

# SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Nº 4





SOPHIA

Relaciones entre  
Filosofía y Educación

SOPHIA No. 4  
Relaciones entre Filosofía y Educación

1a. edición                      Ediciones Abya-Yala  
Av. 12 de octubre 14-30 y Wilson  
Casilla 17-12-719  
Telef: 2506-251 / 2506-247  
Fax: (593 2) 2506-255 / 2506-267  
e-mail: editorial@abyayala.org  
[http://: www.abayala.org](http://www.abayala.org)

Universidad Politécnica Salesiana  
12 de Octubre 14-36 y Wilson  
Telf.: 2236899 / 2236175  
Quito-Ecuador

Diagramación:                Ediciones ABYA - YALA

ISBN UPS:                      978-9978-10-036-3

ISBN ABYA-YALA: 978-9978-22-744-2

Impresión:                      Producciones Digitales Abya - Yala  
Quito - Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, junio 2008.

*Sophia* es una publicación semestral de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito. Las ideas y opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

# SUMARIO

Presentación.....	7
<i>Rómulo San Martín, sdb.</i>	
Convergencias y divergencias entre Filosofía y Educación.....	11
<i>Guillermo Urgilés</i>	
Interacciones e implicaciones entre Filosofía y Educación.....	39
<i>Gonzalo Morales Gómez Phd</i>	
Elementos para pensar la Educación.....	71
<i>Rubén Bravo</i>	
Pautas para el estudio de las relaciones entre Filosofía y Educación.....	97
<i>Carlos Paladines</i>	
Relación, interacción e implicación entre la Filosofía y Educaión.....	111
<i>Emma Pazmiño A. fma</i>	
Filosofía, Pedagogía y América Latina.....	125
<i>Bruno Burgos Íñiguez</i>	
Didácticas de la Filosofía.....	155
<i>Julio Perelló, sdb.</i>	





# PRESENTACIÓN

La relación entre filosofía y educación es una cuestión originante, por tanto, genética; a partir de ella se desarrollan las implicaciones e interacciones. De manera comparativa, esta relación es similar al clásico enunciado de la primariedad del huevo o de la gallina: ¿qué es primero la filosofía o la pedagogía? No pretendemos dar respuestas absolutas a este problema, aunque podemos hacer reflexiones explicativas.

Desde el punto de vista histórico occidental, este núcleo está referido al paso de un nivel no racional-discursivo-argumentativo, al racional-crítico, es decir, es la recapitulación del constante punto de reflexión del salto del *mito* al *logos*. El mito, en su estructura, está absorbido en un encantamiento del mundo, cuyo elemento dinamizador son las deidades y los humanos heroicos como también personajes humano-divinos. En este caso, la pedagogía no es necesaria, puesto que los comportamientos se siguen por imitación y tradición. La interiorización del humano, la capacidad de introspección da lugar a una perspectiva más real y objetiva, para la cual no es el estímulo de la tradición ni de la imitación el comportamiento necesario, sino que es la reflexión, centrada en la observación, lectura, interpretación y construcción teórica, la que configura las nuevas realidades; esto es, el *logos*. Este *logos*, centrado en la palabra escrita, en un orden gramatical, en una universalización de la comprensión, se consolida con una metodología adecuada. Por tanto, ante una nueva comprensión del mundo y de la realidad a entender, se constata la necesidad de una pedagogía adecuada.





El mundo del *logos* es la base para la filosofía y las ciencias en general. Mas no es éste una realidad acabada, habitada con el solo nacimiento, sino que es colonizada y conquistada con un camino adecuado (metodología) y con una conducción oportuna (pedagogía). Así, *logos* (filosofía) y *pedagogía* (educación), antes que una implicación, es más bien una relación de equivalencia.

El resultado de esta reciprocidad entre filosofía y pedagogía es la ciudad, la *polis* organizada. Más aún, la misma *polis* se convierte en una condición *sine qua non* para la filosofía y pedagogía. Por tanto, ante la relación entre filosofía y pedagogía, aparece un tercer componente: la *ciudad*. La ciudad, la vida política, el bien común es una consecuencia de la conducción pedagógica.

La relación entre la filosofía y la pedagogía es ciertamente un centro de construcción equilibrada del mundo humano, pero también puede ser un eje para la instrumentalización. La relación profunda entre filosofía y pedagogía se instrumentaliza cuando pierden los horizontes de la ciudad, entendida como centro de participación de los ciudadanos y del bien común; así, en lugar de enfocarse en la satisfacción de los ciudadanos, se dirigen a sustentar los bienes de intercambio comercial, o la exageración en la identidad religiosa, cultural, lingüística, científica; todo esto al margen del bienestar ciudadano. La consecuencia es un relación filosofía- pedagogía para la mercantilización sin intención social; o también el integrismo religioso, cultural, lingüístico, o el positivismo científico o puro tecnologismo. Todo esto es la desnaturalización de la relación entre filosofía y pedagogía de la *polis*.

La relación adecuada busca armonizar la comprensión, con la participación y la deliberación con una línea metodológica, donde se armonizan el *logos*, el proceso (la pedagogía) y la *polis*.

“Sophia: Colección de Filosofía de la educación” ofrece, en este volumen 04, un exhaustivo análisis de la

relación entre filosofía y pedagogía con pensadores filósofos, teóricos de la educación y maestros educadores. Tres artículos, del Dr. Guillermo Urgilés, Dr. Gonzalo Morales y Mstr. Rubén Bravo, son ponencias de un congreso sobre “Relaciones entre filosofía y pedagogía” que la Universidad Politécnica Salesiana organizó en junio del 2007. El orden de los artículos sigue este doble procedimiento: el conceptual y el didáctico.

Los profesores Guillermo Urgilés, Gonzalo Morales y Carlos Paladines analizan desde el punto de vista conceptual las relaciones fundamentales entre la filosofía y la pedagogía, sin pretensiones de fundar la una en la otra, cuanto en una interrelación fundamental.

El profesor Rubén Bravo analiza la educación desde el sujeto, pero sin descuidar el contexto donde está este sujeto.

La profesora Emma Pazmiño armoniza la dimensión conceptual con la contextual experiencial y administrativa, dejando un testimonio de una relación posible entre los dos campos.

El señor Bruno Burgos, alumno de filosofía, hace un síntesis de los mundos conceptual filosófico, el pedagógico teórico y el ambiente latinoamericano, por tanto comunica e interacciona concepto, proceso y ambiente.

El profesor Julio Perelló, con la maestría acumulada desde la investigación en educación y su amplísima experiencia, presenta un original artículo de didáctica de la filosofía, en el que fusiona armónicamente razón, contexto y didáctica.

El deseo nuestro es que filosofía y educación se complementen y se enriquezcan.





# CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA<sup>1</sup>

*Guillermo Urgilés*  
*Rector Colegio Experimental El Sauce*  
*Tumbaco - Ecuador*



## Resumen

El presente trabajo es una reflexión de las relaciones que se han ido dando a lo largo de la historia entre la Filosofía y la Pedagogía con respecto a la educación media. La primera parte describe el problema que enfrentan estas dos ciencias de no tener una historia lineal y presentarse más bien como un conjunto de Filosofías y Pedagogías, diferenciándose de las ciencias llamadas experimentales que se presentan como un saber único. La segunda parte considera tres problemas comunes a ambas: el ser humano, el conocimiento y la influencia que las dos ciencias han tenido en la formación del hombre. Y por último, se muestran las propuestas comunes a las dos en el ámbito educativo, que serían: la formación del hombre a través del manejo del lenguaje oral, concretamente el debate y la reflexión, que es el medio predilecto para el desarrollo del pensamiento, un acercamiento al otro y la

construcción de un saber colectivo para lograr una mejor convivencia.

## Introducción

Es bastante pretencioso intentar hacer un contraste entre la Pedagogía y la Filosofía. ¿Acaso hay una Filosofía única? ¿O una sola pedagogía? La respuesta es que encontramos tantas filosofías como filósofos y tantas propuestas pedagógicas como pedagogos, porque no son el resultado de una secuencia lineal o una continuidad ininterrumpida, en donde un conocimiento anterior es el fundamento de otro nuevo y superior como ocurre en las ciencias, sino el producto de un contrapunteo o de una verdadera batalla que se ha dado entre las más dispares posiciones y épocas, por ello, con toda razón Ortega y Gasset sentenciaba: *“Cada nuevo ensayo (filosófico) aprovechaba los anteriores. Sobre todo, aprovechaba los errores, las limitaciones de los anteriores. Merced a esto cabe hablar de que la historia de la filosofía describe el progreso del filosofar. Este progreso puede consistir, a la postre, en que otro buen día descubramos que no solo este o el ‘otro modo de pensar’ filosófico era limitado, y por tanto erróneo, sino que, en absoluto, el filosofar, todo el filosofar, es una limitación, una insuficiencia, un error, y que es menester inaugurar otra manera de afrontar intelectualmente el Universo que no sea ni una de las anteriores a la Filosofía, ni sea esta misma. Tal vez estemos en la madrugada de este otro ‘buen día’”*<sup>2</sup> Por lo tanto, habría que buscar las convergencias y divergencias entre filosofías y pedagogías, problema que de hecho resultaría prácticamente irresoluble; y aunque se obtuviera un concepto único de Pedagogía y de Filosofía, el problema persistiría, toda vez que no se trata únicamente de cotejar dos conceptos o cosmovisiones, es



decir mantenerse en el campo especulativo o teórico, sino sobre todo comparar la influencia que estos dos tipos de conocimientos han tenido a lo largo de la historia de la humanidad, y más específicamente en el campo de la educación. Sin embargo, nada impide realizar este contraste, a partir de la práctica educativa, a pesar de que dichos conceptos no tengan “significado único” porque, como bien sabemos, no es sólo la etimología original la que conforma el significado de un concepto sino también la evolución cultural y el manejo que se hace de dicho concepto en la práctica cotidiana.

Visto de esta manera, los modos parciales de aparecer tanto de la Pedagogía como de la Filosofía no se oponen de ninguna manera a que dichos conceptos tengan un significado único, ni que cada uno de estos campos de conocimiento tenga su historia; es decir, es legítimo hablar de una historia de la Pedagogía y una historia de la Filosofía, porque su modo de conformarse es bastante diferente al modo como lo hacen las ciencias experimentales y formales, es así que *“la historia es de un género completamente distinto al de todos los demás acontecimientos. En la historia ningún acontecimiento anuncia necesariamente al que vendrá después...”*<sup>3</sup> Aquí radica, pues, la necesidad del historiador para ir relacionando y dando sentido a los acontecimientos o teorías que, sin este hilo conductor, aparecerían como un conjunto desordenado y arbitrario. Tomada en sí misma cada etapa o teoría carece de sentido que sólo lo adquiere en el momento que es integrada en el todo; únicamente dentro de un contexto, las diferentes etapas o temas, adquieren un orden, sea lógico o cronológico, para prefigurar a la siguiente o aparecer como su consecuencia. Este hilo conductor, es decir la historia, quizá es más importante que las mismas cuentas que va engarzando; por ejemplo,





la historia de la Filosofía, vista de esta manera, no es un acumulado aleatorio de fechas, nombres o doctrinas sino un conjunto armónico, con sentido y con funciones muy concretas, entre otras: conocer el proceso que ha seguido este pensamiento para resolver los más diversos problemas, presentar modelos de reflexión y posturas frente a la vida.

No es mucha coincidencia que algunos procesos, componentes históricos y temáticos sean bastante comunes, no sólo parecidos, entre las dos ciencias. Desde su mismo origen han estado relacionadas de modo implícito o explícito, incluso se las ha conjugado en un campo muy especial como “Filosofía de la Educación”, indicando con ello que detrás o por debajo de cada propuesta pedagógica hay una filosofía que la sostiene. Hay muchos filósofos, como Platón, San Agustín, Kant, Herder, Nietzsche, Dewey que plantean claramente propuestas pedagógicas. Esto es muy comprensible, puesto que no existe Filosofía que no busque desentrañar el sentido de la vida y tener una visión unitaria de lo real, que no sólo desea poseerla sino también compartirla. Por su parte, toda pedagogía apuesta y se asienta en una determinada cosmovisión que intenta plasmarla en un contexto histórico determinado; por lo mismo, es muy difícil pensar una Filosofía sin Pedagogía o una Pedagogía de espaldas a la Filosofía.

Esta reflexión intenta tocar tres puntos con los que se encuentran íntimamente relacionadas estas dos ciencias, sobre todo, en la práctica educativa: el ser humano, el problema del conocimiento y su diversificación, y los logros alcanzados en la formación humana y de la cultura.

## El problema humano

Ambas justifican su razón de ser en la medida que trabajan en el problema antropológico. Las preguntas que intenta resolver la Filosofía son: ¿Qué es el hombre? ¿Qué puede conocer? ¿Qué puede hacer? La Pedagogía, por su lado, se interesa en ¿cómo formar a este hombre?, pero a “este hombre concreto, de carne y hueso que nace, que sufre y que muere, sobre todo que muere”, como diría Unamuno. La una se dedica al ejercicio del pensamiento, y la otra, a la formación e integración del hombre en el grupo social; proyectos ambos que implícitamente se vendrían gestando desde el inicio mismo de la humanidad. Sin embargo, se ha reservado el concepto Filosofía al esfuerzo que se inicia con los griegos de explicar la realidad únicamente con las luces de la razón, y Pedagogía, a la de formar al hombre dentro de un sistema estructurado, de educarle, de dotarle de destrezas individuales y sociales para poder interactuar con los otros.

Los logros alcanzados en lo que a bienestar y mejor conocimiento no han cambiado mucho en la actualidad, en donde se constata una sociedad que sufre cambios bruscos, y que una especie de ceguera colectiva ha hecho creer que en lo parecido y en la uniformidad puede encontrar a sus “semejantes”, que en la ilusión del éxito individual está la prosperidad. Una sociedad en donde todo es relativo: en la religión, en la política, en el amor, en el trabajo, en la familia. Todo parecería depender del punto de vista, la posición económica, la cultura, la edad, los roles, las circunstancias y la facilidad de convencer. Una sociedad que no ofrece esperanzas, en donde no es necesario buscar un sentido a la vida sino su utilidad.

De ser así ¿cuál ha sido, entonces, el aporte efectivo que ha hecho la Pedagogía y la Filosofía en este



tema? Son dos mil quinientos años que estas dos ciencias se han ocupado del ser humano para que conociéndose a sí mismo y su entorno, pueda vivir mejor. Sin embargo tenemos todo el derecho de plantearnos la pregunta desde el otro lado: ¿Qué hubiera sido de la humanidad sin Pedagogía y sin Filosofía?

## El conocimiento

16



Comparten también el campo del conocimiento en donde cada una realiza tareas específicas, fácilmente reconocibles, como también tareas en las que se complementan. La Filosofía siempre preocupada por conocer todo lo que cabe dentro de los límites de la razón y por explicar lo que es la ciencia; en tanto que la Pedagogía, por su parte, esforzándose para que estos conocimientos sean patrimonio del ser humano. Sin embargo, sería muy ligero afirmar que la una se dedica a la búsqueda y obtención del conocimiento y la otra a su transmisión. Sobre todo en los inicios, el ansia de conocimiento, que caracteriza a la Filosofía, y a toda ciencia, de ninguna manera le cerraba la posibilidad de comunicar este saber, de compartirlo, es decir, de volverse una función pedagógica, por ejemplo: la reflexión sobre el hombre, la virtud, la naturaleza, la misma opción de vida de los filósofos y la convivencia que es un modo de transmisión de valores y saberes, hace que no se vea necesaria la presencia extra del pedagogo, es decir, el filósofo es al mismo tiempo el pedagogo, no en el sentido etimológico de quien conduce al joven hasta su maestro, sino el pedagogo entendido como el maestro mismo.

Con el desarrollo del conocimiento, las pocas ciencias que en un principio formaban parte de la Filosofía se van independizando y, a su vez, fragmentando en parcelas de conocimiento cada vez más especializa-

das, y la filosofía al verse despojada de un objeto propio de conocimiento asume el rol de articular estos saberes parciales y convertirse en una teoría de las ciencias, sobre todo a partir del Renacimiento, continuando en la modernidad, hasta llegar al momento actual. La aparición de estos saberes parcelados requiere métodos y personas especializadas en cada uno de estos campos de la investigación, que son los científicos. Al igual que sucedía en el origen de la Filosofía se repite el mismo fenómeno en el origen de las diversas ciencias: el científico o el especialista cumplen al mismo tiempo el papel de pedagogo. Pero cuando este conocimiento se amplía y es vulgarizado es necesario tener personas que estén preparadas para hacer la respectiva divulgación: los pedagogos.

La Filosofía no sólo se interesa por conocer, por obtener resultados. Se pregunta sobre todo ¿por qué conocer?, ¿para qué conocer?, ¿cuál es el instrumento del conocimiento?, ¿este conocimiento es verdadero o es una mera apariencia? El conocimiento mismo se le vuelve un problema, y por lo mismo la única actitud coherente que puede tener frente a él es la sospecha y la duda. El cuestionamiento al conocimiento es una constante que se ha mantenido a lo largo de toda su historia; no hay filósofo que no se haya planteado este problema: Parménides, Platón, Descartes, Kant, el Círculo de Viena, etc. Es la razón que se cuestiona a sí misma; es éste precisamente uno de los problemas filosóficos más importante de nuestro tiempo, que en parte se profundiza por el aporte de las ciencias, especialmente de la nueva física, cuyos logros cuestionan fuertemente la experiencia y el sentido común. Además de la física hay otras ciencias que están directamente relacionadas con el conocimiento, como la epistemología, la neurobiología, la psicología que aportan de manera significativa en este sentido. Vale





decir, todo el estudio que se hace en este campo no puede resolverse ya a nivel de puras especulaciones sino mediante los aportes de las diferentes ciencias que estudian el conocimiento. Sin embargo, la posición de la Pedagogía frente a este problema es más bien mantener una prudente reserva, sus postulados se fundamentan en los resultados de estas ciencias. Incluso hay propuestas pedagógicas no elaboradas por pedagogos sino por psicólogos, filósofos o neurobiólogos, etc., porque una de las funciones de la Pedagogía es hacer transmisible el contenido cultural, el conocimiento colectivo y establecido por el momento histórico, y no precisamente cuestionar la veracidad de dicho conocimiento; podría ser esta relación que mantiene la pedagogía con respecto a los conocimientos, la que genera, a la postre, ciertas actitudes dogmáticas respecto del saber, sin desconocer la responsabilidad que tendrían las mismas ciencias, incluida la Filosofía.

## Especialización del conocimiento

La diversificación del conocimiento, que genera la subsiguiente especialización, muy necesaria para comprender la complejidad de lo real, tiene repercusiones a nivel del saber escolar, no por culpa de la ciencia, sino de los maestros, porque se pierde la visión unitaria del conocimiento y el alumno sólo encuentra dispersión y falta de sentido, toda vez que no se dan puntos de contacto ni diálogo entre las diversas disciplinas. Cada una va por caminos diferentes, y el profesor especialista se siente dueño de su materia, cree que una zona determinada del cerebro del alumno le corresponde y a nadie le está permitido invadirla.

Pero el problema no sólo está en la ausencia de interrelación entre los diversos campos del saber, sino



que dentro de una misma disciplina escolar el conocimiento se presenta para el estudiante disperso, aislado, sin un sentido de unidad y es más bien una fuente de confusión. No se puede esperar que el alumno espontáneamente y por sí solo encuentre la unidad orgánica que subyace en este conjunto abigarrado de temas, propuestas y problemas, por el contrario exige necesariamente la presencia del maestro que ayude a articularlos, a descubrir la columna vertebral o el hilo conductor que está detrás de ellos, como lo hace el historiador con los diversos eventos. El problema se acentúa, además, porque día a día el conocimiento crece en una proporción geométrica y el estudiante, si no tiene la capacidad de diferenciar lo esencial de lo accidental, lo definitivo de lo transitorio, simplemente no podrá superar la confusión, menos aún integrarlo a los que ya posee, privándose la educación de cumplir con su objetivo. Edgar Morin, en “Los siete saberes necesarios a la educación” es muy crítico respecto a este problema y afirma que: *“La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, operar el vínculo entre las partes y las totalidades y, debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos. Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo”*.<sup>4</sup>

La filosofía dentro de este contexto es considerada una disciplina más, no la disciplina que articula u organiza el conjunto de conocimientos, propuestas y valores o normas, por ello Morin ve la necesidad de trabajar con el pensamiento complejo, de “complexus”, es, decir, aquello que se ha tejido en conjunto. Se



debe tener claro que no sólo la Filosofía y la Pedagogía están llamadas a cumplir esta labor, sino todas y cada una de las disciplinas escolares.

## ¿Cuál es el papel de la Pedagogía y la Filosofía?

La Pedagogía se justifica por sí sola, pero, aparentemente, no sucede lo mismo con la Filosofía. ¿Por qué la preocupación de justificarla o justificarse? ¿No es suficiente el hecho mismo de existir? ¿No es evidente su utilidad? Además, estamos imponiendo un criterio utilitarista para juzgar a las ciencias y todo tipo de actividad humana. Nadie cuestiona ni se pregunta por la utilidad del lenguaje, la computación, las matemáticas, pero frente a la filosofía hay que detenerse a pensar ¿para qué sirve?

Su misma etimología ha dado pie para que se la considere una ciencia que carece de contacto con la realidad cotidiana y que únicamente se mueve en la especulación, en la universalidad, o en el mejor de los casos tiene carácter académico mas no práctico, lo que significa que sus conocimientos no necesariamente tienen una aplicación en la vida concreta. Este carácter elitista y su misma historia favorecieron también para que se la entronice como la madre de las ciencias y se convierta en árbitro de todas las querellas del conocimiento y que siempre ofrezca una respuesta frente a cualquier problema de la vida humana. Hasta el siglo XVIII muchos filósofos eran al mismo tiempo científicos, el campo de conocimiento era, entonces, bastante más reducido que el actual y podían dar cuenta de todo el saber. Pero cuando este saber se diversificó, se especializó, la Filosofía continuaba manteniendo contactos con las diversas parcelas de conocimiento pero no podía ya conservar el mismo prestigio que había gozado hasta el momento.



Quizá efectivamente la filosofía ha sido más teórica que práctica; ha tratado de comprender lo acaecido, el pasado, pero sin ninguna posibilidad de modificarlo; igualmente puede comprender el presente; pero ¿tiene la capacidad de orientar o condicionar el proceso histórico futuro? Por lo mismo, ¿cómo determinar el valor o la verdad de los diferentes sistemas filosóficos? ¿Será por su congruencia interna (teoría) o por su influencia en el entorno (praxis)? ¿Y quién es el árbitro en este conflicto? La filosofía, como cualquier conocimiento científico, ¿debe tener una parcela específica de conocimiento o, por el contrario, su peculiaridad radica en no tener ninguna?

