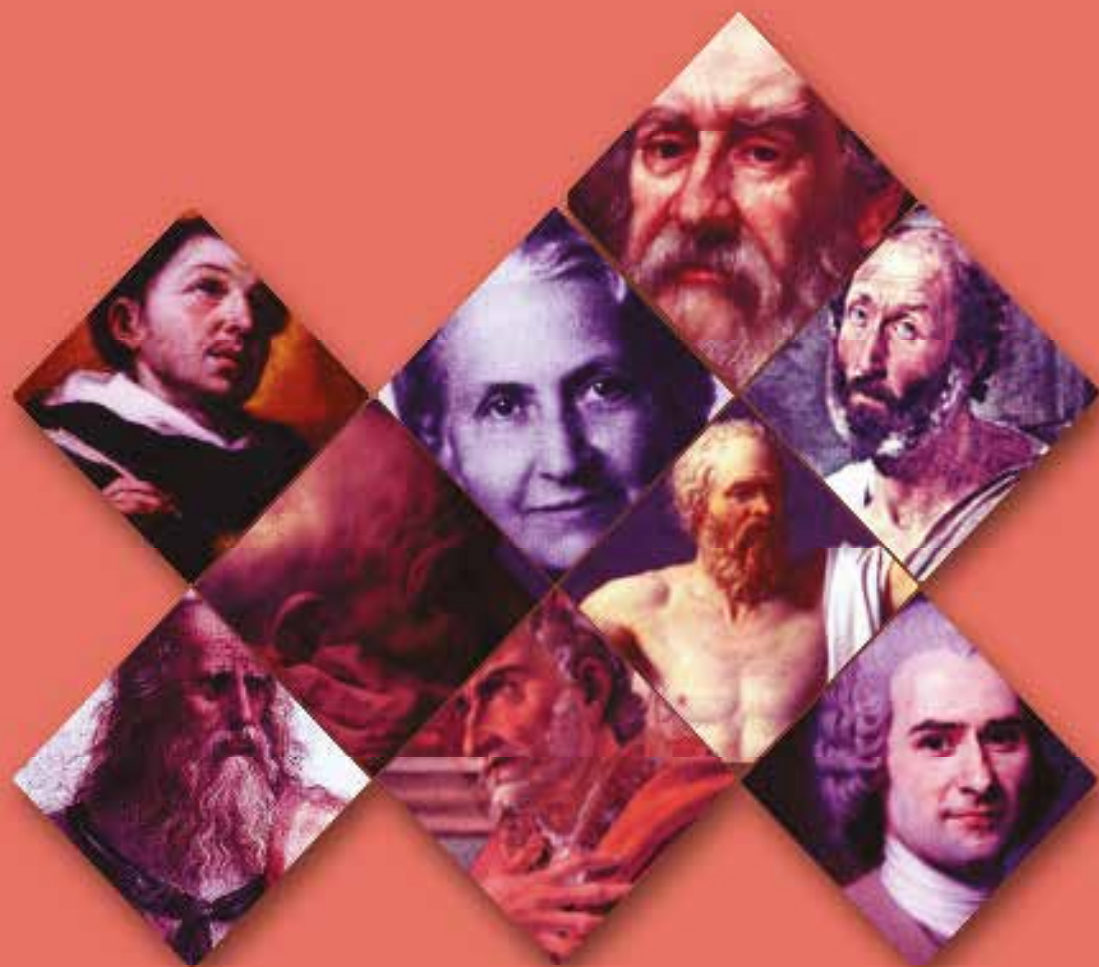




Tratado de filosofía de la educación

José Luis Álava Mieles • Ida Aurora Álava Mieles
Miguel Ángel Álava Alcívar • Ernesto Loor Delgado



VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN
GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO
Y POSGRADO

Primera Edición

TRATADO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Autores:

*José Luis Álava Mieles
Ida Aurora Álava Mieles
Miguel Ángel Álava Alcívar
Ernesto Loor Delgado*



VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN
GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO
Y POSGRADO

Tratado de Filosofía de la Educación

Primera Edición: Marzo 2017

Autores: José Luis Álava Mieles
Ida Aurora Álava Mieles
Miguel Ángel Álava Alcívar
Ernesto Alejandro Loor Delgado

Revisión Técnica:

El presente texto fue sometido a revisión y aprobación por pares ciegos externos.

Edición y diagramación:

Edición:

Equipo Editorial
Dirección de Investigación
Vicerrectorado de Investigación, Gestión del Conocimiento y Posgrado
Universidad de Guayaquil

Digramación

Carrera de Diseño Gráfico
Facultad de Comunicación Social
Universidad de Guayaquil

Registros

Derecho de autor IEPI: 2018-6279

ISBN: 978-9978-59-119-2

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Guayaquil - Ecuador

Dedicatoria

A... Florita compañera incondicional en el sendero de mi vida, a mi madre, hijos y nietos; fuentes de mi inspiración.

El autor.

Agradecimiento

A la Universidad de Guayaquil.

Prólogo

Es de vital importancia, traer a través de la reminiscencia, el primer despertar del hombre ante su mundo extraño e incognoscible, debido a las circunstancias, temporaespacial, en especial, el instante mágico, que el hombre saborea, degusta y experimenta la enorme felicidad del despertar de su conciencia. La evolución está en su cúspide, pues le otorgo al hombre libertad de sentir, pensar, elegir y aprender a través de métodos innatos como la inducción, deducción, observación, comparación, abstracción...

Estamos ya, frente al hombre que no solo capta el mundo que lo rodea, sino que echa sus miradas al cosmos. Es aquí donde comienza su trascendencia y surge como pensador y filósofo. Tomando como su primera maestra a la naturaleza.

Con el devenir del tiempo transita en los caminos de la civilización y del avance científico; se adapta a los cambios de las sociedades buscando siempre el horizonte de las verdades aun no descubiertas. En el trajín de la existencia llega a constatar que el conocimiento es la base con el que se puede transformar al mundo y así mismo.

La educación surge con su hermana, que es la esperanza, refiriéndonos al superhombre de Nietzsche, como el mejor producto de una filosofía de la educación.

Por este contexto existencial, van a surgir grandes lumbreras que van a nutrir de experiencia a la filosofía de la educación: Sócrates, Platón y Aristóteles en la edad antigua, Sto. Tomas de Aquino y San Agustín en la edad media. Descartes y Kant en la edad moderna. Jhon Dewey y Ortega y Gasset en la edad contemporánea.

En todos estos siglos, la educación ha sufrido cambios morfológicos, pero su esencia se mantiene, pues la filosofía de la educación busca según “Arnold Glason” ampliar las ventanas por las cuales vemos el mundo. Este pensador va por el camino correcto desde la perspectiva teórica, al docente le toca por medio de métodos, técnicas y su propia experiencia llegar a la praxis de dicho proceso cognitivo; es decir que el objetivo principal de la filosofía de la educación es que el discente se conecte con el mundo abstracto para encontrar el origen y el sentido de los acontecimientos sociales e individuales.

Solo aprehendiendo el origen del problema se podrán encontrar resultados a las problemáticas que atraviesa la educación en los actuales momentos (procesos mal dirigidos, carencia de lectura, proyección sin contexto científico, desintegración familiar, drogas, pobreza, analítica y reflexiva).

Por estas razones Subiría decía: Sin abstracción no se puede lograr el proceso de enseñanza – aprendizaje. El gran problema de la filosofía de la educación es que se dejan pasar por alto y no se utilizan los conectores para que el estudiante una lo objetivo con la temática abstracta que se está analizando.

Aquí la urgencia radica de ser abstracto por naturaleza y dejar fuera “valores” que son esquemas mentales para justificar actitudes que vuelven penalítico al ser abstracto que vive dentro de nosotros. Fougeres asegura que “la experiencia es incommunicable”. Esta es la solución, que el estudiante por si solo viva cada proceso de aprendizaje, el maestro servirá de guía.

El presente texto posee temáticas relevantes a la filosofía de la educación, han sido analizados y sintetizados a través de procesos abstractos con la finalidad de encontrar soluciones, para que el estudiante ame la filosofía como el mejor complemento de su existencia es la única que le ayudara a elegir el mejor camino al éxito.

Síntesis

Filosofía de la Educación, es una obra se fundamenta en el análisis del fenómeno educativo con proyección teórica y práctica, por medio de la reflexión sobre su contexto, elementos, procesos, metodología y protagonistas de la acción educativa.

Es relevante educar a los hombres, de tal manera que en todos se desarrolle la razón y el pensamiento, para que trasciendan a dimensiones superiores permanentes y puedan dominar sus pasiones, plantear soluciones a los problemas cotidianos.

Debemos comprender que para crear es necesario crecer juntos, según Platón, hemos de programar una sociedad ideal, conducida por líderes ideales y gobernantes idóneos que sepan manejarse a sí mismos.

La educación corresponde a cada uno de los ciudadanos. Nada puede ser dejado al azar individual. Aquellos que están al cuidado de la educación han de velar porque esta no se corrompa.

Educación es formación de hábitos y virtudes; la educación la tradición y la cultura determinan el desarrollo integral, sin hábitos no hay educación y sin educación la libertad deja de existir.

La filosofía y la educación son dos concepciones que se complementan, se apoyan y se nutren entre sí, hasta terminar fusionándose, de ahí que todo filósofo.

La filosofía de la educación pretende analizar los problemas educacionales en su esencia, reflexionando sus causas de ma-

nera lógica considerando la realidad, temporal, situacional y social de estos, para propiciar soluciones viables que se ajusten a la necesidad del medio.

El autor.

Introducción

Filosofía de la Educación, es una obra que pretende plantear alternativas prácticas, para mejorar la educación por medio de la reflexión y el análisis.

Es fundamental educar a los hombres, de tal manera que en todos se desarrolle la razón y el pensamiento, para que trasciendan a bienes superiores permanentes y puedan dominar sus pasiones, plantear soluciones a los problemas cotidianos.

Debemos comprender que para crear es necesario crecer juntos, según Platón, hemos de programar una sociedad ideal, conducida por líderes ideales y gobernantes idóneos que sepan gobernarse así mismos.

La educación corresponde a cada uno de los ciudadanos. Nada puede ser dejado al azar individual. Aquellos que están al cuidado de la educación han de velar porque esta educación no se corrompa.

La educación es formación de hábitos y virtudes; la educación, la tradición y la cultura determinan el desarrollo integral, sin hábitos no hay educación y sin educación la libertad no es libertad.

La filosofía y la educación son dos concepciones que se complementan, se apoyan y se nutren la una de la otra, hasta terminar fusionándose, de ahí que todo filósofo es un educador y cada educador es un filósofo.

La filosofía de la educación pretende analizar los problemas

educacionales en su esencia, analizando sus causas de manera lógica considerando la realidad, temporal, situacional y social de estos, para propiciar soluciones viables que se ajusten a la necesidad del medio.

Es importante señalar que esta guía didáctica se le ha desarrollado tomando algunos de los Estudios y Análisis que hacen algunos autores contemporáneos nutriendo intelectualmente este trabajo que emerge lleno de entusiasmo y lozanía.

Tratado de Filosofía de la Educación, es una obra que procura proyectar de manera general la realidad educativa de la época con un análisis filosófico sobre la sociedad y el individuo para impulsarlo a su desarrollo y por ende el desarrollo de su entorno.

Se presenta una introducción a la filosofía, relajando un análisis a lo que es la idea de la filosofía, su origen y su trascendencia en el desarrollo de la humanidad.

El pensamiento de la Grecia Clásica con Heráclito, Demócrito, Sócrates, Platón y Aristóteles y su incidencia en la educación actual. También se muestra el pensamiento de la Edad Media en la que robustece la reflexión sobre la trascendencia del ser en el servicio y la pasión por ayudar a otros a ser mejores la filosofía y en relación con la cultura con una orientación, de un saber práctico, racional y reflexivo es una necesidad en toda época.

Con respecto a las inquietudes de siempre se plantean interrogantes, determinando con mayor claridad y precisión cuales son las tareas de la Filosofía de la Educación.

Es necesario hacer notar que el proceso de la educación y la influencia de las formas biológicas, informales en la educación como también las funciones del proceso educativo es una realidad que requiere ser analizada desde varias aristas.

Ahora bien conocer lo que es la conflictividad escolar, causas, consecuencias y reflexiones sobre una realidad educativa es necesaria, por lo que se presenta un análisis detallado de esta complejidad.

Para terminar en cada capítulo se presentan actividades de reflexión que permita al lector reafirmar lo comprendido así como también lecturas de reflexión del ámbito educativo.

Los autores.

Índice General

	Crédito	4
	Dedicatoria	5
	Agradecimiento	7
	Prólogo	9
	Síntesis	11
	Introducción	13
Unidad 1	EL SABER FILOSÓFICO	19
	Filosofía y cultura	21
	El vocablo filosofía	21
	El nacimiento de la filosofía	24
	Actividades autónomas de capítulo No.1	28
Unidad 2	LA FILOSOFÍA ORIGEN Y EVOLUCIÓN	29
	La idea de la filosofía	31
	Origen de la filosofía	32
	Heráclito. vida y carácter. El devenir	33
	Demócrito. Los átomos	34
	Sócrates	35
	Platón. Escritos. El mito de la caverna	40
	Aristóteles. Vida .obras	43
	San Agustín. Vida y la persona. Obras	45
	Santo tomas de Aquino. Filosofía y teología	49
	Actividades autónomas de capítulo No. 2	52

Unidad 3	LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	53
	Las interrogantes filosóficas	55
	Tareas de la Filosofía de la Educación.....	58
	El proceso educativo	63
	Teleología educativa	66
	Educación	70
	El hombre de la Educación nueva	70
	Actividades autónomas de capítulo No. 3	75
 Unidad 4	 EDUCACIÓN COMO PROCESO Y COMO CONTENIDO	 77
	Educación como proceso y como contenido	79
	Las formas biológicas de la educación	81
	Las infraestructurales	85
	Las formas informales de la educación	88
	Las funciones del proceso educativo	89
	Actividades autónomas de capítulo No. 4	98
 Unidad 5	 CONFLICTIVIDAD ESCOLAR	 99
	¿Qué es la escuela?	101
	Escuela y conflicto	103
	Escuela y libertad	105
	Escuela y confesionalidad	108
	Escuela y nación	112
	Escuela y clases sociales	115
	Actividades autónomas de capítulo No. 5	119
	Lecturas Anexas	121
	Bibliografía	147

1

**EL SABER
FILOSÓFICO**

EL SABER FILOSÓFICO

1.1 Filosofía y cultura

1.2 El vocablo filosofía

1.3 El nacimiento de la filosofía

Filosofía y cultura

La filosofía es, por lo pronto, un producto cultural. La cultura, aun ignorando de momento cómo definirla está absolutamente imbricada con el fenómeno humano. No es posible separar hecho cultural y acción humana. Las peripecias de la cultura constituyen problemáticas del hombre. La producción filosófica es uno de los sectores de la cultura.

El ser humano, escribió Aristóteles, es algo más sensaciones y experiencias; el hombre sale de la pura animalidad cuando pugna por dar satisfacción a sus muy peculiares urgencias. Con la técnica satisface lo urgente.

El vocablo filosofía

Los griegos acuñaron el término “filo-sofía”. Herodoto de Halicarnaso lo usa, aunque como participio, al contar del político y legislador Solón que este recorrió muchos países con ánimo de inspeccionarlos, ciertamente, pero también a fin de dar salida al gusto del saber, a la filosofía. No obstante, a manera de sustantivo, la “filosofía” aparece muy probablemente por vez primera dentro del círculo socrático.

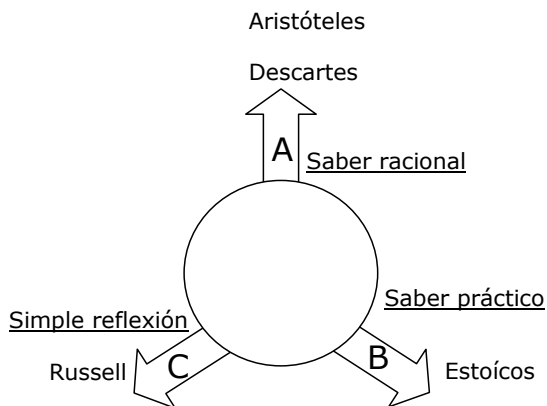
Era sophos (sabio), en Grecia, aquel que entendía en algo, por ejemplo en el arte de curar o en el arte de cocinar. El “sophós” sabía tan bien su arte que hasta podía enseñarlo a sus prójimos. Eran también sophos –(sabios) aquellos que estaban

enterados de lo más importante, es decir, del universo y de la vida de los ciudadanos. Quienes estaban en posesión de tal sabiduría tenían derecho no solo a comunicar su saber, más, también a gobernar a los demás. Solón fue uno de tantos “sophoí”.

Frente a estos sabios irrumpieron Sócrates y sus acompañantes, predicando precisamente que no sabían nada, constituyendo dicha ignorancia su única sabiduría. La sabiduría sophía, a partir de esta actitud, deja de ser poseído para transformarse en saber constantemente anhelado y buscado. No hay propietarios de la sabiduría, únicamente quedan exploradores de la misma, o si se prefiere, la nueva sabiduría, la socrática, es solo “hambre de sabiduría”, es filo -philía o amor- sofía -sophia o sabiduría, es decir paladeo y ciencia.

A partir de esta inédita perspectiva, el saber se convierte en ganas de saber, la Sofía en filo-sofía. Deja de interesar el cuerpo doctrinal, pasando a ser, la filosofía, un simple talante existencial. La verdad o desvelamiento aléthia- absolutos no son posibles, solo nos es dado correr tras ellos, escapando incesantemente de la “doxa” u opinión. Descartada la Sofía, únicamente nos queda la filo-sofía.

Aparte este significado primerizo de la palabra “filosofía”, se han dado muchos más a lo largo de la llamada cultura occidental. Pueden descubrirse tres sectores de fuerza semánticos.



Fuente: texto de Filosofías de la Educación de Octavi Fullat.

En la primera dirección semántica el término “filosofía” ha designado un conocimiento racional y hasta científico. “Filosofía natural” significaba, por ejemplo, en el siglo XIX, los estudios físicos. Descartes entendió la filosofía como la sistematización de todas las ciencias.

En la segunda dirección, “filosofía” ha sido sinónimo de saber, uno toma decisiones prácticas. El “tómalo con filosofía” con cierto talante del lenguaje coloquial se sitúa aquí, tratándose de una popularización de la doctrina de los estoicos. El estudio de los valores, los cuales tienen que ver con la conducta, ha constituido una filosofía perfectamente colocada en esta acepción.

En la última dirección hay que colocar los significados de filosofía que entienden a esta como estudio del vocabulario, como análisis lógico del pensamiento, como preocupación por las preguntas y no por las respuestas. El neopositivismo y la filosofía analítica se inscriben en este tercer significado.

El nacimiento de la filosofía

Según (Tomar Romero, 2012) Esta nació en un lugar y momento histórico o bien en otros. La noción que aquí hemos proporcionado, nos permite defender que de alguna forma el quehacer filosófico se inició en la Grecia clásica, no obstante la filosofía como actitud surge desde el inicio mismo de la humanidad.

Si tratamos ahora del surgimiento del saber filosófico, lo hacemos convencidos que dicho tratamiento, aunque breve, sirve para procurar una cabal idea, de tal modelo de saber. Con ello, al fin y a la postre, posibilitamos una mayor precisión del concepto “filosofía de la educación”.

En el siglo VIII a.C., Hesiodo dedicó el saber filosófico a tratar principalmente de los dioses, los cuales se prolongan en la naturaleza. El grupo de los jónicos: Tales, Anaximandro y Anaxímenes, discurrió en torno a la naturaleza creyendo descubrir que esta era unitaria y universal. A tal discurso también se denominó filosofía. Tanto Parménides como Heráclito, con distinguirse en otras cuestiones, coinciden en descubrir aquello, que es de modo indefectible aunque como algo separado y con el Nous-mente o espíritu. Con la escuela pitagórica hacen aparición los objetos matemáticos, el número pasa a ser la entraña de todo. Las cosas bien hechas son armónicas porque están sometidas a proporciones numéricas.

Con Sócrates y con los sofistas en general Protágoras, Gorgias el tema de la reflexión Filosófica se centra en el ser humano y su ámbito. Se interesan por el discurso mental, por la virtud, por el bien. Se ha abandonado la “Phycis” y se ha abordado el “ánthropos” y la “polis”.

Platón trata muy diversos temas, pero la filosofía prosigue sin sistematizarse, es ética, es matemática, es física, es política, todo a la vez y en desorden. Platón descubre un mundo distinto de

este, del captado a través de los sentidos. Existe, aparte este mundo de las cosas, el mundo de las ideas. Además de “caballos”, merecedores e imperfectos, está la idea de caballo, eterna y perfecta. Las Ideas “son” de modo total; las cosas, en cambio, se limitan a reflejar tenuemente las Ideas.

Finalmente la Filosofía se sistematiza en Grecia. Esto se debe a Aristóteles. Ciertamente la Filosofía ya era con anterioridad un saber de la totalidad, en el sentido de que era un discurso sobre todos los objetos. Con Aristóteles el conglomerado de saberes se organiza, la Filosofía es un saber de la totalidad, como antaño, pero comprendida ahora la totalidad en cuanto totalidad y no como suma acumulativa de objetos. La Filosofía es básicamente Ontología, sabe todas las cosas pero solo en aquello en que todas coinciden. Y todas están de acuerdo en que son. La Filosofía se ocupa de todo lo que es, pero no en cuanto es esto o lo otro, sino exclusivamente en cuanto es. Para Aristóteles, la Filosofía estricta posee objeto propio, distinto a otras ciencias, el objeto no es otro que el ser.

Los primeros pasos del saber filosófico ya proporcionan las dos acepciones que antes hemos privilegiado del significante “filosofía”; la acepción de metafísica y la acepción de saber. También fue en Grecia, donde concurren concepciones referidas a, paraciencia, religión, moral, política, derecho, física, matemática.

Los diversos modelos pedagógicos que hemos situado en este tema poseen en común el aceptar, o como mínimo buscar, un ideal humano indiscutible, que no esté sometido a los avatares de la historia. Entre estas pedagogías, sin embargo, unas respetan más a Platón, otras a Kant, otras a Husserl. No faltan concepciones pedagógicas que reniegan de los tres núcleos anteriores, se descubren más pendientes de las filosofías aristotélicas y tomistas.

De acuerdo a lo que manifestó (Ortiz Ocaña, 2009) la pedagogía

profesional vincula la formación de la docencia y hacer pedagógico, vinculación que se da entre la formación educacional y la actividad laboral. sus principios sostienen que la educación es el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas.

La realidad material es el resultado de dos hontanares “materia” y “forma”. Esta última organiza la materia. Conocer será, ciertamente, comenzar con las experiencias sensoriales, pero a fin de acabar captando la “forma”, es decir, la verdad. Ahora es importante considerar que si bien la experiencia sensorial es base de la experiencia, no es menos cierto que los sentidos nos engañan o nos confunde en un de terminado momento, por lo que es necesario analizar de manera crítica, estos estímulos con el desarrollo de las habilidades del pensamiento sobre la base de diferentes métodos, que el docente considerándose necesario en el tránsito al conocimiento verdadero.

Después de estudiar muchas realidades concretas se acaba descubriendo las “formas”, las cuales son eternas e indefectibles. Al final de muchos estudios sobre organizaciones políticas concretas de diversos países dirá Aristóteles, los estudiosos concluirán que la mejor “forma” de gobierno es la monarquía. Las “formas” están ya dadas de entrada, solo hay que dejarlas al desnudo.

Las teorías pedagógicas que se adhieren a tales filosofías serán realistas, es decir idealistas y objetivas, se meterán en contacto con la realidad, pero esta tarea se encontrará siempre orientada y dirigida por las “formas” perennes, Los valores son consistentes en contra del subjetivismo actual. No se tolera el relativismo ni ontológico ni axiológico. Los principios básicos educativos, desde esta opción, son inmutables y eternos. Según (FREIRE P. 2007), la educación verdadera es la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, de ahí la necesidad de educar con una visión de que esa formación tenga la

aplicabilidad inmediata y el beneficio al individuo como a la sociedad, que en un empezar y rehacerse evolucione en pos del buen vivir respetando al semejante y a su entorno.

He aquí algunos de dichos principios según (CLAUSSE, 1970):

- A pesar de los cambios circunstanciales, aquello que especifica al ser humano, es siempre y en todas partes idéntico en sus elementos básicos, será la misma para todos y en todos los lugares. Todos los niños disfrutan de racionalidad.
- Puesto que la racionalidad es la característica más elevada del hombre, hay que educar sometiendo la instintiva natural a los fines razonables. Esto es posible porque los hombres somos libres y, por consiguiente, responsables. En la escuela reinará el orden que es espejo de lo racional, en vez de imperar el desorden espontáneo, que es síntoma de tendencias instintivas descontroladas.
- La educación no es propiamente la vida, sino preparación para la misma y, por tanto, lugar artificial donde forjar el carácter que someterá los sentidos a la razón.
- Los programas de estudio colocarán al estudiante en contacto con los valores racionales y permanentes, valores que se encarnan en las grandes obras de la cultura tradicional y clásica.

