia y la ingenuidad, teme a la naturaleza y le atribuye poderes ocultos por fuerzas sobrenaturales y misteriosas; el poder lo tienen los dioses y espíritus. Este estadio tiene tres fases: Fetichismo, Poleteísmo y Monteísmo).
2. Estadio Metafísico (predomina lo abstracto, las nociones de sustancia, causalidad y principio absoluto; se trata de un período crítico y desorganizado, un tanto anárquico que prepara la próxima etapa).
3. Estadio Positivo (es el definitivo y superior a todos los anteriores; en él se explica la realidad acudiendo a las ciencias positivas; predomina la observación y experimentación).

La segunda propuesta radica en la clasificación de las ciencias; análogamente a las etapas anteriores *Comte* establece una clasificación tripartita, bajo la justificación de que la evolución social es un correlato del progreso científico; así de un estado sacedotal-militar, se pasó a uno legal y luego a uno industrial-positivo.

En la clasificación de las ciencias expone el desarrollo histórico del siguiente modo:

+ Matemáticas	Astronomía
+ Física	Química
+ Biología	Sociología

Estas ciencias están ordenadas por el elemento histórico que apuntamos, de lo más simple a lo más general y de acuerdo con su interrelación o afinidad.

La tercera propuesta, enfoca el lugar preponderante que le da *Comte* a la Sociología, teniendo en cuenta que ésta es creada por él como parte del proyecto de reforma social. La sociología estudia la vida los seres humanos en sociedad; los hechos sociales son a la vez los más complejos y los más elevados en la escala de fenómenos naturales; esta ciencia busca leyes generales y abstractas como toda ciencia positiva, por eso la llama "Física social".

El cuarto aporte radica en el tratamiento de la Religión, pero bajo una nueva acepción. *Comte* le confía a la sociología una alta misión: instituir una religión de la humanidad; a pesar de su adversión a lo metafísico, hace esta propuesta, pero no se trata de establecer un culto a un Dios absoluto y trascendente, sino que es una religión que debe dar culto a la humanidad misma con fines altruistas, al Gran Ser como conjunto de seres futuros y presentes; por lo tanto se propone una divinización de la humanidad; *Comte* se imagina incluso una iglesia, culto, sacramentos y sacerdotes que poseen una liturgia enfocada hacia los grandes sabios y pronombres de la humanidad.

El quinto aporte versa sobre filosofía; para *Comte* filosofía es una doctrina general de los conocimientos humanos que logran alcanzar las ciencias positivas; porque si no tiene este fin es una ficción o fantasía. La filosofía debe poseer ciertas características, entre ellas: enciclopédica, sistemática en relación a lo positivo, organizativa, entre otras cosas. Tiene que tener sobre todo un carácter práctico para satisfacer las necesidades humanas.

Después de *Comte* continuaron su camino con algunas variantes: *Pedro Laffite* (1825-1903), *Emilio Littre* (1801- 881), *John Stuart Mill* (1806-1873), *Enrique Harckel* (1834- 919), *Herbert Spencer* (1820-1903).

INTRODUCCIÓN AL SOCIALISMO

Los planteamientos utópicos han estado presentes a lo largo de la historia de la filosofía, desde *Platón*, pasando por *Tomás Moro*, *Campanella y Francis Bacon* hasta llegar a *Carlos Marx*.

Las Utopías del siglo XIX, llamadas socialismos utópicos, presentan una visión reformista ante problemas reales, buscando la transformación del orden establecido. Cuando el régimen feudal cayó en el marco de la sociedad emergente capitalista, que pregonaba la libertad y la democracia, se cayó en un régimen de opresión y explotación industrial; a raíz de esta circunstancia y como respuesta a ella, surgen los movimientos socialistas.

El socialismo inicial premarxista, era un socialismo utópico, que criticaba y condenaba a la sociedad capitalista; anhelaba su desmoronamiento imaginándose la posibiidad de instaurar un régimen mejor, una sociedad más justa y humana, queriendo convencer que la explotación era buena para la industria, pero mala para la moral y para la humanidad.

Este socialismo inicial no era revolucionario, más sí era crítico y tenía el mismo objeto bajo una prédica o discurso moralizador; así este socialismo no concebía ni la lucha de clases, ni el carácter dialéctico de la historia y de la sociedad. Este socialismo obviamente fue el preámbulo de lo que *Marx y Engels* llamaron Socialismo Científico.

Carlos Marx (1818-1883) Nació en Trévesi, ciudad Prusiana Renana; de familia culta, acomodada y liberal; *Marx* se matriculó en las Universidades de Bonn y de Berlín, donde estudió Derecho, y además Historia y Filosofía. En un principio, *Marx* siguió los lineamientos de *Hegel*; con los hegelianos de izquierda funda en Colonia el periódico "*La Gaceta del Rin*" en 1842; más tarde recibió influencias materialistas de *Ludwing Feuerbach*. De 1802 a 1820 edita otro periódico llamado "*Los Anales Franco-Alemanes*". En 1847, junto a *Engels,* se afilian a una liga socialista y toman parte del II Congreso de esta organización llevada a cabo en Londres, y se les encomienda la redacción del Manifiesto Comunista que se publicó en 1848.

En el Manifiesto Comunista, *Marx y Engels* exponen la nueva concepción del mundo, propuesta por su materalismo dialéctico, con afecciones en lo social; aquí plantean la Lucha de clases y el papel revolucionario de los proletarios. Después de pasar por Bélgica y París, *Marx* regresa a Alemania, y vuelve a editar en Colonia la "*Nueva Gaceta del Rin*" entre 1848-49; posteriormente es expulsado de Alemania y se regresa a Londres.

El 28 de Septiembre de 1864, se funda en Londres la Asociación de los Trabajadores, cuya alma fue *Marx*; en este contexto se desarrolla la famosa obra de Marx "*El Capital*", pero debido a su salud no la pudo concluir. Entre sus obras, además de las citadas podemos anexar: "*Manuscritos Económicos Filosóficos*" (1844) de su época joven, "*Las Tesis sobre Feuerbach*" (1845), "*La miseria de la filosofía*" (1847) y "*La sagrada familia*" (1845).

Marx se ocupó de integrar estos precedentes y completarlos; a partir de ellos pudo crear una teoría nueva y original, no siendo arbitraria ni subjetiva, porque emerge de la realidad, se separa de ella y la juzga con una visión crítica. La concepción marxista del mundo parte del principio del "Materialismo dialéctico", intentando sistematizar el materialismo filosófico con la teoría dialéctica hegeliana de las contradicciones, transformándola y cambiando el idealismo por el materialismo.

En la obra "*Anti Dühring*" se plantea que la unidad del mundo no consiste en su ser, sino que consiste en su materialidad; el movimiento es la forma de existencia de la materia, jamás puede existir materia sin movimiento y movimiento sin materia. El pensamiento y la conciencia son productos del cerebro humano, y la persona es un producto de la naturaleza que se ha formado y desarrollado en ese ambiente.

Marx frente a *Hegel* defiende la postura que la naturaleza es lo primero, ante la afirmación de que el espíritu es lo primero (*Hegel*); así el marxismo considera la materia como lo primordial o bien las necesidades económicas ante las necesidades espirituales de la persona; dicho de otro modo: todo depende de las causas económicas y sociales.

Sobre lo dialéctico del marxismo, se hace referencia a *Hegel* por su aportación fundamental; para la filosofía dialéctica no existe nada definitivo ni absoluto, se trata de un proceso en devenir y en parecer, un ascenso sin fin de lo inferior a lo superior; según *Marx*, la dialéctica es la ciencia de las leyes generales del movimiento, tanto del mundo exterior como del pensamiento humano.

Dentro del pensamiento dialéctico las cosas y fenómenos no se desarrollan en forma lineal, sino en espiral, a través de saltos, catástrofes y revoluciones que van transformando todo en cantidad y calidad, aportando choques y contradicciones de diversas fuerzas y tendencias en sociedad determinadas; se trata de un visión dinámica de la realidad y de sus estructuras.

Para comprender a fondo el marxismo sin duda hay que leer los textos de *Marx*, que son sumamente complejos y se necesita tener un fundamento filosófico, político, sociológico y económico; no obstante intentaremos revisar por encima cuatro aspectos figurativos: lucha de clases, materialismo histórico, La plusvalía y la enajenación.

Lucha de Clases. La dialéctica hegeliana fue alcanzada y superada por el materialismo dialéctico, para el cual toda la historia anterior había sido la historia de la lucha de clases; de hecho la historia nos ha demostrado la lucha entre los pueblos y sociedades, en ella ha habido sucesiones revolucionarias, reacciones de paz y guerra, estancamientos y progresos.

Para el marxismo la lucha de clases es el hilo conductor de la historia; argumento sostenido por la contradicción histórica de opresores y oprimidos, libres y esclavos, patricios y plebeyos, etc. Esta lucha acabó siempre con la transformación revolucionaria de la sociedad y el hundimiento de las clases beligerantes, tal es el caso de Francia, por ejemplo.

En la sociedad burguesa en la que vivió *Marx*, según él, no se habían abolido las contradicciones de clase, sino que se habían ido sustituyendo las formas viejas por otras, y así se generó una polarización entre dos bandos: la burguesía y el proletariado. Dentro del Marxismo clásico los proletarios tienen asignada la misión revolucionaria de liberarse de las condiciones infrahumanas e invertir radicalmente el orden.

El Materialismo Histórico. El materialismo histórico tiene el objeto de analizar estas luchas de clases y contradicciones históricas. Los principios que rigen el materialismo histórico son explicados por *Marx* en el prólogo de la "Contribución a la crítica de la economía política" que entre otras cosas dice:

"En la producción social de su vida los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que no corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales.

El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia".

Como podemos apreciar en este texto lo espiritual está condicionado por factores de producción y la cultura en su integridad se deduce de la básica y material necesidad de comer y vestir, y la esencia de la persona consiste en la satisfacción de necesidades.

La Plusvalía. Un aspecto esencial para comprender la crítica marxista al capitalismo, es la plusvalía. Descubrimiento que reveló el secreto del capitalismo basado en su producción y explotación del obrero. La plusvalía es la apropiación del trabajo del obrero no retribuido; se trata de la diferencia del valor de los bienes producidos por el obrero y el salario que recibe, diferencia que se la apropia el capitalista. Por ejemplo: el empresario "X" contrata los servicios del obrero "Y", para que realice mesas por el pago diario de US$ 10 diarios; los materiales para hacer la mesa cuestan US$30, o sea que la mesa entre materiales y salario cuesta US$ 40, no obstante se vende en US$ 60 para ganar sobre la inversión US$ 20; viendo que es rentable y que hay demanda, le pide al obrero que fabrique 10 mesas, por lo tanto la inversión de materiales serían US$ 300, y las del salario US$ 10, el costo total de 10 mesas hechas en un día es de US$ 310, pero al venderlas recibe US$ 600, de los cuales US$ 300 son de materiales y US$10 de salario, teniendo una utilidad de US$ 290; ¿Porqué gana "X" US$ 290 y "Y" sigue ganando US$ 10? ; esto es la plusvalía.

La Enajenación. Estrechamente unida a la plusvalía se encuentra el problema de la enajenación o alienación que la persona experimenta en la sociedad capitalista. De acuerdo con la dialéctica, la persona puede desarrollarse sólo a través de las contradicciones; así, por ejemplo, la libertad se ha alcanzado pagando el precio de la servidumbre y la esclavitud.

Como expresión concreta de estas contradicciones históricas figura la alienación, la cual surge cuando la persona no se reconoce en los productos que él mismo crea y más aún cuando estos productos lo doblegan y deshumanizan.

La enajenación o alienación puede ser religiosa, económica o de otros tipos; por ejemplo, en la alienación religiosa ya no es Dios quien crea seres humanos a su imagen y semejanza, sino que los seres humanos crean a sus dioses a imagen y semejanza, y una vez creada la imagen de un Dios omnipotente, la persona se somete a él; así, "*la religión —dice Marx— es el suspiro de la criatura agobiada, el estado del alma de un mundo desalmado, porque es el espíritu de los estados de alma carentes de espíritu. La religión es el opio del pueblo*".

En la enajenación o alienación económica, el obrero crea productos y máquinas, que saliendo de sus manos lo esclavizan y deshumanizan; así el trabajo se torna humillante y fatigoso; mediante la alienación la persona se transforma en propiedad privada de los medios de producción. El dinero, símbolo abstracto de los bienes materiales creados por la persona, domina como amo a todos. Como conclusión de la enajenación fundamental se crean las grandes crisis, guerras y convulsiones, en donde las fuerzas hostiles se vuelcan sobre la persona.

EL VITALISMO

Al finalizar el siglo XIX, surgen en Europa una serie de corrientes filosóficas que reaccionan contra el racionalismo, centrando su pensamiento en torno a la existencia humana y en ella, en la vida; se trata de corrientes no muy densas en cuanto a su sistematización; una de estas corrientes es el "Vitalismo", la cual afirma que la vida humana es la realidad fundamental.

Este vitalismo presenta varias modalidades, por ejemplo, una corriente de vitalismo es impulsada por *Henri Bergson* (1859-1941); quien elabora una crítica al racionalismo bajo sus acepciones conceptuales; para él la inteligencia nos entrega esquemas muertos, simples abstracciones.

Otra corriente Vitalista es impulsada por *Guillermo Dilthey* (1833-1911), pero este vitalismo está incorporado en el Historicismo; *Dilthey* explica la importancia de la vida humana a través del cambiante mundo de la historia; la persona se puede conocer a sí misma a través de los datos históricos; pero este conocimiento se hace fáctico en la medida que observamos la historia colectiva, no individual; una máxima de *Dilthey era*: "Cuanto el hombre es, lo experimenta a través de la historia".

Un seguidor de esta corriente es *Ortega y Gasset* (1883-1955), gran defensor de la razón vital; para él la razón matemática no es capaz de pensar la realidad cambiante y temporal de la vida humana; de ahí la necesidad de recurrir a otra razón, la vital; a la vez planteó la idea de las circunstancias dentro de su esquema metódico con la famosa afirmación "yo, soy yo y mis circunstancias".

Friedrich Nietzsche (1844-1900) *Nietzsche* es exponente de un tipo de vitalismo diferente. Nació en Rocken, Prusia; estudió filología clásica en Boon y en Leipzig; en 1869 fue nombrado profesor en esta disciplina en Basilea; pasó parte de su vida en Sils-María, Engadina, Riviera, casi siempre solitario y enfermo. Su exaltación del destino contra el pensamiento, del individuo contra la sociedad, del romántico contra el clásico, expresa bien la época que le tocó vivir; fue para la filosofía de su época el punto culminante, en donde se cerró el romanticismo.

Sin duda *Nietzsche* es uno de los más eminentes escritores modernos alemanes, su estilo es apasionado y de gran estética. En su filosofía encontramos un gran interés por la cultura griega, a la cual interpreta. El tema neurálgico de su obra es la persona, la vida humana; la superación de la pesona a través de un nuevo orden moral y de unos nuevos valores que eleven la dignidad de su existencia.

Dos autores influyen en su pensamiento: *Arturo Schopenhauer y Ricardo Wagner*; sin embargo, descartará más tarde a *Wagner*. Como apuntamos anteriormente, el tema central de la obra de *Nietzsche* es la vida humana, pero no cualquier tipo de vida, sino la vida superior, lo que sería la "vida ideal". Para explicar esta vida ideal, *Nietzsche* nos ofrece tres etapas por las que atraviesa su pensamiento:

1. La Etapa del Ideal Estético (estudio de la tragedia griega, en su obra "*El origen de la Tragedia*"). Aquí descubre el ideal del griego en dos categorías: lo apolineo y lo dionisíaco. La categoría de Apolo representa lo armónico, equilibrado, mensurado y racional. La categoría de Dionisio representa la orgía, el vino, la embriaguez, la danza. Aquí *Nietzsche* privilegia el instinto, lo dionisíaco, porque significa la afirmación de la vida, como diría él: "vida eres mala, pero te adoro".

2. La Etapa del Ideal científico. Esta etapa está representada en el sabio: "el sublime pensador que es capaz de encarnarse con la realidad total, totalmente libre de perjuicios, que conoce todas las miserias y que, a pesar de todo, afirma la voluntad de vivir". Ese sería en esta etapa el verdadero ideal humano. Obras representativas de esta etapa son: "*Humano, demasiado humano*" (1876), "*Aurora*" (1871) y la "*Gaya ciencia*" (1882).

3. La Etapa Ideal del Superhombre. Con esta etapa culmina y cristaliza el modelo de ser humano que propone; el destino de la persona es su superación inminente, es decir, en esta vida concreta y no en otra. La persona debe renunciar a dios, Dios ha muerto, para encontrar su glorificación en la única vida posible y verdadera, la vida terrena con todo y limitaciones. Obras representativas de esta etapa son: "*Así hablaba Zaratustra*" (1883), "*Más allá del bien y el mal*" (1889), "*Genealogía de la Moral*" (1887, "*El caso Wagner*" (1888) y "*El ocaso de los ídolos*" (1889).

De las obras mencionadas, las más representativa es "*Así hablaba Zaratustra*", en donde desarrolla la doctrina del superhombre; aquí se suma su teoría religiosa acerca de esta propuesta, y crítica y niega la existencia de un Dios trascendente, así, diviniza al superhombre.

El predicador profético de esta doctrina es Zaratustra, un legendario personaje de la Cultura Persa; en el superhombre encarna la voluntad del poder que lo lleva a superarse sin ser débil, ni moral ni físicamente. Este ideal de superhombre es la antípoda del ideal cristiano, proponiendo una trasmutación de valores, así afirma: "aquel que haya de ser un creador en el bien y en el mal, en verdad debe comenzar por ser un destructor y romper los valores en pedazos". Desde esta perspectiva, los valores cristianos de obediencia, humildad, resignación, caridad, deben ser cambiados en favor de la moral del superhombre por el orgullo, el poder, la fuerza, el dominio, la valentía, la audacia, la virilidad, etc.

A la vez *Nietzche*, explica que hay dos tipos de moral: la de los señores y la de los esclavos; la primera es relativa al superhombre; así la moral no coincide con la bondad sino con la fuerza; la segunda es la moral de los débiles y frustrados, es la gregaria, la del "rebaño".

Estas concepciones dan por asentado ciertos principios de índole política, así, la democracia asume la moral de los esclavos, mientras que la moral de los señores justifica la guerra, que es un "remedio admirable" para los pueblos débiles.

Por último cabe señalar, que *Nietzsche* no se resigna a quedarse instalado en la inmanencia, así recurre a la teoría del "eterno retorno", según la cual esta vida que se afirma, que reclama siempre ser plena, que pide eternidad en el placer habrá de volver una y otra vez con toda su luminosidad pero con todo un lastre de miserias.

EL EXISTENCIALISMO

Entrando ya al siglo XX, nos encontramos con una de las corrientes más originales, controversial y difundida; esta corriente se llama Existencialismo y tiene sus raíces al final de la Primera Guerra Mundial. En este marco contextual de crisis, surge un pesimismo fatal, en donde se desarrolla la finitud de la persona y su desesperanza. La filosofía existencial o existencialismo, plantea la existencia o vida de la persona frente a la muerte.

Los autores existencialistas se enmarcan en escuelas definidas; por ejemplo, tenemos el existencialismo germano cuyos exponentes son: *Heidegger, Jaspers, Pieper*, escuela que se enlaza con el teólogo protestante *Sorem Kierkegaard*, de donde surge el existencialismo francés con *Wahl, Jankelevitsch, Marcel, Le Senne, Lavelle, Sartre*; la escuela italiana tiene a *Abbagnano, Pareyson, Castelli*, y el existencialismo español tiene a *Unamuno*, *Ortega y Gasset* y algo de la obra de *Zubiri*; otros existencialistas aislados son: *Landsberg, Buber y Barth*.

Karl Jaspers (1883-1969) *Jaspers* constituye una figura relevante del Existencialismo alemán; fue profesor de la Universidad de Basilea, dedicándose profundamente a la psiquiatría, lo que determinó su quehacer filosófico, y su obra "*Psicopatología general*" (1913).

En las psicopatologías no ve *Jaspers* un exponente desintegrador de la personalidad, sino atormentadas búsquedas que hace la persona de su propia individualidad. *Jaspers* considera estas búsquedas como el núcleo del auténtico filosofar y llega a la conclusión de que una imagen racional del mundo todavía no constituye un saber, sólo es una cifra del ser y siempre necesita interpretación. El contenido interno de la filosofía sólo se descubre en la comprensión íntima de esta cifra y el objetivo de la misma filosofía será llegar a captar lo irracional que domina en el mundo y comprenderlo como fuente de sabiduría superior.

En el existencialismo de *Jasper* aparece la peculiaridad de lo que él llama "situaciones límite". Según *Jaspers* el sentido de la existencia se alcanza en grandes conmociones internas, en estas situaciones límites, y ahí se le revela con claridad ante las enfermedades críticas y ante la muerte.

Soren Kierkegaard (1813-1855) Nació en *Copenhague*, en donde realizó estudios de teología hacia 1830, elaborando una tesis sobre el concepto de ironía; su vida fue conflictiva y atormentada por sus deformaciones físicas; en 1838 vivió una profunda experiencia religiosa que lo llevó a profundizar en ese tema; así, su existencialismo es netamente cristiano; su compromiso y ruptura con *Regina Olsen* también influyó en su modo de pensar, pues a ella debía su ser poeta y escritor.

Kierkegaard escribió una serie de libros extraños firmados con pseudónimos tales como *Johannes Climacus, Johannes de Silentio, Anti-Climacus*, entre otros; entre sus obras hay que señalar: "*O lo uno o lo otro*" (1841), "*La repetición*", "*Temor y temblor*" (1843), "*Las migajas filosóficas*", "*El concepto de la angustia*" (1844), "*Estadios en el camino de la vida*" (1845) y los "*Diarios*" que escribió a lo largo de su vida.

El problema fundamental de *Kierkegaard* consiste en esclarecer el propósito de la existencia humana, lo cual es soslayado por *Hegel* en contra de quien establece un debate. La subjetividad ocupa un lugar en toda teoría existencialista, inclusive en la de *Kierkegaard*, en donde la "angustia" es un punto central.

Podemos destacar del contexto existencialista de *Kierkegaard* los tres estadios de la existencia que propone en su obra "*Estadios en el camino de la vida*" (1845); estos estadios, no son otra cosa que modos de ser que asume la existencia humana y que son elegidos en un momento dado por los individuos cuando optan por ciertos principios y valores:

- Estadio Estético: La persona se conforma con lo placentero, exenta de dolor y compromiso; aprovechando al máximo el placer en la existencia, aunque se termine en nostalgia e insatisfacción. El símbolo de esta etapa es "Don Juan" el seductor.
- Estadio Etico: La persona se reafirma en las relaciones humanas y en la responsabilidad; el individuo se estabiliza emocionalmente opta por el matrimonio y una profesión. El símbolo de esta etapa es *Sócrates*.
- Estadio Religioso: La persona llega mediante una relación subjetiva y auténtica al conocimiento de dios por la fe. El símbolo de esta etapa es Abraham. En medio de la angustia Abraham es impulsado a un nuevo camino: la fe, creer a pesar de los sacrificios.

La existencia religiosa auténtica no se patentiza en la cristiandad; el verdadero cristianismo se cristaliza bajo la acepción y concepción de la infinitud divina y la finitud humana; para entender esta realidad hay que abandonar lo ético y sumergirse en lo religioso, que es sinónimo de existencial; pero esta entrega a lo religioso no genera tranquilidad sino todo lo contrario: angustia. La "Paradoja absoluta" de *Kierkegaard,* radica entre la distancia infinita y la distancia inmediata entre Dios y la persona; esta paradoja se materializa en la encarnación del Dios-persona.

La realidad para *Kierkegaard* no es un sistema cerrado armonioso, sino "*la verdadera realidad es un mundo despedazado, lleno de contrastes y misterios, y donde continuamente chocamos con el acaso, la paradoja, lo irracional, es decir con enigmas que no se dejan superar por el pensamiento*".

Martin Heidegger (1889-1976) Nació en el sudoeste de Alemania, de familia católica; el 1903 ingresa al liceo de Constance: en 1906 se inscribe en Friburgo para terminar estudios secundarios; hacia 1914 se doctora en Filosofía con la tesis: "*La doctrina de las categorías y de la significación en Duns Escoto*". En 1923 es nombrado profesor en Marburgo, y en 1929 sucede a *Edmundo Husserl*, en este mismo año publica su ensayo sobre "*La esencia del fundamento*" y "*Kant y el problema de la metafísica".*

Su obra más conocida es "*El ser y el tiempo*", publicada en 1927; este libro quedó inconcluso ya que sólo se publicó la primera parte. En *Heidegger* se nota cierta influencia de *Husserl* y de quien toma el método fenomenológico. En 1923, cuando los nazis llegan al poder, nombran a *Heidegger* rector de la Universidad de Friburgo.

Más tarde *Heidegger* publicará otras obras, entre ellas: "*Holderlin y la esencia de la poesía*" (1937), "*La doctrina de Platón sobre la verdad*" (1942), "*La esencia de la verdad*" (1943), "*Sendas Perdidas*" (1950), "*Introducción a la Metafísica*" (1953), *"¿Qué es esto: filosofía?*" (1956), "*El camino hacia el lenguaje*" (1959), "*Nietzsche*" (1961).

La filosofía de *Heidegger* parte del presupuesto de no aceptación de subordinar la filosofía a otra ciencia; así, le da a la filosofía un dominio de investigación autónoma e irreductible; investigando "el ser, siendo". Para *Heidegger* la tarea fundamental de la filosofía consiste en aclarar el sentido del ser, y esto plantea una cuestión clave en su filosofía: ¿en qué ente hay que escudriñar el sentido del ser?.

Heidegger encuentra que la vía de acceso al ser es el "*Dasein*" (el-ser-ahí), es decir, el ser concreto, la persona; así la realidad primaria donde el ser se capta con su sentido original es: el *Dasein*, la persona, el ser ahí. De este modo la persona se convierte en el fundamento ontológico de su filosofía, la persona será el medio a través del cual se da el ser. Para *Heidegger* la fenomenología es el procedimiento para descubrir al ser de los entes, más que un método es una hermenéutica que interpreta condiciones de posibilidad de los fenómenos.

En el análisis del *Dasein, Heidegger* manifiesta que la naturaleza propia del Dasein consiste en su existencia y es aprehendido por medio de "existenciarios", que significan expresiones de la situación de la persona en el mundo, como por ejemplo "estar en el mundo" o "arrojado a la existencia". Dasein es así "ser-en-el-mundo". Para *Heidegger* mundo significa el mundo que la persona hace, que está a mano, no se trata de una manera originaria para contemplar, sino de un conjunto de instrumentos que hay que emplear para transformar mediante nuestras ciencias y técnicas.

Para *Heidegger* hay dos tipos de existencias: existencia inauténtica, que se caracteriza por lo trivial, lo hedonista y por olvidarse de la tragedia de la existencia y existencia auténtica, que se caracteriza por asimilar la angustia y la fragilidad del existir frente a la muerte.

Jean-Paul Sartre (1905-1980) De nacionalidad francesa, realizó estudios en la Escuela Normal Superior, influenciado por *Heidegger y Husserl*; enseñó filosofía a nivel medio en Le Havre y París desde 1934 a 1939; desde 1940 a 1941 fue prisionero de los alemanes, al ser liberado impartió clases en el Liceo de *Nivelly*, luego en *Condorcet*; en 1945 fundó la revista "*Los tiempos modernos*".

Como representante del existencialismo francés se dedicó por completo a la publicación de obras filosóficas y literarias, entre ellas: Filosofía: "*El ser y la nada, ensayo de una ontología fenomenológica*" (1943), "*La imaginación*" (1936), "*Bosquejo de una teoría de las emociones*" (1939), "*Lo imaginario, psicología fenomenológica de la imaginación*" (1940), " *El existencialismo es un humanismo*" (1946), "*Crítica de la razón*" (1945), "*El aplazamiento*" (1945), "*La muerte en el alma*" (1949); Teatro: "*Las moscas*" (1943), "*A puerta cerrada*" (1943), "*La mujerzuela respetuosa*" (1946), "*El diablo y el buen Dios*" (1951), entre otras.

Sartre elabora una distinción ontológica muy significativa, para explicar su concepción de ser humano y mundo, distinguiendo el "*en-sí*" y el "*para-sí*". El en-sí viene siendo lo que es, carece de toda relación, es algo indiferenciado, opaco y compacto; el en-sí es el mundo dado y formado, contingente y gratuito; ante el *en-sí* como mundo se encuentra el para-sí que es la persona, es decir la conciencia; la conciencia está en el mundo, en el ser en-sí pero es totalmente distinta a él porque no está vinculada; esta conciencia es libre, la persona está condenado a ser libre, el ser para-sí es la libertad un vacío de posibilidad; la libertad es inherente al para-sí, a la persona.

Como podemos apreciar, para *Sartre* la libertad es vista como una condena insoslayable, no hay limites para esta libertad que la libertad misma, o lo mismo: "no somos libres de dejar de ser libres"; en la obra "*El existencialismo es un humanismo*" *Sartre* expone que la persona no es otra cosa que lo que él hace; esta definición nos lleva a recalcar la distinción existencialista entre esencia y existencia; la esencia equivale al ser en-sí, mientras que la existencia se refiere al ser *para-sí*; visto de este modo la persona no es lo acabado, es un proyecto que se va haciendo, algo en realización, en este continuo hacerse: "el hombre inventa al hombre".

Según esta concepción antropológica de proyecto subjetivo, nada existe que lo anteceda; la idea de un Dios creador es absurda; esto a la vez acarrea que no hay valores fijos ni eternos, no hay normas, la persona las tiene que fijar.

Con esta postura *Sartre* presenta una tesis contra el *nihilismo y quietismo*, con una visión más optimista que otorga responsabilidades a la persona, la persona se elige a sí; en esta elección sobreviene una responsabilidad angustiosa que se experimenta ante la duda de saber si hemos elegido acertadamente y que tiene una directa afección a la humanidad; eludir esta responsabilidad y angustia —que podría hacerlo— es para *Sartre* obrar de mala fe.

La gratuidad y contingencia de las cosas nos lleva a experimentar la "náusea"; así, la náusea es el sentimiento que nos invade cuando se descubre la contingencia esencial y lo absurdo de lo real. La persona además de ser un ser para-sí es un ser para-otro; el otro se revela y manifiesta en cuanto otro mediante experiencias determinadas invade el campo de mi subjetividad, y el sujeto que yo era es transformado en objeto de su mundo; los otros me escudriñan y oprimen, "el infierno son los demás" dirá *Sartre*.

FENOMENOLOGÍA

Haciendo un nuevo paréntesis, tenemos que decir algo de esta corriente llamada fenomenología, que tiene una estrecha relación con el existencialismo; el mayor exponente y fundador de la fenomenología es *Edmund Husserl* (1859-1938).

El preámbulo filosófico de esta corriente se halla en la simbiósis del pensamiento de *Platón, Leibniz y Brentano*; se trata de una transformación de la filosofía en una ciencia rigurosa, creando una lógica pura del conocimiento científico; con la pretensión neutral *Husserl* intentó delimitar la "conciencia pura" al margen del ser y de la conciencia del sujeto, de este modo se obtienen "esencias puras", y tales esencias poseen un significado, más carecen de existencia por sí mismas. De este modo su epistemología afirma que el objeto se descubre y se crea como resultado de la intuición dirigida hacia él; así, el criterio de verdad se halla constituido por las vivencias personales del sujeto.

El pensamiento idealista y fenomenológico de Husserl se halla en las obras: "*Investigaciones Lógicas*" (1900), " *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*" (1954), "*Filosofía primera*" (1959).

La fenomenología en sí, parte de la intencionalidad de la conciencia orientada hacia el objeto, sustentando el principio de que "no hay objeto sin sujeto"; el método fenomenológico parte de: 1) la reducción fenomenológica, es decir, abstenerse de formular juicios de cualquier clase que conciernan a la realidad objetiva y que rebasen los límites de la experiencia pura. 2) la reducción trascendental, es decir el ver al propio sujeto del conocimiento no como un ser real, empírico, social y psicofisiológico, sino como una conciencia pura trascendental. La fenomenología ha influenciado a *Scheler y Heidegger*, a *Sartre*, y a los católicos *Edith Stein y Van Breda.*

EL PERSONALISMO

Esta escuela contemporánea tiene por impulsor a *Emmanuel Mounier*; este movimiento filosófico postula el supremo valor de la persona, que debemos distinguir del individuo.

El individuo es un ser indivisible que no presenta características propias que lo definan, es uno entre tantos, un ser anónimo; en cambio la persona es un ser con valores, personalidad, espiritual y cualidades propias e intransferibles. La individualidad es mecánica, material e intercambiable, en cambio la persona define al sujeto como un ser integral y pleno; *Mounier* define a la persona afirmando: "el hombre es cuerpo, de la misma manera que es espíritu: enteramente cuerpo y enteramente espíritu", con esta definición *Mounier* intenta separarse de las radicalidades materialistas y espiritualistas; así las principales características de las personas se definen en su "inobjetividad", afirmando que no es objeto o cosa.

Esta corriente, iniciada en 1930 en Francia, ataca a lo inhumano abogando por una teoría revalorizante en lo que respecta a la persona; en la revista "*Espirit*" *Mounier* descarga todas sus tesis ante una sociedad deshumanizada que cosifica a la persona y lo aborda como individuo numérico, como objeto y cosa; este personalismo emerge a raíz de la crisis europea de 1929; otros personalistas son *Blas Pascal Maine de Biran, Max Scheler, Martín Buber, J. Coates, G.H. Howinson, B.P. Bowne, E.S. Brightman,W.E. Hocking, Armando Carlini y Luigi Stefanini.*

ESCUELA DE FRANKFURT

La Escuela de Frankfurt representa el impulso más cercano del neomarxismo; tuvo su origen en el Instituto para la Investigación Social de Frankfurt a principios de la década de 1920; su contexto vital es la crisis de la post-guerra, la experiencia fascista, el estalinismo y la segunda guerra mundial, sin olvidar la experiencia nazi y sus afecciones.

El grupo que constituyó esta escuela eran intelectuales judíos acomodados, entre los que destacan: *Friederich Pollack, Henryk Grossmann, Karl-Augusto Wittfogel, Franz Borkneau, Leo Loewnthal, Franz Neumann, Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Erich Fromm*.

Este grupo de pensadores y especialmente los últimos cuatro de la lista llevan a cabo una crítica a la sociedad opulenta e industrializada, critican al marxismo ortodoxo por medio de la razón

instrumental; la crítica social intenta propiciar una transformación racional que tenga en cuenta a la persona, su libertad, creatividad y armonioso desarrollo. El Marxismo que propugnan es contestatario, libre e independiente.

Theodor Adorno, es una de las cabezas de esta escuela junto con *Horkheimer*, en sus aportes opta por el *Hegel* dialéctico rechazando al *Hegel* sistemático, definiendo una dialéctica "negativa", las positivas se subyugan a las ideas de progreso que posteriormente alienan a la persona; así, *Adorno* se cuestiona ante la decadencia humana que nació de la Ilustración, ¿cómo el progreso proviniente de la ilustración aliena a la persona?; a juicio de Adorno esto ocurre debido a que se ha olvidado el principio dialéctico negativo de la historia.

Por otra parte *Marcuse* rescata también algo de *Hegel*, una visión más abierta y crítica; pero su fundamento se encuentra en la obra "*Eros y Civilización*" (1955); en donde retoma las ideas de *Freud* haciéndole algunas críticas. Para *Freud* la civilización —que en el psicoanálisis freudiano nos remite al principio de realidad —resulta antagónica al eros o instinto sexual —que nuevamente en el psicoanálisis nos remite al principio del placer—; la historia de la persona es la historia de su represión; la cultura implica un metódico sacrificio de la líbido y su desviación impuesta hacia actividades y expresiones útiles desde el punto de vista social.

Según *Marcuse*, hasta aquí *Freud* tenía razón, pero no la tiene al creer que esta oposición entre eros y civilización no tiene remedio, en cuanto es concebida como una misteriosa "naturaleza humana"; para *Marcuse* esta oposición es producto de una determinada organización histórico-social, y por consiguiente modificable, para lo que habría que pensar en una nueva sociedad no represiva y conciliadora con la naturaleza y civilización.

En la obra "*El hombre unidimensional*" desarrolla *Marcuse* toda su crítica; aquí la persona unidimensional es un producto de la sociedad industrial avanzada que es análogo a la sociedad unidimensional, en esta sociedad opulenta se vive un conformismo sin oposición; a diferencia de *Marx, Marcuse* afirma que la clase trabajadora ha perdido su conciencia de clase y no puede ser motor de cambio, habrá que librar a la tecnología de su irracionalidad eliminando el despilfarro y viviendo una "robusta pobreza".

XAVIER ZUBIRI, FILOSOFÍA DE LA REALIDAD

La filosofía de *Zubiri* es muy densa, temas como por ejemplo: la realidad humana, la sustantividad, Suidad, Respectividad, Actualidad, el "de suyo", Direccionalidad, Inteligencia Sentiente, Problematismo de lo Absoluto, Realidad, *Phylum*, posibilidad, Poder posibilitador, Religación, entre otros, ofrecen un complicado esquema reflexivo con una carga considerable de neologismos que exigen una verdadera hermenéutica. Sus obras más significativas son: "*Sobre el hombre*", "*Siete ensayos de antropología filosófica*", "*Inteligencia Sentiente*", "*Inteligencia y Realidad*".

La persona y Dios, como lo dice su título, trata de estas dos realidades; *Zubiri* intenta exponer que para conocer algo sobre Dios hay que seguir un proceso que parte desde un presupuesto práctico y vital —"no es un problema teorético"— afirma.

Así tenemos que la vida se hace por estar religada al poder de lo real, en esta religación la persona hace y constituye su yo; esta toma de posición es problemática; el problema del poder de lo real en mi religación es el problema de dios; la constitución de mi yo es formalmente el problema de Dios; de aquí se concluye que el problema de Dios no es teorético sino personal.

Posteriormente *Zubiri* plantea rutas de acceso a Dios, y ante el fracaso de éstas propone sus pasos de explanación que se reducen a cuatro:

1. La vida de la persona consiste en poseerse haciendo religadamente su yo, un ser absoluto cobrado: relativamente absoluto.
2. Este ser absoluto es cobrado por la determinación física del poder de lo real como algo último, impelente y posibilitante.
3. Como momento de las cosas y determinante del yo el poder de lo real es "más" que la realidad y por lo tanto que el poder de cada cosa real concreta.
4. El poder de lo real se funda en una índole misma de la realidad, luego este poder está fundado en una realidad absolutamente absoluta distinta de las cosas reales, pero las constituye como reales, esta realidad es Dios.

Por medio de este camino llega *Zubiri* —el último de los metafíscos— a Dios, a un Dios accesible con interacción bilateral: se conoce a Dios por la persona y a la persona por Dios; Dios es una presencia fundante, es experiencia de la persona y la persona es experiencia de Dios; esta experiencia de Dios es individual, social e histórica; allí descubrimos al Dios Autor, Actor y Agente.

Tareas de profundización:
En la etapa contemporánea encontramos ideas muy importantes para la educación: el Positivismo de Augusto Comte que fundamenta la visión estadística-cuantitativa de la investigación; la teoría Marxista de donde surgen las ideas pedagógicas y críticas de muchos pensadores como Ilich, Makarenko, Freire, entre otros; el Existencialismo de Martín Heidegger. Te invitamos a leer la "Pedagogía del Oprimido" de Paulo Freire, y a elaborar una presentación sobre las principales ideas de la "educación bancaria", "adherencias", "prescripción", "liberación", "alfabetización", etc.

Otras Fuentes:
"El Capital" de Karl Marx; "Pedagogía del oprimido" de Paulo Freire

Glosario:
Positivismo: corriente que propugna los princiíos fácticos o tangibles en la ciencia.
Vitalismo (de lat. Vita=vida): corriente centrada en el optimismo de la vida.
Existencialismo: corriente centrada en la tragedia de la exitencia humana.

UNIDAD 9.- FILOSOFÍA LATINOAMERICANA

Sería injusto soslayar el aporte de la Filosofía Latinoamericana, en el marco de la historia filosófica, cuando estamos reflexionando desde éste continente; al respecto, habrían muchos puntos de partida, y múltiples autores (*Ingenieros, Rodó, Gavidia, Zea, Miró Quesada, Ardao, Cruz Costa, Mayz Vallenilla, Frondizi, Roig, Dussel, Cerutti, Salmerón*, etc.) pero se presenta una trilogía de ideas que reflejan tres grandes momentos de la historia del pensamiento latinoamericano: a) la etapa de los autóctonos (reflejada en la filosofía Nahua); b) la etapa colonial (expresada en las ideas de *Sor Juana Inés de la Cruz*); y c) la etapa contemporánea (el pensamiento de *Ignacio Ellacuría*).

FILOSOFÍA NAHUA: ANTES DE "AMÉRICA"

Cuando para la mente de los Europeos apareció la noción del nuevo mundo, comenzó un nuevo problema histórico, político, económico, religioso y social; en efecto, el encuentro de estas dos culturas, posibilitó una revisión de valores y una nueva concepción de mundo que hacia tambalear el eurocentrismo. En lo que hoy es América, en el siglo XVI nos encontramos con pueblos prehispánicos mesoamericanos entre otros; así el pueblo Nahua (aztecas, texcocanos, chololtecas, tlaxcaltecas, luego pipiles cuscatlecos, etc.) quienes en su mayoría estaban ubicados en el valle de México y sus alrededores; estas culturas habían heredado a su vez ideas, tradiciones y un espíritu de los antiguos toltecas.