Frente a todas estas dudas que le asaltan a la Filosofía se opone el desarrollo de las ciencias que nacieron de necesidades muy concretas, de ahí sus resultados útiles, demostrables, objetivos y aplicables, cualidades de las que carece la Filosofía porque no tiene un estatus de ciencia empírica.<sup>5</sup>

Por otro lado, hay que tener cuidado en el manejo del concepto Filosofía, en el contexto escolar, para no caer en reduccionismos y ambigüedades, debido a la amplitud de su significado y al uso que de él se hace. Hoy a cualquier opinión, pensamiento o actividad mental se le otorga este calificativo, por lo tanto: toda actividad que se realiza dentro del aula es “filosofía”, porque “es un ejercicio del pensamiento”; simplificando: toda actividad pedagógica es filosófica.

Ferrater Mora desglosa algunos significados de este término, como: “*La elocuencia, la moral práctica, la contemplación del cosmos, el método de investigación científica, el estado de la vida, la experiencia interior transmitida por un maestro, la vida en comunidad, forma de vida, la especulación griega en general de amor a la sabiduría,*



etc.<sup>6</sup> Cada una de estas actividades es parcial, pero es filosófica porque es una perspectiva racional desde la cual se intenta comprender un aspecto de la realidad sin que se agote en ninguna de ellas. Sin embargo, el concepto tiene algunas características comunes que deben ser tomadas en cuenta para calificar cualquier pensamiento como filosófico: interés por lo universal, reflexión eminentemente racional, privilegia la teoría sin descuidar la moral, la virtud, la ética, en una palabra la vida; es a la vez crítica y especulativa. De donde se concluye que la Filosofía se identifica con un determinado modo de pensar, pero no todo pensamiento es necesariamente filosófico.

En el origen de la Filosofía está la necesidad innata del ser humano de buscar sentido a todo lo que le rodea, descubrir patrones, leyes, y no quedarse tranquilo hasta esbozar alguna explicación, por temporal que sea. Y ésta es justamente una de las necesidades apremiantes de la sociedad actual y uno de los objetivos de la Pedagogía y de la Filosofía. Aquí está el punto de convergencia del conocimiento y su aprendizaje, conocimiento y comprensión van juntos. El neurobiólogo Changueux, afirma: *“Nuestro sistema nervioso central es un sistema proyectivo, que continuamente está haciendo hipótesis sobre el mundo exterior. Las pone a prueba, las confirma o las cambia. Incluso hay ocasiones que busca un sentido en donde no lo hay”*.<sup>7</sup>

No es lo mismo buscar explicaciones y respuestas a las inquietudes, que darlas. En el sistema educativo y la sociedad en general estamos acostumbrados a enseñar, a solucionar, a resolver todo, a dar respuestas, a dar recetas. Jaspers afirma: *“Los niños tienen una suerte de genio que se pierde cuando se vuelven adultos”*, o cuando asisten a la escuela, y Freud completa *“Los niños, filósofo-*

*fos espontáneos, hacen preguntas; los adultos, idiotas espontáneos, dan respuestas*”<sup>8</sup> La Pedagogía actual, en la práctica mas no en teoría, sigue atada a los contenidos programáticos, a la información, no porque sobreentiende que información y conocimiento son sinónimos sino porque es más fácil, metodológicamente hablando, mantenerse en este plano. Aplicarse a otro nivel implica que el estudiante se apropie, asimile o transforme la información en conocimiento, sólo trabajando de esta manera podemos hablar de aprendizaje y comprensión. No se quiere satanizar o negar la importancia y utilidad de la información, de los contenidos, sino afirmar su carácter instrumental para lograr algo que está más allá de ellos: el desarrollo del pensamiento. Porque de no ser así, esta cantidad dispersa de información, aunque sea abundante, le es útil solamente durante los exámenes para obtener una buena nota, pero luego es borrada automáticamente del cerebro porque no hubo tiempo para grabar en el disco duro.

Quizá, uno de los principales problemas de la educación, en general, es trabajar con supuestos o implícitos. Si bien los objetivos pedagógicos están claramente definidos en las sucesivas reformas, sin embargo son poco conocidos por los discípulos, padres de familia e incluso por algún docente. Por ejemplo, podemos conocer el pènsum de estudios, pero desconocemos para qué enseñamos, es decir, la finalidad. Así mismo, se considera que ciertas tareas son exclusivas de las Ciencias Sociales y de la Filosofía, tales como: enseñar a pensar, desarrollar el pensamiento crítico, enseñar a reflexionar, articular las diversas áreas del conocimiento, etc., exonerando de alguna manera la responsabilidad que en este mismo sentido tienen las otras disciplinas académicas. ¿Acaso en las otras disciplinas no hay que argumentar? ¿No está permitido reflexionar? ¿No se debe pensar?





Además, somos los profesores de Filosofía quienes hemos creado esta visión distorsionada de la Filosofía. Porque si bien es una ciencia que trata problemas generales, también cada una de las filosofías surge en un momento determinado, es fruto de un determinado contexto histórico, de una época y su verdad está también circunscrita, por ello tiene que ver con el lenguaje, la cultura, el arte, la democracia. De ninguna manera la universalidad anula la particularidad del momento.

La ciencia, en especial la Física actual, nos ha enseñado a superar las posiciones rígidas y dogmáticas. Ésta ha sido siempre la función de la Filosofía desde su nacimiento: la búsqueda de la verdad, sin aspavientos, más allá de la apariencia. Bachelard recomienda una actitud filosófica humilde, el cogito no puede dar cuenta de todo sino de una novedad, de un detalle epistemológico, no asegura todo el conocimiento sino únicamente una idea nueva, un invento. Por lo mismo es necesario provocar en los estudiantes esta búsqueda que va a despertar una actitud de humildad; no es más una filosofía de los grandes sistemas, como la filosofía cartesiana que buscaba un punto de apoyo para todo “el conocimiento”, del saber absoluto, sino una filosofía que emigre a conocimientos parciales, coyunturales y no amor a “la sabiduría”.

## Algunas propuestas de la Pedagogía y la Filosofía en la Educación

Entre los principales aspectos que quiere trabajar la Pedagogía y la Filosofía en el aula son: un mejor acercamiento y conocimiento del ser humano; desarrollar su capacidad de pensamiento; utilizar el lenguaje oral como medio de expresión, reflexión y construcción de un saber comunitario.

## Acercamiento al ser humano

Hay dos aspectos esenciales en los que coinciden plenamente la Pedagogía y la Filosofía, tanto en la teoría como en la práctica: la preocupación por la persona y el desarrollo del pensar; dos aspectos que están íntimamente relacionados entre sí, pero a los que no se les ha dado la importancia debida.

Hay una primera preocupación que siempre ha estado presente y ha oscilado a lo largo de la historia, sea como punto focal o como telón de fondo en la Pedagogía y en la Filosofía: el ser humano. Su bienestar ha sido uno de los objetivos de la ciencia y la técnica; pero no ha habido ninguna técnica o ciencia que le haga sentirse bien consigo mismo y con los otros; vale decir, mientras más se progresaba en un sentido, más se retrocedía en el otro. No se pueden desconocer los grandes logros de la ciencia en innumerables campos, excepto en el conocimiento interno, vital, del hombre; de ahí que sea tan justificado el reclamo heideggeriano *“ninguna época ha conocido al hombre tan poco como la nuestra”* reclamando de este modo que la sentencia socrática, muy propia de la Filosofía, ha quedado en el olvido. Y Wittgenstein insistía en el mismo sentido: *“tenemos la sensación de que aun cuando todas las preguntas científicas tuvieran respuestas, no habríamos tocado en absoluto los grandes problemas de la vida”*. No ha existido simetría en el conocimiento de la naturaleza y del ser humano: mientras en la una se ha avanzado a pasos agigantados, la otra ha dejado de ser una preocupación, simplemente se la ha olvidado. Ahora bien, el ser humano es a la vez personal y colectivo, tiene una vida social y otra privada, que no se oponen de ninguna manera porque integran un todo que es la vida, sin embargo es conveniente preguntarse: ¿el trabajo realiza-





do por la Pedagogía y la Filosofía ha tenido incidencia directa en la vida personal y colectiva? En la vida colectiva, en el proceso histórico de la humanidad es indiscutible; pero los logros a nivel personal quedan en entredicho. Incluso las propuestas que se plantea se enderezan a dotarle de los instrumentos necesarios, a nivel de pensamiento y de normas, para que se integre eficazmente como miembro de un colectivo, como ciudadano; ideal del todo legítimo, debido a que las diversas circunstancias han llevado al ser humano a un extremo de individualismo y aislamiento peligrosos para su misma naturaleza. Si hubiese perfecta concordancia entre el individuo y la sociedad, es decir, los ideales del individuo son los mismos de la sociedad, el trabajo que se haga a nivel de sociedad es suficiente; pero en el caso de no haber coincidencia, ¿cuál es el papel reservado a la Pedagogía y Filosofía?

El objetivo central de la Educación es el desarrollo integral de la persona para integrarse en su comunidad, vale decir, brindarle los recursos para que pueda convivir y no sólo estar con los demás; toda vez que por naturaleza el ser humano es social, y le sería imposible desarrollarse fuera de este contexto. La Filosofía no va lejos de este ideal en la medida que ofrece una visión crítica y reflexiva sobre el papel que el hombre tiene en este mundo, en la realidad cotidiana, en sus relaciones, manteniéndose en todo caso a nivel de la vida colectiva o civil. Hay algunas filosofías personalistas y humanistas que se han enfrentado al problema, a más de algunas corrientes psicológicas, sin embargo no pasan de ser estudios académicos y teóricos, el ser humano continúa siendo un universo inexplorado.

## Desarrollo de la capacidad de pensar

Bachelard decía: “*A la escuela le concierne trabajar en lo más humano que tiene el hombre: el pensar*”. Aunque esta capacidad sea innata al ser humano, sin embargo para su correcto desempeño, para ser “capaces de pensar” se requiere ejercitarla expresamente. En este caso hay una escuela interior y exterior. El espíritu es una escuela interior, y la escuela exterior es la Institución formal que pone en evidencia la dialéctica maestro-discípulo cuya finalidad es educar la vigilancia intelectual de sí mismo.

Muchas veces se considera que el desarrollo de esta capacidad es un proceso espontáneo y no se utilizan ni los medios ni recursos para ejercitarla. Se dice que el estudiante no piensa o no razona, pero tampoco el profesor le da esa oportunidad en la clase. Decir a los alumnos que piensen no es suficiente, hay que enseñarles cómo se hace; por ejemplo, cuando el profesor ha preparado una clase es él quien ha buscado el orden lógico, los argumentos, la demostración racional, los ejemplos pertinentes, etc., la explicación, evidentemente, es muy lógica para el docente, pero ¿lo es para el alumno? El nivel conceptual o vocabulario del profesor, su modo de razonar ¿está al alcance del estudiante? Por poner un caso, cuando utilizamos el término fenómeno, sea en filosofía o en física, ¿el estudiante está entendiendo lo mismo que el profesor?

Si la institución educativa es el espacio apropiado para que el estudiante aprenda a pensar por sí mismo, a más de darle la oportunidad debe crear un clima de confianza, de respeto, para que se atreva a levantar la mano, a preguntar, a responder, posibilitar que el alumno llegue a su mayoría de edad en el pensa-





miento, que sea alguien que se vale por sí mismo, que se reconozca y sea reconocido como ser pensante, como diferente, con una individualidad o identidad propia.

La objetividad que tanto preconiza el “sistema educativo” no ha significado un apoyo para desarrollar el pensamiento. Si estamos acostumbrados a presentar sólo una forma de resolver los problemas, a decir que las preguntas tienen una única respuesta, ¿cómo no esperar que el estudiante cree una dependencia con la información y pida que se le dicte la materia para memorizar mejor aquello que es correcto y obtener así la aprobación del profesor?

Estas actitudes han llevado a la educación en general a tener posiciones dogmáticas con respecto al conocimiento y no muy alejadas de tesis fundamentalistas. Esta lucha contra el dogmatismo del conocimiento ha sido un tópico que se ha venido trabajando desde el campo de la ciencia y de la Filosofía; en la actualidad es una de las banderas de lucha de la Pedagogía. Morin nos alertaba sobre esta situación: *“Es muy reciente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión, y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer”*.<sup>9</sup>

No es cuestión de decir al estudiante que cambie ni cambiar solo algunas prácticas pedagógicas, es necesario un cambio de actitud. Se puede trabajar durante las clases en debates, en exposiciones, en grupos, pero si en el momento del examen acudimos a una prueba objetiva e individual que es lo que más peso tiene para el profesor y para el alumno, le estamos diciendo claramente al estudiante que lo que vale, que lo más importante, es la nota.

## Utilizar el lenguaje oral

Íntimamente relacionado al pensamiento está el lenguaje. Éste es otro aspecto en el que están trabajando íntensamente tanto la Pedagogía como la Filosofía, en el aula, especialmente el manejo del lenguaje oral, puesto que esta habilidad desarrolla las competencias sociales, de convivencia, la argumentativa y la reflexiva del estudiante.

Ni la Pedagogía ni la Filosofía podrían ser pensadas independientes del lenguaje que es el medio para la interrelación de las personas y el vehículo del saber, elemento consustancial con la naturaleza de estas dos disciplinas. Ya Platón considera que la persona que *“filosofa está siempre dialogando; aun cuando se recluya en sí mismo, en cuanto pensante está siempre lleno de diálogos internos. En Platón no existe ningún solipsismo epistemológico”*<sup>10</sup>, la Filosofía no se equipara a la meditación solitaria, su objetivo es trascender.

Efectivamente, desde los primeros filósofos griegos, el logos es considerado tanto como razón y como discurso. Ambos conceptos se condicionan mutuamente; el lenguaje no es sólo el canal para el pensamiento, sino un modo de pensamiento. La Filosofía y la Pedagogía coinciden en que una de las formas privilegiadas para el manejo del lenguaje oral es el debate porque posibilita el desarrollo de la capacidad argumentativa del alumno y es, además, un elemento fundante de su humanidad. Este planteamiento no es nuevo ni en la Filosofía ni en Pedagogía; la novedad radica en la exigencia de una metodología apropiada y la obligación de ser un trabajo permanente y explícito en el aula, con espacios y tiempos propios.





La Filosofía en sus orígenes, y en cualquier circunstancia, es un ejercicio de la razón y de una razón histórica, porque va dialogando con su tiempo y su entorno sin encerrarse jamás en sí misma; esta actitud es la que ha mantenido su actualidad y vigencia. Por su parte, la pedagogía reconoce también la historicidad de los conocimientos, de la ciencia y de las costumbres y trata de ir conformando al hombre de acuerdo a este carácter. Sin embargo, en el trabajo de aula, tanto la Filosofía como las otras disciplinas pierden la perspectiva del proceso a veces tortuoso, contradictorio, vacilante, con avances y retrocesos propio de todo conocimiento humano y lo presentan como un conjunto de verdades absolutas, eternas e inmutables; vale decir, se atienen únicamente a los resultados alcanzados en donde es imposible encontrar ninguna contradicción lógica. Este ejercicio repetido por varios años hace que no sólo el alumno, sino incluso el maestro, consideren que es la naturaleza misma de estos saberes poseer estas características absolutas, por un lado, y por otro, le incapacita al alumno para cuestionar el saber, y lo que es más, la escuela es la institución en donde se aprende la respuesta correcta que mantiene una correspondencia biunívoca o exclusiva con una sola pregunta.

En sus inicios, para llegar a conclusiones filosóficas había que recorrer un largo camino de intercambio de ideas, un saber dialógico mediante el debate en el ágora, lugar en donde se dan cita la Democracia y la Filosofía, el pueblo en búsqueda de la verdad, y no la verdad ya establecida previamente y que va a ser transmitida al pueblo. El debate no apunta únicamente a la adquisición de la competencia comunicativa, esencial para la vida de todo ciudadano, su objetivo ante todo es dotar de destrezas para una mejor convivencia humana

y una búsqueda compartida del conocimiento. De este modo, Pedagogía y Filosofía se convierten en medios para alcanzar el conocimiento en comunidad y la realización humana en la sociedad.

El manejo del lenguaje a este nivel “supone” superar opiniones personales, pareceres, prejuicios, creencias, el “se dice”, el yo creo, representaciones equívocas, sentimientos, generalizaciones abusivas, lugares comunes, ideas aceptadas por la sociedad, los gritos, mofa, verborrea, el ridiculizar al otro o la imposición dogmática, es decir, actitudes agresivas que impiden el acercamiento a la verdad y van en contra de la dignidad del interlocutor. Tampoco este ejercicio espera fomentar la demagogia, crear “nuevos sofistas”, nuevos propagandistas, jugar con falacias, crear artificios, de llegar a convencer a cómo de lugar, porque “no necesariamente el argumento más persuasivo es el más racional”,<sup>11</sup> de ocurrir esto la institución educativa no pasaría de ser “un lugar para aprender a vender o a venderse, o un espacio para aprender a hablar sin decir nada”.<sup>12</sup> Es un ejercicio para tomar distancia y conciencia del campo en que se está jugando la verdad. Se trata de convencer no de persuadir, de razonar no de seducir, de pasar de lo verosímil a lo verdadero y de la pasión a la razón.

Es un proceso organizado que tiene reglas claras y precisas, acuerdos previos. Lo que importa es crear un clima de respeto y confianza para que incluso los más temerosos o reservados puedan expresarse lo más espontáneamente posible. Es un acto de respeto y tolerancia profunda a la palabra del otro, a la persona del otro y sobre todo una búsqueda comunitaria de la verdad, del saber, de una solución compartida de los problemas, basadas en razones, es decir argumentada. Es un trabajo intelectual y de expresión para tener una relación cuestio-





nable con el saber o con los conocimientos, vale decir desarrollar el pensamiento, específicamente, el espíritu crítico, competencias lingüísticas y “construir el saber de manera menos dogmática y escolarizada”,<sup>13</sup> es desarrollar una cultura que investigue, que busque, más que una cultura obsesionada por los resultados.

Hoy la Pedagogía insiste tanto en que el alumno desde que entra al sistema educativo aprenda a conceptualizar, a elaborar y comprender el significado de los conceptos, antes que a aprenderlos de memoria. Los alumnos de nivel medio ¿tienen la habilidad para conceptuar? Quizás saben apuntar muchos conceptos, pero a veces ignoran su correcto significado. La excusa o la razón es que los programas son demasiado extensos y no hay tiempo para detenerse en la conceptualización, por más importante que ésta sea; aquí se delata otra vez cual es la finalidad de la educación: llenar programas, llenar de información a los estudiantes.

Britt-Mari Barth dice que “el saber es, a la vez, estructurado, evolutivo, cultural, contextualizado y afectivo”.<sup>14</sup> Es decir, los conceptos, la ciencia no son un legado intocable, sino que están para el beneficio de los herederos. Se puede transmitir equivocadamente a los alumnos que la palabra se identifica con el objeto, que la palabra es el sentido, y que lo importante es reproducir las buenas respuestas y olvidar que el saber es el resultado de un conjunto de elementos interdependientes, si el alumno no dispone de elementos necesarios para organizar los conocimientos nuevos que adquiere, no podrá comprender su significación. Los conocimientos, los conceptos tienen un carácter histórico, van de mano en mano, van alternando, cambiando, evolucionando, no son definitivos. La concepción o la idea que tenemos de la realidad depende de la manera de comprenderla y describirla;

por ejemplo la explicación que damos actualmente a la gravedad no es la misma que tenía Newton, porque no es la verdad en sí misma la que se hereda sino el camino que se ha hecho hasta ese momento, es haber encontrado el sitio de una pieza del rompecabezas pero todavía falta encontrar la ubicación correcta de las otras. Es cierto que cada vez se va ganando en racionalidad, pero todavía no está completo el cuadro. Cualquier saber nuevo lo integramos o lo interpretamos de acuerdo al esquema mental que poseemos, a este contexto que nos es familiar. Además, en la adquisición del saber implicamos nuestras emociones: si un alumno juzga que un conocimiento es inútil, no se va a comprometer en adquirirlo.

Al igual que en un conjunto orgánico, en donde cada parte sólo tiene sentido cuando está en relación con el todo, es en el contexto de la frase en donde el concepto adquiere su verdadera significación. Estos contextos no son abstractos ni generales, al contrario, son los contextos cotidianos del habla, y por lo mismo, son variables porque tienen que ver con usuarios o interlocutores particulares, ubicados en precisas coordenadas espacio temporales, vale decir, la significación del concepto está condicionada por su uso cotidiano, y la evolución cultural. Con estas consideraciones cabría preguntar si muchos conceptos con los que estamos trabajando significan lo mismo para nosotros y los griegos, ejemplo: la pedagogía o la filosofía como amor a la sabiduría. ¿La verdad tiene un valor *per se* o es válida para los seres humanos? De esta manera se integraría el saber y la vida, el conocimiento y el hombre, y se diferenciaría la verdad y la verdad humana.

Por lo tanto, la conceptualización reclama una crítica del lenguaje y de las intuiciones que lo sostienen. La ciencia actual no se construye con la observación de





los objetos de la realidad, para la ciencia actual los objetos no son dados sino contruidos; el objeto de la física es abstracto-concreto, es un mixto de hechos y razón, vale decir, un problema.

El aprender a pensar tiene, por lo tanto, procedimientos previos: lectura, estudio, precisión conceptual en la escritura, en el discurso oral, comentarios de textos escogidos, saber problematizar. El saber problematizar, o enunciar correctamente una pregunta, es no sólo una buena habilidad lingüística, sino también filosófica. Cuando un problema está bien definido, se ha enmarcado ya de alguna manera la respuesta, es hacer que algo adquiera la dignidad de ser preguntado para que sea digno de ser pensado, en la expresión heideggeriana. Sin estos previos, sin la preparación necesaria, ¿como conversar, discutir o argumentar sobre algo de lo que no se sabe?, ¿cómo reflexionar sobre algo que no se conoce o no se entiende? El argumentar es sostener o rebatir una tesis, es decir, es dar una respuesta a una pregunta compleja. ¿Cómo hacerlo si la pregunta está mal planteada? ¿Cómo argumentar si los conceptos con los que se trabaja no están bien definidos?

La tradición milenaria de la Filosofía, llevaba primero a postular y luego a estudiar o fundamentar. Bachelard imprime en su pensamiento y en la filosofía en general una gran dosis de humildad: primero hay que estudiar y luego postular. No hay ideas innatas, por lo mismo el estudio es una condición *sine qua non* del pensamiento, no puede haber un pensamiento improvisado, *a priori*. La física y la matemática han sido un valioso aporte para cambiar la imagen pobre de la razón que se reducía a puro sentido común.

Pero la palabra a nivel educativo no es sólo la expresión de un concepto. El derecho a la palabra demo-

cratiza, la palabra no es sólo para decir algo al otro, sino un reconocimiento del otro como tal, como persona. Es un ejercicio recíproco para comprender al otro o al menos tratar de comprenderlo, y al mismo tiempo para ser comprendido o tratar de ser comprendido. Es aceptar que el otro tiene derecho para decirnos algo.