Actividades autónomas de capítulo 1

1. Comente el siguiente pensamiento: “No hay propietarios de la sabiduría, únicamente quedan exploradores de la misma”.
2. ¿Dónde se inició el quehacer filosófico?
3. Reflexione:
 - 3.1 “La educación, en sus elementos básicos, será la misma para todos y en todos los lugares”
 - 3.2 “La educación no es propiamente la vida, sino preparación para la misma”.
 - 3.3 “Los programas de estudios pondrán al estudiante en contacto con los valores racionales y permanentes”
4. Consultar el significado de los siguientes términos:
 - Abstracción
 - Axiología
 - Ciencia
 - Crítico
 - Deducción
 - Dialéctica
 - Dogmatismo
 - Eclecticismo
 - Empirismo



2

LA FILOSOFÍA ORIGEN Y EVOLUCIÓN

LA FILOSOFÍA ORIGEN Y EVOLUCIÓN

- 2.1 La idea de la filosofía.
- 2.2 Origen de la filosofía.
- 2.3 Heráclito. Vida y carácter. El devenir.
- 2.4 Demócrito. Los átomos.
- 2.5 Sócrates. El saber socrático. La ética socrática. Socratismo frente al sofismo.
- 2.6 Platón. Escritos. El mito de la caverna.
- 2.7 Aristóteles. Vida. Obras.
- 2.8 San Agustín. Vida y la persona. Obras.
- 2.9 Santo Tomás de Aquino. Filosofía y teología.



[http://filosofia.laguia2000.com/
general/el-origen-de-la-filosofia-
parte-iii](http://filosofia.laguia2000.com/general/el-origen-de-la-filosofia-parte-iii)

Es fundamental para comprender a la filosofía, reflexionar sobre algunos aspectos determinados en la historia, para ver como se han dado interpretaciones de la filosofía como un valor y cómo una forma de vida. En Aristóteles, la filosofía es una ciencia rigurosa, la sabiduría o saber por excelencia; la ciencia de las cosas en cuanto son. Y, sin embargo, al hablar de los modos de vida pone entre ellos, como forma ejemplar, una vida teorética que es justamente la vida del filósofo. Después de Aristóteles, en las escuelas estoicas, epicúreas, etc.; que llenan Grecia desde la muerte de Alejandro, y luego todo el Imperio Romano, la Filosofía se vacía de contenido y se va convirtiendo cada vez más en un modo de vida, el del sabio sereno e imperturbable, que es el ideal humano de la época.

En la concepción filosófica del cristianismo, San Agustín, trata la contraposición, aún más honda, entre una vida teorética y una

vita beata. Y unos siglos más tarde, Santo Tomás se moverá entre una sienta teológica y una sienta philosophica; la dualidad ha pasado de la esfera de la vida misma a la de los diversos modos de ciencia.

En Descartes, al comenzar la época moderna, no se trata ya de una ciencia, o por lo menos simplemente de ella; si acaso, de una ciencia para la vida. Se trata de vivir, de cierto modo, sabiendo lo que se hace y, sobre todo, lo que se debe hacer. Así aparece la filosofía como un modo de vida que postula una ciencia. Pero al mismo tiempo se acumulan sobre esta ciencia las máximas exigencias de rigor intelectual y de certeza absoluta.

Origen de la filosofía

¿Cuál es la razón que empuja al hombre a filosofar? Aristóteles la ha tocado de tal manera que ha influido decisivamente en todo el proceso ulterior de la filosofía. El comienzo de su Metafísica es una respuesta a esa pregunta: Todos los hombres tienden por naturaleza a saber. La razón del deseo de conocer del hombre es, para Aristóteles, nada menos que su naturaleza. Y la naturaleza es la sustancia de una cosa, aquello en que realmente consiste; por tanto, el hombre aparece definido por el saber; es una ciencia misma quien mueve al hombre a conocer. Y aquí volvemos a encontrar una más clara implicación entre saber y vida, cuyo sentido se irá haciendo más diáfano y transparente a lo largo de este libro. Pero Aristóteles dice algo más. Un poco más adelante escribe: “Por el asombro comenzaron los hombres, ahora y en un principio, a filosofar, asombrándose primero de las cosas extrañas que tenían más a mano, y luego, al avanzar así poco a poco, haciéndose cuestión de las cosas más graves tales como los movimientos de la luna, del sol y de los astros y la generación del todo. Tenemos, pues, como raíz más concreta del filosofar una actitud humana, que es el asombro”.

Heráclito

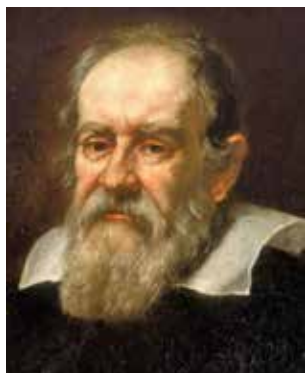


Vida y Carácter. Era de Éfeso, en el Asia Menor. Vivió entre los siglos VI y V. Se dice que era de la familia real de Éfeso y estaba llamado a regir la ciudad, pero renunció y se dedicó a la filosofía. Se plantean delicados problemas de cronología entre Jenófanes, Parménides y Heráclito. Son aproximadamente contemporáneos, pero Heráclito se mueve dentro de la dia-

léctica perme-nidea del ser y el no ser, y, por tanto, se puede considerar filosóficamente como sucesor de Parménides. Heráclito despreciaba a la muchedumbre y condenaba los cultos y ritos de la religión popular. Teofrasto lo llama melancólico. Los griegos le dieron, por su estilo un tanto sibilino, el sobrenombre de “Heráclito el Oscuro”. Dice el oráculo de Delfos que ni manifiesta ni oculta su pensamiento, sino que lo indica por signos. Y esto se podría aplicar tal vez a sus escritos.

El devenir: Lo que más importa es caracterizar la metafísica de Heráclito y situarla dentro de la evolución de la filosofía posterior a Parménides. Heráclito afirma taxativamente la variación o movimiento de las cosas: todo corre, todo fluye. Nadie se puede bañar dos veces en el mismo río, porque el río permanece, pero el agua ya no es la misma. La realidad es cambiante y mutable. Por eso la sustancia primordial es el fuego, la menos consistente de todas, la que más fácilmente se transforma. Además –dice-, la guerra es el padre de todas las cosas. Es decir, la discordia, la contrariedad, es el origen de todo en el mundo. El mundo es un eterno fuego que se transforma. Como lo igual se conoce por lo igual, según un viejo principio de conocimiento, el alma seca, la que se parece al fuego, es la mejor de todas y la que mejor conoce; el alma del sabio. El alma húmeda, como barro, es un alma inferior.

Demócrito



<http://democrito01.blogspot.com/>

Los atomistas: Son los últimos *presocráticos*. En el tiempo, llegan a coincidir aproximadamente con Sócrates, pero continúan en la tradición eleática. Los dos principales atomistas fueron Leucipo y Demócrito. Los dos, por lo menos el segundo, de Abdera (Tracia).

De Leucipo apenas se sabe nada en especial. Su doctrina coincidía en lo fundamental con la de Demócrito.

Este fue una gran figura intelectual en Grecia, gran viajero y escritor. De sus obras, como de las del resto de los presocráticos, solo quedan fragmentos. Podemos referirnos, pues, principalmente a Demócrito.

Los átomos: Los atomistas hacen la última división del ente de Parménides. Llegan a los átomos; es decir, las partes insecables, indivisibles, que no se pueden partir ya. Estos átomos se distinguen únicamente en que tienen distintas formas y de ellas dependen sus propiedades. Se mueven en torbellinos y se engarzan de diversas formas, produciendo así las cosas. Hay muchos mundos, unos en formación, otros en destrucción, otros en existencia actual. Las propiedades se fundan en la forma y también en la sutileza de los átomos. Y cada uno de estos conserva los atributos fundamentales del ente de Parménides, que aparece, valga la expresión, pulverizado.

Sócrates



<http://www.history.com/topics/ancient-history/socrates>

La figura de Sócrates: Sócrates llena la segunda mitad del siglo V ateniense; murió a los setenta años, en 399, al comenzar el siglo IV, que había de ser el de máxima plenitud filosófica en Grecia. Era hijo de un escultor y una comadrona, y decía que su arte era, como el de su madre, una mayéutica, un arte de hacer dar a la luz en la verdad.

Es Sócrates una de las personalidades más interesantes e inquietadoras de toda la historia griega; apasionó a sus contemporáneos, hasta el extremo de costarle la vida, y su papel en la Grecia y en la filosofía no carece de misterio. Sócrates tuvo una actuación digna y valiente como ciudadano y soldado; pero, sobre todo, fue el hombre del ágora, el hombre de la calle y de la plaza, que habla e inquieta a toda Atenas. Al principio Sócrates pareció un sofista más, solo más tarde se vio que no lo era, sino al contrario, que justamente había venido al mundo para superar la sofística y restablecer el sentido de la verdad en el pensamiento griego. Tuvo pronto un núcleo de discípulos atentos y entusiasta, lo mejor de la juventud ateniense, y aun de otras ciudades de Grecia, quedó pendiente de las palabras de Sócrates; Alcibíades, Jenofonte, sobre todo Platón, se contaron entre sus apasionados oyentes.

Sócrates afirmaba la presencia junto a él de un genio o demonio, familiar, cuya voz le aconsejaba en los momentos capitales de su vida. Este daimon nunca lo movía a actuar, sino que, en ocasiones, lo detenía y desviaba una acción. Era una inspiración íntima que se ha interpretado a veces como algo divino, como una voz de la Divinidad.

La acción socrática era exasperante. Un oráculo había dicho que nadie era más sabio que Sócrates; este, modestamente, pretende demostrar lo contrario; y para ello va a preguntar a sus conciudadanos, por las calles y plazas, qué son las cosas que él ignora; esta es la **ironía socrática**. El gobernante, el zapatero, el militar, la cortesana, el sofista, todos reciben las saetas de sus preguntas. ¿Qué es el valor, qué es la justicia, qué es la amistad, qué es la ciencia? Resulta que no lo saben tampoco; ni siquiera tienen, como Sócrates, conciencia de su ignorancia, y a la postre resulta que el oráculo tiene razón. Esto es superlativamente molesto para los interrogantes, y ese malestar se va condensado en odio, que termina en una acusación contra Sócrates por introducir nuevos dioses y corromper a la juventud, un proceso absurdo, tomado por Sócrates con serenidad e ironía, y una sentencia de muerte, aceptada serenamente, que bebe la cicuta en aguda conversación sobre la inmortalidad con sus discípulos, sin querer faltar a las leyes injustas con la huida que le proponen y aseguran sus amigos.

El saber socrático: ¿Qué sentido tiene esto? ¿Cómo pregunta Sócrates, y por qué no saben responderle? La oposición mayor de Sócrates va contra los sofistas; sus esfuerzos máximos tienden a demostrar la inanidad de su presunta ciencia, por eso, frente a los retóricos discursos de los sofistas pone su diálogo cortado de preguntas y respuestas. Si nos preguntamos cuál es, en suma, la aportación socrática a la filosofía, encontramos un pasaje de Aristóteles en que se dice categóricamente que le debemos dos cosas: los razonamientos inductivos y la definición universal; y añade Aristóteles que ambas cosas se refieren al principio de la ciencia. Cuando Sócrates pregunta, qué es, por ejemplo, la justicia, pide una definición. (De Subiría Samper, 2006) el rol docente implica establecer mecanismos que promuevan la reflexión por medio de acertijos, dilemas y analogías.

Definir es poner límites a una cosa, y por ello, decir lo que algo es, su esencia; la definición nos conduce a la esencia, y al saber

entendido como un simple discernir o distinguir sucede, por exigencia de Sócrates, un nuevo saber cómo definir, que nos lleva a decir lo que las cosas son, a descubrir su esencia, he aquí arranca toda la fecundidad del pensamiento socrático, vuelto a las verdad, centrado nuevamente en el punto de vista del ser, de donde se había apartado la sofística. En Sócrates se trata de decir verdaderamente lo que las cosas son. Y por ese camino de la esencia definida se llega a la teoría platónica de las ideas.

Como sostiene (jaime, 1997) El gran invento de Sócrates fue la libertad íntima. La libertad del pensamiento del individuo, pensar en que consiste vivir como hacer para lograr una existencia feliz, olvidarse de las verdades aprendidas y buscar la razón de ser dentro de uno mismo. Eso enseñó Sócrates, no enseñó a saber, enseñó a pensar.

La ética socrática: Sócrates siente principalmente la preocupación del hombre, esto no es nuevo, pues ya hemos visto que es propio de los sofistas y de toda la época, pero Sócrates considera al hombre desde un punto de vista distinto; el de la interioridad. “Conócete a ti mismo”, dice Sócrates; pon tu interioridad a la luz. Y esto trae un sentido nuevo en Grecia, un sentido de reflexividad, de crítica, de madurez, con el que el hombre griego se enriquece, aun cuando ello le cueste perder algo del impulso ingenuo y animoso con que se habían vivido los primeros siglos de historia griega. En este sentido, si bien no se puede hablar de corrupción, es cierto que Sócrates alteró decisivamente el espíritu de la juventud ateniense.

El centro de la ética socrática es el concepto de areté, virtud. Es virtud en un sentido distinto del usual, y que se aproxima más al que tiene la palabra al hablar de las virtudes de las plantas o de un virtuoso del violín. La virtud es la disposición última y radical del hombre, aquello para lo cual ha nacido propiamente. Y esta virtud es ciencia. El hombre malo lo es por ignorancia; el que no sigue el bien es porque no lo conoce, por esto la virtud

se puede enseñar (ética intelectualista), y lo necesario es que cada cual conozca su areté. Este es el sentido del imperativo socrático: conócete a ti mismo. Por eso es un imperativo moral, para que el hombre tome posesión de sí mismo, sea dueño de sí, por el saber.

Así como de la definición socrática sale el problema de la esencia y con él toda la metafísica de Platón y Aristóteles, de la moral de Sócrates arrancan todas las escuelas éticas que van a llenar Grecia y el Imperio romano, desde entonces: primero los cínicos y cirenaicos; luego, sobre todo, los epicúreos y los estoicos. Toda la filosofía griega desde comienzos del siglo IV tiene una raíz en Sócrates; lo que en él está solo apuntado o esbozado tuvo que realizarse en su fecunda tradición.

Sócrates tuvo una aportación doctrinal modesta a la filosofía. No fue probablemente hombre de muchas y profundas ideas metafísicas, como habían de serlo luego Platón y Aristóteles. Su papel fue prepararlos y hacerlos posibles, situando a la filosofía por segunda vez en la vía de la verdad, en la única que puede seguir y de la que había sido desviada por la retórica sofística, por la aparente sabiduría del buen decir, incapaz de ser otra cosa que opinión.

Socratismo frente a Sofismo

Este problema, o superficialidad, se hizo ya presente de alguna forma en la Grecia clásica. Los sabios presocráticos *sophós* significó diestro, hábil, competente, entendido en algo; más tarde ya designó sabio- se autocalificaron de sabios, eran los poseedores de la sabiduría. Eran sabios porque se decían sabios, porque lo aparentaban, porque querían mostrarse como sabios. Lo sabían todo; afirmaban saberlo todo. Los sabios eran omniscientes por autodecreto, porque arrollaban a los conciudadanos con su palabrería, No alcanzando la Verdad, denominaron verdad a la

simple apariencia de la misma. Fueron diestros en la dialéctica y en retórica o habilidad de argumentar y de convencer. Podían probar primero lo que negaban a continuación; verdad o falsedad se metamorfoseaban fácilmente en sus hábiles discursos.

El círculo socrático hizo frente a esta desfachatez antilógica. Sócrates renunció a llamarse sabio (*sophos*), adoptando el humilde vocablo de filósofo *Philos* significó propio, perteneciente a y, por tanto, amigo. El “filósofo” era un amigo o pretendiente a la sabiduría. Estaba tan ligado a la *doxa* –a las opiniones frente al saber seguro- como el resto de los ciudadanos; su originalidad residía en hacerse cargo de la fragilidad de su saber esquivando el engrimiento, cosa que los demás ciudadanos no hacían. Todos los hombres son ignorantes, clamaba Sócrates; el filósofo, con ser también ignorante, es el más sabio porque sabe que es ignorante. De esta guisa, mientras los demás andaban poseídos por dos ignorancias, al filósofo solo le quedaba una. El “conócete a ti mismo” *gnoti seoton* de Sócrates servía para librarse de una de las dos ignorancias, aquella que no discierne entre “lo que es” y “lo que quiero yo que sea”. Lo que conozco no coincide con lo que quiero conocer, dejó sentado el círculo humano que se formó en torno a Sócrates. Tan elemental saber no lo alcanzaron los sofistas o “*sophoi*”.

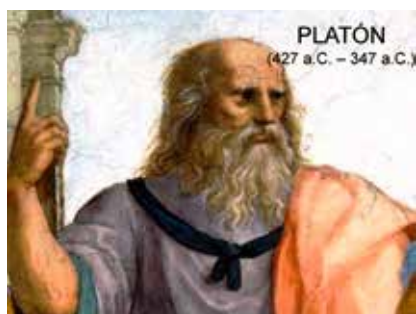
La ignorancia filosófica reside en no saber la realidad de algo; la doble ignorancia sofística, consiste además en no saber que no se sabe dicha realidad de algo.

Sócrates coloca en la base de la *paideia* –educación- el esfuerzo por suprimir la ignorancia esterelizante, supresión que dispara el ansia de verdad. Los sofistas, por el contrario, se recreaban en la palabrería dialéctica y retórica que confundía al auditorio.

El pluralismo teleológico que debe ser defendido a menos que la política imponga irracionalmente –sin prueba científica- el fin educacional que pseudo justifica el poder bruto –político- que

unos hombres ejercen encima de otros, es un pluralismo que debe ir acompañado, en cada opción permitida en su seno, de una suficiente dosis de humildad gnoseológica. Un grupo de educadores –padres, maestros o periodistas tienen derecho en una colectividad libre a escoger el modelo antropológico que más les convenza; lo importante, empero, es no adoptar el talento sofístico en tal empeño sino la postura socrática, la cual evitará dogmatismos cerrados en el trabajo de educar.

Platón



<https://humanidadesquercus.wordpress.com/tag/platon/>

Vida: Platón nació en Atenas el año 427, y murió, en la plenitud de su vida intelectual, en 347. Pertenece a una familia noble y antigua, cuyos orígenes pretendían remontarse a Codro y Solón. Su nacimiento y su vocación personal lo llamaban a la política, a la vez que la atracción de Sócrates lo llevó a

dedicarse a la filosofía. Después de dos intentos de intervención en la vida pública ateniense, la muerte de Sócrates lo apartó totalmente de ella; solo le interesaban los temas políticos, que le hizo dar un puesto tan principal en su sistema a la teoría del Estado o intentar por varias veces, aun con graves riesgos, que su discípulo Dión, cuñado del tirano Dionisio de Siracusa, realizara, durante el reinado de este y el de su sobrino Dionisio el joven, el ideal del Estado platónico. Estos proyectos se frustraron, y la actividad de Platón se ciñó a su genial meditación filosófica, a su gran labor de escritor y a la enseñanza viva en la escuela de filosofía que fundó, hacia el 387, en una finca con arboleda, próxima al Cefiso, en el camino de Eleusis, dedicada al héroe Academo, y que por eso se llamó Academia. Esta es-

cuela perduró, aunque con profundas alteraciones, hasta el año 529 de nuestra era, en que la mandó clausurar el emperador Justiniano. Platón ejerció en ella su magisterio hasta su muerte, en colaboración estrecha y profunda con su máximo discípulo, Aristóteles.

Escritos: La obra de Platón se conserva casi completa. Es, con la aristotélica, lo capital de la filosofía y de toda la cultura griega. Además, su valor literario es tal vez el más alto de todo el mundo helénico, que le hace encontrar las expresiones y las metáforas justas para verter un nuevo modo de pensamiento. Es incalculable la aportación platónica a la formación del lenguaje filosófico. Platón escogió, como género literario para expresar su pensamiento, el diálogo, que tiene una relación profunda con su doctrina de la dialéctica como método filosófico, y muchos de ellos son de sobrecogedora belleza poética. El personaje principal es siempre Sócrates, que lleva el peso de la discusión. Los diálogos de juventud, la Apología, el Critón, el Eutífrón, están fuertemente teñidos de socratismo. En su madurez se sitúan entre los mas importantes el Protágoras, el Gorgias, el Eutidemo (sobre los sofistas), el Felón, sobre la inmortalidad del alma; el Symposion o Banquete, acerca del amor; el Fedro, donde se encuentra la teoría del alma, y la República, sobre la justicia y la idea del Estado. Por último, el Teeteto, el Parménides, tal vez el más importante de los escritos platónico-, el Sofista y el Político; y en los años de la vejez, el Timeo, donde se hallan las referencias a la Atlántida; el Filebo, y una obra considerable, la más extensa en volumen, que contiene una segunda exposición de la teoría del Estado, y en la que no aparece Sócrates: Las Leyes. La autenticidad de algunos escritos platónicos, en especial de algunas de sus cartas alguna de ellas, como la VII, tiene suma importancia, ha suscitado graves dudas y problemas.

El pensamiento de Platón muestra una evolución que parte de la doctrina de Sócrates, llega a su genial descubrimiento de las ideas y culmina en la discusión de las dificultades y problemas

que las ideas plantean, en diálogo con Aristóteles. Aquí no podemos seguir esta marcha de la metafísica platónica, y nos limitaremos a exponer las líneas más vivas y fecundidad de la filosofía de la madurez, que contienen todo el problema, que hubo de poner en movimiento la historia ulterior del pensamiento griego.

El mito de la caverna: En el libro VII de la República cuenta Platón un mito de fuerza sobrecogedora, en el que representa simbólicamente la situación del hombre en su relación con la filosofía, y a la vez la estructura de la realidad. Lo curioso es que inmediatamente antes, al final del libro VI, había expuesto en formas de tesis esa misma doctrina sobre la realidad y los métodos para conocerla. Este procedimiento de Platón recuerda, con una esencial alteración del orden, la técnica habitual de hacer comprender una verdad mediante una representación poética que se esclarece y precisa de modo intelectual, pero esta inversión de los términos revela que no se trata de un simple ejemplo metafórico, sino que el mito agrega algo a la explicación que lo antecede.

El contenido del mito se reduce en lo esencial a lo que sigue. Platón imagina unos hombres que se encuentran desde niños en una caverna, que tiene una abertura por donde penetra la luz exterior, están sujetos de modo que no pueden moverse ni mirar más que al fondo de la caverna. Fuera de esta, a espaldas de esos hombres, brilla el resplandor de un fuego encendido sobre una eminencia del terreno, y entre el fuego y los hombres encadenados hay un camino con un pequeño muro, por ese camino pasan hombres que llevan todo género de objetos y estatuillas, que rebasan la altura de la tapia, y los encadenados ven las sombras de esas cosas, que se proyectan sobre el fondo de la caverna: cuando los transeúntes hablan, los encadenados oyen sus voces como si procedieran de las sombras que ven, para ellos la única realidad. Uno de los encadenados, libre de su sujeción, contempla la realidad exterior; la luz hace que le

duelan los ojos, y apenas ve; el sol lo deslumbra dolorosamente y lo ciega. Poco a poco intenta habituarse; primero consigue ver las sombras; luego, las imágenes de las cosas, reflejadas en las aguas; después, las cosas mismas. Vería el cielo de noche, las estrellas y las lunas; y al amanecer, la imagen reflejada del sol, y por último, después de un largo esfuerzo, podría contemplar el sol mismo. Entonces sentiría que el mundo en que había vivido antes era irreal y desdeñable, y si hablaba con sus compañeros de ese mundo de sombras y dijera que no eran reales, se reirían de él, y si tratase de salvarlos y sacarlos al mundo real, lo matarían.

Aristóteles



<http://www.biografiasyvidas.com/monografia/aristoteles/filosofia.htm>

Con Aristóteles, la filosofía griega llega a su plena y entera madurez; hasta tal punto, que desde entonces empezará su decadencia, y no volverá a alcanzar una altura semejante; ni siquiera es capaz Grecia de conservar la metafísica aristotélica, sino que le falta la comprensión para los problemas filosóficos en la dimensión profunda en los que ha-

bía planteado Aristóteles, y en pensamiento helénico se trivializa en manos de las escuelas de moralistas, que llenan las ciudades helénicas y luego las del Imperio romano.

Aristóteles es con Platón la figura más grande de la filosofía griega y aun tal vez de toda epistemología de su tiempo. Han determinado en mayor medida que ningún otro pensador transitó por los caminos que después de ellos había de recorrer la filosofía. Ha sido el descubridor de un hondo estrato de las cuestiones metafísicas, el forjador de muchos de los más impor-

tantes conceptos que el intelecto humano maneja desde hace largos siglos para pensar en el ser de las cosas, el creador de la lógica como disciplina que se mantiene casi en los límites que le dio Aristóteles, salvo dos o tres intentos geniales a lo largo de toda la historia de la filosofía, el hombre, en suma, que ha poseído todo el saber de su tiempo, y donde ha puesto la mano ha dejado la huella única de su genialidad. Aristóteles, por esto, ha gravitado de modo incalculable en toda la filosofía, y es por ello tal vez nuestro primer problema, aquel con el que tiene que enfrentarse más seriamente el pensamiento actual si quiere dar razón de sí mismo y situarse radicalmente en su propio tiempo y en el auténtico problema de la filosofía.