Debido a los cronistas y frailes se sabe que en el mundo nahuatl dominaba un importante acervo pletórico en manifestaciones artísticas, científicas y educativas, sin olvidar toda una estructura filosófica que poseían; a pesar de algunas posturas escépticas, hay que afirmar que sí tenían una filosofía, una concepción del mundo y del tiempo original.

Prueba de esta afirmación tenemos los conocidos "Sabios de *Anahuac*", quienes como los griegos desarrollaron un proceso sistemático de conceptualizaciones en torno a problemas planteados de teodiceas, cosmogonías, cosmologías, antropologías, etc. Para argumentar esta tesis tenemos que partir de evidencias o fuentes históricas explicitadas en códices, cantares, obras artísticas, monumentos, construcciones y otros testimonios.

La filosofía Nahua no se encuentra desarrollada en tratados especializados, sino en poemas épicos, eróticos y de circunstancias; el tema central de esta filosofía es "el sentido y valor de la existencia", por ejemplo, en el siguiente fragmento se denota una serie de conceptualizaciones significativas: *¿Qué era lo que acaso tu mente hallaba?, ¿Dónde andaba tu corazón?. Por eso das tu corazón a cada cosa, sin rumbo lo llevas: vas destruyendo tu corazón. Sobre la tierra, ¿acaso puedes ir en pos de algo?.*

En este fragmento se denotan dos conceptos importantes: "mente" y "corazón", esto nos acerca a una visión antropológica en la que constitutivamente la persona se compone de estos dos elementos; luego se afirma la existencia de la persona en un devenir que lo lleva a un estadio de deterioro: si pierde su corazón, se pierde a sí mismo; por último resalta la pregunta en donde se plantea la posibilidad de dar con algo, capaz de satisfacer al ser.

Los pensadores Nahuas se preocuparon por conceptualizar en torno a la vida y a la existencia, algo que justificara estas realidades en vista de que era amenazada de exterminio por la creencia de que la era del quinto sol pronto llegaría a su fin, es decir, una preocupación escatológica de la vida, esto se refleja en el siguiente fragmento: "*¿A dónde iremos?. Sólo a nacer venimos. Que allá es nuestra casa: Donde es el lugar de los descarnados*".

El concepto Nahua "*Tlamatini*", por medio del cual se designa al sabio, filósofo o guía espiritual, según el códice Matritense tiene las siguientes características y funciones:

"*El sabio, es una luz, una tea, una gruesa tea que no ahuma; un espejo horadado, un espejo agujereado por ambos lados; suya es la tinta negra y roja, de él son los códices; el mismo es escritura y sabiduría; es camino guía veraz para otros; conduce a las personas y a las cosas, es guía en los negocios humanos; el sabio verdadero es cuidadoso —como médico— y guarda la tradición; suya es la sabiduría transmitida, él es quien enseña, sigue la verdad; maestro de la verdad, no deja de amonestar; hace sabios los rostros ajenos, hace a los otros tomar una cara, los hace desarrollarla; les abre los oídos, los ilumina; el maestro de guías les da su camino; de él uno depende; pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos, cuidadosos y hace que en ellos aparezca una cara (personalidad); se fija en las cosas, regula su camino, dispone y ordena; aplica su luz sobre el mundo; conoce lo (que está) sobre nosotros (y) la religión de los muertos; (es hombre serio); cualquier es confrontado por él, es corregido, es enseñado; gracias a él la gente humaniza su querer y recibe una estricta enseñanza; confronta el corazón, confronta a la gente, ayuda, remedia, a todos cura*".

En síntesis, el *Talmatini* es toda una autoridad moral, filosófica, moralista, un maestro en pleno; pero como describe este códice Matritense al maestro, otras fuentes (*León Portilla*) describieron al falso maestro criticando entre otras cosas: *El falso sabio: como médico ignorante, hombre sin sentido, dizque sabe acerca de Dios; tiene sus tradiciones, las guarda; es vanagloria, suya es la vanidad; dificulta las cosas, es jactancia; es un río, un peñascal; amante de la obscuridad y el rincón; sabio misterioso, hechicero y curandero; ladrón público, toma las cosas; hechicero que hace volver el rostro; extravía la gente; hace perder a los otros el rostro; encubre las cosas, las hace difíciles; las mete en dificultades, las destruye; hace perecer a la gente, misteriosamente acaba con todo*.

Con esta dialéctica formulación tenemos suficiente material para profundizar en este denso mundo pre-hispánico; a partir del filósofo se podrá estudiar la filosofía.

La preocupación existencial para el fundamento del hombre nahua y del mundo es un tema central; esta problematicidad les llevó a concebir un mundo trascendente: el *Topan*. La creación de este lugar trascendente les llevó a especular sobre él, así los *Tlamatinimes* propusieron la vía de acceso por medio del texto llamado "*Flor y canto*"; Flor y Canto como poema resultó una respuesta que remitió a otra pregunta: ¿de dónde viene?, respondieron los sabios que venían de lo divino, del más allá.

Los *Tlamatinime* se formularon la cuestión antropológica sobre la pregunta: ¿son acaso verdad y los seres humanos?, y a partir de esta pregunta formularon una serie de teorías de corte religioso, mítico y hasta filosófico, tal es el mito de *Quetzalcóatl*, que narra el viaje de este personaje al *Mictlán* (lugar de los muertos) en busca de los huesos preciosos para crear de nuevo a los seres humanos.

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ (1651–1695): LA COLONIA

La filosofía en la época colonial es un análogo europeo en su generalidad, y si se quiere, por el talante de los habitantes no hubo tal filosofía, en vista de que esos inicialmente eran conquistadores, comuneros, militares, exconvictos y otras calañas o lacras sociales carentes de un sistemático modo de pensar; lo que importaba era el afán del lucro y la explotación.

En el contexto general no hay que olvidarse que hacemos un viaje retrospectivo al siglo XVI y XVII, retornando a la perspectiva medieval; no obstante en el siglo XVI, se reorganiza el régimen político, jurídico, moral y educativo hacia un análogo metropolita, pasando de la inestabilidad barbárica a la moderación de la ciudad establecida formalmente.

En esta etapa histórica, resaltaron algunos pensadores, entre ellos: *Fray Alonso de la Veracruz, Antonio Rubio, Tomás de Mercado*, quienes a pesar de las influencias europeas realizaron la primera sistematización en el nuevo mundo con sus respectivos aportes.

A partir del siglo XVIII comienza en América una nueva actitud crítica más propositiva, y comienzan a emerger pensadores más originales.

Juana Asbaje y Ramírez, conocida como *Juana Inés de la Cruz*, es una gran pensadora junto con su contemporáneo Carlos de Siguenza y Góngora, quienes se educaron dentro del pensamiento escolástico, y no conformes con esta forma filosófica se atrevieron a recurrir a las ideas modernas de *Galileo, Descartes, Kepler y Gassendi.*

La actitud intelectual de *Juana* brota desde su niñez, pero se encontró con una gran dificultad: el patriarcalismo eclesiástico; no obstante luchó contra esta visión machista e impulsó el derecho femenino del estudio y la cultura. Su erudición, sabiduría y talento no se opacó, siendo dama de compañía de la virreina, a los diecisiete años asombró a cuarenta profesores de la universidad en un interrogatorio sobre diversos tópicos de filosofía, teología, matemáticas y humanidades.

A los dieciséis años *Juana* había ingresado a la Orden de las Carmelitas descalzas, más tarde se incorpora a la hermandad de San Jerónimo; aquí profundiza en sus estudios y se dedica a escribir, entrando en una crisis entre la fe y el saber; testimonio de esta lucha es la carta a "Sor Filotea de la Cruz" (obispo Manuel Fernández de Sta. Cruz, Puebla).

Además de sus obras poéticas, entre otras obras se pueden destacar: "*Carta Atenagórica*" en donde critica un sermón de *Antonio Vieyra S.J.*; "*Carta a Sor Filotea de la Cruz*" en donde defiende su postura de estudiar ante las recriminaciones del Obispo; "*Primero Sueño*" poema filosófico, entre otras.

Otros filósofos importantes son: *Carlos Siguenza y Góngora, Diego José Abad S.J., Francisco Javier Alegre S.J., Francisco Javier Clavijeto S.J., José Rafael Campos S.J., Agustín Castro S.J., Benito Días de Gamarra y Dábalos, José Antonio Alzate* y *José Ignacio Bartolache*.

Con el siglo XIX nace la conocida idea emancipadora de América Latina, sostenida por todas las ideas modernistas y revolucionarias, que cruzaron el Atlántico; muchos pensadores rompieron la articulación España-América, y así concibieron ideas nuevas y adaptaciones al contexto del nuevo mundo.

El venezolano *Andrés Bello* (1781-1865), catalizó los signos históricos de esta nueva gesta emancipadora, y reflexionó sobre la "segunda independencia", refiriéndose la independencia intelectual, con el fin de crear una auténtica cultura americana.

Otro pensador significativo y original fue el argentino *Juan Bautista Alberdi* (1810- 1884), quien escribió en 1842 un ensayo titulado: *"Ideas para presidir la confección del curso de filosofía contemporánea*", en donde expone la necesidad de desarrollar una filosofía propia, positiva y real.

Juan Luis Mora (1794-1850) es otro pensador mexicano, que se une para abogar por la independencia intelectual de América, afirmando que es necesario sacudirse los hábitos y formas españolas de la colonia.

A estos pensadores se une una larga lista de intelectuales más contemporáneos, entre ellos *José Enrique Rodó, José Vasconcelos, César Zumeta, Manuel González Prada, Alfonso Reyes, Manuel Ugarte* y *José Martí*.

IGNACIO ELLACURÍA (+1989): PENSAMIENTO LATINOAMERICANO CONTEMPORÁNEO

Ignacio Ellacuría, teólogo, filósofo y mártir, dedicó gran parte de su vida a la sistematización del pensamiento en el área de la teología y de la filosofía; como pensador fue discípulo directo del filósofo *Xavier Zubiri*; desarrolló una obra sistemática densa y trascendente.

Sus escritos más significativos son: "*Filosofía de la Realidad Histórica*", "*La filosofía como síntesis de la vida intelectual", "Filosofía ¿para qué?", "Escritos Filosóficos"; "Teología Política";* artículos en "*20 años de Historia en El Salvador*", Revista ECA, "*Revista Latinoamericana de Teología*", *Mysterium Liberationis* (con *Jon Sobrino*); temas eclesiológicos. Entre sus artículos más importantes destacan: "*Función Liberadora de la Filosofía*", "*La Superación del Reduccionismo Idealista en Zubiri*", "*Filosofía y Política*", entre otros.

Ellacuría, como filósofo tomó de varias fuentes elementos sustanciales para elaborar su propia teoría; así, de los pre-socráticos la capacidad de asombro y conceptualización; de Sócrates la preocupación por la polis y la persona; de *Hegel* el carácter dialéctico; de *Marx* el aspecto crítico; de *Kant* las preguntas históricas (que debo hacer, saber y esperar) y de *Zubiri* la problematización de la realidad ; esta teoría última fue alcanzada y superada por las simbiosis históricas, de este modo desarrolló su filosofía de la "Realidad Histórica".

En términos generales la filosofía de *Ellacuría* se podría sistematizar del siguiente modo:

1. La filosofía es una forma de existencia, al servicio de algo que haga a la humanidad más humana, para llegar a esta humanización la filosofía tiene que definirse y adquirir un talante.
2. La filosofía como síntesis de la vida intelectual se rige por dos constantes: la bio theorethicos y la bios politikos.

3 La filosofía debe tener una opción metafísica, en tanto que saber busca enfrentar total y últimamente la realidad; la realidad como total y última es la determinación de lo que hay y de lo que es; totalidad en tanto que unificante, ultimidad en tanto que explicativa.

4 La filosofía como saber metafísico (total y último) debe ser hoy filosofía pura (pero actualizada). Por tanto, hay que remitirse a los filósofos, desde los Pre-socráticos y no reducir la filosofía a simple ensayística, lingüística o a algo auxiliar.

5 La filosofía implica la "Inquisición racional de la realidad", penetrando en la realidad misma y superando sus apariencias.

6 La filosofía es un auténtico saber, superior al proporcionando por las ciencias, artes y religión; va más allá de las particularidades. Lo científico positivo, es un estadio previo e insuficiente de lo intelectual. Ciencia y Filosofía, coinciden en que ambas buscan el saber lo que las cosas son, pero las cosas no revelan lo que son, hay apariencias; ciencia y filosofía divergen, en tanto que la ciencia tiene como presupuestos la comprobación científica y experimental con sus leyes, mientras que la filosofía busca saber cómo últimamente son las cosas en realidad. De aquí que las ciencias manejen un doble reduccionismo: a) reducción a lo cierto y verificable; b) reducción de la realidad a lo funcional y mecánico. Pero la realidad es más que lo comprobable, de aquí que la ciencia dé un conocimiento insuficiente, no tratando lo último y total de la realidad.

7 La filosofía es un saber segundo, propio de una etapa de madurez intelectual; se trata de un esfuerzo personal que determinados seres humanos hacen en la historia.

8 Lo más importante en la filosofía es filosofar, y es su único acceso a ella; se aprende filosofía, poniéndose a filosofar; no se trata de algo hecho, supone un esfuerzo.

9 Hay algo en la persona que lo impulsa a filosofar; para Sócrates es la preocupación de la persona y de la polis; para Aristóteles es la admiración; para Heidegger es la angustia; para Ortega y Gasset es el naufragio de las creencias; se trata de una potencialidad metafísica que impele a la persona, esa potencia es la que empuja a la persona a inquirir racionalmente sobre la realidad; en algunos individuos se hace realización plena en una intimidad reflexiva y crítica sistematizando todo.

10 Los pre-socráticos carecían de críticas, de sistemas filosóficos, esto supone una nueva actitud humana intelectual, apartándose de lo anterior (religión y mitos), de las apariencias, se trata de un nuevo modo humano en el cual se problematiza la realidad, se busca soluciones y se conceptualiza.

11 La filosofía se debe distinguir de toda ciencia por su criticidad, es un saber inconformista que siempre busca un más; este saber exige de métodos y técnicas.

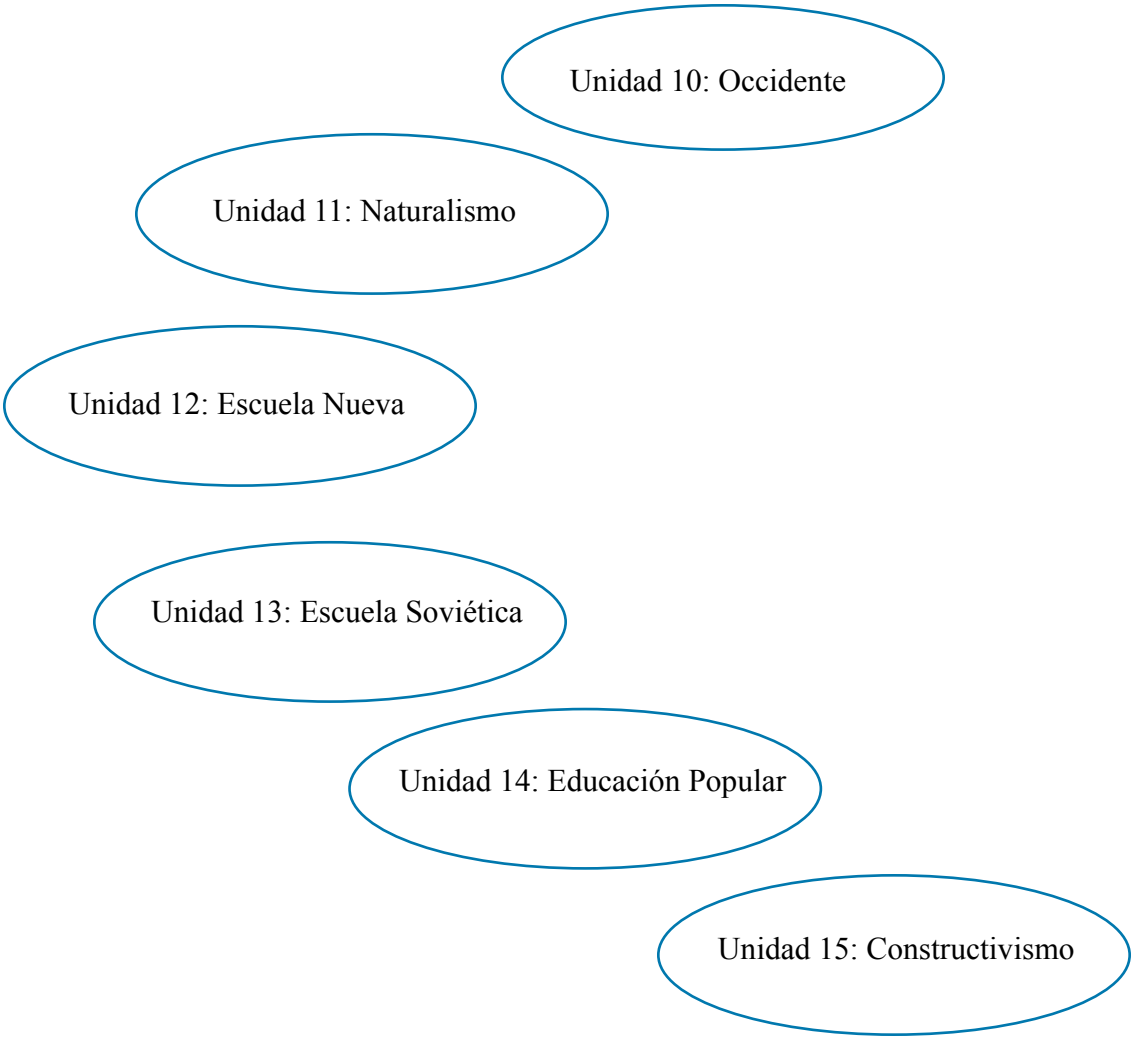
Tareas de profundización:
Nuestro continente, antes de 1492, concretamente los grupos étnicos Mayas, Aztecas e Incas tenían una cosmovisión propia y un modo de comprender la naturaleza y la trascendencia; considerando nuestra realidad regional te invitamos a trabajar con el Popol Vuh bajo una metodología de aprender haciendo: 1) leer la obra; 2) sintetizar en breves comentarios; y 3) graficar lo que leímos y sistematizamos a través de expresión plástica: pintura, escultura, maquetas.

Otras Fuentes:
Popol Vuh o visitar: www.uacam.mx/campeche/maya/leymay.htm

Glosario:
Análogo: símil o paralelo.
Misteryum Liberationis: (latin) Misterio de la Liberación.
Bios Políticos (gr.) Vida política.
Bios Theorethikos (gr): Vida teórica o intelectual.

CAPITULO II

HISTORIA DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS



UNIDAD 10.- LA EDUCACIÓN EN LOS ORÍGENES DE OCCIDENTE

En esta unidad se presentan un conjunto de pensadores griegos que establecieron los principios pedagógicos de occidente: Los Sofistas, *Sócrates, Platón* y *Aristóteles*; en efecto, para comprender la arquitectura contemporánea de la educación es necesario partir de la cultura griega, madre de conceptos vitales como Pedagogía (πεδαγογοσ) o Didáctica (διδακτοσ). En este contexto, el y la docente actuales podrán recuperar el espíritu emprendedor de los Sofistas y su arte discursivo, o bien la mayéutica dialógica de *Sócrates*, o quizás descubrir en el Mito de la Caverna platónico el sentido de la educación.

LOS SOFISTAS: EDUCADORES ITINERANTES

Los sofistas fueron auténticos profesores viajeros que iban de ciudad en ciudad, tratando de interpretar la realidad educativa y social. Los sofistas se aseguraron un porvenir en el destino de los pueblos —o al menos así fue descrito— divulgando experiencias ajenas, cuya base es la especulación. Pero esta divulgación permitió definir claramente el raciocinio, la libertad mental que necesitan el hombre y la mujer para alcanzar el desarrollo político y social de las *polis*.

Los sofistas, cuyo comprensibilidad se determinó con base en su sabiduría, emprendieron la búsqueda para hacer sabios a otros y, en este sentido, quedaba demostrado el carácter reproduccionista de la educación. Tanta fue la orientación de los sofistas que lograron incidir en la *polis*, que la convicción definida, se enmarcaba en la habilidad de persuadir con base en la palabra. Se trata pues, de una exigencia, en la que el *"aprendizaje oratorio"* se convierte en el método de culminación del acto de educar. Durante el siglo V, el conferenciante se exigía a sí mismo con la única intención de que el lenguaje planteado tuviera eco en los discípulos. Naturalmente, la cultura era el producto del aprendizaje y adquiría, desde esta óptica, la ambición política en la que el maestro caracterizaba su acción.

En la preparación de los jóvenes, los sofistas se convirtieron en negociantes de la educación, ya que dicha preparación tenía alto costo y, por ende, determinaba la calidad de su enseñanza. Una de las premisas del desarrollo educacional de los sofistas consiste en *"una actitud radical y crítica que no se detiene ante la autoridad de ninguna tradición, pretendiendo liberar a los hombres de todo prejuicio"* (Abbagnnano-Visalberghi, 1998). Este planteamiento es principal al momento de evidenciar que los sofistas y su Atenas coincidieron en ubicar a la tradición y la ilustración como premisas claves dentro su filosofía. La tradición es sinónimo de cultura y la ilustración consistía en examinar y criticar a la luz de la pura razón humana, los mitos, las creencias y sobre todo las instituciones políticas y sociales. La ilustración es, por tanto, el método de crítica, ubicando a la persona y la sociedad y a sus diversos problemas como objetos de estudio y determinaciones en el acto de educar. La elocuencia y el humanismo son, en detalle, correlaciones en las que se evidencia el carácter educativo de los sofistas y, a partir de ellas concretaron el abordaje de la realidad.

Los sofistas fueron un movimiento cultural especializado, más que en proporcionar filosofía en todas sus dimensiones, en un análisis de la *polis* y, su recreación, estuvo ubicada en la relación

entre individuo y Estado. Obviamente, su principal objetivo era la venta de artículos educativos, en el que se expresa la propiedad privada, y el saber como elementos indisolubles. Sus principales representantes *Protágoras de Abdera*, *Gorgias de Leontini*; *Hipias de Elis*.

Entre otras cosas, se puede identificar a los sofistas como los creadores de la educación liberal; tal fue la trayectoria obtenida que influyó en la concepción del mundo tal como es entendido en la actualidad por los países de Occidente. En general, es evidente que esta concepción llegó a las especificaciones del curriculo educativo de las disciplinas que más adelante se denominaron las siete artes liberales, divididas en el trivio (gramática, dialéctica y retórica) y el cuadrivio (aritmética, geometría, astronomía y música).

"En los grandes Sofistas como Hipias y el Ateniense Antifón esta contradicción dió como resultado la consideración de que todos los hombres son por naturaleza iguales: sólo por convención artificial se dividen en griegos y bárbaros, libres y esclavos, nobles y plebeyos" (Abbagnano-Visalberghi, 1998). Esta forma de enmascarar la igualdad desencadenó el criterio del liberalismo, el cual, libera a las personas desde la óptica de la individualidad o del esfuerzo particular.

SÓCRATES: EL ARTE MAYÉUTICO

La perversión de los sofistas obligó a *Sócrates* a demostrar la inexistencia de un mundo igual y de la aplicación de la democracia. *Sócrates*, nacido en Atenas, 470 ó 469 a.C., se manifestó siempre por la justicia, la santidad, el valor y la virtud y, en esa mística, pudo demostrar a los jóvenes el sentido de una posición diferente y contradictoria a la religión instituida por el Estado. Se defendió, con sabiduría, indicando que la actual educación carecía de votos de humildad y libertad. Esto le llevó a que el Estado, lo apresara y lo declarara culpable: se le propuso que él mismo se planteara una pena: *"propuso que se le mantuviese de por vida en el pritaneo como se hacía con los beneméritos de la patria. Fue condenado a beber la cicuta por una mayoría mucho más alta que la que lo había declarado culpable. Acató la condena y bebió la cicuta serenamente, después de haber discutido sobre la inmortalidad del alma con un grupo de amigos y discípulos"* (Abbagnano-Visalberghi, 1998).

Sócrates era el único que se ocupaba de filosofar y el detalle de sus enseñanzas se encuentra en la correlación del discurso con la realidad. Los sofistas enseñaban el arte de gobernar, pero con el afán de lucirse ante las asambleas; sin embargo, *Sócrates* planteaba la necesidad de saber sobre todas las cosas: en qué residía el verdadero bien de la ciudad y por tanto cuál era verdadero bien para las personas que la componían.

En realidad *Sócrates* planteaba el problema de la virtud como el tiempo, conocimiento del bien y propensión a hacerlo y, en esa medida, clarificó que las virtudes (la valentía, la santidad y la justicia) no se desarrollan por separado, sino que confluyen en una conciencia superior de lo que es verdadera y universalmente preferible para la persona, es decir, el bien.

He aquí su mayor fortaleza en cuanto a la enseñanza de la virtud: no se puede enseñar desde afuera, no se puede transmitir con las palabras; pero se puede suscitar en el ánimo de las personas, que lleva embrionariamente dentro de sí, mediante una oportuna acción educativa. Esta acción se desarrolla en dos momentos básicos: la ironía y la mayéutica.

El "conócete a tí mismo" fue clave en el destino de las sociedades y, en este lema, se encuentra la advertencia al análisis inacabable de sí mismo y el estímulo a crear en otras personas esta fuerza del conocimiento de sí mismo. Este trazo es lo que comúnmente hoy se le denomina como la voz de la conciencia. En este sentido, la ironía socrática se reduce a hacer que el interlocutor se confiese ignorante, lo que implica el primer paso hacia la sabiduría. Según *Abbagnano* y *Visalberghi*, *Sócrates* abría el diálogo con grandes declaraciones de ignorancia y desmesurados elogios a la sabiduría del interlocutor, que éste aceptaba adulado; pero al final se ponía de manifiesto que el único sabio era *Sócrates*, a través del método dialéctico, que consistía en aceptar estas declaraciones como verdaderas y luego demostrar que de ellas se desprendían consecuencias absurdas y contradictorias.

La mayéutica es la acción pedagógica verdadera de *Sócrates*. En ella se evidencia la ayuda a los interlocutores a iluminar y expresar verdades que el mismo *Sócrates* no les había formado ni puesto en la mente, sino que se han madurado en su interior y sólo hay que volverlas explícitas y evidentes. Básicamente, se trata de un método interrogativo que se preocupa menos por transmitir que por hacer descubrir, ya que las preguntas actúan como indicadores de enunciados que construirá el alumno utilizando sus propios recursos. *"No se trata la mayéutica de aprender algo nuevo sino de recordar lo que se sabe implícitamente y que las preguntas tienen como objetivo de hacer explícito"*(Not, 2001*)*.

En la actualidad, el método de *Sócrates* constituye la base en que se sustentaron otros métodos de vital importancia y, en esa medida, las situaciones coactivas e interactuantes han perfilado que otros autores u autoras revisen detenidamente el término descubrimiento y lo ubiquen en la aventura de la *fantaeducación* —la expresión máxima de la imaginación como proceso de producción de conocimiento. Fantaeducación se define como la capacidad de la persona para intervenir en el mundo—, asegurando que el estudiantado no sólo revise su aprendizaje, sino que garantice su individualidad. En consecuencia, *Sócrates* determinó este método como la medida por excelencia para descubrir el mundo; por eso, este descubrimiento representaba para Atenas el peligro inmanente para convertir a los jóvenes en pensadores de su realidad.

PLATÓN: DE LA CAVERNA A LA VERDAD

Platón nació en Atenas el año 429 a.C., y su vida fue clarificada como una convicción por la defensa de la concepción del mundo de su maestro *Sócrates*. La muerte de este gran maestro, significó para *Platón* la definición del rumbo de su vida y, desde este momento, se precisas sus tesis principales acerca de la vida en Atenas y, en especial, las de los sofistas.

La muerte de *Sócrates* le vulneró una injusticia irremisible, como la condena total de toda la política de su tiempo. Sin embargo, *Platón* marcó un devenir en la filosofía de su tiempo y, fundada su academia, se dedicó a filosofar y a escribir su obra magna denominada *Apología de Sócrates*. Es precisamente en esta obra, donde se demuestra, al mundo entero, la doctrina socrática, que se sintetiza de la forma siguiente: 1) la virtud es una y se identifica con la ciencia; 2) sólo como ciencia se puede enseñar la virtud; 3) en la virtud como ciencia consiste la única felicidad de la persona.

Platón, siendo el primer filósofo en el mundo antiguo, difundió la concepción del mundo de *Sócrates*, haciendo hincapié en que la virtud es ciencia y supone que es una y que no hay otras virtudes que puedan ser definidas por separado. Ésto es dialéctica y, con ello, se comprueba que la filosofía de *Platón* testifica que la virtud es una y, uno debe ser el ideal, o sea el valor que la virtud tiende a realizar.

Platón fue el primero en crear un sistema pedagógico integral, construido sobre una amplia base filosófica, ya que para él, la pedagogía y la política se mantienen inseparables y, desde esta claridad visionaria, planteó que la pedagogía es uno de los elementos de la doctrina acerca del Estado. *"Analizó la importancia educacional de numerosas disciplinas de enseñanza, hizo un intento de fundamentar psicológicamente diferentes aspectos de la enseñanza física e intelectual y la educación de los sentimientos. La principal idea de este sistema, atractiva a primera vista, es que cada persona independiente debe dedicar sus fuerzas al logro del "bienestar particular" en la vida"* (Gmurman–Korolev, 1967).

Sin embargo, esta majestuosa filosofía perdió su evidencia, cuando *Platón* pretendió configurar el Estado perfecto. A juicio de *Carlos Marx*, el sistema de *Platón* constituyó un régimen ateniense egipciano ideal de castas.

Pero también en el Libro VII de la República se traza por primera vez en la historia de la Filosofía, una tipología o taxonomía de los diversos tipos de conocimiento en correspondencia con las diversas regiones ónticas planteadas por *Platón*:

- Episteme o Gnosis (Doxa o creencia, opinión de noeta) inteligible por el Filósofo;
- Noesis (ciencia, intuición o discernimiento) de eide (formas) ;
- Dianoia (pensamiento, conocimiento discursivo) de objetos matemáticos, geometría, ciencias particulares por parte del matemático.
- Pistis (convicción, fe, creencia);
- Eikasia (conjetura, analogía, comparación, conocimiento por semejanza y analogía superficial) de sombras, imágenes.

ARISTÓTELES: MATERIA Y FORMA EN LA EDUCACIÓN

Aristóteles (384-322 a.C.), siendo discípulo de *Platón*, escribió numerosas obras que fueron fielmente descritas y que superaron la concepción del mundo de su maestro. Su visión acerca del mundo y de la educación, terminó con una ubicación clara sobre cómo debe precisarse y concebirse tal proceso y, en tal sentido, hizo hincapié en las siguientes tesis:

"*Todo arte, incluyendo el de la educación, tiene como objetivo aportar algo que la naturaleza no da. En la esfera de la educación el desarrollo de los hábitos debe preceder al desarrollo del intelecto. Todas las capacidades naturales, toda su aplicación práctica, precisa de una educación previa, de una adaptación previa. Todo esto también es necesario para las manifestaciones de la actividad con el espíritu de virtud*" (Gmurman–Korolev, 1967).

Estas tesis eran desde este momento, un verdadero sistema pedagógico en el que las ideas de *Sócrates* y *Platón* quedaban fielmente sistematizadas y definidas para ser aplicadas a la práctica educativa. Puede decirse, entonces, que de *Aristóteles* surge otra noción acerca del mundo y que no coincide con la de *Platón*, aún cuando haya partido de él, pues evidenció una multiplicidad intelectual que le permitió escribir numerosas obras como: Escritos de Lógica, Historia de los animales, Ética Eufemia, Política, entre otros.

Aristóteles criticó y rechazó la teoría platónica de la existencia independiente de las ideas, es decir, al margen de la materia. En este sentido, reconoció el mundo material como objeto real del conocimiento, la fuente de la experiencia y de las sensaciones. Puede decirse entonces, que *Aristóteles*, siendo seguidor de *Platón*, profundizó en el devenir educativo y, con ello, llevó consigo que la manifestación de la ciencia obedece al desarrollo material de las cosas. Quedaba definido, desde este ángulo, que la educación se vinculó a la actividad racional de los hombres y mujeres; actividad ligada a la concepción de una vida no dogmática, sino mediante una argumentación teórica, desarrollada de manera consecuente.

Al igual que *Platón*, *Aristóteles* consideraba que el trabajo físico correspondía a los esclavos y la clase privilegiada quedaba eximida de todo trabajo. Lo interesante de ello consistía en una visión del mundo definida a partir de la educación de personas libres, cuya razón de ser se encontraba en la caballerosidad y en el privilegio de prepararse y no de ejercer trabajo forzado. Es decir, se trataba de una libertad clasista y no equitativa.

Tareas de profundización:
Con esta unidad comenzamos a profundizar en el Capítulo II ya conocimos algo de Sócrates, ahora vamos a intentar aplicar sus métodos y principios. Como tarea te proponemos que prepares una clase con el método Mayéutico o dialógico (preguntas y respuestas), se puede hacer individual o en grupos, al estilo de debates; seleccionamos un tema, por ejemplo: la Evaluación, e iniciamos la discusión con preguntas generadoras: ¿qué es evaluación?, ¿qué es valuación?, ¿qué es medición?.

Otras Fuentes:
"Historía de la pedagogía" de Abbagnnano y A. Visalberghi
Visitar: www.laplaza.org.ar/pedagogo/mayeut.htm

Noetica: del griego, discernimiento[1] Nota: Noesis, del griego: "Ver con discernimiento".

UNIDAD 11.- EDUCACIÓN NATURAL Y DESARROLLO CIENTÍFICO

Evidentemente, la educación a partir del siglo XVI de nuestra era toma un giro de extraordinaria importancia, pues los hechos del medioevo demostraban la necesidad de ligar la acción docente a un perfil básico especificado sobre la realidad de las sociedades. Vale la pena denotar que la expansión del humanismo a toda Europa, con la instauración de modos de vida más dinámicos y profanos fueron clave para el desarrollo educacional y, con ello, la recreación de la cultura de la supremacía de lo natural.

"El encuentro con civilizaciones de otros continentes, crea la necesidad de proyectar una sociedad del todo nueva y todavía inexistente; la ruptura definitiva de los viejos equilibrios políticos, determinada por el advenimiento al poder, en los países bajos y en Inglaterra, de la gran burguesía moderna, con todos los cambios culturales que esto comporta… permitió el surgimiento de una base material que desarrollaría nuevos modos de producción…" (Alighiero, 1997).

Esto trajo consigo el primer intento de reformar la iglesia y como consecuencia a la escuela. Puede detallarse que los movimientos populares heréticos promovieron la difusión de la instrucción, de forma que las personas aprendieran a leer e interpretar la Biblia personalmente sin la mediación del clero. Así pues, en Inglaterra *John Wycliffe* (1320-1384) auspició la orientación que cada hombre y mujer pudieran convertirse en teólogos o teólogas. *Jan Hus* (1374-1415) creó el primer silabario

en el que las frases de su contenido eran religiosas, según el orden alfabético. En sí, los movimientos heréticos y reformadores estaban generando profundos cambios en la sociedad del medioevo, convirtiendo la enseñanza del latín en enseñanza de lengua materna. En Suiza, *Ulrich Zwingli* (1484-1531) publicaba un Libreto para la instrucción y la educación cristiana de los niños y las niñas (1523); sin embargo, en Alemania *Martín Lutero* fue el personaje que se enfrentó decididamente a la curia de ese entonces, dando un salto enorme en la construcción de una iglesia a la luz de los apóstoles. En 1524, exhortó a todos los alemanes a ser buenos administradores del tiempo, del dinero y de las enseñanzas y, para tal efecto, escribió una carta que se sintetiza así: *"Queridos señores, si se gasta tanto cada año en calles, caminos, presas y tantas cosas de esta especie, para tener paz y comodidad en la ciudad, ¿por qué no se debe gastar mucho más o al menos igual en la juventud pobre y necesitada, de manera que se tengan uno o dos hombres capaces que sean maestros de escuela?. Hoy contamos aquí con jóvenes y hombres buenos y bien instruidos, adornados con el conocimiento de las lenguas y de todas las artes, las cuales podrían aportar una gran utilidad si se les empleara en instruir a la juventud. ¿No es evidente que hoy un muchacho puede ser instruido durante tres años de manera que a los quince o dieciocho sepa más que lo que sabía antes con todas las escuelas superiores y los conventos?..."* (Alighiero, 1997).

Apostarle a una educación de tal naturaleza, implicó que la sociedad misma se arriesgara a los cambios, aún a costa de su vida. *Lutero* desarrolló un programa educativo equivalente al que normalmente requería la vida entera, criticando la vieja escuela e instaurando la educación con utilidad social, destinada a formar hombres capaces de gobernar el Estado, y mujeres capaces de gobernar la casa. La crítica puede plantearse en esta declaración; sin embargo, para su época, este programa fue realista y se convirtió en el elemento clave de la escuela natural.

Por vez primera, los niños y niñas asumían su condición de humano y respeto, en el que la vida social tiene sentido cuando se respeta su naturaleza. En este sentido, merecen atención especial, las figuras de *J. A. Comenio* y *J. J. Rousseau*, quienes participaron en la configuración de un proceso educativo con énfasis en el método natural. Significa que no son los únicos de esta innovación en la enseñanza; sin embargo, por ser quienes conformaron los cimientos de la educación científica, basada en el respeto a la naturaleza del niño o la niña, cabe plantear sus principales aportes, destacando, entre otras cosas, la visión y concepción del mundo.

JUAN AMÓS COMENIO (CHECOSLOVAQUIA, 1592-1670)

Formando parte del movimiento de los Hermanos Moravos, conformó un perfil de educador fundamentalmente revolucionario, en el que la educación es una actividad fundamentada en el principio didáctico de conformidad con la naturaleza. En *Comenio*, se encuentra un sin fin de escritos relacionados con este principio, que cimentado en el aprendizaje a través del método natural, determinó que las edades poseen una periodización a la que el maestro debe respetar y conseguir su manifestación perfecta. El principio, de conformidad con la naturaleza, fue determinante en la organización de las escuelas, incluyendo una reforma de la escolástica, definida a partir de los movimientos heréticos. Y es que estos movimientos (a los que pertenecían los Hermanos Moravos) eran grupos de personas que pretendían que la escuela debía reformarse, asumiendo los planteamientos democráticos de la época. *"...2. Pero, ¿Por qué una reforma profunda de todas las cosas se debe empezar con una reforma de las escuelas?"* (Alighiero, 1997).

Comenio, en realidad, encontró la manera en realizar dichos cambios, pues el principio didáctico descubierto por él mismo, ubicó a este pedagogo en el camino de estructura de la enseñanza y del primer intento de modificación del curriculo, a partir de la edición de su obra la *"Gran Didáctica* (1632)". Con la creación de esta obra, descubrió un segundo principio didáctico, el cual fue denominado como el principio del orden y sucesión. Se trataba pues, de aquella acción que obliga a los maestros a la planificación de la asignatura, ubicando el método natural para su desarrollo. Descubiertos estos dos principios, se dio a la tarea de trazar el primer plan de estudios con los que se inaugura una verdadera educación formal:

La escuela materna (de 0 a 6 años): en este grado, se incluye la participación de los padres y madres de familia, donde ésta última será la institutriz y corresponde a ella, por su lenguaje y por el empleo que sabrá dar a los objetos familiares, dar a su hijo los primeros conocimientos.

El segundo grado es el de la escuela popular, pública, nacional, escuela para niños y niñas de 6 a 12 años, abierta a todos, agenciada de tal manera que pueda constituir un fin en sí, para quienes no deseen proseguir sus estudios y una plataforma de conocimientos para que profundicen los demás. La enseñanza será dada allí en lengua materna, vernácula, según un programa que comprende el estudio de la Biblia y el catecismo y de cosmografía, la escritura, el cálculo usual, la historia, entre otros.

El tercer grado corresponde a la enseñanza secundaria; es el gimnasio o escuela latina. Va de los 12 años a los 18 años. El cuarto grado es la Academia o la Universidad; lugar en que se imparte la universalidad de los conocimientos humanos.

En su obra *la Gran Didáctica*, *Comenio* lleva a sostener que los conocimientos asimilados, completamente conscientes, se adquieren a una edad determinada (principio de conformidad con la naturaleza)… en cada fase del crecimiento varía el grado de comprensión. Desde este ángulo, es inútil una enseñanza prematura; ésta no debe forzarse, pues las raíces de la comprensión yacen todavía en las profundidades. A partir de ello, se planteó la regla de oro de la enseñanza:

"Todo lo que puede ser percibido directamente por los sentidos, que así sea; lo que se ve, que sea percibido mediante la vista; lo que se oye, mediante el oído; lo que tenga olor, mediante el olfato; lo que tenga sabor, mediante el sentido del gusto; lo que pueda tocarse, mediante el sentido del tacto. Si algunos objetos pueden percibirse instantáneamente mediante algunas sensaciones, pues que se perciban instantáneamente por esas sensaciones"

Como tercer principio didáctico *Comenio* plantea la visualización en la enseñanza. Este principio, realmente novedoso para esta época, es una aproximación a la realidad a través de las imágenes y consiste en que los alumnos, cuando asimilan conocimientos, vayan de la percepción viva de los objetos y fenómenos estudiados o de sus representaciones, a la generalización o conclusión y así mismo, de lo general a lo particular, hacia lo concreto. Es una manera de dinamizar la clase, en la que el alumnado adquirirá las bases teóricas de una ciencia y ampliarán su conocimiento práctico con el fin de dominar el mundo.