El ejercicio de debate y argumentación no está circunscrito a una disciplina escolar, en particular, ni es en sí misma una disciplina, sino una competencia transversal que debe ser realizada en cada una de las diferentes áreas de estudio. Ejercicio que es tan importante si consideramos que nuestra educación está dominada por la escritura, en donde, se cree, que los alumnos más aprovechados son aquellos que tienen cuadernos atiborrados de ejercicios.

De ninguna manera se trata de tomar la postura de cuestionar todo, de negar u oponerse a todo, de crear un clima de escepticismo en los estudiantes, sino formar personas reflexivas, críticas y comunicativas que junto con sus compañeros puedan crear conocimientos válidos para desarrollar una sociedad más equitativa y vivible.

En esta cultura tecnológica ansiosa de soluciones y recetas para todos sus problemas, en donde no es necesario desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, la Filosofía y la Pedagogía no son una panacea ni tienen la intención de presentarse como tal. Sociedad que presenta un doble discurso cuando todo va mal en la política, la economía, la familia, ¿quién es la responsable? La respuesta sin lugar a dudas es la Educación, que, al mismo tiempo, es el sector menos reconocido por la sociedad. En todo caso, nadie niega el peso gravitante que tiene la educación frente a la sociedad, al menos en teoría, aunque no olvidemos que hay otras instancias



que también tienen responsabilidad y conforman lo que Marx reconoce como superestructura social.

Si bien la Pedagogía como la Filosofía no han sido el único medio para educar al hombre, sí han sido uno de los mejores, y el papel que el maestro tiene en la educación, en esta época, es insustituible, pues nunca será remplazado por la tecnología existente.



## Notas

- 1 Ponencia dictada en el Congreso de Filosofía y Pedagogía, del 12 al 14 de junio del 2007. Universidad Politécnica Salesiana-Quito.
- 3 Citado por Francisco Soler, *Apuntes acerca del pensar de Heidegger*, Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1983, p. 12.
- 4 Saint Simon, citado por Jean Guittou, *Historia y Destino*, Madrid, Rialp, 1977, p. 50.
- 5 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, p. 72.
- 6 Francisco Castro. "Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales", Nº 5, 2000, pp. 147-156.
- 7 Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía*, tomo II, p. 1271.
- 8 J.P. Changeux y P Ricœur, *Ce qui nous fait penser*, Paris, Odile Jacob, 2000, p. 50.
- 9 Citado por Michel Tozzi, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Ed. Hachete, p. 18.
- 10 Edgar Morin, Op. cit.
- 11 Hans Scheuerl, *Antropología pedagógica*, Barcelona, Ed. Herder, 1985, p. 51.
- 12 Jean Paul Udave, ... et on réfléchit sur l'argumentation, Cahier Pédagogiques, No. 381, p. 45.
- 13 Ibidem, p. 38.
- 14 Dominique Bucheton, *Trois bonnes raisons pour débattre à l'école*, Cahiers Pédagogiques, Nº. 401, p. 39.
- 15 Britt-Mari Barth, *Le savoir en construction, Former à une pédagogie de la compréhension*

## Bibliografía

BARTH, Britt-Mari

1993 *Le savoir en construction, former a une pedagogie de la comprehension*, Paris, editorial Retz.

BUCHETON, Dominique

2002 *Trois bonnes raisons pour debattre a l'ecole*, Revista Cahiers pedagogiques, N°-. 401, febrero.

CASTRO, francisco.

2000 *Revista de teoria y didáctica de las ciencias sociales*, Paris. N° 5.

CHANGEUX J.P. y RICCEUR, Paul

2000 *Ce qui nous fait penser*, Odile Jacob

GUITTON, Jean

1977 *Historia y destino*, Madrid, Rialp.

MORA, Ferrater

1994 *Diccionario de filosofia*, Barcelona, editorial Ariel, tomo II.

MORIN, Edgar

*Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.*

SCHEUERL, Hans

1985 *Antropología pedagógica*, Barcelona, editorial Herder.

SOLER, Francisco

1983 *Apuntes acerca del pensar de Heidegger*, Santiago de Chile, editorial Andrés Bello.

TOZZI, Michel

2001 *L'aveil de la pensee reflexive a l'ecole primaire*, Paris, editorial Hachete.

UDAVE, Jean Paul

2000 *Et on reflechit sur l'argumentation*, Revista Cahier pedagogiques, No.381, febrero.





# INTERACCIONES E IMPLICACIONES ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN<sup>1</sup>

*Gonzalo Morales Gómez Ph-D.*

39



## Abstract

Esta ponencia presenta de forma sucinta las múltiples interacciones e implicaciones entre la Filosofía y la Educación de la “era planetaria”, mostrando la enorme importancia y urgencia del tratamiento epistemológico y hermenéutico de las teorías, los problemas y las prácticas educativas y pedagógicas en el momento actual de la cultura occidental y en el horizonte de precomprensión latinoamericano y caribeño. Se pone de relieve, así mismo, el inmenso valor de los aportes y cuestionamientos de la educación a la filosofía contemporánea, que hacen de ésta la “socia (no ancilla) pedagogiae”.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1 ¿Qué es filosofar en perspectiva educativa?

“Creo que el individuo, al que es preciso educar, es un individuo social, y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si removemos del niño el factor social, sólo nos queda una abstracción: si de la sociedad



removemos el factor individual, no nos queda otra cosa que una masa inerte y sin vida. Por eso la educación debe partir de una comprensión psicológica de las capacidades, intereses y hábitos del niño. Y en cada uno de sus pasos se tiene que gobernar por referencia a esas mismas consideraciones. Esas capacidades, esos intereses y hábitos deben ser objeto de interpretación continua; es preciso que sepamos lo que significan. Y se los tiene que traducir en los términos de sus equivalentes sociales, en los términos de lo que pueden lograr en orden a un servicio social” (John Dewey, *My Pedagogic Creed*, 1987).

En el credo pedagógico de Dewey encontramos tres palabras claves para entender el papel de la Filosofía en la Educación, a saber: **comprensión, interpretación, significación.**

La **comprensión** nos remite a la **reflexión**, la **interpretación** a la **crítica** y la **significación** al **sentido**.

El filosofar es un ejercicio mental de reflexión sobre realidades fácticas (cosas y acaecimientos) y realidades existenciales (personas y acontecimientos), una de las cuales es justamente la educación, que trata de teorías y métodos, por una parte, y de interrelaciones humanas, por otra. De dicho ejercicio mental resultan **filosofías de la educación**, es decir, maneras plurales de concebir y realizar el acto de educar. Dewey, por ejemplo, en el texto citado, esboza en su “credo pedagógico” una filosofía educativa expresada así: “Creo que el individuo al que es preciso educar es un individuo social, y que la sociedad es una unión orgánica de individuos”.

El filosofar es también un ejercicio mental de crítica, es decir, de discernimiento y validación de argumentos, posiciones, hipótesis, modelos y metodologías diversas, realizadas según criterios de racionalidad múltiple y estudio de contextos específicos de índole sociocul-

tural. En el texto de Dewey aparece este aspecto en la siguiente declaración: “por eso la educación debe partir de una comprensión psicológica de las capacidades, intereses y hábitos del niño”.

El filosofar, finalmente, es un ejercicio mental de dar sentido al pensar, al actuar y al vivir cotidiano, entendido como establecer los fundamentos y la dirección del pensamiento y de la actividad humana. Es lo que manifiesta Dewey casi al inicio de su credo: “Si removemos del niño el factor social, sólo nos queda una abstracción; si de la sociedad removemos el factor individual, no nos queda otra cosa que una masa inerte y sin vida”.



## 1.2 ¿Qué es educar en perspectiva filosófica?

“El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea” (Durkheim).

La educación -cualquiera sea su enfoque- depende sustancialmente de la visión de la naturaleza humana que se tenga y de los “fines de la educación” que se persigan.

Ambos aspectos son elementos filosóficos, enmarcados normalmente en una concepción peculiar de la historia y en intereses ideológicos de una cultura. Como lo advierte Eisner (1998) hablando de la educación norteamericana: “Hoy las nuevas demandas cognitivas del trabajo y las exigencias de los empleos son las fuentes fundamentales de datos para formular las intenciones educativas y elaborar los programas escolares”. O como lo denuncia Maturana (1997) en el caso de la educación chilena y latinoamericana: “Ya no se educa a los niños para que sean seres íntegros [...], sino para prepararles para el mercado laboral”.



La educación exige un **telos**, una finalidad, que se concentra en un perfil deseado de hombre o mujer, en un ideal de vida o en un proyecto de sociedad, para lo cual se requiere poseer un conocimiento adecuado del ser humano que ha de ser educado y una claridad meridiana en los principios que han de orientar dicha educación.

La educación exige, pues, lucidez, intencionalidad y fundamento.

## 2. FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

En el decurso histórico de la cultura occidental, la Filosofía y la Educación han caminado juntas, inicialmente dependiendo mucho la Pedagogía de la Filosofía y después desvinculándose poco a poco de la tutela de ésta hasta alcanzar nuevamente una posición de importancia en la actualidad.

### 2.1 Interacciones

#### 2.1.1 Filosofía e Historia de la Educación

Desde la Grecia clásica hasta los comienzos del Racionalismo y la Revolución Científica, la Filosofía contribuyó poderosamente a la elaboración de las primeras ideas pedagógicas.

Platón fue el primer filósofo en elaborar una filosofía de la educación enmarcada en su teoría política y ésta a su vez en su sistema filosófico general, el idealismo, que surgió como reacción ante la práctica educativa desarrollada por los sofistas orientada a satisfacer las necesidades del saber-hacer político del nuevo grupo con poder económico que aparece al lado de la casta aristocrática en Atenas. Esta concepción idealista de la educación será elaborada mucho más tarde por Rousseau, Kant y Herbart.

Con la aparición del Racionalismo de Descartes y Bacon (siglos XVI y XVII), seguido del desarrollo acelerado de las ciencias naturales en los siglos XVII y XVIII, se instaura en Occidente la hegemonía del conocimiento científico y del realismo filosófico (pragmatismo, materialismo) y con ello la exigencia de convertir a la Educación y la Pedagogía en ciencias experimentales. La pedagogía empieza entonces a fundamentarse más en las ciencias humanas (psicología, sociología, medicina, lingüística) que en la Filosofía. Comenio, Pestalozzi, Montessori, Decroly y Dewey forman parte de esta corriente.

En los Siglos XIX y XX se consolida la concepción tecnocrática de la ciencia y con ella la manipulación política de la Educación y la Pedagogía puestas al servicio de intereses creados distintos de la verdad.

En las dos últimas décadas del siglo XX y en lo que va corrido del siglo XXI, la Filosofía ha vuelto a adquirir especial importancia en la Educación y la Pedagogía a través, especialmente, de la Epistemología, la Filosofía de la Educación y el Pensamiento Complejo, como saber estructurador y totalizador, garante del orden, la coherencia y la consistencia entre la multiplicidad de datos de las ciencias y, en particular, de las ciencias de la educación.

Cabe destacar el hecho de que a lo largo de la historia de la Educación y la Pedagogía, la Filosofía ha cumplido una función humanizante de primer orden en cuanto que ha hecho tomar conciencia al ser humano y a la sociedad de su situación histórica de dependencia o de libertad, de absolutismo o relativismo, de reduccionismo o integralidad en sus planteamientos educativos.



## 2.1.2 Filosofía de la Educación

Si la filosofía como tal es un “saber reflexivo y crítico sobre el sentido último de la totalidad de lo real” (M. García Amilburu), la Filosofía de la Educación es una reflexión radical sobre los supuestos profundos de la educación, que dan claridad, coherencia, discernimiento y dirección a la acción educativa. Relaciona los conceptos pedagógicos fundamentales con los principios básicos de otras ciencias y de la Filosofía, y busca comprender el fenómeno educativo de manera holística. No pretende tanto generar nuevos conocimientos como proporcionar una mejor y más profunda comprensión de lo ya conocido.

Esos “supuestos profundos” antes mencionados se refieren no sólo a principios, sino también a conceptos fundamentales en Educación, tales como formación, aprendizaje, educabilidad, libertad, autoridad, disciplina, creatividad, etc.

La Filosofía de la Educación no debe confundirse con: Filosofía para educadores (antologías de cuestiones filosóficas), Estudio metafísico aplicado a la educación (ontología de la realidad educativa), Deducciones lógicas educativas de los grandes sistemas filosóficos, Estudio de los principios filosóficos de la educación. La Filosofía de la Educación parte del principio de que educar es ayudar a un ser humano a “comprender la complejidad de la totalidad de su ser” (Krishnamurti), lo cual implica una Antropología de la Educación, es decir, un estudio profundo de la naturaleza humana y de sus posibilidades de desarrollo.

Educar es también “depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá



salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (José Martí).

En definitiva, la Filosofía de la Educación busca, con la ayuda de la Antropología Filosófica, integrar los saberes sobre el ser humano en una síntesis coherente y comprensiva, que le permitan a éste “florecer desde su propia naturaleza intrínseca” (Osho).

Por todo lo expuesto, se puede concluir que todo proyecto educativo bien construido deberá contar con una “filosofía educativa” que le dé sustento y dirección.



## 2.2 Implicaciones

### 2.2.1 Epistemología de la Pedagogía

La Epistemología o Filosofía de la Ciencia es la disciplina que establece los fundamentos y criterios de validez del conocimiento y la investigación científica. La Epistemología de la Pedagogía es una “epistemología regional”, según la clasificación de Piaget, que se ocupa del estudio de los supuestos lógicos y las condiciones de posibilidad y validez de los conocimientos, métodos y resultados de las ciencias de la educación y de las ciencias humanas relacionadas con ellas, y en particular, de la pedagogía. Tareas importantes de una epistemología de la educación y la pedagogía son:

- a) Definir el objeto de la educación y la pedagogía
- b) Formular teorías de la educación
- c) Establecer los fines de la educación
- d) Validar teorías, modelos y métodos educativos, curriculares y pedagógicos.
- e) Plantear preguntas fecundas para el fortalecimiento de las relaciones entre Filosofía y Educación, tales como:



1. ¿Qué concepción o teoría filosófica debe fundamentar la construcción de una autentica pedagogía?
2. ¿Qué importancia tiene para la formación de los nuevos educadores el principio establecido por Kurt Lewin: “La mejor práctica es una buena teoría”?
3. ¿Deben la Educación y la Pedagogía independizarse de la Filosofía, superando toda forma de simple interpretación, para pasar definitivamente al campo de la observación, descripción y explicación del hecho educativo a través de la investigación empírica?
4. ¿Cualquier modelo o enfoque curricular puede ser congruente con la educación católica?

Como ilustración de lo anterior me permito transcribir de forma sintética dos ensayos epistemológicos personales sobre un tema de Filosofía Educativa (tema A) y otra de Pedagogía (tema B):

#### TEMA A: Amor y conocimiento

Antes de indicar de qué modo el amor es **forma** del conocimiento, es indispensable aclarar –al menos en términos generales- qué se entiende por “conocimiento” y qué por “amor”.

El conocimiento o capacidad comprensiva es un dinamismo del hombre que le permite **aprehender, transformar y trascender** la realidad interior y exterior a él.

El amor o capacidad comunicativa es otro dinamismo del hombre que le posibilita **comunicarse, fusionarse y darse** a la realidad interior y exterior a él.

Ambos, el dinamismo del conocimiento y el dinamismo del amor, constituyen el **único dinamismo del ser**, que es “ser-en-sí” (conocimiento) y “ser-para-otro” (amor).

Tan intrínseca es esta estructura al ser que el “ser-en-sí” no puede aprehender, transformar ni trascender nada hasta que no encuentra un objeto, es decir, un ob-iectum: algo lanzado delante de sí, que le obliga a convertirse en “ser-para-otro”.

En este sentido el “ser-para-otro” constituye el fundamento de posibilidad para el “ser-en-sí”. Dicho de otro modo, comunicarse, fusionarse y darse es una exigencia ontológica del “ser-en-sí” para poder afirmarse como “en sí”.

Ahora bien, esta estructura no corresponde únicamente al ser subjetivo (realidad interior), sino también al ser objetivo (realidad exterior), en cuanto que las cosas mismas están ahí para “ser-conocidas” (este es su “ser-en-sí”) y para “ser asumidas” (este es su “ser-para-otro”). La disponibilidad es una dimensión constitutiva del ser real. De modo que así como existe una racionalidad del hombre, existe también una racionalidad de la naturaleza (la lógica de la materia y de la vida); y si se da el amor en el hombre se da también en la naturaleza (finalidad e intencionalidad de las cosas).

El amor está, pues, en la base del mundo personal e impersonal. La destinación esencial de las cosas a otra realidad distinta de ellas, constituye el amor como núcleo del ser de las cosas. Las cosas son en cuanto están **dadas**, ya que son **don** en virtud de que han recibido de otra realidad la existencia; en sí mismas no son autofundadas, sino heterofundadas.

En el ámbito personal, el amor es, en definitiva, la profundidad de la razón misma, en cuanto movimien-





to excéntrico del ser. Tillich lo insinúa en este párrafo: “La profundidad de la razón es la expresión de algo que no es la razón, sino que le precede y se manifiesta a través de ella. La razón, tanto en su estructura objetiva como en su estructura subjetiva, apunta hacia algo que aparece en estas estructuras, pero que las trasciende en poder y significación (...) Esta dimensión de la razón, la dimensión de profundidad, es una cualidad esencial de todas las funciones racionales”. Es esa profundidad la que hace del amor la forma del conocimiento, como lo ha expresado Karl Rahner en su libro “Oyente de la Palabra”: “En el centro y núcleo del conocimiento se halla el amor, del que vive el conocimiento mismo”.

El amor nutre al conocimiento en el sentido de que dispone el espíritu para la búsqueda y encuentro de “lo otro”: “lo objetivo”, en lo que radica precisamente la esencia del conocer humano. Y hace que lo otro siga siendo otro, a pesar de apropiárselo y reducirlo a la unidad de la conciencia: “El amor es lo que supera las categorías de la objetividad y realiza efectivamente la esencia de la vida manteniendo la diferencia en la unidad” (J. M. Rovira). Es lo que Hegel llamó “el milagro del amor”, que evita la dispersión del conocimiento y el atropello a la realidad: “El amor es ese milagro por medio del cual lo que es dos se convierte en uno, sin que ello conduzca a la completa supresión de la dualidad”.

## TEMA B: Paradigmas, modelos, enfoques, corrientes y tendencias pedagógicas

En el lenguaje educativo comúnmente utilizado por docentes, investigadores y escritores de todo el mundo no se establece una diferenciación estricta entre paradigmas, enfoques, modelos, corrientes y tendencias pedagógicas, usados indistintamente para hacer referen-

cia a la educación en general y estrechamente ligados a la evolución de la Psicología como ciencia en diferentes ramas. Existe sin embargo un uso más riguroso de la terminología en aquellos educadores e investigadores más familiarizados con la Filosofía de la Educación y la Epistemología de la Pedagogía.

Siguiendo un orden de frecuencia en el uso de estos términos, se escucha más a menudo la expresión **corrientes pedagógicas**, seguida de **modelos pedagógicos**, **enfoques curriculares**, **tendencias pedagógicas** y **paradigmas educativos**. Todo parece depender de la profesión de quienes utilizan estos vocablos. Así, por ejemplo, los **psicólogos** prefieren hablar de corrientes; los **epistemólogos** de enfoques y paradigmas; los **sociólogos** e **historiadores** de tendencias, y los **pedagogos** de modelos.

Auscultando más a fondo los diferentes contextos en los que se emplea uno u otro término, así como el uso metalingüístico de cada uno de ellos, se pueden percibir diferencias y distinciones que enriquecen el lenguaje educativo y la espesa selva de propuestas educativas variopintas de las que da buena cuenta una somera consulta en la Internet. Cabe advertir, no obstante, que no es posible en modo alguno introducir distinciones absolutas en esta terminología, sino tan sólo señalar acentos y matices, que permiten apreciar las variadas tonalidades de la pedagogía y degustar los diversos sabores de la educación.

## PARADIGMAS

Según Thomas S. Kuhn, un paradigma es “una constelación global de convicciones, valores y comportamientos compartidos por los miembros de una determinada comunidad”. Esta constelación se convierte poco a poco en un sistema de creencias o de “reglas y reglamentos” (J. Barker) aceptados como verdaderos, que dirigen el





pensamiento y la acción de individuos y grupos a modo de referentes históricos, culturales y sociales. Un paradigma alcanza su madurez cuando se incorpora como engrama en el cerebro de muchas personas o se vuelve un “inconsciente colectivo” en un amplio sector de la población. En resumen: los paradigmas son sistemas de ideas o creencias compartidos por un grupo determinado como verdaderos mientras aparece otro sistema capaz de sustentar su propia validez. Ejemplos: la creencia en el destino, la concepción positivista de la ciencia, la calidad de los relojes suizos.

- Un paradigma se conoce básicamente por las siguientes características:
- Es una idea(as), creencia(s) o comportamiento(s) arraigados y aceptados a priori como verdaderos.
- Lo comparte una comunidad con un número elevado de miembros.
- Se forma generalmente en un período considerable de tiempo.
- No es fácil de cambiar por otro nuevo debido a la resistencia que genera.
- Puede tener un sustento teórico o ideológico.

En Pedagogía, se suele aplicar el término paradigma a un enfoque, modelo o corriente pedagógica que goza o ha gozado de amplia aceptación y aplicación en un sistema educativo socialmente reconocido. Por ejemplo, la **educación tradicional o bancaria** y la **tecnología educativa**. El **constructivismo** empezó como corriente, luego pasó a ser modelo y en la actualidad se ha convertido en un paradigma.

## ENFOQUES

Un enfoque es una manera de concebir, organizar y realizar la educación y el aprendizaje, que puede dar origen y fundamento a distintas corrientes y modelos pedagógicos. Los enfoques provienen normalmente de teorías construidas por psicólogos, sociólogos o investigadores educativos de gran nombre, a partir de las cuales se hacen interpretaciones y se formulan criterios, lineamientos, políticas y estrategias pedagógicas. Los enfoques son por principio concepciones y percepciones abiertas, flexibles e hipotéticas de la realidad educativa, que permiten ajustes, adaptaciones e integraciones de distintas ciencias y de diferentes experiencias pedagógicas, conservando siempre una perspectiva idiosincrásica en el análisis del fenómeno educativo.

Un típico ejemplo es el enfoque cognitivo o cognitivista basado en la **psicología genética** de Piaget, Dewey, Wallon y Merani, que dio origen posteriormente a las **corrientes y modelos constructivistas** de Bruner, Ausubel, Novak, Porlán, Carretero, Flórez y Batista, entre otros, y al **conexionismo** de Edelman y Sylwester. Un caso singular es el de L.S. Vygotsky, quien por haber sido compañero de investigación de J. Piaget, creó como éste un nuevo enfoque pedagógico, a saber, el **enfoque histórico-cultural**, pero al mismo tiempo, en cuanto pensador independiente de Piaget, dio origen también a un nuevo modelo pedagógico: el **constructivismo social**.