VIDA: Aristóteles no era un griego puro, sino más bien un macedonio, aunque con fuertes influencias griegas. Nació en Estagira, en la península Calcídica, el año 384 antes de J. C. Su padre, Nicómaco, era médico y amigo del rey de Macedonia, Amintas II. Es posible, como señala Ross, que esta ascendencia influyera en el interés de Aristóteles por las cuestiones físicas y biológicas. A los dieciocho años entró en la escuela de Platón, en Atenas; allí permaneció diecinueve años, hasta la muerte del maestro, en calidad de discípulo y de maestro también, estrechamente vinculado a Platón y a la vez en honda discrepancia. Aristóteles, el único auténtico platónico, muestra el sentido en que es posible solamente un verdadero discipulado filosófico. Al morir Platón, se encarga de la dirección de la Academia Espeusipo, y Aristóteles sale de ella y de Atenas. Fue a Misia, donde permaneció tres años, y se casó; más tarde, muerta su esposa, tuvo otra mujer, madre de su hijo Nicómaco también estuvo en Mitilene, en la isla de Lesbos.

Aristóteles desplegó una actividad intelectual enorme. Casi todas sus obras son de esta época. Reunió un material científico incalculable, que le permitió hacer avanzar de un modo prodigioso el saber de su tiempo. A la muerte de Alejandro, en 323, se suscitó en Atenas un movimiento antimacedónico, que resultó

hostil a Aristóteles: fue acusado de impiedad, y dijo- que Atenas pecara por tercera vez contra la filosofía se refería a la persecución de Anaxágoras y a la muerte de Sócrates; se trasladó, pues, a Calcis, en la isla de Eubea, donde la influencia macedónica era fuerte, y murió allí el año 322.

OBRAS: Aristóteles escribió dos tipos de libros: unos, llamados exotéricos, destinados a un gran público, eran, por lo general, diálogos, y se elogia mucho su elegancia y su valor literario; los otros, filosóficos o acroamáticos, o también esotéricos, trataban de las cuestiones más profundas y se dirigían solo a los núcleos reducidos del Liceo, su forma era, por lo general, la del curso o lecciones, y se conservan a veces en redacción provisional, sin elaborar, como simples apuntes. Los diálogos se han perdido todos, solo quedan fragmentos, en cambio, la obra científica de Aristóteles se conserva en su parte más principal. Naturalmente, hay que tener en cuenta que entre los escritos aristotélicos se encuentran apócrifos, y en muchos casos están hechos en colaboración con discípulos, o están redactados por estos a base de sus apuntes y papeles de clase.

San Agustín



<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/agustin.htm>

La vida y la persona: San Agustín es una de las figuras más importantes de su tiempo, del cristianismo y de la filosofía. Su personalidad originalísima y rica deja una huella profunda en todas las cosas donde pone su mano. La filosofía y la teología medievales, es decir, lo que se ha llamado la Escolástica, toda la dogmática cristiana, disciplinas enteras como la filosofía del espíritu y

la filosofía de la historia, ostentan la marca inconfundible que les imprimió. Más aún: el espíritu cristiano y el de la modernidad están influidos decisivamente por San Agustín, y tanto la Reforma como la Contrarreforma han recurrido de un modo especial a las fuentes agustinianas.

San Agustín es un africano. No se puede olvidar esto. Africano como tertuliano, hijo de aquella África romanizada y cristianizada del siglo IV, sembrada de herejías, donde conviven fuerzas religiosas diversas, animadas de una pasión extraordinaria. Nace en Tagaste, en Numidia, cerca de Cartago, el 354. En su ascendencia se encuentran dos influencias bien distintas: su padre, Patricio, magistrado pagano, bautizado solo al morir, hombre violento e iracundo, de encendida sensualidad, que luego hubo de perturbar tanto a Agustín; su madre, Mónica, canonizada después por la Iglesia, que quiso a su madre apasionadamente, tuvo que debatirse entre los impulsos de su doble herencia.

Aurelio Agustín estudió muy joven en Tagaste, en Madauro y luego en Cartago, a los diecisiete años. En esta época se enamora de una mujer, y de ella nació su hijo Adeodato. También en este tiempo encuentra Agustín por vez primera la revelación filosófica, leyendo el Hortensio, de Cicerón, que le hizo una impresión muy fuerte, desde entonces adquirió conciencia del problema filosófico, y el afán de verdad ya no había de abandonarlo hasta la muerte. Busca la Escritura, pero le parece pueril, y la soberbia frustra este primer contacto con el cristianismo. Y entonces va a buscar la verdad en la secta maniquea.

Manes nació en Babilonia a comienzos del siglo III, y predicó su fe por Persia y casi toda el Asia, hasta la India y la China. Vuelto a Persia, fue preso y murió en suplicio. Pero su influencia se extendió por occidente también, y fue un grave problema para el cristianismo hasta muy entrada la Edad Media. El maniqueísmo

mo contiene muchos elementos cristianos y de las diversas herejías, algún recuerdo budista, influencias gnósticas y, sobre todo, ideas capitales del mazdeísmo, de la religión persa de Zoroastro. Su punto de partida es el dualismo irreductible del bien y del mal, de la luz y las tinieblas, de Dios y del diablo, en suma. La vida entera es una lucha de los dos principios inconciliables. Al maniqueísmo acudió San Agustín lleno de entusiasmo.

En Cártago enseña retórica y elocuencia, y se dedica a la astrología y a la filosofía. Luego marcha a Roma, y de aquí a Milán adonde lo sigue su madre. En Milán encuentra al gran obispo San Ambrosio, teólogo y orador, a quien escucha asiduamente, y que contribuyó tanto a su conversión. Descubre entonces la superioridad de la Escritura y, sin ser aún católico, se aleja de la secta de Manes, por último, ingresa como catecúmeno en la Iglesia. Desde entonces se va aproximando cada vez más al cristianismo, estudia a San Pablo y a los neoplatónicos, y el año 386 es para él una fecha decisiva. Siente en el huerto milanés, una crisis de llanto y desagrado de sí mismo, de arrepentimiento y ansiedad, hasta que oye una voz infantil que le ordena: tolle, lege, toma y lee. Agustín toma el Nuevo Testamento y al abrirlo lee un versículo de la Epístola a los Romanos que alude a la vida de Cristo frente a los apetitos de la carne. Se siente transformado y libre, lleno de luz, el obstáculo de la sensualidad desaparece en él. Agustín es ya totalmente cristiano.

Desde ese momento su vida es otra, y se dedica íntegramente a Dios y a su actividad religiosa y teológica. Su historia se va convirtiendo en la de sus obras y su labor evangélica. Se retira una temporada a una finca, con su madre, su hijo y algunos discípulos, y de esa permanencia proceden algunos de sus escritos más interesantes. Luego se bautiza por manos de San Ambrosio y se dispone a volver a África. Antes de salir de Italia pierde a su madre, y Agustín la llora apasionadamente; dos años después, ya en Cártago, muere el hijo. Luego es ordenado sacerdote en Hipona, y más tarde consagrado obispo de esta misma ciudad.

Su actividad es extraordinaria, junto al ejemplo fervoroso de su alma cristiana van surgiendo sus obras. En agosto del año 430 muere en Hipona San Agustín.

Obras: La producción agustiniana es copiosísima, de alcance y valor desiguales. Las obras más importantes son las referentes a la dogmática y a la teología, y las que exponen su pensamiento filosófico. Sobre todo, las siguientes:

Los trece libros de las Confesiones, un libro autobiográfico en que cuenta Agustín, con una intimidad desconocida en el mundo antiguo, su vida hasta el año 387, y al mismo tiempo muestra su formación intelectual y las etapas por que pasó su alma hasta llegar a la verdad cristiana, desde la que puede iluminar su vida entera, confesándola ante Dios. Es un libro sin equivalente en la literatura, de altísimo interés filosófico.

La otra obra máxima de San Agustín es la titulada *De civitate Dei*, la ciudad de Dios. Es la primera filosofía de la historia, y su influjo ha perdurado hasta Bossuet y Hegel.

Al lado de estas dos obras podemos contar los tres diálogos que siguieron a conversión, *De beata vita*, *Contra Academicos* y *De ordine*. Además, los *Soliloquia*, el *De Trinitate*, etc.

San Agustín recoge una serie de doctrinas helénicas, sobre todo neoplatónicas, de Plotino y Porfirio; a Platón y a Aristóteles los conoce muy poco y por vía indirecta, mucho más a los estoicos, epicúreos, académicos y, sobre todo, a Cicerón. Este caudal importantísimo de la filosofía griega pasa al cristianismo y a la Edad Media a través de San Agustín. Pero adapta generalmente las aportaciones de los griegos a las necesidades filosóficas de la dogmática cristiana; es el primer momento en que la filosofía griega como tal va a entrar en contacto con el cristianismo. Gracias a esta labor, la fijación de los dogmas da un paso gigantesco, y San Agustín se convierte en el más importante de

los Padres de la Iglesia latina. Su obra filosófica es una de las fuentes capitales de que se ha nutrido la metafísica posterior.

Santo Tomás de Aquino



<https://ivanu.wordpress.com/tag/santo-tomas-de-aquino/>

Vida y obras: Tomás era hijo de la familia de los condes de Aquino; nació en Roccasecca hacia 1225; estudió primero en el monasterio de Monte-Casino, y en 1239 fue a Nápoles para cursar las siete artes liberales; allí estudio el trívium (gramática, retórica y dialéctica) con Pedro Martín, y el quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música) con Pedro de Iberia. Estudia también artes en la Universidad de Nápoles, y en 1244 toma en esta ciudad el hábito de Santo Domingo. Poco después se dirige a Paris con el

maestro general de la Orden; pero sus hermanos, molestos por su entrada en religión, se apoderan de él en el camino y lo llevan a Roccasecca. El año siguiente va a Paris, donde conoce a Alberto Magno, y estudia con él en esa ciudad y después en Colonia. En 1252 vuelve a Paris, donde se hace maestro en teología, y allí actúa durante algunos años. De 1259 a 1269 enseña en distintas ciudades de Italia (Agnada, Orvieto, Roma, Viterbo). Vuelve a Paris, su verdadero centro; después reside en Nápoles y sale de esta ciudad en 1274, convocado por Gregorio X para asistir al segundo Concilio de Lyon. Pero su salud no pudo soportar la abrumadora labor intelectual a que se sometía: cayó enfermo en el camino, y murió en Fossanova el 7 de marzo de 1274.

Filosofía y teología

Para Santo Tomás hay una distinción clara: se trata de dos ciencias, de dos tipos distintos de saber. La teología se funda en la

revelación divina, la filosofía, en el ejercicio de la razón humana, se ha dicho, con razón, que en rigor la teología no la hace el hombre, sino Dios, al revelarse. Filosofía y teología tienen que ser verdaderas, Dios es la misma verdad y no cabe dudar de la revelación; la razón usada rectamente, nos lleva también a la verdad. Por tanto, no puede haber conflicto entre la filosofía y la teología, porque sería una discordia dentro de la verdad.

Son, pues, dos ciencias independientes, pero con un campo común, su distinción viene, ante todo, del punto de vista del objeto formal, pero su objeto material coincide parcialmente. Hay dogmas revelados que se pueden conocer por la razón, por ejemplo indicará Santo Tomás, la existencia de Dios y muchos atributos suyos, la creación, etc., sin embargo, su revelación no es superflua, porque por la razón solo conocerán estas verdades muy pocos. En los casos en que se puede comprender racionalmente, es preferible esto a la pura creencia. Encontramos aquí una resonancia mitigada del FIDES **quaerens intellectum**; Santo Tomás no cree ya que se pueda intentar la comprensión racional del objeto de la fe, sino solo en parte. La razón aplicada a los temas que son también asunto de fe y de teología es la llamada teología natural, hay pues, una teología natural junto a la teología fidei. Esta teología natural es para Santo Tomás filosofía, y lo más importante de ella; en rigor, es la filosofía tomista.

La revelación es criterio de verdad. En el caso de una contradicción entre la revelación y la filosofía, el error no puede estar nunca en la primera, por tanto, el desacuerdo de una doctrina filosófica con un dogma revelado es un indicio de que es falsa, de que la razón se ha extraviado y no ha llegado a la verdad, por eso choca con ella. En este sentido hay una subordinación de la filosofía, no precisamente a la teología como ciencia, sino a la revelación, pero su sentido no es el de una traba o imposición, sino al contrario, la filosofía pone como norma suya lo que le es más propio, es decir, la verdad. La revelación la pone en guardia, pero es la propia razón filosófica la que habrá de buscar el saber verdadero.

Para concluir es importante establecer las bases que encamina estas disciplinas Filosofía y Educación, conocer con claridad la tarea de cada una de ellas, sin desconocer la relación intrínseca existente entre ellas, de ahí que todo filósofo es un educador y todo educador de alguna forma es un filósofo, no obstante, cuando trabajan desde sus propias posiciones epistemológicas, a saber que filosofía consiste en amor a la sabiduría y como tal implica permanente búsqueda, análisis, reflexión sobre una realidad, la educación y la Filosofía, por su propia naturaleza, constituyen un saber, un pensar, un análisis crítico. De igual modo la filosofía ha contribuido a enriquecer el quehacer metodológico y reflexivo de otras ciencias, entre ellas está la educación; la que está orientada a potencializar las habilidades conocimientos y valores de los seres humanos de acuerdo a su contexto cultural y normas de convivencia de ese grupo social al que pertenece, la educación entonces tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad, en el respeto a los principios participación y al buen vivir.

Actividades autónomas de capítulo 2

1. ¿Cuál es el legado filosófico de Sócrates a la Educación actual?
2. Genere una definición personal de la Filosofía de La Educación.
3. ¿Cuál es la vinculación entre Filosofía y Educación que presenta el autor?
4. ¿Qué relación encuentra entre el mito de la Caverna de Platón, y el que hacer educativo?
5. ¿Cuál es el fundamento filosófico educativo de la patristica y la escolástica?, explique.
6. Consultar el significado de los siguientes términos:
 - Filosofía
 - Educación
 - Ética
 - Cultura
 - Mito
 - Virtud
 - Dogma
 - Saber
 - Ser

3

**LA FILOSOFÍA
DE LA
EDUCACIÓN**

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

- 3.1 Las interrogantes filosóficas
- 3.2 Tareas de una Filosofía de la Educación
- 3.3 El proceso educador
- 3.4 Teleología educativa
- 3.5 El hombre de la Educación nueva

Las interrogantes filosóficas

La filosofía, si se la entiende como metafísica o como reflexión crítica, es particularmente cuestionadora y reflexiva. Sumados todos los momentos históricos, puedo afirmar que la intromisión filosófica ha sido total; porque ha permitido la búsqueda de repuestas y mostrado las preocupaciones del hombre en los diversos ámbitos de la curiosidad humana—quizá malsana aunque esquivable—no importa en qué tema. Conviene subrayar que su presencia es fundamentalmente interrogativa, que aun en el supuesto de que lance aciertos no hay que tomar a éstos muy en serio; su consistencia es flaca, ya que desnudos de pruebas como andan son más bien espuela o aguijón para proseguir en la búsqueda que lugar de acampada. Como ocupación mayúscula la faena filosófica no se propone tanto saber cosas o saber decidir cuánto someter a inquisición todo aquello que imaginamos saber o poder.

Sostiene (Fallot, 1992), la captación inteligente de algo no se obtiene a menos que antes se disponga un esquema mental previo que permita que algo se nos dé en forma de fenómenos sensitivos o mental. No hay modo de dar con las cosas tal como ella son. Mirar o tocar u oír o, así como entender, proponer una estructura orgánica en unos casos, mental en otros, qué condiciones para también hacer posible la presencia, al sentido de la razón, de las conocidas a través de las sensaciones o bien mediante la mente.

La filosofía formula preguntas peculiares. Una pregunta normal es: ¿cómo andas en tu matrimonio? una interrogante singular, en cambio, es: ¿qué es el matrimonio? o bien, ¿para qué casarse? Otra pregunta común puede ser: ¿cuánto espacio ocupa este parque?, mientras constituye una pregunta casi diferentes ¿qué es el espacio? Se trata de interrogantes peculiares, tan alejados de los emitidos por el hombre común son como mínimo parientes del quehacer filosófico. Obsérvese cómo las preguntas filosóficas –impertinentes e indecorosas– apuntan de lleno, o por el flanco, a la intransferible vida de los hombres. Que sea el matrimonio, o el espacio, o el amor, o la muerte, tiene siempre que ver con nuestras biografías: con nuestra angustia y con nuestra alegría, con nuestra calamidad y nuestra dicha, con nuestra vida y con nuestra muerte. La filosofía no será existencialista, pero difícilmente dejará de ser existencial.

Viene alguien y te dice “no lles tus hijos a aquella escuela porque enseñan mal”. Otro asegura: “mis hijos han sido muy bien educados”. Ahí se revela una cantidad enorme o en actos y de instituciones calificados y calificadas de educativos. La educación es algo con lo que nos encontramos por la calle de igual modo como nos topamos con el lenguaje, la publicidad, el teatro, la ciencia, la religión, la ética, con respecto a lo presentado el acto educativo no es meramente accidental, requiere un proceso planificado donde se consideran varios aspectos como ambiente, metodología, estrategias, recursos y sobre todo una filosofía educativa donde se asientan las base de este hecho. La educación también configura nuestra existencia. También aquí, pues, va a establecerse el interrogante impertinente, la pregunta filosófica. ¿Qué es la educación?, ¿con qué finalidad educar? De esta guisa nace la filosofía de la educación. No importa, desde este interrogatorio, ni el cómo, ni el con qué, ni en qué medio, ni a quién se educa; lo que preocupa ahora de frente es el qué y para qué de la educación. Según (Fallot, Filosofía de la Educación, 1992) La reflexión filosófica sobre el proceso educador no constituye moda de hogaño; así Castiglione es su obra II

Cartegiano, en pleno Renacimiento, como también Erasmo de Róterdam, en la educación de los niños, ya se interrogan sobre el qué y el para qué de la educación, y esto sin querernos referir ahora a la Antigüedad clásica. Los filósofos de la educación han sido numerosos aun sin conciencia clara y distinguida de su faena. Lucero, Rabelais, Molière, Fenelon, Locke, Montesquieu, Rousseau... Son autores conocidos que han procurado responder a preguntas filosóficas en torno al hecho educativo.

Según (Cabanas, 1982) la filosofía de la educación debe ser considerada como Filosofía aplicada, en otras palabras, una aplicación de los conocimientos filosóficos a los problemas educacionales para tratar de esclarecerlos y guiar la práctica educativa. En este sentido la Filosofía de la Educación, más que abrir nuevos y propios campos de estudio, utiliza las conclusiones logradas en diversas ramas de la Filosofía, sobre todo las ideas y concepciones del mundo, la Antropología, la Ética y la Axiología.

Al filósofo de la educación se le escapan preocupaciones tales como la dislexia, el cómo mejorar la relación entre maestros y alumnos, de qué forma integrar a la familia en la marcha escolar...; en cambio, se preocupa de: ¿por qué tiene importancia leer bien. ¿En qué tiene que consistir la relación “maestro-alumnos”? ¿qué valor posee la familia? de acuerdo a (Fallot, Filosofía de la Educación, 1992).

La grandilocuencia de la Filosofía de la educación, adquiere mayor volumen si atinamos a ver que el fenómeno educativo está fuertemente atado a la cuestión sobre qué es un ser humano. Se asegura que el hombre irrumpió cuando apareció el trabajo o como mínimo el lenguaje; es decir cuando apareció la cultura. Hombre, cultura y educación –esta transmite a aquellas son inseparables. Kant, sostuvo que el distintivo entre el bruto y el hombre radica precisamente en que este último solo llega a ser tal mediante la educación. Si lo que la humanidad es y ha sido resulta inexplicable sin el recurso a los procesos educacio-

nales, salta a la vista la pertinencia de las interrogantes filosóficas sobre dichos procesos. Preguntar por la educación, por su bulto y por sus fronteras, por su peso o valor, es inquirir, a la postre, por nosotros mismos.

Ya no llaman, pues, sobremanera la atención tantas expresiones en uso como: “las bases filosóficas de la educación”, “los presupuestos filosóficos de la tarea educativa”, “la filosofía de la educación” Se trata de formas de hablar parecidas a otras también corrientes como: “filosofía del arte”. “filosofía del derecho”, “filosofía de la ciencia”, “Filosofía de la Historia”... Lo que no resulta tan obvio es el significado de tales expresiones: ¿qué se designa con ellas? La imprecisión de estos lenguajes nos avisa del riesgo que corremos de zambullirnos en el decir sin sentido, ahora bien, tal peligro no es suficiente para eliminarlos. Sin duda pueden también utilizarse para señalar ámbitos de investigación autónomos y de suma importancia.

Tareas de una Filosofía de la Educación

Intentamos establecer las posibles funciones de una Filosofía de la educación. Esto es tanto más urgente, cuanto mayor es la discusión en torno a las relaciones entre Pedagogía –no escribimos “Educación” y filosofía Nassif establece seis relaciones fundamentales a partir de los diversos puntos de vista.

Para Giovanni Gentiles, quien fue un idealista, dado que la Filosofía es el estudio del espíritu, el cual se realiza en la historia –formándose de pata guisa, y dado también que la pedagogía es la ciencia de la formación del espíritu, filosofía y pedagogía coinciden.

De acuerdo a (García Amilburu & García Gutiérrez, 2013) la filosofía de la educación le preocupa ser útil a los universitarios estimulados por la educación, así como también a la docencia en permanente formación, pues los tópicos considerados en

esta disciplina son orientaciones relevantes en su labor profesional. Sin duda la filosofía se ha interesado por cuestiones sustanciales en todos los tiempos y la educación es una de ellas, pues valora la necesidad de la educación durante la existencia.

Wilhelm



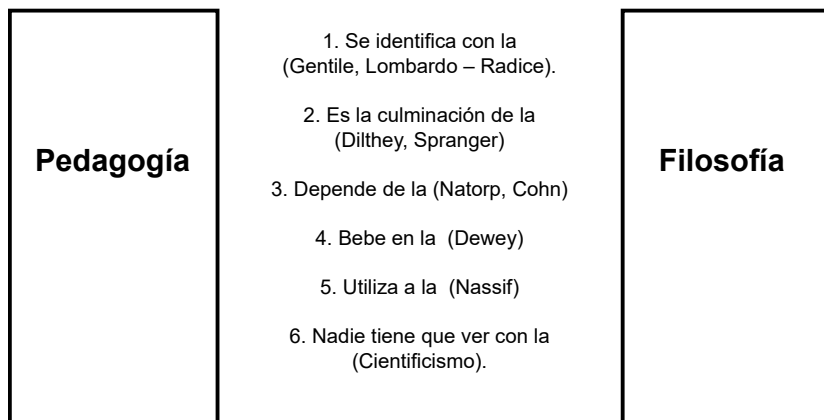
<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/d/dilthey.htm>

Según (Morente, 2000) cita a Dilthey para quien la existencia viva de las cosas no pueden ser demostradas por la razón, no pueden ser descubiertas por el intelecto, tiene que ser intuido por una intuición de carácter volitivo, que consiste en percibir a nosotros mismos como agentes que antes que pensar quieren y apetecen; desean de ahí una filosofía como concepción histórica del universo,

una *weltanschauung*. Un filósofo se limita a interpretar el espíritu de su época; el pedagogo lo realiza, lo pone en práctica. La finalidad de cada filosofía es, pues, elaborar la teoría de la formación del hombre, es dar paso a una pedagogía.

A Paul Naport no le bastó como a Herbart fundar la pedagogía en la psicología y en la ética; la fundó en lo que él entendía la totalidad de la filosofía ética, estética, lógica y filosofía de la religión-. Puesto que la filosofía proporciona una visión de la cultura humana, no puede menos que constituir el soporte de la pedagogía.

Áreas de una Filosofía de la Educación



Fuente: texto de Filosofías de la Educación de Octavi Fullat.

John Dewey considera que la filosofía entrega hipótesis operantes a la pedagogía y una visión más amplia de su tarea.

La postura de Ricardo Nassif está muy extendida en la actualidad. La pedagogía es un saber autónomo que se vale de la filosofía como de otros saberes.

Aquellos que se inscriben en el cientificismo, o valor exclusivo de las ciencias empíricas, necesariamente tienen que prescindir de los posibles aportes filosóficos. La experiencia sola basta.

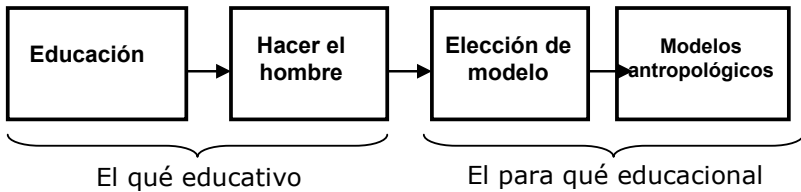
La posición del autor, ante la diversidad descrita, partiendo de la noción de filosofía considerada hasta ahora.

Acciones de la Filosofía de la Educación

- Revisar la comunicación asertiva en el hecho educativo.
- Señalar con claridad los pasos en el interaprendizaje.

- Presentar las características educada del ser humano.
- Explicar, desde los fines, las diversas pedagogías.