JUAN JACOBO ROUSSEAU (SUIZA, 1712-1778)

Los movimientos heréticos protagonizaron una lucha incansable por la instauración de un nuevo orden social, en el que la iglesia católica debía dejar su poder y entregarlo al pueblo. De hecho, esto no sucedió, pues ni la iglesia dejó el poder en esta época ni el pueblo asumió la dirección de su propio destino. Sin embargo, este empuje fue claro al vincularse con la sociedad y con las necesidades del pueblo. Surge entonces, la noción del paidocentrismo, el cual considera que el centro del desarrollo educativo es el niño o niña y los programas o planes de estudios se sujetan a sus necesidades inmediatas.

Aunque puede enfatizarse que esta noción ha sido criticada, con justa razón, por pedagogos y pedagogas de la ex-Unión Soviética, Italia y otros, la verdad es que para este contexto y los tiempos en que se desarrollaba la sociedad, implicó una novedad en todo sentido. La escolástica aseguraba un conocimiento desvinculado de la realidad social y disponía de los métodos memorísticos para tal desarrollo; en este sentido, el paidocentrismo vino a ejercer gran influencia en la configuración de nuevos métodos de enseñanza y a replantear la formación del preceptorado.

Juan Jacobo Rousseau estableció, en Francia (1753) el método de la significación, afirmando que el aprendizaje va ligado al interés presente, al deseo y a las emociones. Pero los planteamientos de Rousseau no se quedaron con la ubicación de métodos más modernos u orientados al interés; para ello, esclareció, por vez primera, las etapas evolutivas de la infancia, con lo cual, definió psicológicamente cómo el niño o niña debía aprender y las características de su comportamiento: *"1: la primera infancia, hasta el aprendizaje del idioma; 2: hasta los 12 años: 3: de 12 a 15 años; 4: pubertad y adolescencia. Cada estadio tiene sus características propias; su coherencia, su equilibrio constituyen una organización lograda en sí misma. Cada edad tiene sus resortes que le hacen moverse (Emilio, IV)"* (Avanzini, 1987).

Estas etapas significaron sin lugar a dudas, el sentido del paidocentrismo y, una vez respetado por el preceptorado, recrea la orientación de la educación natural. En 1762, en Emilio, *Rousseau* exhorta a los enseñantes a respetar el desarrollo de los niños o las niñas…*"empezad, pues, por estudiar a vuestros alumnos, pues con toda seguridad no los conocéis"*. Esto incluía desde ya, que no se podía ignorar las necesidades de los alumnos y alumnas si en realidad se quería educar y, con esto marca su odio para *Aristóteles, Platón, San Agustín, Boussuet,* quienes afirmaban que el niño o niña es el estado de la infancia *"en el primer grado de la escala de los modos de ser, precisamente antes de la muerte: el estado más vil y más abyecto de la naturaleza humana, después del de la muerte"* (Avanzini, 1987).

Rousseau desarrolló una concepción de la enseñanza que se basaba en las necesidades del alumno o alumna y en sus exigencias inmediatas. Bajo esta concepción, *"el interés es la piedra angular de la enseñanza"*. Sin embargo, a pesar de todas estas ideas revolucionarias e innovadoras,Rousseau, llegó a conclusiones extremadamente unilaterales, planteando que el niño o niña es el centro de desarrollo de todo —en el sentido que se indicaba arriba— y, por tanto, determina su propio desarrollo. Todo ello conduce a que el proceso educativo es el resultado del niño o niña y la participación del preceptorado era despejar obstáculos para su desarrollo.

FRIEDRICH WILHELM FRÖEBEL Y EL KINDERGARTEN (ALEMANIA, 1788-1852)

El surgimiento del Kindergarten (jardín de niños) y su fundamentación en la vida maternal, ha causado gran impacto en el quehacer de la docencia y la ha transformado hasta convertirla en una renovación pedagógica como el mundo nunca antes había tenido. Excelentes vínculos se pueden encontrar en personajes como *Comenio, Rousseau, Jean Paulm Richter*, entre otros, que se aferraron a su concepción educativa para manifestarse en pro de la salvación del niño o niña y en el rescate de su aprendizaje. Ésta consideración nos obliga a plantear, de forma ínfima, aunque con especial devoción, el papel asumido por *Friedrich Wilhelm Fröebel*, cuando por vez primera, aseguró un lugar a los niños y niñas dentro de la educación formal.

Richter expresó que la vida infantil debía tener un solo método y que respondería a las edades planteadas por *Rousseau*. Sin embargo, *Fröebel* encontró, al mismo tiempo, que el juego debía mantenerse en el plano práctico; lo que indicaba que la manera para educar a los niños y niñas era hallando la virtud y el tipo de juegos más idóneos.

Para 1840, *Fröebel* creó el jardín de niños (Kindergarten) y con ello, se expandió a todos los establecimientos análogos bajo los fundamentos del juego. En 1848 las asociaciones liberales de maestros de Alemania adoptaron la idea de la educación preescolar y denominaron a *Fröebel* como el profeta de la organización infantil. Pero, a pesar de tanto triunfo, en Prusia, algunos Estados prohibieron los jardines de niños y con ello la idea pedagógica experimental del autor, pues creían que su fundamento era ateo y socialista. Tal como lo expresa *Kemmis* (1998), la idea en que sustenta la concepción pedagógica de *Fröebel,* se ubica en los planteamientos metodológicos de "oposición", pues no sólo consistían en sistemas religiosos y metafísicos de pensamientos, sino, además, se relacionaba con el saber configurado en una unidad más amplia e inclusiva. "*Cualquier cosa dada es una totalidad en sí misma y parte de una totalidad más amplia*" (Kemmis, 1998).

El método de oposición alcanzó mayor efectividad cuando *Fröebel* lo combinó con los materiales educativos. Esto es una de las mayores creaciones del autor, pues se evidencia que el juego poseía el elemento precursor para el desarrollo y, que en este sentido, fue denominado "dones". Cabe expresar, que en los materiales educativos se encontró la posibilidad del desarrollo educativo y, junto a ello, el amor hacia los niños y niñas entraba en evidencia. Pero este amor, ubicó una vez por todas, inspiró la idea de un material específico, que se convierte en el equipo pedagógico de toda la educación parvularia: "*la pala, la esfera y el cubo dividido en ocho partes iguales, el cubo descompuesto en paralelepípedos rectángulos de los que el niño o niña se servirá para hacer pequeñas construcciones, el cubo descompuesto en 27 partes… y además, papel para plegar, recortar, trenzar, plaquitas con pequeños bastones para construir otros objetos más para modelar, picar, bordar; anillos, botones, perlas, arena…*" (Avanzini, 1987).

Todo este material estaba acompañado de un cuaderno guía, el cual especificaba las instrucciones necesarias acerca de los versos para cantar en coro. En este sentido, la preparación de

la educación parvularia era clave, pues *Fröebel* entendía que era necesario preparar al niño o niña para la actividad concreta, singularmente manual. De esta forma, el método tiende a satisfacer tres necesidades principales del niño o niña: la observación, la actividad constructiva y el sentimiento de ser una persona.

Según *Abbagnano y Visalberghi*, el mayor mérito de *Fröebel* fue no haberse nunca apartado ni explícita ni implícitamente de una actitud de respeto auténtico y religioso por la personalidad infantil… "*Cada hombre… desde niño, debe ser conocido, reconocido y tratado como miembro necesario y esencial de la humanidad; por ello, los progenitores, en cuanto que los tienen bajo su cuidado, deben sentirse y reconocerse responsables ante Dios, ante el niño y ante la humanidad*" (Abbagnano-Visalberghi, 1998).

Por tanto, la idea central de su hallazgo pedagógico estuvo configurada en el niño o niña, ya que desde cuando aparece en la tierra, deberá ser comprendido o comprendida con su naturaleza, a ser tratado con justicia y puesto en libertad para que él o ella se enfrente al mundo en pleno ejercicio de sus fuerzas.

LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA Y EL REALISMO DE JOHANN FRIEDRICH HERBART (ALEMANIA, 1776-1841)

Lungrend (1994) se preocupó por la vida profesional de *Friedrich Herbart* e intentó recuperar su imagen a partir de los verdaderos empujes que tuvo en su época. De hecho, *Lungrend* denotó un verdadero abanico de *Herbart* y lo ubicó como el pedagogo que por excelencia sistematizó la educación mediante el proceso de fines y objetivos para la propia enseñanza. Esta formula —hoy en día muy de moda— se está manejando como la producción de la actividad de enseñanza, elemento clave del diseño y desarrollo curricular.

Lungrend (1994) se preocupó por la vida profesional de *Friedrich Herbart* e intentó recuperar su imagen a partir de los verdaderos empujes que tuvo en su época. De hecho, *Lungrend* denotó un verdadero abanico de *Herbart* y lo ubicó como el pedagogo que por excelencia sistematizó la educación mediante el proceso de fines y objetivos para la propia enseñanza. Esta formula —hoy en día muy de moda— se está manejando como la producción de la actividad de enseñanza, elemento clave del diseño y desarrollo curricular.

Herbart (1776-1841) en este sentido, es considerado como el pedagogo que intento sistematizar profundamente la educación, a partir del proceso instruccional. Esta consideración, no muy bien vista en Alemania de ese siglo, representó el cimiento del currículo y, a la vez, el descubrimiento de que la didáctica debía estar basada en la construcción de fines y la selección del contenido que debía tener a la ética como base. Aunque su posición es intelectualista, se considera a *Herbart* un partidario de la concepción educativa de *Fröebel*, pues su admiración por éste no sólo reside en el descubrimiento del jardín de infantes, sino en su capacidad para ordenarlo científicamente y vincular el proceso didáctico a la vida intelectual.

Las ideas de Herbart han tenido influencia en la formación de los profesores y profesoras, especialmente en Alemania y Suiza. Su punto de partida era la psicología como ciencia para interpretar y orientar la vida personal de los niños y niñas. De esta forma, quedaba demostrado en sus propias palabras que la psicología es: "*la ciencia que el educador necesita por su propio bien; pero a la vez debe dominar la ciencia que se ha de transmitir. Debo admitir enseguida aquí que yo no reconozco ninguna educación sin enseñanza, de la misma forma no reconoceré más adelante en este texto cualquier enseñanza que no sea educación*"

En 1809 *Herbart* sucedió a *Kant* en la cátedra de filosofía de Königsberg y luego fue catedrático en Göttingen. Se ocupó de cuestiones educativas y sistematizó las ideas básicas de la pedagogía y la didáctica. Su punto de partida era el alma del niño o niña que iba a ser educado o educada, siendo el objetivo crear un carácter moral. Así pues, una parte fundamental de la pedagogía era: "*la construcción de fines y la selección del contenido que según Herbart, debía tener a la ética como base. La otra parte fundamental era el proceso de transmisión que debía apoyarse en la psicología y, con la ayuda de ésta, se podría señalar el camino, así como las limitaciones, para conseguir su fin de carácter moral*" (Lungren, 1981).

Expresado de otra manera, *Herbart* ubicó la teoría de la educación como la totalidad de la instrucción, en la que la labor docente procederá con diversos métodos para encauzar la actividad intelectual, hacia una vida realmente activa. Aunque *Herbart* reconoció el papel de los sentimientos, redujo el contenido de la conciencia a las representaciones; lo que indica una concepción pedagógica fundamentada en un racionalismo que descarta los sentimientos, aunque su punto de partida sea la ética. En este sentido, la educación moral es la educación de los sentimientos de pasividad y dependencia de las fuerzas que viven de los superiores.

OTROS APORTES PEDAGÓGICOS

Immanuel Kant, nacido en Königsberg, el 22 de abril de 1724, publicó la obra "*La religión dentro de los límites de la mera razón*" y esto produjo discordia con el gobierno prusiano. Su pensamiento pedagógico tendía a garantizar una moral rigorista, negando que la persona pueda hacer el bien con placer: *"El hombre debe limitarse a seguir la ley moral, la voz del deber, que se le aparece necesariamente como una constricción"*. El establecimiento de esta ley y su comprensión es de manera autónoma; es decir, el hombre y la mujer, pueden libremente decidir sobre sus hechos; sin embargo, deben generar el sentimiento de respeto por la ley moral que necesariamente es un sentimiento de dolor. Esta novedad, muy enjuiciada en su época, se enquistó en la pedagogía, a tal grado que fue concebida como la educación para pensar y actuar en términos universales, esto es, *"para no estar en paz con nosotros mismos hasta no habernos convencido de que nuestro modo de actuar es tal que podemos desear que todos lo sigan, porque de esa manera la convivencia humana resultará más armónica, más rica, más respetuosa de la libre actividad de cada uno"* (Abbagnano-Visalberghi, 1998).

Johann Heinrich Pestalozzi *(Suiza, 1746-1827)* se declaró abiertamente seguidor de *Rousseau*, a tal grado que planteó que su misión era unir al hombre natural y la realidad histórica. En su novela "*Leonardo y Gertrudis*" da a conocer la vida popular, describiendo la vida de una aldea en la que se respira la miseria, la ignorancia y la influencia corrupta del gobernador Hummel. Esto esclareció, al fin de cuentas, su concepción del mundo, precisamente porque se dirigió a defender la vida del pueblo, estableciendo que para salir de la ignorancia era necesario que la educación adquiera

el adjetivo "para todos". En 1792 consiguió la ciudadanía francesa y adquirió una posición humanista e innovadora. Su pensamiento y su actividad se desarrollan a través de afirmaciones y realizaciones que, aunque a menudo cargadas de metafísica y de sentimentalismo, encuentra sin embargo la medida de su originalidad y novedad. Para *Pestalozzi*: *"la educación de las fuerzas del corazón no es un aspecto particular de la educación, escindible de los demás. Ninguna educación intelectual y artesana es posible si antes no han sido educados los sentimientos y las aptitudes prácticas en general"* (Abbagnano-Visalberghi, 1998). *Pestalozzi* realizó, entre otras cosas, aportes significativos en el seno de la educación y el curriculo, dentro de los cuales se menciona: a) fue el fundador de la educación física en la escuela…; b) consideraba la educación laboral como algo importante de su sistema pedagógico. Sentó las bases para el desarrollo de habilidades y consideró que había que dar en la escuela los elementos agrícolas e industriales; c) la enseñanza era para él cuestión fundamental en la educación.

Tareas de profundización:
En esta unidad conocimos la importante transición del iluminismo cristiano al naturalismo humanista; particularmente en las obras de Comenio y Rousseau se descubre la humanidad de la persona y su libertad frente a las instituciones; aparece la figura del niño o niña como un ser importante de la educación (paidocentrismo); te invitamos a descubrir en "El Emilio" de Rousseau un párrafo que demuestre la importancia del niño o niña en el proceso educativo.

Otras Fuentes:
"El Emilio" de Juan Jacobo Rousseau; "Introducción a la Filosofía de la Educación" T.W Moore (Mecanicismo y Organicismo);
o visita:
www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/P/Emilio-Perez.htm
www.cibernous.com/autores/rousseau/teoria/biografia.html

Glosario:
Intelectualista: de corte o tendencia intelectual.

UNIDAD 12.- LA ESCUELA NUEVA: ELEMENTOS EDUCATIVOS PARA UN DESARROLLO INNOVADOR

La relación educación-sociedad tiene dos aspectos fundamentales en la práctica y en la reflexión pedagógica moderna, pues con el surgimiento del movimiento de Educación Nueva, se precisaron dos aspectos esenciales en este sentido: el primero, es la presencia del trabajo en proceso de la instrucción técnico-profesional, que tiende a llevarse a cabo en el lugar "escuela", en lugar de un aprendizaje en el trabajo, desarrollado junto a los adultos; el segundo, es el descubrimiento de la psicología infantil con sus exigencias activas.

"…el trabajo entre en el campo de la educación por dos caminos distintos… el primer camino es el del desarrollo objetivo de las capacidades productivas sociales… el otro es el del moderno "descubrimiento del niño"" (Alighiero, 1997). Estos dos caminos, esclarecieron que, por un lado, la educación nueva, se adhirió a la instrucción técnico-profesional promovida por

las industrias; sin embargo, por el otro, hizo hincapié en el juego educativo, que es el sentido del desarrollo infantil.

Por esto, el movimiento de Educación Nueva calificó a *Juan Jacobo Rousseau* como el iniciador de los movimientos de renovación pedagógica, al destacar las edades evolutivas del niño y la niña, realizando estudios científicos sobre su progreso y desarrollo. Desde esta óptica, implicó una total transformación de la relación maestro/maestra-alumno/alumna, pues tal como se indicaba arriba, el enseñante sólo tenía que despejar obstáculos para que el niño o niña pueda desarrollarse plenamente. *Juan Jacobo Rousseau*, formuló nuevos métodos de enseñanza, haciendo hincapié en el autoaprendizaje o en la autonomía del alumno o alumna.

En 1806, *Pestalozzi* fundó el Instituto de Iverdon y para ello, estableció nuevas formas en la profesionalización del maestro o maestra y la enmarcó hacia el conocimiento de las condiciones psicológicas de la actividad escolar. Pero lo más significativo de todo esto, es que *Friedrich Froebel* estableció que la enseñanza debía iniciar antes de los seis años y, para ello, dispuso de ciertos principios didácticos de Pestalozzi para la profundización de la actividad de aprender. Se trataba, del juego educativo, del que muchos psicólogos han especificado con gran vehemencia, que ningún proceso educativo será verdadero cuando el autoritarismo juegue un papel decisivo. *Froebel* sitúa a la pedagogía al servicio de la fuerza creadora de la persona, como integradora de cultura.

El movimiento de Educación Nueva tuvo tres etapas decisivas en la que se dió un viraje al proceso pedagógico y a la caracterización de la actividad docente:

1. Esta etapa es idealista y cuenta con los aportes de *Rousseau, J. Pestalozzi, Froebel, Tolstoi*, entre otros.
2. Es denominada como la escuela activa, donde se destaca la escuela de Ginebra, *Cousinet, Arbeitschule* (Escuelas del trabajo), *María Montessori* (Casa de Bambini), *Ovide Decroly* (los centros de interés), etc. La esencia de esta etapa consistió en la vinculación de la escuela con el trabajo, puesto que *"el trabajo forma parte de la vida, en una educación para la vida, el trabajo debe ocupar un lugar preponderante"* (Fernández, 1999). En 1919, se publicaron los siete principios cardinales que sustentan a las escuelas nuevas:

    a. *"El fin esencial de toda la educación ha de ser el de preparar al niño para querer y para traducir a la práctica en su vida la supremacía del espíritu…*
    b. *La educación debe respetar la individualidad del niño. Ésta no puede desarrollarse sino con una disciplina que permita la liberación de las fuerzas espirituales que él posee.*
    c. *Los estudios y, en general, la preparación para la vida deben dejar libre el camino a los intereses innatos del niño…*
    d. *Cada edad tiene su propia fisonomía: es, por consiguiente, necesario que tanto la disciplina individual como la colectiva sean fruto de la organización esperada por los mismos alumnos, con la cooperación de los maestros; ambas formas de disciplinas deben reforzar el sentido de la responsabilidad individual y social.*
    e. *La competición egoísta debe desaparecer de la educación para dejar su sitio a la cooperación, que enseña al niño el deber de poner su individualidad al servicio de la colectividad.*

f. La coeducación invocada por la Liga, coeducación que implica tanto la instrucción como la educación en común, excluye la imposición de un idéntico tratamiento de los sexos para significar, más bien, una cooperación que permita a cada sexo ejercer libremente una saludable influencia sobre el otro.

g. La educación nueva no prepara solamente para llegar a ser en el futuro un buen ciudadano, es decir, capaz de adaptar sus deberes a sus semejantes, hacia su nación y hacia la humanidad entera, sino que tiende, sobre todo, a desarrollar la persona consciente de su dignidad de hombres" (Titote, 1966).

3. Fundamentación de la enseñanza a través de la pedagogía y la psicología. Esta etapa esclarece el sentido de la pedagogía institucional, donde además, cobraron vida de manera generalizada, los planteamientos dirigidos a ubicar en el seno del aula el rol de la psicología como ciencia de la educación. Durante la segunda mitad del siglo XX la educación se vio beneficiada por los aportes de *Wallon, Freinet, Piaget*, entre otros y, en este sentido, el proceso pedagógico establece más claramente los proyectos de enseñanza dirigidos a casi a toda Europa y Estados Unidos.

LEÓN TOLSTOI Y LA ESCUELA LIBERTARIA (RUSIA, 1828-1910)

El pensamiento de Leon Tolstoi queda sintetizado en sus obras *Ana Karenina* y *Guerra y Paz*, en las que sitúa el proceso de aprender a partir de la libertad del niño o niña. Sus viajes a Alemania y Francia le permitieron comprender que la educación que se realizaba en estos países estaba basada en la creencia en valores *"aceptados que se juzgan reales y, por tanto, comunicables; tales valores instauran la autoridad del maestro sobre los alumnos, ignorantes de ellos"* (Avanzini, 1988).

La escuela libertaria de *Tolstoi*, puede concebirse como una especie de duda pedagógica en la que la escuela asume un papel de laboratorio educativo, donde la figura del maestro o maestra no es la figura principal. La escuela que fundó en su propiedad Yasnaïa Polinana, representó ese laboratorio lleno de experimentos, situando en tal sentido, el método de la experiencia y el único criterio de la libertad para mantenerla viva y animada. El principio pedagógico que lleva a cabo *Tolstoi* en su escuela libertaria es el de la no *intromisión*, de modo que permita al alumno o alumna ir o no ir a la escuela y obedecer o no al maestro o maestra. *"Tal actitud no se sanciona negativamente, pues Tolstoi expresa la convicción de que la escuela no tiene el derecho de recompensar y castigar; la mejor vigilancia y administración de la escuela consiste en dejar a los alumnos plena libertad para aprender y arreglarse entre ellos como les parezca conveniente"* (Avanzini, 1988). Este sistema pedagógico implicaba una redefinición del acto de enseñar y, por tanto, el profesor o profesora no podía entrometerse en el destino educativo, sino más bien, controlar los ambientes perturbadores del desarrollo del niño o niña.

Amparado en los planteamientos de *Rousseau*, *Tolstoi* aseguró una pedagogía libertaria, la cual rechaza la totalidad del discurso educacional y se manifiesta *"contra el formalismo y el dogmatismo en la enseñanza, contra el sistema de la disciplina del palo reinante en las escuelas rusas y extranjeras de su época, que eran instituciones para el martirio de los niños, en los que les privan de la mayor satisfacción y necesidad de la edad infantil, moverse libremente"* (Schukina, 1963).

En sí, *Tolstoi* creó métodos donde toda la organización del trabajo escolar estaba subordinada a las necesidades e intereses del niño o niña. En realidad, Tolstoi llegó a idealizar la naturaleza del niño o niña, luchando a favor de sus intereses y el respeto hacia su personalidad. Con este planteamiento y experimento pedagógico, permitió que el movimiento de educación nueva asumiera un papel activo, evidenciando la garantía del desarrollo educacional y la aplicación de diversos métodos científicos y humanos.

SCHMID Y LAS ESCUELAS LIBERTARIAS DE HAMBURGO

No cabe duda que la influencia de Leon Tolstoi generó iniciativas para la configuración de las escuelas de Hamburgo; pero lo que impresiona es, que estas escuelas, negadas al principio por los movimientos de educación nueva, fueron la premisa para la generación de una pedagogía fundada en la libertad del alumno. Tras la derrota de Alemania en 1918 y el fracaso de la revolución espartakista, las personas pusieron en las Escuelas de Hamburgo, su esperanza en una educación renovada que pudiera regenerar la sociedad.

Schmid (1919), intentó establecer que las Escuelas de Hamburgo son verdaderos movimientos libertarios, cuyo devenir está en función de los y las estudiantes de la educación pública. Cuando se instauraron estas escuelas, 600 alumnos y alumnas se beneficiaron de esta extraordinaria renovación pedagógica. El contenido de la libertad no estaba en función de lo que el adulto o la adulta determinaba, sino en una sociedad en la que cada uno pudiera expresarse, con la integración social como punto de llegada del proceso.

En las experiencias de Hamburgo, los maestros y maestras se ponían a nivel de los alumnos y alumnas, mientras que en la pedagogía clásica se ponían a su alcance. Esta diferenciación marcaba, desde esta época, una revolución pedagógica y social, en la que el profesor asumía un papel democrático y permisivo (Laisser-faire). Sin embargo, la característica primordial del educador fue la de ser permisivo, pues con ello, se dejaba libre al alumno o alumna a hacer lo que él o ella quisiera, sin la intromisión de los adultos o adultas.

Schmid especificaba "*sobre la necesidad de que los maestros fueran a la vez compañeros y, esto es, en realidad el mayor abordaje para lograr la autogestión antes que la anarquía"* (Avanzini, 1988). Este planteamiento que no es, para nuestros días tan novedoso, revolucionó la enseñanza de Hamburgo y la ubicó como una verdadera escuela, capaz de garantizar la autonomía del alumno o alumna y, más aún, su independencia, la cual traspasa los límites de la autonomía y se encarna en cultura.

Para 1925, las Escuelas Experimentales, se sometieron a la legislación universitaria y a sus reglamentaciones, obligando a la adopción de otro modelo, menos el libertario, y que fuese definida por el rumbo de la tradición.

La Escuela de Schule fue la última que dejó de funcionar y, para 1930 debido a los pocos alumnos o alumnas y, muy principalmente, al nacimiento del nacionalsocialismo fue cerrada, concluyendo con la innovación más revolucionaria de Alemania. Aunque la periodización no fue amplia, puede reconocerse en *Schmid*, tres tesis principales, en los que versó esta innovación pedagógica: 1) los únicos esfuerzos realizados habrían de ser espontáneos y voluntarios. Las actividades deben centrarse en las necesidades reales de los niños y niñas, pues la infancia constituye un fin en sí misma; 2) Ni la sociedad ni la familia han de modelar a los niños y niñas; 3) asunción del acto de enseñar como la experiencia de maestros-compañeros o maestras-compañeras.

Sobre los maestros-compañeros y maestras-compañeras, *Schmid*, indicaba: *el propósito de ser compañero radica en situarse al nivel de los niños… los maestros-compañeros están convencidos de que su personalidad se expresa y no deja de influir en sus alumnos, aunque en sentido positivo y sin coerción… sólo se trata de poner confianza en la naturaleza infantil, espontáneamente orientada hacia el bien, para cimentar la obra educativa"* (Avanzini, 1988).

FRANCISCO FERRER GUARDIA Y LA ESCUELA MODERNA (ESPAÑA, 1859-1909)

Originario de España y entregado a la libre educación, cuyo fundamento se encuentra en las experiencias de *Tolstoi* y *Schmid*, *Ferrer* propició un movimiento que redimensionó la educación anarquista, pues su base no sólo se encontraba en la libertad, tal como se concebía en las experiencias de Hamburgo y Yasnaïa Poliana, sino un proceso, cuya libertad es, ante todo, colectiva. Y esta concepción permitió la clarificación de principios éticos enfocados al desarrollo del humano como tal. *"La idea de que los hombres son iguales por naturaleza o que el poder es per se corruptor conducen, en el anarquismo, a considerar que el Estado, como fuente de poder y de autoridad, debe ser fiscalizado o neutralizado, si no suprimido, con medios apropiados"* (Trilla, 2001).

Este principio fue considerado como un principio socialista y que se enfocaba hacia la supresión del Estado como institución de imposición. Este principio, extendido en discurso y en práctica educativa, significó la observación detenida del gobierno español. En agosto de 1901, *Ferrer* inaugura en la calle Bailén, la primera Escuela Moderna. Simultáneamente, publica una revista propia, denominada *Boletín de la Escuela Moderna.*

La escuela de *Ferrer* es una especie de pedagogía racional y científica, porque concede valor decisivo a la coeducación de los sexos, en el convencimiento de que la mujer y el hombre contemplan la persona, y "que el trabajo humano debe ser mixto en lo sucesivo"… Esto incluye desde este momento, una educación planteada para todos, donde ricos y pobres alcanzarán el supremo objetivo "de una escuela buena, necesaria y reparadora.

J. Trilla (2001) asegura que la escuela de *Ferrer* es una escuela socialista, que hay que entenderla como un proceso histórico en el que la vida de los ricos y los pobres ya no puede separarse. Esta aseveración ofrece elementos clave para comprender que esta escuela pretendía ligar el carácter didáctico de la enseñanza con la situación social y, para tal efecto, atacó la base reproductora de la escuela nueva dentro del nuevo orden mundial.

Louis Not (2000) planteó que la Escuela Moderna pretendía manifestarse en contra de la sociedad capitalista y su escuela, a la que ambos son instrumentos de dominación y de represión al servicio de la clase dirigente. Pero *Ferrer* —comprendiendo esta misión— exhortó a los pedagogos y pedagogas de su época a que no fueran presa fácil del mundo del capitalismo, pues hasta en ese

momento, eran trabajadores y trabajadoras intelectuales al servicio de una aparente sociedad justa y, haciendo del educando: *"un individuo estrictamente adaptado al mecanismo sociaL"* (Not, 2000).

Una de las aportaciones metodológicas de *Ferrer* consistió en emancipar positivamente mediante la solidaridad para el porvenir, preparando a la joven generación para la enseñanza racional y científica. Para ello, es necesario un ambiente libre de trabas y de sentimientos religiosos. Se trata, de un ambiente abierto a la vida y a sus requerimientos, que promueva el buen ritmo de actividades extraescolares. Sin lugar a dudas, el mayor logro de *Ferrer* consistió en haber situado, por vez primera, el hito de una pedagogía comprometida y crítica, con una línea orientada hacia la consecución de un mundo justo, solidario y fraternal.

MARÍA MONTESSORI Y LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA (ITALIA, 1870-1952)

Nacida en Chiaravelle (Italia) fue la primera mujer que se doctoró en ciencias naturales y medicina por la Universidad de Roma y, con este requisito —que no era muy común a finales del siglo XIX y principios del XX— mantuvo con dedicación y pericia sus ideas pedagógicas, que más tarde las concretizó en la *Casa dei Bambini*. En este lugar, desarrolló el método *Montessori* de enseñanza, con una profundidad médica y pedagógica para encauzar a niños y niñas con problemas y deficiencias mentales hacia el desarrollo social e intelectual. Puede decirse, que por esta razón, al método de *Montessori* se le considera como la fundamentación de la pedagogía científica de la escuela nueva.

"El respeto a la vida infantil…la libertad de los niños y su propia autoeducación" para *Montessori* son esenciales y esto, hace que tanto la disciplina como los materiales educativos tengan una importancia vital, pero después de la condición humana. Básicamente, este método tiene sus propios fundamentos, en los que se indica a continuación:

- *"Preparar al niño para la vida, para enfrentarse al ambiente.*
- *Facilitar un ambiente agradable a los niños en el aula.*
- *No interferir en los esfuerzos del niño, en su propio aprendizaje.*
- *Proporcionar unos materiales sensoriales que ejerciten los sentidos (tacto, olor, sabor, etc) y desarrollen la voluntad"* (Not, 2000).

María Montessori concibió que el desarrollo del niño o niña sería posible si se adecuaban los materiales de desarrollo a su medida: "*mesas, sillas, armarios, repisas, libreros, percheros, lavabos. Nada de bancos de escuela, instrumentos de esclavitud infantil, de la misma manera como los castigos y los premios son instrumentos de esclavitud del niño. En este ambiente, el niño goza de libertad para moverse y actuar a sus anchas, sin la presencia obsesionante del adulto"* (Abbagnano-Visalberghi, 1998).

He aquí su mayor merito. La maestra o maestro dirige la actividad de los niños y niñas, pero no enseña. *"Si un niño molesta, se limita a ponerlo en una mesa aislada. Si otro no logra ejecutar el ejercicio elegido lo ayuda personalmente o lo invita a cambiar de material. En ocasiones, invita a grupos de niños a realizar ejercicios sensoriales táctiles con los ojos cerrados o vendados, o a toda la clase a que guarde el más completo silencio para descubrir y reconocer jubilosamente las miríadas*

de pequeños ruidos que suelen pasar inadvertidos… A los cinco años se invita a los niños a que se ejerciten con un material especial, mediante el cual aprenden con el tacto y la vista la forma de las letras del alfabeto" (Abbagnano-Visalberghi, 1998). En este sentido, *Montessori* replanteó la forma del estímulo de la actividad, comprendiendo que la escritura y la lectura forman parte de un mismo proceso en el que, de repente, el niño o niña se encuentra con que sabe componer y descomponer las palabras en letras y, por tanto, con que sabe escribir.

Todo el material debe ser preparado por la maestra o maestro, según las cualidades de cada niño o niña. Sin embargo, puede muy bien solicitar la participación del padre y la madre de familia para ayudarle a fabricar. De esta innovación, se generó una nueva vida en el seno de la escuela. Los niños y niñas aprendían ya no a contemplar la realidad, sino que existía la debida incorporación de las cualidades físicas y mentales en la construcción de un nuevo mundo. *María Montessori* lo comprendía y, en esa medida, estableció un nuevo sistema pedagógico basado en el ajustamiento de los materiales a la medida de la infancia. Desde este momento, se evidenciaba el término dosificación como categoría fundamental para caracterizar el proceso educativo de la actualidad.

OVIDE DECROLY Y LOS CENTROS DE INTERÉS (BÉLGICA, 1871-1932)

El método planteado por *Decroly* revolucionó la pedagogía de los movimientos de Educación Nueva, pues estaba basado en la globalización como abordaje de la realidad y de innovación de la práctica educativa. Sin embargo, esta innovación no acaeció de forma automática; pues *Decroly* fue un estudioso y, específicamente, los cambios que pretendió y que realizó en su Instituto a partir de 1901, procedieron de una larga trayectoria en experimentaciones pedagógicas. En 1907, se fundó *I'École de I'Ermitage*, cuyas ideas pedagógicas se extendieron a casi todo el mundo y, lo interesante de estas ideas, radica en haber situado el interés como motor del aprendizaje.

El método global planteado por *Decroly*, influenciado por *Claparède*, consiste en la observación del niño o niña real, cuyo desarrollo se debe a la experimentación. *J. Trilla*, ubica que los principios pedagógicos tienen como finalidad verificar, en la práctica, sus teorías y, en este sentido, es importante clarificar que tal experimentación venía dada a partir del respeto a los intereses personales y sociales del alumno o alumna.

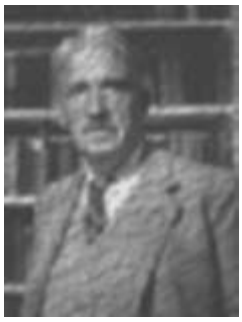
En *I'Ecole de I'Ermitage*, planteó y llevó a la práctica diversas estrategias para que el alumnado aprendiera bajo un modelo o procedimiento previamente definido; pero sobre todo, dichos procedimientos son definidos por los alumnos o alumnas y espontaneamente. *"…la valoración y explotación del interés como único motor de cualquier aprendizaje, tal como lo es en cualquier actividad humana"*. En este sentido, el valor educativo de este sistema pedagógico radica en los centros de interés que incluye las necesidades naturales del niño o niña.

Estos centros de interés son, en definitiva, el programa escolar de todo sistema educativo, desde parvularia hasta bachillerato. *"La vida natural y social es para Decroly, la educadora por excelencia"*. Este principio es la base de los programas escolares y, por ende, de la actividad docente educativa.

La globalización es aquella actividad mental en el niño o niña que inicia con el conocimiento global de los objetos y los conceptos…*"La posibilidad que en el fenómeno global se produzca un análisis, viene determinada por el interés del sujeto en hacerlo. Este análisis es siempre posterior*

y, en muchos casos, será inconsciente. Justamente en la enseñanza puede incidirse en este análisis, que permite llegar a los elementos más simples y también a los conceptos más abstractos, siempre que se aproveche el interés del niño" (Trilla, 2001). *"En resumen, la actividad mental, inicialmente global y poco precisa, llega por el análisis consciente a convertirse en un esquema elaborado y preciso"* (Trilla, 2001).

JOHN DEWEY Y LA ESCUELA PRAGMÁTICA (ESTADOS UNIDOS, 1859-1952)



Es el máximo teórico de la escuela activa y progresista, del *learning by doing*. Su orientación fue más que un sistema pedagógico; implicó toda una concepción de vida en Estados Unidos y una práctica de valores circunscrita en estos términos. En 1897, en su gran obra "*Mi Credo Pedagógico*" pretendió clarificar la nueva finalidad de la escuela, cuya base es la moral: fin social, fuerza social, interés social… *"La escuela es antes que todo una institución social…, vida social simplificada. La educación es el método fundamental del progreso y de la acción social. La escuela es el instrumento esencial y más eficaz de progreso y de reforma social"* (Alighiero,1997).

El contexto en que se desarrolla la idea pedagógica de *J. Dewey* radica en el traspaso de la sociedad agrícola a la sociedad industrial y, es precisamente esta condición, donde ubica todo el proceso pedagógico, que más tarde sería una auténtica vida democrática, tal como la concebía el autor. Su énfasis en esta concepción, lo llevó a plantear que la escuela implica acción, trabajo y fatiga en la que tiene lugar la actividad educativa, que desde ya, debe ser actividad técnica y que se extiende hasta la comprensión de una fábrica. En este sentido, creó un sistema educativo, vinculado a las experiencias concretas del trabajo.

Influenciado por la filosofía de *Charles Peirce* (1839-1914) *y William James* (1842-1910), logró definir en muchas de sus obras, la concepción del pragmatismo educativo. Sus obras más relevantes: "*La escuela y la sociedad*" (1899), "*La escuela y el niño*" (1902), "*La escuela del futuro*" (1915), "*Cómo pensamos nosotros*" (1910), "*El interés y la coerción*" (1913) critican fuertemente a la vieja escuela por desconocer al niño o niña, por la indiferencia hacia sus intereses, por su alejamiento de la vida, la ineficiencia del proceso de enseñanza, etcétera. *"Cuando criticaba los vicios de la escuela concentraba su atención en una serie de problemas pedagógicos importantes: vinculación de la escuela a la vida, desarrollo de la actividad de los niños en el proceso del estudio, la enseñanza educacional, entre otros"* (Gmurman–Korolev, 1967).

La verdadera educación —escribía *Dewey*— consiste en un proceso de adaptación del individuo, una reorganización de la experiencia. El aprendizaje, según él, no es ningún objetivo, sino el resultado y el premio por la acción con el objeto. Siguiendo la concepción educativa de *Rousseau*, planteó que el contenido de la asignatura lo determina el niño o niña y, por tanto, la enseñanza tiene como objetivo colocar sus intereses y sus necesidades como base del acto de educar. En este sentido, la asimilación de los conocimientos queda superpuesta por la acción más que por el conocimiento acumulado por la humanidad.

El principio básico del pragmatismo es el aprender haciendo, en el que se cumple: sentir una necesidad; análisis de la dificultad; proposición de soluciones alternativas; experimentación mental hasta seleccionar una, y puesta en práctica de la solución propuesta. Básicamente el aprender ha-

ciendo tiene como finalidad utilizar íntegramente las capacidades de las personas para que puedan ser incorporadas a la vida social; o sea, cuando el alumno o alumna genera una acción con el único propósito de dar respuestas a sus problemas, entonces puede operar el aprender haciendo y, se cumple, con la noción de hacer realidad el pensamiento pragmático.

Aunque situó con sabiduría el lugar de la teoría pragmática en la vida escolar de los Estados Unidos, dispuso de ciertas ideas para salvar al país de la división de clases. Para ello, escribió otra obra cuyo contenido estaba planteado en la conciliación. La obra, donde sintetizó tal concepción la llamó "*Paz de clases*", en la que figura la idea que la escuela de los hijos e hijas de los y las personas pobres deben cambiar el contenido y los métodos de enseñanza. Rechaza la necesidad de tener cualquier objetivo general y externo de la educación y, por tanto, debe ser concebida como crecimiento y no estar subordinado a ningún propósito.

Louis Not (2000) argumenta que *Dewey* ubica los actos de la vida cotidiana en el origen del desarrollo cognoscitivo y por ende pide una escuela que reproduzca, en cuanto sea posible, las condiciones de vida tal como son el medio concreto del niño o niña. Las etapas para la resolución de problemas trascurre por varias fases: la primera corresponde a la experiencia cotidiana, donde el medio ejerce su acción y el individuo reacciona para adaptarse. La segunda fase está referida por la interrupción de la actividad y la toma de conciencia de estas dificultades; la tercera es una inspección de los datos de que dispone y sobre todo de las experiencias pasadas; el cuarto es la formulación de la hipótesis y; el cinco, corresponde a la puesta a prueba de los hechos a partir de la hipótesis planteada.

Estas fases forman parte de un interesante proyecto y, es determinante plantear que este sistema, representa en la actualidad la pedagogía que mayormente ha explicado la realidad escolar, a partir de las experiencias renovadas de las últimas décadas.