Otros enfoques importantes son: el **enfoque escolanovista** de Dewey, Decroly, Claparede, Montessori, Freinet y Agustín Nieto Caballero, más conocido como **escuela nueva**; el **enfoque conductista** de Skinner, que fue más bien una teoría psicológica que hizo surgir más tarde los **modelos instruccionales** de Tyler, Bloom, Gagné y Merrill; el **enfoque sistémico** de Bertalanffy, que ha dado





lugar a la aparición de **diseños globales de educación** (Banathy, Colom, Figueras, Hernández). Otros enfoques: humanista, holístico, hermenéutico, problémico, socio-crítico, ecológico – contextual.

Un enfoque se identifica generalmente por los siguientes rasgos distintivos:

- Se fundamenta en una teoría científica, casi siempre psicológica, construida mediante investigación.
- Es una propuesta singular, pero al mismo tiempo abarcadora, con distintos grados de amplitud sobre la forma como se debe educar al ser humano, que incluye concepciones, principios, políticas y estrategias para el diseño y la administración del currículo.
- Es una perspectiva abierta, flexible e hipotética, que permite reformulaciones y reajustes sobre la marcha. Evidentemente que hay enfoques más abiertos que otros, como por ejemplo el humanista y el holístico.
- Da origen a modelos y corrientes pedagógicas independientes.

En pedagogía, los enfoques son especialmente importantes para la construcción de proyectos educativos institucionales porque les dan a éstos mayor direccionalidad y solidez que los modelos pedagógicos, dado que los enfoques son por lo regular más estables y duraderos, mientras que los modelos son más variables y transitorios.

## MODELOS

Un modelo es un esquema o patrón representativo de una teoría psicológica o educativa. Los modelos educativos son entonces formas histórico –culturales de concreción o materialización de un enfoque, una corriente o un paradigma. Esto los hace más cerrados, limitadores y encasilladores.



En efecto, los modelos se centran más en los aspectos curriculares de la educación dando especial relieve a una dimensión o componente de la formación o el aprendizaje, en torno al cual se hace girar todo lo demás. Por ejemplo, la componente “integración”, de donde resultan modelos pedagógicos como la **síntesis integradora** de Rafael Porlán o los **proyectos curriculares integrados** de Jurjo Torres, o las **construcciones curriculares alternativas** de Nelson López. Otra componente puede ser la vinculación de la teoría con la práctica, que da lugar a la **educación dual** y a la **educación experiencial**. Son ya clásicos en la historia de la Pedagogía el **modelo tradicional**, centrado en objetivos, y el **modelo naturalista**, centrado en la libertad y la espontaneidad de los alumnos.

Un modelo pedagógico se diferencia de otras formas educativas por los siguientes aspectos:

- Es más concreto y cerrado que un enfoque.
- Se deriva normalmente de un enfoque pedagógico, aunque también puede proceder de una corriente o de una tendencia pedagógica.
- Está más orientado a la propuesta curricular que a la concepción educativa.
- Pierde vigencia con mayor rapidez, a menos que se transforme en un paradigma o se sustente en un enfoque de gran fortaleza científica.
- Se resiste a la integración con un modelo diferente.

En Pedagogía, los modelos representan la mayor parte de las propuestas curriculares que encontramos a menudo en la literatura pedagógica. Se les denominan **modelos** para indicar que se toman como patrones o pautas del accionar educativo institucional. Sin embargo, son más coyunturales que estructurales debido a que respon-



den más a demandas sociales (necesidades e intereses de un colectivo) que a descubrimientos científicos (investigación educativa).

## CORRIENTES

Una corriente es una línea de pensamiento pedagógico, con carácter innovador, que se encuentra en proceso de investigación, sistematización y validación. Las corrientes son tendencias fuertes en educación, que no tienen todavía la estructuración de un modelo, ni la fundamentación de un enfoque ni la amplitud de un paradigma, pero van ganando adeptos entre los educadores y creando escuela propia.

Las corrientes pedagógicas son de varios tipos

- a) **Radicales**, cuando proponen cambios profundos en el sistema educativo o en la teoría curricular; por ejemplo, la **pedagogía liberadora**, el **romanticismo pedagógico** y la **pedagogía personalista**.
- b) **Moderadas**, cuando pretenden solamente mejorar un aspecto particular de la concepción o la práctica pedagógica; por ejemplo, el **neoconductismo** y la **educación por proyectos**.
- c) **Innovadoras**, cuando ofrecen nuevas alternativas en educación; por ejemplo, la **educación para la convivencia**, basada en la Biología de la Educación, o la **pedagogía autogestionaria**.

Una corriente se caracteriza por los siguientes rasgos:

- No tiene una estructura curricular bien definida
- Está en proceso de experimentación
- Atrae seguidores, sobre todo entre los intelectuales

- Sirve de base a algunos modelos pedagógicos
- Es más coyuntural que estructural mientras deviene en modelo o enfoque.

En Pedagogía, las **corrientes** estimulan la investigación educativa y sientan las bases de futuros modelos, enfoques y paradigmas. Surgen casi siempre como producto de cambios sociales y científicos importantes. Tienen el peligro de convertirse en modas o en ideologías absolutistas. Las corrientes son de utilidad ante todo para la formación epistemológica de los docentes, pero no conviene emplearlas como cimiento de los proyectos educativos institucionales, debido a su transitoriedad y poca estructuración.



## TENDENCIAS

Una **tendencia** es un impulso, una aspiración, un deseo, una inclinación hacia algo. En educación, la tendencia es una nueva perspectiva educativa que complementa, refuerza o modifica un paradigma, un enfoque, un modelo o una corriente pedagógica. En sus inicios es más débil que una corriente, pero puede desarrollarse más rápido que ésta debido a su fuerte raigambre sociocultural. Las tendencias expresan las demandas sociales en materia de educación y los avances más significativos en las investigaciones educativas de punta. Ejemplos: la autogogía, la hodogogía, la neurogogía, la infogogía, la pedagogía cuántica, la pedagogía sinérgica y la pedagogía de género.

Una **tendencia** se descubre fácilmente porque:

- No tiene tradición ni posicionamiento pedagógico
- Es más un proyecto a mediano y largo plazo que una realidad inmediata
- Pertenece a la investigación prospectiva

- Está sectorizada en grupos o países
- Le falta mayor sustento teórico y validación práctica.

En Pedagogía, las **tendencias** permiten actualizar permanentemente el currículo y responder mejor a los retos sociales y científicos. Abren nuevas líneas de investigación educativa y son un semillero de futuros enfoques y modelos pedagógicos.



## CONCLUSIÓN

Tendencias, Corrientes, Modelos, Enfoques y Paradigmas en Pedagogía son formas naturales de evolucionar y manifestarse históricamente la Educación, que permiten la creatividad y la innovación continuas, así como la renovación permanente de las instituciones educativas.

Como fenómeno cultural, su aparición obedece al hecho de que la Pedagogía cambia de acuerdo a tres factores mutuamente implicados, a saber: la investigación pedagógica como tal, los nuevos descubrimientos científicos y las transformaciones sociales. Casi siempre es el último factor el que estimula al primero y condiciona al segundo.

El estudio de las diferencias esenciales entre tendencias, corrientes, etc., posibilita, además, hacer una validación más rigurosa de las distintas ofertas educativas, curriculares y pedagógicas que a diario nos solicitan, sabiendo que la elección de cualquiera de ellas determina fundamentalmente la orientación, la puesta en marcha y la evaluación de los respectivos proyectos educativos institucionales adoptados o construidos.

Finalmente, cabe recordar que, en la actualidad, este tema parece no haber sido estudiado con la suficiente amplitud y profundidad, por lo cual se requieren aún otras

investigaciones sobre el particular. El presente artículo quiere ser solamente una primera contribución a tal fin.

### 2.2.2 Hermenéutica educativa

La Hermenéutica es “el arte de interpretar las intenciones y los sentidos más globales y profundos de conversaciones, diálogos y textos que giran en torno, o son respuestas a preguntas” (R. Flórez).

Tal interpretación está lógicamente incardinada en un medio sociocultural. Por eso la Filosofía toma como punto de partida el lenguaje corriente, el sentido común y la evidencia empírica o intelectual, que son en sí mismos constructos culturales. Esto no significa, sin embargo, que la Filosofía tenga necesidad de realización práctica en la forma de una determinada cultura; basta con que un sistema filosófico se halle reflexiva y críticamente fundado y sea coherente en sí mismo. El énfasis hermenéutico de la educación y la pedagogía contemporáneas resulta del hecho de que los acontecimientos educativos los generan e interpretan grupos de personas que dialogan acerca de la vida, comparten saberes y transan significados, buscando consensos como fondo e intencionalidad. Esto les exige validar conceptos e interpretaciones de acuerdo a ciertos criterios de confirmación y de verdad establecidos de forma argumentada.

Ejemplos de criterios permanentes de validación epistemológica son los mencionados por Rafael Flórez Ochoa (1999):

Todo modelo, estrategia, diseño y acción educativa válida en pedagogía se produce como respuesta a una pregunta: ¿cómo contribuye a la formación humana del alumno?





Cada diseño, currículo y acción educativa necesita ser constantemente recontextualizada desde las partes hasta el todo y del todo hasta las partes. Esta totalidad abarca una recomprensión desde tres globalidades: la formación integral del alumno, el entorno del alumno y la teoría pedagógica que lo inspira.

La interacción teoría-praxis necesita replantearse y cuestionarse de forma permanente en pedagogía, porque la acción pedagógica, diseñada y configurada por estrategias y conceptos pedagógicos, resulta inválida y refutada, cuando en la praxis que configura no contribuye efectivamente al desarrollo y formación humana de los alumnos.

### 3. EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA

La Educación como tal incluye también la Filosofía, en cuanto le plantea a ésta preguntas que requieren indagaciones profundas y en cuanto ciertos temas educativos y pedagógicos tienen implicaciones filosóficas.

#### 3.1 Interacciones

##### 3.1.1 Fines de la Educación

La educación es una actividad teleológica o intencional, es decir, está orientada hacia la consecución de unos fines explícitos e implícitos. Al tratarse de una pluralidad de fines, éstos deberán estar jerarquizados, por ejemplo, en fines inferiores o inmediatos y fines superiores o últimos. Esto es importante, porque a la hora de establecer el currículo concreto hay que hacerlo teniendo en cuenta los fines que se persiguen. Eisner y García Amilburu presentan sendas listas de los fines de la educación propuestos por distintos autores y escuelas:

ELLIOT EISNER	MARIA GARCÍA AMILBURU
1. Formación en valores	1. Conocimientos básicos para vivir en sociedad.
2. Transmisión cultural	2. Iniciación social (hábitos, normas, valores, etc.) 3. Desarrollo de capacidades.
3 Sensibilización socio-crítica.	4. Felicidad
4. Formación técnica	5. Éxito profesional
5. Educación de los sentidos.	6. Cultura general.



El establecimiento de los fines educativos requiere una reflexión filosófica sobre el valor, importancia y jerarquía de los mismos de acuerdo a principios y criterios éticos y no puramente pragmáticos e ideológicos.

### 3.1.2 Misión de la educación en la era planetaria (según Edgar Morin)

La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria.

Esta misión debe comenzar realizando una acción institucional que permita incorporar en los distintos espacios educativos y de acuerdo a los diferentes niveles de aprendizaje seis ejes estratégicos directrices para



una acción ciudadana articuladora de sus experiencias y conocimientos, y para una contextualización permanente de sus problemas fundamentales en la prosecución de la hominización.

Los seis ejes estratégicos directrices son los siguientes:

**1. El eje estratégico directriz conservador/revolucionante.**

Esta estrategia consiste en aprender a percibir y generar dos esfuerzos, dos acciones generalmente vistas como antagónicas excluyentes, pero que, para el pensamiento complejo, son antagonistas y complementarias. Es preciso promover las acciones conservadoras para fortalecer la capacidad de supervivencia de la humanidad y al mismo tiempo, es preciso promover las acciones revolucionantes inscritas en la continuación y el progreso de la hominización.

**2. El eje estratégico directriz para progresar resistiendo.**

Este eje estratégico consiste en orientar las actitudes de resistencia de la ciudadanía contra el retorno persistente y los despliegues de la barbarie. Esta barbarie a la que es preciso resistir estratégicamente, no es solamente aquella que nos acompaña desde los orígenes de la historia humana, sino también es la barbarie que surge de la alianza de aquella antigua barbarie de violencia, odio y dominación con las fuerzas modernas tecnoburocráticas, anónimas y congeladas de deshumanización y desnaturalización.

**3. El eje estratégico directriz que permita problematizar y repensar el desarrollo y criticar la idea subdesarrollada de subdesarrollo**

El desarrollo debe concebirse de forma antropológica porque el verdadero desarrollo es el desarrollo

humano. Por lo tanto, la educación debe colaborar en el rescate de la idea de desarrollo del encuadre y la simplificación producido por el reduccionismo economicista. En este sentido, el desarrollo supone la ampliación de las autonomías individuales a la vez que el crecimiento de las participaciones comunitarias, desde las participaciones locales hasta las participaciones planetarias. Más libertad y más comunidad, más ego y menos egoísmo.

El subdesarrollo de los desarrollados es un subdesarrollo moral, psíquico e intelectual. Hay una miseria que no disminuye con el decrecimiento de la miseria fisiológica y material, sino que se acrecienta con la abundancia y el ocio.

Es preciso también que la educación colabore con los esfuerzos necesarios para repensar el desarrollo, que conduzcan a repensar críticamente la idea, también subdesarrollada de “subdesarrollo”. Porque la idea de subdesarrollo ignora las eventuales virtudes y riquezas de las culturas milenarias de las que son/eran portadores los pueblos llamados subdesarrollados. Esta noción contribuye poderosamente a consagrar a la muerte a esas culturas, vistas como conjunto de supersticiones.

La educación debe fortalecer el respeto por las culturas, y comprender que ellas son imperfectas en sí mismas, como lo es el ser humano.

La disminución de la miseria mental de los desarrollados permitiría rápidamente, en nuestra era científica, resolver el problema de la miseria material de los subdesarrollados. Pero es justamente ese desarrollo mental el que no logramos superar porque no tenemos conciencia de él. Esto implica que en la prosecución de la hominización exista necesariamente una ética del desarrollo, sobre todo porque ya no hay una promesa y una certeza absoluta de una ley del progreso.





Por último, en las finalidades anteriores es preciso incluir la búsqueda de la plenitud y la completitud del individuo, a través de la música, de la poesía, de la mística y de las artes en general, que exceden a los objetivos del desarrollo.

#### **4. El eje estratégico directriz que permite el regreso (reinención) del futuro y la reinención (regreso) del pasado.**

Toda sociedad, todo individuo viven dialectizando la relación pasado/presente/futuro, donde cada término se alimenta de los otros.

En todas partes, la relación viviente pasado/presente/futuro se halla seca, atrofiada o bloqueada. Es preciso, en consecuencia, una revitalización de esa relación que respete las tres instancias sin la hipertrofia de ninguna de ellas.

La renovación y el aumento de la complejidad de la relación pasado/presente/futuro debería entonces inscribirse como una de las finalidades de la educación. Como decía San Agustín: “Hay tres tiempos: el presente del pasado, el presente del presente y el presente del futuro”.

#### **5. El eje estratégico directriz para la complejización de la política y para una política de la complejidad del devenir planetario de la humanidad.**

La educación tendrá que facilitar la percepción y la crítica de la falsa racionalidad de la política, es decir, la racionalidad abstracta y unidimensional inscrita en la seudofuncionalidad planificadora que no tiene en cuenta las necesidades no cuantificables y no identificables por las encuestas.

La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, desunida, reduccionista de la gestión política unidimensional destruye el complejo mundo en fragmentos desunidos, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional.

El pensamiento planetario deja de oponer lo universal y lo concreto, lo general y lo singular: lo universal se ha vuelto singular, es el universo cósmico y concreto, es el universo terrestre.

### **6. El eje estratégico directriz para civilizar la civilización.**

La prosecución de la hominización, que daría lugar al abandono de la edad de hierro planetaria, nos incita a reformar la civilización occidental, que se ha planetarizado tanto en sus riquezas como en sus miserias, para llegar a la era de la civilización planetaria.

Como muestra la historia del siglo XX, la voluntad de instaurar la salvación sobre la tierra termina instalando un infierno. No habría que caer una vez más en el sueño de la salvación terrestre. Querer un mundo mejor, nuestra finalidad principal, no es querer el mejor de los mundos.

La civilización de la civilización demanda la construcción de una geopolítica.

Para tal fin, la educación tendrá que fortalecer las actitudes y aptitudes que permitan superar los obstáculos enquistados en la dinámica social producidos por las estructuras burocráticas y las institucionalizaciones de las políticas unidimensionales.

Nuestra cultura actual corresponde entonces a la prehistoria del espíritu humano y nuestra civilización corresponde a la presente edad de hierro planetaria.

## **3.2 Implicaciones**

Las implicaciones educativas de ciertos planteamientos filosóficos permiten visualizar mejor las relaciones entre Educación y Filosofía. Veamos dos ejemplos ilustrativos:





Planteamientos	Implicaciones
1. Verdad y Conocimiento	1.1. Teorías cognitivas 1.2. Modelos curriculares 1.3. Teorías de aprendizaje.
2. Subjetividad y Objetividad	2.1. Metodología de la investigación científica 2.2. Teoría y metodologías de evaluación 2.3. Educación en valores.

## Verdad y Conocimiento

Vivimos en una cultura de “transiciones múltiples y certezas mínimas” (Federico Mayor) denominada “era posmoderna”, en la que campea por doquier el relativismo, que no acepta “verdades absolutas”. En esta era llamada también “sociedad del conocimiento” construye cada quien “su propia verdad”, sin que nadie se preocupe más por la “búsqueda de la verdad” como tal. Se percibe en realidad mayor interés y preocupación por el conocimiento que por la verdad.

La Filosofía perenne ha acentuado siempre la importancia de la “verdad”, que es superior al “conocimiento”, porque “el conocer no es la finalidad de la existencia” (J. Gevaert) y “la búsqueda de la verdad está polarizada por la necesidad de encontrar un sentido a la existencia” (ídem). Esto significa que “verdad” y “sentido” son inseparables y que el “conocimiento” es un medio (excelente por cierto), pero supeditado a la “verdad”, que es un fin en sí mismo.

La mayor parte de las teorías actuales cognitivas, curriculares y de aprendizaje se ubican casi exclusivamente en el territorio del “conocimiento”, propio de la cultura científico-técnica y poco en el campo de la “verdad”, propio de la cultura humanista. En términos de Ladrière, se trata del predominio de la “racionalidad instrumental” sobre la “racionalidad ontológica”.

Las consecuencias de esta postura filosófica para la educación de las nuevas generaciones son graves: “des-humanización” y “desnaturalización”.

## Subjetividad y Objetividad

En términos generales, la “Subjetividad” es la capacidad para percibir una realidad como la persona cree que es. La “Objetividad”, en cambio, es la capacidad para percibir una realidad tal y como es.

La Filosofía Clásica y Medieval (Aristóteles, Santo Tomás de Aquino) prestaron especial atención al estudio de la “realidad objetiva”. La Filosofía Moderna (Descartes, Kant, Hegel) se centró principalmente, en cambio, en la “realidad subjetiva”.

La Filosofía Contemporánea, influenciada con fuerza por la Filosofía Existencialista (Kierkegaard, Jaspers, Heidegger), los conceptos de “Relatividad” (Einstein), “Incertidumbre” (Heisenberg), “Falsabilidad” (Popper), y, más recientemente, el “Pensamiento Complejo” (Morin) y la “Biología de la Educación” (Maturana), ha evitado progresivamente la polarización de estos términos, que ahora son vistos más bien como complementarios e interdependientes, aunque por influencia de las Neurociencias (Sperry, Eccles, Llinás) se halla más inclinada hacia la Subjetividad, pero una subjetividad-objetiva y una objetividad-subjetiva, expresada en las siguientes declaraciones: “No vemos la realidad como





es, sino como somos”, “el sujeto observador forma parte del objeto observado”.

Esta nueva concepción filosófica de “lo subjetivo” y “lo objetivo” incide de manera decisiva en la valoración de las ciencias (ya no existen “ciencias de primera” y “ciencias de segunda” categoría) y de los métodos de investigación científica (métodos cualitativos y cuantitativos), así como en la formación en Ética y Valores, al permitir establecer una relación dialéctica entre “lo absoluto” y “lo relativo”, “lo universal” y “lo particular”, “lo científico” y “lo cultural” en el abordaje pedagógico de esta temática.

#### 4. CONCLUSIONES

##### Síntesis de interacciones e implicaciones entre Filosofía y Educación

1. Es un hecho palmario que la Filosofía y la Educación han mantenido múltiples interacciones e implicaciones a lo largo de la Historia de la Filosofía y la Pedagogía en la cultura occidental, hasta el punto de poder hablar –simplificando– de un **filosofar educando y educar filosofando**.
2. Durante este tiempo, comprendido entre la Era Clásica (s. V a.C.) y la Era Planetaria (s. XXI d.C.), la Filosofía y la Educación han sostenido relaciones muy cercanas en grado e intensidad diferentes: al comienzo (época clásica y medieval) la Educación fue casi una rama de la Filosofía (*Pedagogia ancilla Philosophiae et Philosophia ancilla Theologiae*). A partir del Renacimiento (s. XV) y, sobre todo, de la Era Moderna (s. XVII-XIX), se invirtió la relación: la Filosofía se puso al servicio de la Educación (*Philosophia ancilla Pedagogiae*), al tiempo que la Educación empezó a emanciparse de la Filosofía y a asociarse más bien con

las ciencias humanas (psicología, sociología, lingüística). Ya en la Era Contemporánea (s. XX), con el reconocimiento de la Filosofía y la Pedagogía como ciencias humanas, se inicia una relación más interdisciplinaria entre ambas (*Philosophia socia Pedagogiae*), claramente manifiesta en la disciplina “Filosofía de la Educación”, que en la Era Planetaria (s. XXI) entran a formar parte del universo de las ciencias (*universum scientiarum*), con una relación mediada por las ciencias naturales (especialmente la Biología) y por las ciencias sociales (especialmente la Antropología y la Comunicación).