El trabajo específico de la Filosofía de la educación queda circunscrito a las cuatro tareas indicadas. Podrá abordarlas todas o bien limitarse a alguna tan solo, pero difícilmente puede sobrepasarlas sin verdadero riesgo de caer en el dogmatismo metafísico. A fin de destacar fuertemente nuestra opción, hemos titulado precisamente el presente libro con la expresión Filosofía de la Educación, donde el plural señala las ganas de esquivar el dogmatismo.



Fuente: texto de Filosofías de la Educación de Octavi Fullat.

Someter a análisis el lenguaje usado por los educadores, es faena importantísima para el filósofo de la educación. En este texto no abordamos, sin embrago, esta temática, dirigiéndose las preferencias hacia los puntos tercero y cuarto. Conviene notar, no obstante, que esta exclusiva tarea ya justificaría un libro de filosofía de la educación. Tampoco vamos a entretenernos en la segunda de las tareas recesadas: indagar cuál sea la hermenéutica o sentido vasto del proceso educacional. Con todo, aunque al soslayo, se tocará el tema al abordar los otros dos. El dejar al desnudo el sino del hecho educativo es algo que ya ocupó a los pensadores griegos; y así, por ejemplo, concluyeron que la paideia iba encaminada a la educación de los ciudadanos, y no frontalmente para alcanzar el negocio, sino para el fin de este que no es otro que el ocio..

Nos circunscribimos a las tareas tercera y cuarta de la Filosofía de la educación por creerlas de singular urgencia. Parecen ser de utilidad más inmediata.

Si bien se mira, la antropogénesis y la educación se dan la mano; aún más, coinciden, resolviéndose ambas en una sola peripecia. Esta, y no otra, nos parece ser la substancia educativa. El hombre insiste en tener que educarse. Como ser desmaya un solo instante, en tan apremiante faena, deja de haber hombre. Solo los cadáveres y las civilizaciones periclitadas han abandonado la educación.

Si se indaga el origen del proceso educador, irremediabilmente se cae en la cuenta, que no es otro que el hecho que haya hombres, los que les insisten no tanto en ser esto o aquello sino, de entrada, en tener que ser. La educación descubre su hontanar y su exigencia en la misma entraña antropológica. Ser hombre es tener que educarse. El ente humano es constitutivamente animal educando. A nadie extrañará que la filosofía de la educación se ocupe de esta inquisición, ya que es cosa propia suya indaga acerca de los principios. El “arkhé” (espacio educativo) de la educación es el hombre mismo y sus peculiares estructura y función.

El hombre es forzosamente educando; no es cuestión de si quiere, uno educarse o quedar deseducado; es que o nos educamos y alcanzamos la constitución humana, o nos paramos antes y persistimos en una elemental animalidad. La naturaleza del hombre exige el proceso educativo. En el segundo momento se planteará el problema de la dirección a imprimir la faena educante; más de entrada, topamos con que hay que educar, quiérase o no, amenos que uno se desdiga de ser hombre. Estamos condenados a ser educandos; solo después podrá hablarse de buena o mala educación. Hacer nuestra vida en el mundo -físico y social- viene a ser lo mismo que educarnos; es educándonos como fabricamos nuestras biografías.

Consistimos en educación aquí reside el qué esta; ahora bien dado que existen diversos modelos educacionales, resulta imprescindible cuestionarse sobre el origen o “arkhé” de tal pluralismo –aquí apunta en para qué de la educación. El filósofo no inventa –no tendría, por lo menos, que inventar finalidades educativas; estas se hallan aquí, en pleno mundo. La tarea filosófica al respecto no es otra que desentrañar la fuerza de la diversidad. Los distintos **ways of live** ofrecidos comportan el tener que elegir entre esta o la otra modalidad educativa.

El filósofo no crea educación; se limita a reflexionar sobre la existencia sea la pretérita o la actual. La reflexión, como acabamos de ver, tiene cuatro inflexiones: el lenguaje educacional, la hermenéutica general del proceso educativo, la estructura constante de lo educacional y, por último, la teología de la faena educadora.

El proceso educativo

Como señala el destacado inglés, profesor de la Universidad de London (Desmond O’Connor, 1971) en su obra titulada “Introducción a la filosofía de la educación” enumera una lista de fines de la educación. Señala cinco: proporcionar las habilidades mínimos, la capacitación laboral, despertar del deseo de conocimiento, desarrollar una perspectiva crítica y estimular el aprecio por las realizaciones humanas. Como él mismo confiesa, se trata de cinco estéticos lugares comunes que suelen encontrarse en los escritos sobre educación. Para salvar el escollo de los juicios axiológicos. O’Connor asegura que no pretende ofrecer las finalidades que deberían inspirar cualquier sistema educativo; supertensión se circunscribe a presentar las finalidades aceptadas por la mayor parte de personas interesadas en tales temas. Lo que sucede es que la tarea educativa se lleva siempre a cabo con ánimo de realizar algún que otro proyecto, explícito o implícito, objetivo o subjetivo. Se enumeran las finalidades más repetidas o bien se inventen unas nuevas, lo inesquivable, es

que siempre hay elementos no científicos empujando las prácticas concretas de la educación. Quiérase, o no, resulta imposible educar con solo conocimientos científicos y con métodos tecnológicamente eficaces. Tanto lo ideológico como lo utópico entretejen los distintos procesos educativos.

La filosofía tiene como misión, poner en sus puras carnes los diversos elementos científicos, tecnológicos, metafísicos, axiológicos que fabrican educación. No importa qué educador incorpora valoraciones en sus proyectos educacionales. El esfuerzo filosófico no tiende a eliminar lo no científico de la educación sino únicamente a deslindar los diferentes factores. Lo metafísico solo es peligroso cuando no se reconoce como metafísico; por lo demás, resulta de hecho indispensable.

No se educa sobre la marcha, aunque a veces cause esta impresión desconcertante o frívola. Aunque no se alcance el nivel de la conciencia subjetiva, siempre se educa objetivamente para algo, no solo inmediato y a pedir de mano, sino mediato y como meta lejana. Según (Victor, Rodríguez, & Sánchez Pérez, 2001) para que esta recuperación sea efectiva, los padres han de asumir realmente su responsabilidad educativa. Justamente la segunda parte de este estudio se dedica a analizar la encuesta que mide el grado de asunción de esta responsabilidad.

Tanto el fenómeno educativo como la reflexión pedagógica, implican nuestras creencias sobre la totalidad de las cosas, y esto aun en el supuesto de que sea uno escéptico sobre dicha totalidad. A la postre el escepticismo es una creencia más sobre la totalidad de las cosas. Una Weltanschauung es una panorámica sobre la realidad toda, es una cosmovisión. Lo primero que salta a la vista del filósofo que analiza el hecho educativo no es quizá la cosmovisión sino cierta manera de entender al hombre; ahora bien, por poco que se reflexione, muy pronto aparece, a modo de trasfondo de la concepción antropológica, una vasta imagen de cuánto hay.

Kant en la *Crítica de la razón pura* resume en tres preguntas todos los intereses de la razón especulativa y de la razón práctica:

1. ¿Qué puedo hacer?
2. ¿Qué debo hacer?
3. ¿Qué me toca esperar?

En el manual que contiene los cursos de lógica de Kant se añade una cuarta pregunta a las tres anteriores: ¿Qué es el hombre? Este cuarto interrogante resume los anteriores. Buber interpreta esta cuestión kantiana de la siguiente forma: ¿Qué tipo de criatura será esta que puede saber, debe hacer y le cabe esperar? .Que las tres cuestiones primeras puedan reducirse a la última quiere decir: el conocimiento esencial de este ser me pondrá de manifiesto qué es que, como tal ser, puede conocer, qué es lo que, como tal ser, debe hacer, y qué es lo que, también como tal ser, le cabe esperar. Con esto se ha dicho, a su vez, que con la finitud que supone el que solamente se puede saber esto, va ligada indisolublemente la participación en lo infinito, participación en lo infinito, participación que se logra por el mero hecho de poder saber”. Heidegger aborda parecidamente las preguntas kantianas aunque procurando saltar a la ontología. Es imposible poseer una idea de qué sea el ente humano más allá de la verificación- sin colocar dicha idea dentro de un ámbito más amplio, con pretensiones de totalidad, desde el cual cobra significación la antropología filosófica. El comentario de Buber sobre la interrogación kantiana evidencia la dependencia señalada. Una antropología filosófica se enmarca en una “*weltanschauungen*”. Una y otra están siempre presentes, aunque sea subrepticamente, en la praxis y en las teorías educativas. Al filósofo le incumbe colocar a la luz lo recondito a fin de que sepamos cuál es la verdad de lo educativo.

La historia de las ideas educativas corre paralela a la historia de las concepciones en torno al hombre y estas van de la mano con la historia de las “*Weltanschauungen*”. Siempre se ha educado a

alguien para algo inmediato, ciertamente, pero en vista de algo siempre propuesto. En la segunda parte de esta obra procuramos desentrañar el por qué de este paralelismo.

Los textos de Platón sobre el fenómeno educador iluminan de modo ejemplar lo que venimos sosteniendo, en cuanto a la intromisión de la metafísica en la tarea y reflexión educadoras. Todas las teorías educacionales, a la manera del paradigma platónico, encierran enunciados que se aceptan porque forman parte de la cosmovisión y de la antropología adoptadas ya antes de ser, un educador o teórico de la educación. El cristianismo, el marxismo, el existencialismo, el anarquismo, abrazan “weltanschauungen” inspiradoras de prácticas y concepciones educativas. Negarlo es enmascarar los hechos

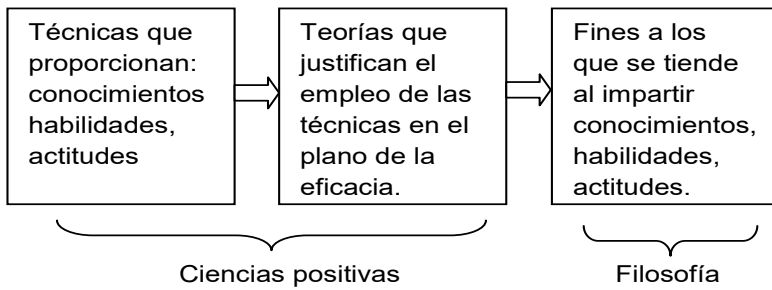
Teleología educativa

Las “weltanschauungen” tienen un fácil acceso en los procesos educativos, la estructura teleológica de estos. Siempre se educa para, se caiga en la cuenta de ello o bien pase desapercibido. La filosofía no solo se ocupa de lo que se quiere decir -análisis lingüístico-, mas también de aquello que se quiere -teleología o finalidades-. En el terreno educativo, las ciencias empíricas -biología, psicología, sociología, economía, historia- estudian al educando en su naturaleza, en su medio ambiente, en su pretérito; la pedagogía se preocupa de los medios educativos; la filosofía tiene, en cambio, como una de sus tareas principales, la de ocuparse de los fines de la educación. En primer lugar, para mostrarlos aun allí donde se hallaban ocultos, con ánimo de hacer una presentación de los mismos; en un segundo plano, a fin de analizarlos.

“Te lo mando para tu bien”, le asegura un padre a su vástago. De entrada puede observarse ya el esquema teleológico. A continuación cabe inquirir: y ¿cómo sabe el padre que aquello constituye el bien del hijo?; ¿no dependerá de la voluntad del padre

el que aquello sea un bien, dado que las ciencias positivas no pueden evidenciarlo?; y ¿si, para la voluntad del hijo el bien de este fuera otro?; ¿puede obligarse a alguien a que se conforme al bien en contra de su querer? Este interrogatorio escapa al ámbito científico, encontrándose de lleno en el quehacer filosófico.

Cuando se educa, sea en la escuela, en la familia, en la calle, en la televisión, en, siempre se realiza tal tarea según el engranaje que presentamos en el siguiente esquema:

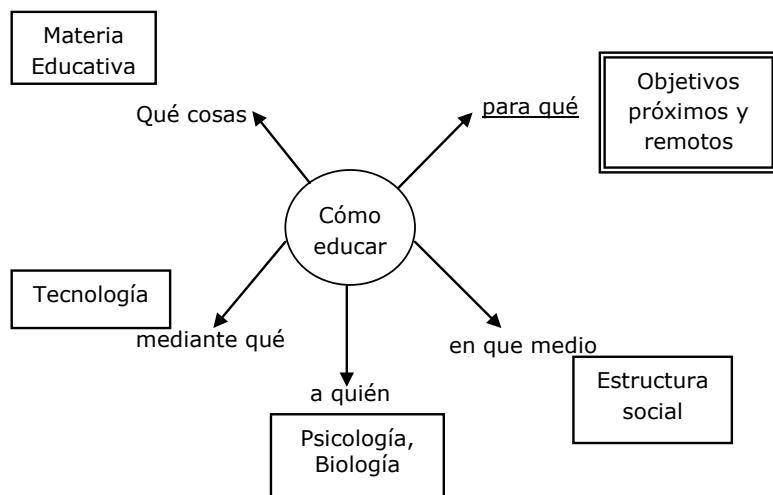


Fuente: texto de Filosofías de la Educación de Octavi Fullat.

Cada sociedad tiene sus listas de conocimientos, de habilidades y de actitudes que propone o mejor: impone- a sus miembros. Distintas teorías propias de cada sociedad, explican el uso de determinadas técnicas. La confección de las diversas listas de conocimientos, de habilidades y de actitudes está en función del sistema de valores o ideales vigentes en cada sociedad, sistema que actúa como fin de todo el proceso educacional.

La pregunta pedagógica del cómo educar obtiene respuesta cuando intervienen todas las dimensiones del hecho educativo.

Teleología educativa



Fuente: texto de Filosofías de la Educación de Octavi Fullat.

La práctica real de la educación no viene jamás totalmente explicada por las teorías científicas que la avalan; existe un sinnúmero de actos que quedan sin justificar. El que los métodos Montessori o Froebel den resultados satisfactorios en un centro escolar ni explica la totalidad de cuanto en aquel centro se realiza, ni tampoco la citada eficacia justifica absolutamente la adopción de dichos métodos.

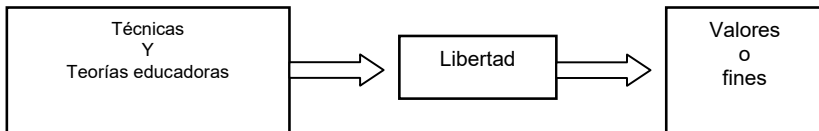
Las gentes explican la porción gratuita que toda praxis educativa conllevan a base de frases de esta índole: "educamos para la democracia", "respetamos la naturaleza", "pensamos en la igualdad de oportunidades", "queremos hacer hombres libres". En cualquier sistema educacional se encuentran valores que guían su práctica intentando convertirla en razonable.

No solo hay que educar, es necesario, además, educar honesta-

mente. Se discutirá qué es “lo honesto”, pero no se pondrá en duda que la educación tiene que ser conforme a honestidad y justicia. La máquina educadora encierra una necesaria referencia a los valores. De hecho, se puede educar según tal código de valores o según aquel otro; esto fuerza a tener que preferir uno por encima del otro, dando cuenta luego de la preferencia. Unos preferirán el sistema axiológico marxista; otros se inclinarán por el cristiano o por el anarquista o por lo impracticable es educar sin normas. Podrán, estas, desconocerse, pero ahí están objetivamente actuando en la familia, en la escuela, en el cine, en las modas...

En el plano de la conciencia, educar conlleva siempre el tener que optar, preferir o decidirse por uno u otro sistema de valores. La libertad, pues, juega un papel primordial en la faena educadora. De ahí que el educador le muestra la película, pero es el alumno que decide verla, no obstante esa forma de educar provocará un gran impacto en el interés que muestre el individuo para aprender.

La práctica real de la educación



Fuente: texto de Filosofías de la Educación de Octavi Fullat.

El animal al no poder preferir, estando como está desprovisto de libertad, tampoco es digno de educación. Con él únicamente es posible la doma o domesticación. El hombre, por el contrario, es libre para preferir esta o la otra educación; se responsabiliza como noción límite, cuando menos, con lo que llega a ser biográficamente.

Los griegos distinguieron entre la poíesis –el facere de los latinos- y la praxis –el agüere de los latinos-. La primera palabra señalaban la vertiente transeúnte de nuestra actividad, aquello que los demás contemplan; la segunda palabra apuntaba a la vertiente inmanente de nuestras acciones, aquello que nos construye como biografías.

Educación

- Como estructura humana
- Como proyecto humano

“Los hombres somos por un lado “poíesis” o sucesión de actos educacionales, en el sentido de tener que hacernos haciendo cosas. Por otro lado somos responsables de nuestra educación al preferir qué queremos ser. Poseemos estructura adecuada el qué educacional y somos algún que otro proyecto educativo el para qué educacional. La segunda y tercera partes del presente libro intentan responder a este par de enfoques del fenómeno educativo. El “qué” sea la educación está conectado con datos científicos, el “para qué” sea la educación tiene que ver básicamente con la metafísica. Debido a esto, presentaremos un tratamiento global en el primer caso y un tratamiento expositivo de los diversos “para qué” en el segundo caso.

Los fines educativos se montan necesariamente sobre el hecho que la realidad humana es constitutivamente adecuada. La “forma” educativa demanda sin cesar un contenido axiológico con el que llenarse. Tales “contenidos”, o valores, proceden del modelo antropológico apoyando a su vez en la cosmovisión pertinente- que cada época y clase social privilegian.

El hombre de la educación nueva

El término educación nueva designa desde finales del siglo XIX, un determinado ideal pedagógico que se había insinuado ya an-

tes en la obra de Montaigne. Este en los Ensayos aconsejaba que los maestros trotaran al ritmo de sus discípulos. La pretendida revolución copernicana de la educación no está, pues, tan conectada en exclusiva con la “Educación Nueva” como se repite corrientemente. En el siglo XIX hallamos expuestas muchas de sus ideas, de modo particular la que se refiere al conocimiento previo del educando a fin de acomodarse a los ritmos de este convirtiéndose, de esta guisa, la tarea educante en un trabajo que se realiza desde el niño y no a partir del saber establecido.

A pesar de algunos antecedentes, la “Educación Nueva” como movimiento técnico y práctico no irrumpe, sin embargo, abiertamente hasta principios del siglo XX. Dewey en 1896, Decroly el 1907, Montessori en 1909, Kerschensteiner en 1912, estrenan las más importantes experiencias de la Escuela Activa o Escuela Nueva. A pesar de la importancia concedida a los métodos – centros de interés, material didáctico, lo que priva por encima de lo demás en la Escuela Nueva es precisamente la orientación dada al trabajo educativo. Tienen mayor peso la educación que la enseñanza. El niño es activo, no cuando arruga papeles y construyen carritos, sino cuando actúa espontáneamente. El saber intelectual pierde categoría en este contexto. El esfuerzo cede el paso al interés. Sale ganando la libertad del niño. El maestro ya no grita desde la tarima, sino que se pasea por el aula. Nace la cooperación entre alumno y maestro. Los principios de la Educación Nueva son:

- 1) La educación responde a los intereses y a las necesidades de los educandos.
- 2) La escuela es vida y no preparación para la vida.
- 3) La cooperación es más importante que la competencia.
- 4) Se aprende resolviendo problemas y no a través de transmisión de saberes.

El niño deja de ser un adulto en miniatura para transformarse en substancia propia y con valores específicos. El individualismo, sin embargo, queda atemperado por la cooperación. En el aprendizaje interesan solamente la experiencia, la observación, los intereses del niño y cuanto puede ser luego de utilidad en la vida práctica; lo que no se aprende es erudición inútil. Ferrière veía en la educación un arte que operaba mediante la excitación de los intereses del niño.

Snyders describe cuáles han sido los mejores aciertos de la Educación Nueva. Ofrecemos un resumen de los mismos:

Se vive el presente	El trabajo es libre
Alegría de ser niño	Interesa comunicarse con los compañeros.
Valor de los intereses de cada cual.	Conviene trabajar en grupo
Libertad, iniciativa, actividad	Pueden formarse, así.
	Comunidades.
	La cultura abraza la existencia del alumno.

Como se sostiene en el pensamiento filosófico que sobre el hecho educativo hace John Locke, filósofo inglés, fundador de la escuela del empirismo (1632-1704), no debe perfeccionarse a los alumnos en ninguna ciencia determinada, sino que hay que estimularlos para que les sea posible adapte a la que mejor le aclare dudas e ideas.

La Educación Nueva fue la escisión existente entre sujeto y objeto de la educación. Ovide Decroly, pedagogo, psicólogo, médico, docente belga se educó en entorno natural en la que con influencia paterna desarrollo una gran sensibilidad y curiosidad

científica, él logró suprimir la antinomía entre sujeto a instruir y objeto a transmitir, posibilitando la consagración definitiva de la libertad absoluta de los alumnos; la solución residía en los métodos que permitían que el niño adquiriera en cada etapa de su desarrollo los conocimientos adecuados. Su metodología tenía como punto de partida enmarcada en el respeto y valoración de las aspiraciones e inquietudes propias manifestadas por los niños y las presiones de la formación intelectual y de ahí parte al centro de interés, cuyas fases son:

- 1.- Observación
- 2.- Asociación
- 3.- Expresión

¿Qué modelo metafísico de hombre está inspirando el impresionante vuelco de la Pedagogía Nueva, aunque los pedagogos implicados no tomen conciencia de ello? A tal modelo lo hemos denominado “el hombre positivo”. Se hace una clara alusión al positivismo pero se pretende abrazar más aunque sin rebasar unas coordenadas básicas y comunes que permiten abrazaren buena parte al empirismo, al positivismo, al liberalismo y al pragmatismo. Colateralmente también descubrimos la presencia del pensamiento existencialista con su fuerte subrayado del individuo. En el presente tema, no obstante, no abordamos el existencialismo que reservamos para el tema siguiente. Convendrá, sin embargo, llegado el momento tener presente su influencia en algún rasgo de ciertas pedagogías tildadas de nuevas.

La teoría de los campos en psicología ha fortificado en la actualidad algunas de las intuiciones de los pedagogos nuevos y ha modificado otras. Los estímulos exteriores no nos vienen impuestos en su virginidad; las necesidades, las tendencias, los intereses que configuran a cada uno y en cada momento realizan una selección y hasta una hermenéutica de los estímulos que nos asaltan. El individuo disfruta de mayor peso que su medio ambiente. Un organismo vivo y su contorno constituyen

dos campos dinámicos en constante refriega. El “learning” es el resultado de esta interinfluencia. El niño vive resolviendo continuamente los problemas que le presenta la existencia. El niño sigue siendo, pues, vida propia y no una preparación para la vida.

El hombre positivo que constituye el modelo metafísico de hombre que impregna básicamente a la Escuela Nueva quedará dibujado a través de los rasgos que se irán proporcionando en este tema. De momento valga la alusión al positivismo; no hay otro conocimiento que el conocimiento de las leyes de los fenómenos sin que pueda proporcionarse explicación ontológica de los mismos. Únicamente hay hechos, por tanto, solo contamos con observación, experiencia, verificación, fenómenos. La ciencia de los fenómenos posee un valor ilimitado. La teología y la metafísica han explicado pseudocientíficamente los fenómenos naturales. Creemos, sin embargo, nosotros que el positivismo no ha distinguido entre ciencia establecida y acto científico, acto que llevan a cabo los hombres en contextos muy concretos. El hombre positivo es un hombre desubstancializado, desalmado, que se atiene sólo a los fenómenos a fin de tirar adelante con éxito.

Actividades autónomas de capítulo No 3

1. ¿Qué trata la Filosofía de la Educación en su integralidad?
2. ¿En qué se sustentan las 6 relaciones fundamentales que tienen la filosofía y la educación?
3. Explique los fines de la educación ecuatoriana.
4. En un esquema señale qué determinan las: técnicas, teorías, fines cuando se educa en la escuela, en la familia, en la calle, en la televisión ¿Cuál es la relación que se establece?
5. Reflexione:
 - 5.1 “Los seres humanos somos por un lado, sucesión de actos educacionales y por otro responsables de nuestra educación”.
6. Aplicación Práctica:
 - 6.1 ¿Qué haría usted como profesional de la Educación para formar integralmente a sus alumnos?
7. Consultar el significado de los siguientes términos:

Teleología
Empirismo
Pragmatismo
Positivismo
Libertad

4

EDUCACIÓN COMO PROCESO Y COMO CONTENIDO

EDUCACIÓN COMO PROCESO Y COMO CONTENIDO

- 4.1 Educación como proceso y como contenido**
- 4.2 Las formas biológicas de la educación**
- 4.3 Las infraestructurales**
- 4.4 Las formas informales de la educación**
- 4.5 Las funciones del proceso educativo, la escuela nueva, Rousseau, María Montessori**

Educación como proceso y como contenido

Los procesos educacionales en número y calidad aun en el supuesto de que nos ciñéramos al presente prescindiendo del tiempo ido. Están las educaciones: familiar, escolar, religiosa, de jóvenes, de adultos, de niños, de varones, de hembras, de deficientes mentales; también existen las educaciones marxista, anarquista, personalista, burguesa, no faltan educaciones morales, estéticas, científicas, políticas, jurídicas. Educaciones, en plural, se dan sin tregua y ofreciendo mil rostros. En esta segunda parte del libro no nos cuestionamos sobre tal o cual proceso educativo; la pretensión es mucho mayor; apuntamos al conocimiento de todo posible proceso educador. ¿Cuáles son las piezas y el funcionamiento de las mismas constituyentes de todo hecho educacional histórico?; se trata de describir la educación a fin de poder luego inteligir las educaciones. Como se verá, desde este planteamiento no se distingue entre “educar” y “fabricar al hombre”; los procesos antropogénicos coinciden con los educacionales. No se platica todavía de buena o mala educación, que este pertenece al contenido de esta; nos entretenemos de momento en el hecho de que el hombre consiste en tener que hacerse, y esto, por lo pronto, constituye la quinta esencia de la educación en cuanto ésta es proceso.