Tareas de profundización:
1) Habilidades y destrezas, 2) sociedad, 3) cientificidad y 4) psicopedagogía, cuatro elementos importantes de la "Escuela Nueva". Como tarea te invitamos a realizar una investigación etnometodológica en una escuela, utilizando la metodología de la "Observación Participante", y registrando los cuatro rasgos o componentes enunciados al principio; las preguntas generadoras son: ¿qué habilidades y destrezas aprenden los niños y niñas en determinado grado, y cómo se identifican?, ¿cómo se vincula el quehacer educativo del aula con la sociedad?, ¿percibes una actitud de experimentación o investigación en el docente con fines de mejorar su práctica?, y ¿qué factores psicopedagógicos toma en cuenta el docente para el grupo etario que atiende?

Otras Fuentes:
"Pestalozzi, la confianza en el ser humano" de Georges Piaton (Grandes educadores Nº2)
http://dyred.sureste.com/upn/

Glosario:
Libertario: relativo a libertad o emancipación.
Pragmático: práctico, útil.

UNIDAD 13.- LA ESCUELA SOVIÉTICA Y LOS MOVIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN MARXISTA

Un primer elemento de la escuela soviética consiste en situarla en el movimiento revolucionario de octubre de 1917 y que llevó por primera vez el control del poder en manos a la clase obrera. Indudablemente, ésta era una contraparte a los procesos pedagógicos y sociales de Estados Unidos, pues el individuo aislado y la libertad individual no podían formar parte del nuevo programa de generación socialista. En las obras de *Marx* y *Engels* se especifican las orientaciones básicas en la construcción de la nueva cultura, cuyo contenido apuntaba hacia la constitución de la unidad entre conocimiento teórico y trabajo productivo y de los vínculos entre la escuela y la vida.

A partir de esta concepción, se inicia una tarea incansable: la constitución de un sistema educativo que respondiera a esta iniciativa y se proyectara a brindar a la nueva generación de un conocimiento sólido, consciente y activo. El fin primordial de la escuela soviética es la formación, no de especialistas restringidos, sino de hombres y mujeres que fueran capaces de realizar cualquier trabajo, es decir, la enseñanza politécnica era la fuerza motriz de la nueva sociedad.

En 1919, las organizaciones e instituciones científico-pedagógicas comenzaron a desarrollarse intensamente. *"En el Comisariado del Pueblo de la Instrucción Pública fueron organizados institutos científicos que elaboraran las cuestiones esenciales de la pedagogía planteadas por la revolución"* (Gmurman–Korolev, 1967).

En 1922 se unieron los institutos de investigación científica, humanitario-pedagógico y pedagógico de ciencias naturales y, a partir de este vínculo, en 1923, y 1924, se crearon los Institutos de Métodos de Trabajo Escolar, el Instituto de Lectura Infantil y el Instituto Estatal de Investigación Pedagógica, anexo a la segunda Universidad Estatal de Moscú.

Una pionera en la organización comunista de la enseñanza fue *N. K. Krúspskaia* (1869-1939), esposa y colaboradora de *Lenin*, quien tras haber asumido el papel responsable de la nueva sociedad, inició con la fundamentación de los vínculos entre la escuela y la vida y, para tal sentido, escribió un trabajo teórico *La instrucción pública y la educación,* en el que se plantean las investigaciones llevadas a cabo por *Marx*, situando el proceso de enseñar y aprender bajo el sentido de la educación y el trabajo. Mientras fue redactora de la revista *Por los caminos de la nueva escuela* transformó la publicación en un órgano combativo del pensamiento sociopedagógico.

Makárenko generó un nuevo perfil del trabajo educativo. Se trata de la colectividad como medio y órgano para la autoeducación y como principio para engendrar en el individuo alto grado de conciencia, sentido de responsabilidad y elevadas cualidades morales.

La organización de pedagogos clarificó que la instrucción pública debía crearse sobre una base nueva. Los planes de estudio, programas, materiales didácticos y manuales se configuraron a partir de las premisas de la nueva sociedad. En el libro *Diez años de pedagogía soviética (1917-1927),* el rector de la segunda Universidad Estatal de Moscú planteó lo siguiente: *"por este breve resumen ya se deduce de manera evidente que en los diez años transcurridos desde la Revolución de Octubre hemos alcanzado un florecimiento sin precedentes en el pensamiento teórico pedagógico. La historia de la pedagogía rusa no conoce otro período semejante"* (Piuxenich, 1927).

Para 1970, indudablemente, la teoría pedagógica soviética se apoyaba en las ideas de *Krúspskaia, Makárenko, Sujomlinski, Danilov, Schukina*, entre otros, que de una u otra forma, generaron un verdadero sistema de enseñanza. Muy criticada por los bloques capitalistas y, en especial por Estados Unidos, la Unión Soviética, no sólo demostró la capacidad interpretativa y teórica de sus enseñantes, sino que además, orientó el proceso de educar hacia *"el verdadero desarrollo de la cultura espiritual de cada alumno*", lo que puede lograrse únicamente poniendo al alcance de la joven generación conocimientos amplios y multifacéticos, que le permitan ponerse al corriente de todas las riquezas que ha logrado acumular la humanidad. A lo largo de la enseñanza —escribía *Danilov*— el alumno debe dominar determinados procedimientos de actividad intelectual, saber realizar operaciones mentales, aprender a observar, reproducir y crear.

Según *Danilov* (URSS, 1975): *"el papel de la enseñanza en la formación de los alumnos consiste en determinar acertadamente, partiendo de la preparación y desarrollo alcanzados por éstos, el grado y carácter de las dificultades que encierra el estudio, y con ello coadyuvar a la educación de la inteligencia, la voluntad y las fuerzas morales de la personalidad"* (Schukina, 1987). Esto es quizá el criterio más extraordinario que determinó el carácter de la enseñanza y la ubicó en una posición avanzada en función de muchos países desarrollados.

ANTÓN MAKÁRENKO Y LA APERTURA A LA COLECTIVIDAD (UCRANIA, 1888-1939)

Su fuerza inagotable para crear una colectividad sana y feliz, fue lo que identificó a *Makárenko* como el pedagogo que demostró, en la práctica, un proceso educativo auténtico con énfasis en la sociedad socialista. Algunos historiadores coinciden en que la pedagogía de *Makárenko* no sólo fue materialista, sino objetivamente moral, pues las experiencias señalaban que un hombre socialista es aquél que conjuga sus sentimientos con los intereses de la colectividad.

En la comuna Dzerzhinski (1928-1935) se desarrolló un trabajo pedagógico completo. La responsabilidad y la disciplina fueron incorporadas conscientemente a la organización de las colectividades primarias de diferentes edades. Estas colectividades se formaban tomando en cuenta la edad y la división del trabajo. Para obtener una producción eficiente, se necesitaba un plan, el cual era una especie de encaje delicado que forman las normas y las relaciones. El plan no es cuestión de un requisito que debía ser entregado a un inspector o supervisora, sino un proceso moral con alta exigencia. La comuna Dzerzhinski fue un veradero acopio de cuestiones pedagógicas, donde se forjaba un programa de la personalidad, es decir, un proceso de orientación de los sentimientos, las convicciones, la voluntad y el carácter.

"El programa de la personalidad humana, el programa del carácter humano, incluye en el concepto del carácter todo el contenido de la personalidad, es decir, las manifestaciones externas, las convicciones internas, la educación política y los conocimientos, todo el cuadro, en absoluto, de la personalidad humana" (Schukina, 1987).

Uno de los elementos clave que formaron parte en la vida pedagógica de *Makárenko* fue la colectividad, pues ésta era considerada como un grupo de trabajadores y trabajadoras libres, unidos por objetivos y acciones comunes, organizado y dotado de órganos de dirección, de disciplina y

responsabilidad. En este sentido, la colectividad no podrá existir en una sociedad burguesa, es decir, en un lugar donde exista la explotación, el yugo y la desigual distribución de los bienes materiales.

El sistema de relaciones, fundamentado en el seno de la escuela, debe estar presidido por una labor educacional donde se determine exigencias para cada persona. El significado de la experiencia aumenta por cuanto todos los individuos unidos en colectividad se transforman en educadores y educadoras de la personalidad.

Para *Makárenko*, toda la vida de la escuela debía desenvolverse mediante la colectividad. Este desenvolvimiento define perspectivas educacionales, las cuales van desde un nivel inferior hasta un grado alto. Estas perspectivas garantizan la organización permanente de la colectividad, pues si no se hace así, ni el equipo podrá ser colectividad y mucho menos la colectividad será fortalecida mediante procesos de alta responsabilidad.

Makárenko consideraba que el principio principal de una correcta educación era la capacidad del hombre o de la mujer para guiarse perspectivamente: *"el hombre debe darse cuenta de la significación de la perspectiva lejana; ello le permitirá combinar sus planes personales con los de la colectividad y con el desarrollo de su país"*. Escribía *Makárenko* además, que si se quiere educar con responsabilidad y disciplina entonces, está última —la disciplina—, deberá ser entendida con una actitud consciente, que se desarrolla gracias a las interrelaciones sociales de las personas en un ambiente sano, de cooperación y de compromiso por la gente y por la nación. La disciplina entendida así, no es más que la armazón externa de la colectividad. Es la disciplina de la victoria, la disciplina de la superación y no una disciplina donde se indica sólo aquello que no debe hacerse. La disciplina es el medio educacional, entendido no como régimen, sino como resultado de todo el proceso educativo.

VASILI ALEXANDROVICH SUJOMLINSKI Y EL DESARROLLO DE LA COLECTIVIDAD (UCRANIA, 1918-1970)

Es muy poca la diferencia en la concepción del pensamiento pedagógico de *Sujomlinski* y la de *Makárenko*. En la segunda mitad del siglo XX, era necesario revalorar el sentido de la colectividad y la manera de concretizarse en el seno de la escuela.

Esta noción resulta determinante para esclarecer el pensamiento de *Sujomlinski*, ya que él observó que las colectividades asumían las tareas como una fuerza externa, pero no se generaba la convicción ideológica. Básicamente, la idea esencial de *Sujomlinski* consiste en el nexo de todos los elementos de la obra educacional, la interdependencia. *"Nada hay en la escuela que aventaje por importancia a los demás. En la escuela todo tiene el mismo valor. El hombre es un ser enterizo, y hay que educarlo como hecho de una pieza. El maestro no contempla una parte del niño llamada "alumno": tiene ante sí al niño entero, y sólo al niño entero y no a una parte de él se puede enseñar o educar"* (Sujomlinsky, 1975).

El sentido de una educación comunista radica en garantizar la felicidad de los niños y niñas y, esto se logra, cuando el maestro o la maestra sabe sentir como humano o humana y emprende la tarea de educar como un proceso esencialmente socialista. A partir de esta tesis, edificó una pedagogía centrada en el niño o niña; pero no en el paidocentrismo, sino en una pedagogía de la vida

infantil, en donde ésta sea capaz de asimilar, por medio de procedimientos didácticos innovadores, la experiencia de la humanidad. Esto significa, que la pedagogía acentuada por *Sujomlinski* cristalizó el proceso de autoinstrucción, a partir de la comprensión de la colectividad. La ubicación ideológica era clave, pues las convicciones deberán entenderse como la autoafirmación en la que el trabajo juega un papel determinante.

"El amor al trabajo, como cualquier otro sentimiento, es contagioso. No se puede enseñar, pero si comunicar… el niño debe hallarse en una atmósfera de trabajo. Todos trabajan, todos se esfuerzan en pos de algo, los chicos de los grados superiores, los maestros, todos. En ese ambiente, el trabajo es, a los ojos del niño, algo que merece respeto, un elevado valor moral" (Sujomlinsky, 1975).

Pero el ambiente no sólo debe ser un espacio libre de gritos e insultos; es además un ambiente intelectual, en el que se manifieste una actitud positiva hacia el estudio, las conversaciones reflexivas entre el alumnado y la diversidad de intereses intelectuales. En el trabajo, es necesario educar la laboriosidad y, en esta medida, se podrá lograr la actividad creadora, capaz de excitar la energía de cada alumno.

Para *Sujomlinski*, los ambientes (intelectual, moral, laboral, estético) son mecanismos íntimos de incidencia de la colectividad sobre el individuo y de éste sobre la colectividad. La acción —planteaba *Sujomlinski*— del niño o niña no es encauzada mediante órdenes, exigencias, coacciones, estímulos y castigos, sino por la atmósfera general de la moralidad, de trabajo, de esfuerzo mental.

Aunque *Sujomlinski* fue partidario de una educación concebida en el seno del socialismo hasta llegar al comunismo, sus aportes causaron impacto en Estados Unidos, ubicándolo en la perspectiva de psicólogo educativo, pues su obra "Pensamiento Pedagógico" fue una lección para la formación de docentes estadounidenses.

Dentro de las obras más importantes de *Sujomlinski*, se encuentran: *"La educación del colectivismo en los escolares" (1956), "La educación de la actitud comunista hacia el trabajo" (1959), "El mundo espiritual del escolar" (1961), "La educación de la personalidad en la escuela soviética" (1965), "La escuela media de Pavlísh" y "Mi corazón es para los niños" (1969), "El aparecimiento del ciudadano"* que apareció un mes después de su muerte, en 1970.

Tareas de profundización:
Para profundizar más en esta unidad, te invitamos a investigar sobre la revolución soviética de 1917 y los movimientos marxistas; luego, investiga en motores de búsqueda (p.e www.google.com) sobre movimientos colectivos y educación, o sobre Makarenko; incluye este material en tu portafolio.

Otras Fuentes:
Ir a motores de búsqueda especializados, por ejemplo: www.rediris.es/busquedas/

UNIDAD 14.- EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA POPULAR

Si se examina la historia con detenimiento y, se focaliza el armazón de la enseñanza para las clases obreras, se podrá encontrar en ellas, un perfil extraordinariamente innovador y, a la vez, una especificidad hacia lo meramente humano. Esta consideración empuja este análisis con un sentimiento profundo hacia las y los desprotegidos, quienes han sufrido la devastadora vida injusta y mísera. Es quizá en este marco, donde se puede enunciar algunos datos que nos servirán para entender que la educación y, más aún, la enseñanza popular tiene sus raíces en el siglo XVII, con el protagonismo de *Juan Bautista de la Salle*, quién siendo sacerdote de los *"Hermanos de las Escuelas Cristianas"*, se entregó por entero a la educación de las muchachas franceses que no tenían la posibilidad de instruirse. En 1679, asumió en Démia el Instituto de la congregación antes citada y, se puede visualizar que, tomó en sus manos la formación religiosa y pedagógica de docentes que tenían en sus manos la educación para los sectores pobres.

J. B. de la Salle es autor de varios escritos pedagógicos en los que se citan *Conduite des écoles* (1706 y después 1720), las *Letres,* las *Meditations*. En estas distintas obras —escribe *Avanzini*— muestra tanta lucidez para enunciar los principios de la educación, tal como él la concibe (física, con muy bellos consejos para el juego, la alimentación de los niños, el sueño), intelectual (su afán de desarrollar la inteligencia debe subrayarse), moral y religiosa (la formación de la conciencia, la dulce firmeza)… como testimonio a su amor por los detalles, al menos tanto como Démia, cuando se trata de fijar los caracteres de su metodología.

Al estallar la Revolución francesa, contaba con cerca de 32,000 comunas y de 30,000 a 32,000 pequeñas escuelas *"…la mitad si no las tres cuartas partes de los franceses siguen siendo analfabetos"* (Avanzini, 1988). Pero la Revolución destruyo las viejas relaciones y el orden existente y, a partir de una lucha clave sobre el poder, la enseñanza tuvo que ser suprimida por una enseñanza de cara al pueblo. Se sabe, que en 1792, se suprimió los recursos que las escuelas obtenían legalmente del impuesto, hasta la prohibición de las congregaciones y después la confiscación y venta de los bienes y los colegios, seminarios y escuelas, precipitó la ruina de la enseñanza. Pero los revolucionarios pronto asumirían la reconstrucción. En este sentido, puede afirmarse que, con la República, se instaura una enseñanza con carácter científico dominada por las bellas artes. Este proceso de transformación educativa, configuró un nuevo acto de enseñar, en el que, por vez primera, se comprendió que las escuelas debían ser obligatorias, gratuitas y laicas.

En 1875, se proclamaba en la tercera República con gran importancia para la enseñanza, pues se precisó con claridad que ésta debía ser organizada y orientarla hacia la formación de escuelas de niños y niñas, diplomas a maestros destacados, inspectores de juntas e inclusive abarcó las escuelas normales.

A inicios de 1900, Francia había recobrado su imagen y, con ello, quedó demostrado que su educación generaba una enseñanza para la clase obrera. Por ejemplo: en 1904, se decretó *"la ley relativa a la supresión de la enseñanza congregacionalista"* que Émile Combes hizo adoptar. En ocho días, cerraron 3,000 establecimientos, y fueron confiscados los bienes de las congregaciones, tal como lo especificaba *Avanzini*. En 1905, una ley consagraba la separación entre Iglesia y Estado.

Después de la primera Guerra Mundial y con el advenimiento de la segunda Guerra Mundial, Francia reestableció los derechos de las congregaciones en torno a la tarea de enseñar. Y esto permitió que la Iglesia se introdujera nuevamente a esta función y, lo interesante de ello, fue que su misión

había desaparecido como controladora de la mente de los obreros. Para 1959, se reestablecen los nexos entre enseñanza pública y privada, por medio de contratos llamados simples o de asociación, que *"determinarán que el Estado se encargara del salario de los maestros de la enseñanza privada. Por último, la ley llamada Guermeur, del 25 de noviembre de 1977… tiende a asegurar la igualdad de derechos entre los miembros de la enseñanza pública y la privada"* (Avanzini, 1988).

También en América Latina hubo grandes voces de cambio y, mayores aún: Brasil, Chile, Nicaragua, Perú, El Salvador, Argentina, entre otros, redefinieron el destino de la enseñanza. Los cambios pretendidos, obligaron a los gobiernos a desfigurar estos intentos y a garantizar el orden establecido y, con ello, se reproducía la injusticia y se aseguraba una enseñanza con características memorísticas, repetitivas y autoritarias. *Ivan Illich* con su desescolarización, *Paulo Freire* y la pedagogía problematizadora, generaron nuevos ecos en la manera de enseñar y, aunque *Illich* no fue educador, insistió que el acto educativo no debía estar encerrado en cuatro paredes.

Vale la pena mencionar, *la Escuela Nueva de Colombia*, que con empeño y visión, planteó métodos innovadores para alternar la educación y el trabajo productivo.

"En la escuela "La Niña", el maestro no está de pie, transmitiendo el saber al frente del aula, sino sentado discutiendo con un grupo de niños. Los alumnos, de edades diversas, no trabajan en pupitres individuales sino en mesas hexagonales, con un compañero a cada lado. El profesor no dicta clase ni imparte órdenes, pues cada alumno busca su guía de autoaprendizaje, la abre y se sienta a estudiar; ni tampoco pide silencio, porque en esta escuela la discusión y el trabajo en grupo no son sólo admitidos, sino vivamente estimulados

"La Niña", en el departamento de Caldas, zona cafetera de los Andes colombianos, es una escuela rural que funciona según los principios de la Escuela Nueva, una innovación educativa desarrollada por pedagogos colombianos que ha logrado transformar las desventajas de la escuela rural (material escaso, aula única y uno o dos maestros para alumnos de edades y niveles diferentes) en una experiencia positiva, desarrollando en los niños la autonomía, la responsabilidad y el trabajo en equipo. "Cuando se visita una Escuela Nueva lo que más impresiona es el grado de concentración de los alumnos. A veces suena la campana para el recreo y muchos permanecen absortos en su trabajo. Así es fácil aprender. También llama la atención la cantidad de preguntas que plantean, lo que es un excelente indicador de un buen nivel de aprendizaje", comenta Ernesto Schiefelbein, ex ministro de Educación de Chile y actual rector de la Universidad Santo Tomás en Santiago, que visitó la primera Escuela Nueva colombiana en 1985"

Esta experiencia, que es significativa, alude a su método clave que es el autoaprendizaje, donde los alumnos y alumnas por sí mismos marcan su propio ritmo, con base en guías, especialmente creadas para apoyar el sistema. Estas guías no son manuales, sino planteamientos de actividades y ejercicios que el niño o niña puede ejecutar dentro y fuera del aula. *"Los estudiantes progresan así según sus capacidades y el tiempo de que disponen, deteniéndose en los temas que más les interesan o que les resulta difícil entender. Cuando llega la época de la cosecha, pueden ausentarse para ayudar a sus padres y retomar luego el curso donde lo habían dejado"*. Con ello se reduce el índice de repitencia y se limita la deserción escolar.

CELESTIN FREINTET Y LA EDUCACIÓN POPULAR (FRANCIA, 1896-1966)

Influenciado por la sociología de la educación de *Durkheim* y de *Cousinet, C. Freinet* —nacido en Francia en 1897— incluyó dentro de la agenda educativa, una pedagogía social, que enfatizaba la necesidad de la formación de todos los individuos sin excepción alguna.

En la mitad del siglo XX, Freinet se destaca por sus ideas de avanzadas y revolucionarias. Y esto, quizá se deba a sus viajes que realizó a la Comuna Dzerzhinski de Makárenko. En la URSS, comprendió el trabajo militante y su afición por las ideas socialistas.

De esto se desprende los principios en que sustentó la escuela moderna y cooperativa:

1. *"El niño es de la misma naturaleza que el adulto.*
2. *Ser mayor que el alumnado no significa necesariamente estar por encima de ellos.*
3. *El comportamiento del niño depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional.*
4. *Todo individuo quiere tener éxito. El fracaso es inhibidor, destructor de la iniciativa y del entusiasmo.*
5. *El trabajo y no el juego es lo que es natural en el niño. Hay que realizar una pedagogía para el trabajo.*
6. *El libro de texto único es un error para el aprendizaje en el aula.*
7. *El proceso de adquisición del conocimiento es mediante el tanteo experimental. Se aprende no mediante leyes y reglas sino mediante la experiencia.*
8. *La inteligencia no es únicamente abstracta y no es una facultad específica que funciona independientemente de los componentes vitales del individuo.*
9. *La escuela se convierte en una cooperativa escolar, que gestiona la vida y el trabajo escolar por todos los usuarios"* (Trilla, 2001)

Aunque estos principios son clave para entender el sistema pedagógico de *Freinet*, sólo se explicarán los números 1, 2, 5 y 9. En el primer principio, se reconoce desde este punto de vista la igualdad existente entre las y los seres humanos y, para tal efecto, *Freinet* cita que el niño o niña es de la misma naturaleza que el adulto; lo que implica que la misma naturaleza es social e igualitaria. El segundo principio, hace alusión a una relación interactiva auténtica en la que la opresión didáctica y el autoritarismo por parte de los adultos —incluyendo al docente— deben ser desechadas sin contemplación. El principio cinco, establece uno de los puntos centrales de la educación popular. Se trata de una correlación de la actividad educativa con el trabajo y, en este escenario, es donde tiene lugar la experimentación por parte del niño o niña, utilizando herramientas y técnicas de trabajo. El principio nueve, es una simbiosis de la colectividad y el trabajo grupal. Básicamente es la conversión de la escuela a un proceso cooperativo que garantiza el desarrollo armónico del individuo, es decir, traspasar de lo individual al trabajo por grupos.

Finalmente, debe reconocerse en *Freinet* la inclusión en el aula, de la investigación experimental, pues una de las maneras para responder al desarrollo científico consiste en realizar experimentaciones, basándose en el tanteo experimental. Obviamente, la investigación es la primera condición del esfuerzo de modernización escolar para la cooperación y, de esta manera, se entretejerá un verdadero movimiento de renovación pedagógica que no descuida a los desamparados.

IVAN ILLICH Y LAS IDEAS DESESCOLARIZANTES

Tal como lo cita Antoni *Tort Bardolet, Ivan Illich* utilizó la palabra desescolarización como una alternativa a la injusticia social. Básicamente, esta alternativa llevaría una serie de controversias para la educación latina y europea. Su posición ideológica es considerada por muchos historiadores, antropólogos y educadores como una concepción pedagógica marxista al estilo latinoamericano.

Ivan Illich nació en Viena el 4 de septiembre de 1926. Con él, surge una convicción sobre el destino de los pueblos, pues la denuncia formaba parte de su vida cotidiana, siendo sacerdote. En 1960, renuncia a su cargo en la Universidad Católica de Ponce y se instala en Cuernavaca (México) donde participa junto con otras personas en la fundación del Centro de Información Intercultural (CIDOC) que posteriormente se denominó Centro Intercultural y de Documentación.

En 1968, el CIDOC abandona su vínculo con la Iglesia y un año más tarde *Illich* abandona su rol de sacerdote. y se ubica en un radicalismo humanista —así lo expresa *Tort*— por adoptar una disposición vital destinada a desmontar la comodidad intelectual de las ideas sólidamente establecidas en la sociedad. Actualmente, *Illich* sigue trabajando en el centro de Cuernavaca y ha dictado conferencias o cursos relacionados con la desescolarización. De 1978 a 1990, planteó sobre la cultura del silencio, la cual legitima ante algunos aspectos de la sociedad como el armamentismo nuclear y, con ello, el genocidio.

La dignidad del silencio es una reflexión radical sobre el mundo de hoy. Pero tal como observa *Illich* la problemática mundial, explicita que la escuela pervierte el ambiente social y cultural y lo transforma en la expresión básica de la aniquilación de la conciencia.

Avanzini, fundamenta y abre la posibilidad de comprender la propuesta de Illich sobre el proceso o el acto educativo. Se trata de *"la eliminación de los expertos en didáctica y especialistas de la escuela…"*, en el que la vida escolar es una vida de posibilidades intelectuales para un 10% de la población mundial o una reiteración de la falacia del principio de igualdad de oportunidades.

Pivateau aclara que *"la esterilización del sistema escolar, la erosión de esta institución educativa, no constituyen una división del futuro vuelto presente a nuestras conciencias por los sueños de ciertas personas, sino una realidad general que podría captar todo el mundo de prevalecer el deseo de la verdad; la crisis es tan grave que —añade— la desintegración de la escuela es ya un proceso irreversible"* (Avanzini, 1988). Para 1980, era evidente esta noción de vida desescolarizada. En esta época, la escuela adquiría una denominancia extremadamente izquierdista, pues la educación popular y la problematización de la enseñanza estaban acelerando la muerte de la escuela o la educación sin paredes.

En este sentido, la propuesta de *Illich* apunta al cuadro familiar y comunitario; a bibliotecas de nuevo troquel o a centros que proporcionen los medios de aprendizaje. En realidad hay que examinar a *Piveteau* para ampliar la propuesta de *Illich*, pues afirmaba que la escuela había fracasado

por los programas oficiales del currículo nacional. Sin embargo, *Reimer* parece tener una ubicación mejor de esta perspectiva, cuando señala que a finales de este siglo (el siglo XX) lo que se denomina escuela sólo será una reliquia del pasado, de forma que esta institución, triunfante en la época del ferrocarril y posteriormente en la del automóvil, estará como ellas, en vías de desaparición. Me parece —señalaba— que acabaremos por percatarnos de que la escuela se sitúa al margen de la educación, como el curandero puede estarlo respecto a la Salud Pública.

Es de aclarar que el análisis que hace *Illich* no sólo es filosófico, sino que la antropología y la fenomenología perfeccionan tal análisis y, en realidad, la cultura no puede ser entendida como una especie de transformación social a través de la didáctica. Pero lo que generó mayor contradicción en la pedagogía tradicional o ideologizada fue la crítica hacia la tecnocracia, la cual, no solamente era una estructura de poder que controla una vasta influencia de naturaleza material, sino una al germen de la explotación, la mentira, el fraude y la falsa conciencia.

"Creo que es cosa de todos impedir la consolidación de un totalitarismo tecnocrático en el que termináramos ingeniosamente adaptados a una existencia totalmente enajenada de todo aquello que siempre ha hecho de la vida del hombre una aventura interesante… Los privilegiados van a la escuela durante más tiempo y porque los gastos aumentan a medida que lo hace el nivel de escolarización"(Trilla, 2001).

En sí, *Illich* dio un aporte clave en el entendimiento de algunos principios de la escuela activa, vivificando una escuela con énfasis en el desarrollo y el progreso. En este sentido, los privilegiados van a la escuela durante más tiempo y porque los gastos a medida que lo hace el nivel de escolarización.

PAULO FREIRE Y LA PEDAGOGÍA CRITICA (BRASIL, 1921-1997)

Paulo Freire, nacido en Brasil, que lo vio nacer y desarrollarse como científico de la educación, fue el personaje que introdujo el método de la investigación temática y de la palabra generadora como forma básica en la alfabetización de adultos. En los escenarios mundiales y, la lucha por el dominio mundial, no permitieron que *Freire* tuviera las condiciones básicas para crear y recrear una novedad pedagógica en pro del derecho a pensar de las mayorías empobrecidas.

Entre 1960 y 1964, es la época en que construyó el método. A raíz de este método, *Freire* fue llamado a Brasilia para que asesorara al Ministro de Educación, cuya misión era impulsar el método de *Freire* y expandirlo como programa de alfabetización. Pero el golpe militar arrastró con su experiencia y lo llevó al exilio. Se trasladó a Bolivia y posteriormente a Chile donde, conjuntamente con el Ministerio de Educación, ejecutaron programas de alfabetización de adultos.

De Chile se trasladó a Estados Unidos y de allí a Suiza, donde fue contratado por el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra, en apoyo científico pedagógico a los programas de alfabetización que estaba impulsando de Guinea-Bissau. En 1967 y 1968, escribe su gran obra maestra *La Pedagogía del Oprimido,* cuyo contenido apunta al surgimiento de la pedagogía de la libertad o teoría crítica de la enseñanza.

A partir de esta creación, se planteó la necesidad de introducir el significado verdadero de realidad y no de una sociedad desinteresada, en la que el autoritarismo juega un papel decisivo. *Freire* intenta encontrar la comprensión como expresión del saber socialmente comunicativo. Y es en realidad este saber el que se expande por todas las obras de *Freire* y, que en la medida en que fue escribiendo, la profundizaba cada vez más.

Pero el método de *Freire* se encarnó en todos los escenarios de la alfabetización de adultos y, en esta novedad, se inclinó una vía para el desarrollo educativo; se trata de una visión en el que la pedagogía crítica se convirtió en política liberadora y ésta, a su vez, en una esperanza para los y las "sin voz". Se trata de colocar al pedagogo del oprimido en la virtud de la libertad o emancipación, cuyos elementos fundamentales se encuentra en ese acercamiento a los desprotegido, para que ellos puedan aprender a decir su palabra, la cual es comprendida como una correlación entre reflexión y acción.

J. M. Gore (1999) esclarece que la pedagogía de *Freire* es una pedagogía de práctica en el aula, lo que significa que la libertad se construye desde un escenario concreto y con autores que operativizan tal libertad. Es indudable que dicha práctica es, además, una comprensión de nuestra posición como educadores y educadoras, que incluye un examen del discurso pedagógico… *"Los intelectuales deberíamos examinar la naturaleza de nuestro propio idioma. El reto al que se enfrentan los educadores liberadores consiste en transformar el habla abstracta que heredamos de nuestra formación en la academia burguesa. Esto exige cierto valor para reinventar nuestra expresión sin dejar de ser rigurosos y críticos… Encontrar esa expresión requiere que los intelectuales rompan con el elitismo de su formación y con el discurso que les garantiza el prestigio de las recompensas en el mundo académico"* (Shor -Freire, 1997).

La pedagogía crítica reclama de las y los educadores una autovaloración, iniciando con el lenguaje, que a su vez, es una forma de cambiar el mundo y de generar un pensamiento crítico. Freire y Shor, examinan la función del libro, en el que éste se puede convertir en un espacio para la comprensión de la realidad y para acercar al individuo en el mundo de su libertad. *"Todos los libros que he escrito, sin excepción, constituyen informes de alguna fase de la actividad pedagógica y política en la que he estado comprometido (Freire, 1978)… El problema de la pedagogía se impuso sobre mí… En el pasado, sólo una fracción de trabajadores-estudiantes, docentes como yo fueron admitidos en la universidad (Shor y Freire, 1987)"* (Gore, 1996).

J. M. Gore no puede situar la posición de *Freire*, pues aunque reconozca la concepción del mundo de *Shor* como de izquierda, a *Freire* lo tipifica como cristiano, marxista, humanista, radical, revolucionario, existencialista y fenomenológico. Aunque al final concluye, que por su práctica educativa y sus escritos, se puede definir como político de izquierda.

La concepción pedagógica de *Freire* está fundamentalmente ligada a la categoría de libertad, la cual si es acogida de forma colectiva, entonces se podrá generar transformación en la sociedad. No se puede admitir aquí la libertad como fenómeno individual o emancipación en un mundo de opresión. Pero esta libertad no puede ser entendida como la expresión de "libertad" de la pobreza o de un vagabundo en una ciudad perdida. Esta libertad es la libertad del autocrático, es el proceso que aniquila las libertades colectivas, es la recreación de un lenguaje hegemónico e incoherente con la realidad.

En su *Pedagogía del Oprimido*, *Freire* enfatiza reciamente que la educación liberadora es un proceso político encaminado a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones de transformación social. La educación concebida por él, es un proceso de concientización a través del cual una persona analfabeta abandona su conciencia mágica por una conciencia realista. Pero estos dos tipos de conciencia se desarrollan en la interacción intersubjetivista y del proceso de comunicación, para llegar a acuerdos, sin la presión de la figura del educador o educadora como únicos conocedores de la verdad.

Otro elemento decisivo en la pedagogía de *Freire* consiste en su preocupación por la potenciación profesional, en la que resalta que su escenario es la práctica social colectiva y no una potenciación individual y no comunitaria. Se trata de una potenciación de la clase social, entendida como sensación grupal y humana.

"Aunque te sientas libre al máximo, si esta sensación no es social, si no eres capaz de utilizar esa libertad reciente para ayudar a los demás a hacerse libres mediante la total transformación de la sociedad, sólo estás poniendo en práctica una actitud individualista hacia la potenciación profesional y la libertad… Esta sensación de ser libre… no basta para la transformación de la sociedad, aunque sea absolutamente necesaria para el proceso de transformación social… La curiosidad de los alumnos, su percepción crítica de la realidad es fundamental para la transformación social, pero no es suficiente" (Shor -Freire, 1997).

Pero esta potenciación se convierte en una posibilidad cuando se logra romper con la cultura del silencio, pues según Freire, las masas están mudas y tienen prohibido tomar parte creativa en las transformaciones de la sociedad y, por tanto, prohibido ser: *"Aunque puedan, de manera circunstancial, leer y escribir porque les hayan "enseñado" en… campañas… humanitarias… de alfabetización, se encuentran, sin embargo, alienados del poder responsable por su silencio"* (Freire, 1972).

Pero algo que generó controversias, pero al mismo tiempo, innovación en los planteamientos de la pedagogía crítica fue la tipificación de los roles del profesorado y del alumnado, ubicándolos bajo la concepción de la comunicación o del diálogo. *"A través del diálogo, el profesor de los alumnos y los alumnos del profesor dejan de existir y surge una nueva expresión: profesor-alumno con alumno-profesor. El profesor deja de ser meramente quien enseña, para pasar a ser alguien que es enseñado en el diálogo con los alumnos, quienes, a su vez, el tiempo que son enseñados, también enseñan"* (Freire, 1972).

Con la pedagogía de *Freire* se correlaciona la acción con la reflexión; pero una correlación que implica actos de cognición y no en transferencia de información. Se trata de un aprendizaje —señalaba *Freire*— en el que el objeto cognoscible… media entre los actores cognitivos… El profesor o profesora deja de ser meramente quien enseña, para ser ella o él mismo enseñada o enseñado en el diálogo. Esta perspectiva transaccional de la enseñanza y el aprendizaje —planteaba *S. Grundy*— significa que no tiene sentido hablar ya de la enseñanza sin hacerlo al mismo tiempo del aprendizaje; como tampoco puede hablarse sin más del aprendizaje, puesto que la liberación de la educación no rechaza la acción de enseñar. *"La pedagogía emancipadora, por tanto, ha de incluir en sus significación el acto de enseñanza-aprendizaje"* (Grundi, 1998) y no como los modernistas pretenden que ya no es posible estar hablando de enseñanza cuando lo que interesa es el aprendizaje.

A la par de *Freire*, se encuentran otros pedagogos que han tratado de ampliar su concepción de pedagogía crítica y, que han ubicado la concepción de libertad en los procesos sociales y no indi-

viduales. Acompañan en este sentido, *Shor, Mcklaren, Giroux, Kemmis, Grundy, Bernstein* y otros. Hoy, se puede inferir, que la pedagogía crítica posee un cuerpo de científicos que están tratando de vincular una educación para emancipar y, con ello, no descuidar los sujetos que formaron parte de las ideas de *Freire*.

Tareas de profundización:
La educación popular generalmente esta asociada a procesos educativos no formales o ajenos al sistema, para aprender diversos tópicos; hay educación popular en lugares remotos, rurales o en cinturones de pobreza y exclusión; investiga dónde puedes hallar una experiencia de educación popular, realiza una visita y sistematiza lo que allí observaste para compartirlo en el grupo.

Otras Fuentes:
"Pedagogía del Oprimido" de Paulo Freire; visita los siguientes sitios:
www.cinep.org.co/ ; www.laneta.apc.org/gem/gem_2.htm; www.alter.org.pe/

Glosario:
Popular: relativo al pueblo (no-elites).
Desescolarizar: (literalmente) sin escuelas, o en sentido académico: una sociedad sin escuelas bancarias o represivas.

UNIDAD 15: EL CONSTRUCTIVISMO, REALIDAD EDUCATIVA Y POSIBILIDADES DE DESARROLLO

La vida intelectual de los años noventa (1990) diseminó a todo el mundo una teoría sumamente psicopedagógica para ser vinculada a los procesos de reforma. Profesores y profesoras, teóricos y teóricas e inclusive, ideólogos e ideólogas, han considerado al contructivismo como una expresión básica de la filosofía de la educación ecléctica que ha retomado parte de la escuela soviética y la ontogénesis de la psicología genética. A pesar de tanta discusión y reconocer que lleva implícito aspectos filosóficos, es importante enfatizar que su mayor proyección se encuentra en el ámbito de la escolaridad y cuya función se enmarca en el principio de la atención a la diversidad.

En este sentido, la atención a la diversidad es el principio didáctico por excelencia del constructivismo, pues hace alusión a que el alumno o alumna construye sus aprendizajes de acuerdo con su propio ritmo; lo que indica un llamamiento al profesorado para asumir un papel diferente en el desarrollo del proceso didáctico. Esta labor —desde ya innovadora— genera, en primer lugar, controversias en los y las docentes, ya que implica una reestructuración de su función de enseñante y, en segundo lugar, garantizaría tres situaciones básicas en el proceso de construir el conocimiento: a) partir de la vida del alumno o alumna; b) relacionar su cultura experencial con los contenidos disciplinares y; c) experimentar en la realidad.

Cesar Coll (España, 1993) apunta que esta teoría lleva sus implicaciones en el proceso de enseñar y de aprender. Por un lado, el profesor o profesora debe garantizar el trabajo individual y

colectivo para que el alumnado pueda construir socialmente su aprendizaje y, por el otro, el alumno o alumna debe asumir un papel activo y constructor, desarrollando su individualidad y su espíritu creador.

El constructivismo parte de una serie de elementos psicopedagógicos que se articulan en torno a la actividad intelectual y que implica una construcción social e individual del conocimiento. Lógicamente se trata del estado inicial de los alumnos y alumnas, los esquemas de conocimiento y la significatividad en el aprendizaje. *C. Coll* se refiere al estado inicial como la confluencia de la disposición para llevar a cabo el aprendizaje, la disposición de determinadas capacidades y los conocimientos previos de los alumnos y alumnas.

La disposición para el aprendizaje se caracteriza mediante el grado de equilibrio personal de la alumna o alumno, su autoimagen y autoestima, sus experiencias anteriores, su capacidad de asumir retos, entre otros, y que son necesarios para el desarrollo del conocimiento. Según el autor, la disposición está compuesta por aspectos emocionales que afectan positiva o negativamente el proceso didáctico. El maestro o la maestra, por su parte, debe disponer de tiempo y voluntad para conocer estos rasgos y así encaminar la actividad docente hacia la construcción del conocimiento.

Las capacidades son clave para enrumbar el proceso didáctico hacia esa construcción; sin embargo, lo que el alumno o alumna ya sabe y toda su historia está implicada en el aprovechamiento de la acción tutorial y el nivel de desarrollo alcanzado.

Los conocimientos previos al igual que las capacidades, abarcan conocimientos e informaciones sobre el contenido o de otros conocimientos que se relacionan con el nuevo contenido a desarrollar.: *"Cuando el alumno se enfrenta con un nuevo contenido por aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas"* (Coll, 1993).

Los esquemas de conocimiento son representaciones que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Esto significa que estos esquemas son producto del contacto directo del alumno o alumna con la realidad a lo largo de su vida. Este contacto se da por diversos medios, los cuales han influido en mayor o menor grado y, en esa medida, determina la organización de la información que posee el alumnado, producto de su experiencia personal.

No todos los alumnos y alumnas poseen conocimientos con el mismo valor. Algunos poseen ideas más adecuadas a la realidad que otros u otras y, esto es porque, su historia ha sido impactada de diferente manera. Sin embargo, independiente del caso que sea, el profesor o profesora debe partir de estas representaciones, para que el proceso de aprendizaje se convierta en una actividad significativa.