3. **Existen implicaciones filosóficas en ciertos planteamientos educativos** (por ejemplo, Formación, Aprendizaje, Disciplina...). Por eso, de una fuerte interacción entre Filosofía y Educación se ha pasado a una intensa implicación mutua a través de la Epistemología y la Hermenéutica, que establecen criterios de validez para las teorías y métodos de la Pedagogía Científica (Epistemología de la Pedagogía), pero que acepta también con respeto la autonomía, los principios y las leyes que regulan a las ciencias de la educación.
4. **Existen además implicaciones educativas en ciertos planteamientos filosóficos** (Filosofía de la Educación, Antropología de la Educación). La Educación tiene unos fines que deben ser fundamentados y jerarquizados de forma argumentada y coherente; deben responder también a las necesidades y exigencias de la sociedad planetaria.
5. Hay dos temas filosóficos que tienen profunda incidencia en la práctica educativa: la Verdad y el Conocimiento, la Subjetividad y la Objetividad. El primero reorienta la formación de las nuevas genera-





ciones hacia un compromiso serio con la verdad, de donde se deriva la importancia de la formación del pensamiento crítico y autocrítico. El segundo permite ampliar el horizonte investigativo y asumir responsablemente un cuadro de valores para guiar la propia existencia.

## Notas

- 1 Ponencia dictada en el Congreso de Filosofía y Pedagogía, del 12 al 14 de junio de 2007. Universidad Politécnica Salesiana-Quito.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

ABRIL, M.

2004 *Diccionario enciclopédico de Educación*. Quito.

BEDOYA, I.-GÓMEZ, M.

1989 *Epistemología y Pedagogía*. Medellín.

BRAVO, N.

1997 *Pedagogía Problemática. Acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Bogotá.

EISNER, E.

1994 *Cognición y Curriculum*. Buenos Aires.

FLÓREZ OCHOA, R.

1999 *Evaluación pedagógica y Cognición*. Bogotá.

FLÓREZ OCHOA, R.

2001 *Investigación Educativa y Pedagógica*. Bogotá.

GARCÍA AMILBURU, M.

1996 *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*. Navarra.

GEVAERT, J.

1984 *El problema del hombre. Introducción a la Antropología Filosófica*. Salamanca, .

HIRSCHBERGER, J.

1982 *Historia de la Filosofía*. Tomos I y II. Barcelona.

- KUHN, Th.  
1972 *La estructura de las revoluciones científicas*. México.
- MATURANA, H.  
1995 *La realidad: ¿objetiva o construida?* Barcelona.
- MORALES, G.  
2006 *El Giro Cualitativo de la Educación*. Cali.
- MORALES, G.  
2006 *Cómo Educar hoy en Ética, Valores y Moral*. Cali.
- MORENO, F.  
1988 *Revolución científica y formación humana en la universidad*. Bogotá.
- MORIN, E.  
2001 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá.
- MORIN, E.  
2006 *Educar en la Era Planetaria*. Barcelona.
- RODRÍGUEZ, M.  
1999 *Creatividad para resolver problemas*. Bogotá.
- RÍOS, P.  
2000 *La Aventura de Aprender*. Caracas.





# ELEMENTOS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN

Rubén Bravo

Universidad Politécnica Salesiana - Quito

71



*“En la medida que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos. De ahí pues que nuestra presencia en el mundo que supone elección y decisión, no sea una presencia neutra. La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para escoger, mediante la decisión, con lo que, interviniendo en la vida de la ciudad, ejercemos nuestra ciudadanía, se erige por tanto como competencia fundamental. Si mi presencia no es neutra en la historia, debo asumir del modo más críticamente posible su carácter político.”*

Paulo Freire

No podía ser más lacónico el gesto que realizamos la mayoría de ciudadanos al conocer los resultados de la evaluación en razonamiento verbal y lógico a los aspirantes a maestros, en la cual 17.877 personas que se presentaron a las pruebas alcanzaron un puntaje promedio de tan sólo 7.6/20<sup>1</sup>, demostrando de esta manera, su escuálida aptitud para desempeñar la docencia. Pero más allá de la discusión pertinente sobre los resultados y procedimientos de la prueba, lo importante es que este hecho



constituye un claro signo de la profunda crisis que vive la educación, uno de cuyos componentes es la pobrísima situación de los maestros, situación que no sólo hace referencia a los escasos ingresos que perciben, sino también a su disminuida capacidad intelectual e insuficiente preparación para el desempeño de sus funciones.

Otro elemento de esta crisis es la desarticulación de la relación entre educación y mundo, la misma que asume diferentes características: imposición de saberes producidos en los centros de desarrollo que no responden a las necesidades locales, primacía en la trasmisión de saberes, anclaje en el pasado y finalmente, autoexclusión en la medida que la escuela se vuelve sobre sí misma y se distancia de la sociedad. Estas características son forjadas por la propia dinámica del poder dominante que impulsa, bajo diferentes modalidades, una educación que hace de la escuela un espacio privilegiado de consumo cultural.

Los conocimientos, metodologías y técnicas ya elaboradas y necesarias para la productividad, las éticas y valores, los comportamientos y las conductas y sobre todo, las relaciones sociales, son impuestos a través de la educación por el orden dominante. La educación se aparta cada vez más de las lógicas de producción de conocimientos, de creación cultural y de construcción de sentidos, y se afirma en la repetición de verdades ya elaboradas por esta razón estos procesos de creación cultural, de elaboración de propuestas, de construcción de sentidos emancipatorios se gestan y se desarrollan de manera preferente fuera de los procesos educativos.

Dicha desarticulación también es producida por la heterogeneidad del movimiento, sobre todo en los procesos de cambio de época. No sólo el movimiento es desigual al interior del mundo, las lógicas que rigen esos movimientos son también diversas. El movimiento en los

espacios de acumulación es más acelerado, su tiempo es el tiempo del progreso y la riqueza, en cambio el tiempo en la educación, que es el espacio del conocimiento y la cultura, es más lento. Por otra parte, la institucionalidad educativa en general está presa del pasado, de lo constituido, de lo ya elaborado, prisionera en la función de transmitir la cultura a las nuevas generaciones y como tal, sus ritmos de movimiento también son lentos a pesar de la dinámica acelerada que imprime la lógica de mercado al conjunto de la sociedad, contribuyendo a ensanchar la brecha entre educación y mundo.

La mencionada desarticulación entre educación y mundo, evidencia la importancia de comprender los cambios ocurridos en la sociedad producto de la revolución tecnológica, cambios que se manifiestan en una nueva organización de la economía, cultura, poder y en general de toda la sociedad. Hoy estamos obligados a comprender este nuevo mundo, no sólo desde la perspectiva tecnológica y de mercado, sino sobre todo desde la perspectiva del conocimiento y la cultura, con el objeto de vislumbrar los nuevos regímenes de organización, administración y producción que inciden en la configuración de la subjetividad y la vida del ser humano. Como decía Freire: “como ser humano, no debo ni puedo abdicar de la posibilidad de entender el mundo, que veo que se construye, social e históricamente, en nuestra experiencia existencial, interviniendo en él, y, en consecuencia, de comunicar lo entendido. La comprensión del mundo, tanto aprendida como producida, y la comunicabilidad de lo comprendido son tareas del sujeto, en cuyo proceso precisa y debe hacerse cada vez más crítico”.<sup>2</sup>

Esta comprensión del mundo nos permite visualizar de mejor manera las finalidades de nuestras acciones y relacionarnos con más claridad con el mundo





y para hacer la educación en una zona de mayor luminosidad. Lo que hacemos no tiene valor por lo que hacemos en sí mismo, sino por las finalidades que asignamos a nuestras acciones y, por los impactos que generan en nosotros y los otros. Se vuelve imperativo preguntarnos ¿para qué hacemos educación, o educamos o nos educamos en ese mundo concreto, en esa realidad específica en la cual nos encontramos? Si la respuesta es para volvernos competentes en el mercado<sup>3</sup>, entonces dicha finalidad se orienta al fortalecimiento de un sistema de opresión y dominación que destruye la vida, incluido el ser humano. Pensar seriamente en lo que hacemos y buscar las formas de articular el proceso educativo al mundo para el sostenimiento de la vida y la emancipación del ser humano, es una opción totalmente válida en las actuales condiciones.

Nosotros pensamos en lo que hacemos, cuando encontramos dificultades en su curso o no estamos satisfechos con lo que hacemos, lógicamente que la visibilidad de estas dificultades y la insatisfacción con nuestros actos, son más evidentes en contextos de crisis. Actualmente muchos visualizamos el hacer educativo como un hacer deficiente, insuficiente y precario que nos causa insatisfacción. Para algunos esta insatisfacción se sitúa en la aplicación de una defectuosa pedagogía que impide la eficiente capacitación de la fuerza laboral para ponerla al servicio del mercado. Otros en cambio, no estamos satisfechos con la aplicación de una pedagogía que reproduce la dominación, la explotación y la dependencia, debido a que es un proceso que no produce conocimiento, tan sólo conduce al conocimiento y como tal queda atrapada en el pasado y en la transmisión de saberes, anulando la posibilidad de crear nuevo mundo y nueva realidad.

A pesar de que toda crisis cubre con un manto de oscuridad la realidad y no permite visibilizar más que

las precariedades y los miedos, también desata las fuerzas de la razón, la creación y la imaginación, iluminando intensamente zonas que parecían estar eternamente cegadas por la noche. Por la información que se maneja en la sociedad respecto a la educación, creo que estamos en ese momento de crisis, al que Capra llama “punto de bifurcación”; un momento de inestabilidad en el cual pueden surgir nuevas formas de desorden, pero, originando un salto hacia adelante en la medida que se abre la posibilidad de imaginar y crear un nuevo orden<sup>4</sup>. Desde esta perspectiva, ubicarnos en un escenario de crisis con respecto a la educación, puede abrir enormes posibilidades para reflexionar sobre nuestro quehacer educativo, desde diversas miradas que nos posibiliten inscribirnos en una lógica de reflexión e innovación.

Quienes nos sentimos insatisfechos con las finalidades asignadas actualmente a la educación y sus formas instituidas para educar, creemos que es absolutamente válido y necesario preguntarnos nuevamente: ¿Qué es educar? y ¿Para qué educar?, con el objeto de visualizar mejor el horizonte y la manera cómo educamos, pues no debemos olvidar que el cómo hacemos las cosas, está en función de las comprensiones y entendimientos que tenemos de esas cosas. Actualmente hacemos una educación que anula la capacidad de asombro del ser humano y le hunde en la asimilación de ideas, creencias o conocimientos de manera acrítica; instituye unas relaciones autoritarias de competencia y dominio, por lo que, es lógico que nos preguntemos nuevamente por el sentido de la educación. Una educación de esta naturaleza anula la capacidad de creación del sujeto y lo lanza al hoyo negro de la dependencia, propicia que el polvo de la ignorancia se acumule en todos los espacios de su ser, que sus ojos se vayan apagando, se vuelvan vidriosos y las telarañas lo





envuelvan lentamente, mientras se acomoda para descansar en la suavidad de su seda.

No estamos satisfechos con este proceso que reduce lo educativo a una práctica de inculcar una doctrina. Tampoco nos satisface la educación que pretende dar herramientas para que las apliquen ciegamente en determinadas circunstancias o en aquella que pretende desarrollar únicamente destrezas y habilidades para realizar con eficiencia ciertas acciones profesionales. Adoctrinar en determinados conceptos y capacitar en el manejo de ciertas técnicas, independiente de los contextos y los procesos históricos que vive el sujeto, de las interrogantes que se formula y la finalidades que construye, es un serio atentado contra el espíritu del ser humano. La educación tiene que orientarse al descubrimiento, a la creación, a la crítica seria, al análisis profundo y además de dar las herramientas para que el sujeto actúe en el mundo para transformarlo y transformarse junto con esa transformación del mundo, tiene necesariamente que generar los escenarios y los recursos para que los sujetos aprendan a construir sus propias herramientas.

Responder a las preguntas del ¿Qué? y del ¿Para qué? en la educación es una tarea compleja. En primer lugar, existe una estrecha relación en éstas, que se vuelven imposibles de responder la una sin la otra. Pretender comprender la educación pasa necesariamente por entender el mundo, el conocimiento, el ser humano, las relaciones que se establecen entre éstos, así como las finalidades que nos proponemos a partir de situarnos en ese mundo.

Por ello, si la finalidad se inscribe en un horizonte de transformación, la educación debe ser entendida como una práctica política, en la medida en que la política no es “el arte del buen gobierno”, sino la posibilidad de realizar acciones no reguladas por el Estado, por lo tanto,

actos de creación.<sup>5</sup> En este sentido la política hace referencia a acciones y decisiones no reguladas por el poder, orientadas a transformar las relaciones sociales en la que se inscribe y se definen los sujetos y en esta perspectiva, construir realidad y mundo. La política por lo tanto opera en el ámbito de la novedad y de la creación, no en el de la repetición y la regulación. Es el fundamento de la existencia de las personas y de la convivencia humana y, especialmente de la educación.

La educación como práctica política es un proceso basado en una intensa y extensa interacción orientada a la estructuración de los seres humanos como sujetos, con capacidad de comprender y construir los diversos sentidos que sostienen la vida social, pero al mismo tiempo, con capacidad de actuar sobre la realidad, generar nuevas prácticas y relaciones sociales que permitan la transformación de sí mismos y del mundo. Meirieu sostiene que la educación es una “relación disimétrica, necesaria y provisional en orden a la emergencia del sujeto”.<sup>6</sup>

Pero ¿Qué significa que los seres humanos se estructuran como sujetos? ¿Cuál es el carácter de las relaciones en las cuales los seres humanos devienen sujetos? ¿Por qué los seres humanos tienen que devenir sujetos en el proceso educativo? ¿Para qué los seres humanos nos hacemos sujetos? Éstas son interrogantes que intentaremos dilucidar en el presente artículo, y lógicamente, con el ánimo de construir un acercamiento a esta perspectiva.

Entender la educación como una determinada relación que genera la emergencia del sujeto, es una empresa difícil por la complejidad presente en dicha relación. Las relaciones entre los seres humanos no son simples encuentros, en éstas intervienen la política, ecología, economía y cultura con toda su complejidad, por ello, estas relaciones pueden ser vistas como una red multidimensional.





mensional en permanente creación y destrucción en diversos niveles y en diversos tiempos. Edgar Morin plantea dos aspectos que definen esta complejidad: uno dado por el enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones que hacen referencia a aspectos empíricos y otro dado por fenómenos aleatorios imposibles de determinar en esta red multidimensional de relaciones y que hace referencia a aspectos lógicos. La complejidad aparece por lo tanto como una “heterogeneidad organizada” de manera lógica.<sup>7</sup> El universo y la realidad se caracterizan por esta complejidad y ella misma surge en base a una dialéctica entre orden y desorden que forma el conjunto de organizaciones existentes en el universo. La propia vida aparece en condiciones de esta relación de relaciones y de esta aleatoriedad que hace de ello un proceso tormentoso, contradictorio y conflictivo.

En esta perspectiva, las relaciones en la educación van más allá de la relación entre los hombres en su pura materialidad, es decir una relación entre educando y educador en el aula o escenario educativo como cuerpos biológicos. Esta relación es más bien una relación de relaciones en un contexto y en un momento histórico determinado, que articula las relaciones que se establecen entre los hombres mediadas por el conocimiento, la relación entre conocimiento y mundo mediada por los hombres y la relación entre hombres y mundo mediada por el conocimiento. En cada uno de estos ámbitos se dan a la vez otras relaciones que configuran el carácter complejo del proceso educativo. No sólo que nosotros nos relacionamos con el conocimiento y con el mundo, también el mundo se relaciona con nosotros, entendiendo al mundo no sólo en su dimensión física, sino también en su dimensión simbólica y cultural. “Todo esta relacionado con todo y viceversa”. El hombre no es más que un plexo

en esta trama multidimensional de relaciones que constituye la vida. Su propia humanidad le viene dado de su relación con la naturaleza y con otros hombres, es por lo tanto, en el devenir de esta relación que nos volvemos humanos.

Esta relación entre persona, mundo y conocimiento que se da en el proceso educativo, actualmente es una relación de dominación que reproduce el dominio de determinadas clases que controlan la sociedad y el propio conocimiento. Esta relación es autoritaria, fría, represiva, se comunica de manera impersonal, unidireccional y vertical, maneja ciertas verdades que le son funcionales para reproducir estructuras, prácticas, contenidos, modos de pensar, sentir, amar y en definitiva maneras de vivir impuestas por dichas clases, las mismas que son vistas como metas a alcanzar por los dominados, interiorizando un sentimiento de inferioridad y desvalorización de sí mismos.

En esta relación autoritaria de opresión, como dice Freire, el educador se construye como el que sabe, tiene la verdad o por lo menos el secreto para llegar a ella, se convierte en un disertador de conocimientos ya elaborados, en un narrador de hechos consumados, en un medidor de los niveles de repetición de contenidos y metodologías por parte de los educandos, un represor de conductas y comportamientos con el objeto de modelar “mentes obedientes y cuerpos disciplinados” a ser inmolados en el altar del Mercado.

El educando, en cambio, ubicado en el extremo más débil de la relación, se vuelve un ser pasivo y receptivo a la palabra alienada y alienante del educador, un ser en el cual casi se ha extinguido la llama de la creación y la innovación, por lo tanto un ser dependiente, incapaz de salir del mundo de las opiniones, hacer una crítica seria y





construir nuevos sentidos de su existencia y del mundo. En este escenario la comunicación y el acto cognoscitivo desaparecen del horizonte educativo y la educación se convierte en una transmisión donde el educando es el objeto y el educador el verdadero sujeto de la educación.<sup>8</sup>

Por ello en la reflexión sobre la educación como relación, lo primero que se nos viene a la mente es que esta es una relación comunicativa, siguiendo a Maturana podemos decir que la educación es una “red de conversaciones” en un momento histórico y en un contexto específico. Estas conversaciones son lo central en las relaciones entre los seres humanos y determinan el devenir objeto o sujeto, conversaciones en las cuales el sujeto reconoce al otro en toda su “alteridad” como se reconoce a sí mismo, y desde este reconocimiento se moviliza a su encuentro. Este reconocimiento es aceptación, es decirle sí como persona, es un abrirse al otro, es un darse sin cálculos y estrategias; esta relación es precisamente creación del otro y de uno mismo.

En esta perspectiva la comunicación es un elemento constitutivo de esta relación y de ninguna manera podemos instrumentalizarla. Concebir que hacemos comunicación “para”: vender detergente, hacer desarrollo, aprender tal o cual cosa, etc., es un lamentable error en el que hemos incurrido y obedece a la ideología de las élites dominantes. Instrumentalizar la comunicación implica una perversión de las relaciones y de la propia construcción de humanidad. La comunicación es el movimiento del ser hacia el ser como fundamento de su devenir humanidad.

¿Cómo hacer esta comunicación en el proceso educativo? ¿Cómo hacer que la relación educativa sea una relación comunicativa? Quizá la estructura de la escuela en los actuales momentos no es la más adecuada para

hacer esta comunicación. Una manera de hacer realidad esa relación comunicativa, puede que sea haciendo de la educación una fiesta. ¿Qué significa hacer de la educación una fiesta? ¿Por qué hacer una fiesta?

La fiesta es una institución comunitaria que se construye en base a la cooperación y la solidaridad y en la cual los sujetos se cohesionan y construyen su identidad basados en la participación y al reconocimiento del otro. Es el lugar de la cooperación y la solidaridad, de alegría y de gozo, pero también de la creatividad y la imaginación. La fiesta es por lo tanto un lugar de resistencia al poder, si pensamos como Espinosa que el poder opera en el temor y la tristeza.

Hacer de la educación una fiesta implica desatar la energía creativa, la imaginación, el gozo y, sobre todo, inaugurar una nueva relación donde el otro no es visto como amenaza, sino como un otro diferente, cuya diferencia me enriquece y me recrea y en la cual nos transformamos mutuamente. La educación como fiesta implica trabajar otras dimensiones del ser humano y no sólo el conocimiento como es la educación actual. Además, no todo conocimiento es emancipatorio, éste es tal, si llena las expectativas a las interrogantes realizadas por el sujeto al constituirse como tal y sobre todo si estas respuestas están articuladas a proyectos colectivos.<sup>9</sup>

Cuando Don Bosco reivindica el patio como espacio educativo, creo que está apelando precisamente a esta dimensión festiva y amerita una investigación seria para desarrollarla en el contexto actual en el que vivimos. Desgraciadamente en la América Latina colonial y poscolonial, la educación no se dio con esta dimensión festiva. Desconozco si las culturas ancestrales trabajaban de esta manera en el periodo prehispánico y preincaico. Lo que si está claro es que la educación latinoamericana nace





importada, es externa a los procesos históricos y realidades locales, se inscribe en un proceso de invasión y dominio y por lo tanto nace con un carácter bélico: su valor central es la competencia; su acción fundamental: el disciplinamiento; su práctica la memorización y la repetición de verdades construidas por el poder dominante. Aún hoy, este carácter bélico y de dominio predomina en su esencia, basta ir a cualquier institución educativa y mirar como es la entrada a clases para darnos cuenta de su carácter, peor si hurgamos en su pedagogía, en sus ceremonias, en sus rituales, etc. Su carácter bélico se expresa en una serie de símbolos, como la marcha, formación, uniforme, banda de guerra, etc. Según Siede, en América Latina la educación estuvo instrumentalizada a las estrategias europeas de dominación:

“... la escuela ha sido la continuación de la guerra por otros medios: allí donde las armas dirimieron el destino de los pueblos, la escuela se ocupó luego de consolidar un presente y pasado común. No parece exagerado afirmar que la escuela americana vino a continuación de los ejércitos, para apropiarse de los hijos de los vencidos, para arrebatar su memoria y torcer el rumbo de las generaciones”.<sup>10</sup>

De esta manera, es fácil comprender porque en el proceso educativo latinoamericano y ecuatoriano, la comunicación es la gran ausente y la conversación sede al monólogo. Al no existir esta racionalidad comunicativa, al estar instrumentalizada, las relaciones de cooperación y solidaridad son simples deseos; la relación que prevalece finalmente más allá de nuestra voluntad, por la manera como se estructuró y está estructurada nuestra sociedad, es la relación de dominio y competencia.

Estas relaciones que se establecen entre los seres humanos, el conocimiento y el mundo tienen otras impli-

caciones que son importantes considerarlas para entender el proceso educativo desde la perspectiva del sujeto. Un aspecto importante es el que hace referencia a las afecciones.