Educación como proceso —————→ “hay que hacerse”

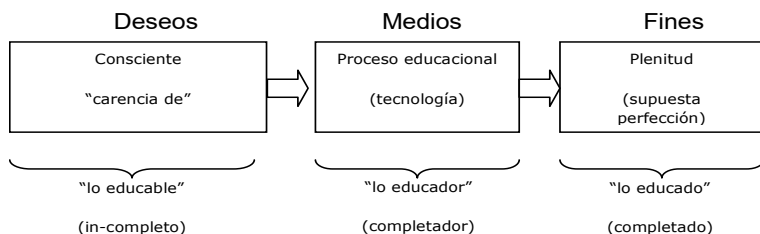
Educación como contenido —————→ “¿hacia dónde hay que hacerse?”

La educación es para empezar, un proceso; solo después tiene sentido cuestionarse sobre los contenidos de dicho proceso. Por lo menos este es el orden natural; en primer lugar disponemos de unas formas o estructuras con su funcionamiento; en un segundo momento hay que decidir con qué rellenar aquellas formas, si con esta moral o con la otra, si con tal concepción filosófico- o con la de más allá. Si se enfoque el tema desde el orden de la importancia, entonces se invierten las cosas; hay que resolver primero hacia dónde educamos educación como contenido para terminar inquiriendo cómo de despacha esto de educar educación como proceso. La educación total, única existente en la realidad, abraza ambas dimensiones y podría definirse de esta suerte: la educación es el proceso de transmisión de concretos modelos cognoscitivos y de conducta. La palabra “transmisión” aquí empleada debe someterse a análisis, cosa que haremos en los temas siguientes. Delimitando así el vocablo “educación” abraza a la vez al automóvil con sus piezas y funciones y la meta, o lugar, hacia el cual pensamos dirigirnos con él valga el símil. Se platica excesivamente, en la actualidad, de métodos, de técnicas de transmisión, al hablar de procesos educacionales, perdiéndose fácilmente de vista la imperiosa necesidad de concretar los contenidos de cada momento educativo. Asegurar de alguien que es bien educado tiene que ver, ciertamente, con los métodos mediante los cuales se ha obtenido tal “producto”, pero también con la idea que se tiene de bien educado, la cual no es la misma en todas partes y en todos los tiempos.

En esta parte nos ceñimos al estudio de la educación como proceso, reservando la exposición de los diversos macrocontenidos educacionales vigentes en la actualidad. Sin embargo, aun dispuestos a no entrar en el detalle de los contenidos de la educación, estará

constantemente presente el inesquivable sino del proceso educador que no es otro que el tener que educar para algo. Prescindiremos metodológicamente del algo, pero no del para, aunque solo sea porque resulta imposible este último olvido aun situándolo en el plano de la metodología. Educar no es principalmente un hacer cuantitativo un cómo- sino un hacer cualitativo un para: Gusdorf subraya esta estructura de lo educativo. De alguna forma, siempre las nociones de deseabilidad y de perfeccionamiento se encuentran incrustadas en el concepto de educación.

Es preciso apuntar a los fines al desentrañar los mecanismos educadores aunque se deje la determinación de aquellos para más tarde. La educación, quierase o no, posee estructura teleológica. Educarse implica adquirir algo que no se tenía; dicho “algo” trátese de reglas de urbanidad o de habilidades de lectura, en cada contexto, viene a llenar un vacío. Los animales no se educan quizá porque, de algún modo, ya andan repletos. El “algo” con el cual nos saciamos nos completa y perfecciona; se discutirá dónde reside la perfección del hombre lo que perfecciona, pero la duda no alcanza a que hay que perfeccionarse cuando nos educamos.



Elementos que inciden en la formación

Las formas biológicas de la educación

Advertimos que el término “forma” lo entendemos opuesto a “función”. Las “funciones” biológicas y las otras se convierten de alguna manera en “formas” de la macrofunción educadora.

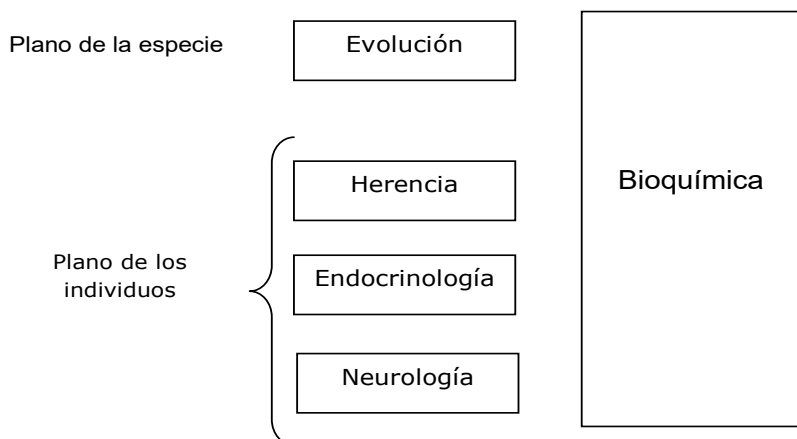
Cuando reflexionamos en torno a la educación nos referimos indiscutiblemente al ser humano. Se pondrá en duda cuál sea el preciso momento de la evolución en que comienza a haber hombres, pero está fuera de discusión que no hay momento educativo alguno sin que tengamos que ver con hombres. Y estos poseen o son, evidentemente, cuerpo. Se colocará en tela de juicio si los entes humanos disfrutaban de alguna realidad –llámesele espíritu, alma, conciencia o sujeto– más allá de lo biológico; lo apabullante es que los hombres somos “cuerpo vivo”, carne “sarx” en griego; de aquí “sarcófago”. Nuestra instalación entre las cosas es corpórea. La corporeidad se traduce en sensibilidad, mediante la cual nos hallamos metidos en la realidad, tanto natural bosques, ríos, estrellas, como artificial calles, carreteras, bibliotecas. El zoólogo y el paleontólogo que no se ocupan propiamente del hombre sino del organismo de este en relación con otros organismos, abordan el cuerpo humano entendido como “cuerpo-objeto”, aunque no entendido como “cuerpo-propio” o cuerpo singularmente sentido por mí, que esto segundo no incumbe con claridad a los saberes científicos, y tanto el zoólogo como el paleontólogo son hombres de ciencia.

Los individuos, los hombres singulares, estamos encarnados, metidos en carnes. Y esto es objeto de estudio científico por parte del zoólogo, del paleontólogo, del neurólogo, del endocrinólogo. Somos biológicamente clasificables y analizables al ser un pedazo de naturaleza. Lamarck, Darwin, Weismann, Hugo de Vries, han proporcionado respuestas a la cuestión: ¿de dónde procede el organismo del hombre? Jacques Monod y cuantos han estudiado los mecanismos hereditarios explican la singularidad del irreplicable organismo de cada quien. Las hormonas del cuerpo humano, que nos estimulan y excitan, son analizadas como las de otros animales. Lo propio sucede con respecto a nuestro sistema nervioso; se ha calculado el número de neuronas de nuestro cerebro y estudiado su alterante funcionamiento bioeléctrico y bioquímico.

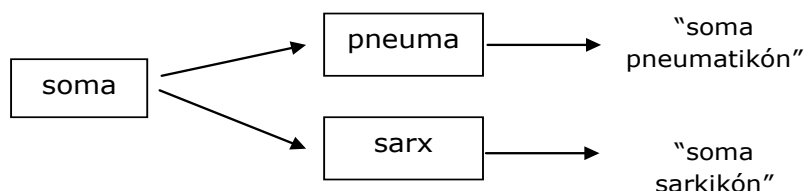
El cuerpo humano. Como *sarx*, constituye un agregado de formas y de funciones biológicas desde las cuales, y solo desde las cuales, resulta inteligible al ámbito de lo educacional. La evolución de las especies ha hecho posible la producción cultural, y la consecuente educación, ya en el pretérito paleolítico. El código genético del que cada cual emerge condiciona brutalmente las posibilidades, por ejemplo, de aprendizaje. Un normal o anormal entiéndase por “normal” el funcionamiento o conducta más frecuente funcionamiento endocrino señala pautas a los procesos educacionales. Salta a la vista el peso de la estructura cerebral de cada hombre, tanto en vistas a los estudios teóricos de este como a la adquisición de hábitos y habilidades, así como de actitudes. Las posibilidades educativas de un deficiente mental son menores que las de una persona calificada de normal; las fallas corpóreas dejan notar sus efectos en la tarea educadora.

En el cerebro del hombre se instalan tanto los mecanismos que posibilitan los procesos educativos humanos como los mecanismos que son fruto y acumulación de la práctica educacional. Paleocórtex, mesocórtex y neocórtex resultan indispensables para que nos hagamos cargo de la peripecia educativa.

Las “funciones” biológicas



No sólo las ciencias del cuerpo humano han proporcionado esquemas que permiten inteligir los complejos procesos educadores; las visiones metafísicas del hombre también han colaborado en este trabajo, esclareciendo, aunque desde perspectivas harto diferentes. Pablo de Tarso escribió a los cristianos de la población de Tesalónica: Que “vuestro espíritu todo entero, y el alma y el cuerpo soma se conservan sin tacha en el advenimiento de nuestro Señor Jesucristo; nos encontramos delante de una concepción antropológico-metafísica que distingue tres planos en el ente humano: cuerpo, -cuya realidad vital se llama “sarx” y también “zoé”- alma y espíritu. Este último es siempre personal, es alguien es eikon -imagen- de Dios. El alma es el espíritu en cuanto está sometido a la historia natural.



Todo ente distenso en el espacio es “soma”, es materia. En el hombre la materia es “sarx”, carne. El “soma” humano es punto de arranque de toda educación, la cual calificará diferentemente al “soma”, hablándose, por ejemplo, de soma sarkikón, o cuerpo carnal, en oposición a soma pneumatikón, o cuerpo espiritual o glorioso.

Tanto si se parte de las ciencias para comprender al hombre como se intenta entenderle desde alguna metafísica, lo cierto es que los datos biológicos o corporales resultan indispensables, cuando nos procuramos un esquema de la educación humana. Dichos datos somáticos son, además primero con lo que hay que contar.

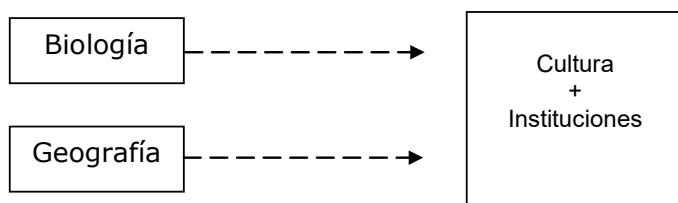
Las formas infraestructurales de la educación

La transmisión de modelos culturales que llevan a cabo las instituciones en dirección a los cerebros de los educandos nos lleva a plantearnos el tema de cuáles son las fuentes de la cultura y de las instituciones. Solo de esta guisa abrazamos la totalidad de los procesos educadores.

Instituciones y culturas están pendientes, ambas, tanto de la naturaleza como de la historia. La poesía de los beduinos del desierto se diferenciará de las sagas escandinavas por muchas causas, siendo indiscutiblemente una de ellas la geografía, aun entendida como clima y como paisaje. Las imágenes inspiradas en el Sahara serán forzosamente distintas de las salidas de los fiordos noruegos. También las instituciones políticas implantadas en territorios de paso acusarán ya por este motivo diferencias con aquellas otras que se han instalado en territorios compactos y alejados de zonas de tránsito. La orografía y el relieve tienen que ver también con las organizaciones sociales.

El tipo de producto científico o paracientífico o filosófico elaborado por una población, o más claramente todavía por un individuo, no puede entenderse sin la referencia a su estructura neuronal y endocrina. Aun ciertos contenidos filosóficos encontrarían parte de su consistencia en los procesos hormonales de quien los redactó. La alimentación obligada en ciertas zonas y en determinadas épocas más allá de las clases sociales, en la medida en que se traduce en el metabolismo humano, constituye un factor explicativo del porqué aparece un principio de física en un lugar y tiempo concretos y no en otros. Cosas parecidas pueden sostenerse con respecto a símbolos religiosos o artísticos. La estructura anatómica del cerebro y su singular funcionamiento condicionan la producción de física, de economía, de moral, de estética. La bioquímica no juega un papel neutro en la elaboración de la cultura no tan siquiera de instituciones. Los libros de Nietzsche hallan también explicación en la bioquímica de este.

Los elementos condicionantes de lo superestructural proceden también del movimiento histórico. Las circunstancias en que los hombres producen dejan notar fuertemente su peso, tanto en la cultura como en la organización social. Muchos productos culturales jurídicos o morales vienen a justificar la circunstancia explotadora dentro de la que se desarrolla la producción. La institución estatal juega parecido papel, no ya justificador ahora sino conservador de la injusticia que se da en el proceso laboral. La praxis social condiciona descaradamente la formación tanto de culturas como de instituciones.



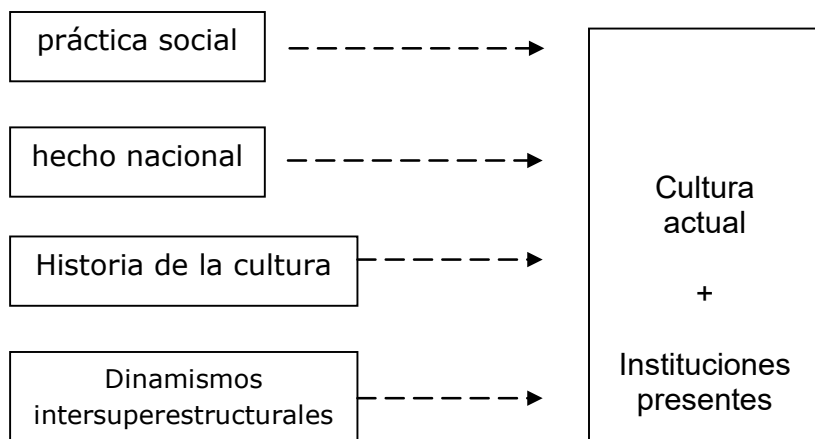
Así como está muy extendida la creencia en el valor condicionante de la práctica social con respecto a los elementos superestructurales, no sucede lo mismo con el hecho nacional. No obstante sospechamos que la nación no queda totalmente disuelta en fuerzas y relaciones de producción, creemos cada vez más que es un núcleo resistente que condiciona por su cuenta la fabricación de modelos culturales y de instituciones. Las organizaciones políticas inglesas han sido diferentes de las castellanas también por motivo que trascienden la producción. Las lenguas, tan características del hecho nacional, posibilitan y dan a la cultura, a las diversas culturas en su concreción y detalle.

La historia de la cultura condiciona asimismo el presente cultural de no importa qué sociedad. Dicha historia disfruta de actividad propia y no es totalmente reducible a otras entidades. Cualquier actualidad matemática o biológica depende de su pretérito. Resulta impensable una teoría química o física sin referencia al propio pasado de cada una de estas disciplinas.

Finalmente existe un último factor que también adquiere una capacidad de juego independiente. Nos referimos a un sistema de fuerzas muy complejo que dinamiza y relaciona los diversos componentes de la superestructura y que conoce su propio desarrollo histórico. Tal dinámica posee cuerpo peculiar y no es algo derivado, constituyéndose, por consiguiente, en condicionante en vez de ser algo condicionado. Las concepciones morales de una sociedad pesan sobre la organización escolar y esta, a su vez, incide sobre las concepciones morales. El estado manipula los adelantos científicos y estos, por su parte, presionan sobre el aparato estatal. Razones metodológicas nos han forzado a dividir en compartimentos estancos la totalidad de la superestructura; ahora bien, esta es una dinámica que en gran parte alcanza independencia convirtiéndose en núcleo condicionante en vez de disolverse en mero campo condicionado.

Hasta aquí hemos pasado sucinta revista a las principales piezas que intervienen en la marcha educativa. Los tres tipos de piezas reseñados biológicos, superestructura les e infraestructurales pertenecen todos al mundo objetal, al campo científico, al ámbito de la materia. Tiene sentido preguntarse ahora si la totalidad de lo educacional queda completamente encerrada en la materialidad apuntada o, por el contrario, tolera o hasta tal vez presume otras entidades que le proporcionan comprensiones diferentes a las hasta este momento indicadas.

Las formas informales de la educación



El discurso que hemos sostenido al presentar las anteriores esquemas formales de la educación, tiene que truncarse brutalmente aquí si pretendemos realmente introducir un elemento novísimo que no es otro que la libertad del espíritu, libertad que llamamos “forma informal” de la educación para hacer resaltar su básica entidad escurridiza en vistas al “logos” humano. La libertad de que platicamos no es objetivable, con este fin y para que resalte su gratuidad científica la hemos denominado “libertad del espíritu”. Esta expresión tiene la ventaja que o bien se la toma uno en broma y ríe a carcajadas o sonríe con aires de superioridad, o bien se la toma uno en serio y entonces se la descubre cargada de consecuencias aun en el mismo quehacer educativo.

Podrá hablarse de “educación libertadora” con toda su fuerza, únicamente si se admite algo que esté más allá de la necesidad, de la materia y de la ciencia. Si no es así “educación libertadora” pierde vigor y pasa a designar solamente otra modalidad de “educación socializadora” con respecto a que ya se está padeciendo. Reducir la “libertad del espíritu” a la bioquímica del neocórtex es liquidar simplemente la libertad deshaciendo-

la en nuevos procesos tan necesarios como los precedentes. O se admite la omnipresencia de la ciencia y se niega entonces el espíritu, o se sostiene el derecho a la existencia de este negando en tal circunstancia la omnipresencia de la ciencia. La primera alternativa sostiene metafísicamente que solo hay materia con necesidad, la segunda afirma, también metafísicamente, que además de necesidad y de materia hay que concederle un terreno a la libertad, a la oposición, a la apuesta, al compromiso, a la gratuidad, a la kháris gracia.

El contexto en el que ha hecho aparición el significante libertad ha señalado ya el campo semántico dentro del cual, precisamente, no se le puede incluir. Cuando una pedagogía, por ejemplo, sostiene “el libre desarrollo del niño” se refiere de ordinario, aunque tal vez no a sabiendas, a dejarle suelto y a merced de sus instancias primarias, genéticas, endocrinas, bioquímicas como último resorte, o, a lo más, apunta a la psicología profunda. Cuando aquí usamos la palabra “libertad” no nos referimos a ningún posible objeto de ciencia, sino a aquella fuerza merced a la cual la vida puede adquirir sentido mediante los valores. Un valor no es propiamente un “ser” sino un “debe ser”, y este último no es agarrarle por la ciencia sino valorable por la libertad.

La educación se convierte en algo más que transmisión en la medida en que se cuenta con la libertad, la cual no se confunde con el incondicionamiento ingenuidad notable ni menos todavía con una pretendida neutralidad educacional. La libertad tiene que ver con la crítica, con la duda, con la ironía, pero también con el riesgo, con el comportamiento, con la decisión, con la capacidad de equivocarse.

Las funciones del proceso educativo

Desde el punto de mira educacional, la estructura biológica del educando, los elementos infra y superestructura es así, como los

informales de la libertad, con sus respectivos e internos funcionamientos, pasan a ser formas o piezas del gran proceso educador antropogenético. Es posible metodológicamente distinguir la anterior “anatomía” de las principales funciones educativas que se ponen en marcha a partir de las formas “anatómicas” presentadas; por esto hemos adoptado el anterior tratamiento. Al pasar ahora a la perspectiva “fisiológica”, a las funciones, será casi imprescindible la constante referencia a las formas o piezas.

Tal como quedó explicitado en el esquema general que resumía la educación como proceso, las principales funciones educacionales se llevan a cabo entre el individuo y el contorno, el mismo que es por una parte físico naturaleza y por otra parte social historia. Además, y como cosa distinta, cabrá preguntarse si no existe también entre las funciones del proceso educativo una función que se pueda seriamente calificar de libertadora. El tema de la relación “individuo contorno”, así como el tema de la liberación temas centrales del proceso educador, inciden en una problemática nada resuelta y que preferimos presentar en su variedad de soluciones. Solo así podrá, el lector, hacerse cargo de la precariedad del análisis de esta segunda parte del libro. Con ser precario, sin embargo, nos proporciona cierta noción de qué pueda ser educar, sin la cual andaríamos completamente a ciegas en faena tan primordial.

Corrió un aforismo escolástico, con resonancias aristotélicas, que decía “Nada hay en el entendimiento que antes no haya estado en los sentidos”. De alguna forma se subrayaba el peso de la sensación de lo exterior, del contorno en el origen de “lo mental”. De esta guisa se nos esquematiza un modelo predominante receptivo. “Lo mental” viene a ser, así, algo derivado. Leibniz le añadió al anterior aforismo la siguiente coletilla: “A no ser el mismo entendimiento”. El individuo poseería entidad propia, desde esta añadidura. La modificación es substancial. El contorno ya no lo es todo en educación. Se refuerza con ello el

innatismo, con lo cual obtenemos un segundo modelo. El individuo conserva autonomía frente a la circunstancia geo-social.

La educación sería recibir sin que hubiera recipiente. Dentro de la tradición occidental encontramos dos respuestas extremas al tema qué nos hemos planteado. Una respuesta sostiene que “lo mental” del individuo tiene su origen en el espíritu humano y su legitimidad en la demostración racional. Se trata de la respuesta racional. Se trata de la respuesta racionalista. El empirismo, en cambio afirma que el origen de “lo mental” de cada quien se halla en la acción del mundo sobre el sujeto, y si legitimidad se encuentra en la verificación experimental. Mientras el racionalismo de Descartes da cuenta del conocimiento únicamente a través de las “ideas innatas”, los empiristas del siglo XVIII defienden que la totalidad de nuestras ideas procede de la experiencia, bien sea mediante la percepción del mundo exterior. El empirismo no reconoce la adaptación estructurada como no sea a partir del medio. El objeto se impone al sujeto en la experiencia. El conocimiento nace en esta, siendo de entrada únicamente sensitivo y convirtiéndose solo posteriormente en conocimiento intelectual a base de las asociaciones.

El positivismo de Comte se inscribe también en este tipo de modelos. No importa por qué suceden las cosas, sino tan solo cómo ocurren. Los hechos científicos son hechos puestos ante los hombres, hechos observables y hechos verificables. “Lo mental” resultará científico en la medida en que cumpla tales requisitos.

Según (Rozo Castillo, 2014) en su investigación acerca del condicionamiento clásico Pavloviano, el que se contrapone con la historia revelada y presentada de manera totalmente diferente por otras investigaciones, basadas en disertaciones de algunos de sus discípulos.

Los niveles biológico, fisiológico y psicológico desaparecen en

pro de una única organización de lo viviente. Los llamados actos voluntarios son sometibles a leyes científicas. El reflejo condicionado es un fenómeno psíquico elemental que se resuelve en puro fenómeno fisiológico. Escribe Pávlov en el reflejo condicionado en lo que respecta a nuestro lenguaje subjetivo mencionado por (Gomez Fernandez, 1988) los fundamentos que permiten validar cualquier proceso comunicativo del ser humano y tomarlos como base para futuras tareas investigativas orientadas a presentar con detalles procesos comunicativos concretos, son los teóricos generales que sean válidos para comunicar.

Corresponde a las impresiones, a las sensaciones y a las representaciones del mundo circundante, ambiente natural y social, excepto la palabra leída u oída. Es el primer sistema de señales de la realidad que nos es común con las animales. El lenguaje constituye el segundo sistema de señales de la realidad y es específicamente nuestro, siendo la señal de las primeras señales. No puede haber ninguna duda de que las leyes que han sido establecidas para el primer sistema de señales deben regir el trabajo del segundo, ya que se trata del mismo tejido nervioso.

La teoría del tanteo pragmático de Jennings y de Thorndike se halla situada en esta corriente. El behaviorismo, con Watson, también. El estructuralismo antimentalista expuesto en la obra *Lenguaje* de Bloomfield se encuentra perfectamente en este tipo de modelos. La psicología de Skinner con su estudio del "comportamiento verbal" pertenece a estos paradigmas que reducen "lo mental" de cada individuo a resultado del ámbito objetual exterior. El pensamiento no va más allá de ser una consulta "física". Defiende Skinner que las obras de artistas, escritores, estadistas y científicos pueden explicarse casi absolutamente a partir de la circunstancia ambiental; no hay agente alguno autónomo de la conducta.

El libro *Cibernética* de Norbert Wiener, en cuya dirección se hallan los ingleses Place y Smart y el yugoeslavo Ángel, constituye

una modalidad más de los modelos de tipo “A”. Los trabajos de Minsky del Massachussets Institute of Technologie- intentando producir una inteligencia artificial según los modelos de las computadoras electrónicas hace pensar en el materialismo sensualista de La Mettrie y D’Holbach. Unos y otros reducen la actividad mental, y por tanto las funciones educativas, a un mecanismo cuya iniciativa se halla en el medio ambiente.