El aprendizaje significativo implica un nivel de importancia que se traduce en interiorizaciones para el alumno o alumna. Este enclave es un resultado de la acción docente, pues su misión no sólo consistirá en conocer el estado inicial o los esquemas de conocimientos; debe ante todo, garantizar la significatividad en el aprendizaje que, según *G. I. Shkolmik* (URSS, 1969) implica la conexión

del nuevo material a las estructuras de los alumnos y alumnas; esto quiere decir, que el éxito en la enseñanza educativa: *"depende, en gran medida, del grado de significación que esas referencias tengan para el alumno, de la habilidad para ligarlas al nuevo material, a sus ideas directrices, y del enraizamiento inteligente de estas ideas en la práctica moral positiva de los escolares"* (Konnikova, 1969).

El aprendizaje significativo es determinante en el proceso de construir conocimiento, por lo que el clima relacional influye en la autoestima y el autoconcepto. El tipo de intercambios, las valoraciones que se hacen de las opiniones y, principalmente, el tipo de valoración final de los aprendizajes serán piezas cruciales en la construcción positiva de la autoestima. Solamente así se puede esperar la generación del interés del alumno o alumna, su actuación y emocionalidad. Desde esta óptica, la motivación está ligada a la significatividad, pues para lograrla, el profesor o profesora debe encontrar la vía por donde se conecte el nuevo material con las experiencias e historia previa del alumno o alumna, mediante un nexo que resulte evidentemente para ellos.

Estos principios son los que explican el sentido del constructivismo y, en esa medida, puede manifestarse que, siendo una teoría psicopedagógica no tan reciente, aunque su eclecticismo si lo sea, haya trascendido a la participación activa del alumno o alumna en el proceso de construir conocimientos.

El constructivismo, posee dos manifestaciones: *"Por un lado constituye una tendencia ideológica artística que surge después de la primera guerra mundial… por otro lado… se encuentra el constructivismo que surge con las ideas estructuralistas de Jean Piaget (1896-1980)"* (Picardo, 2000) Por lo que es importante examinar a sus principales representantes que, sin saberlo, forman parte de este movimiento educativo. Esta tendencia, permitió la comprensión de una nueva fuerza en el proceso didáctico y, ante tal perspectiva, se asume al constructivismo como la teoría psicopedagógica que explica los intentos de renovación pedagógica. Pero hace falta algo más: la teoría constructivista necesitaba de un enfoque que correlacionara la cultura con la sociedad, con el propósito de generar una construcción cultural interactuante de los sujetos y determinar el desarrollo como la expresión entre aprendizaje y apropiación. Dentro de esta visión se ubica a *Vygotsky, Luria, Leontiev.*

LEV S. VYGOTSKY Y LA APARICIÓN DE LA ESCUELA SOCIOCULTURAL (URSS 1896-1934)

Lev S. Vygotsky apareció como una figura que determinó el sentido de la educación desde la persona y con ello, logró fundamentar una nueva escuela (de corte psicológico) que precisó de elementos novedosos para esclarecer lo que la psicología estructural no había sido capaz de plantear: construir el conocimiento a partir de la apropiación de la cultura. Y esto es, en realidad, el punto central de la escuela a que apuesta *Vygotsky* y que enmarca el destino del desarrollo y del aprendizaje. Esto significa que una forma novedosa aparece dentro del encuadramiento de la psicología y, sobre la base de ello, ubica a la Zona de Desarrollo

Próxima como la propuesta determinante en el proceso de aprender. Se trata de una zona en la que la interacción y la apropiación se correlacionan y juegan el armazón de la posibilidad del desarrollo.

En realidad *Vygotsky* tuvo poca vida para seguir planteando su psicología sociocultural; sin embargo, autores como *Leontiev* y *Luria* prosiguieron con numerosas investigaciones en las que descifraron no sólo los conceptos planteados por el autor; propusieron, además, una reflexión en torno al aprendizaje y desarrollo y, para tal efecto, comprendieron que no pueden ser la misma cosa, aunque exista una fuerte correlación.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo —definía *Vygotsky*— es *"la diferencia entre el nivel de dificultad de los problemas que el niño pueda afrontar de manera independiente y el de los que pudiera resolver con ayuda de los adultos"*(Vygotsky, 1970) ... *"de un modo más general, el concepto se refiere a un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podrían resolver solas. El cambio cognitivo se produce en esta zona, considerada tanto en términos de la historia evolutiva individual como en los de la estructura de apoyo creada por los demás y por las herramientas culturales propias de la situación"* (Newman et al., 1991).

En 1924 la vida de *Vygotsky* cambia radicalmente, cuando en el Congreso Pan-ruso de Psiconeurología, expresa que los métodos utilizados por la psicología reflexológica generan en las personas una actitud consciente. A partir de ello, se traslada al Instituto de Psicología de Moscú, en el que forma equipo con *Luria* y *Leontiev*. Este equipo testimonió el quehacer de la escuela sociocultural y evidenció un progreso extraordinario en función de la psicología estructural a la cual acusaron de explicar el aprendizaje a partir de la pedología. *Liubinskaia* (URSS, 1979) indicaba que la pedología tipificaba el aprendizaje a partir de la asimilación de ciertos hábitos por parte del niño o niña y que estaba determinada por la herencia.

En realidad esta controversia empuja más claramente la posición de *Liubinskaia* que, apoyándose en *Luria*, ubicó el destino educativo de los niños y niñas a partir de las condiciones socioculturales del medio, como también su situación económica. Es precisamente este ángulo lo que evidenció gran progreso en las y los psicólogos soviéticos, pues estaba demostrado que la actividad psíquica: *"es un reflejo de la realidad y su desarrollo debe entenderse como el perfeccionamiento, complejidad y reestructuración de toda la actividad reflectora. Se trata de un proceso que transcurre en forma prolongada, compleja e irregular, en el que, al igual que en todo fenómeno en desarrollo, suceden períodos más o menos prolongados de acumulaciones cuantitativas inapreciables con reestructuraciones cualitativas más o menos bruscas"* (Liublínskaia, 1965).

Para 1930, a *Vygotsky, Leontiev* y *Luria* se suman otros pedagogos y pedagogas y psicólogos y psicologas, cuyas investigaciones afirmaban la tesis de la Zona de Desarrollo Próximo. Pero lo que ha causado mayor impacto en la escuela general, es la determinación de que el objeto de estudio de la psicología es la conciencia y para ello, se adoptó la connotación de los procesos psicológicos superiores, que son propias de los seres humanos. Para *Vygotsky*, estos procesos se apoyan en la experiencia acumulada por generaciones anteriores, que no está presente al nacer, sino que se adquiere mediante procedimientos diversos, el más importante de ellos la educación: *"Es una experiencia histórica, a diferencia de la experiencia heredada más la experiencia individual. Además en la conducta humana se debe invocar también otro tipo de experiencia, la social, aquella que permite*

establecer conexiones a partir de la experiencia que han tenido otros seres humanos"(Trilla, 2001). Se trata pues de la experiencia histórica combinada con la experiencia social la que caracteriza a la persona y que puede tipificarse como los procesos psicológicos superiores, los cuales guían la conducta humana mediante la autorregulación y la provocación de una adaptación activa al medio.

El 1 de junio de 1934 *Vygotsky* muere de una hemorragia provocada por una tuberculosis que padecía desde cerca de seis años atrás. Puede considerarse a este autor como un gran investigador psicológico que fue capaz de criticar a *Jean Piaget* y demostrar al mundo entero que la conducta humana puede explicarse mediante la evolución de las especies, la evolución cultural y la propia ontogénesis. De esta manera, puede tipificarse la teoría de *Vygotsky* como una psicología educativa que niega el uso de las pruebas estandarizadas como métodos científicos para determinar el nivel cognitivo de las personas. En este sentido, se refirió a que los que componen los test persiguen comprobar el lugar o el rango de cada uno de los sometidos a la prueba y de esta manera, seleccionar solamente aquellos niños, niñas o adolescentes que han alcanzado el nivel normal de desarrollo, establecido por un procedimiento formal. Ante esto, *Liublínskaia* plantea que es lógico que unos niños o unas niñas salgan mejor evaluados que otros u otras, porque sus condiciones han sido claramente decisorias y fundamentalmente provechosas en los resultados obtenidos. Esto significa, que los niños y niñas de los y las pobres no pueden en general contestar las preguntas que se les hacen, ya que se les propone algo que antes no han tenido posibilidad de conocer. *Vygotsky* enmarcó tal posición y expresó que el desarrollo y el aprendizaje son el resultado de la educación y la enseñanza y de las leyes vigentes de la evolución psíquica del individuo.

He aquí una de sus mejores tesis: *"La evolución socio-cultural ha hecho posible que la especie humana elaborara progresivamente sistemas artificiales, cada vez más complejos y arbitrarios, con el fin de regular la conducta entre sus miembros en el ámbito de las relaciones sociales…"*

JEAN PIAGET Y LOS MOVIMIENTOS CONSTRUCTIVISTAS (GINEBRA, 1896-1980)

Jean Piaget, psicólogo Suizo y autor de más de un centenar de obras donde expone su pensamiento, hace hincapié en renovar la concepción tradicional de la psicología, al empujar la comprensión de los procesos psíquicos a partir de la psicología genética, la cual fue fundamental para el cimiento de la psicología cognitiva.La psicología genética fundada por *Piaget* —escribió *Mario Carretero*— en la primera mitad del siglo XX, tiene mucha influencia en el desarrollo de los procesos educativos y ha logrado incidir, de forma muy especial, en las prácticas educativas de los profesores y las profesoras, específicamente en los y las del nivel parvulario. La influencia de la psicología genética al desarrollo del proceso educativo se puede agrupar en dos ámbitos: 1) el diseño de la enseñanza, cuyo proceso ha asegurado los perfiles de proyectos y planes curriculares orientados a la formulación de objetivos y a la secuenciación de contenidos; 2) las estrategias de enseñanza, donde se incluyen los métodos o actividades de aprendizaje, ha revolucionado la práctica de los profesores y las profesoras y las ubica en una posibilidad de interpretación de los infantes como una diagnosis de su nivel de entrada.

Puede decirse que con *Piaget* se inician los movimientos del constructivismo y permite a otros educadores y educadoras y psicólogos y psicólogas continuar con los estudios e investigaciones pertinentes a este ámbito. Por ejemplo, *Carretero y Limón* (1997) reestructuran el constructivismo y lo dividen en tres tipos: el epistemológico, el psicológico y el educativo. En este sentido, la teoría de *Piaget* se ubica en el psicológico, aunque su concepción trascendió a lo epistemológico y educativo.

La psicología genética considera el desarrollo cognitivo del niño o niña como un *"incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea. Se entiende que en la persona existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y es este impulso, de origen cognitivo pero también afectivo, lo que lo lleva a construir, a partir de las informaciones tomadas del ambiente, esquemas mentales explicativos de la realidad… el desarrollo cognitivo es entendido como una sucesión de cambios discontinuos o estadios, los cuales van aumentando en capacidad explicativa".*

Desde la visión de la psicología genética, el comportamiento de una persona es el resultado de las representaciones mentales, ya que son ellas, por su carácter predictivo, las que orientan la acción del sujeto sobre su medio. Y es precisamente en este marco, donde el desarrollo cognitivo progresa, pues al tomar en cuenta los conocimientos previos o los procesos de reestructuración de los esquemas, no sólo permite conectarse con el nuevo material, sino construir socialmente el conocimiento.

Para demostrar el desarrollo cognitivo y su evolución, *Piaget* sitúa al niño o niña a través de diversos períodos o estadios que fundamentan el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento causal. La primera etapa, denominada sensoriomotor, se identifica con los actos reflejos, en el que el niño o niña, desde el nacimiento, comienza a gritar, asir y succionar. Estos actos son las habilidades físicas (estructuras o esquemas) con las cuando el niño o niña comienza a vivir. Pero esto va cambiando gradualmente hasta que el niño o niña aprende a relacionarse con su entorno y lo conoce. La segunda etapa *Piaget* la nombra como el empuje de las operaciones concretas, donde evidencia la capacidad de simbolizar, de construir imágenes mentales y descodificar signos y símbolos, obteniendo un conocimiento más amplio sobre el universo. Dentro de esta etapa pueden distinguirse dos subetapas, las cuales influyen como un todo único organizado que incide en el desarrollo del pensamiento causal.

La primera subetapa denominada preoperatoria, va de los dos a los siete años y en ella el niño o niña se guía por su intuición, más que por su lógica. Aquí efectúa distintas actividades simbólicas como el juego simbólico, la imitación diferida, el dibujo y la utilización del lenguaje. Piaget plantea que la adquisición del lenguaje es esencial en el desarrollo intelectual, donde se identifican tres aspectos: "1) *el lenguaje nos permite compartir ideas con otros individuos y, de este modo, comenzar el proceso de socialización… 2) el lenguaje ayuda al pensamiento y a la memoria, pues ambas funciones requieren la interiorización de acontecimientos y objetos; 3) el lenguaje permite a la persona utilizar representaciones e imágenes mentales, o pensamientos al realizar experimentos mentales"* (Gispert et al., 1999).

La segunda subetapa es la de consolidación de las operaciones concretas y será la que permitirá al niño o niña la compensación de las transformaciones, pues su pensamiento se va transformando más variable. En este marco, el niño o niña construye las nociones de clasificación, seriación, correspondencia numérica y conservaciones físicas. Las adquisiciones de tipo conceptual forman parte

dentro de esta subetapa. En este sentido, el niño o niña ya es capaz de razonar y se da los primeros intentos del pensamiento causal.

La tercera etapa es la que tiene que ver con la aparición de la pubertad, es la relacionada con las operaciones formales. Los niños o niñas ya han superado con éxito los estadios anteriores y, con ello, se produce el pensamiento altamente lógico y por ende su expresión causal. Según planteamientos de Piaget este estadio es el último y por lo tanto, implica un desarrollo cualitativo y cuantitativo en el que se manifiestan las siguientes habilidades: 1) la lógica combinatoria; 2) el razonamiento hipotético; 3) el uso de opuestos; 4) el razonamiento proporcional y; 5) la experimentación científica.

Lo anterior precisa de manera detallada el siguiente punto de referencia: *Piaget* consideraba que los niños y niñas de edad inferior a once o doce años tienen un pensamiento prelógico y no desarrollan la dependencia causal en el análisis que realizan. Esto significa, tal como se precisó, que para Piaget el desarrollo de los aprendizajes dependían de las estructuras cognitivas, considerando la idea fundamental de que los niños y niñas *"construyen de manera activa su conocimiento a través de su interacción con el medio"* (Newman et al., 1991).

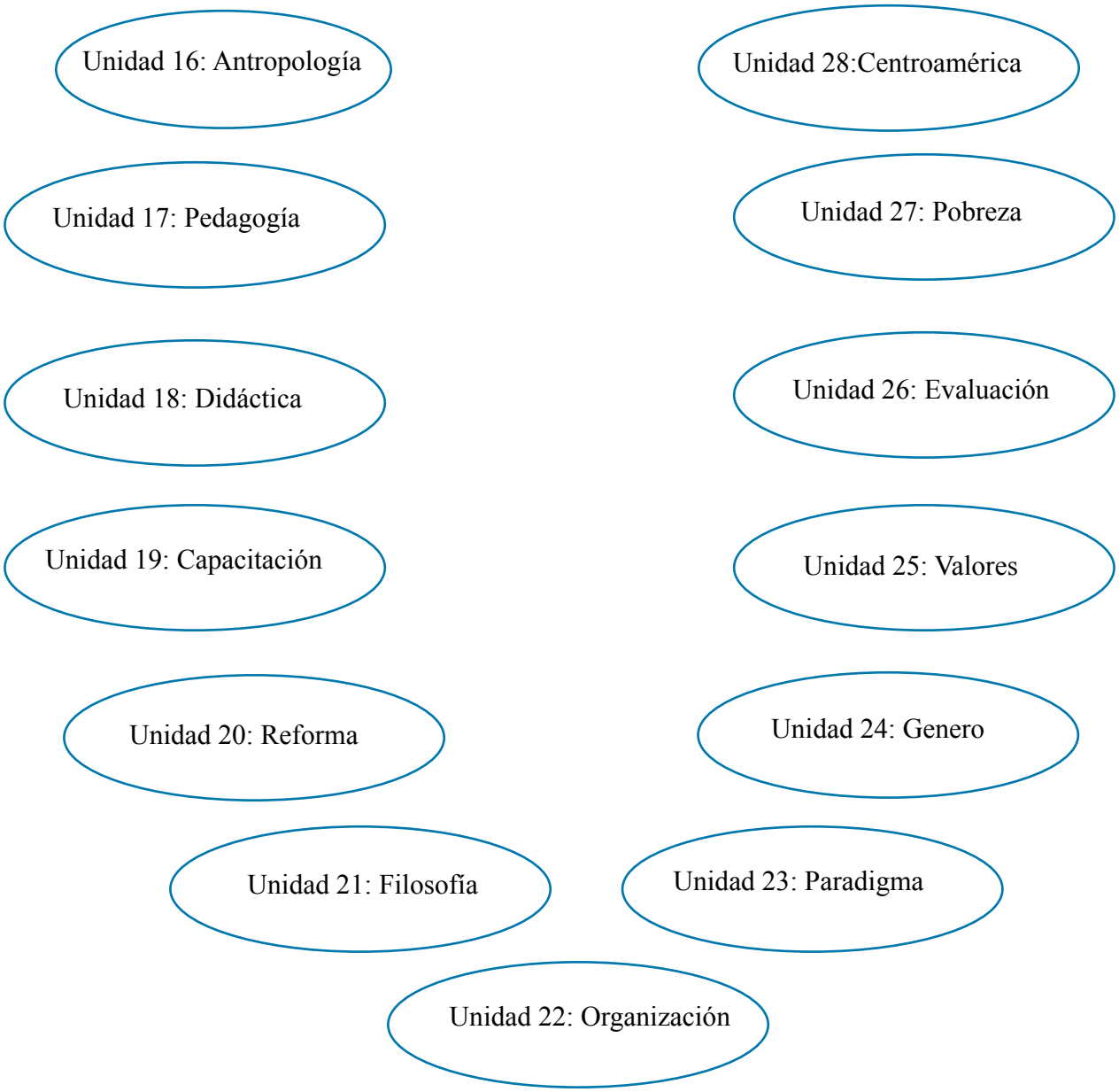
Como planteamiento final, las ideas de *Piaget* encuentran que la interacción son todas aquellas relaciones que hacen que el individuo asimile la experiencia de la humanidad y todo dependerá del grado de desarrollo que alcancen las estructuras cognitivas.

Tareas de profundización:
Practiquemos el constructivismo: 1) planifica un contenido; 2) toma en cuenta que debes integrar las experiencias de los estudiantes; 3) presenta temas generadores para que los estudiantes construyan su propio aprendizaje; 4) debes mediar las experiencias de los estudiantes con fuentes de información; y 5) procura que la metodología sea muy participativa y que integre elementos del entorno.

Otras Fuentes:
Realiza una búsqueda en internet o en la biblioteca sobre Lev Vygostki, César Coll o Jean Piaget

Glosario:
Ideología: Conjunto de ideas que encubren un interés particular de un grupo o sector.

CAPÍTULO III
LA AGENDA EDUCATIVA CONTEMPORÁNEA



UNIDAD 16.- ANTROPOLOGÍA MAGISTERIAL: RETOS, PROBLEMAS Y POSIBILIDADES

Posiblemente uno de los temas más olvidados en las diversas agendas educativas, es la reflexión antropológica de cara al propio docente, como también de cara a los y las estudiantes. En la historia de la filosofía abundan las concepciones antropológicas en los discursos racionales; hace un par de años, el insigne académico *Eduardo Badía Serra* elaboró una acuciosa antología titulada "El concepto del Hombre en la Historia de la Filosofía"; en este ensayo encontramos un mapa completo de las visiones sobre lo humano, que recorre desde lo presocrático, pasando por las culturas precolombinas hasta los aportes postmodernos. Haciendo un esfuerzo de síntesis, esto es lo que nos presenta el autor citado: Presocrática de Protágoras (486-411 a.C.): "El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son, y de las que no son, en cuanto no son". Sócrates (469-399 a.C.): "Ser constantemente en búsqueda de sí mismo y que en todo momento de su vida tiene que examinar y hacer el escrutinio de las condiciones de la misma". Platón (427-347 a.C.); "Ser dual, espíritu y materia, sombra y realidad". Aristóteles (384-322 a.C.) "El hombre, animal racional". Cultura Nahuatl (2000 a.C- 1521 d.C.) "Ser misterioso, cuyas reacciones e inclinaciones son impredecibles, que llega al mundo "sin rostro" y a quien la vida le enseña a "tomar una cara" ". Cultura Maya (600 a.C. ¿?) "Ser repentinamente creado en busca de la perfección y causa de la armonía entre los dioses". Cultura Fueguina (¿? -1500 d.C.) "Ser errante y por lo tanto auténticamente libre; encarnación del despojo; ser sin ataduras". Cultura Taína (¿?-1500 d.C.): "Ser en simbiosis con los dioses en la naturaleza". Cultura Jíbara (¿?-1500 d.C.): "Ser en busca del sentido de la vida religado a lo trascendental". Cultura Quechua (200 a.C.-1500 d.C.): "Ser moral, repetidamente creado que depende de la deidad". Agustín de Hipona (354-430 d.C): "Ser creado, por ser espíritu es persona". Tomás de Aquino (1225-1274): "Persona, unidad sustancial en la cual el alma espiritual y racional es la forma del cuerpo". Giordano Bruno (1548-1600): "Ser de infinitas posibilidades, siempre descontento, siempre en movimiento, siempre en búsqueda de sí mismo". René Descartes (1596-1650): "Sustancia pensante". Blas Pascal (1623-1662): "Ser cuya grandeza es conocerse a sí mismo". Juan Jacobo Rousseau (1712-1778): "Animal depravado". Emanuel kant (1724-1804): "Persona moral". Charles Darwin (1809-1882): "Ser biológico en evolución". Wilhem Dilthey (1833-1911): "Es historia". Karl Marx (1818-1883): "Animal social que a través de la historia pasa, mediante un proceso dialéctico, de la enajenación a la libertad". Friederich Nietzsche (1844-1900): "Un animal todavía no consolidado que debe superarse". José Gaos (1900-1969): "Ser gregario e individual, que se realiza en la historia, y que hace, forja su vida en su relación con las cosas, en la medida que atiende a su inteligencia, intuición y aprehensión de las cosas". José Ortega y Gasset (1883-1955): "Ser que va siendo constantemente, que va eligiendo incesantemente a sí mismo por no tener propiamente naturaleza, y cuya realidad es entonces ocuparse del futuro. Por ello, el hombre se encuentra en un doble modo causa sui, pues primero se hace a sí mismo, en segundo lugar decide también aquello que quiere hacerse". Sigmund Freud (1856-1939): "Ser bio-psico-sexual". Martín Heidegger (1889-1976): "El ser que tiene más ser". Karl Jaspers (1883-1969): "Ser que contempla a Dios, que se busca a sí mismo". Jean Paul Sartre (1905-1980): "Pasión inútil". Albert Camus (1913-1960): "¡Rebelde!". Ernest Cassirer (1874-1945): "Animal simbólico". Theilard

de Chardín (1881-1955): "Evolución que toma conciencia de sí mismo". Bertrand Russell (1873-1970): "Animal semigregario". Albert Einstein (1880-1955): "Ser razonable que posee una bondad básica, gentileza, paciencia y cortesía, y que siempre se encuentra interesado en el conocimiento; poseedor de facultades críticas pero con una apariencia intemporal". Werner Heisenberg (1901-1976): "Ser racional cuya esencia radica en las ideas". Xavier Zubiri (1898-1986): "Animal de realidades". Max Scheller (1874-1928): Ser cuyo papel fundamental es lo social". John Dewey (1859-1952): "Ser natural poseedor de razón en cuanto razón instrumental". José Ferrater Mora (1912-1991): "Realidad no definible ni por el ser ni por el devenir". Ignacio Ellacuría (+ 1989): "Realidad abierta por su intelección, que va conformando su ser en un proceso de autoposesión que se actualiza en el tiempo; ser para la liberación".

Ante este amplio panorama de visiones antropológicas surgen dos preguntas fundamentales de cara al fenómeno educativo: ¿a quién educamos? y ¿desde dónde educamos?. Esto supone que las y los docentes deben poseer una concepción diáfana desde la perspectiva antropológica, esto por tres razones fundamentales: a) trabajan con sujetos humanos; b) ejercen una profesión con serias implicaciones existenciales; y c) necesitan una autocomprensión de lo que son ellos y ellas mismos.

La filosofía educativa constructivista que han asumido la mayoría de Reformas Educativas, supone ciertas aproximaciones antropológicas, que deberían de incidir en los planteamientos educativos con un perfil eminentemente humanista, e integra cinco supuestos básicos: a) la persona es un ser racional; b) la capacidad cognoscitiva es esencial; c) posee una dimensión psíquica; d) es un ser social, y e) es un ser biológico. Esto implica que en todo hecho educativo deben tomarse en cuenta estas dimensiones del sujeto que está en aprendizaje y de quién está como facilitador o facilitadora de éste.

La concepción antropológica es determinante para la educación, y en este contexto surgen dos grandes peligros: a) por un lado introducir componentes teologales o fiduciales —de cualquier religión—; b) por otro lado, dado que el o la docente trabaja en la conciencia del o la estudiante, moldear la personalidad llegando a extremos peligrosos: pusilaminidad o cinismo. De esta manera, considerando la posibilidad de incidir el talante ético de las personas, los y las docentes deben procurar el fomento de la crítica con autocrítica; la inquisición racional de la realidad; el asombro; la capacidad de problematizar y solucionar; la libertad con responsabilidad; la creatividad con pasión; la persistencia con paciencia.

El o la docente, socráticamente, debe procurar conocerse a sí mismo, debe descubrir en sus fibras psíquicas quién es y cómo es; de sus propias capacidades humanas podrá aprovechar se para dar más de sí, y si encuentra vacíos que atenten contra la vocación educativa, debe trabajar sobre ellos. Es un hecho que nos encontramos con docentes excéntricos, introvertidos, extrovertidos, coléricos, flemáticos, sanguíneos, melancólicos, racionalistas, fiduciales, en fin con una gama amplia de personalidades y perfiles que pueden incidir positiva o negativamente en los alumnos y alumnas.

Pero como apuntamos, no sólo es peligroso que el o la docente no sepa bien quién es o cómo es, sino también la visión que él o ella tenga de la persona, ya que de esta concepción dependerá el trato diario y su forma de vincularse con el alumnado, así podemos encontrar supuestos graves, como por ejemplo, creer que los y las estudiantes son seres inacabados que hay que darles una forma, o inmiscuir concepciones sectarias fiduciales bajo una óptica mística o sagrada, o simplemente ver en ellos y ellas un medio mercantil para lucrarse.

Tener en nuestras manos, como educadores y educadoras, el destino cognoscitivo de alumnos y alumnas, poder incidir en su libertad de pensamiento, fraguar un marco ético, son aspectos muy importantes; entonces revisemos nuestras creencias y verdades sobre la persona, e intentemos esbozar la visión antropológica que tenemos de cara a lo educativo, ya que sin pretenderlo estamos siempre configurando y contrastando al alumno o alumna con modelos, cuyos fundamentos pueden ser determinantes para su futuro.

Ser docente en Centroamérica, más que una profesión, es un reto ante un fatal destino de estancamiento social y económico; a pesar de los múltiples esfuerzos, de las reformas y transformaciones, el *status* docente continúa siendo una profesión de segunda o tercera categoría que no abriga muchas esperanzas de superación; los salarios magisteriales denotan un verdadero estancamiento, y son síntomas de la escasa dignificación de la profesión docente, en efecto, cuando la oferta salarial da un paso la demanda del gasto cotidiano da cinco; sin embargo, a pesar de este escenario funesto, todavía existe mucha gente solidaria que tiene vocación de servicio y se entrega a esta noble profesión minusvalorada por la sociedad y el gobierno, a pesar que éstos mismos tengan que poner sus hijos e hijas en manos de estos artesanos y artesanas de conciencia y de conocimientos.

¿Qué significa ser docente hoy?, ¿cuáles son los retos del magisterio ante las amenazas y oportunidades globales?

Algunas tendencias actuales basadas en el constructivismo pretenden reducir el rol del o la docente a una simple visión de "Facilitador o Facilitadora"; sin embargo, las exigencias de una agenda constructiva no deben hacer del docente un espectador o ayudante del aprendizaje, por el contrario el o la docente debe ser un verdadero "Mediador o Mediadora" entre el cúmulo de conocimientos y saberes y las experiencias del alumnado; esto supone una tarea articuladora, creativa e innovadora, en donde ensamble los andamios del cúmulo histórico de la humanidad y de las vivencias personales y colectivas del aula; así, debe facilitar la "desconstrucción" de experiencias negativas y la "construcción" de experiencias positivas, porque no todo es ético ni en el devenir histórico ni en la persona misma.

Entonces, los y las docentes deben ser: mediadores analíticos, que inquieran racionalmente la realidad y sobre ella diseñen la arquitectura de conocimientos; mediadores hermenéuticos, que interpreten correctamente y descubran los símbolos apropiados para el aprendizaje; y mediadores prácticos, basados en un quehacer docente ético y eficiente.

Las corrientes contemporáneas invitan a reflexionar en un nuevo modelo de docencia y cada vez más se habla del "Pedagogo Investigador o Pedagoga Investigadora", es decir, un quehacer docente centrado en acciones técnicas específicas, cuyas capacidades deben ser eminentemente profesionales en lo que respecta a contenidos, metodologías, tecnologías, evaluación, etc. y que además, diseña su agenda pedagógica en un permanente diálogo con el quehacer investigativo endógeno y exógeno al aula.

Otros teóricos y teóricas invitan a construir un perfil docente siguiendo los criterios del informe de la UNESCO para la educación del siglo XXI: a) el aprender a conocer; b) el aprender a hacer; c) el aprender a convivir; y d) el aprender a ser; esto supone que los y las docentes deben facilitar y mediar los aprendizajes desde estas cuatro perspectivas, superando las visiones reductivas cognitivas e integrando aspectos vitales y existenciales como lo son las habilidades, la convivencia social y la ética.

Al margen de estas visiones, la tarea docente cada día se hace más compleja, no sólo por que cada día existe más información y más acceso a los nuevos conocimientos, sino también porque sus responsabilidades cotidianas cada vez son más complejas; en la actualidad las exigencias curriculares son integradoras y holísticas, y cuando se habla de ciencias naturales se exige que se domine la química, la física y la biología, y cuando se habla de ciencias sociales es necesario conocer sociología, filosofía, historia y geografía; a esto hay que añadir los Ejes Transversales, por lo que además, se supone el conocimiento mínimo sobre perspectiva de género, ecología, derechos humanos, etc. Por otro lado, los nuevos recursos informáticos a los que acceden los y las estudiantes generan una mayor competencia, y cada vez más los niños y niñas, adolescentes y jóvenes son exigentes y demandan una docencia de altura.

También, es hora de comenzar a reflexionar sobre los "Equipos Magisteriales" las tendencias actuales están impulsando los trabajos sinérgicos y proactivos, en donde los equipos, redes y "clusters" están desplazando al individualismo; si se exige un coherente trabajo sociabilizante en el aula, es imposible pensar en una figura emblemática y única al frente de los equipos de trabajo.

Como se puede apreciar en este breve análisis, la preparación de la o del docente es muy complicada y la demanda de profesionalidad muy alta; lo más preocupante es que en manos de los y las docentes está el futuro de los niños y niñas, y no sólo el futuro cognitivo sino también parte de su futuro perfil personal, dado que pasa en estos más de quince años de educación frente docentes que sirven de modelos para la tenacidad, intelectualidad, servicio, ética, etc.; son los y las docentes los que capacitan a los y las estudiantes para asumir los retos globales y los problemas locales; y la pregunta central es: ¿están nuestros y nuestras docentes preparados? o bien ¿tenemos conciencia de esta gran responsabilidad que tienen los y las docentes?.

La pregunta fundamental que nos hacemos quienes trabajamos en educación es: ¿quiénes quieren ser maestros y maestras y por qué?, sin lugar a dudas, considerando algunos años de experiencia docente, menos de un 5% de quienes ingresan al campo de la docencia tienen vocación, y un gran porcentaje accede a esta profesión por necesidad y por las múltiples oportunidades que hay en el "Mercado Educativo". Al observar los porcentajes de docentes-hora clase que hay en el espectro educativo, a pesar de las exigencias legales en Educación Superior, nos encontramos que representan más de un 60% de la oferta real; inclusive en una reciente investigación sobre el perfil docente se pudo constatar que más de un 40% de docentes de educación media tienen otros trabajos, incluyendo trabajos que no son de docencia.

Hacer reformas o transformaciones, e inclusive pretender ingresar a la globalidad con un magisterio tan complejo es una tarea titánica; la agenda de las políticas educativas en Centroamérica debe ubicar en un lugar importante el tema Magisterial; la pregunta fundamental que debe hacerse es: ¿cómo reformar y/o transformar el minusválido *status* docente en una profesión digna y demandable? Con una respuesta eficaz a este cuestionamiento se pueden lograr cambios, transformaciones e inserciones de cualquier calibre.

Tareas de profundización:
La taxonomía del docente: tomando en cuenta tu experiencia como estudiante desde cuando iniciaste la escuela, realiza un cuadro taxonómico con los distintos tipos de maestros y maestras que hay en el sistema; a cada categoría ponle un nombre. Comparte tu taxonomía con la de otros compañeros y compañeras.

Otras Fuentes:
Compara el perfil de los docentes de las diversas reformas educativas que han existido en tu país; busca leyes, políticas, proyectos, etc.

Glosario:
Antropología: ciencia que estudia a la persona en su entorno.
Status: estado social.

UNIDAD 17.- PEDAGOGÍA INFORMACIONAL: ENSEÑAR A APRENDER EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

En la vorágine de las encrespadas aguas informáticas, comienzan a emerger un considerable y preocupante cantidad de ofertas de educación a distancia a través de internet; algunos le llaman Educación Telemática, otros Educación Virtual o Digital. Lo cierto es que internet, como medio o herramienta, posibilita la capacidad de movilizar información, documentos, imágenes y guías didácticas que permiten establecer una "relación" educativa entre tutores y tutoras y alumnos y alumnas, más allá de las barreras espaciales y temporales.

Pero como suele suceder, en el amplio escenario de la oferta educativa, comienzan a pulular cursos, diplomados, maestrías y doctorados a distancia que poseen un carácter más mercantil que académico, lo cual invita a la reflexión.

Efectivamente, Internet puede ofrecer y garantizar estudios de alta calidad —tanto o más que la presencial— siempre y cuando la seriedad de los programas esté respaldada por ciertos criterios institucionales, empezando por el prestigio de la institución, y siguiendo por la calidad de los tutores y tutoras; pero sobre todo, en educación Telemática, lo más importante es el "Modelo Pedagógico". ¿Qué significa el modelo pedagógico?: la configuración de una "plataforma" Web, que no solo integre los espacios tradicionales de aulas y bibliotecas virtuales, sino que además, cuente con diseños de guías didácticas para la orientación, que eviten el "naufragio" en la navegación, y que dichas guías

estén sustentadas en una concepción psicopedagógica coherente y en un manejo versátil, a través de tutores y tutoras especializados.

La educación telemática o a distancia por Internet, bajo el rigor de un programa serio y honesto es tan exigente como la educación presencial; generalmente, la evaluación en estos programas se constituye a partir de los foros-debate por correo electrónico, lo que supone dedicar tiempo suficiente a las lecturas del curso para acceder al conocimiento necesario y participar demostrando los propios puntos de vista; por otra parte, la variada participación de personas en los debates, que se encuentran en escenarios geográficos distintos y distantes, enriquece la experiencia del aprendizaje, siendo sustancialmente dialógica, constructiva y que aprovecha los entornos.

La primera pregunta que se plantearon los expertos y expertas en pedagogía y didáctica fue sobre el "lugar" de la telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje; algunos teóricos y teóricas pensaron que era un "contenido" fundamental del curriculo, mientras que otros y otras plantearon la visión "instrumental", es decir, como recurso de apoyo educativo. En el fondo, la discusión era si la telemática era "medio" o "fin". Para no hacer larga la historia, el consenso generalizado se fue inclinando hacia la visión de las nuevas tecnologías (internet, correo electrónico, multimedia, video, etc.) como herramientas de apoyo para facilitar los aprendizajes.

La efectividad pedagógica de las nuevas tecnologías demanda la desmitificación de al menos tres aspectos: a) que la computadora va a ahorrar trabajo; b) que la computadora va a sustituir al profesor o profesora; y c) que el internet y la cultura digital va hacer desaparecer los libros; todo esto es falso: a´) elaborar materiales didácticos en multimedia da mucho trabajo; b´) la afabilidad humana es insustituible; y c´) los libros estarán ahí, necesitan ser subrayados, diagramados y palpados. En este contexto y desde esta perspectiva, internet es efectivo pedagógicamente para: hacer que aparezcan nuevas formas de trabajo grupal y asincrónicas, posibilita nuevos vehículos de información más veloces y simultáneos que superan los obstáculos de tiempo y espacio y permite utilizar más y mejores recursos: bases de datos, museos, software, bibliotecas digitales, redes especializadas, multimedia, fotos digitales, revistas electrónicas, buscadores, tutoriales, etc.

Los antecedentes propuestos en la primera sección no resuelven algo más profundo: ¿cuál es el modelo pedagógico que demandan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) y la sociedad informacional? En efecto, el giro copernicano que se vive en las sociedades actuales y la transición de la era postindustrial a un escenario global pautado por lo informacional, demandan un nuevo sistema educativo.

En los análisis sociológicos actuales (*Castells, Cornella, Vilar*, entre otros) se pone de manifiesto la "sobre-información" y las "info-estructuras" (Cornella,1999); es más, se despliegan las nuevas ecuaciones para pensar en estas sociedades informacionales considerando las "economías informacionales" y la "cultura de la información"; asimismo, se definen las nuevas "habilidades informacionales" (*literacy skills*) yuxtapuestas y análogas a las emergentes manifestaciones de los "analfabetismos funcionales" (informático, idiomático e informacional).

Estos escenarios demandan una nueva arquitectura educativa que apunte y apueste al aprendizaje de por vida (*lifelong learning*) lo que implica entablar una nueva hipótesis educativa: enseñar a aprender, y sobre todo utilizar adecuadamente la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se plantea entonces una nueva hipótesis, un nuevo enfoque para comprender el quehacer educativo llamado "Pedagogía informacional", ante el cual, los y las docentes y estudiantes deben asumir un nuevo rol de "mediaciones" entre la experiencia humana y la información existente, y sobre todo, caer en la cuenta de que la información debe ser punto de partida y de llegada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero, ¿cuál es la relación entre esta teoría pedagógica y la sociedad informacional?; tal como lo señala Carlos Frade —citando a *Castells*— la sociedad informacional es "una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y transmisión de la información se convierten en fuentes fundamentales de productividad y poder" (Frade, 2002); de ser así, los centros educativos, y en ellos las aulas, y por ende sus docentes y estudiantes deberán asumir que la información es lo crucial y el punto neurálgico para articular los sectores educativos y productivos; es decir, el sistema educativo debe preparar ciudadanos para estas nuevas formas de producción y de poder.

El clásico y lancasteriano "yo enseño, tu aprendes" y todo su entorno, comienza a ceder espacios a un nuevo paradigma, en el cual, tal como lo describen Coderech y Guitert: "las nuevas tecnologías, específicamente los sistemas telemáticos, son medios interesantes para introducir pedagogías alternativas y potenciar cambios en las estructuras educativas" (Coderech-Guitert, 2002).

A continuación, presentamos las incidencias de la Pedagogía Informacional en la hiperestructura educativa, es decir en los grandes bloques sistémicos que comprenden lo educacional: curriculo; escuela; docente; estudiante; didáctica; y el entorno.

CURRÍCULUM

Las tendencias curriculares contemporáneas giran en torno a diferentes corrientes y/o teorías, entre ellas: Conversación de *Pask*, Constructivismo de *Vygostki*, Conocimiento Situado de *Young*, Acción Comunicativa de *Habermas*, Orientación Cognoscitiva de *Kholberg*, y por qué no agregar, la visión "informacional" planteada a partir de la obra de *Castells*. Asimismo, los enfoques educativos, desde el punto de vista estructural, cada vez más se inclinan hacia los siguientes supuestos: a) los nuevos enfoques sobre los aprendizajes (aprender a aprender, aprender toda la vida y aprender a conocer, ser, hacer y convivir); b) el advenimiento y uso de las NTIC; c) trabajo en redes y clusters; d) complejidad e incertidumbre; e) los nuevos analfabetismos funcionales (literacy skills); y f) la información y lo informacional.

Tomando en cuenta que el curriculo debe responder a tres preguntas fundamentales: ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende?, y ¿cuál es el entorno de aprendizaje?, y a la vez debe considerar factores condicionantes (social, histórico, económico, político, filosófico y científico) y condiciones sustanciales (antropológica, epistemológica, psicológica, biológica), se puede llegar a definir un conjunto de fundamentos curriculares que sustentan un modelo innovador llamado "Modelo Curricular para la Sociedad del Conocimiento".

En este contexto, la definición curricular puede tomar en cuenta cuatro importantes factores, asociados entre sí e interrelacionados dinámicamente:

– El aprendizaje centrado en las redes de estudiantes;

- La información como fuente del aprendizaje;
- El conocimiento como punto de llegada y punto de partida;
- Las NTIC como medio o instrumento articulador, entre todo lo anterior.