Los cuerpos vivientes como cuerpos materiales al entrar en relación con otros cuerpos, de alguna manera entran en su composición, los afectan y al afectarlos, se modifican mutuamente. Los seres humanos al entrar en relación con otros seres humanos nos modificamos y de la misma manera cuando entramos en relación con algún ambiente modificamos ese ambiente, de igual forma que dicho ambiente nos modifica a nosotros.<sup>11</sup>

Baruch Espinosa explica esta mutua afectación en términos de ubicar que todo lo que existe son cuerpos que se encuentran en relación con otros cuerpos y en dicha relación se están afectando los unos a los otros. En este sentido, en el proceso educativo se dan unas determinadas mezclas de cuerpos de educadores y educandos y si la particular manera de mezclarse determina que sea un objeto y no otro, entonces la educación es una manera particular de componerse los cuerpos que determina que sean lo que son. No sólo que nos afectan de una manera directa los cuerpos más próximos, sino indirectamente todos los cuerpos existentes en el universo.<sup>12</sup>

Por ejemplo los procesos gravitacionales de los eventos cósmicos más lejanos influyen en la galaxia y ésta en el sistema solar y éste de alguna manera en el planeta tierra y en el ser humano; algunos cambios que ocurren en las funciones corporales de los animales y del propio ser humano son producto de la influencia de la luna, del sol, de las estrellas, etc., así, el reloj biológico y las funciones fisiológicas de los animales y del propio ser humano están ajustados a los ritmos estacionales. Otro tipo de sucesos que nos afectan son las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales. La manera como se estruc-





tura el trabajo y el consumo, son elementos que me constituyen muy sutil y silenciosamente. Todo lo que entre en el horizonte del ser humano le afecta y es afectado por el ser humano al entrar en determinadas relaciones. Sin embargo, el hecho de que seamos afectados por todo lo que entra en nuestro horizonte, no implica que el ser humano sea un robot biológico que funciona en base a ciertos determinantes ambientales o culturales.

Esta afección aparece como una consecuencia de toda relación y lo que nos interesa es el carácter de esta afección en el proceso educativo y que puede constituirse en un acontecimiento en la vida del sujeto, pues esta afección al generar cambios en la comprensión del mundo y del propio ser humano, genera cambios en las relaciones y en las acciones del ser humano.

Por otra parte, las relaciones que constituyen lo humano no son solamente biológicas, son también culturales y se construyen en medio de una profunda emocionalidad. Bonano plantea que la psiquis tiene una estructura grupal que aparece como una constitución hacia el interior de los grupos en los cuales él se ha conformado como sujeto y que es animada por la realización de los deseos que surgen de lo pulsional. Todo este proceso es lo que el psicoanálisis llama la fuerza fantasmática, que no es más que la figuración de los deseos del sujeto bajo la forma de una escena que se estructura con las formas y contenidos culturales aportados por los mitos, los relatos, es decir con las significaciones sociales<sup>13</sup>. Por lo tanto, el psiquismo emerge apoyado en el cuerpo biológico, pero en relación con otros psiquismos, sobre todo el de la madre que se encuentra sumergido en el océano simbólico, con el cual aprende la cultura. A pesar de la importancia que tiene el psiquismo en su totalidad para entender los procesos de constitución del sujeto, son las emociones y los afectos lo que nos interesa.



Podríamos hacer una rigurosa diferenciación entre pulsión, afecto y emoción, pero para los propósitos de este trabajo y dado su alcance utilizaremos los términos emoción y afecto indistintamente. Según Chodorow, las emociones son sinónimos de afectos que contribuyen a moldear el psiquismo y construir las imágenes internas.<sup>14</sup> Existe un amplio debate sobre la génesis y estructura de las emociones o afectos. Desde la perspectiva cultural se plantea que la experiencia está determinada por la cultura de cada uno, pues los seres humanos no respondemos a objetos externos como tales, sino a la significación que esos objetos tienen para nosotros. Desde esta perspectiva, el lenguaje crea la significación que construye la experiencia, por ello, la emoción como una de las tantas cosas que se experimenta, es creada culturalmente y no tiene relación con la biología, debido a que el símbolo no tiene relación con las cosas empíricas.<sup>15</sup> De esta manera, la antropología simbólica plantea que las emociones son construcciones culturales que existen únicamente en el universo de las categorías culturales.<sup>16</sup>

Desde la psicología, se plantea en cambio que las emociones incorporan la significación cultural, pero no están totalmente moldeadas por ellas. Las emociones son creaciones de las personas. Desde la perspectiva que estamos reflexionando, éstas surgen en la dialéctica de la relación organismo y medio y; por lo tanto, nos inclinamos a pensar que si bien son determinadas por la cultura, éstas tienen una base biológica. Desde la biología se piensa que en el ser humano las emociones se realizan en el cerebro; el ser humano necesita del sistema neural para aprender a partir de la experiencia, para construir planes de comportamiento y para sobrevivir, es decir necesita de los afectos y de las emociones. Maturana explica este proceso, en términos de que los seres humanos somos antes que seres racionales, “animales emocionales”.<sup>17</sup>



No existe acción humana sin una emoción que la fundamente. Las emociones o afectos constituyen un aspecto central en la vida del ser humano, participan en todo lo que hacemos y vienen a ser como la pantalla sobre la cual se construyen nuestras acciones. Si no existe la emoción, no existe la acción, la emoción precede a la acción, es la energía fantasmática que generan los sujetos en su interacción. La emoción para Maturana es el “dominio de acciones en el que un animal se mueve”<sup>18</sup>, es el proceso de interacción social entre dos o más sujetos para organizar la supervivencia. Esta vida afectiva y emocional se puede observar de manera intensa en la relación entre madre e hijo pequeño, donde las emociones son “diferentes maneras de interactuar”.<sup>19</sup>

Podemos entender las emociones como un conjunto de prácticas universales de la cultura en interacción con una herencia biológica común y procesos de interacción social. Por lo tanto, las emociones antes que referirse a estados internos, designan fuerzas que sostienen procesos comunicativos y culturales.<sup>20</sup>

¿Qué es lo que nos mueve a que tengamos interés en el otro? Maturana dice: es el amor como emoción que constituye la coexistencia social. Necesitamos explicaciones racionales cuando nuestro interés se orienta a otros seres humanos que no son miembros de nuestra misma comunidad. Este modo de vivir de lo humano en intimidad, se estableció cuando se comenzó a vivir en el lenguaje, por ello, nosotros vivimos en comunidades que no son más que redes de comunicación. La razón opera a través de emociones que surgen en nosotros en el transcurso de nuestras conversaciones. Una conversación no es más que un flujo de coordinación de acciones y emociones presentes y futuras, actuales y posibles, que se expresan como quejas y disculpas, deseos y expectativas, mandos y obe-

diencias, caracterizaciones y atribuciones.<sup>21</sup> Esta aceptación mutua, este reconocimiento del otro, este movimiento que realiza el sujeto hacia el otro, este vivir en la cooperación y la colaboración es lo que Maturana llama la “emoción del amor”.

Para Kristeva el amor es un planteamiento fundamental en el psicoanálisis, puesto que Freud hizo del amor una terapia con el objeto de reestablecer la realidad. Kristeva entiende obviamente el amor, como apertura hacia el otro, puesto que el psiquismo es un sistema abierto y conectado con el otro. En este sentido, Kristeva dice que “...si nuestro psiquismo no está emocionado, está muerto”.<sup>22</sup> El psicoanálisis asocia el estado amoroso al narcisismo. La elección de un objeto de amor resulta satisfactoria, siempre y cuando hay un otro idealizable que se remita a mi propia imagen. El amor es una clase de emoción o afecto que se expresa en un movimiento hacia el otro, esencial para el vínculo y la interacción, pero sólo posible si yo me veo reflejado en el otro.<sup>23</sup>

Hasta ahora hemos planteado que el sujeto es un organismo viviente que se construye en su relación con el mundo y con los otros organismos vivientes. Que en esta relación afecta y es afectado y para que esta se constituya tiene que estar abierto al otro, lo cual implica entrar en comunicación. Como organismo viviente, está determinado por las leyes de la biología y como tal está enfrentado a la muerte e inserto en el circuito natural de la vida que lo condiciona y lo precede. El ser humano tiene la urgencia de vivir en este circuito natural de la vida, tiene una necesidad material de existencia. Por lo tanto, el sujeto no aparece como sujeto con necesidades sino como sujeto necesitado que se plantea fines para satisfacer sus necesidades pero dentro de una racionalidad de reproducir la vida.<sup>24</sup>





Hinkelamert nos exhorta a abandonar la racionalidad instrumental y entrar en la lógica de la racionalidad reproductiva de la vida que implica estructurar una manera de vivir, sobre la base de los siguientes principios.

- Enfrentar la muerte para evitar el derrumbe de todos los fines.
- La afirmación de la vida no es un fin en sí mismo, es un proyecto orientado a convertirnos en sujetos para tener fines.
- Desplegar acciones para evitar amenazas a la vida mediante un aprendizaje permanente.
- Sus valores son el respeto, la colaboración y la solidaridad.
- Debido al carácter social, el sujeto tiene que defender la vida del otro para defender su propia vida.
- La constitución de la realidad objetiva por el reconocimiento entre sujetos, es decir el reconocimiento del otro en una relación mutua como seres naturales necesitados.<sup>25</sup>

La contradicción que emerge de la oposición entre una manera de vivir impuesta por el capital y que configura el mundo, la misma que es reproducida por la educación y la necesidad de construir una manera de vivir solidaria, nos permite pensar en el sujeto como contradictor. Éste sólo puede aparecer en la trasgresión de lo dado, de lo constituido, puesto que éste es un orden que destruye la vida y al propio ser humano, lo somete a la ley del valor establecido por el mercado y la racionalidad instrumental. El sujeto necesitado, por lo tanto se ve en el imperativo de revelarse contra ese orden y contra la ley, si esta no le deja lugar para vivir.<sup>26</sup> Hacer educación para



sostener la vida del otro y la mía propia, promover la liberación del ser humano de todas las estructuras simbólicas y culturales que lo dominan y destruyen, construir nuevas relaciones e instituciones que promuevan esas relaciones, es trabar por la emergencia del sujeto.

Este enfrentamiento con el orden aparece como hecho constitutivo del sujeto y nos lleva a entenderlo como la búsqueda de los individuos en comunidad a sostener su existencia con dignidad y a crear las condiciones que le permitan ser los actores de su propia historia. Lo que motiva esta búsqueda, es el sufrimiento de los seres humanos provocado por el sometimiento a este mundo totalizado del mercado que los destruye y los lleva a reivindicar su derecho a la existencia como sujetos vivientes en comunidad.<sup>27</sup>

Por ello, el sujeto es un actor social capaz de modificar su contexto desde un fundamento ético radical. Es una fuerza que resiste al poder en nombre de la libertad y la equidad. Es una fuerza ética frente a las redes de información y los sistemas económicos y políticos globalizados.<sup>28</sup> El no sujeto es el sinsentido en nosotros. En el caso del mercado, el Estado, los medios o en cualquier otra circunstancia, el sentido está fuera de nosotros, está en el poder.

El sujeto tiene algunas características adicionales, entre las cuales podemos citar las siguientes: Singularidad, emotividad, reflexividad epistemológica, ética y estética y, finalmente, creatividad entre las más importantes.

Con respecto a la singularidad es necesario tener en cuenta que el sujeto tiene una corporeidad por el hecho de ser un organismo vivo, corporeidad que es también construida socialmente, constituyendo lo que llamamos corporalidad. Como corporalidad y corporeidad el



sujeto es único e irrepetible; es decir, es una singularidad y puede darse sólo en sociedades que tienen como principio la diversidad. En sociedades totalitarias donde el poder trata de controlar el cuerpo de los otros, el sujeto como singularidad emerge como contradictor de ese poder, por ello, la educación tiene que afirmarse en la diversidad y al mismo tiempo desarrollar políticas, procedimientos, metodologías y didácticas para que emerjan esas particularidades autónomas de cualquier doctrina o ideología.

La diversidad parece que es el principio de la vida y de la realidad. Todo cuerpo se expresa por el hecho de ocupar un lugar en el espacio – tiempo, es más, “devienen a la existencia como cuerpos singulares y particulares” y constituyen un universo que constantemente se está componiendo y recomponiendo.<sup>29</sup> Estos cuerpos devienen a la existencia y al hacerlo, inauguran una determinada temporalidad, una específica manera de pasar el tiempo. Esta manera única de pasar el tiempo, de ocupar de una manera determinada el espacio y de ser afectado por otros cuerpos hace que estos cuerpos sean únicos, constituyan la diversidad de la realidad y posibiliten la emergencia constante de lo nuevo como heterogéneo.<sup>30</sup>

Estas particularidades no se quedan únicamente en la proliferación de nuevas realidades individuales, en la emergencia de lo nuevo, sino que, esta emergencia forma también multiplicidades en un conflicto, en un campo de lucha con las particularidades. Estas multiplicidades son maneras de vivir el tiempo y ocupar el espacio que se han totalizado en el conflicto y que se expresan como formas socio – culturales.<sup>31</sup>

Esta construcción que fundamenta la emergencia de lo nuevo, nos permite comprender como el horizonte cultural, determinado por el poder de una clase,

obstaculiza la emergencia de la novedad o permite que éste se de en el límite dé ese horizonte. Sin embargo, no todos los sucesos están determinados y por ende el horizonte de sucesos está también indeterminado, lo cual implica que no sólo es posible realizar sucesos no determinados, sino que también se puede construir y crear otro horizonte. Esta creación de otro horizonte y la estructuración de una relación para que emerja el sujeto, es la tarea del sujeto y por ende de la educación.

Otra característica del sujeto es su capacidad de creación la que se realiza a través de la imaginación entendida como la capacidad de invención de representaciones y sentidos en la vida cotidiana de una sociedad”.<sup>32</sup> Siguiendo a Castoiriadis, Bonano toma lo imaginario como un material asociado con la reproducción y producción de la sociedad, algo que permite la creatividad política y no como lo ilusorio y falso en la perspectiva del positivismo. La indeterminación del ser en el plano de lo social implica necesariamente la posibilidad de lo nuevo, una nueva manera de ser social, cuyo proceso operativo se inicia imaginándolo, para luego concretarlo y hacerlo efectivo aquello que existía tan sólo como posibilidad.

Desde esta perspectiva hay un imaginario “efectivo” que está asociado con la tarea de reproducción de la sociedad y los procesos de determinación y, por otro lado, un imaginario “radical” asociado con la capacidad de los sujetos de “instituir-inventar-crear” significaciones, formas e instituciones sociales que corresponden a los procesos de indeterminación.<sup>33</sup> El imaginario radical es la capacidad de la psique de “crear” un flujo constante de representaciones, deseos y afectos, pero en términos de lo social, hace referencia a la creación de lo social.

Esta producción de imaginarios se realiza a través de la reflexión y constituye una tercera característica





del sujeto. Una característica de los cuerpos vivos es su capacidad de reflexión, es decir la capacidad de volver sobre sí mismos de manera refleja, para alterarse. Rojas recurre a la reflexión estética como modelizante del conjunto de relaciones sociales, característica propia de los cuerpos particulares que reflejan su intensidad y sus afectos. El cuerpo reflejado es un cuerpo nuevo que aparece como “mímesis de pasar el tiempo” y, por lo tanto, la reflexividad estética aparece como una capacidad del sujeto de construirse sobre sí mismo.<sup>34</sup> Rojas dice que “... los sujetos sociales se constituyen como cuerpos expresivos y reflexivos, que vuelven constantemente sobre sí mismos, de modo reflejo, y que en este mirarse y alterarse, adquieren alguna forma de conciencia de sus propios procesos”.<sup>35</sup>

De esta manera el sujeto tiene la capacidad de expresarse reflexivamente, de ser una novedad en el universo, de crear otra forma de ser sociedad, pero para hacerlo necesita conocer la cultura. La educación es vital y entra en ese conflicto entre lo constituyente y lo constituido, entre lo nuevo y lo viejo. Crear nueva sociedad es una tarea que emerge de lo existente, pero conocer lo existente tiene que ser una actividad profundamente crítica, sólo de esa manera puede también la educación ubicarse en la novedad y la creación y, sobre, todo en la emergencia del sujeto.

En esta perspectiva, cada época histórica es el modo de imponer el tiempo de uno sobre el tiempo de los otros. Los sujetos sociales se caracterizan por elegir el camino para transitar desde una determinación hacia un nuevo modo de pasar el tiempo, aunque lo hagan siempre al interior de un horizonte de sucesos determinado por la época histórica en la que viven. Una época histórica impone un horizonte de sucesos, un modo de pasar el

tiempo sobre los demás tiempos, en este sentido el tiempo de la modernidad y del capital establece la forma en que se pasa el tiempo, mediante la búsqueda de rentabilidad y la búsqueda de dominio de unos sujetos sobre otros.

Devenir sujeto social es seguir una trayectoria en ese espacio-tiempo y hacer que emerja una temporalidad determinada a partir de las indeterminaciones que caracteriza a toda realidad en medio de las asimetrías y distorsiones que genera el propio tiempo del capital. Aquí se genera una nueva subjetividad que supone una nueva temporalidad dada por la capacidad de los sujetos de romper el horizonte de sentido del capital y establecer otras formas de existencia.

De esta manera, la educación en la medida que actúa en estas relaciones entre los seres humanos, que genera afecciones de manera deliberada, y que busca que emerjan estos seres humanos con ciertas características, no puede dar cuenta solamente del proceso técnico del aprendizaje y de la enseñanza, sino de cómo nos constituimos como seres humanos, más específicamente siguiendo a Meirieu y Freire, de cómo nos constituimos como sujetos. Este es el reto que enfrenta la educación actualmente y estoy seguro es el camino para llegar a estados de conciencia social, de democracia, de justicia, de equidad y libertad, nunca antes soñados.



## Notas

- 1 <http://www.educacion.gov.ec/noticias/noticias.php?nav=noticias&varCodBol=1192&offset=7> Informe del Ministro de Educación Raúl Vallejo sobre los resultados de las pruebas tomadas a los aspirantes a docentes. 29/02/2008.
- 2 Freire, Paulo. *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Ediciones Morata, 2001, p. 41.
- 3 La educación por competencias que hoy está de moda, no es más que la funcionalización de los procesos educativos a las lógicas del mercado, con el afán de capacitar mano de obra diestra en realizar determinados procesos para incrementar la productividad.
- 4 Fritjof Capra. *La trama de la vida*, Barcelona, Editorial Anagrama, 2000, p. 184.
- 5 Badiou, Alain. ¿Qué es la política? Conferencia en el Encuentro Permanente por un Nuevo Pensamiento, realizada del 24 al 25 de abril del 2000 en Argentina. Documento fotocopiado. pp. 10-12.
- 6 Meirieu, Philippe. *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro, 2001, p. 30.
- 7 Morin, Edgar. *Epistemología de la complejidad en "Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad"*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995. p. 422.
- 8 Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, México, XXI, 54ª Edición, 2002, p. 74.
- 9 Siede, Isabelino. *La educación política*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2007, pp. 55-57.
- 10 *Ibíd.* p. 59.
- 11 Deleuze, Giles. *Espinosa y el Poder*, Curso sobre Spinoza del 24 de enero de 1978. Documento fotocopiado. pp. 5 – 8.
- 12 Osvaldo Bonano. *La dimensión del apuntalamiento en Crisis del sujeto contemporáneo*, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Lomas de Zamora, Argentina, 2000, pp. 174 - 176.
- 13 Chodorow, Nancy. *El poder de los sentimientos*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2003, p. 13.
- 14 *Ibíd.* pp. 174 – 175.
- 15 *Ibíd.* p. 214.
- 16 Maturana, Humberto. *La objetividad: un argumento para obligar*, Bogotá, Editorial Dolmen, 1998, p. 110.
- 17 *Ibíd.* p. 21.
- 18 *Ibíd.* p. 56.



- 19 Chodorow, Nancy. *El poder de los sentimientos*, Buenos Aires, Editorial Paidós, 2003, p. 191.
- 20 Maturana, Humberto. *La objetividad: un argumento para obligar*, Bogotá, Editorial Dolmen, 1998, pp. 66.
- 21 Kristeva, Julia. *Historias de amor*, México, Editorial Siglo XXI, 2000, p. 12.
- 22 *Ibíd.* p. 338.
- 23 *Ibíd.* p. 21.
- 24 Hinkelamert Franz. *El retorno del sujeto reprimido*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 2002, p. 244.
- 25 Hinkelammert, Franz. *El grito del sujeto*, DEI, Costa Rica, 1998, p. 36.
- 26 Touraine Alain. *¿Podemos vivir juntos?*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires, 1997, p. 65.
- 27 Touraine Alain. *A la búsqueda de si mismo*, Barcelona, Editorial Paidós, 2002, p. 111.
- 28 *Ibíd.* p. 23.
- 29 Rojas, Carlos. *Cuerpos, expresión y política*, Universidad de Cuenca, Cuenca, 2000, p. 24.
- 30 *Ibíd.* p. 26.
- 31 Osvaldo Bonano. *Lo imaginario social: el enfoque ontológico de Cornelius Castoriadis en Crisis del sujeto contemporáneo*, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Lomas de Zamora, Argentina, 2000, p. 70.
- 32 *Íbíd.* pp. 70 -78.
- 33 *Ibíd.* p. 34.
- 34 Rojas, Carlos. *Cuerpos, expresión y política*. Universidad de Cuenca, 2000. p. 22.



## BIBLIOGRAFÍA

- CHODOROW, Nancy  
2003 *El poder de los sentimientos*. Buenos Aires, Editorial Paidós.,  
DELEUZE, Giles  
Curso sobre Spinoza el 24 de enero de 1978. Documento  
fotocopiado.
- FREIRE, Paulo  
2002 *Pedagogía del oprimido*. México, XXI.
- FREIRE, Paulo  
2001 *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Ediciones Morata.
- HINKELAMERT, Franz  
*El retorno del sujeto reprimido*. Bogotá. Universidad  
Nacional de Colombia, Bogotá.
- HINKELAMMERT, Franz  
El grito del sujeto. Cota Rica, DEI.
- KRISTEVA, Julia  
2000 *Historias de amor*. México, Editorial Siglo XXI.
- MATURANA, Humberto  
1998 *La objetividad: un argumento para obligar*. Bogotá,  
Editorial Dolmen.
- MEIRIEU, Philippe  
2001 *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona,  
Octaedro.
- MORIN, Edgar  
1995 *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires,  
Editorial Piados.
- BONANO, Osvaldo  
2000 *Crisis del sujeto contemporáneo*. Facultad de Ciencias  
Sociales Universidad de Lomas de Zamora, Argentina.
- ROJAS, Carlos  
2000 *Cuerpos, expresión y política*. Universidad de Cuenca.
- SIEDE, Isabelino  
2007 *La educación política*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- TOURAINÉ Alain  
1997 *¿Podemos vivir juntos?* Buenos Aires, Fondo de cultura eco-  
nómica.
- TOURAINÉ Alain  
2002 *A la búsqueda de sí mismo*. Barcelona, Editorial Paidós.



# PAUTAS PARA EL ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

*Dr. Carlos Paladines*  
*Universidad Técnica Particular de Loja*

97



## 1. Prenotando:

Sólo la amistad ha sido capaz de romper mi renuencia a escribir sobre filosofía de la educación, tema delicado y difícil no sólo por las normales limitaciones que una persona puede padecer hoy en día cuando se trata de abordar aspectos filosóficos o educativos, sino también por las limitaciones intrínsecas a la naturaleza misma del tema, así como por el escaso desarrollo científico y teórico que esta materia, lastimosamente, aún tiene entre nosotros.