La mayoría de biólogos parece inclinarse por la teoría que sostiene que los conocimientos no son otra cosa que informaciones sacadas del medio ambiente, prescindiendo, claro está, de los mecanismos perceptivos heredados. Los conocimientos, y toda la vida psíquica del educando, según tal esquema, responden exclusivamente al modelo “estímulo sensitivo respuesta”, sin que intervenga en su producción ninguna organización interior autónoma.

Frente a estos modelos de tipo “A” receptivos se colocan los modelos innatistas. “Lo mental”, la personalidad de alguien, ya no es el resultado casi absoluto del entorno, sino que proviene primariamente de algo que se trae al nacer. Según que este algo, sea de carácter claramente biológico o no tan biológico, es posible discernir entre modelos innatistas biológicas “B-2” y modelos innatistas racionalistas “B-1”-.

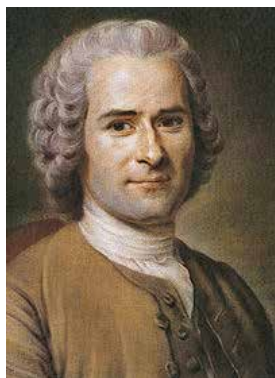
Aunque al margen de la ciencia, tanto el vitalismo intelectualista como el vitalismo biológico sostienen que la inteligencia es innata, que el educando disfruta de real iniciativa. Bergson y Teilhard de Chardin estarían dentro de estas corrientes.

La escuela nueva

El “hombre positivo” tal como ha quedado descrito a través del empirismo, del positivismo, del liberalismo y del pragmatismo, constituye la inconsciente opción metafísica de la Escuela Nueva. El término opción, aquí, posee un significado metafórico; se

está indicado el conjunto de causas históricas que han forzado el nacimiento de una antropología y de su correspondiente educación. La opción propiamente tan solo puede producirse en casos singulares, en aquellas personas que se han cuestionado previamente sobre el tema. Lo habitual, no obstante, es que uno se deje arrastrar por la corriente de los hechos, viviéndolos exclusivamente en el plano afectivo fobias o filias.

Jean - Jacques Rousseau



<https://www.google.com.ec/search?q=Rousseau&rlz>

Como señala Mialaret, quizá sea Sócrates el más alejado antepasado de la Nueva Educación con su método que forzaba a que cada individuo descubriera la verdad con sus propios recursos. Rabelais, Montaigne, los renacentistas en general son también precursores; pero es necesario aguardar concretos acontecimientos económicos, políticos y sociales para que se manifieste en toda su fuerza el nuevo movimiento educativo, Rousseau constituye el primer gran teórico de tal movimiento. El Emilio con su talante novelismo constituye la obra paradigmática que pone al descubierto en el terreno de las ideas educacionales los tremendos cambios experimentador por Europa a partir más o menos de los años que preceden a 1789.

Rousseau encarna precisamente a la Ilustración. El pensamiento de Rousseau es dualista: está el ser el aparecer. También Voltaire y Diderot separan razón y conciencia –“conciencia” sería lo que Pascal llamaba “corazón” como Kant distinguía entre Razón Pura y Razón Práctica. Rousseau, como los demás pensadores del Iluminado, someterá la razón al dictamen de la conciencia; procurará que la inteligencia funcione a partir de

la inspiración cordial. Según (Demárquez, 2006) quien cita A Rousseau en el Contrato social publicado en Atalaya, Barcelona 1993 “Su individuo lo es todo para el hombre de la naturaleza, es la unidad numérica, el entero absoluto, que solo tiene relación consigo mismo, mientras el hombre de la ciudad es la unidad fraccionaria que determinan el denominador, y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social. El hombre, para Rousseau, no es lo que aparece de él en la historia; ha sido adulterado. Naturaleza e historia no coinciden, lo natural del hombre se ha deteriorado en la dimensión histórica del mismo, sea en la religión, en la moral.

En la política o en la pedagogía, que hubieran podido conocer una historia sana, natural, y en cambio, han recorrido un camino degradante que ha desbaratado el estado primitivo. Las circunstancias han alterado el ser del hombre. El ser humano es perfectible en esto se diferencia de los brutos, pero tal perfectibilidad es ambivalente, y en el proceso histórico ha seguido de hecho el peor camino. La propiedad de bienes colocada en el inicio de la historia humana es la causa de la degradación del hombre ya que el poder del hombre sobre las cosas degenera rápidamente en el poder del hombre sobre el hombre. El hombre natural, en cambio, es muy diferente; todo él es pura inocencia. Estando así las cosas, Rousseau busca la redención del ser humano y piensa obtenerla principalmente a través de la política -El contrato social-, pero sobre todo mediante la tarea pedagógica Emilio

María Montessori



<https://www.google.com.ec/search?q=Montessori.&rlz>

Los sistemas escolares nuevos y las técnicas enseñantes docentes irrumpieron más tarde con María Montessori, con Dewey, con Ferrière... y también con el padre del escultismo Baden Powel. Pero, el trans-fondo continuaba siendo el de Rousseau. Desde la antropología filosófica rousso-niana, engarzada en el “hombre positi-vo”, la Escuela Nueva queda definitiva-mente desgajada de la Escuela Tradicional.

La Escuela Activa quiere hacer justicia al niño, a consecuencia de lo cual la institución escolar sufre un trastorno copernicano, los saberes constituidos ya no centran el interés de la escuela, su lugar lo ha ocupado el educando. Primero es la vida presente de los niños el ser del hombre, en un segundo plano están los saberes el aparecer del hombre. (Cousinet, 1922) Tiene que vivir el niño y no hay que impedírselo ni tampoco hacer vivir en su lugar a un futuro adulto por lo que hay que considerar en él su creatividad valorando la iniciativa y libertad para aprender. y de acuerdo a la obra publicada por (Sanchidran Blanco, 2014), quien edita el trabajo realizado por María Montessori con su obra *El método de la Pedagogía científica* publicado en 1915, este método aplicado a la educación de la infancia donde recoge sus teorías sobre educación don señala que en el último siglo la educación ha cambiado significativamente mucho más que en los siglos anteriores juntos ahí sustenta que la infancia es de manera categórica un periodo especial de la vida por lo que los métodos y técnicas de enseñanza es muy superior a métodos aplicados en otros niveles de enseñanza

Los principios de la Pedagogía Nueva –autonomía iniciativa, responsabilidad, actividad, sus contenidos- pluralidad de conocimientos sobre el hombre y la sociedad. Sus métodos –trabajo

en grupo, ejercicios estimuladores de la creatividad y sus actitudes cooperación entre maestros y alumnos, participación de los escolares- encarnan una concepción del hombre que hemos denominado positiva. Primacía de las sensaciones, de la actividad, de lo natural y espontáneo, del individuo que se realizará en la sociedad cuando se expande como, individuo. La Nueva Educación se abrazó con el “hombre positivo”.

Actividades autónomas de capítulo no 4

1. ¿Por qué es fundamental, conocer los datos biológicos corporales cuando procuramos un esquema de educación?
2. ¿Qué sabemos de la praxis social condiciona?
3. ¿Qué pasaría si la educación se convierte en algo más que transmisión de cultura? Explique.
4. ¿Cómo define Pavlov al individuo? Explique y relaciónelo con el hecho educativo.
5. ¿Quiénes sostienen que la inteligencia es innata? Explique su posición personal.
6. ¿Cuáles son los principios de la Pedagogía Nueva?
7. Aplicación Práctica:

¿Cuáles son los datos biológicos y corporales de los alumnos, que usted debe conocer antes de empezar un proceso educativo? Cite ejemplos.

8. Consultar el significado de los siguientes términos:
 - Conocimiento
 - Cultura
 - Individuo
 - Libertad
 - Metafísica
 - Positivismo
 - Ser
 - Trascendencia
 - Vitalismo

5

**CONFLICTIVIDAD
PRESCOLAR**

CONFLICTIVIDAD ESCOLAR

- 5.1 ¿Qué es la escuela?
- 5.2 Escuela y conflicto
- 5.3 Escuela y libertad
- 5.4 Escuela y confesionalidad
- 5.5 Escuela y nación
- 5.5 Escuela y clases sociales

¿Qué es la escuela?

El trabajo, creador del hombre, da sentido a la historia; hace de esta, experiencia humana acumulada, confrontada, enriquecida, prolongada. Experiencia que se transmite y enriquece de generación en generación por medio de la educación.

Las generaciones adultas enseñan los saberes, habilidades, destrezas, aprendidas gracias al trabajo, a las generaciones jóvenes que, acumulan nuevos saberes, habilidades, destrezas, y los transmiten, también ellas, a las generaciones venideras, en un proceso que comenzó con el hombre y no concluirá sino cuando concluya su historia: cuando el hombre desaparezca del universo.

La educación es, pues, tarea de todos, de todos los días. Consciente o inconscientemente educamos y somos educados. En la casa, en la calle, en el trabajo, en toda parte y lugar.

Históricamente, sin embargo llega un momento en que la experiencia social acumulada gracias al trabajo es tan grande y diversa que, para salvaguardarla y enriquecerla, se hace necesario que alguien se dedique a transmitirla a los demás, a testimoniarla. Y se hace necesario señalar o determinar para ello un espacio-tiempo que, en Grecia, se denomina sjolé, es decir, ocio, descanso (latín schola, español escuela).

Nace entonces y se organiza paulatinamente la llamada educación formal. No se debe olvidar, sin embargo, que esta realiza solo en parte la educación del hombre; la otra parte, quizás la más importante, sigue siendo cuestión de la familia, el grupo, la sociedad; y, en esta, destaca hoy la acción de los medios de comunicación: radio, prensa, televisión, e-mail, Internet, iglesias, comercio, espectáculos deportivos y artístico, buenas parte del malestar social frente a la escuela tal vez se debe al hecho de que (por diferentes motivos) se le exige hacer más de lo que puede y debe hacer como ente educador; y no se exige a los otros actores asumir la parte que les corresponde.

Recordando la estructura de la sociedad griega, advertiremos que en ella el ocio era la situación de las personas que, por no serles necesario el trabajo material para vivir, podían dedicarse al cultivo del pensamiento, al arte, a enseñar y/o aprender. En otras palabras, a la *scholé* solo pueden aspirar y acceder los ciudadanos libres ricos. Ni los ciudadanos libres pobres ni los esclavos pueden hacerlo: sobre sus hombros recae la obligación de producir los bienes y prestar los servicios que los ciudadanos libres ricos requieren para vivir. Lo mismo sucede en Roma. Se podría afirmar, entonces, que la escuela (educación formal) es, desde su origen mismo, una manifestación de la lucha de clases? (Aníbal Ponce). Que la escuela es, desde su inicio, una institución creada por la clase dominante, para la clase dominante? La escuela para los pobres (clases sociales dominadas) es igualmente una creación (“concesión”) de la clase dominante determinada por una serie de motivaciones.

Espacio-tiempo de ocio, la *scholé* no puede, por definición, admitir que en ella se enseñe, aprenda o practique trabajos “materiales”. Estos, es decir, los oficios y profesiones orientador a la producción de bienes materiales no eran responsabilidad de la escuela ni, en general, de los ciudadanos libres, sobre todo de las clases económicamente privilegiadas.

La orientación greco-romana, predominantemente intelectualista de la escuela, continúa en las escuelas catedralicias, monacales, parroquiales de la Edad Media Europea. En las dos primeras, el núcleo de la enseñanza lo constituyen un primer ciclo llamado trívium, que comprende el estudio de la Gramática, la Retórica y la Dialéctica; y, un ciclo superior llamado quadri-vium, que comprende las cuatro artes matemáticas: aritmética, música, geometría, astronomía. A ellos se agrega el estudio del Derecho, la Medicina y la Teología.

Y la Universidad Medieval, que tienen sus orígenes en el estudio de estos saberes, está marcada también por la misma orientación, predominantemente intelectualista. Así como lo están la escuela y la universidad que los españoles traen a nuestra América a finales del siglo XV.

Con el agravante de que, acá cuando se permite el acceso de los nativos americanos a la escuela, son saberes de otros pueblos, productos de otras experiencias humanas los que se van a enseñar/imponer, no los saberes elaborados y acumulados por los habitantes de la América indígena. Productos de otras experiencias, transmitidos por extranjeros, en otra lengua.

Escuela y conflicto

El clima que descubrimos en la escuela actual es el clima de conflicto. Desde este ángulo elaboramos la presente reflexión. Habrá más interrogantes que respuestas. He aquí una posible enumeración de conflictos escolares planteados y discutidos en muchos países de nuestro planeta:

Escuela reproductora	Escuela liberadora
Escuela clasista	Escuela Popular
Escuela pública	Escuela Privada
Escuela estatal	Escuela libre
Escuela laica	Escuela confesional

Escuela autoritaria	Escuela democrática
Escuela dirigida	Escuela cogestionada o auto gestionada
Escuela castellana	Escuela catalana
(Escuela francesa)	(Escuela bretona)
Escuela	No escuela
Escuela...	Escuela...

Aun, reconociendo que una completa comprensión de la conflictividad, apuntada solo se alcanzaría con la adecuada precisión semántica de cada uno de los términos utilizados, la lista traída basta para descubrir que el conflicto vertebraba actualmente el hecho social escolar. Se trata de cuestiones incansablemente discutidas.

Analizando el esquema general del proceso educativo, en el cual se ofrecía panorámicamente la estructura educativa del hombre, pueden establecerse los puntos clave que ocasionan conflictos y agonías en el macro proceso educante. Los principales hontanares de lucha quedan resumidos en este cuadro que simplifica el recién mencionado subrayando únicamente lo significativo para nuestro caso.

Los principales problemas que afectan a la institución escuela se pueden entender en cuanto problemas desde la dinámica de la educación como proceso, la cual involucra a la educación como contenido en la fase terminal metodológicamente, cuando ya hay que escoger, a la fuerza, entre las varias finalidades que brinda cada sociedad en su superestructura cultural. Estado, familia, iglesia, modelos cognitivos no-científicos y hasta contrapuestos, valores y normas diversos y opuestos, la lucha de clases en el proceso productor, el hecho nacional y la supuesta libertad radical del hombre constituyen los “topoi”, los lugares más destacados donde hay que dirigirse para comprender la conflictividad inesquivable del hecho escolar. Además, habrá que sumarles los focos coyunturales que cada momento históri-

co les añadirá, pero el conflicto es de suyo crónico porque está inscrito en el mismo proceso educativo.

La educación en general, y de modo particular la institucionalizada en forma de escuela, es un instrumento que transmite saberes y valores. Siempre ha sido más o menos conflictiva, la educación, pues ha pretendido transportar cosas tan discutidas como; qué es la verdad y qué es el error qué es bueno y qué es malo; qué es bello y qué es feo. Los individuos quedan sometidos a la escuela y acaban repitiendo la lista de cosas verdaderas y cosas falsas, de cosas buenas y cosas perversas de cosas hermosas y cosas feas, que en el centro escolar han aprendido. Si el centro escolar propone una lista de verdades y de errores, de, se debe a que el poder político del estado se lo tolera o bien se lo impone. Y esto último está en función de una lucha entre los grupos sociales, grupos de producción y también grupos nacionales. La libertad siempre discutida y ahogada de los ciudadanos protesta cuando y como puede. La escuela es estructural y dinámicamente conflicto. No hay un único proyecto de sociedad; existen múltiples y, además, simultáneamente; quien disfruta de poder político porque tiene poder económico impone su proyecto de “convivencia en sociedad”.

Escuela y libertad

Aunque reservamos para el tema diez el planteamiento frontal de la libertad dentro del proceso educador, no es posible eludir su referencia al tocar la institución escolar.

Dejando para luego la delimitación del ámbito de la libertad, nos circunscribimos a un par candente de problemas concretos: la escuela como el posible lugar de la libertad de pensamiento y la escuela como el lugar de la libertad organizativa por parte de sus usuarios. Sin duda se marginan otros temas indiscutiblemente englobables en este apartado pero no es éste el sitio del análisis sociopolítico sistematizado.

Si la escuela debe estar al servicio de la persona hay quien lo niega y la persona, es fuente de significación y de responsabilidad no causará mayor pasmo sostener que en la escuela no puede establecerse un dictado del pensamiento, que maniate a profesores y a alumnos. No faltan exclusivistas que esconden su talante dictatorial bajo capa de escuela científica. En la mayoría de estos casos se califica de ciencia lo que no va más allá de ser simple ideología, es decir, un saber no probado al servicio de algún poder político. ¿Puede ser totalmente científica alguna vez, la educación?; dado que el ser humano no acaba irremediablemente en ser “pedazo de naturaleza”, pudiéndosele concebir también como libertad, la tarea educante es algo más que ciencia. Será, además, opción de valores, riesgo, compromiso. Es fácil imaginar la “educación de los animales” como masivamente científica; la humana, en cambio, es en parte quehacer científico –peso de la psicología empírica no ideologizada, de la neurofisiología, de la sociología, y en parte es tarea axiológica, libre modelo de hombre o de sociedad o de cosmovisión abrazado. Esto segundo pertenece al sentido de la existencia y no a la necesidad objetiva. Estamos excesivamente ocupados en buscarle la pura eficacia a la institución escolar: que todos disfruten de ella a fin de situarse cada uno con mayor justicia en el seno de la sociedad. Tal función de la escuela su dimensión informativa es a todas luces inaplazable, pero no basta a fin de que cumpla con su total cometido.

La escuela no solo transmite saberes más o menos indiscutibles los matemáticos, los físicos, los químicos, los biológicos, los geológicos, los económicos, los psicológicos, los sociológicos, los históricos, más también transmite, aunque no se lo proponga, muy discutibles e inmarginables, por otra parte, saberes religiosos, políticos, sindicales, estéticos, morales, jurídicos, filosóficos, de urbanidad. Darle sentido a la vida que cada quien, cabe a los demás, se vive implica manejar este segundo paquete de saberes, tan desnudos de la seguridad que proporciona la prueba y tan indispensables, sin embargo, para vivir como seres humanos.

El centro escolar que se refugia en la simple información de su alumnado, le proporciona únicamente los saberes considerados indiscutibles comete dos errores: primero creer que realmente solo entrega información cuando de hecho esta anda transida de Dios sabe cuántas ideologías que asoman a través del gesto, del silencio, del tono de voz, del libro o revista recomendados, del conferenciante invitado. El segundo error radica en abandonar invertebrados a sus alumnos. Ni la lógica, ni la física, ni la sociología vertebran una existencia humana. Los saberes de la deducción y de la realidad son muy científicos, pero con ellos no se justifica el vivir, para esto son precisos los valores, las significaciones que damos a la realidad a fin de que nos sintamos vertebrados por un proyecto vital. Los proyectos de vida no se prueban, uno se lo juega simplemente todo en ellos.

No basta, con que la escuela suelte inconexamente retazos ideológicos paralelamente a una sistemática en lo científico, tal proceder más bien despista dejándole a uno desazonado. Al lado de unos precisos programas de matemáticas, de lengua, de biología, de historia, un centro docente propondrá jamás impondrá un sentido de la vida uno o más de forma coherente a fin de que pueda resultar entusiasta. De nuevo hemos ido a parar con lo del pluralismo escolar. Dejamos abierta la cuestión de si cada centro debe ofrecer más de un sentido de la vida a sus alumnos concepción pluralista de la escuela, o bien si cada centro solo propondrá un sentido de la vida dejando que el pluralismo provenga del conjunto de centros concepción plural de la escuela. Lo imprescindible es que las escuelas sean vertebrantes y no pretendidamente asépticas con independencia de la exclusividad de su doctrinas.

Han aparecido documentos en España y en otras geografías abogando por una escuela laica y democrática. De entrada puede dar la impresión que escuela laica y escuela democrática son sinónimos o algo por el estilo. Puede suceder, en cambio, que no siempre sea así. Dependerá de qué se entienda por escuela lai-

ca y por escuela democrática. Esto tiene que ver con la libertad escolar.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los derechos Humanos proclama el derecho de los padres a “escoger el tipo de educación” que habrá de darse a sus hijos. El artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales aclaró y especificó luego tal derecho. El concepto de escuela democrática tiene que ver con la admisión del pluralismo ideológico, el cual se postula con el indicado derecho de los padres a escoger el tipo de educación; difícilmente podrá escogerse si sólo se ofrece un modelo de escuela. La escuela de un país será democrática cuando sea respetuosa con las diversas ideologías existentes, teniendo presente que tan ideologías son las concepciones religiosas como las políticas, las morales, las estéticas o las filosóficas. Encubrirse con la palabra ciencia no libra de la ideología o saber no comestible a prueba y con consecuencias prácticas.

Escuela y confesionalidad

Un concreto uso semántico, ha reducido el significado de escuela confesional a escuela religiosa, dominada por tal o cual creencia religiosa, se entiende. Si concretas situaciones históricas han favorecido dicha reducción semántica las escuelas estaban dominadas por instituciones eclesiales, no parece oportuno persistir en tan imprecisa reducción. “Escuela confesional” es toda escuela que transmite saberes no científicos despertando paralelamente las actitudes correspondientes. Desde esta definición cabe inquirir si es posible en la práctica la existencia de una escuela que no sea confesional. Es posible distinguir modos dentro de la confesionalidad entre, por ejemplo, aquella escuela que impone saberes no científicos y aquella otra que solo los propone-, pero siempre habría “confesionalidad” en la tarea escolar. La escuela aunque no se lo proponga explícitamente, pretende hacer algo con sus alumnos; cualquier proyec-

to educativo que quiera llegar al fondo termina desembocando en un supuesto modelo de hombre, el cual se incrusta en un modelo de sociedad y este último recibe la coherencia de su implantación en un panorama sobre la totalidad. Tales modelos no proceden jamás totalmente de un análisis técnico-científico de lo real, sino de opciones fundamentales ante el sentido de la existencia, opciones que nacen en la libertad y que tienen sus raíces en la actitud última de la persona delante de la historia y del destino humanos, cosa que trascienden todos y cada uno de los análisis realizados por las ciencias empíricas.

Frente a la escuela confesional se propone frecuentemente la escuela neutra. Con el vocablo escuela entiéndase ya de ordinario la institución educativo-docente. Más, ¿qué embutir dentro del pellejo neutro?; el latín tenía neuter que significaba: “ni uno no otro”. ¿Acaso será neutra aquella escuela que no es ni de unos no de otros?; pero, ¿quiénes son los unos y quiénes los otros? Quizá los unos sean los socialistas y los otros los burgueses; tal vez los unos podrían ser los cristianos y los otros los ateos; o, ¿por qué no?, unos serían los monárquicos y otros los republicanos, unos los estetas figurativos y otros los estetas abstractos, unos los adictos a la moral A y otros los sometidos a la moral B. En esta dirección, una escuela se denominará “neutra” cuando fuera indefinida, sin sexo ideológico, amputada de cuanto no sean ciencias formales lógica y matemática, ciencias físico-naturales astronomía, física, química, geología, biología, y ciencias humanas economía, sociología, psicología e historia, y aun en este último caso extirpando todos aquellos apartados discutibles, los cuales posibilitan el que se hable, por ejemplo, de economía socialista frente a economía capitalista. En la escuela neutra no se daría ni filosofía, ni ética, ni estética, ni teoría política, ni religión, por ser tales saberes siempre discutibles, tampoco entrarían en ella los capítulos discutibles de las ciencias humanas.

Si escuela neutra es aquella que no se pronuncia sobre temas discutidos o bien que no lleva a cabo algún grado de propagan-

da en pro de alguna de las tesis humanistas en confrontación, diremos que esto sólo es viable como buena voluntad, como intención, pero es algo completamente imposible de llevarse a la práctica por tratarse de una utopía absoluta. Aparte esta ingenuidad la buena intención, descubrimos que históricamente se ha hecho un uso malévolo de la pretendida escuela neutra; se ha tratado de un engaño. So capa de neutralidad se ha ofrecido a los alumnos y a sus padres una concreta ideología de derechas, de centro o de izquierdas, que para el caso da lo mismo denigrando las ideologías del contorno.

La escuela neutra podrá existir en la Ciudad del sol de Campanella o en la Utopía de Tomás Moro, pero jamás en una sociedad histórica; en estas sociedades, la neutralidad no se da de hecho; solo se la conocer o como aquello que se desea o bien como encubrimiento de la propia ideología. Hay que malfiarse, pues, de los neutrales pues o son unos ilusos o unos estafadores.

En un significado, no obstante, es posible la escuela neutra: cuando solo se compromete a no imponer la ideología que tiene y que aún sin querer publica. Los programas, los símbolos, el lenguaje utilizado, los manuales, el tono de voz, la gesticulación, el rictus de la cara, la biblioteca, las conferencias, las películas y diapositivas, los periódicos comentados, son otras tantas realidades que no permiten ser neutro ni al profesor ni a la institución singular. No se conoce ninguna escuela neutra, ni Rusia ni en Francia, ni en la China Popular, ni en EE.UU. Siendo así los hechos, quienes no se creen en posesión de la verdad, cual si fueran dioses, respetarán a los prójimos, no montando pretendidas e imposibles escuelas neutras, sino permitiendo el pluralismo ideológico dentro de la institución escolar bien porque haya centros así y centros así en el mismo Estado, bien porque en cada centro haya profesores de diversas ideologías.