ESCUELA

¿Cómo concebir el centro escolar ante la pedagogía informacional?; ante todo, como una "comunidad de aprendizaje" —o en aprendizaje—, es decir, organizada en equipos de trabajo, que permitan administrar y mediar la sobrecarga de información existente, no sólo a nivel de ciencia, sino toda la información que puede generar un valor agregado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este contexto, la escuela debe transformarse en un "centro de acopio informacional", y debe destinar un espacio central —¿la biblioteca?— como depósito y fuente de información, que se articule con el o la docente, con los y las estudiantes y con el aula. En este contexto, y desde esta perspectiva, el liderazgo de la dirección para orientar el curso informacional y para exigir o evaluar la producción de información local es de vital importancia; porque, en efecto, no se trata solamente de recibir y administrar información, sino también de crear o producir nueva información como principal producto del quehacer educativo local; dicho de otro modo: "interactuar" informacionalmente con el entorno, con las fuentes documentales, con las ciencias y con los medios de información, en una relación dialógica, que implique recibir y producir información, lo que exigirá crear en la escuela una "info-estructura", o una plataforma informacional. Si no hay producción de información, la escuela se transforma en un ente mimético que reduplica o repite un saber ante el cual se desconoce su origen, y esto es sinónimo de pobreza, subdesarrollo y exclusión.

DOCENTE Y EL ESTUDIANTE

El docente, ante la pedagogía informacional se debe transformar en un "pedagogo investigador", quien debe propiciar aprendizajes significativos en una verdadera mediación entre: 1) la experiencia de los estudiantes; 2) la información existente; y 3) la producción colectiva de nueva información. En efecto, "los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje exigen nuevos roles en los docentes y estudiantes. La perspectiva tradicional en educación superior, por ejemplo, del docente como única fuente de información y sabiduría y de los estudiantes como receptores pasivos debe dar paso a papeles bastante diferentes. La información y el conocimiento que se puede conseguir en las redes informáticas en la actualidad es ingente…" (Adell,1997).

Estos nuevos paradigmas exigen al docente actual acceder a nuevas herramientas (*literacy skills*) informáticas e idiomáticas, y sobre todo, a crear nuevas estrategias para acceder a la información pertinente y oportuna, y para comunicarse —en redes— con otros y otras docentes, y así trabajar en nuevos equipos digitales.

Por su parte, los y las estudiantes deberán dejar la pasividad tradicional y transformarse en agentes activos en la búsqueda de información; además deberán trabajar colectivamente en equipo intentando en todo momento: acceder a la información pertinente, administrar e interpretar la información, y sobre todo: "crear" información.

Finalmente, sobre el tema de docentes y estudiantes desde la perspectiva informacional, habría que plantear la idea de aprendizaje en entornos virtuales, es decir, educación telemática, en donde los actores protagónicos están distantes y utilizan la red de internet como herramienta de comunicación; desde esta perspectiva, la tradicional *Lectio* se disipa, ingresando a la arquitectura educativa cuotas más amplias de responsabilidad, autonomía y sobre todo de información pertinente.

DIDÁCTICA Y EL ENTORNO

La didáctica de la pedagogía informacional asume todos los recursos asociados a la información; entre ellos se destacan: internet, medios de comunicación, libros, CD-ROM, y otros datos estadísticos y significativos que están en el entorno, aportando algún indicio informacional; no obstante, no es novedoso que esto sea información, lo que sí cambia, es el lugar de estos referentes, ya que la pedagogía informacional exige que estos recursos ingresen al aula, y se tornen en una plataforma para el proceso de enseñanza aprendizaje.

La información, desde el punto de vista didáctico, son los datos tangibles e intangibles que posibilitan nuevos conocimientos, o bien, la base sobre la cual se piensan, discuten, analizan y proponen ideas y proyectos. Dicho de otro modo, ya no basta que exista un libro de texto y un retroproyector de acetatos para desarrollar una clase, ahora se necesitan: a) los diversos partes noticiosos para discutir la problemática social, cultural, económica y política; b) los motores de búsqueda para acceder a información pertinente y a antecedentes sobre el tópico estudiado; c) el correo electrónico para comunicarse con más eficiencia; d) la creación de redes de trabajo para optimizar los grandes volúmenes de información; e) los espacios virtuales o digitales para registrar o discutir la información; y f) la creación de una nueva cultura académica sustentada en el aprendizaje permanente; entre otras formas o expresiones didácticas.

ACTO EDUCATIVO

El aforismo de que "no hay educación sin el comportamiento reflexivo" podría poner en discusión nuestro discurso, ya que en no pocas oportunidades se ha planteado el tema de la educación telemática, como expresión de lo informacional; en efecto, es imposible educar cuando no hay relación humana, no obstante la virtualidad —si bien no ofrece realidad, pero sí realismo— posibilita la relación en determinados espacios que permiten la creatividad y la innovación, dándole el respectivo constructivo protagonismo al estudiante; asimismo, la virtualidad informacional posibilita "asincronía" en el marco de relaciones comunicacionales personales y colectivas.

En la formación virtual el acto educativo debe estar asociado a un principio fundamental: nadie enseña, alguien puede aprender; y es que ciertamente, si el centro del modelo o protagonista debe ser el estudiante, más aun en la formación virtual, en donde casi todas las responsabilidades están delegadas al discente; sin lugar a dudas, este protagonista —el estudiante— y el escenario —la plataforma virtual— requerirán de una buena planificación para el aprendizaje, y de buenos materiales que faciliten y orienten el proceso.

En síntesis, el acto educativo como voluntad consciente de educación de profesores y de estudiantes, sí encuentra en la red una arquitectura de espacios muy amplios para enarbolar una educación de calidad, ya que la red misma, bajo la acepción que se ha presentado, es el lugar fontanal de la informacionalidad, y a su vez, herramienta, vehículo y subtensión de posibilidades para la educación del futuro.

Tareas de profundización:
La información en la sociedad actual es importante para el proceso educativo; ingresa a internet y describe las distintas fuentes de información que puedes utilizar para preparar una sección de clase (periódicos, revistas, web sites, etc.); luego escribe un breve ensayo sobre la importancia de la información en la educación, y destaca el rol de la información para producir nuevos conocimientos.

Otras Fuentes:
www.campus-oei.org/revistactsi/numero3/art04.htm

Glosario:
Neurálgico: algo central.
Informacional: relativo a la importancia de la información.

UNIDAD 18.- LECTURAS PARA MAESTROS Y MAESTRAS: REFLEXIONES PARA UNA DIDÁCTICA ACTUALIZADA

Suele suceder que algunas opiniones de los expertos y expertas en educación no puedan pasar de ser simples o triviales opiniones, lo cual es bueno para contribuir a determinados debates; pero también estas reflexiones pueden adquirir un talante didáctico y ser utilizadas como materiales educativos. Efectivamente, más que una simple opinión esta reflexión está pensada para contribuir a la agenda didáctica de los y las docentes y así plantear seis tesis sobre problemas de actualidad: 1) El conocimiento (formas, construcción y descontrucción); 2) entornos educativos; 3) analfabetismo funcional; 4) la doble agenda del docente; 5) alineación didáctica; 6) el pedagogo investigador o pedagoga investigadora; y 7) tecnología educativa. Obviamente, el tratamiento será sumamente sintético y podrá ampliarse en espacios educativos más apropiados.

¿Cómo aprendemos?, ¿cuál es la dinámica de nuestros conocimientos?, por condicionamiento (*Pavlov*), por respuestas conductuales (*Skinner*), por procesos de penetración comprensiva (*Ges-talt*), a partir de nuestras emociones (*Freud*), por el descubrimiento (*Dewey*), como un proceso constructivo (*Piaget, Wallon, Kohlberg*), como analogía informática (*Gagné*), por receptividad (Novak), por la fontanal y presencial realidad (*Xubiri*), en fin, respuestas teóricas hay muchas, pero en la realidad cotidiana de los y las docentes no parece tan obvia la respuesta.

Cada día más, el tema del conocimiento adquiere relevancia al hablar de lo educativo; efectivamente este reposicionamiemto de lo cognitivo está asociado al auge de las nuevas tecnologías, de la información y de las inteligencias artificiales, como se apuntó en la unidad anterior, el conocimiento

posee nuevas acepciones para este nuevo siglo: a) La evolución del conocimiento desborda las capacidades de asimilación; b) La velocidad del conocimiento se reduplica con gran vertiginosidad; c) El conocimiento ha encontrado un vehículo de expresión multidisciplinario, dinámico y universalizante: la informática, y en ella la Web; d) El conocimiento es la base de una nueva civilización; e) Las exigencias del conocimiento crean nuevas formas de analfabetismo funcional: tecnológico e idiomatico; f) La competitividad global está sustentada sobre diversas formas de inteligencia.

Sin lugar a dudas, la construcción de conocimiento posee múltiples vertientes y variables que intervienen; el arquitecto que diseña esta construcción es el y la docente y el ingeniero que ejecuta y calcula las estructuras es el alumno y la alumna; juntos, con una participación equilibrada, deberían impulsar el devenir de enseñanzas y aprendizajes. Pero al considerar las tesis "constructivistas", en donde se integran las experiencias históricas de los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje, cabe destacar que también es importante pensar en un "descontructivismo" para distanciar aquellas experiencias negativas que posee también la persona, lo cual obviamente es una tarea tan importante como difícil, y que exige en muchos casos el trato personal.

Un diagnóstico ligero, sobre los temas a tratar en determinada unidad curricular, puede ayudar mucho a definir el estado de la cuestión, y a establecer un ranking genérico antes de proceder en el aprendizaje; en efecto, si se decide incorporar las experiencias de los y las estudiantes habrá que saber que es lo que ellos saben; dicho de otro modo: el maestro o maestra debe poseer un saber previo sobre su alumnado, cosa que con frecuencia no se toma en cuenta y se parte de una equívoca realidad: el alumnado no sabe.

Más allá de los problemáticos sistemas estructurales de carácter económico, político, cultural, educativo, legal y social que determinan el horizonte de posibilidades del quehacer educativo, nos encontramos con el "aula", crucial escenario en donde docentes y alumnos y alumnas conjugan y cristalizan las políticas educativas en hechos particulares y simples; es en éste espacio en donde converge una reforma educativa y en donde se operativiza la más compleja transformación educacional.

El aula es el entorno más inmediato del quehacer educativo, pero como tal, no puede estar aislada de la realidad; las carteleras y demás recursos audiovisuales deberán estar articulando estos dos espacios vitales, y el o la docente deberá crear este pontifical lazo entre lo global, lo regional y lo nacional con el aula; llevar periódicos, leerlos y recortarlos, crear una pequeña biblioteca e integrar otros nuevos espacios en el aula es una tarea fundamental; nuestra escuela es generalmente fragmentada, todo está dividido y separado, y la realidad no es así. En el aula, los alumnos y alumnas deben encontrar un microcosmos, un especial lugar que sea deseado; por su parte, el o la docente debe tener tiempo para trabajar en el aula más allá de las rutinas preconcebidas.

El entorno del aula, además de ser integral, debe ser dinámico, flexible, ergonómico y modular; un aula que no se mueve está colaborando a una educación análogamente inmóvil, poco creativa; en tal sentido, el aula será fiel reflejo del tipo de educación. Los pupitres rígidos, verticales y frontales son sinónimo también de una educación rígida, vertical y frontal.

Hasta hace muy poco, el analfabetismo era sinónimo de la ausencia de capacidades de lecto-escritura; hoy, el mercado laboral, paulatinamente ha creado un nuevo "analfabetismo funcional". Este tipo de analfabetismo funcional, "por el momento" incluye dos carencias: utilización de recursos informáticos y dominio del idioma inglés. En el primer caso, la situación es más preocupante ya que el avance y la evolución de los paquetes de *software* es indómito; no se trata ya de dominar un par de programas básicos, ahora es necesario conocer sistemas de navegación Web, motores de búsqueda, utilización de correo electrónico, construcción de *Web sites*, entre otros; además han surgido programas específicos para el aprendizajes de diversas especialidades.

Dada nuestra peculiar situación de subdesarrollo académico, asociada a la mediocridad universitaria, no tenemos más remedio que consumir productos informáticos desactualizados o prestados; cuando nos llega una determinada versión de *software* podemos estar seguros que en los países desarrollados ya llevan por lo menos una o dos versiones más actualizadas y eficientes.

En lo que respecta al idioma inglés, la necesidad está asociada a los fenómenos globales; la hegemonía de Estados Unidos ha perneado todos los sectores y obviamente los libros y documentos de mayor actualidad —para ser legitimados— pasan en primer lugar por traducciones al inglés. Un segundo motivo está asociado al fenómeno Web, y es que un alto porcentaje de la información consignada en internet está en inglés, lo que requiere, por lo menos, el dominio de la lectura. Podrán existir otras razones de carácter cultural, laboral y/o académicas, pero para el caso educativo con estas bastan.

La doble agenda del docente es una metáfora para figurar el aspecto de la creatividad; la creatividad docente debe constituirse a partir de las necesidades que emergen en el aula, y para responder a ellas no se puede recurrir ni al currículo, ni a la planificación, ni mucho menos a los libros de texto; es necesario romper el molde e ir creando una agenda paralela.

En esta agenda debe incluirse, al menos, la propia agenda del país, es decir lo que va pasando, la noticia diaria, los hechos y sucesos de la cotidianidad familiar y local. Crear nuevas fórmulas de evaluación, descubrir las potencialidades de los alumnos y alumnas, interactuar con otros sectores y actores (internos y externos). Efectivamente, deberíamos hablar de "Innovaciones Educativas" y esto supone integrar lo "nuevo", y siempre debería existir algo nuevo por lo menos en cada semana escolar; este es el reto de la y el docente, autoevaluarse y preguntarse: ¿cuál fue mi innovación en esta semana?, y si no la hay preocúpese, su mística docente está en crisis.

El currículo en una mano, la planificación en la otra, y en la mente del maestro y la maestra ideas nuevas y frescas, las cuales se deben traducir en la pedagogía, en la evaluación, en las actividades, en los juegos, y en todo lo que tenga que ver con su profesión.

La alineación didáctica consiste en la coherencia de cuatro aspectos esenciales: currículo-libro de texto-formación docente-entorno; dado que esta alineación es muy compleja y requiere de múltiples iniciativas asociadas a políticas de estado, políticas editoriales y políticas universitarias, entre otras, no es una tarea o responsabilidad que dependa específicamente de la o del docente. Pero sí el o la docente puede aportar y hacer esfuerzos para propiciar dicha alineación.

La formación permanente, la búsqueda de libros de texto apropiados, la creatividad en su entorno, son algunos aspectos que pueden ayudar a esta necesaria alineación sustentada en la lógica educativa; y también deberá ser el o la docente, en su momento, quien debe aportar significativamente para la búsqueda de dicha alineación

Como docentes no debemos esperar soluciones que bajen desde las políticas de Estado, el director o la directora junto con su colegio docente, deben proponer desde abajo la soluciones a sus problemas; en efecto, las políticas educativas deberían ser el resultado de un franco diálogo entre los actores educativos, pero en cualquier caso su dirección debe ser ascendente y no descendente; Directores, directoras y docentes creativos son el primer paso de un sistema de innovación que impulse una verdadera reforma o transformación educativa que de una vez por todas, ingrese al aula y prepare a nuestro mayor capital: el humano, para construir una sociedad mejor, tan humana como competitiva.

Tareas de profundización:
Una nueva visión didáctica supone incorporar nuevos elementos o recursos a la agenda docente; tomando en cuenta las prácticas tradicionales, prepara una presentación innovadora sobre nuevos recursos que se pueden incorporar al aula (piensa en periódicos, entrevistas de TV, internet, problemas de la vida real, etc.)

Otras Fuentes:
Investiga en la biblioteca o en internet sobre el "Portafolio" ; Alonso Moreno, "El Portafolio del Docente" .

Glosario:
Analfabetismo funcional: desconocimiento o falta de habilidades sobre nuevas necesidades; por ejemplo, informática, idioma inglés, etc.

UNIDAD 19.- LA CAPACITACIÓN DOCENTE COMO DESARROLLO Y COMO CULTURA

Los modelos de capacitaciones masivas han colapsado, la experiencia y el recuerdo que queda de ellos no va más allá de unas jornadas que poco y nada impactan en el aula; pero la pregunta fundamental es: ¿cómo capacitar a todas y todos los docentes con tan pocos recursos?. Digamos en primer lugar, que la práctica de capacitaciones como variable interviniente e intermitente debe desaparecer, aspirando a un modelo autónomo de responsabilidad profesional: es el docente quien debe construir su agenda de capacitación sin necesidad de terceros; pero como este supuesto es difícil, partamos de propuestas más concretas.

Los teóricos y teóricas educativos han definido el concepto de "Desgraduación o Desacademicidad", con este neologismo se pretende describir un proceso de desnaturalización académica; una persona que se licenció en 1990 y que para 1991 no se ha actualizado ha perdido un año, y para 1995 si continúa sin actualizarse, ante la vertiginosidad de conocimientos y saberes nuevos, vuelve a su estado inicial de parcial ignorancia como si no hubiese estudiado.

Ante esta preocupante situación, el tema de la capacitación debe adquirir un lugar preponderante en la agenda educativa bajo nuevas tácticas y estrategias; un primer aspecto a considerar, es la reformulación de la capacitación docente bajo un paradigma de "desarrollo profesional", lo cual, obviamente, debe estar jalonado por un sistema que estimule o premie los esfuerzos de este desarrollo; un segundo aspecto, es la creación de una "cultura permanente" de este desarrollo profesional, es decir, no debe haber momentos específicos en intervalos prolongados, sino que el desarrollo profesional y/o la actualización debe ser una tarea permanente.

Otro punto importante sobre este tema es que las capacitaciones deben ser diseñadas y ejecutadas por maestros y maestras que conozcan la realidad, y que hallan tenido la experiencia real y la suficiente autoridad ética para ser orientadores; generalmente en nuestra tradición malinchista los capacitadores ni son maestros o maestras, y en muchos casos ni conocen la realidad, inclusive se ha dado la situación que se trae un experto o experta conferencista cuyos dotes son más bien el dominio de grandes auditorio con presentaciones en *power point* fascinantes y otros recursos impactantes; tal como decía el experto mexicano *Daffny Rosado*, en un Foro de Consulta sobre Educación Media, es muy importante "hacer lo nuestro" y no "hacerlo nuestro". De hecho, cabe destacar que sí tenemos la necesidad de recurrir a experiencias de otros países, por favor, busquemos entonces ejemplos exitosos de países desarrollados y con más madurez, y no los que tradicionalmente se buscan en Latinoamérica en Argentina, Chile, México, Brasil o Colombia, que en resumidas cuentas, el desarrollo educativo está igual que el nuestro, con la diferencia de que los problemas y las soluciones son más grandes, pero que en el fondo mantienen índices análogos de inequidad, subdesarrollo, dependencia, pobreza.

La creación de una cultura o disciplina personal de autodesarrollo profesional debe emerger en las instituciones de formación docente —o antes—; si a los y las estudiantes universitarios no se les exige o no se les introduce en el camino de las responsabilidades profesionales autónomas, si no se les ayuda a construir un hábito de lectura o de actualización, difícilmente podrán autoformarse en el escenario laboral.

Estamos ante un grave problema asociado a la motivación y a la autoestima, lo cual a su vez se articula con varios factores: en primer lugar, el *status* docente y sus posibilidades de desarrollo; ¿qué le puede motivar a la y al docente a superarse profesionalmente o a invertir en un postgrado?, o bien: ¿qué condiciones de posibilidad existen para escalar a mayores niveles?; en segundo lugar, la calidad del sistema: ¿qué institución garantiza estándares de calidad en el campo educativo a nivel de diplomados, postgrados, maestrías y doctorados?; en tercer lugar, la relación entre el perfil de la y el candidato al magisterio y las condiciones de su formación profesional: ¿aspiran los estudiantes y docentes a superarse por convicciones personales o tiene que existir un incentivo económico?.

Un penúltimo aspecto a considerar sobre este tópico, es el relacionado con las condicionantes que generalmente demandan capacitación; por ejemplo, la reformas curriculares son un detonante clásico; lo paradójico es que las experiencias reales del aula, y en ellas, los procesos de orientación y autodesarrollo profesional, son los elementos que deberían exigir las reformas curriculares y no al revés; la tensión entre problemas educativos y soluciones pedagógicas, las propias experiencias y recursos reales, deberían ser las fuentes de retroalimentación para el currículo y para los libros de texto; pero no, el docente siempre es el ente pasivo que se viene a enterar por boca de un extraño, lo que le pasa y cómo debe actuar; pero nadie es profeta en su tierra ni en su mundo laboral, parece necesario que alguien venga a decirle a uno qué problemas tiene y que encima cobre por eso.

En última instancia, el tema de desarrollo profesional y de una cultura de autoformación tiene que ver con una visión de futuro y con una autocompresión de la profesionalidad docente; mientras se haga docencia para sobrevivir o mientras se haga un docencia desfigurada o saturada, no habrá espacios, tan siquiera para pensar en la importancia del desarrollo profesional; más allá de las inquietudes vocacionales, también el sistema tendrá que abrir los espacios iniciales para jalonar o para estimular esta preocupación profesional.

Tareas de profundización:
El desarrollo profesional docente es una necesidad para estar actualizado; no bastan las tradicionales capacitaciones, es necesario caer en la cuenta sobre el principio "*Lifelong learning"*; investiga en internet sobre las diversas ofertas educativas de capacitación a distancia.

Otras Fuentes:
puedes visitar: www.uned.es o www.uoc.edu o bien www.uned.ac.cr

Glosario:
Desgraduación: perder paulatinamente el grado académico.

UNIDAD 20.- REFORMAS Y TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS EN CENTROAMÉRICA: REFLEXIONES SOBRE ESPACIOS OLVIDADOS

En Centroamérica, los países sí no han comenzado ya, por lo menos están pensando en cambios, transformaciones o reformas educativas; en estos procesos se modifica todo: las leyes, currículo, libros de texto, la infraestructura, la administración, la supervisión, los niveles, los recursos, no obstante queda un espacio sustancial con cierta inmunidad a los cambios: el magisterial. Para cambiar, reformar o transformar en una acepción integral la clase magisterial, más que ser consultada debe ser protagonista de dicho devenir. A mediados de 1999 una alta funcionaria de educación de la región centroamericana afirmaba acertadamente: "la mayoría de reformas educativas no han ingresado al aula"; hoy podemos acuñar la pregunta: ¿y no debió haber salido del aula?.

En términos generales, los cambios y reformas no han llegado al nivel de transformación, se han superado los paradigmas de una educación clásica, moralizante y repetitiva de corte lancasteriano, se ha tomado distancia de los modelos desarrollistas y se han implementado cosméticas formas —y no fondos— de los modelos del primer mundo. Pero los puntos más sustanciales y álgidos del hecho educativo se han soslayado, inclusive en algunos países de la región se retocan año tras año, a modo de proyección progresiva, las tasas e indicadores de analfabetismo, deserción, repitencia e inversión del porcentaje PIB, pero en el fondo se desconocen las fuentes, ya que no existen censos poblacionales confiables ante una dinámica demográfica vertiginosa; el hecho de tener control sobre las variables y estadísticos del sistema educativo solo garantiza validez pero no confiabilidad. De hecho, al observar la evolución de las tasas de matrícula inicial entre 1992 y 1997 que ofrece el Anuario de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC, 1997), percibimos que el aumento

de matrícula es insuficiente ante el posible aumento demográfico, ya que la movilidad estadística de crecimiento global de la región oscila en apenas un 0.3 %; así mismo, las tasas de repitencia, indicadores de eficiencia, tasas de promoción y el gasto por alumno o alumna en los diversos niveles arrojan datos preocupantes que validan la tesis expuesta.

La pregunta fundamental de la verdadera transformación educativa implica la superación de la visión reformista de las instituciones y de los recursos, y nos lleva indefectiblemente a un punto neurálgico: el magisterio; entonces: ¿el hecho de reformar las leyes, el currículo, los libros de texto y la administración, garantiza una verdadera transformación? aparentemente, la respuesta es no; entonces ¿qué implica una verdadera transformación?, implica más que consultar y capacitar al magisterio, hacerlo co-autor del proceso y esta participación supone un punto de partida antropológico muy olvidado en las agendas de los reformistas: conocer la identidad de los y las docentes, ¿quién es y cómo es la o el docente?, lo que a su vez facilita el análisis de las posibilidades de concretizar o no, determinados cambios en el escenario educativo; dicho de otro modo, conocer las capacidades de asimilación, valorar sus condiciones para el cambio y auscultar hasta dónde se puede contar con su gestión en la verdadera reforma, es decir en el aula, lugar sustancial de las grandes reformas y/o transformaciones.

Al observar algunos de los estadísticos educativos mundiales, nos encontramos que —en valores absolutos— la reducción del analfabetismo no ha cumplido con las expectativas a pesar de los esfuerzos y compromisos; para 1980 existían 877 millones de analfabetos (30.5% de la población) cifra que aumentó hasta 884 millones en 1995, si bien el porcentaje descendió hasta el 22.7% en la actualidad —tomando en cuenta el incremento de la edad media de vida— los resultados siguen siendo preocupantes. Pero al observar los datos de la escolaridad infantil, los resultados son patéticos: en la actualidad un 20% de los menores entre 6 y 11 años de todo el mundo (125 millones de niños/as) están sin escolarizar; mientras que otros 150 millones abandonan la escuela antes de adquirir la formación mínima; dos tercios de los menores sin escolarizar son niñas lo que es análogo al 70% de los adultos analfabetos: mujeres.

Que el nivel de renta no es el único factor que incide a la hora de hacer una política activa en favor de la educación y, en especial, de la educación básica universal, esto lo demuestra claramente el índice de desarrollo educativo (IDE) presentado en el informe "*Educación ahora: rompamos el círculo de la pobreza"*, elaborado por *Kevin Watkins*; este índice cruza variables como el nivel de matriculación, la igualdad de acceso escolar entre sexos o las tasas de deserción y repitencia, y lo confronta con un indicador del poder adquisitivo medio de la población de cada país; los resultados demuestran que países de ingresos medios bajos como: Cuba, Jamaica, Sri Lanka, Cabo Verde o China, poseen mejores resultados escolares que países con rentas superiores como Qatar, Kuwait y Arabia Saudí entre otros.

En Centroamérica no debemos observar este escenario mundial como espectadores y espectadoras asombrados y asombradas, somos parte de este gran problema educativo y a pesar de los logros y obstáculos, más allá inclusive de los préstamos, debemos preguntarnos cuáles son nuestros aportes y soluciones; pero esta interrogante debe hilvanar todos los sectores, desde el gobierno, pasando por la oposición, hasta la empresa privada; en una necesaria y urgente mesa tripartita deben presentarse el compromiso de cada quién, sino estaremos predestinados al tadicional subdesarrollo en donde todos perdemos.

Calidad y equidad son palabras claves tanto para las transformaciones como para el diseño de políticas educativas, pero corren el grave riesgo de quedarse en un estático o periférico discurso.

Recientemente, el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación de la UNESCO-ORELAC publicó los resultados del Primer Estudio Internacional Comparativo, en donde participaron trece países del continente, dos de los cuales son de nuestra región (Honduras y Costa Rica); tres de los países no tuvieron la suficiente capacidad de responder a las exigencias técnicas. Cinco preguntas fundamentales definían en el estudio el ámbito de la "calidad educativa": ¿qué aprenden los alumnos y alumnas?, ¿cuál es el nivel en el que ocurren esos aprendizajes?, ¿qué competencias han desarrollado los alumnos y alumnas con base en esos aprendizajes?, ¿cómo han ocurrido los aprendizajes?, y ¿bajo qué condiciones se han producido los aprendizajes?.

El estudio revela importantes datos que a continuación comentamos, según el orden del propio estudio: En primer lugar, se destaca que a nivel de logros y distribución de rendimientos existen márgenes diferenciales muy amplios en los países, destacando sobre todos el alto nivel de Cuba; el rango de dispersión en los puntajes obtenidos oscila entre 53 y 461 puntos; todos los países, a excepción de Cuba, se sitúan en un rango de una desviación estándar a cada lado de la media regional.

En segundo lugar, se detectó que las escuelas rurales siguen reportando los logros más bajos, salvo en Colombia, en donde las escuelas rurales en el área de lenguaje y matemática obtienen puntajes más altas que las urbanas; así mismo, se detectó un mayor diferencial de logros a favor de los centros educativos públicos sobre los privados en algunas áreas y grados en Cuba, República Dominicana, Brasil, Colombia y Venezuela.

En tercer lugar, en lo que se refiere a las influencias de políticas educativas sobre la calidad, se señala que en los países donde tiene lugar la aplicación de innovaciones pedagógicas e innovaciones en la gestión y donde existe un alto nivel de voluntad política expresada en la distribución presupuestaria, se logran mejores resultados.

De estos resultados se pueden deducir algunas conclusiones importantes para nuestra realidad educativa a partir de una pregunta previa: ¿Por qué siempre andamos buscando recetas en países cuyos logros reales son comprobadamente deficientes?. Está claro que la tercera conclusión del estudio es muy determinante para potenciar el devenir educativo, destacando los conceptos de "voluntad política para la educación" y "crecimiento del presupuesto educativo"; en este sentido, la voluntad política y el crecimiento presupuestario deben retroalimentar las innovaciones pedagógicas y de gestión, lo que a su vez repercute en mayores índices de calidad y equidad.

Tal como se puede apreciar, algunos mitos se derrocan en ciertos países, concretamente dos: la educación urbana es superior a la rural, y la educación privada es superior a la pública; esto nos exige una mirada hacia los sistemas educativos de Cuba, República Dominicana, Brasil Colombia y Venezuela, los cuales no están en los cánones recetarios de muchos organismos y funcionarios, que andan vendiendo un paquete en donde el envoltorio es muy bonito pero el contenido deja mucho que desear.

Finalmente, vale rescatar las preguntas iniciales que definen el ámbito de lo que es "Calidad Educativa", y aquí, análogamente nos preguntamos por el contenido curricular (¿qué aprenden los alumnos?), por los ámbitos exaula (¿cuál es el nivel al que ocurren esos aprendizajes?), por las tecnologías educativas y capacidad de interacción (¿qué competencias han desarrollado los alumnos con base en esos aprendizajes?), por los docentes (¿cómo han ocurrido los aprendizajes?), y por la infraestructura y equipamiento (¿bajo qué condiciones se han producido los aprendizajes?)

Tareas de profundización:
Generalmente las reformas educativas han sido descendentes (desde los Ministerios de Educación hacia las escuelas) y no ascendentes…se dice que en Latinoamérica, durante la década de los 90 se reformó todo: leyes, curriculo, libros de texto, formación docente, aparatos administrativos, pero quedó algo sin reformar el docente ¿por qué?. A pesar de las reformas la pobreza y la exclusión social han ampliado su brecha ¿qué ha pasado?; investiga sobre este tema.

Otras Fuentes:
Documentos sobre reformas educativas de cada país

Glosario:
Reforma: cambios de formas a nivel organizacional o sistémico con carácter economicista; a nivel de gestión la reforma no es tan profunda como la transformación.

UNIDAD 21.- LA AUSENCIA FILOSÓFICA Y EPISTEMOLÓGICA EN LAS CORRIENTES EDUCATIVAS CONTEMPORÁNEAS

La filosofía, desde los pre-socráticos hasta la época contemporánea, gestó a las ciencias; no hay que olvidar los aportes matemáticos de Pitágoras y Descartes, los aportes astronómicos, biológicos, físicos, lógicos que emanaron de la ciencia filosófica; por *Marx, Hobbes y Locke* se debatió el devenir del mundo en el siglo XX; y una lista innumerable de pensadores positivistas, existencialistas, fenome-nólogos fraguaron la historia, es más, desde cuando ha declinado la filosofía reduciéndola a ensayística y lingüística, las cosas cada vez marchan peor.

¿A qué se debe la situación corrupta y de caos que vivimos en los últimos tiempos?, obviamente a la falta de valores, y a que no se piensa antes de actuar; una verdadera axiología y un instrumento racional que posibilitara metodologías sistemáticas y programáticas encaminadas a interpretar la realidad, cambiarían el rumbo de nuestra historia; conocer la realidad, reflexionar sobre ella, constituir una vida análoga a ciertos valores, tendría como resultado una persona diferente, elemento sustancial de la sociedad. *Girard, Weber y Adorno* dejan traslucir su preocupación de la patología social, hasta el extremo de que *Rawls y Cortina* tengan la necesidad de ofertar una ética mínima por lo heterogéneo de la sociedad que es cada vez más problematica.

Pero la filosofía ha sido víctima de docentes y libros incomprensibles, especuladores, abstractos y de otros vicios similares, para muchos fue un obstáculo más que una ayuda para su acervo cultural; se aprende filosofía poniéndose a filosofar —decía Kant—, pero antes hay que conocer la historia de la filosofía, el precedente que posibilitó el asombro, la capacidad de problematizar, la capacidad de buscar soluciones y la capacidad de conceptualizar.

La filosofía como ciencia, propone un instrumento teórico para poder ser crítico y propositivo, intenta superar las apariencias de la realidad —inclusive la de los datos verificables—, a Dios, a la historia, a la psique, a la bondad, etc., no los podemos meter bajo un microscopio; intenta pues, la filosofía ser transhistórica y metafísica, buscar el "más" que existe en las cosas. Aporta también un ordenamiento lógico al discurso, señala caminos éticos, inquiere la realidad racionalmente, supone una madurez intelectual, se trata de una disciplina existencial y vital, una forma de existencia humana al servicio de algo que humanice la sociedad deshumanizada.

Si queremos transformar la realidad en algo positivo, no vasta con interpretar datos estadísticos, hay que pensar, y pensar no significa una etapa más de los procesos epistémicos de la persona, esta actividad supone un apoyo teórico coherente válido para el médico o médica, abogada o abogado, ingeniera o ingeniero, administrador, etc.. ¿Qué pretende enseñarnos la filosofía?, Ante todo que somos humanos, y por ende cómo podemos ser mejores personas, también nos propone la posibilidad de elaborar un proyecto de vida de acuerdo con nuestra vocación y con una direccionalidad de cara a mejorar la historia; nos enseña a vivir, no como datos o cifras, sino como un ser de valores que puede dar más de sí; nos abre los ojos para superar las apariencias y para cuestionar el dogmatismo rígido, no explica como tomar distancia, y cómo discernir las ideologías.

Filosofía ¿para qué?, para no ser sutiles profesionales cínicos, expertas o expertos corruptos, eminentes asesinos, brillantes explotadores, sabios déspotas, lumbreras de fraudes, ilustrados hedonistas, excelentísimas materialistas, venerables consumistas y personas ignorantes.

Pero dentro del espectro filosófico, nos encontramos con la reflexión epistemológica, bastión central de la filosofía de la educación; en efecto, una de las mayores vertientes de la reflexión educativa se pregunta profundamente sobre ¿qué debemos conocer? y ¿cómo conocemos?. Muchos autores y autoras, pensadores y pensadoras y teóricos y teóricas coinciden en que el "conocimiento" es el mayor capital del siglo XXI; inclusive sostienen que las mayores características del conocimiento en el siglo XXI se resumen en los siguientes postulados: a) La evolución del conocimiento desborda las capacidades de asimilación; b) La velocidad del conocimiento se reduplica con una gran vertiginosidad; c) El conocimiento ha encontrado un vehículo de expresión multidisciplinario, dinámico y universalizante: la informática y con ella la Web; d) El conocimiento es la base de una nueva civilización; e) Las exigencias del conocimiento crean nuevas formas de analfabetismo funcional: tecnológico e idiomático; f) La competitividad global está sustentada sobre diversas formas de inteligencia.

Los medios educativos y científicos, y por ende el conocimiento son la clave del desarrollo; sin embargo, el conocimiento, por sí mismo, ha sido también la base del devenir inhumano, de donde han emergido las carreras armamentísticas, la tecnología deshumanizante, la manipulación genética y las diversas formas de economicismo salvaje. El siglo XXI es un símbolo de las inteligencias artificiales, pero debe serlo sobre todo de la inteligencia humana; la mayor expresión de un conocimiento adecuado, coherente y ético se sustenta sobre la libertad, equidad y humanismo; y es que la persona,

socráticamente, debe comenzar por conocerse a sí misma, luego tiene la responsabilidad de conocer su entorno y finalmente conocer lo demás.

Es importante destacar, que como personas estamos perdiendo la capacidad de "asombro" lo que dificulta el recto conocimiento; conocer implica: asombrarse, problematizar, conceptuar y solucionar, ésta también es la base de la ciencia; así lo hicieron los filósofos presocráticos, y desde ese momento todo gran pensador ha bosquejado un esquema análogo.

Pero paradójicamente, en nuestra realidad escolar, académica y universitaria el conocimiento ha ido perdiendo espacios, y todas aquellas disciplinas curriculares asociadas al conocimiento se han diluido; los estudios de lógica —en todas sus formas—, la epistemología, la lingüística, la retórica y la filosofía en general, se han sustituido por "ciencias" pragmáticas, simplistas y utilitarias; inclusive la oferta académica universitaria se ha acomodado a una demanda del mercado, el cual a su vez, se traduce en un progresivo espacio irracional, inhumano pero "práctico"; las humanidades tienden a desaparecer y emergen las carreras tecnocráticas.

El conocimiento parece ser un patrimonio de la informática y no de lo humano; las computadoras resuelven todo y lo que se requiere son simples habilidades y destrezas.

Si damos un vistazo a nuestro alrededor y preguntamos por la creación y producción intelectual, publicaciones de revistas científicas, padrón de patentes de invención, investigación universitaria, avances tecnológicos, solución de problemas técnicos, etc., nos encontramos que las respuestas se reducen a una realidad: mimetismo; en efecto, los países desarrollados ya tienen las respuestas, y bajo el adagio de que todo está inventado consumimos soluciones caducas y desactualizadas; en muchos casos, hasta los viles libros de textos son importados.

Pero en el fondo tenemos que compartir la culpabilidad de la ausencia de una cultura de producción intelectual: en primer lugar, no existen políticas que fomenten la investigación; en segundo lugar, la investigación se ve como un gasto y no como una inversión; en tercer lugar, no hay sistemas de incentivos que propicien la investigación; y en cuarto lugar, estamos aniquilando la producción intelectual por la falta de espacios, la falta de creatividad y la facilidad de tener a otras naciones cerca a las que sí producen.

Tareas de profundización:
A estas alturas ya puedes responder a la pregunta: ¿filosofía, para qué…?; realiza una breve investigación, y consulta a maestros y maestras en servicio sobre la importancia de la filosofía de la educación; pregunta a qué filósofos de la educación conocen.

Otras Fuentes:
Investiga en diccionarios de filosofía el concepto de "Epistemología"

Glosario:
Epistemología: ciencia vinculada a la filosofía que estudia cómo conocen las personas y las formas y medios de conocimiento.

UNIDAD 22.- LA MISIÓN —DE LA MISIÓN— EN LA EDUCACIÓN Y LA VISIÓN DE FUTURO COMO UTOPÍA

El pretexto de este título apunta a una dirección definida: la planificación estratégica en educación, no obstante no es el único campo de aplicación, una Misión es el magno título de cualquier proyecto colectivo, es un indicador de direccionalidad insoslayable para evitar navegaciones históricas al garete. El concepto Misión proviene de las raíces latinas: "*Mitto, ttere*", cuya raíz es "*mit*" significa mover, remover, dar vueltas, enviar, despachar, mandar; y en su concreción el término "*Missio, onis*", acción de enviar, encargo. Como podemos apreciar a simple vista, la etimología permite una veloz acción epistémica: Misión es un encargo histórico realizable, se trata de un "hacia" y de un "hacer", su contenido lleva implícito una dirección y una acción.

Una misión determinada, puede tener un alcance a corto, mediano o largo plazo; sus dimensiones pueden tener una micro o macro pretensión, sus variables en tiempo y espacio son polifacéticas, pero su rango de misión viene dado por el poder posibilitador de realizarla, si se sale de este marco se transforma en la utópica visión, que es otra cosa.

La Misión de una institución de educación es un plan programático e histórico realizable, realista, completo y útil, que fija los horizontes y espacios de su capacidad intelectual y operativa; de la misión emergen los fines y objetivos, los planes y proyectos, y todas las estrategias; la misión es el génesis del devenir institucional.

Se trata de una "*matrix*", de un principio y fundamento, de la filosofía institucional, que se debe cristalizar y materializar en la historia; deducimos ante todo que la misión debe ser histórica.

La misión tiene principio y fin, su "alfa y omega", debe surgir —en el caso de las instituciones educativas— desde la perspectiva participativa, una misión pensada por uno o una, la tendrá que realizar uno mismo o una misma; o sea, es un proyecto colectivo, porque surge de la misma necesidad social del grupo que la exige para caminar hacia. Si ya definimos que su principio tiene lo grupal o colectivo como *sui generis*, su fin será la realización del proyecto contenido, mediante una verificación y evaluación continua, por medio de planes y proyectos estratégicos que marquen la pauta. Esto supone que la misión exige un "camino" y unos "instrumentos" para caminar por rumbos concretos. Lograr tal misión supondrá, entre otras cosas: establecer estrategias y políticas, objetivos generales y específicos, programas y proyectos, etc.