## 2. La filosofía como ciencia fundante de la educación:

Una serie de autores y viejas tradiciones educativas y filosóficas juzgan que la filosofía está llamada a conducir u orientar a las ciencias de la educación y a la educación en sí misma. (Inversión de las relaciones entre



teoría y praxis y, prioridad asignada a la teoría más que a la praxis).

¿Por qué la filosofía debe señalar su rumbo a las ciencias de la educación? Luis Felipe Alarco, en sus “Lecciones de filosofía de la educación”, fundamenta esta tesis en las siguientes razones:

- a) “Las ciencias estudian el *factum* de la educación. (...) En cambio, la Filosofía de la Educación no se refiere a lo fáctico, sino al *eidós* de la educación. (...) El *factum* de la educación es individual, cambiante, diverso, en cada época, país, región, clase social, edad; el *eidós* - esencia - es general, permanente, idéntico.
- b) Las ciencias estudian los factores que determinan el proceso educativo. Su interrogación fundamental es el cómo del proceso: ¿cómo se realiza?, ¿bajo qué circunstancias?, ¿qué factores influyen? (...) En cambio a la filosofía no le interesan propiamente los hechos sino la esencia (...), estudia lo que la educación es en general, más allá y por encima de las múltiples diferencias individuales (...) No se detiene en lo inmediato, sino que se dirige a lo mediato inquiriendo sobre el qué.
- c) Las ciencias no debaten los fines, se encuentran frente a fines establecidos, no los discuten. (...) La filosofía si bien no establece los fines, los puede discutir, sugerir, rechazar, etc.
- d) Las ciencias de la educación se refieren exclusivamente a los hechos de la educación, a la realidad educacional. En cambio la filosofía de la educación puede proyectarse hacia lo que aún no es pero debe ser, incluye lo que no es real pero debe serlo”<sup>1</sup>

En síntesis, la filosofía de la educación se proyecta hacia la esencia y el deber de la realidad educacio-

nal,<sup>2</sup> estudia la realidad educacional como un todo, cuyas cuestiones esenciales o facetas deben ser dilucidadas en el ámbito de las diversas disciplinas filosóficas.<sup>3</sup> Y si hoy no marcha bien la educación, en gran parte sería precisamente por este “olvido” de los fundamentos de la educación. Para que esa realidad viva de la educación y pueda darse, dice otro autor, son necesarias determinadas condiciones: “La más importante desde el punto de vista objetivo es a mi entender una base teórica, directriz sólida y flexible a un tiempo, en la que se definan los puntos fundamentales de una Filosofía Educativa. En ella debería formularse las cuestiones principales de principio y de finalidad en lo que atañe a todos los miembros de este universo social uno y a la vez plural que se llama Ecuador”.<sup>4</sup>

Fundamentación similar a la ofrecida por el padre Alarco encontraremos en la obra “Bosquejo de una filosofía de la educación”, del Prof. Emilio Uzcátegui (Quito - Ecuador), obra pionera, pues constituye en las últimas décadas el único libro que en el Ecuador se ha escrito sobre este tema, según los datos de mi investigación.

Si bien la dependencia del esquema tradicional o esencialista, en Uzcátegui está matizada por su gran valoración de las ciencias, valoración que hasta podría ser tachada de “positivista”, no hay duda de que su organización de los “problemas morales y metafísicos o de significado filosófico” para la educación, como él mismo los denomina, se realiza bajo los parámetros tradicionales. Para él, los problemas de la filosofía en su relación con la educación serían los siguientes, a pesar de que enuncie dichos problemas como lo hacen los metafísicos y pretenda no dar soluciones o efectuar refutaciones de ninguna clase:





“a) La estructura entitativa del ser educacional, que no se la puede concebir sino como una esencia completamente referida a la del hombre, puesto que la materia de la educación es el hombre. b) La estructura esencial de la educación. c) La estructura básica que hace posible la educación, esto es, lo que atañe al proceso educativo dentro del cual se dilucidan su fenomenología, sus supuestos metafísicos y su esencia. f) La teleología ordenativa de la educación que investiga el fin único o los fines múltiples de la educación, si los hay”.<sup>5</sup>

El manejo de un esquema similar al del padre Alarco, y que hemos bautizado de tradicional, también se manifiesta en Uzcátegui cuando afirma: “ Un agrupamiento aceptable de la problemática filosófica, sería: (A) Ontología de la educación, su esencia, la necesidad, legitimidad, posibilidad y límites de la educación. (B) Gnoseología pedagógica o epistemología de la educación que nos indicará el método más adecuado a la problemática de la filosofía de la educación, que para nosotros es la dialéctica materialista. (C) Antropología pedagógica, o sea el estudio del hombre como sujeto activo de la educación. ¿Qué es el hombre en última instancia? ¿De dónde procede? ¿Cómo es? ¿A dónde va? (D) Axiología educativa que deberá precisar los valores y cuáles de ellos debemos cultivar en nuestros educandos ....”<sup>6</sup>

Similar esquema puede verse en González Álvarez ( Ecuador - España), “Filosofía de la educación”, quien estructura su obra en los siguientes capítulos: “1ero. La estructura entitativa de la educación. 2do. La estructura esencial de la educación. 3ero. El proceso educativo. 4to. La realización del proceso educativo. 5to. La regulación del proceso educativo, y 6to. Los fines de la educación”<sup>7</sup>

Convendría investigar, y no me llamaría la atención, que parte considerable de la bibliografía existente

sobre el tema en nuestras universidades corresponda a esta corriente. Pienso, por ejemplo, en la obra de Redden y Ryan, quienes también afirman que: “ En su significado más simple, la filosofía de la educación es la aplicación de los principios fundamentales de una filosofía de la vida a la tarea educativa. Estos principios dirigen, o al menos deben hacerlo, la teoría y la práctica educativas, las metas y lo objetivos, el contenido y los métodos, psicología de la educación, la labor de los profesores, la administración y la investigación. Una filosofía de la educación, por tanto, ofrece una serie definida de principios y una escala de valores para cada aspecto del campo total de la educación. Finalmente, aporta criterios para una interpretación inteligente de los fines y los medios educativos”<sup>8</sup>



### 3. Áreas filosóficas que fundamentan a la educación:

Del breve recorrido de estos y otros autores, es fácil deducir que si la filosofía fundamenta a la educación es porque ella es capaz de dar o clarificar la esencia de la educación desde sus diferentes posibilidades o campos. Así por ejemplo, la filosofía, más exactamente, la antropología filosófica puede dar la imagen, modelo o concepto del hombre o su naturaleza y a la cual deben ceñirse y respetar cada una de las ciencias, particularmente la educación. La filosofía también puede ofrecer los valores e ideales, los fines que deben ser alcanzados por la educación (Cfr. Jr. O'Connor ). Tampoco hay duda sobre el hecho de que la realidad educativa se encuentra impregnada de valores, que constituyen su sentido y que la axiología estaría llamada a esclarecerlos.

Por otra parte, la axiología, dada su relación con la ética, serviría para señalar lo que debe ser alcanzado,



ejerciendo así la filosofía una función normativa: el “deber ser”, tan necesario en la educación. Igualmente, la filosofía política, parte de la ética y la moral, también coadyuvaría a la educación, al determinar el tipo de sociedad que se requiere y que la educación también estaría llamada a colaborar en su construcción. En síntesis y en palabras de Alarco, “La ontología de la educación es una disciplina teórica, la axiología de la educación es disciplina normativa y la antropología es simultáneamente disciplina teórica y normativa”.<sup>9</sup>

#### 4. Cuestionamiento y crisis del modelo tradicional de la filosofía de la educación como ciencia fundante:

Por suerte, el carácter engreído, idealista y en algunos casos aún petulante de esta corriente, ha fondeado ya en las últimas décadas por varios costados. La filosofía de la educación ha sido una de las disciplinas más severamente cuestionadas por el pensamiento contemporáneo, de modo especial por su carácter “especulativo”, puesto de manifiesto por esta escuela al “Sostener que el singular contenido de la filosofía de la educación procede de la filosofía general; o al afirmar que la así llamada teoría educativa es sustancialmente teoría filosófica aplicada a la educación”. “Poner la atención, dice un autor, casi exclusivamente sobre afectados problemas de metafísica, epistemología y lógica es presumir que la educación no tiene problemas propios”.<sup>10</sup> Resumidamente, la filosofía de la educación ha entrado en crisis por su “olvido de la realidad educativa”.

Cabe resaltar otros factores que han intervenido en el cuestionamiento y crisis del modelo tradicional.

1. Por un lado, toda la historiografía científica y el mismo desarrollo de las ciencias de la educación, que han puesto de manifiesto el “radical apriorismo” y aun “teologismo” de esta corriente. Por otro, las antropologías emergentes de las ciencias positivas del hombre, que formulan hoy a la antropología filosófica clásica idénticas objeciones. También las ciencias políticas y sociales y las ciencias humanas, desde sus respectivos campos indagatorios y amparadas en un promisorio desarrollo teórico y metodológico, han acusado de ilegítima a la filosofía de la educación en su pretensión de determinar la “esencia” del hombre y la “meta” o “fin” último de la educación, sin necesidad de recurrir a ellas.<sup>11</sup>

Hoy en día parece claro que no cabe elaborar ninguna concepción de la educación o del hombre y ninguna teoría acerca del sentido de la educación si no es sobre la base de los respectivos aportes de las ciencias y la participación social. El desarrollo alcanzado por las ciencias, particularmente de la educación, impone el requisito ineludible de apoyarse en los datos suministrados por las ciencias, pues sólo así podrá la filosofía de la educación elaborar un conocimiento objetivo de la vida, la psique o el espíritu del hombre. Las filosofías especulativas, apriorísticas y deductivas del hombre o la educación, como meras aplicaciones de una metafísica general o de una ontología general, quedan descartadas, de conformidad con los más rigurosos criterios teóricos y metodológicos, pues las ciencias humanas e históricas han probado que el ser del hombre se manifiesta a través de sus comportamientos vitales, psíquicos, sociales, culturales e históricos, y del estudio de ellos debe necesariamente partirse.

2. La filosofía de la educación, en virtud de su carácter “esencialista” e idealista, en el sentido peyorativo – especulativo, también ha sido severamente criticada por





la epistemología contemporánea, a partir de los aportes de la teoría crítica de las ideologías y el sinnúmero de trabajos sobre teoría y praxis generados en los últimos años. En efecto, las ideas, por más brillantes que estas sean no logran fundamentar la realidad y, más bien, proceden de ella. En otros términos, las relaciones entre filosofía y realidad, y que desde la Ilustración han sido tratadas en forma mecánica y simplista, se han visto en la actualidad enriquecidas por una visión circular y sistémica de tales relaciones.<sup>12</sup>

3. Sin desconocer el enorme aporte de las ciencias y su carácter imprescindible, hoy en día, sin embargo los estudios científicos parecerían no bastar para dar una idea general del hombre y la educación (nivel de la teoría), ya que las ciencias sólo proporcionan expresiones y estructuras parciales, pero nunca la unidad y totalidad de los fenómenos que estudian. Las ciencias posibilitan, por ejemplo, el surgimiento de antropologías especiales - biológicas, psicológicas, sociales, culturales- que dan sí, en sus respectivos dominios, imágenes efectivas, pero siempre fragmentarias, de la realidad humana. De allí que ninguna pueda sustituir a la antropología filosófica en su cometido específico, ni tampoco el conjunto de tales ciencias, cuyos resultados son acumulables pero no integrales, a partir de sí mismo.

En otras palabras, exclusivamente con los aportes de las ciencias, no podemos componer una imagen unitaria y total del hombre. La suma del saber científico acerca del hombre no puede configurar una antropología filosófica, precisamente porque tal saber para ser integrado necesita un centro o unidad organizadora del material científico antropológico; necesita, para decirlo en los términos de la epistemología actual, de un aparato teórico que le permita evaluar e interpretar los datos objetivos,

pues ningún conocimiento puede cumplirse ni verificarse fuera del ámbito de un teoría.<sup>13</sup>

4. Por otra parte, y dada la complejidad propia de la Antropología como disciplina filosófica, cabe recordar que tampoco puede ella por sí sola absorber o apropiarse directamente de los resultados de las ciencias humanas. ¿Cómo entonces, se pregunta Rodolfo Agoglia, se opera el necesario intercambio cognoscitivo entre Antropología Filosófica y Ciencias Humanas, en nuestro caso particularmente con las Ciencias de la Educación?; ¿cómo se instrumentaliza esa relación y cuál es la naturaleza de este recíproco aporte?.<sup>14</sup>

La conexión sistemática y dinámica sería tarea propia de una Filosofía de la Historia, ella elaboraría el “sentido” de la historia e integraría la evolución espiritual del hombre en una articulación sincrónica y diacrónica. (Las tendencias históricas).

5. A toda esta compleja urdimbre, que está llamada a tomar en cuenta hoy en día una Filosofía de la Educación, aún abría que añadir la no menos compleja relación entre la realidad, las ciencias y la filosofía. Es del caso recordar que el conocimiento filosófico, al igual que el científico, en más de una ocasión ha sabido ejercer una función ideológica, que no sólo obscurecería el ver la realidad sino que además impediría el acercamiento a la misma. Por supuesto, no podemos adherir a la concepción ingenua y tradicional de las ciencias o la filosofía, por su corte marcadamente positivista, apto para pensar la realidad en sus partes mas no en su totalidad o pensar la realidad de forma estática mas no en su desarrollo e historicidad; pero sí confiamos en una ciencia y filosofía cuya función sea más profunda e integral y, además, constructiva y unificante, en lenguaje técnico, concreta y por ende capaz de responder a la totalidad, organicidad, dinamicidad y racionalidad de la misma realidad.<sup>15</sup>





## 5. Hacia una nueva fundamentación:

De las acotaciones y reflexiones expuestas se colige la necesidad de detectar nuevas fórmulas o “modelos” de fundamentación que corrijan las deficiencias anotadas; pretensión ésta que no se intentará desarrollar y menos aún resolver en la presente ponencia, pero que seguramente en el diálogo convendría discutir e ir clarificando.

En cualquier caso, presentaré sucintamente algunas sugerencias, más de carácter metodológico que de desarrollo de la fundamentación teórica que estos aspectos aún requieren.

1. Los modelos pedagógicos ecuatorianos. La escasa historiografía existente sobre la historia del pensamiento ecuatoriano nos permite presentar tentativamente los siguientes modelos pedagógicos para el Ecuador, desde la etapa preindependentista hasta el gobierno Garciano y la revolución liberal. La investigación lastimosamente aún no hemos logrado que avance más allá: a) el modelo correspondiente a la Primera “Reforma Educativa”, cuyos máximos representantes constituyen Pérez Calama y Eugenio Espejo; b) el modelo correspondiente a la Segunda Reforma Educativa, impulsada básicamente por Rocafuerte, y ya entrados en la vida republicana tres modelos más: el de la educación social (Simón Rodríguez), el de educación nacional (Juan León Mera) y el de la educación confesional (García Moreno). Posteriormente, el modelo liberal o de educación laica fue el que se impuso a lo largo y ancho del país.

Los modelos pedagógicos juzgo que nos permiten estructurar las ricas relaciones entre realidad nacional - realidad educativa - ciencias sociales y humanas y filosofía. La realidad histórica se convierte, de acuerdo con la metodología de estudio de la educación a partir de mode-

los, en la matriz de la teoría y práctica de fundamentación - legitimación del quehacer educativo de un país en un momento concreto de su desarrollo. Prestar atención a dichos modelos podría ser un interesante camino para una nueva fundamentación de la educación que ya no sólo considere los “principios” sino también las “demandas de la realidad” y los mismos avances alcanzados en el campo educativo.

2. La apreciación y asunción (superación: *Aufhebung*) de la realidad histórica como historicidad y filosofía de la historia a ser tomada en cuenta por la filosofía de la educación. En otros términos no cabe filosofía de la educación sin conciencia histórica anclada en la historia, con sus retos y demandas, con la presencia y urgencia de sus problemas y contradicciones. La filosofía tiene sus raíces fuera de sí y ha de prestar siempre atención a la vida, a la historia, escuchándola para mejor penetrar en su realidad; sobre todo en nuestro tiempo, en que necesita empeñarse seriamente con la historia y aceptar el desafío de pensar a partir de los hechos que asaltan a nuestra razón.<sup>16</sup>

3. Finalmente, “Hubo un tiempo durante el cual la filosofía tuvo la pretensión de imponer su unidad por sobre las ciencias, englobando los saberes en una especie de “super - saber” totalitario. Hoy, la filosofía es mucho más modesta. Coloca las diversas disciplinas en contacto y promueve el diálogo entre ellas. No pretende establecer las leyes de la educación, sino lograr, por medio de la reflexión, que la educación sea coherente, humana e histórica. En definitiva, se trataría de una ciencia llamada a entrar en diálogo, en igualdad de condiciones, con otras ciencias.<sup>17</sup>



## Notas

- 1 Luis Felipe Alarco, *Lecciones de Filosofía de la Educación*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Departamento de Publicaciones, 3er edición pp. 13-14, 1965.
- 2 Ídem, p. 12.
- 3 Ídem, pp. 14-15.
- 4 Cfr. Manuel Corrales Pascual, “Reforma educativa, ¿Reformar qué? ¿Reformar cómo?”, Co-ponencia presentada en el Simposio Análisis y perspectiva de la Educación Ecuatoriana, organizado por el Centro para la Investigación y el Desarrollo de la Educación (CENIDE), Quito, 22-26 abril de 1985.
- 5 Cfr. Emilio Uzcátegui, *Bosquejo de una Filosofía de la Educación*, Quito, Ed. Universitaria, p. 32, 1978.
- 6 Ídem. pp. 33; 241-243.
- 7 Cfr. Ángel González Álvarez, *Filosofía de la Educación*, Buenos Aires, Ed. Troquel, pp. 23; 153 -154, 1963.
- 8 Cfr. Redden-Ryan, *Filosofía Católica de la Educación*, Madrid. Ediciones Morata, p.41, 1961. También puede consultarse D. J. O’Connor, *Introducción a la filosofía*, Buenos Aires, EH Pasdor, 1971.
- 9 Cfr. Luis Felipe Alarco, Op. Cit, p. 16.
- 10 Cfr. Frederick C. Neff, *Filosofía y Educación*, Buenos Arires, Ed. Troquel, p. 18, 1968.
- 11 Cfr. Rodolfo Agoglia, “La relación sistemática de Antropología filosófica y filosofía de la historia como fundamento de las ciencias humanas”, Ponencia presentada en el II Encuentro Ecuatoriano de Filosofía, Quito, Ediciones de la Universidad Católica, p. 113, 1979.
- 12 Cfr. Lucien Goldmann, *La Ilustración y la sociedad actual*, Caracas, Monte Ávila, p. 12 y ss, 1968.
- 13 Cfr. Rodolfo Agoglia, Op. Cit., p.114.
- 14 Ídem, p. 115.
- 15 Cfr. Rodolfo Agoglia, El Nexo Epistemológico entre lógica formal y lógica dialéctica en la investigación contemporánea, Ponencia presentada en el III Encuentro Ecuatoriano de Filosofía, Ediciones de la Universidad Católica, Quito, pp. 37-33, 1979. También puede consultarse Jorge Aurelio Días A., *El concepto en Hegel*, Caracas, revista Venezolana de Filosofía, 1985.
- 16 Cfr. Pierre Furter, *Educación y reflexión*, Buenos Aires, Schapire Editor-Tierra Nueva, pp. 34-35, 1974. Para la elaboración de este



párrafo reconocemos nuestra deuda con el libro del Prof. Rodolfo Agoglia: *Pensamiento romántico ecuatoriano*, Quito, Banco Central del Ecuador-Corporación Editora Nacional, V. 5, pp. 22-33, 1980.  
17 Cfr. Pierre Furter, Op. Cit., p.22.





# RELACIÓN, INTERACCIÓN E IMPLICACIÓN ENTRE LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN

*Enma Pazmiño A., fma*



## Introducción

El fenómeno educativo, tratado por la pedagogía, no está ligado estrictamente a la significación etimológica griega: paidós = niño, y agein = dirigir, llevar... sino más bien desde otra connotación, la de desarrollar, provocar, respetar, como lo afirma Rousseau, en su libro “Emilio o la educación”, educar es respetar y favorecer en el niño sus tendencias naturales, preparar situaciones libres para su natural desarrollo.<sup>1</sup>

En todas las épocas, la educación siempre ha apuntado a los grandes ideales para ser alcanzados y perfeccionados, así como también ha formulado procesos formativos orientados a la eficacia; y lo ha hecho merced a la filosofía, puesto que por su naturaleza, es la determinante en lo que debe ser la educación, en los ideales, los valores que la educación debe proponerse. Además, el ser humano, como tal, ha sentido la necesidad de tener prin-



principios para guiarse y guiar a los demás, ha sentido la necesidad de relacionarse implícita o explícitamente con un sistema filosófico que le permita diseñar su vida con más acierto, tomar decisiones, dar juicios de valor, conducirse hacia el “buen vivir”, hacia la felicidad.

Esta preocupación de la persona humana por la educación se fundamenta en su misma naturaleza, y como fenómeno constante ha sido la garantía más segura de dar continuidad a la civilización y a la cultura de los pueblos y no sólo para preservarla y perpetuarla, sino además, desde el enfoque filosófico, para criticarla y evaluarla para beneficio de las nuevas generaciones; por ello la educación justifica su razón de ser, es decir logra su cometido sólo a partir de la reflexión crítica, de la presencia de la filosofía, de su interacción e implicación con ella, dejando de lado las no menos importantes reflexiones científicas y técnicas que engloban la educación; por eso la temática propuesta se desglosa en estas reflexiones:

## Relaciones entre filosofía y educación

La educación, como vocación-misión, obligatoriamente lleva a interrogarse por el cómo mejorar el trabajo educativo en la clase, en el aula; qué nuevos modelos buscar y aplicar; qué otras alternativas se pueden optar a fin de renovar, revitalizar, promover una mayor calidad en el proceso de aprendizaje y responder de modo eficiente y eficaz a las exigencias de la persona con las demandas del entorno, de la cotidianidad.

Se trata de salir de un *status quo* y dar paso al cambio, a la acción, al dinamismo, se diría al estilo socrático, es decir, a hacer filosofía desde la posición de Sócrates, modelo de maestro con quien los discípulos logran llegar al aprendizaje, al conocimiento desde la relación dialéctica; a cambiar las maneras de pensar inicial, de

sentir, de accionar; es decir, hacer filosofía en la educación con el modelo socrático.