Entre otras es posible hablar de tres modalidades escolares que se distinguen entre sí por la solución que dan al planteamiento

de cómo entrará lo “no-científico” lo confesional en la escuela. En los centros escolares se entregan al alumnado, como ya hemos dicho, cosas indiscutiblemente científicas. Otras cosas no-científicas y, por último, unas terceras que a medias son científicas y a medias no lo son, sin que pueda establecerse con total seguridad la frontera que separa a tales mitades psicología, economía, sociología, historia.

Escuela única, escuela pluralista y escuela plural constituyen tres enfoques distintos de la presencia de lo no científico de lo confesional en los centros escolares. Escuela única suena a partido único y a sindicato único, a algo que se adueña de una situación excluyendo otras posibilidades. La escuela única sería aquella que al amparo del poder estatal adopta determinados criterios no científicos, de entre la variada gama de los que hay, y prohíbe que puedan existir otras escuelas con criterios no-científico distinto. El modelo de escuela única está vinculado a la concepción curricular predominante, ello se ilustrará desde tres escuelas con principios diametralmente opuesto, que sin embargo responden al modelo único. La escuela que respondió al fascismo conocida como escuela nazi educaba para la guerra la supervivencia de la raza aria y la destrucción de los que considera inferiores en pro de exaltar el nacionalismo socialmente. La escuela cristiana, se rige por religión, la obediencia y la fe y también define los valores espirituales importantes para los hombre y por otro la do la escuela cubana que junto al tradición política nacional del siglo XIX y XX fundamentado en el ideario pedagógico martiano y se rige también por los postulados marxista y la fidelidad al partido comunista de Cuba (partido único).

Escuela pluralista, es aquella que defiende que todas las materias no-científicas en sus diversas muestras tengan cabida en cada centro escolar. En el mismo centro, un profesor defenderá un código moral y otro profesor uno de distinto. En Suecia pasa así más o menos. El problema radica en quién asegura el pluralismo, no fuera que so capa de escuela pluralista se infiltrará la escuela única.

Escuela plural, es la que entiende que cada centro puede organizarse independientemente, desde el ángulo de la transmisión de saberes y valores no científicos. De suerte que en el mismo Estado haya una escuela marxista al lado de otra cristiana, o racionalista, etc. De alguna forma esto acontece en Inglaterra. Aquí el peligro a evitar es la escuela elitista –clasista- que puede filtrarse con ropajes de escuela plural.

La escuela pluralista parece ser que disfruta de más clientela siendo la “escuela única” la menos favorecida por recordar posiciones unilaterales.

Hemos traído estas aportaciones semánticas, sabiendo que pueden darse otros significados a estas tres expresiones de: escuela única, pluralista y plural.

E S C U E L A	{	Única una sola ideología confesión para todos los pluralista en cada centro, todas las ideologías plural cada centro con su ideología
---------------------------------	---	---

Escuela y nación



<https://www.google.com.ec/search?q=escuela+confesional&rlz>

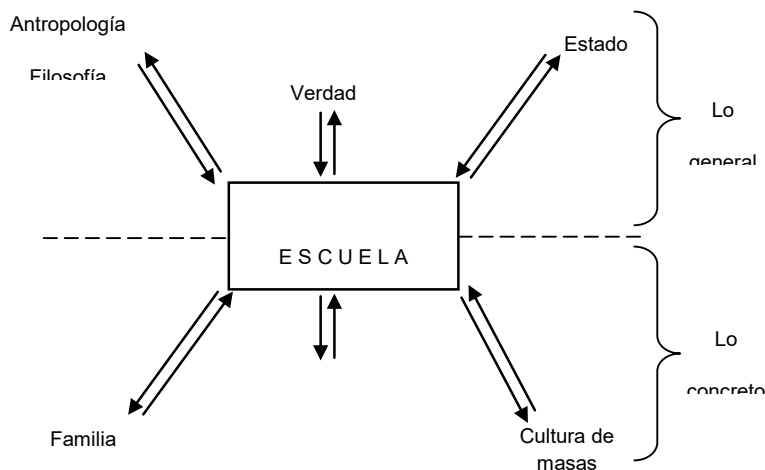
Algunos consideran la escuela como si fuera una realidad que se presentara en “estado puro” independientemente del pueblo que se tenga que educar. Aunque a muchos les asuste y consideren que de lo contrario la escuela perdería su “virginidad”, hay que señalar que la educación no se da en abstracto, en un mundo ideal, sino que es una tarea extraordinaria-

mente encarnada. Puede que a esta encarnación se la califique de correcta o incorrecta, monstruosa o normal, pero indiscutiblemente se educa en un lugar y en un tiempo definido, con unos seres humanos que tienen sus nombres y apellidos y que se relacionan entre ellos de una manera u otra. La educación escolar realizable estará siempre contaminada por elementos extraescolares; se hallará marcada por el Estado, por la tradición, por el partidismo, por la iglesia, por la familia, por la economía, por la renta, por la política, etc.

La escuela, queramos o no, se introducirá en todas partes y a la vez sufrirá la intromisión de su contexto. La escuela aséptica no existe. Se puede, pues, consignar que la escuela como un elemento de la educación es fundamentalmente relativa.

Analizar la realización escuela contexto es de capital importancia para podernos pronunciar, más tarde, axiológicamente, sobre la escuela de un país. No toda relación histórica entre la escuela y su contexto será decorosa.

Tensiones que convergen en la escuela



Abandonada la concepción purista de la escuela la contemplamos como un cruce de tensiones; la escuela que no se evade, nada tiene de estática y de definitiva, pues su vida es un hallarse continuamente sacudida como mínimo por los seis factores indicados en el gráfico.

Veamos, siquiera de modo superficial, las más importantes solicitudes que la escuela tiene que padecer. La escuela avanza solicitada por la verdad y por la nación, solicitando a su vez las dos. La escuela es el lugar no entendido únicamente en el sentido topográfico, sino social donde se citan la verdad y la nación. La escuela viene constituida por hacer posible el abrazo entre las dos realidades indicadas.

La escuela posibilita el ascenso de la nación a la verdad, y al mismo tiempo brinda el descenso de la verdad a la nación. La escuela está atrapada entre lo general y lo concreto; escabullirse por una vertiente o por la otra es renegar de su existencia, es suicidarse como escuela.

La nación llega a la escuela como “noticia” diciéndole lo que es, sin engaños ni eufemismos. Es de capital importancia que la nación se muestra con absoluta transparencia, que diga a la escuela que la nación la forman todos y no solamente algunos, que incluso los mineros y las empleadas de hogar son nación. Nada de “nación partido”, de acuerdo al estudio realizado por (Guillén Romo, 2002) donde analiza el pensamiento de Perroux el economista francés más original y fecundo del siglo XX quien propone una óptica móvil del equilibrio activo entre países, relacionada con el análisis situacional de países en vías de desarrollo, con una perspectiva más humana un naciente desarrollo global desde fuera e integrado para superar las diferentes formas de opresión. De esta versión de la nación, la más generalizada sin lugar a dudas, es totalmente incorrecta, se confunde una minoría con poder económico o político, o con ambos poderes, con la totalidad. La nación no es de nadie en particular de un partido, de un movimiento o de una clase, la nación es de

“todos” o algo más conocido en el Ecuador la patria ya es de todos.

La nación en cuanto es “noticia” para la escuela tiene que indicarle que está ella incapacitada para crear la verdad y que únicamente va encaminada hacia la búsqueda. La nación no inventa verdades, como mucho es un montón de valores de convivencia, no de ideologías, entre las que el Estado tiende a privilegiar una, consagrándola, haciéndola ideología, e imponiéndola después. Pensemos en la escuela hitleriana y en la comunista, entre otras, como claros ejemplos de abusos sobre este particular.

Junto a estas dos informaciones que la nación brinda a la escuela en un plano axiológico –y que tendrían que ir seguidas de otras, tiene que informar también en el plano de los hechos, sobre la lengua o las lenguas que se hablan dentro de un Estado, si engloba éste una o varias naciones. La escuela belga y suiza y, ¿por qué no la española? han de estar enteradas de si son una, dos o cuatro las naciones que forman un mismo Estado y de si son uno, dos o cuatros los idiomas hablados. Confundir Castilla con España conduce entre otros males a destrozar la escuela por creer que un grupo es el todo. La antigua U.R.S.S. ha tenido en cuenta el pluralismo lingüístico en su escuela –aunque no el pluralismo nacional, a pesar de la propaganda-. Durante el período 1934-1940, la escuela soviética incluso confeccionó gramáticas para las lenguas de aquellas naciones que sólo eran habladas.

Escuela y clases sociales

La lucha de clases dentro de una sociedad tiene que ver con las instituciones sociales existente en dicha sociedad y, consiguientemente, con el modelo escolar privilegiado desde el poder. Lo que no queda tan nítido es el grado de la dependencia. Sin embargo, aquí se sitúa una explicación del fracaso de la escuela como institución introductora de la igualdad entre los ciudadanos.



<https://www.google.com.ec/search>

A principios del siglo XX nadie ponía en duda la capacidad de la enseñanza para reducir y aun anular los “handicaps” (resistencia) socioculturales surgidos de la situación social de las familias. Se

tenía verdadera fe en la escuela. Los padres más humildes estaban convencidos que sus hijos escaparían de la miseria en cuanto se librarán de la ignorancia. Ciertamente el desarrollo de la escuela primaria y de la enseñanza secundaria ha acompañado al desarrollo industrial y al crecimiento económico. Los niveles de vida han subido. Pero, estos últimos tiempos, han brotado serias dudas sobre el poder nivelador de la escuela. La sociedad continúa dividida en grupos y en clases.

La institución escolar, para algunos, ha relevado a la institución Iglesia en su tarea de transmisión cultural, ideológica, intentando también con tal faena prolongar la sociedad burguesa y el sistema capitalista de producción. Esta nueva función de la escuela se resumirá con la siguiente expresión: “la lucha de clases transita por el organismo escolar”. Tal institución ha dejado de ser un “no man’s land” (tierra de nadie ideológico, hallándose al servicio de grupos sociales. En otras palabras: aquello de la “escuela neutra” es un monstruo bluff, un chiste de mal gusto. La institución escolar disimula la realidad, dando una cosa por otra inculcando la competición, el egoísmo, y también la resignación y la pasividad, haciendo creer por otra parte a las gentes que aporta la salvación y la libertad de las sociedades y de los individuos que en ellas moran. Ciertamente, enseña saberes indispensables, pero esto constituye el cebo del anzuelo fatídico. Para colmo de males, la escuela pasa por ser la institución social

particularmente apta para consolidar la división de la sociedad en clases. Por esta razón se negará a los padres el famoso derecho de elegir centro escolar para sus hijos y el derecho a orientación profesional; tales derechos son mecanismos para perpetuar las clases sociales.

Se objetará que la escuela también promociona individuos de clases pobres, proporcionándoles el arma del saber. A lo cual responden que la escuela no da nunca susodicha arma a la clase obrera, sino a determinados individuos de la clase obrera, los cuales por el solo hecho de estar en posesión de tal saber dejan de ser miembros de la clase obrera.

Ante esta literatura que debe ser adjetivada de abiertamente contundente, uno nota en su entraña el impulso de rechazar la escuela; pero se trata de un impulso primario, fruto de no matizar y de no darle vueltas a lo leído. Por lo pronto, no siempre el aparato científico positivo (análisis sociológico) que debe probar los anteriores asertos es suficientemente válido. En ocasiones, tales estudios son más ejemplos o muestras a favor de tesis dogmáticas que análisis rigurosamente científicos que permitan correctamente la universalización.

Aparte que en tales menesteres la cantidad de variables es tal que, según como se plantee la cuestión, hasta la simple enumeración exhaustiva de las mismas se nos escapa. Queremos decir que no es fácil la verificación científica de tales hipótesis.

A pesar de ello, conviene admitirlas con tal que se deje un hueco a las iniciativas de maestros, profesores y de otras personas, los cuales permiten el nacimiento de procesos enseñante-educativos mucho menos pesimistas. Y el optimismo fuera todavía mayor si los enseñantes anduvieran tan preocupados por los temas educativos como lo están por los laborales.

De ahí la necesidad analizar y debatir sobre la formación docen-

te, su ética, sus fundamentos axiológicos, la práctica de valores, así como también un análisis cuidadoso del pensamiento ético filosófico ecuatoriano su evolución y actualidad, como sostiene (Lara Lara, 2015).

La realidad educativa del siglo XXI, y como herencia del anterior, se enfrenta al desafío de responder a la omnipresencia de la tecnificación, pues se está perdiendo de alguna manera las nociones teleológicas acerca de la formación del ser humano para vivir en sociedad y que necesita del reconocimiento y valoración de sus distintas facetas. En este sentido, distintos ámbitos de la comunidad científica educativa advierten y proponen un ejercicio de reflexión antropológica en el que el Personalismo cobra especial relevancia en la medida en que los valores propios de la técnica de la sociedad industrial se sobreponen a los personales.p.2.

Ahora bien, afrontar la realidad educativa del presente siglo es una necesidad urgente, frente a una tecnificación arrolladora, que está perdiendo algunos de los fines de la formación al ser humano este sentido es necesaria la reflexión antropológica realizando un análisis de las principales normas legales de la legislación educativa ecuatoriana incardinadas en la propuesta política y filosófica que propone el Sumak Kawsay en Ecuador cuyo desarrollo será objeto de un próximo trabajo del autor de esta obra.

Actividades autónomas de capítulo No 5

1. ¿Cuál es la causa o causas de la conflictividad escolar?
2. ¿Existe libertad de pensamiento en la escuela? Explique
3. Señale las diferencias entre:

Escuela reproductora

Escuela liberadora

Escuela pública

Escuela Privada

Escuela autoritaria

Escuela democrática

4. ¿En que consiste la propuesta política y filosófica que propone el Sumak Kawsay en Ecuador?
5. Consultar el significado de los siguientes términos:
 - Anarquismo
 - Axiología
 - Capitalismo
 - Escuela
 - Glosario
 - Ideología
 - Nación
 - Pensamiento
 - Pluralismo

**LECTURAS
ANEXAS**

La diferencia está en quién eres

Eric Jenson

El impacto que puede tener un maestro en los alumnos es enorme y puede durar la vida entera. Citamos los resultados... de un estudio de alumnos en un barrio pobre de Montreal. A pesar de ser improbable, dos tercios de los alumnos de una profesora, "Srta. A", llegaron al más elevado nivel social como adultos, mientras que el tercio restante se les calificaba de "nivel medio". Ninguno de los que habían sido sus alumnos se clasifican en el nivel "bajo". Años después, los alumnos recordaban la fe inamovible que ella tenía en su habilidad de aprender, y el tiempo y la atención extra que ella les dedicó. Tanto los alumnos como la maestra recordaban los momentos especiales que compartieron.

Para influenciar de esta manera duradera, el maestro o la maestra necesitan algo más que un dominio del tema y una buena presentación. Recientemente una organización de apoyo al docente... terminó un estudio de maestros en toda la nación. La meta era describir los valores, las creencias y las actitudes del maestro y su relación (si es que la hay) con los resultados en el aula. El estudio demostró, de manera contundente, que los maestros que obtenían mejores resultados en el aula tenían ciertas actitudes con respecto a sí mismos, así como hacia el proceso de aprendizaje y hacia los alumnos. Estos valores, o premisas fundamentales, representan literalmente el QUE piensan los mejores maestros de sí mismos, de su trabajo y de sus alumnos.

Recuerdas a la vez que pensaste que había algún intruso asechando tu casa. Probablemente sentiste miedo. Después descubriste que solo era el viento o la mascota del vecino. El "intruso" te causó una reacción de miedo, aunque ¡en realidad no existía! A pesar de ser una ilusión, tu mente y cuerpo reaccionaron como si fuera real el intruso. Respondiste "como si fuera" cierto. Esto podría denominarse el principio "como si fuera"; si se

actúa “como si fuera” cierto algo, se obtendrá el mismo efecto que si lo fuera en realidad. Por lo tanto, es de mínima importancia la realidad de las premisas que a continuación presentamos. No tiene que ser verdad algo para dar resultado. La mente de cada uno crea su propia “realidad” del mundo externo basado en lo que imagina como cierto. La invitación que hacemos es que pruebes por ti mismo y descubras si funcionan o no. El resultado hablará por si solo.

Ejercicios:

1. ¿Hasta qué grado puede tener un maestro una influencia en sus alumnos?
2. ¿Cómo se puede tomar responsabilidad por sus propios sentimientos y experiencias?
3. ¿Qué se recomienda hacer si los alumnos no comprenden un tema?

Los cinco sentidos Katya Sharon

“No somos capaces de envolver a la realidad, ni por medio de nuestros conocimientos ni por nuestras vivencias, sino que la realidad envuelve a nosotros. Lo mejor que nos queda por hacer es entrar en contacto con aquella realidad bajo cualquier forma posible, a través de nuestros sentidos, pensamientos, emociones, esperanzas y nuestra confianza: en fin, por medio de toda nuestra existencia”

Helmut Kienzel, 1977

¿Cómo ejerce influencia el modo de percibir el mundo en nuestra forma de pensar y comprender y en nuestra memoria?

En los primeros meses de vida, las células del cerebro humano van desarrollándose, estableciendo un sinnúmero de redes finamente ramificadas e interconectadas. La estructura así creada es modelada por influencias externas. Estas influencias externas entran por los canales de los cinco sentidos. Una vez conformada, esta estructura determina el modo de la percepción individual de cada persona así como sus modelos de reflexión.

Por consiguiente, cuando un nuevo trozo de información entra en el cerebro, aun siendo una información que cabe en un nuevo campo especial en lo cual la persona no tiene elaborado aún ningún concepto, no podrá determinar por sí sola en qué lugar preciso dentro de esta red inmensa se va a colocar y establecerse. Más bien, será seleccionada e integrada en y por la estructura ya existente que actúa entonces como un filtro que interpreta la información a la luz de esta estructura, asimilándolo en base a las conexiones existentes.

De hecho, la estructura de esta red ejerce también una enorme

influencia sobre cuál canal de percepción será el más utilizado por cada persona; es decir, si la persona percibe y aprende mejor por la vía acústica, la visual o la táctil. Mientras mayor sea la similitud entre el emisor y el receptor en lo que a estas estructuras se refiere, mayor será la mutua comprensión y más efectivo el aprendizaje. Para poner un ejemplo concreto, el maestro que procesa la información visualmente tiende a utilizar medios que facilitan el aprendizaje de alumnos que también favorecen la percepción visual. Por eso, la capacidad de comprensión no depende solamente de la “inteligencia” del alumno, sino también de la simple compatibilidad del proceso de transmisión que elige el maestro y los modelos que rigen la percepción del alumno.

El cerebro humano dispone de varios centros de percepción. El habla, la audición y la visión activan distintas regiones del cerebro, las cuales luego remiten la información recibida a sus respectivos campos de asociación. Por lo tanto, la información que llega a estimular simultáneamente distintos sentidos puede ser procesada en varios centros y retenida mejor. Tomando en cuenta esto, el maestro optará en aprovechar, lo más frecuentemente posible, varios canales de transmisión. Sin embargo, hay que recordar que la información que entra por cada sentido debería complementar lo que entra por los otros sentidos, para que realmente potencializa el proceso de aprendizaje.

Por lo demás, cabe destacar que el sentido de la vida, en la mayoría de los casos, es el más desarrollado de todos. Este hecho lo constatamos ya en las actitudes diferentes que la gente suele adoptar frente a una persona ciega y frente a una persona sorda. El ser ciego, a la mayoría de nosotros, parece una desgracia infinita y cruel. Por lo tanto, tendemos a considerar la ceguera como un verdadero impedimento para la vida y obrar en base al supuesto que los ciegos no pueden participar en muchas actividades de la vida normal.

En el caso de una persona sorda, prestamos menos atención a su impedimento. No parece tan extremadamente grave, y tiende a haber una actitud de que la persona puede tener una vida bastante normal, aunque necesariamente tienen que haber ciertos ajustes.

Otro dato llamativo es el hecho que todavía no existía ni un término que designa una persona a la que falta el sentido del olfato o del gusto.

Considerando esta situación se impone la necesidad de realizar ejercicios que educan todos los cinco sentidos, sobre todo los del oído, del olfato, del gusto y del tacto. Los ejercicios que educan estos cuatro sentidos servirán también a generar otro modo de ver las cosas: el “ver escuchando” un modo más contemplativo, más diferenciado de ver las cosas.

El rey Salomón y la abeja

EL Rey Salomón fue conocido por su gran sabiduría en todo el medio oriente. Sin embargo, la reina de Saba deseó probar su sabiduría. Por lo tanto, instruyó a sus artesanos para que emplearan toda su técnica en la preparación de un ramillete de flores artificiales con texturas y colores tan reales que nadie pudiera percibir la diferencia. Hasta colocaron en cada flor el perfume correspondiente a su tipo.

La reina envió al Rey Salomón este ramillete, junto con otro idéntico de flores verdaderas, desafiándole a diferenciar cuál fue compuesto de flores verdaderas. El Rey aceptó el desafío y comenzó a examinar los dos ramilletes, pero al decir la verdad no pudo percibir ninguna diferencia entre ellos.

De repente una pequeña abeja entró en el salón. Nadie se fijó en ella menos el rey. La abeja voló y sin titubeos se posó en unos de los ramilletes de flores.

“¡Estas son las flores verdaderas!” exclamó el rey.

Todos aplaudieron la sabiduría del rey, sin darse cuenta que en esta ocasión había sido la perspicacia de sus sentidos que le habían proporcionado lo que necesitaba saber.

Ejercicios:

1. ¿Por qué es importante educar los sentidos?
2. ¿Por qué se recomienda utilizar métodos de enseñanza que involucren a varios sentidos?

Autoestima: una forma de ser

Eric Johnson

Si observamos los datos estadísticos que describen a los alumnos en riesgo de no terminar sus estudios en nuestra sociedad (por uso de drogas, embarazo juvenil, desertión, bajo rendimiento académico, etc.), y los comparamos con los alumnos exitosos, resaltaría una gran diferencia en un rasgo característico de su personalidad. Esto es la autoestima. Los alumnos con poca autoestima tienen una vida difícil y a menudo se vuelven una carga para la sociedad. Aquellos con un alto nivel de autoestima consistentemente hacen contribuciones a la sociedad. En el aula, los alumnos con un alto nivel de autoestima participan más, rinden más, hacen amistades, completan las tareas, obtienen mejores notas, no abandonan el colegio, y se sienten bien con respecto a su futuro. Los resultados de la baja autoestima son las notas bajas, el temor a participar, las relaciones dañinas, el comportamiento problemático, y la resignación a un futuro oscuro.

La autoestima se compone de dos partes: intelectual y emocional “esto es, sentirse capaz de actuar y digno de ser amado. Es experimentar como una persona con “capacidad” de hacer las cosas, sentirse que “yo ya puedo hacer muchas cosas, o por lo menos tengo la capacidad de aprenderlas”. También significa sentirse amado, sentir: “sé que soy único y especial, una persona fácil de querer y digno de atención, afecto y amor”. Las investigaciones han demostrado que el 80% de nuestros hijos entran al primer curso con mucha autoestima, y que sólo el 5% de bachilleres egresados tienen un alto grado de autoestima. Algo muy dañino afecta el bienestar de la mayoría de estudiantes entre el primero y el doceavo grado.

La autoestima es de hecho una actitud que tienes para contigo mismo, y las actitudes son componentes críticos del proceso de aprendizaje. Si tus alumnos creen que pueden, entonces se

ha logrado la mitad de la obra. Si en tu proceso de enseñanza, haces énfasis en el currículum, y no en las personas, siempre tendrás problemas de motivación, autoestima, y rendimiento. Pero al enfocar a las personas, el modelar y demostrar valores positivos y útiles para la vida se vuelve tan importante como el tema de la clase. Uno de tus roles continuos ha de ser promover y realzar la autoestima de tus alumnos. No es una cuestión de, “cuando tenga tiempo”, ni, “si puedo”. No puedes permitirte **no** hacerlo.

Los alumnos que se sienten bien consigo mismos, valoran quienes son, lo que hacen y hacia donde van, hacen de la enseñanza un verdadero placer. Por lo general, estos alumnos contribuyen más, aprenden más y se comportan mejor y, es más fácil llevarse bien con ellos. Se llevan bien con los demás alumnos y general-mente tienen vidas más útiles y plenas. Ya que eres persona importante en la vida de cada alumno, lo que hagas puede tener, y tendrá, el efecto de hacer una diferencia en su vida. En este campo, como en otros, los mitos abundan.

Ejercicios:

1. ¿Cómo afecta la autoestima de los alumnos a su aprendizaje y su comportamiento en el aula?
2. ¿Cómo se siente acerca de si misma la persona que tiene un alto nivel de autoestima?
3. Pensar en los alumnos que enseña. Escribir un ejemplo de algo que podría decir para “reconocer” a un alumno en la clase y algo que podría decir para reconocer a toda la clase.
4. ¿Cómo se puede saber si su forma de “reconocer” a alguien le llega a él o ella?

¿Quién posee el problema?

El rectángulo que empleamos para diferenciar entre los comportamientos aceptables y los inaceptables de los alumnos también puede emplearse para ayudar a los maestros a reconocer mejor y enfrentarse a los problemas que inevitablemente surgen en las relaciones maestro – alumno.