Pero la misión debe impregnar todo y superar los momentos y lugares permeables de resistencia, debe tocar las áreas más vulnerables, debe llegar hasta los rincones y vértices que no percibimos y están; la misión exige un engranaje total de todas las piezas; para lograr esta misión de la misión se requiere de una difusión real, que supera el simple conocimiento, y que llega hasta la interiorización de la misma en la vida de cada protagonista institucional desde la rectoría hasta el mantenimiento.

Vista así la misión, como una filosofía de vida y de existencia laboral, podrá honestamente historizarse y lograr su vocación o llamado a la concreción real de la teoría; el papel que soportó su carga y fatiga pretenciosa podrá transformarse en sustancias y accidentes históricos, en verdaderos sucesos —pensados— que superan los hechos del azar. Desde esta perspectiva, la misión debe ser "el momento teórico de la praxis", dicho de otro modo, la teoría que surge de y para la praxis; de no ser así, la misión se tornará en visión, el papel continuará soportando los ideales platónicos de su autor, autora o autores, y el camino de la institución se transformará en un eterno laberinto institucional.

Cuando pensamos en la realización de la misión, hay que superar varios obstáculos que intervengan en su perfil diáfano, evitando los contenidos tácitos; por ejemplo, si hablamos de Universidad se supone que es una institución de educación superior, una institución educativa, una Institución dedicada a la educación, etc.; superando estas redundancias y otras por el estilo, la misión debe contener un propósito definido "al grano"; debe obviar los aspectos idealistas que no se realizarán, esos se dejan para la visión como ya se apuntó; así la elaboración debe pensarse en una "tensión creativa" entre dos puntos como lo afirma el *Dr. Everett Egginton*, es decir dialéctica; debe evitar también la utilización de términos "elegantes y etéreos", logrando una definición más bien clara y concreta superando las buenas y legítimas intenciones.

Por último, la misión no debe aislarse de la realidad, es decir: el contexto es determinante como fuente de lo existente y como contraste pragmático frente a las posibilidades institucionales, se trata de un enfrentamiento entre el poder posibilitador de la realidad y las posibilidades generadas por éste para la institución.

Superando todos los posibles reduccionismos que hemos señalado, y logrando una honesta intención posible plasmada en la misión a partir de la participación y de las concreciones históricas, diseñaremos la verdadera Misión de la Misión.

El concepto "Utopía" se universalizó dentro del contexto socialista, para designar la etapa precientífica en la formación de la teoría acerca de la sociedad basada en la comunidad de bienes, en el trabajo obligatorio y en la igualdad distributiva. No obstante el término fue utilizado anteriormente en el contexto griego, y luego lo retomó *Tomás Moro* para describir la sociedad ideal.

La palabra utopía proviene del griego "*Ou* (no) *Topos* (lugar)", es decir "Lugar que no existe"; ciertamente esta definición etimológica complementa la visión significante de su uso; en lo cotidiano manejamos el término utopía o utópico para designar casi una fantasía o un disparate, o más bien un sueño.

Hace algunos años entrevistaron al célebre escritor Uruguayo *Eduardo Galeano*, autor de varias obras trascendentes entre ellas "Memoria del Fuego" y "Las Venas Abiertas de América Latina", y el entrevistador le preguntó que significaba para él Utopía; se quedó pensando unos segundos y contestó más o menos así: Utopía es un lugar que está como a cien pasos de nuestra realidad, caminamos diez pasos hacia el, y él se aleja diez pasos, caminamos veinte y veinte se aleja; —le interrumpió el entrevistador— ¿entonces para que nos sirve la utopía?, —contestó *Galeano*— para caminar amigo, sólo para seguir caminando...

Un sinónimo de la Utopía es la visión, entendida en el contexto estructural de la misión, fines y objetivos de una institución educativa; dentro de los excesos realistas, dogmáticos y rígidos que exigen la definición de una misión, entendida ésta como un mandato programático y realista alcanzable, al igual que los fines y objetivos, es menester ceder espacios a los perfiles humanos que se han dedicado a definir lo realizable, para que brote lo irrealizable, es decir, las utopías y sueños, las pretensiones ideales de lo que se querría ser y no se es.

La visión de una institución tiene que estar articulando lo que se es y lo que se quiere ser; ciertamente las misiones que definen a las instituciones educativas no son un reflejo mimético de lo que se es, hay algo de "mentirillas" en el famoso "transformar la sociedad", pero en fin hay algo de verdad, algo se hace, aunque sea poco; y aquí articula la visión desde lo que se es hasta lo que se quiere ser; retomando el ejemplo de Galeano, el establecer la visión nos mantiene caminando hacia ella; se trata de algo casi "escatológico", el "ya-sí-pero-todavía-no" de los cristianos, es un "telos" o "*agathon*" que nos marca el punto de llegada, al cual nunca vamos a llegar, pero siempre nos mantendrá en camino.

La "visión" que utilizamos aquí, es la de "visionario", concepto que nos permite desde la misión, trazar una perspectiva hacia el futuro; pero nos queda una pregunta: ¿será necesaria una visión, cuando la misión ya nos indica el rumbo?, ¿Exigen una visión, los criterios de evaluación?. Aparentemente la respuesta es no, pero si superamos las apariencias encontraremos que la visión está de forma tácita en todos aquellos que pretendemos una Institución cada día mejor.

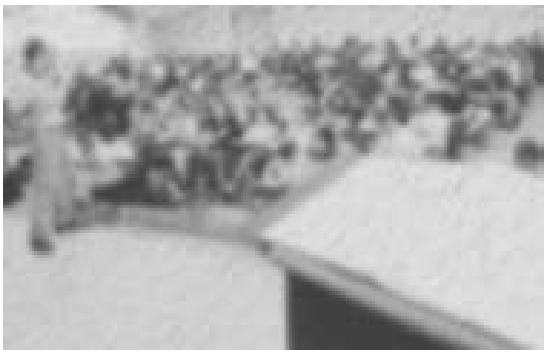
La misión evoca al tiempo "es" presente, la visión evoca al tiempo "ser" infinitivo, tan siquiera futuro, sino que se disipa en lo infinito, en el lugar que no existe, en la utopía. Soslayar la visión es mutilar las esperanzas, o bien ubicarlas en el lugar inadecuado; sin visión se podrá correr el riesgo de un corto plazo, desplazando las posibilidades futuras del largo plazo; la visión es un asunto fiducial, —si a los cristianos y cristianas les fulminaran la resurrección comenzarían a ser heideggerianos "seres para la muerte"— si obviamos el más allá de la institución, el talante metafísico, nada nos motivará para mejorar. Necesitamos por estas y otras razones una visión, una utopía, un faro de referencia que ilumine el gris del presente.

Tareas de profundización:
La misión es un concepto relativamente nuevo y vinculado a la planificación estratégica; investiga sobre las diferentes misiones que existen en centros educativos, y contrasta lo que has hallado con la propuesta de esta unidad.

Otras Fuentes:
Visita: www.eseune.edu/PROTEGIDO/Planificacion_Estrategica.htm

Glosario:
Matrix (latin): matriz, base o plataforma, de dónde surge algo...
Telos y Agathon: fin último de algo.

UNIDAD 23.- EL PARADIGMA DE LA "COMPLEJIDAD" PEDAGÓGICA EN LA SOCIEDAD POSTMODERNA



"La sociedad en la que vivimos, especialmente sus centros de enseñanza y en general los centros de difusión cultural, se encuentran anclados en una vieja racionalidad: la que dimana de la lógica aristotélica, de las divisiones metodológicas cartesianas y la del determinismo newtoniano. También numerosas empresas e instituciones permanecen anquilosadas en esos planteamientos, típicos del industrialismo, que hoy resultan simplistas y rígidos, cuando hemos comenzado a construir la sociedad postindustrial: La sociedad de la información y del conocimiento" (*Vilar*); así comienza un denso análisis elaborado por *Bernardo Grande*, e intenta de modo agudo y brillante exponer el nuevo paradigma de la "complejidad".

En efecto, estamos ante un nuevo paradigma de las inteligencias, cuyo modo de comprender la construcción y el desarrollo del conocimiento ha sufrido un vertiginoso giro; inclusive, una nueva manera de hacer escuela para afrontar los retos educativos de un mundo complejo, globalizado e interactivo. Desde la perspectiva educativa, cada vez se argumenta más la multidimensionalidad y la complejidad, ya que la evolución de conocimientos y perspectivas se entrelazan en un cauce voraz.

Ciertamente, siguiendo a *Bernardo Grande* y en él a *Vilar*, "más que una reforma de la enseñanza, es necesaria una revolución en el pensamiento, en la elaboración de nuestras construcciones mentales y en su representación. En pos de esas finalidades, la conjunción de las nuevas tecnologías con los métodos transdisciplinarios, es la que puede ofrecer una "inteligencia estratégica" y a la vez, "estrategias inteligentes" para que las "mundializaciones" en marcha desemboquen en una verdadera y nueva civilización, y no en una nueva barbarie (como temen algunos científicos), en un tiempo en el que prosiga la evolución de la persona, su hominización, el más intenso crecimiento de su humanidad" (*Vilar*); esta sentencia exige un cambio de paradigmas, una racionalidad radicalmente distinta para poder descubrir el *plus* de las nuevas realidades.

En este contexto y desde esta perspectiva, el paradigma de la complejidad está sustentado en cuatro fundamentos y/o principios: incertidumbre, globalidad, transdisciplinariedad y humildad y cooperación.

La incertidumbre es en cierta medida análoga a la inestabilidad y a la indeterminación; y es que vivimos en redes sociales sumamente volubles y cada vez más imprevisibles, cuyo futuro es relativamente incierto; se trata de una visión que parte de la física cuántica trasladada a un escenario más complejo: las ciencias sociales; en efecto, estamos ante un horizonte de posibilidades ilimitado y etéreo: la sociedad actual.

La globalidad es otro fundamento de la nueva racionalidad; aquí el todo es inexplicable sin referirlo a las partes, igualmente las partes son incomprensibles sin relacionarlas con el todo; pero ese todo es una suma con identidades versátiles, algo distinto a las partes pero posible por ellas; lo global está arrasando y está adquiriendo una presencialidad propia; pero sin caer en extremismos, la conciencia global reta a la existencia local, ambas en un andamiaje único.

La interdisciplinariedad supone la complementariedad y la conjunción de los conocimientos disciplinarios; citando a *Edgar Morin*, consideramos que: "el pensamiento complejo está animado por una también en las empresas, sectores industriales y productivos, quienes demandan un nuevo tipo de formación que tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento"; y es que ciertamente, la necesidad de los métodos interdisciplinarios se intuye por todas partes, no sólo en el espacio científico y académico, sino que supere las especializaciones fragmentadas, como lo reclama *Dennis Meadows*, Director del Instituto de Investigaciones Metodológicas y Sociales de la Universidad de New Hampshire: "necesitamos líderes planetarios para una revolución global, para conseguir un mundo sostenible, y no meros gestores. Hay que distinguir entre gestión y liderazgo. Los gestores deben indicar las cosas concretas que cada uno debe hacer; pero tiene que haber líderes con coraje, capaces de crear un sueño común, una visión conjunta y un sistema ético global" (*Vilar*); este enfoque lo ha asumido la Universidad de Harvard en su Business School, en donde exigen a sus estudiantes que cursen un 25% de sus asignaturas, que no tengan nada que ver con el campo en el que se especializan.

Finalmente, el principio de humildad y cooperación, demanda un sólido respaldo ético pautado por el diálogo y la cooperación; lo que a su vez rechaza el dogmatismo, la superioridad autoritaria y el egocentrismo; como afirma Claude Bernard, padre de la medicina experimental : "vale más no saber nada que tener en el ánimo ideas fijas apoyadas sobre teorías en las que siempre se busca la confirmación, descuidando lo que no se relaciona con ellas. Ésta es una de las peores disposiciones de la mente y está eminentemente opuesta a la invención. En efecto, un descubrimiento es, por lo general, una relación imprevista que no se halla comprendida en la teoría."

Humildad va de la mano con sinergia, cooperación, redes, trabajo en equipo, cluster, lo que supone una coherente respuesta a la propia incertidumbre, globalidad y transdisciplinariedad, algo nada fácil para el sujeto aislado.

Tareas de profundización:
La sociedad es más compleja; compara computadoras, teléfonos celulares o vehículos de hace 10 años con los actuales, y verás que la tecnología cada vez es más sofisticada y compleja: ¿por qué crees que esto sucede?, ¿qué implicaciones tiene esta revolución tecnológica en el sector educativo?; realiza un ensayo breve sobre estas preguntas.

Otras Fuentes:
"La Nueva Racionalidad" de Sergio Vilar; "La Ciudad Informacional" o "La era de la informacipon" de Manuel Castells.

Glosario:
Cartesiano: de Descartes o refrente a los planos cartesianos.
Multidimensionalidad: que posee múltiples dimensiones.
Cluster (ingl): grupo.

UNIDAD 24.- LA MUJER EN LA ENCRUCIJADA: POR UNA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Alrededor del año 392 a.C., en Grecia, se representaba la obra "*La Asamblea de las Mujeres*", escrita por *Aristófanes*. Dicha comedia, proponía en forma bufa una nueva visión política, cristalizada en un cambio copernicano: "hacen mejor las mujeres gobernando a los pueblos que pueden hacerlo los varones". Proxágoras líder de un grupo de mujeres, nos plantea en la comedia los verdaderos problemas políticos de su realidad, así denuncia a los hombres que: se lucran con el salario del pueblo, sacan provecho, llevan al pueblo por caminos equivocados, son facinerosos, están corrompidos, hay jefes malos, etc. De este modo, Proxágoras plantea que las mujeres deben gobernar, bajo el argumento análogo de la responsabilidad de las mujeres en el hogar, es decir, así como ellas administran la casa y son madres, cuidarán la ciudad con la sensibilidad peculiar de su estado marital y maternal. De este modo, ejerciendo la "areté" sofista logra su objetivo, y se plantea el cambio de roles.

En primer lugar, se destaca el problema alternativo del gobierno femenino sin hacer una reflexión desde la perspectiva de género, es notoria y significativa la propuesta del analogado, utilizado también en el Nuevo Testamento para la elección de "episkopos": "Quién no puede gobernar su casa, ¿cómo va a gobernar una ciudad o una diócesis?. Aquí, apunta el autor de la comedia —de forma irónica—, a que la mujer es buena administradora del hogar, es multidisciplinaria, le toca cocinar, limpiar, atender la casa, cuidar los hijos, un sinfín de tareas que por lo general no son valoradas socialmente a causa del machismo.

En segundo lugar, la obra destaca la sensibilidad y armonía de la mujer, su capacidad emotiva, no confrontativa, sin pretender totalizar, por lo general, la madre es aquella conciliadora del hogar, la que busca soluciones, la que concerta, la que toma la iniciativa; ciertamente esta es la mayor virtud democrática, una democracia, supone un alto grado de diálogo por lo plural y hetereo de la sociedad de millones representada en decenas en una Asamblea.

En tercer lugar, el deseo de poder en el hombre llega a límites insospechables, desde la corrupción, pasando por el fraude hasta el asesinato; esto no quiere decir que se excluya a las mujeres, pero en realidad son la excepción; la mayoría de los grandes criminales históricos han sido hombres.

En realidad, no apostamos por una opción radical feminista, sería tan peligroso como una machista, sino por un equilibrio coherente, integrado, complementario; desgraciadamente, el machismo latinoamericano está fundado en una visión patriarcal social y religiosa; el rostro materno de la autoridad y de Dios ha sido desplegado por verticalismos de poder coactivos físicos y fiduciales. La mujer —por lo general— lejos de ser respetada ha sido marginada, y esto tiene sus raíces en la visión equívoca de los autores del Antiguo Testamento, según los cuales, la mujer surge en la historia en segundo lugar o bien de la costilla del hombre, y así la ley judía permitía que el hombre la pudiera repudiar y hasta lapidar; esta visión funesta penetró en el cristianismo y se materializó en la vida eclesial y litúrgica, así la mujer no podía hablar en el templo, tenía que entrar con la cabeza

cubierta, y no podía —y a veces ni puede— pisar el presbiterio; a pesar de la revalorización teórica del Concilio Vaticano II, la mujer sigue siendo un segundo plano. No obstante, los principios machistas emergen de la misma visión de Dios, Dios es Padre, Hijo y Espíritu, una trinidad que refleja al hombre, aunque "Pneuma" el Espíritu Santo, etimológicamente, es femenino, tiene un tratamiento masculino; habrá quien abogue afirmando: Dios no tiene sexo, es puro espíritu; pero seguirá siendo Padre, Hijo y Espíritu; el rostro materno de Dios (Boff) no se devela.

Y así, desde eras arcanas, la mujer fue un servicio del hombre, por justificaciones falsas, sin embargo, Proxágoras plantea audazmente una alternativa —aunque se tuvo que disfrazar de hombre—, una actitud crítica, un descontento político; se trata de un signo o símbolo, se trata de una figura metafórica del subconsciente de *Aristófanes*. Pero este signo, tiene un significado y un significante: la mujer es sustancialmente capaz de cualquier actividad humana, con la misma agudeza y criticidad del hombre. Es una persona con ciertas modalidades físicas y psíquicas que la hacen diferente y única, en relación con hombre; tiene un "locus" histórico insustituible; tiene un punto de vista categorialmente propio, puede ser "ella-en-sí", puede ser "ella-madre", puede ser "ella-el". En la actualidad necesitamos Proxágoras en todos los ámbitos, con esa capacidad propositiva de plantear alternativas, ante los jurásicos y dogmáticos esquemas machistas. La táctica y estrategia de grandes latinoamericanas: Ana, Violeta, Rigoberta, María de la Cruz, Alfonsina, Evita, Isadora, Delmira, Juana, Beatríz , han historizado la figura literaria de Proxágoras, esto ha sido y es un reto para el presente.

La nueva historia de la mujer en el siglo XX, parte de las primeras sufragistas a principios de siglo, pasando por las radicales feministas de los setenta, hasta la vocación negociadora de las especialistas en temas de género sentadas en oficinas gubernamentales, ministerios y organismos internacionales.

Esta evolución del rol protagónico de la mujer, o más bien la recuperación de los espacios perdidos, ha sido catalogada por el historiador inglés *Eric Hobsbawm* como una de las revoluciones clave del siglo XX; cambiar los imaginarios, los valores y la discriminación positiva, sólo se ha podido a través de un esfuerzo sistemático y constante; sin embargo, todavía la lucha persiste: las mujeres representan el 70% de la población mundial pobre, constituyen dos tercios de la población mundial analfabeta, y apenas controlan el 1% de la propiedad mundial, datos que no hacen posible anunciar las exequias de la desigualdad; el "empoderamiento" de la mujer anunciado en el Foro de Beijing, en 1995, sigue siendo en la realidad algo utópico. Según un informe del PNUD, el 30% de las mujeres de los países desarrollados son víctimas de la violencia física, sexual o psicológica por parte de sus cónyuges o compañeros de vida. Los Talibanes han convertido a las mujeres afganas en sus esclavas, negándoles el derecho a la atención médica, a la educación y a andar por la calle sin tutela de un hombre de la familia; inclusive, con frecuencia son apedreadas si su túnica negra deja ver parte de su cuerpo. Según el informe del PNUD antes citado, en África se estima que ciento treinta millones de mujeres jóvenes han sido mutiladas sexualmente, y que dos millones mueren cada año en el intento de garantizar la extirpación del placer sexual; por estas prácticas han pasado el 90% de las niñas de Yibuti, Somalia, Eritrea y Etiopía. Según The New York Times, los fetos femeninos abortados en China rondan los setecientos cincuenta mil anuales; en la India hasta el 45% de muertes de bebe del sexo femenino son infanticidios; en Bombay, en 1990, el 95.5% de los abortos practicados después de una ecografía correspondía a niñas; esto se suma a la denuncia del PNUD que informaba que sólo en 1991 faltan cien millones de mujeres en las estadísticas, de las cuales la gran mayoría, se sospecha que son muertas a causa de la discriminación.

Ahora bien, aterrizando en Centroamérica habría que analizar cuál es, científicamente, la situación de la mujer, con datos actualizados. En el informe del PNUD Sobre el Desarrollo Humano (1999) los países de Centroamérica se ubican en la tabla por encima de la posición 100 (de 175); y los datos del índice de desarrollo relativo al género indican lo siguiente: en cuanto la esperanza de vida al nacer del sexo femenino el 27,1% no tiene esperanza; la tasa de analfabetismo oscila en un 31.3%; la tasa bruta de matriculación combinada está en 45%, y la participación en el ingreso proveniente del trabajo oscila en un 27,6%. Cabe aclarar que estos datos son de 1994. Si bien los datos no son los más pertinentes, y tampoco contamos con barbaries culturales, es preciso diagnosticar, con una investigación apropiada, cuál es el verdadero estado de la mujer centroamericana, y cuáles son los verdaderos indicadores de desarrollo humano a nivel rural y urbanomarginal. Debe ser impresionante el alto índice de mujeres trabajando en servicio doméstico, y más impresionante aún, el trato deshumano que se percibe en algunas casas de personas aparentemente civilizadas; también llama la atención un número creciente de niñas y jóvenes dedicadas a las ventas callejeras.

Al observar los indicadores educativos y las respectivas tasas de la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), nos encontramos con resultados preocupantes de cara a la equidad de oportunidades para las niñas: los registros de matrícula inicial a 1997 en educación regular reportan en todos los países y en todos los niveles datos inferiores para las niñas, oscilando en un 51% para el sexo masculino y un 49% para el sexo femenino, cuando los porcentajes demográficos indican una relación inversamente proporcional; sin embargo, en los porcentajes de aprobación de educación regular el sexo femenino reporta mayores logros en casi todos los países con aproximadamente un 3% mayor que el sexo masculino; fenómeno análogo a la tasa de reprobación, es decir el sexo femenino presenta un mejor rendimiento educativo, dato que se confirma con los menores porcentajes —del sexo femenino— en repetición escolar, siendo el promedio 6.2% para el sexo femenino y 7.7% para el sexo masculino; el porcentaje de deserción en secundaria para el sexo femenino alcanza un promedio de 7.1% lo que implica una significativa cuota de más de 50,000 jóvenes del sexo femenino que no culminan su bachillerato y lógicamente no continúan sus estudios superiores; en países como Nicaragua el porcentaje se eleva al 15%. De aproximadamente 3.3 millones de mujeres que se matriculan en primer grado a nivel centroamericano sólo llegan poco más de 60 mil al décimo-segundo grado. Los índices de analfabetismo más preocupantes del área por sexo presentan los siguientes datos: Honduras 49.7 (m) y 50.3 (f); El Salvador 18.6 (m) y 24.3 (f); y Nicaragua 25.3 (m) y 26.1 (f).

Estos datos continúan ubicando el tema de la mujer en la encrucijada de una agenda política, y exige a la vez un estudio sociológico pertinente que devele la situación real de la mujer centroamericana.

Tareas de profundización:
Las teorías y el enfoque de género han ganado espacio en la sociedad actual; sin embargo, aun hay discriminación o profesiones masculinizadas y feminizadas; organiza un foro sobre estos temas, y genera una discusión sobre los mismos.

Otras Fuentes:
visita: www.unam.mx/ceiich/genero/conapo/izq.html

Glosario:
Episkopos: (gr) obispo.
Pneuma: (gr.) espíritu.
Empoderamiento: delegar poder a alguien.

UNIDAD 25.- AXIOLOGÍA Y EDUCACIÓN: ¿CREENCIAS O VALORES?

En la década de los noventa, mientras se erguía la globalidad, múltiples sectores comenzaron a descubrir una fragmentación social decadente, pautada por la violencia y la intolerancia, factores típicos de una sociedad heterogénea, plural y atomizada; el andamiaje de sensibilidades sociales, y los lazos de la tradición referentes a la vecindad, al paseo del parque, a las fiestas patronales y las expresiones lúdicas más primarias, entre otros factores, comenzaron a desmoronarse, frente a la vertiginosa fuerza de la tecnología, de la información y de la competitividad. El marco referencial axiológico ingresaba en un proceso de entropía; y en este escenario algunos actores reclamaron la educación en valores como táctica y estrategia reactiva.

Las políticas y programas de educación en valores comenzaron a surgir como una respuesta a la mencionada decadencia social y a la falta de mística magisterial; en efecto, el sector magisterial y sus centros de formación ingresaron en la supercarretera del deterioro, y con el réquiem de las normales, los y las docentes se transformaron en facilitadores técnicos de aprendizajes, dejando atrás el soporte místico de una profesión dedicada, en otros tiempos, a ser artesana de la conciencia ciudadana.

Una valoración muy a priori sobre este tema nos lleva a posibles conclusiones sobre cierta insuficiencia de estos lineamientos, a partir de los siguientes juicios: en primer lugar, el mundo de lo ético no puede ser tratado como un contenido curricular más; los valores solo se asimilan y encarnan con la experiencia; por más que el maestro o la maestra intente un ejercicio de identificar, jerarquizar y descomponer valores, esta tarea no pasará de un ejercicio más teórico, lo que se necesita es que el alumno y la alumna participe en experiencias reales en donde pueda aplicar el juicio ético guiado por el maestro o la maestra; en segundo lugar, el primer escenario determinante para la configuración ética de la persona es la familia, y el aula se transforma en un segundo momento de refuerzo; por sus propios fines y tiempos, la escuela tiene demasiadas limitantes para incidir significativamente en un carácter ético; en tercer lugar, casi todas los programas de valores dejan de lado el factor antropológico de las "creencias" que es anterior y sustento del marco axiológico; en efecto, las creencias son un sustrato más profundo de la personalidad, las personas generalmente conocen los valores, pero sus creencias tienen un peso más determinante en las acciones cotidianas; en cuarto lugar, tendríamos que acuñar la autoridad ética de los padres y madres de familia y del magisterio, la cual se rige en muchos casos por el "hagan lo que yo digo, no lo que yo hago", y esto sí es importante en la definición de la personalidad debido a factores miméticos de modelos; lamentablemente, los modelos de nuestros niños, niñas y adolescentes son los pseudohéroes de los efectos especiales de Hollywood.

Frente a este panorama complejo e intrincado nos preguntamos: ¿es posible educar en valores?; digamos inicialmente que sí, no obstante habrá que profundizar sobre las tácticas y estrategias, ya que no es un terreno ligero y fácil; además, no debe ser una tarea aislada o unilateral del sector educación,

se requiere el esfuerzo y compromiso de otros sectores comenzando por la familia, siguiendo por los medios de comunicación, y demás fuerzas sociales, ya que al fín de cuentas, una sociedad más ética nos beneficia a todos. Finalmente, la escuela puede y debe asumir este rol convocante para iniciar una verdadera educación en valores, más allá de los mandatos curriculares y del aula, buscando, además, verdaderas experiencias constructivas que pongan en juego la elección racional.

Pero, profundicemos un poco más sobre las tesis antes expuestas. Al margen de las diversas concepciones ortodoxas y heterodoxas de los valores, y de la discusión sobre la necesidad de una moral o de una ética más o menos laica o religiosa, existe un previo a discutir. Se parte de un presupuesto fundamental cultural: las creencias. Cada cultura y micro-cultura, antropológicamente hablando, tiene creencias, es decir, supuestos básicos en donde se apoya el existencialismo y el historicismo del grupo social familiar, social, empresarial, etc.; ante todo grupo, por transmisión tradente, se "cree en..."; así la creencia es un legado, un patrimonio, una base educativa y moral.

Estas creencias, normativizan una conducta por medio de una escala contrastante y axiológica de valores; éstos, como cualidades abstractas, tienen funciones de propiedad y de valorar, son como signos de las creencias que marcan un camino, mapas para llegar a un destino deseado. Obviamente, hay antivalores y valores relativos a lo que hoy podríamos considerar coherente, racional y ético. Pero los valores como principios mínimos, convenidos por un grupo sobre un sistema de creencias, no pueden aislarse o tratarse al margen del aspecto fiducial; por ejemplo, el decálogo judío; o bien, respetar determinadas leyes. Dicho de otro modo, los valores no preceden a las creencias y culturas, son un momento segundo de ellas.

Las creencias y los valores generan por coacción, por convicción o por educación un habito, o bien ciertas actitudes aprendidas socialmente en el grupo; cuando un nuevo sujeto se forma en un grupo social comienza a repetir comportamientos, inicialmente la persona es un ser mimético, repite y así aprende, va creando un hábito constituido sobre creencias y valores. Por ejemplo, las costumbres y el urbanismo disponen que los humanos occidentales tenemos que vestir ropa, esto puede estar basado en un sistema de creencias que supone que la desnudez, y concretamente la desnudez genital, no es aceptada por el grupo, y que además es algo indecoroso para la moralidad pública; luego se generan los valores que disponen una normativa de vestimentas, diferenciada para hombres y mujeres, finalmente se crea un hábito de vestirse, sin pensar mucho por qué uno se viste, lo hace sin más ni más. Sin embargo, en otras culturas, las creencias y valores pueden inhibir nuestros supuestos occidentales, y les puede preocupar más cubrirse el rostro, cubrirse la cabeza o bien cubrirse parcialmente.

Las creencias, valores y actitudes, definitivamente moldean la conducta, entendiendo ésta como comportamiento frente a estímulos, reacciones, o bien como comportamiento genérico. En este sentido, conducta sería la forma manifestativa humana de ser y estar frente a los otros. Retomando el ejemplo anterior, la persona occidental, tiende a vestirse como expresión conductual.

La pregunta crucial de este devenir antropológico constituido por creencias, valores, actitudes y conductas, es sobre la posibilidad de un cambio que se pretende para mejorar nuestra sociedad, para eliminar el maniqueísmo social, para luchar contra el inmediatismo y el desorden, para desplazar los pseudovalores del consumismo, para reestructurar lo debilitado por el conflicto, y para anteponer el

bien-ser, sobre el bien-estar, y éste sobre el bien-tener. Entonces, nos preguntamos, y les preguntamos a los maestros/as y padres de familia: ¿cuáles son nuestras creencias?, o bien, ¿nuestras creencias no son antagónicas a los valores que intentamos infundir?.

Antes de hablar o de predicar valores, habría que analizar nuestros sistemas de creencias, nuestras verdades, nuestros supuestos profundos, para no caer en el error farisáico denunciado por *Jesús* (Mt.15,7-8), cuando pedían cosas que no cumplían. ¿Cuántos padres y madres no les dicen a sus hijos que Dios es lo más importante, los mandan a la misa o a el culto, les exigen catequésis, primera comunión, confirmación, mientras que ellos y ellas, testimonialmente no practican?. ¿Cuántos patrulleros de la policía andan violando las normas de tránsito y luego exigen el cumplimiento de la ley?. ¿Cuántos demócratas son autoritarios dictadores en sus casas?. ¿Cuántos maestros y maestras exigen a sus alumnos y alumnas más de lo que ellos mismos y ellas mismas pueden dar?.

Si queremos una nación mejor, con nuevas creencias y valores, con nuevas actitudes y conductas, no lo vamos a lograr con un sistema mágico de incentivos ni con una política descendente; se trata de que todos los que tenemos más o menos conciencia del problema, maestros y maestras, padres y madres, empresarios y empresarias, políticos y políticas, militares, comunicadores y comunicadoras, etc. comencemos a pensar en una nueva generación que se forje y acrisole sobre un sistema sólido y coherente de creencias ciudadanas que no sólo se prediquen sino que se vivan históricamente con convicción.

Finalmente, cabe citar, que las diversas políticas de valores requieren de un verdadero marco referencial pautado por las experiencias; en efecto, es sumamente difícil pensar que un contenido curricular de valores pueda tratarse de manera similar a las matemáticas o ciencias naturales; en este sentido, las creencias y valores no se interiorizan por un proceso epistemológico enmarcado en un escenario ajeno, por el contrario los y las docentes tendrán que estar atentos a los posibles espacios y circunstancias escolares y comunitarias para integrar a los alumnos y alumnas en ellas y de ahí reflexionar sobre la experiencia. Dicho de otro modo, las tácticas y estratégicas didácticas y pedagógicas no pueden estar predeterminadas por una agenda causal, por el contrario, deberá ser casual, es decir, el o la docente tiene que aprovechar los contrastes de creencias y valores para inmiscuir a los alumnos y alumnas en un juicio existencial, en donde ellos y ellas mismos y mismas sean los y las protagonistas cercanos al hecho. No basta con que los y las estudiantes comprendan el concepto de solidaridad, dibujen algo referido al tema o participen activamente en un ejercicio didáctico; para que puedan encarnar, asimilar e impregnarse sustancialmente de la solidaridad tendrán que vivenciarla y luego reflexionar sobre ella. Es relativamente absurdo estar diseñando políticas, currículos, libros de texto sobre valores, mientras desaprovechamos la riqueza histórica y las circunstancias sociales para cristalizar un verdadero programa de creencias y valores; pero esta acción precedente, demanda mística docente y una cuota considerable de creatividad conjugada con un marco ético y noético, ya que la autoridad del docente es fundamental como referente mimético para los niños, niñas y jóvenes; la verdadera escuela de creencias y valores está latente en el cotidiano vivir de la familia, de los medios de comunicación a los que acceden los niños y niñas y de la escuela.

Tareas de profundización:
En los sistema educativos actuales el tema de la educación en valores es de vital importancia; realiza un sondeo de opinión con otros estudiantes sobre los principales valores y antivalores de los jóvenes en la actualidad; esta tarea puede hacerse en equipos y luego exponer los resultados.

Otras Fuentes:
visita: www.campus-oei.org/valores/

Glosario:
Axiología: ciencia vinculada a la filosofía que estudia lo referente a valores.
Entropía: proceso físico de involución.

UNIDAD 26.- EVALUACIÓN, VALUACIÓN Y MEDICIÓN (EVALUATION, ASSESSMENT & MEASUREMENT)

Los procesos de evaluación en latinoamérica se pueden definir, en términos generales, bajo las siguientes coordenadas: 1) sólo se evalúa al alumno o alumna; 2) la evaluación se centra en los resultados; 3) sólo se evalúan los efectos observables; 4) no se contextualiza la evaluación; 5) se evalúa para controlar; 6) se utiliza la evaluación como instrumento de poder; 7) se evalúa para preservar; y 8) no se propicia la evaluación honesta.En este contexto y desde esta perspectiva, los procesos evaluativos se debaten entre una búsqueda obsesiva de confiabilidad y validez con metodologías que ostentan cierto cientificismo, pero dejando de lado los entornos de la realidad; se obtienen datos estadísticos que se infieren absurdamente excluyendo la realidad social, cultural, histórica, política y económica de las personas e instituciones.

Los conceptos de evaluación apuntan y apuestan a tres vertientes: información + juicios de valor + toma de decisiones, aunque en la práctica lo que predomina es el cúmulo de información —muchas veces mal obtenida y mal medida— para elaborar juicios de valor subjetivizados y luego no tomar decisiones. Veamos un par de conceptos: “Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (*Terri D. Tenbrink*); “Obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una institución con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la institución evaluada” (*María Antonia Casanova*).

Las dos definiciones nos llevan a deducir que existe una dinámica entre la “realidad educativa” mediada por el “ideal educativo” para “comparar” y luego “intervenir”; en este contexto, el baremo estándar es determinante para ejecutar una evaluación que nos permita obtener evidencias de

la realidad, pero también será fundamental acceder a métodos y estrategias que nos permitan abarcar objetivamente el acercamiento al todo que se pretende evaluar.

Para el caso educativo, el escenario vital y cotidiano entre enseñanzas y aprendizajes nos remite a tópicos cruciales, sean estos la política educativa, el curriculo, los procesos educativos y las circunstancias del entorno; por lo que, la evaluación del logro de aprendizaje significativo no puede ser tratada reductivamente al campo didáctico o pedagógico sin más ni más. De esto se deduce que existen diversos niveles de evaluación que pueden ser cruzados, tales como: resultados escolares, procesos de aprendizaje, procesos de enseñanza, formación y actualización de docentes, organización escolar, sistema educativo y políticas educativas, y todo puede converger en cualquiera de estos escenarios, siendo el más aglutinador el aula.

Es importante destacar la definición de la comprensión de la evaluación, lo que requiere el establecimiento de ciertos paradigmas de soporte conceptual, tales como: lo formativo, lo sumativo, las circunstancias socio-políticas e histórico-culturales y lo administrativo; así mismo, es necesario determinar la función específica requerida para un proceso de evaluación, entre las cuales encontramos: contrastación de teorías, intervenciones sobre programas de ejecución, justificación de decisiones o monitoreo de la realidad.

En nuestro espectro cultural evaluativo se manejan dos constantes que muchas veces se confunden: evaluación y medición; inclusive, dada la influencia estadounidense se comete un error gravísimo cuando se traduce el concepto *Assessment* cuyo significado es "Valuación"; y aquí es importante detenerse un poco, *Measurement* es medición, *Assessment* es valuación y *Evaluation* es evaluación; nuestra carencia sistémica es no contar con la "valuación" en los juicios de valor, lo cual es más amplio y considera otras variables circunscritas a la realidad a ser evaluada; generalmente medimos y sobre los datos estadísticos sacamos conclusiones, pero no observamos el entorno inmediato que determina a los alumnos y alumnas o escuelas que se evalúan.

Digamos, en términos prácticos, ante los posibles escenarios de evaluación internos o externos, con profesionales o empíricos, con normas o criterios, que la evaluación en educación cada vez hace más referencia al tema de la "Calidad"; esto requiere revisar y definir una concepción de calidad y sus respectivos indicadores con consistencia y comprensibilidad.

Pero la evaluación de la "calidad" educativa no es algo nuevo, pero sí últimamente se ha enfatizado la preocupación sobre este tópico, debido a los factores políticos y económicos, competitivos y globales, que han tenido una fuerte incidencia en el espectro educativo, a través de las políticas educativas estructurales (neoliberalismo / socialismo).

En un primer momento se habló de modelos "eficaces" de educación; *Colemann* en 1966 investigó evidencias sobre las "*Equality of Educational Opportunity*" (igualdad de oportunidades); y dedujo que los recursos invertidos en una institución ejercen muy poca influencia, lo que sí tiene incidencia son los procesos psicosociales, es decir la "calidad" de las interacciones.

En los años 70 comienzan a disminuir las preocupaciones por las instituciones y surge una nueva inquietud a investigar: las metodologías; en lo años 80 aparece la preocupación por el ethos o

entorno educativo, y también las relaciones interactivas; en los años 90 aparecen los modelos eclécticos multisistémicos, primero estudios de costo-efectividad (tasas) y luego aprendizajes significativos.

Al hablar de una definición de calidad digamos con *Cajide* que: "la calidad, como la creatividad, la inteligencia...cuanto más se profundiza en ellas, más difícil nos resulta delimitarlas"; la raíz etimológica nos remite al latín "quialitas - atis" derivado de qualis= cualidad, modo de ser, propiedad; adjetivo relativo e interrogativo; significado actual= conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permite valorar en contraste. Según normas de la *International Standard Organization* (ISO) calidad es: "conjunto de propiedades y características de un producto o servicio que le confieren la aptitud de satisfacer necesidades explícitas o implícitas". Según *De Miguel* la calidad educativa es un concepto multidimensional que puede ser operativizado en función de variables muy diversas: calidad como excepción (clásico o moderno); calidad como perfección o mérito (bien hecho); calidad como adecuación a propósitos (fines o contrastes); Calidad como producto económico (recio); Calidad como transformación y cambio (reformar); y según *Rul*, el concepto de calidad es un mito de las sociedades postindustriales, y en educación se manifiesta en dos aspectos: perspectiva axiológica (excelencia) y perspectiva pragmática (funcionalismo).

El concepto de "calidad" tiene múltiples riesgos: relatividad, subjetividad, complejidad, variabilidad, diversidad, temporalidad y ambigüedad; para hablar de calidad educativa se consideran cuatro aspectos: 1) nivel de escolaridad; 2) fines y objetivos; 3) de "qué"; 4) calidad para quién y según quién. Así mismo, la calidad puede estar centrada en: el producto, en el proceso, en la coherencia, en el input, el en output, o bien definida y centrada en: la institución, sus programas, sus recursos, su tradición, sus docentes, sus alumnos, en los rankings.

En términos racionales podemos decir que calidad de la educación se entiende como: tendencia, trayectoria, construcción, proceso o devenir continuo, se trata de una filosofía que compromete a todos y todas; se trata de un aspiral ascendente; calidad (mejora permanente) no es igual a eficiencia (capacidad de producir al máximo), ni a eficacia (capacidad de lograr lo propuesto), sino que las supera. Calidad es más que rendimiento académico, implica el compromiso, la satisfacción, la entrega, lo que requiere un amplio rango de medidas de resultados; la búsqueda de la calidad no está en un punto de llegada, está en el camino; es un proceso cuasi-ético.

Actualmente se debaten, al menos, ocho modelos epistemológicos como fundamentos de la evaluación: 1) Análisis de Sistemas, *Rivlin*; 2) Objetivos Conductuales, *Tyler y Popham*; 3) Toma de Decisiones, *Stufflebeam y Alkin*; 4) Evaluación libre de fines, *Scriven*; 5) Juicio de Expertos, *Eisner y Kelly*; 6) Acreditación, *North Central Association*; 7) Modelo adversario, *Owens, Levine y Wolf*; y 8) Transaccional, *Stake, Mc Donald y Parlett-Hamilton*. Estas corrientes se derivan a dos grandes enfoques positivistas: objetivo y subjetivo

La principal corriente en la discusión sobre la evaluación, más allá de las enunciadas, es la "Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) "de *Jürgen Habermas*, basada en el análisis crítico; otros textos contemporáneos que se derivan del TAC son: "¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades del aprendizaje" de *Ralp Tyler*, "La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento" de *Daniel Stufflebeam*, y "La investigación participativa en la evaluación institucional" de *María Teresa Buitriago*.

La TAC pretende atender con exclusividad, rigor y calidad conceptual tres propósitos fundamentales: 1) desarrollar un concepto de racionalidad con capacidad de liberarse de las hipótesis

subjetivistas; 2) construir un concepto de sociedad en dos niveles que articule en un solo cuerpo los modelos de sistema y mundo real; y 3) proponer una teoría crítica de la sociedad bajo los parámetros de la postmodernidad. La TAC revisa múltiples concepciones filosóficas (Weber, Lukacs, Horkheimer, Adorno, Parsons, Mead, Durkheim) hasta llegar a una "Racionalidad de la Acción". Racionalidad se comprende como la capacidad de utilizar el lenguaje y el conocimiento experiencial para responder a la realidad; lenguaje, argumentos y consensos son actividades racionales operativizadas en la comunicación. Acciones son manifestaciones simbólicas en la que los sujetos-actores entran en relación con el mundo de un modo significativo (pudiendo ser teleológicas, reguladas por normas, dramatúrgica y comunicativa).

Según la TAC, la evaluación es una acción intencional, determinada con anticipación que pretende ponderar la valía o el mérito de un objeto; racionalidad de la acción de la evaluación, en el campo educativo, es la manera en que los y las agentes del proceso educativo, con capacidad de expresarse, hacerse entender y actuar, hacen uso del conocimiento, manifestando simbólicamente y de manera significativa sus relaciones con el mundo objetivo, con los demás actores de la comunidad educativa y consigo mismo.

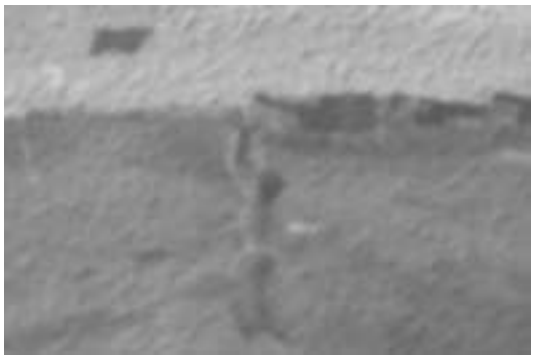
Hay que cambiar el paradigma del ambiente de la evaluación: es parte de un proceso sumativo, no una acción inquisitiva y fiscalizadora, incorporando al menos los siguientes elementos: a) contexto; b) insumo; c) proceso; d) resultados; e) impacto; f) ajustes; y g) ciclo. ¿Qué cuestiones están en la agenda de la evaluación por resolver?, veamos algunas preguntas: ¿es preferible trabajar con muestras o hacerlo a nivel censal?; ¿es preferible una única prueba o diferentes formas con distintos ítems?; ¿con qué grado de desagregación es posible y deseable reportar resultados?; ¿con qué grado de profundidad es posible y deseable medir los conocimientos y competencias adquiridas por los alumnos y alumnas?; ¿es adecuado el modo en que los diseños de los sistemas de evaluación toman en cuenta todos estos aspectos?; y finalmente, ¿cómo podemos acceder a una evaluación más integral que explore los factores de la personalidad y diversos entornos que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje?.

Tareas de profundización:
En educación la evaluación es de vital importancia, y se dice que debe ser formativa, sumativa y continua; algunos autores sostienen que evaluación implica valuar (tomar en cuenta lo cualitativo) y medir (considerar lo cuantitativo). El portafolio es una buena estrategia para conocer los estilos de aprendizaje, las diversas inteligencias y aspectos cualitativos del estudiante. Investiga sobre el portafolio y ponlo en práctica.

Otras Fuentes:
Busca bibliografía en la biblioteca o en internet a través de browsers o motores.

Glosario:
Input (ingl.): entrada.
Output (ingl.): salida.

UNIDAD 27.- EDUCACIÓN Y POBREZA: EL RETO DE LA ESCUELA



"*La libertad es una conquista, y no una donación, que exige una búsqueda permanente*" (*Freire*); sin lugar a dudas, el epígrafe del gran pedagogo latinoamericano, nos lleva a una profunda hermenéutica del tema que nos ocupa en esta reflexión. Se ha enunciado hasta la saciedad que la educación es el factor determinante para mitigar la pobreza; sin embargo, científicamente se ha comprobado que a pesar de las grandes inversiones en el sector educación la brecha entre ricos y pobres continúa su expansión en América Latina. La razón de este fracaso es la "verticalidad descendente" de las políticas y estrategias educativas; es decir, los organismos nacionales e internacionales de alto nivel educativo se han dedicado a "donar" a las escuelas paquetes de acciones pedagógicas y administrativas, con el agravante de que no se asimilan por varias razones: son ajenas, son complejas, no responden a sus necesidades, problemas o expectativas, etc.

Lo que sí demanda una escuela es una verdadera autonomía o "libertad"; pero las diversas mordazas legales y administrativas —aunque se hable de desconcentración y de descentralización— están al acecho, coartando toda iniciativa. Ahora sí entendemos el mensaje inicial de Freire: una verdadera escuela no puede subsistir con donativos estratégicos, necesita conquistar su propia libertad institucional.

¿Cómo se conquista?: cuando la escuela posee un proyecto educativo con misión definida y con visión de futuro; pero este proyecto demanda una dirección de liderazgo, innovadora, proactiva, sinérgica, que empuje y guíe dicho proyecto; y es necesario que cada escuela descubra el suyo, con identidad y talante propio. Un verdadero proyecto educativo posee dos coordenadas: *ad intra*, su consolidación de calidad y eficiencia educativa; *ad extra*, su rol social de ser espacio reflexivo para la resolución de problemas y para proponer soluciones.

Una escuela bajo esta arquitectura organizacional se transforma en el medio sustancial para mitigar la pobreza, porque no sólo se dedica a la tradicional atención a su matrícula, sino que además, comienza a ser un escenario dialógico para analizar las circunstancias locales de su entorno. En este sentido, la escuela debería ser el primer referente para: a) coadyuvar a la tarea de la alfabetización; b) identificar los problemas más apremiantes de la comunidad; c) plantear soluciones a dichos problemas; d) convocar a las instancias gubernamentales pertinentes para solucionar dichos problemas; e) ser articuladora entre la comunidad y el municipio; f) desarrollar programas extra-curriculares de capacitación para la comunidad con el apoyo de otras instancias, entre otras posibles funciones.

Escuelas que hacen escuelas, escuelas que aprenden, escuelas innovadoras, escuelas al servicio de su comunidad, son los retos; directores y directoras pusilánimes, leyes dogmáticas, procesos administrativos obsoletos, preocupaciones salariales, pocos incentivos, son los obstáculos. Las preguntas fundamentales para todos los que trabajamos en el sector educación son: ¿cómo propiciamos la

conquista de la libertad y su búsqueda permanente?, ¿cómo evitamos las "donaciones" a la escuela?, y ¿cómo reinventamos esa escuela posibilitadora de acciones que mitigue la pobreza?.

"*En el mundo de la educación, quizás más que en otros, una cosa es el conocimiento que se tiene de la realidad y otra la realidad misma. Campo especialmente habitado por idealismos de diversa clase, a menudo se corre el peligro de intentar arreglar el mundo de espaldas a la práctica que lo conforma día a día: el funcionamiento cotidiano de la escuela*" (*Fernando Gil Villa*).

Los índices de pobreza y de exclusión centroamericanos, a excepción de Costa Rica, superan demográficamente el 50% de la población (El Salvador 54%, Guatemala el 62%, Honduras 62%, Nicaragua 65%, Panamá 36%), y la mayoría de países de la región se ubican en el índice de desarrollo humano del PNUD por encima del lugar 110; los porcentajes de desempleo están alrededor del 15%; los índices de analfabetismos presentan situaciones preocupantes: El Salvador 29%, Guatemala 44%, Honduras 27% y Nicaragua 34%; los promedios de escolaridad en la región también arrojan datos preocupantes: El Salvador 4º, Guatemala 3º, Honduras 4º y Nicaragua 4º; lo mismo sucede con las tasas de repitencia, deserción, costo efectividad, etc.; en síntesis, después de una década de reformas estructurales, *Fernando Reimers* experto en el tema, de la Universidad de Harvard, concluye: "que los sistemas educativos reproducen las condiciones de pobreza", es decir, el sistema educativo no ha podido disminuir la brecha entre riqueza y pobreza.

Tal como lo señala el reciente informe de PREAL, titulado magistralmente como "Mañana es Tarde": "Existe consenso en la región respecto de la importancia que tiene la educación para el progreso de las personas y las naciones. Sin embargo, lo que se está haciendo actualmente por mejorarla es insuficiente. El desarrollo educativo de Centroamérica, Panamá y República Dominicana está rezagado con respecto a América Latina, que de por sí está por debajo del índice mundial. Más de un tercio de la población no tiene acceso a niveles mínimos de instrucción, mientras la mayor parte de los que sí tienen acceso reciben una educación de muy baja calidad" (PREAL, 2002).

Al menos, cuatro factores importantes han influido en la aparente ineficacia de todas las reformas: en primer lugar, un crecimiento demográfico muy alto; cuando la oferta gubernamental da un paso, la demanda social da cinco; en segundo lugar, el problema de la baja calidad docente, lo que implica una pérdida total de la mística docente, ya que en casi todos los países se cerraron las Escuelas Normales y no se crearon alternativas sustitutivas; en tercer lugar, el bajo nivel de inversión del Estado en el rubro educativo que no supera el 2% del PIB nacional, teniendo que estar arriba del 4%; y en cuarto lugar, la burocracia e ineficiencia de los aparatos administrativos de la educación, a pesar que han existido intenciones y discursos sobre modernización, descentralización y desconcentración, aún los Ministerios son ineficientes y no cuentan con bases de datos actualizadas y pertinentes.

La pobreza y la exclusión social en Centroamérica son un verdadero "Nudo Gordiano", cuyas raíces históricas se remontan a la colonia; en efecto, el latifundismo y los grupos de poder se han mantenido en un proceso perenne de mutación; primero surgieron las oligarquías mercantiles-agrarias, luego las oligarquías militares y actualmente las oligarquías financieras-transnacionales; este preocupante escenario, ha mantenido sin oportunidades a un gran grupo social, mayoritariamente de campesinos, quienes han emigrado a las periferias suburbanas, y otros fuera del país.

Los contrastes en Centroamérica son dramáticos y muy distantes; pequeños sectores de la sociedad capitalizan más del 70% de la riqueza, mientras que el 70% de la población sobrevive con salarios mínimos que oscilan alrededor de los cien dólares; problemas de salubridad, nutrición, salud y falta de acceso a los servicios básicos, son las variables que marcan la pauta de una sociedad de postguerra vertebrada por la violencia y la marginalidad. Frente a este panorama está la escuela, que se ha limitado a ofrecer ciertos servicios educativos rutinarios, pero como dice el informe de PREAL: "LA EDUCACION NO PUEDE ESPERAR"; la educación de calidad es el elemento que permite el desarrollo de las potencialidades de la persona y lo transforma en un agente productivo, capaz de enriquecer y mejorar su entorno, así como de colaborar pacífica y responsablemente con los demás. La educación disminuye la mortalidad y las enfermedades, aumenta la adaptabilidad de la persona y le ayuda a tomar mejores decisiones. Sus efectos también se notan en el sistema democrático, cuya estabilidad es mayor con una población educada.

Pocos consensos son tan sólidos al comienzo de este nuevo siglo como la convicción de que la educación es el elemento más determinante del desarrollo. El recurso humano —es decir, los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los habitantes de un determinado país— se ha vuelto cada vez más decisivo. Algunos estudios concluyen que el 40% del diferencial de crecimiento entre el este de Asia y América Latina se explica por la educación y, en especial, por la expansión de una escolaridad primaria de alta calidad. Pero ningún país ha logrado avances económicos significativos sin ampliar su cobertura educacional y mejorar sus escuelas. Prácticamente todas las economías de rápido crecimiento del Este del Asia habían logrado la matrícula universal en la educación primaria en 1965. Posteriormente, dichos países aumentaron la calidad de sus escuelas mediante la introducción de altos estándares y el aumento sostenido en la inversión por alumno o alumna.

En un momento en que la educación es reconocida como el factor más decisivo para el progreso de los pueblos, los índices educativos de Centroamérica, Panamá y República Dominicana se comparan desfavorablemente con el resto de América Latina y peor aún con otros países de crecimiento acelerado. Esto coloca a los países de la subregión en una posición particularmente desventajosa, a pesar de los avances realizados en los últimos 30 años y, especialmente, en el último decenio. Muchos de los países del área todavía no logran universalizar la educación básica. Los altos índices de analfabetismo que, —con excepción de Panamá y Costa Rica— aún prevalecen en estos países, son un primer síntoma de su atraso educativo.

En lo que se refiere a cobertura de la educación primaria es insuficiente y hay grandes diferencias entre países. Sólo en tres de los siete países incluidos, ésta supera el 90%, en tanto que en los otros cuatro se sitúa entre el 69% y 83%. En secundaria, la situación no es mejor. Sólo en Panamá supera levemente el 50% y en Costa Rica llega a un 43%. En el resto de los países alcanza entre el 19% y el 26%. Ello demuestra que aún se requiere realizar un importante esfuerzo en estas materias, lo cual demandará cuantiosos recursos de inversión en infraestructura.

Las cifras disponibles señalan también que los países de la subregión se encuentran, en general, rezagados en completar los estudios primarios. En Nicaragua, El Salvador, y Honduras, menos del 60% de los niños que ingresan a primaria alcanzan el 5º grado, lo cual atenta directamente contra sus posibilidades de inserción creativa y competitiva en el mundo moderno. Sólo Costa Rica muestra un índice comparable al de países de América Latina más avanzados educacionalmente (como Cuba y Chile).

No sólo son pocos los niños y niñas que llegan al quinto grado y menos los y las que completan la primaria, sino que el tiempo que requieren para hacerlo excede con creces el normal. En la

región, el tiempo promedio para completar seis años de educación supera los diez años en cuatro de los países (BID, 1999). Las estadísticas en las zonas rurales son considerablemente más graves.

Sobre el tema de equidad, los problemas señalados respecto del acceso y la calidad de la educación afectan con mayor severidad a los pobres, quienes reciben menos educación y de menor calidad. La falta de equidad de los sistemas educativos de la región, se pone de manifiesto al observar la gran diferencia de años de escolaridad de los más pobres en comparación con los sectores de mayores ingresos.

La inequidad está especialmente concentrada en la marginación de los grupos indígenas —que representan el 23% de la población centroamericana— los cuales enfrentan importantes limitaciones en el acceso a la educación. Al respecto, si bien los datos disponibles son antiguos, reflejan una situación que no ha sido significativamente mejorada en el tiempo.

Sin lugar a dudas, el estado de la situación educativa de cada país toca la arista de la inversión pública en este rubro; paradójicamente, ha habido una significativa reducción del gasto público en educación, o más bien un estancamiento desde las décadas de los setenta y ochenta hasta nuestros días; el gasto público como % del PIB que se invierte en educación en Latinoamérica no llega —en promedio— al 4% real; mientras que muchos países de la región centroamericana con costo invierte un 2%.

Dadas las experiencias y los datos reales del estado de la cuestión educativa, vamos a atrevernos a insinuar una nueva hipótesis para abordar el tema de la mitigación de la pobreza en América Latina:

En primer lugar, se parte de la idea programática de que el escenario por excelencia para la mitigación de la pobreza desde la educación es la "escuela"; pero no una escuela aislada, sino como núcleo que posibilite concentrar las fuerzas sociales, políticas y económicas de la localidad. En segundo lugar, no se trata de la escuela como un imaginario de plataforma para la gestión, sino de un "Proyecto Educativo" enclavado en la escuela; es decir, se trata de una escuela con direccionalidad propia, con rumbo, con misión definida y visión de futuro. En tercer lugar, la Escuela y su Proyecto Educativo suponen una "Dirección de Liderazgo", que genere la gobernabilidad de la Escuela y que impulse el Proyecto Educativo. En cuarto lugar, la Escuela, el Proyecto y la Dirección tienen razón de ser por sus "Maestros y Maestras y Alumnos y Alumnas", quienes deben comprometerse con el nuevo rumbo institucional en conjunto. En quinto lugar, el todo de la escuela necesita estar "Arraigado en la Realidad Global y Local", no se puede admitir una escuela al garete, y este arraigo requiere la gravitación en dos ejes: globalidad y localidad, es decir una escuela con cabeza global y pies locales.

Con este mapa conceptual de la escuela y su entorno, pensamos ahora en su rol para mitigar la pobreza; dicho de otro modo, responder a la pregunta por el proyecto educativo.

La misión de la escuela debe ampliarse al todo social, siendo así un centro educativo al servicio de toda la comunidad, y no solo al servicio de la matrícula oficial; la escuela debe educar y facilitar los aprendizajes de todos; entonces deducimos que una responsabilidad primaria será la alfabetización básica, y una secundaria la alfabetización funcional. Si estos mínimos no pueden garantizarse y cumplirse, sería imposible pensar en la mitigación de la pobreza.

Un segundo aspecto del proyecto educativo de la escuela son las posibles tareas a integrar como factores críticos de desempeño, es decir aquellas funciones capitales que podría enarbolar la escuela en su proyecto.

En primer lugar, es necesario que la escuela se dedique a "Investigar", o más, que recupere su rol investigador en la comunidad, a sabiendas de que en la mayoría de comunidades no existen instituciones de educación superior, es importante que la escuela asuma este rol para descubrir cuáles son los verdaderos problemas de la comunidad; aquí, docentes y alumnos y alumnas pueden participar en pequeños diagnósticos que posibiliten acceder a datos circunstanciales de la comunidad como objetivo de estudio en las áreas básicas de estudios sociales, ciencias naturales, idioma español y matemáticas. En segundo lugar, como momento lógico, es necesario: "Analizar y plantear propuestas de solución" a los diversos problemas detectados en la comunidad; distanciándonos de un esquema paternalista, la escuela y la comunidad pueden descubrir y tratar problemas con soluciones viables. En tercer lugar, la escuela puede "establecer indicadores e índices de crecimiento social, económico y político", tarea fundamental para observar el devenir de la comunidad desde la comunidad misma; utilizando técnicas confiables y válidas, encuestas, entrevistas, grupos focales y otros medios científicos, la escuela debe transformarse en el referente principal de la comunidad. En cuarto lugar, la escuela tiene que ser una de las principales impulsoras del marco axiológico comunitario a través de una campaña permanente de "Valores", fomentando de modo especial la solidaridad, el respeto y la justicia. En quinto lugar, es importante des-tacar el rol de una "Cultura de Prevención" frente a los aspectos vulnerables relacionados a las condiciones climatológicas y geoló-gicas, por citar un par de condiciones de las cuales han habido experiencias catastróficas, y sin omitir el tema social relativo a la post-guerra, concretamente la delincuencia y las drogas.

Finalmente, la escuela debe asumir un rol protagónico en la "Preocupación por los derechos y deberes de la comunidad", aquellos que tienen que ver con el marco constitu-cional y con el régimen legal, y también con otros marcos y acuerdos internacionales, con la finalidad de impulsar el imperio de la ley desde la infancia.

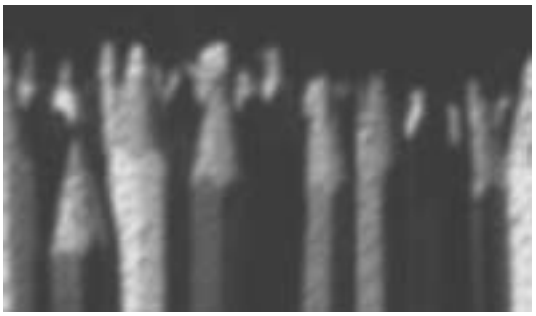
Tareas de profundización:
La pobreza es un mal endémico de nuestro continente latinoamericano; para solucionar este gran problema los países tienen que invertir más en educación; investiga en comunidades pobres el comportamiento educativo (grado de escolaridad de padres y madres, recursos de escuelas aledañas, distancia entre comunidad y escuela, alimentación, tiempo invertido a estudiar por parte de los niños, niñas y jóvenes, etc.); saca tus conclusiones y preséntalas a tus compañeros o compañeras.

Otras Fuentes:
"La contribución de la educación al cambio social" de Carlos Muñoz Izquierdo; "Mañana es tarde" Informe de PREAL; Índice de Desarrollo Humano (IDH) de tu país (PNUD); "Perspectivas sobre la Reforma Educativa" (BID-HIID-AID)

Glosario:
Ad intra (latin): hacia dentro.
Nudo Gordiano: Metáforma mítica para expresar un gran problema.

UNIDAD 28.- IDEAS PEDAGÓGICAS DESDE CENTROAMÉRICA

La última unidad de este texto tiene la pretensión de destacar los aportes pedagógicos centroamericanos, rescatando así la memoria histórica de las grandes ideas educativas de nuestros pensadores y pensadoras —del pasado y del presente— y bosquejando el devenir actual del acervo intelectual; no obstante, esto supondría haber investigado en cada país, *In Situ,* quiénes han aportado a la educación, lo cual dejaremos como una tarea complementaria para el lector y la lectora.



> ¿Qué significa ser educador? La profesión docente es noble y enriquecedora para quién la ama verdaderamente, pero puede llegar a ser el fastidio más grande para quien se acerca a ella por error, o porque constituye la última salida profesional y un sueldo más o menos seguro…
>
> Los educadores deberíamos preguntarnos siempre: ¿En qué medida afectará a mis alumnos esto que hago hoy?, ¿cómo reaccionaran ellos años después? Y ¿cuánto de esta reacción será producto de mi actuación de hoy?.
>
> Flor de María Pérez Zamora, citada por María Eugenia Dengo

De **Costa Rica** rescatamos el pensamiento de *María Eugenia Dengo*, a través de la obra "*Educación Costarricense*"; en este importante dossier la autora, desde la perspectiva histórica, logra cristalizar la identidad educativa de este país, desde varias dimensiones, partiendo desde los principios y fundamentos más abstractos —filosóficos, antropológicos y axiológicos— pasando por una concepción eidética del sujeto de la educación (como ser unitario, social, dialógico, simbolizador y libre), hasta llegar a una propuesta del "Educador o Educadora" como actor social del sistema educativo, reivindicando con precisión los derechos y limitaciones magisteriales.

La arquitectura pedagógica de **El Salvador** se comprende por el aporte de tres pensadores*: Manuel Luis Escamilla, Gilberto Aguilar Avilés y Joaquín Samayoa*; *Luis Manuel Escamilla* dedicó su vida a la producción intelectual educativa y quizás su obra más emblemática es "*Teoría de la Educación*", en la cual despliega su potencial teórico para diferenciar y delimitar los grandes conceptos educativos: teoría educativa y técnica pedagógica; deslinde de la pedagogía como problema; fundamentos históricos de la educación; la educación y su esencia; entre otros tópicos. *Escamilla* navega por las ideas de los grandes pensadores *Rousseau, Herbart, Fröebel, Pesatolzzi, Decroly*, hasta establecer su propio punto de análisis: "*Juan Jacobo Rousseau fue el primero en suprimir la soberanía del maestro para imponer las del discípulo. Justamente por eso se le da la paternidad de la llamada revolución copernicana de la educación. A partir de este momento las técnicas se convierten en armas impulsoras del hecho pedagógico. El maestro deja de ser el centro de la educación, para sumir el papel de factor sugerente de la misma. El movimiento paidocéntrico cuenta con un período de tránsito en el cual están nada menos que Fröebel y Pestalozzi, y culmina, a nuestro parecer, con Helen key y su famoso postulado: la mejor educación es no educar…"(1972)*

Después de muchas consultas en la web, de **Guatemala**, obtuvimos dos nombres consecuentes: *Carlos Alfonso González Orellana* y *Raúl Osegueda Palala*. Sobre *Carlos González Orellana* se deduce que es un prolífico pensador guatemalteco, entre sus obras se destacan: "*Principales problemas de la pedagogía universitaria*", "*Historia de la Educación en Guatemala*", "*Reforma Educativa y transformación curricular*" y "*El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior: una reflexión en torno a la universidad de San Carlos*"; a continuación, una rapsódica idea de este último libro: *"La actividad académica no se limita a una relación meramente didáctica entre el profesor y el estudiante; incluye las delicadas tareas de hacer ciencia; de confrontar el saber con la realidad, y de elaborar proyectos de desarrollo técnico... En cuanto al profesor debemos señalar que su relación con el estudiante, en la época moderna, debe ser más directa y productiva, y por lo tanto más democrática, dejando atrás el paternalismo proteccionista y el autoritarismo del pasado. El acelerado desenvolvimiento científico y técnico, obliga al docente a estar al día en sus conocimientos; y demostrar el valor de la teoría en la práctica. Por lo tanto el docente debe ser estudioso y su mente inquisitiva".*

El pensamiento educativo de **Honduras** se encuentra sólidamente consolidado en la obra "Pensamiento Pedagógico Hondureño" de *Rafael Bardales Bueso*; en esta importante fuente, el lector o lectora surca las ideas *desde José Cecilio del Valle, Juan Lindo* y *Francisco de Morazán*, pasando por más de cincuenta autores relevantes contemporáneos; es sumamente difícil seleccionar a uno u otro autor, pero por razones de género seleccionamos a una mujer, *Elvia Castañeda de Machado* quien aporta el brillante ensayo "*La personalidad del maestro y la formación del ciudadano de hoy*": "*La personalidad de los maestros, los "ingenieros sociales" de que nos habla Bernice Baster, pasa en la escuela moderna por varias pruebas, retos externos e internos que le lanzan la sociedad de esta época y las responsabilidades inherentes a su papel de colaborador en la marcha de la educación del grupo social tan complejo. Como profesional bien formado, bien integrado y verdaderamente previsor, deberá encontrarse libre de las inhibiciones y frenos comunes a los demás; deberá ser un constante buscador de métodos que mejoren la enseñanza; poseer una mentalidad abierta a las sugestiones que surjan y a su acatamiento y forjarse una preparación que haga eco a los requerimientos de la verdadera docencia actual…".*

Sobre **Nicaragua**, dos pensadores contemporáneos surcan con sus ideas la globalidad: *Juan Bautista Arrién y Carlos Tunnermann Bernheim*; las ideas de ambos se encuentran entretejidas en múltiples puntos de encuentro que van desde la UNESCO hasta diversos consejos o grupos preocupados por el quehacer educativo. *Tunnermann* se ha caracterizado por ser un embajador de la educación superior latinoamericana; a continuación un abstract singular que refleja el pensamiento de ambos intelectuales, a partir de la ponencia "La Evaluación Universitaria" de *Carlos Tunnermann*: *"En lo que concierne a la educación, el concepto de calidad, nos dice Juan Bautista Arríen, es un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias. Es un concepto rico, incluso, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción. La calidad de la educación es una especie de utopía y de aproximaciones sucesivas".* ¿Dónde encontrarla, se pregunta este autor? Y responde, partiendo de los principios proclamados en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990)*: "La calidad de la educación se hace realidad en los aprendizajes cualitativamente relevantes. La calidad no está en lo que se enseña sino en lo que se aprende, por lo que en la práctica dicha calidad está cada vez más centrada en el propio sujeto educativo".*

¿Qué se percibe en la reflexión educativa centroamericana?, muchas ideas y pocos espacios para los y las intelectuales, quienes en su mayoría se encuentran refugiados o refugiadas en las universidades produciendo conocimiento para dialogar con sí mismos y mismas, ya que la mayoría de Ministerios de Educación encuentran en la reflexión crítica una amenaza para la gestión. La tarea inmediata es re-establecer el diálogo entre el sector académico y la praxis educativa, y sobre todo fomentar la experimentación pedagógica y la cientificidad educativa para evitar la fuga o migración de talentos, la recepción de recetas importadas y sobre todo para crear conocimiento propio.

Tareas de profundización:
El malinchismo educativo es muy común en nuestros países; debemos dar importancia a nuestros autores y pensadores educativos; realiza un trabajo monográfico resumiendo el aporte de cada uno de los grandes educadores de tu país.

Otras Fuentes:
Investiga libros de autores locales, J.B. Arrien y C. Tünnerman en Nicaragua; M. Dengo y C. Láscaris en Costa Rica; C. González Orellana en Guatemala; M. Escamilla y J. Samayoa en El Salvador; R. Bardales y E. Castañeda de Machado en Honduras

Glosario:
Rapsóico: rapido, fugaz.

BIBLIOGRAFIA

AAVV (coordinados por ISABEL DE TORRES RAMÍREZ): **Las Fuentes de Información, Estudios teórico-prácticos.** Ed. Síntesis, Madrid, 1999.
ABBAGNANO N. y VISALBERGHI A.: **Historia de la Pedagogía.** Fondo de Cultura Económica, México D. F., 1998.
ADELL, JORDI: **Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información.** EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa, Nº 7. Noviembre 1997. Disponible [on line] www.ubi.es/depart/gte/revelec7.html.
ALBARRÁN VÁSQUEZ, MARIO: **Introducción a la Filosofía 1.** Mc. Graw Hill Ed., México, 1994.
ALIGHIERO MANACORDA, MARIO: **Historia de la educación 2,** del 1500 a nuestros días. Siglo Veintiuno Editores, México D. F., 1999.
AVANZINI, GUY: **La Pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días.** Fondo de Cultura Económica, México D. F., 1998.
AVANZINI, GUY: **La Pedagogía en el siglo XX.** Editorial NARCEA, España, 1988.
A. ROMISZOWSKI: **Web-Based Distance Learning and Teaching: Revolutionary Invention or Reaction to Necesary?.** En: B.Khan (ed) Web-Based Instruction. Educational Technology Publication. Englawood Cliffs, CA, 1997
A. W. BATES: **Technology and the Future of Education. Technology, Open Learning and Distance Education.** Londres-New York Routledge, 1995.
BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO: **Progreso económico y social en América Latina.** (BID), 1998-1999.
BANCO MUNDIAL: **Educational Change in Latin America and the Caribbean.** World Bank Human Development Network Latin America and the Caribbean, 1999.
BELLO DE ARELLANO, MARÍA E.: **La Educación en Iberoamérica, a través de las Declaraciones de las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno y de las Conferencias Iberoamericanas de Educación.** Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Madrid, 1998.
CANO GARCÍA, ELENA: **Evaluación de la Calidad Educativa.** Ed. La Muralla, Madrid, 1999.
COLL, CESAR y otros: **El Constructivismo en el aula.**Editorial GRAÓ, España, 1993.
CODERECH-GUITERT: **¿Cómo podemos aprender y enseñar con internet?.** Lectura Curso Doctorado UOC, 2001-2003.
COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURA CENTROAMERICANA: **Anuario centroamericano de estadísticas de educación.** CECC, 1998.
CORNELLA, ALFONS: **En la sociedad del conocimiento la riqueza está en las ideas** (1999). Curso de Doctorado UOC, 2001-2003.
ELLACURÍA, IGNACIO: **Filosofía ¿para qué?,** UCA Editores. (folleto sin datos editoriales)
ELLACURÍA, IGNACIO: **Escritos de Filosofía.** UCA Editores, 1995.
ESCOBAR BAÑOS, JUAN CARLOS: **Nociones Generales de Teoría de la Enseñanza.** Editorial Universitaria, El Salvador, 2002.
ERIC DIGEST-ED372756: "Information Literacy is the ability to access, evaluate, and use information from a variety of sources. As students prepare for the 21st century, traditional instruction in reading, writing, and mathematics needs to be coupled with practice in communication, critical thinking, and problem solving skills. Disponible [on line] http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed372756.html
ESCAMILLA, MANUEL: **Una Educación entre Dos Imperios y la Educación de Adultos.** Dirección de Publicaciones e Impresos, San Salvador, 1990.

ESCOBAR VALENZUELA, GUSTAVO: **Introducción a la Filosofía 2.** Mc. Graw Hill Ed., México, 1994.
FERNÁNDEZ, PABLO: **La interacción social en contextos educativos.** Siglo Veintiuno Editores, México, 1997.
FILMUS, DANIEL: **Anuario Social y Político de América Latina y El Caribe,** FLACSO, 1998, "2".
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA: **Informe mundial sobre la educación.** UNESCO, 1998 y 2000.
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. **Estado Mundial de la Infancia.** UNICEF, 1999.
FRABBONI, FRANCO: **El Libro de la Pedagogía y la Didáctica.** Editorial PROA, España, 2001.
FRANCO DE MACHADO, CLARA: **Pensar y Actuar, Un Enfoque Curricular para la Educación Integral.** Ed. Magisterio, Colombia, 1998.
FREIRE, PAULO: **Pedagogía del Oprimido.** Ed. Siglo XXI, México, 38ª edición., 1988.
FREIRE, PAULO: **Política y Educación.** Siglo Veintiuno Editores, México, 1997.
GANELIN S. I: **La asimilación consciente en la escuela.** Editorial Grijalbo, México D. F., 1988.
GORE, JENNIFER M.: **Controversias entre las pedagogías.** Editorial Morata, España, 1996.
GISPER CARLOS: **Enciclopedia de la Psicopedagogía. Pedagogía y Psicología.** OCÉANO Editores, España, 1999.
GONZÁLEZ GARCÍA, LÓPEZ CEREZO, LUJAN LÓPEZ: **Ciencia, Tecnología y Sociedad, una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología.** Ed. Tecnos, Madrid, 1996.
GRAHAN-GRINDLE-LORA-SEDDON (BID). **"Reformar es Posible, Estrategias de política para la Reforma institucional en América Latina".** Latinamerican Reserch Network-BID, Washington, 1999.
GMURMAN, V. E. y KOROLEV, F. F. : **Fundamentos Generales de la Pedagogía.** Editorial Pueblo y Educación, Cuba, 1967.
GRUNDY, SHIRLEY: **Producto o praxis del curriculum.** Editorial Morata, España, 1998.
HIRSCHBERGER, JOHANNES: **Historia de la Filosofía,** Tomos I y II. Ed. Herder, Madrid, 1978.
JAEGER, WERNER: **Aristóteles.** Fondo de Cultura Económica, México, 1984
KEMMIS, STEPHEN: **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.** Editorial Morata, España, 1998.
KONNIKOVA, T. E: **Metodología de la labor educativa.** Editorial Grijalbo, México D. F., 1964.
LEÓN - MONTERO: **Diseño de Investigaciones.** Ed. Mc Graw Hill, Madrid, 1996.
LIUBLINSKAIA, A. A.: **Desarrollo psíquico del niño.** Editorial Grijalbo, México D. F., 1965.
LUNDGREN, ULF. P.: **Teoría del curriculum y escolarización.** Editorial Morata, España, 1965.
MAKÁRENKO, ANTÓN: **La colectividad y la personalidad en la teoría pedagógica de Antón Makárenko.** Obras Escogidas. Editorial Progreso, Moscú. URSS, 1935.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, REPÚBLICA DE NICARAGUA. **Estadísticas de la educación en Nicaragua,** (Ministerio de Educación Nicaragua), 1989- 1996.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, REPÚBLICA DE PANAMÁ. **Logros y avances de la gestión educativa,** (Ministerio de Educación Panamá) 1994-1999.
MONTES MENDOZA, ROSA: **¿Una Pedagogía Distinta?, cambios paradigmáticos en el proceso educativo.** Cuadernos de Iberoamérica. Ed. OEI, Madrid, 2001.
MORENO ALONSO, D.: **El Portafolio Docente, herramienta para mejorar la calidad de la educación.** Ed. Zamorano, Tegucigalpa, 1996
MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS: **La Contribución de la Educación al Cambio Social.** Ed. Gernika, México, 1994

NOT, LOUIS: **Las pedagogías del conocimiento.** Fondo de Cultura Económica, México D. F. , 2000.
NEWMAN, D-GRIFFIN, P.-COLE, M.: **La zona de construcción del conocimiento.** Editorial Morata, España, 1991.
OROZCO SILVA, LUIS E.: **Filosofía 1.** Ed. Norma, Colombia, 1994.
PICARDO JOAO, OSCAR: **"Bios Politikos" Apuntes para la vida política,** UFG Editores, 1997. 1ª. Edición, San Salvador, El Salvador.
PICARDO, OSCAR: **Ensayos Críticos, Aproximación a la Historia de la Filosofía,** Tomo II. UFG Editores, San Salvador, 1998.
PICARDO, OSCAR: **Realidades Educativas: Teoría y praxis contemporánea.** Ed. INFORP-UES, San Salvador, 2000.
PICARDO, OSCAR: **Espacios y Tiempos de la Educación.** Ed. SEE. San Salvador, 2000.
PIUXENICH, A. P.: **Diez años de pedagogía soviética** (1917-1927). Editorial Trabajor de la Instrucción, Moscú, 1927
PREAL: **Mañana es Tarde.** San Salvador, 2000.
PREAL: **Quedándonos atrás.** San Salvador, 2002.
PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAD PARA EL DESARROLLO. **Estado de la nación en desarrollo humano sostenible.** (PNUD), El Salvador, 1999.
RIVAS, W-MIRANDA H.: **Crisis en la Educación Superior Universitaria y las posibilidades de solución para la Universidad de El Salvador.** Editorial Universitaria, San Salvador, 1990.
RUIZ B., ROSE M: **Libertad y Pensamiento en acción. (Una experiencia histórica en la Universidad Nacional).** Depto. de Publicaciones, Costa Rica, 1992.
SAMAYOA, JOAQUÍN: **Problemas y Perspectivas de las universidades privadas en El Salvador.** Revista ECA (547-548), Mayo-Junio 1984.
SANDOVAL, LISANDRO: **Diccionario de Raíces griegas y latinas.** Guatemala, 1931.
G. I. SCHUKINA, **Los intereses cognoscitivos en los escolares.** Editorial Grijalbo, México, 1963
SIGUAN, MIGUEL: **"Educación y Sociedad".** Ed. CEAC, Barcelona, 1982.
SUJOMLINSKI, VASILI A.: **Pensamiento pedagógico.** Editorial Progreso, Moscú, URSS, 1975.
TITOTE, RENZO: **Metodología didáctica.** Ediciones RIALP, España, 1963.
TRILLA B., JAUME: **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.** Editorial GRAÓ, España, 2001.
UNESCO-Delors: **La educación encierra un tesoro.**
UNESCO-Morín: **Los 7 saberes para la educación del futuro.** Cooperativa Editorial Magisterio Bogotá, Colombia, 2000.
UNESCO-OEI: **La ciencia para el siglo XXI: una nueva visión y un marco de acción,** Santo Domingo + Budapest, Ed. UNESCO, 2000.
LEV S. VYGOTSKY: **Pensamiento y Lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget.** Editorial Crítica, La pléyade, Buenos Aires, 1970.
VYGOTSKY, LEV S.: **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Editorial Crítica, Grupo Editorial Grijalbo, España, 1978.
ZEA, LEOPOLDO: **América como descubrimiento.** Universidad Central, Bogotá, 1986.
ZUBIRI, XAVIER: **¿Qué es Investigar?.** Discurso del premio a la investigación Santiago Ramón y Cajal. España, 1982. [enlínea]disponible en: http://www.zubiri.org/works/spanishworks/investigar.htm

Datos Biográficos de los Autores

***Oscar Picardo Joao**, nació en Montevideo, Uruguay (1962); obtuvo su grado de Licenciado de Filosofía en la Universidad de Valencia; posteriormente realizó estudios de Maestría en Teología en la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas" (UCA); en 1998 se graduó de Master en Educación, en la University of Louisville; actualmente realiza sus estudios de Doctorado en el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM), México, y está inscrito en el programa de Postgrado de Educación a Distancia y Redes Digitales de la Universidad de Murcia, España.*

Ha publicado los siguientes libros: "Bios Políticos Apuntes para la Vida Política", "Historias del Presente" (co-autor), "Ensayos Críticos, Tomo II", "Sociología General, Realidad Nacional" (co-autor), "Guía de Actividades para el Maestro de 6° grado de EDUCO", "Lecturas para maestros: teoría y praxis de la educación contemporánea", "En el camino de la transformación educativa" (compilación), "Historia de las Universidades en El Salvador", "La Educación Básica en Honduras, PROMEB, PROHECO, PFC, UMCE, EIB y Fortalecimiento" (Tomos I al VI), entre otros.

Es investigador en el área social, con énfasis en el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas de Centroamérica; es columnista de importantes rotativos centroamericanos, y en 1999 fue finalista del certamen de Ensayos sobre Libertad de Expresión, de la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP).; ha sido creador de tres importantes sitios Web académicos a mediados de los noventa: www.ufg.edu/theorethikos , mail.ufg.edu/museo y mail.ufg.edu/red; es catedrático ad honorem de la Universidad de El Salvador en el área de Filosofía de la Educación, catedrático de Didáctica de la Universidad Francisco Gavidia, y profesor invitado de dos universidades Mexicanas.

Ha trabajado como par evaluador del Sistema de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior en El Salvador; y ha asistido a seminarios especializados en educación de prestigiosas universidades. Se ha desempeñado como investigador y consultor para importantes organismos de carácter internacional en la región Centroamericana. Fue Coordinador de Programas de la Oficina Regional para Centroamérica y Panamá de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), y Director de Investigación Educativa de la universidad de El Salvador. Actualmente se desempeña como Director Académico y de Investigaciones de la Universidad Francisco Gavidia

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de mayo del 2009
en los talleres gráficos de
EDITORAMA S.A.
Tel.: (506) 2255-0202
San José, Costa Rica

Nº 19,979