Primero tome en cuenta la parte inferior del rectángulo, el área de comportamientos inaceptables, comportamientos que interfieren con la satisfacción de las necesidades de los maestros, o que hagan que el maestro se sienta frustrado, desilusionado, irritado, enojado, etcétera. Obviamente, tales comportamientos causan un problema al maestro. Para que la enseñanza y el aprendizaje se reanuden, es necesario que el maestro resuelva el problema cuando este ocurra.

Cuando el comportamiento de un alumno está “debajo de la línea” (en el área de comportamientos inaceptables), el maestro está teniendo un problema. En su problema, él lo tiene; le pertenece; él lo posee. Este concepto de propiedad es crucial para mantener relaciones efectivas maestro-alumno. En la figura 8, el asterisco que representa el comportamiento de un alumno que graba iniciales en la tapa del escritorio está en el área de comportamientos inaceptables, porque esto le causa un problema al maestro. El maestro posee este problema.

Ahora, he aquí una clase de problema completamente diferente. Una alumna le dice a su maestra que está enojada y desilusionada porque su madre no le permitirá salir de vacaciones con un grupo de amigos. Esta alumna está teniendo un problema en su vida, muy aparte de la vida de la maestra. El enojo y la desilusión de la alumna no afectan de ninguna manera tangible y concreta a la maestra. De hecho, a menos de que la alumna le platique el problema, la maestra probablemente ni se enterará. Afecta a la alumna: ella tiene un problema. Le pertenece.

Es suyo. En consecuencia, colocamos el comportamiento de la alumna en la parte superior del rectángulo: Problemas poseídos por el alumno.

¿Qué se puede decir sobre los comportamientos del alumno que no le causan problema al maestro no crean problemas para el alumno? Cuando tiene lugar un comportamiento de este tipo, no existen problemas en la relación. La porción central de la figura 9 representa las situaciones en las que no hay problemas.

Un ejemplo de un comportamiento que estaría en el área en que no hay problemas es el de un alumno que trabaja tranquilamente en su área de matemáticas en un rincón del salón de clases. Está satisfaciendo sus necesidades. Su comportamiento no interfiere de ninguna manera con que el maestro satisfaga sus necesidades. Nadie tiene problema.

Dr. Thomas Gordan. M.E.T. Maestros Eficaz y Técnicamente Preparados. Editorial Diana, México, 1979, página 55-59.

Por qué es tan importante “la propiedad del problema”

Uno de los obstáculos principales que existen en el camino hacia las buenas relaciones es el no comprender el concepto de “propiedad de los problemas”. Es absolutamente imperativo que los maestros sean capaces de distinguir entre aquellos problemas que los alumnos tienen en sus vidas que les causan un problema a ellos y no al maestro, y aquellos que tienen un efecto tangible y concreto en el maestro debido a que interfieren con sus necesidades.

Los maestros deberían comportarse de manera diferente cuando los alumnos poseen problemas y cuando los maestros son los que los poseen. Esta es la razón por la que tiene importancia crucial la definición de propiedad.

La diferencia entre los problemas poseídos por los alumnos y los problemas poseídos por los maestros es en esencia de efecto tangible y concreto (o real). Los maestros pueden separar sus propios problemas de los de sus alumnos preguntándose: “¿Tiene este comportamiento algún efecto real, tangible o concreto sobre mí? ¿No me siento dispuesto a aceptar debido a que están interfiriendo conmigo, me están dañando, lastimando o molestando de alguna manera? ¿O no estoy dispuesto a aceptar simplemente porque me gustaría que el alumno actuara de diferente manera, que no tenga problemas, que se sienta como creo que debería sentirse?.

Si la respuesta a la última pregunta es “sí”, el problema le pertenece al alumno. Si la respuesta a la anterior es “sí”, ciertamente el maestro tiene participación real en el problema.

Por qué es importante el área en que no hay problemas

Aun cuando los alumnos nunca están completamente libres de problemas vivenciales (algunos relacionados con la escuela, otros no relacionados con ella), son capaces de resolver muchos de ellos y suspender temporalmente otros, para poder pensar y realizar tareas de aprendizaje. Esta habilidad es vital porque es solo en el área en que no hay problemas de la relación en donde pueden ser efectivos la enseñanza y el aprendizaje.

Si un alumno está teniendo dificultades y problemas en su vida (teme que sus compañeros piensen que es tonto) le costará trabajo concentrarse en el curso. Si el comportamiento del alumno se encuentra “debajo de la línea” y está causándole un problema al maestro (el alum no está a punto de echar a perder un valioso mapa), al maestro le costará trabajo concentrarse en la enseñanza.

Llamaremos al área en que no hay problemas área de enseñanza y aprendizaje. Recuerde: la meta general del entrenamiento eficaz para maestros es ayudar a los maestros a aumentar el

tamaño del área de enseñanza-aprendizaje para que se utilice productivamente una mayor cantidad de su tiempo a la enseñanza y se emplee menos tiempo en arreglar comportamientos situados en las dos áreas de problemas. El siguiente gráfico muestra cómo sería la vista desde la “ventana” de un maestro eficaz después de haber asistido al curso M.E.T.

Nótese que aun en esta situación óptima sigue habiendo problemas en ambos extremos. No importa cuán hábil se vuelva un maestro, los alumnos continuarán teniendo sus problemas que no están solucionados, y que posiblemente no tengan solución. Y los alumnos siempre se comportarán en formas que interferirán con las necesidades y deseos de los maestros, así es que algunos problemas permanecerán en el área de problemas poseídos por los maestros. Pero las relaciones de un maestro eficaz con sus alumnos reservarán una porción muy grande del rectángulo para el área en que no hay problemas o áreas de enseñanza aprendizaje.

¿Cómo se compara el gráfico anterior con la distribución del tiempo en su salón de clases? ¿Puede usted pasar un gran porcentaje de tiempo enseñando? ¿O es usted uno de esos maestros que solo pueden ocasionalmente dar informes de raros “momentos de enseñanza”?

Maestros eficaz y técnicamente preparados ofrece un modelo para las relaciones efectivas en los salones de clases para que el tiempo, tanto de los maestros como de los alumnos se emplee más provechosamente y con un mayor sentido de satisfacción y logro para ambos.

Ejercicios:

1. ¿Por qué es importante diferenciar quién posee un problema?
2. ¿Cómo contribuye la resolución de problemas a la efectividad en la enseñanza-aprendizaje?

Lo que los maestros pueden hacer cuando los alumnos tienen problemas

Rafael, quien cursa el último año de preparatoria, falta a clases frecuentemente. Mónica, una chica de doce años, mira por la ventana en lugar de leer. Carlos, quien está en el kínder, llora cuando escucha voces estrepitosas. Juana, quien está en cuarto año, nuca juega durante el recreo y prefiere sentarse a la sombra de un árbol viendo jugar a los demás chiquillos. Guillermo se pasea inquietamente por la habitación y a veces empuja o molesta a sus compañeros. Lorenza hace berrinche por el más mínimo reproche que le hacen. Ricardo es muy ruidoso y dado a discutir y poner apodos a sus compañeros. La preciosa Fernanda de pronto empieza a venir a la escuela con la ropa sucia, sin maquillaje y con el cabello, antes siempre impecable, sin lavar y sin peinar. Teresa renuncia inesperadamente a la presidencia del consejo estudiantil.

Estos e incontables comportamientos más son claves, indicaciones y señales mensajes que los alumnos envían para indicar que algo anda mal, que tienen problemas.

¿Qué deben hacer los maestros cuando reciben tales mensajes? ¿Ignorarlos y esperar que los problemas desaparezcan? ¿Decirles a los alumnos que sus problemas no son de su salón de clases? ¿Enviar a los alumnos con el consejero escolar (si es que hay uno en la escuela)? ¿Suprimir el comportamiento con amenazas de castigo? ¿Pedir su traslado a otra escuela que con suerte tenga jóvenes con menos problemas?

En realidad muchos maestros no saben qué hacer cuando sus alumnos se acercan a ellos para hablar de sus sentimientos o problemas. Algunos se sienten renuentes a intervenir como asistentes o consejeros. O están confundidos sobre si dar consejos corresponde al trabajo que ellos definen como “maestro”. O piensan que el manejo de los problemas de los alumnos es ajeno a los propósitos de la escuela, que ellos definen como tra-

bajar con las mentes de los alumnos. Muchos maestros piensan sobre los problemas de los alumnos de la misma manera que los gerentes y supervisores piensan acerca de los problemas de sus empleados, o sea que deberían dejarse en casa que es donde deben estar.

Esta manera de pensar contradice el hecho de que los problemas de los alumnos no pueden dejarse en casa. Inevitablemente terminan por ser llevados a la escuela y, una vez allí, interfieren seriamente con el proceso de aprendizaje y algunas veces hacen virtualmente imposible el aprendizaje. Cuando los alumnos experimentan fuertes sentimientos o angustia emocional debido a que su seguridad se ve amenazada, cuando sus necesidades psicológicas no son satisfechas o cuando piensan que están aislados, despreciados o que no reciben su justo valor, disminuye su habilidad para hacer sus tareas. En estas ocasiones los intentos de enseñar del maestro están más o menos condenados a ser frustrantes. Posiblemente hasta inútiles.

Una maestra experimentada recuerda lo que pasó cuando fue trasladada a una escuela en la que los alumnos tenían muchos problemas.

Cuando fui asignada a lo que llamaban una “escuela con desventajas”, mis años de experiencia habían sido siempre en escuelas suburbanas de vecindarios de clase media. La primera vez que trabajé con chicos de la ciudad me di cuenta de por qué nunca había sentido que era una buena maestra, aun cuando los niños de mis clases siempre habían obtenido buenas calificaciones. Los niños de estos *ghettos* pronto me hicieron comprender que sus miedos, frustraciones y enojos debían ser tomados en cuenta en primer lugar. Entonces, y solo entonces podrían trabajar con el “material” que yo les presentaba. Me vi forzada a hacer a un lado mi programa previo para ayudarlos a sentirse bien consigo mismos. Me enseñaron que la escuela no es atiborrar grandes cantidades

de conocimientos en las cabezas de los alumnos. Es ayudarlos para que estén preparados para asimilar ideas y conceptos cuando puedan y como puedan.

Esta maestra descubrió una importante idea: los alumnos necesitan ayuda de sus maestros además de la mera “teoría”.

La mayoría de los maestros con que hemos trabajado en M.E.T. ayudarían a los alumnos con los problemas de la vida, pero muy pocos han tenido un entrenamiento útil además de sus propias experiencias en la vida. Muy pocos maestros han tenido la oportunidad de relacionarse con (y aprender de) profesionales entrenados para dar consejos. Sus propios modelos de la vida carecían de entrenamiento y a menudo eran ineficaces como agentes de ayuda. En nuestras clases de *Maestros eficaz técnicamente preparados*, los instructores preguntan a los maestros si pueden recordar ocasiones en sus vidas como estudiantes en las que se sintieron tan confundidos que no les importaban las tareas escolares. La mayoría pueden recordarlos. Cuando se les pregunta si recuerdan si algunos de sus maestros fueron realmente útiles en estas ocasiones, la mayoría dicen que sus maestros, aunque trataban, rara vez pudieron ayudarles.

¿Puede usted recordar esas ocasiones? ¿Le ayudaron sus maestros?

Así, aunque los maestros realmente desean ayudar, al parecer los alumnos rara vez sienten que han ayudado. El intento es bueno, los resultados pobres.

La frustración de no ser capaz de ayudar a los alumnos confundidos fue expresada por un maestro preparatoria (medio):

Veo chicos con toda clase de problemas. Desde enamoramientos juveniles hasta drogas. Los consejeros de la escuela están empantanados. Me gustaría ayu-

dar, pero no me siento capaz. No sé qué hacer, así que no hago nada excepto esperar que todo salga bien.

Otro maestro habla sobre esta misma frustración, pero en forma diferente:

Los chicos de hoy en día no aprecian lo que tienen. Siempre se están quejando, pero ¿me escucharán cuando trato de advertirles que va derecho hacia el precipicio? Ah, no, dan la media vuelta y después se quejan más cuando se meten en problemas.

Estos maestros formulan las dos quejas más comunes: su sentimiento de falta de adecuación para agentes de ayuda y su sentimiento de rechazo por parte de los alumnos cuando intentan ser útiles.

Aplicación práctica:

1. Practicar la forma de escuchar con sus alumnos. Luego, escribir una parte de tres conversaciones diferentes en que ha practicado la forma activa de escuchar.

El arte perdido de escuchar

Eric Johnson

A pesar de que sea efectiva tu presentación o que sean buenas tus habilidades como docente, no tendrás efecto si no has desarrollado bien tu habilidad como oyente. Ser oyente de buena calidad implica participar en una actividad de recaudar información, la cual requiere un compromiso si ha de alcanzar todas sus posibilidades.

Escuchar a otros tiene la potencial de inspirarles y halagarles, y tiene la capacidad de enriquecer y nutrir una relación. El diccionario define escuchar como “oír con atención pensativa”. También significa, “estar totalmente presente con la intención de entender el significado que pretende la comunicación”.

¿Cometes algunos de estos 20 errores comunes al escuchar?

Hay muchas más formas de no escuchar que las hay de escuchar. Lo que ocurre a menudo en una conversación, se describe a continuación:

- a) Tratar de ver la forma de dejar la conversación.
- b) Querer ser una persona buena y amable.
- c) Tratar de encontrar fallas en el argumento del otro para rebatirlo.
- d) Juzgar al otro.
- e) Preparar tu próxima declaración.
- f) Tratar de evitar o prevenir el rechazo.
- g) Ver la forma de hacer parecer que el otro está equivocado.
- h) Ver la forma de hacer el tiempo hasta que tengas un comentario ameno.
- i) Mirar la hora, o mirar alrededor.
- j) Apaciguar al que habla.
- k) Pensar en que consejo dar.
- l) Distraerse y pensar en otra cosa.
- m) Oír solo lo que tiene que ver contigo.

- n) Creer que sabes lo que el otro está pensando.
- o) Continuamente estar cambiando el tema o controlándolo.
- p) Discutir, argumentar, y debatir con el que hable.
- q) Constantemente hacer referencia a tu propia historia.
- r) Siempre estar de acuerdo con el que hable.
- s) Siempre hacer preguntas.
- t) Siempre dar soluciones.

Ejercicios:

1. Al escuchar con empatía, ¿por qué es un error comparar historias similares? ¿Aportar soluciones? ¿Tomar el mensaje personalmente?
2. ¿Cómo se puede desprender cuando la persona crítica algo que has hecho?
3. ¿Qué es el propósito de escuchar con precisión?
4. Dar 5 ejemplos de preguntas que puede hacer para aclarar la comunicación.

Lo que pueden hacer los maestros cuando los alumnos les causan problemas

Muchos maestros se sienten abrumados y frustrados por la tarea de mantener un ambiente de aprendizaje en el salón de clases. Cuando un gran número de jóvenes intentan simultáneamente que se satisfagan sus necesidades, algunos se vuelven pesados, bulliciosos, testarudos, ruidosos, agresivos, olvidadizos, egoístas, desconsiderados, distraídos o capaces de comportarse de una manera destructiva.

Cuando los maestros oyen a los padres quejarse sobre lo difícil que es manejar a sus hijos en el hogar, comprensiblemente se ven tentados a preguntar: ¿Qué haría usted si tuviera a 30 al mismo tiempo en una habitación, y con la responsabilidad de tratar de enseñarles algo?

Sin duda, el trabajo de los maestros es difícil, y la mayoría de ellos experimentan muchas horas de irritación, frustración y exasperación, como lo expresó con tanta sinceridad el maestro de secundaria que dijo:

Como a la mitad del día empiezo a pensar en el final del último período. Para cuando llega, estoy emocionalmente acabado. Difícilmente llego a rastras a mi casa. Cuando llego, solo quiero que me déjenme solo. Está arruinado mi matrimonio. Realmente no creo que la enseñanza valga tanto como para permitirlo. Los chicos me exprimen.

Aun cuando la enseñanza es difícil y emocionalmente agotadora, el cansancio de este maestro no se debe tanto al trabajo pesado sino a la frustración. El trabajar duro en algo que satisface por lo general es estimulante.

Qué hacer respecto a los problemas que son del maestro

Hay que enfocar situaciones en las que los alumnos experimentaron problemas en sus propias vidas; la responsabilidad del cambio descansaba en ellos. Para tales problemas, la forma activa de escuchar es la habilidad a escoger para mantener la responsabilidad donde debe estar y para ayudar a los alumnos a resolver sus propios problemas. Enfatizamos entonces que es importante que el maestro reconozca que el estudiante posee estos problemas.

Igualmente importante es que los maestros aprendan a localizar los problemas que ellos poseen. Las claves que les dirían que poseen estos problemas son los sentimientos propios de los maestros: incomodidad, frustración, resentimiento, enojo, distracción, irritación. Otra serie diferente de claves son las manifestaciones físicas de sus sentimientos internos: tensión, incomodidad, el estómago revuelto, dolor de cabeza, nerviosismo. Los maestros deben poseer, y tomar la responsabilidad de... estos sentimientos y reacciones. El castigo por no hacerlo es la frustración y la fatiga descritas líneas atrás por el maestro desanimado.

He aquí algunas situaciones comunes en las que el maestro posee el problema:

- Un discentes está maltratando la cubierta de un escritorio nuevo.
- Varios estudiantes interrumpen su conferencia con otro alumno.
- Un alumno deja fuera de lugar los libros de consulta que usó.
- Un discente llega continuamente tarde y distrae a la clase.
- Un alumno desperdicia el papel de dibujo.
- Un estudiante no registra como entregado el material de laboratorio que registró como salido.
- Varios discente fumen en el cuarto oscuro de su laboratorio de fotografía.
- Un alumno le quita mucho tiempo chismeándole de otros estudiantes.

- Un estudiante emplea material del escritorio de usted sin pedir su permiso.
- Un discente come dulces y tira las papeles al suelo.
- Varios maestros discuten en voz tan alta que interrumpen la clase.
- Un estudiante está a punto de tirar la pintura sobre el escritorio.
- Varios alumnos murmuran mientras usted está dando instrucciones.

Estos y cientos de otros comportamientos de los alumnos interfieren real o potencialmente con las necesidades legítimas de los maestros. Evitan (o amenazan con evitar) de alguna manera tangible y concreta que los maestros satisfagan sus necesidades. Ningún maestro quiere que raspen los escritorios, ni desea que se le interrumpa, ni que se pierdan los libros de consulta, ni tener que estar limpiando lo que los alumnos ensucian, etcétera. Los maestros son humanos; los maestros tienen sus necesidades legítimas; y los maestros encontrarán cientos de comportamientos de los alumnos que no pueden aceptar.

Tales comportamientos pertenecen a la sección inferior de la ventana rectangular del maestro..., debajo de la “línea de aceptación”.

Los comportamientos inaceptables, que tienen un efecto negativo tangible o concreto, sobre los maestros no pueden ser resueltos eficazmente mediante el empleo de la forma activa de escuchar, ni los maestros pueden ignorarlos y continuar funcionando en el área sin problemas. Algo tiene que hacerse con respecto a estos comportamientos, por el bienestar de los maestros.

La diferencia entre la postura del maestro cuando el alumno posee el problema y cuando el maestro posee el problema se muestran en la tabla 1. En las clases M-E-T-, esta tabla convence a la mayoría de los maestros de que ayudar a resolver problemas de los estudiantes es una tarea completamente diferente... un

tipo de interacción o proceso diferente a ayudarse ellos mismos cuando los alumnos les causan problemas. Como lo muestra la tabla 1, las dos tareas exigen posturas completamente opuestas.

Las lecciones de esta tabla son obvias para la mayoría de los maestros:

1. Primero tiene usted que ubicar el comportamiento del alumno en la sección apropiada de la ventana rectangular.
2. Si este se encuentra en el área de problemas poseídos por el estudiante, es conveniente hacer el papel de consejero, y el lenguaje de aceptación será eficaz.

Cuando el alumno posee el problema	Cuando el maestro posee el problema
El alumno inicia la comunicación.	El maestro inicia la comunicación.
El profesor escucha.	El profesor es el remitente.
El docente es el que aconseja.	El maestro es una influencia.
El profesor desea ayudar al alumno.	El docente quiere ayuda para sí mismo.
El docente acepta la solución del alumno.	El maestro tiene que estar satisfecho con la solución.
El profesor se interesa principalmente por las necesidades del alumno.	El docente se interesa principalmente por sus propias necesidades.
El maestro es más pasivo en la solución del problema.	El profesor es más activo en la solución del problema.

Ejercicios:

1. ¿Cómo se puede distinguir entre “problemas que posee el alumno” y “problemas que posee el maestro”?

Bibliografía

- Cabanas, J. Q. (1982). Concepto Filosofía de la Educación. *Revista española de Pedagogía*.
- Clausee, A. (1970). *Iniciación a las ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cousinet, R. (1922). *El trabajo escolar colectivo*. Paris.
- De Subiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos hacia una pedagogía dialogante*. Bogota Colombia : Aula abierta magisterio .
- Demárquez, C. (2006). Rousseau, el hombre natural en su pensamiento moral y político. *Actio*, 102.
- Desmond O'Connor, E. J. (1971). *Introducción a la Filosofía de la Educación*. London: Paidós.
- Fallot, O. (1992). *Filosofía de la Educación*. Barcelona : Ceas.S.A.
- Fallot, O. (1992). *Filosofía de la Educación*. Barcelona: Ceas.S.A.
- Fallot, O. (1992). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: Ceas.S.A.
- Freire, P. (2007). *Educación como práctica de libertad*. México: Editores del sigloXXI.
- García Amilburu, M., & García Gutiérrez, J. (2013). *Filosofía de la Educación :cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Gomez Fernandez, D. (1988). Acto de Comunicación, Señal y Figura. *Revista de Filosofía y su Didáctica "Cauce"*, 23-42.
- Guillén Romo, H. (2002). Francois Perroux: pionero olvidado de la economía del desarrollo. *Mundo siglo XXI* , 1-22.
- jaime, B. (1997). *La Filosofía una invitación a pensar*. Buenos Aires: Planeta.

- Lara Lara, F. (2015). Personalismo de la Legislacion educativa ecuatoriana :una aproximacion desde el pensamiento de Gabriel Marcel. *Multidisciplinaria semestral*, 2.
- Morente, M. G. (2000). *Lecciones preliminares de Filosofía*. Madrid: Encuentro.
- Ortiz Ocaña, A. L. (2009). *La pedagogia profesional*. Cordova: El cid.
- Rausseau el hombre natural en suspensamiento moral y político. (2006). *Actio*, 102.
- Rozo Castillo, J. (17 de marzo de 2014). Obtenido de Revista Psicología Científica.com: <http://www.psicologiacientifica.com/pavlov-reflejos-condicionados-verdadera-historia/>
- Sanchidran Blanco, C. (2014). *El método de la pedagogía científica*. Barcelona: Siglo XXI.
- Tomar Romero, F. (2012). *Filosofia fundamental*. Madrid,España: Dykinson.
- Victor, P. D., Rodríguez, J. C., & Sánchez Pérez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: la Caixa.



José Luis Álava Mieles

Magister en Desarrollo Educativo, Diplomado en Liderazgo Moral, Licenciado en Filosofía y Ciencias Psicosociales, profesor de la Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación. Coordinador Académico de extensión Manta.



Ida Aurora Álava Mieles

Magister en Educación Informática, Magister en Gerencia Educativa Universidad Técnica Particular de Loja. Licenciada en Ciencias de la Educación Especialización Informática Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, profesora de la Universidad de Guayaquil, Facultad de Ciencias Naturales, carrera Ingeniería Ambiental.



Miguel Álava Alcívar

Licenciado en Filosofía y Ciencias Psicosociales, Docente de Bachillerato Internacional, Escritor de Novelas y Ensayos.



Ernesto Loor Delgado

Magister en Educación Superior de la Universidad de Guayaquil. Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización Comercio Exterior Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, profesor en los niveles: Medio, Educación Superior: En Pre-grado. Profesor de la Universidad de Guayaquil Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias en la Educación.

Tratado de filosofía de la educación

Filosofía de la Educación, es una obra que se fundamenta en el análisis del fenómeno educativo en la teoría y la práctica, por medio de la reflexión sobre su contexto, elementos, procesos, metodología y protagonistas de la acción educativa.

Es fundamental educar a los hombres, de tal manera que en todos se desarrolle la razón y el pensamiento, para que trasciendan a bienes superiores permanentes y puedan dominar sus pasiones, plantear soluciones a los problemas cotidianos.

Debemos comprender que para crear es necesario crecer juntos, según Platón, hemos de programar una sociedad ideal, conducida por líderes ideales y gobernantes idóneos que sepan manejarse a sí mismos.

La educación corresponde a cada uno de los ciudadanos. Nada puede ser dejado al azar individual. Aquellos que están al cuidado de la educación han de velar porque esta educación no se corrompa.

Educar es formación de hábitos y virtudes; la educación, la tradición y la cultura determinan el desarrollo integral, sin hábitos no hay educación y sin educación la libertad no es libertad.

La filosofía y la educación son dos concepciones que se complementan, se apoyan y se nutren la una de la otra, hasta terminar fusionándose, de ahí que todo filósofo es un educador y cada educador es un filósofo.

La filosofía de la educación pretende analizar los problemas educacionales en su esencia, reflexionando sus causas de manera lógica considerando la realidad, temporal, situacional y social, para propiciar soluciones viables que se ajusten a la necesidad del medio.



VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN
GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO
Y POSGRADO