En Sócrates, la filosofía no es adquisición de conocimientos, no es aprenderla a partir de un esquema formal, es más bien una forma de vida, es tomarla como una práctica con múltiples aplicaciones, pero sobre todo es **hacerla, realizarla**. Para Sócrates, la filosofía es praxis; por eso Sócrates representa al auténtico filósofo-maestro que ejercita su pensamiento ligado a la praxis. El pensar, el saber, en otras palabras el filosofar, es para Sócrates **diálogo**, dinamismo, **acción**, praxis. Pero, ¿acaso es posible hacer filosofía en el aula, en el proceso de aprendizaje? ¿Es o no compatible la filosofía con los intereses de los niños, de las niñas, de los adolescentes? Pues, basta recordar por ejemplo, en los primeros diálogos de Platón, cómo Sócrates filosofa tanto con niños, con jóvenes, como con mayores. Los personajes que aparecen en el diálogo de LISIS por ejemplo, se dice que son chicos de once años y Sócrates no tiene ningún reparo en filosofar con esos niños, de problematizar lo que está delante, que muchas veces, en la cotidianidad, del día a día, se dan como sabidas, como sentado; es decir, Sócrates, desde su perspectiva filosófica y de maestro, busca el saber y el ser asimilado entre todos. Es más, su afán metodológico, no es saber **cómo son las cosas**, sino **más bien que las cosas tengan una utilidad para un servicio humano**, un sentido de humanización. A Sócrates le mueve sobre todo la **justicia** y la **verdad**; no le interesan ni el dinero, ni los cargos públicos ni el **poder**, sólo quiere que **se ejerza bien**.<sup>2</sup>

El concepto de filosofía en Sócrates es muy claro, para él la teoría se convierte en praxis, en fuerza política, en un despertar de conciencias; por eso, esa actitud socrática es percibida por los atenienses como peligrosa, la de “corromper a la juventud,” lo que luego se





mereció la condena a muerte. En este sentido, la filosofía deviene para él, **una vida filosófica**, porque es una forma de vida entregada a la re-creación del ámbito educativo, a la transformación de la realidad, a ponerse en el compromiso de captar el entorno, de vivir el encuentro, de sentir la complementariedad, asumiendo cada quien los roles de “*no sólo a educar, sino sobre todo a educarse*” en el continuo y mutuo crecimiento.<sup>3</sup>

La radicalidad de Sócrates es tal que se olvida de sí mismo y aún de los suyos para dedicarse exclusivamente al bien de los demás lo que testimonia su vida de pobreza y su muerte.

Según el pensamiento de Ignacio Ellacuría, Sócrates, dentro de los filósofos griegos, es un claro y buen ejemplo, porque en él la filosofía no es una contemplación cerrada en sí misma, sino que deviene acción educativa y por ende en acción política; además, Sócrates tiene presente que la búsqueda de la verdad, del conocimiento que facilita y es propio de la filosofía no puede degenerar en la inacción, en el conformismo de los sofistas o en la incoherencia entre la teoría y la práctica. Sócrates logra relacionar, interactuar entre los dos ámbitos: filosofía-educación y desarrollar el pensamiento, ejercitar la reflexión capaz de transformar la realidad haciéndola más humana, virtuosa y justa, porque el pensamiento y la reflexión socrática surgen de la realidad y retornan hacia ella transformándola en una nueva realidad.<sup>4</sup>

Así pues, en esta óptica, la filosofía consiste en la búsqueda de **sentido de la vida**; por esto, cabe pensar y preguntarse, por ejemplo: ¿qué sentido tiene para los niños, las niñas, los y las jóvenes aquello que estudian, investigan, realizan tareas, trabajan, hacen cosas?, y los adultos, ¿piensan quizá el para qué de su existencia en este mundo, el sentido que las cosas tienen en sus vidas?, o

¿resulta más cómodo o se vive mejor cuanto menos se piensa? Por otra parte, tampoco se puede desestimar, en el área escuela, el valor de las ciencias naturales, las matemáticas, la química, la historia, etc., porque dentro de este mismo contexto dialéctico maestro-discípulo, surge el conocimiento, el aprendizaje de habilidades, la asimilación de valores, de actitudes, en suma, el saber, los saberes y su aplicación, lo que en la misma línea, Jacques Delors afirma cuando dice que la educación – reflexiva-filosófica- lleva a cada persona a despertar, a descubrir e incrementar sus posibilidades creativas. De ahí los cuatro pilares de la educación que Delors propone:

- *Aprender a conocer*, que implica *aprender a aprender*, vale decir aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer*, esto es adquirir cualificación, competencia.
- *Aprender a vivir juntos* a convivir es decir vivir la unidad, la identidad personal con los valores de la pluralidad.
- *Aprender a ser*, lograr la capacidad de autonomía y responsabilidad personal.<sup>5</sup>

La filosofía, entonces, de acuerdo al modelo socrático, mueve a la propia reflexión y al razonamiento de los alumnos, provoca al foro, al autoconocimiento, a descubrir por sí mismos, la relevancia o no que tiene para sus vidas aquello que hacen o dejan de hacer; por eso, las habilidades de razonamiento que maneja la filosofía son instrumentos esenciales que contribuyen al aprendizaje significativo en todos los ámbitos y de modo efectivo, vale decir de manera eficiente y eficaz especialmente en el ámbito de las ciencias, por ejemplo en el área de mate-





máticas, en el área de lenguaje en cuanto a la lectura comprensiva, a saber escribir bien, a saber expresarse con lógica y fluidez.

Este es el objetivo de la educación y de la filosofía en su relación e interacción: llenar las expectativas, aprender a pensar, eliminar la ignorancia, lograr la autonomía de la razón, salir de la minoría de edad por su propio entendimiento, entrar a investigar, a inspeccionar, atar cabos sueltos, ponderar, deliberar, calcular, arriesgarse, detectar relaciones, conocer, reconocer, saber interpretar, tener ideas claras para poder criticar, o como apunta Edgar Morin en *Los siete saberes para la educación del futuro*: tener la capacidad de curar las cegueras del conocimiento esto es, el error, la ilusión; garantizar el conocimiento pertinente; conocer al ser humano situado en el universo; conocer la identidad terrenal, es decir la pertenencia a la tierra, a la casa común, a la última y primera patria; enfrentar las incertidumbres, no sólo sobre el futuro, sino también sobre la validez de los conocimientos; lograr la comprensión, la convivencia democrática, planetaria; conocer la ética del género humano, esto es, el respeto a la persona, a la sociedad porque pertenecen a la única especie, la humana.<sup>6</sup>

Esto es, entonces, hacer y vivir el dinamismo del espíritu filosófico en la educación donde no hay cabida para la información propiciada sólo de un lado, que se vuelve acrítica e indigesta; porque si bien la filosofía de la educación, como reflexión, es también un saber teórico, no está en las nubes, sino bien asentado en el suelo, es que es un saber crítico entremezclado con la realidad y de ella cobra su sentido. Es más, en el pensamiento de Paulo Freire, el saber educativo es como una terapia contra el fanatismo educativo esclavizante. Es una terapia, porque como Sócrates, Freire facilita el diálogo, como método, a

fin de transformar aquello que está identificado como la causa opresora y de la insatisfacción para lograr una educación auténticamente liberadora.<sup>7</sup>

Así pues, lo que eleva al ser humano por encima de todos los seres vivos es la capacidad o la facultad del pensamiento, del conocimiento, pero sobre todo la capacidad de actuar reflexiva e intelectualmente, como anota Giordano Bruno, cuando dice que la Providencia ha determinado que el hombre esté ocupado en la acción por las manos y en la contemplación por el intelecto; en otras palabras, que no se dé la contemplación sin la acción, ni la acción sin la contemplación, lo cual lleva de la mano a subrayar aún más la interacción e implicación de la filosofía y la educación.



### Interacción e implicación entre filosofía y educación

Ante todo conviene precisar brevemente la significación de **interacción** e **implicación**. La **interacción** es más bien un fenómeno externo, visible y hace referencia a un actuar simétricamente entre dos, es un intercambio de acciones, procesos, situaciones, generalmente en condiciones de equidad, de igual a igual.

La **implicación**, etimológicamente proviene del latín: “*in-plicare*,” significa lo que está “plegado”, doblado, oculto, lo que está dentro, no visible o perceptible y a veces necesita ser desdoblado, explicado, descubierto. Entonces, todo lo que rodea no es un conjunto de cosas, de hechos, de situaciones aisladas, colocadas al “azar” sino más bien como un proceso, como un conjunto, como un todo de cosas, de hechos, de situaciones relacionadas entre sí, de forma que unos “dependen” de otros, unos hechos “suceden” a otros. En otras palabras, se da por sentado que unas cosas implican otras y los hechos también se implican unos en otros.



Sin embargo, vale insistir que la implicación de las cosas, de los hechos no es que se den o se sucedan de forma arbitraria, sino conforme a una lógica, a unas reglas, a unas leyes; por ello, el conocimiento, la ciencia, que es producto de la interacción e implicación entre la reflexión filosófica del sujeto y la realidad, supone también una depuración del conocimiento vulgar que está implicado, a fin de lograr lo mejor posible la nitidez del conocimiento científico, que por otra parte, la implicación tiene en sí, un contenido o relación semántica, de significación, clara, comprensiva y verdadera.

En las reflexiones arriba propuestas sobre las relaciones entre filosofía y educación, de alguna manera explícita o implícita, se ha hecho referencia al fenómeno de la interacción e implicación de filosofía y educación, indicando que detrás o debajo de cada una de ellas está inseparablemente el pensamiento y la acción, es decir la filosofía y la educación caminan indefectiblemente juntas; por eso para algunos filósofos y educadores como Sócrates, Platón, Kant, Herder, John Dewey, no existe filosofía que no busque desentrañar el sentido de la vida, tener una visión unitaria de lo real y compartirla; como no existe pedagogía ni educación que no se asienta en una determinada cosmovisión y en un determinado contexto histórico concreto, por tanto, no es posible pensar una filosofía sin Pedagogía, sin educación o una educación que no dé cara a la filosofía; es decir, existe mutua dependencia y las dos justifican su razón de ser porque ambas convergen en el tema central que es la **persona humana**, y por ello interactúan y trabajan en el **problema antropológico** y la filosofía se pregunta intentado resolver: ¿Qué es el hombre? ¿Qué es el conocimiento? ¿Qué puede conocer el hombre? ¿Qué es el saber? ¿Qué puede hacer? ¿Qué puede esperar?, y la educación, a su vez, vuelca su

interés y preocupación de ¿cómo lograr el conocimiento, el saber, la formación, el cultivo de valores en la persona, en este sujeto concreto de carne y hueso que está delante, que nace, sufre, muere, como dice Miguel de Unamuno?; y la respuesta es simple y obvia: sólo desde el ejercicio del pensamiento en interacción con la realidad surge la persona humana en su orquestación armónica con su yo y con el mundo.

Por eso al hablar de interacción e implicación entre filosofía y educación viene al caso hacer referencia también a las posiciones de John Dewey, de Jean Piaget, de Carl Rogers para quienes la educación es filosofía pragmática (Dewey), que el proceso educativo, el conocimiento, se enriquece en la interacción natural de los educandos con el entorno, con el medio ambiente, en otras palabras, la educación es el movimiento dialéctico, la acción intencionada del sujeto por conocer, por saber más de los objetos que le rodean, de los hechos, situaciones de su entorno. En todo caso, tanto John Dewey, como Jean Piaget, así como Carl Rogers, cada uno con su matiz propio, convergen en hacer evidente la inseparable correlación activa y permanente del pensar y del actuar en la adquisición del conocimiento. Para John Dewey, por ejemplo, en referencia a la filosofía pragmática, la meta educativa es lograr el más alto nivel o etapa de desarrollo, lo que se obtiene en la interacción de sujeto - ambiente, en donde en realidad aprende haciendo; del otro lado, la teoría de Jean Piaget fomenta el desarrollo de la inteligencia a través de la interacción con los materiales educativos y la acción transformadora del sujeto, es decir, el sujeto, al interactuar con el ambiente físico, social, construye y reconstruye la realidad, por eso para Piaget el conocimiento es un fenómeno construido mediante la interacción del sujeto con el ambiente físico, social; en





suma, conocer para Piaget es actuar física e intelectualmente sobre las cosas, las imágenes, los sonidos.<sup>8</sup> En la misma línea, Rogers enfatiza que el sujeto construye su conocimiento a través de la interacción con el medio que le circunda y, por el conocimiento que el sujeto realiza con el mundo circundante, logra una modificación de su conducta y una mayor autonomía intelectual y social.<sup>9</sup>

Entonces, entre el sujeto cognoscente (alumnos, guías, maestros) y el objeto de conocimiento que no sólo es un objeto físico animado o inanimado sino también, hechos, situaciones, otros sujetos, entes, abstracciones, conceptos, formas de pensamiento, etc., se da una suerte de relación, de interacción, e implicación mutua; es decir, por una parte, en el proceso de aprendizaje, entra la aprehensión que hace el sujeto del objeto, y en este sentido, el sujeto se transforma, se ve influenciado por las características del objeto, vale decir que el objeto determina al sujeto a través de la **experiencia** “única” que tiene el sujeto; por ejemplo, un libro, una película, un ser o ente de la naturaleza, o lo que sea, como objetos de conocimiento, transforman la conciencia del sujeto, en cuanto éste, de manera intencionada, los aprehende; de modo que mientras el sujeto cognoscente, por la **experiencia** “única” que tiene en el juego dialéctico de ida y vuelta -sujeto-objeto-, le da también una significación al objeto, sin embargo el objeto queda intacto en su esencia, en tanto que el sujeto, en este caso, queda cambiado en cuanto a su estado original de conciencia.

Así pues, la información que el sujeto obtiene, del objeto, según la “clásica” relación, de:  $S \leftarrow \rightarrow O$ , pero aquí, considerada como dinámica y simétrica, en ese proceso intencionado del sujeto por conocer, es lo que da por resultado el conocimiento, y luego por una lógica ordenada, organizada y sistematizada, se convierte en un saber,

o en un nuevo saber; un saber que viene a ser un conjunto de conocimientos en torno al tema, al objeto de conocimiento, que ayudan a su vez a explicar otros procesos o situaciones nuevas de aprendizaje.

El conocimiento entonces, construido por el que conoce (sujeto) es activo, porque vale reiterar que conocer es actuar, manipular, operar, pensar. El pensamiento consiste en la acción, en una actividad intelectual que mueve todo el ser de la persona en interacción con la realidad y mutua construcción, y el sujeto construye la realidad, en la medida que se construye a sí mismo. Así se confirma un proverbio que dice: “nadie enseña lo que sabe, sino lo que es” o parafraseando alguna frase célebre, el conocimiento interactivo es como la abeja que recoge el néctar de flor en flor, elabora la miel en beneficio de todos y es que el conocimiento adquirido en mutua construcción tiene que ser también compartido, porque cuanto más se comparte, más se enriquece.



### Reflexiones finales:

Para terminar, cabe puntualizar algunas consideraciones hechas a lo largo del artículo y resaltar, de manera proactiva e inequívoca, la importancia de la relación, interacción e implicación entre la filosofía y educación.

Del análisis realizado se puede afirmar, sin más, que la educación no puede existir sin la filosofía, como la filosofía, desde su rol específico, no puede ser tal si no se concreta o se expresa en una realidad como es en el caso de la educación.

La filosofía desde su función reflexiva y dialéctica, lleva indefectiblemente al cuestionamiento de la realidad, a poner en duda las situaciones dadas y por ello a desentrañarlas y darles el sentido, el movimiento, el valor



comunitario y lograr la capacidad de **asombro** ante las cosas que la vida y la realidad cotidiana presentan.

El objetivo de la filosofía con la educación es lograr el conocimiento incluso desde una situación afectiva, empática de interacción y relación entre la luz y la realidad; en otras palabras, entre el maestro que no es la persona que sabe más y los discípulos que son los que no saben nada, sino un encuentro simétrico, en una actitud socrática nueva.

Lo significativo en este juego dialéctico del aprendizaje, sujeto – realidad, es el hecho de que lo **aprehendido** de las **distintas informaciones**, deviene luego en producto o conocimiento totalmente nuevo, fruto exclusivo y propio del sujeto.

Así pues, con esto, en la educación, en sintonía con la filosofía, se pretende lograr personas autónomas, responsables, críticas, capaces de pensar por sí mismas, de autocrítica, de autoevaluación y capaces de tomar sus propias decisiones.

En todo caso, estas consideraciones aquí expresadas podrían ser una invitación para quienes quieran reflexionar sobre la importancia y necesidad de hacer de la educación en interacción con la filosofía, la verdadera escuela de formación integral de maestros y discípulos.

## Notas

- 1 Incola Abbagnano. Diccionario de Filosofía, México, F.C.E., 1981.
- 2 PLATÓN. Diálogos, Madrid, Gredos, 1981.
- 3 LOME, Madrid. Editorial CCS, 2005.
- 4 Hector, Samour, Voluntad de liberación. La filosofía de Ignacio Ellacuría, Granada, 2003.
- 5 DELORS, Jaques. *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Ediciones UNESCO 1006.
- 6 MORIN ,Edgar. *Los siete saberes para la educación del futuro*.
- 7 Paulo FREIRE. *La pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI, 1985.
- 8 Jean, Piaget. Aportes a la teoría del conocimiento, 1996.
- 9 Carl, Rogers. La persona como centro, Barcelona, Herder, 1981.



## Bibliografía:

ABBAGNANO

1981 Incola, *Diccionario de Filosofía*, México, F.C.E.

DELORS, Jaques

1996 *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Editorial Santillana. Ediciones UNESCO.

FREIRE, Paulo

*Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

LOME

2005 fma, Madrid, Editorial CCS.

MORIN, Edgar

UNESCO, *Los siete saberes para la educación del futuro*.

PIAGET, Jean

1996 *Aportes a la teoría del conocimiento*, .

PLATON, *Diálogos*,

1981 Introd. Emilio Lledó Iñigo, Madrid, Greda,.

ROGERS, Carl

1981 *La persona como centro*, Barcelona, Herder.

SAMOUR, Hector

2003 *Voluntad de liberación*. La filosofía de Ignacio Ellacuría, Granada.



# FILOSOFÍA, PEDAGOGÍA Y AMÉRICA LATINA

*Bruno Burgos Iñiguez*

*Estudiante de la Carrera de Filosofía y Pedagogía. UPS –Quito.*

125



## Introducción:

¿Exactamente de qué manera se considera que deben relacionarse la filosofía y la pedagogía en/para América Latina? ¿Debe ser la primera un trasfondo conceptual social con diagnósticos históricos *heideggerianos* y lineamientos de orden ético-moral que pretendan inundar la pedagogía hasta en sus instancias metodológicas, al estilo de aquellos pensadores que gustan de diseñar el componente filosófico de la pedagogía *freireana*? ¿O debe ser la filosofía una matriz de objetivos humanista-cristianos y aroma ontológicamente reivindicador para una pedagogía “liberadora”? ¿No saben ambas opciones a planteamientos románticos con espíritu filosófico-*terapéutico*? Y más importante: ¿No han definido cierto “formato sugerido” para otros lineamientos teóricos que abordan esta relación?

Pero, antes: ¿Es necesaria, posible, conveniente esta relación? y, ¿un análisis de esta pregunta no bosquejaría ya la mentada relación en su anatomía medular?



## Consideraciones previas

Le pedagogía en América latina debe ser un multiproducto. Lo que la sociedad latinoamericana actual demanda de la educación se compone de elementos de índole diversa. Y en cuanto multiproducto responderá a supuestos conceptuales distantes unos de otros que no hacen posible ni conveniente conectarla con una tendencia ideológica o filosófica única, a modo de columna vertebral o principio regente. Esta es una consideración diagnóstica de la que se sigue la determinación jerárquica de esas demandas particulares, el ordenamiento de las necesidades específicas que la educación del subcontinente tiene que satisfacer. Dicho ordenamiento implicará, a su vez, un orden de cumplimiento en los objetivos que se deriven de tales demandas. El ordenamiento de demandas y objetivos será, así, el primer criterio en la construcción de la propuesta pedagógica.

El diseño de una propuesta filosófico-pedagógica realmente eficaz, construida en función de “lo latinoamericano”, implica adecuaciones teóricas y prácticas en los “espacios aledaños al proceso educativo” (mercado laboral, marco jurídico, contexto político, Estado, medios de comunicación, esfera cultural, etc.) para que se articulen en el proceso educativo “X”. Esto significa que la relación se amplía, y vincula de lleno la política y la economía de la región, tanto a nivel teórico como aplicativo, pero no tratando estas instancias simplemente como contexto sino como extensiones operativas de la mentada relación filosófico-pedagógica, coherentes con ella. De lo contrario no habrá resultados colectivos o individuales considerables.

La heterogeneidad, en todo sentido, de la realidad social en la que hipotéticamente coexistirán estas instancias (Filosofía, Pedagogía, América Latina), determi-

na, desde la óptica del autor, un análisis fenoménico de las circunstancias contextuales, dejando por fuera ideologías, interpretaciones histórico-políticas, concepciones religiosas de lo social latinoamericano o discursos y orientaciones políticas, a efectos de acortar el rango de subjetividad al mínimo en la lectura factual diagnóstica que preceda a la propuesta.

La pedagogía que se diseñe hoy para Latinoamérica será de naturaleza temporal, pues está encaminada a la superación de distintas **problemáticas puntuales** presentes en la región. Una vez que cierta estabilidad inicial sea conseguida, los parámetros filosófico-pedagógicos deberán modificarse en función de las nuevas circunstancias, en teoría menos escabrosas. Esta segunda pedagogía tendrá, evidentemente, un carácter más duradero, pero la pedagogía inmediata es rehabilitadora, y por ello no está destinada al largo plazo.

## La propuesta

Aunque se diga constantemente que la Filosofía es la disciplina de las “causas últimas”, el planteamiento no debe empezar por lo filosófico, sino en el análisis de la relación pedagogía - sociedad, y desde allí dispersarse hacia los campos específicos de contacto entre la educación y el sujeto, pues dicho contacto no es directo, sino que está mediado por toda una densa red de elementos socialmente contruidos que, paradójicamente, son también objeto de estudio y campo de acción de la gran mayoría del conocimiento que la educación entrega al hombre. Ya ubicados en lo social, continuar con la determinación de los alcances reales y potenciales de la educación, en cuanto *función* social, y relacionarlos con las necesidades (jerarquizadas) del pueblo latino a efectos de





definir **objetivos sociales** alcanzables a través de la práctica pedagógica. En segundo término, habrá que relacionar la práctica pedagógica con **objetivos individuales** que el sujeto pueda lograr a través de su proceso en el aula. La pregunta básica aquí es: ¿qué puede aportar la pedagogía para la satisfacción de las diferentes necesidades del latinoamericano?

Por ejemplo, a pesar de que una muy buena parte de los estudiosos sociales latinoamericanos gusta mucho de aquello de que “hay que mirar el concepto de pobreza más allá de lo llanamente económico”, debo decir, y **enfatar**, que el aporte a la superación de la pobreza material es el objetivo colectivo número uno de cualquier pedagogía latinoamericana. Ciertamente ella sola no va a sacar al pueblo de su atolladero económico, y “no sólo de pan vive el hombre”, pero es parte fundamental en cualquier plan de recuperación social. Por lo pronto, un profesional (o artesano o ejercedor de oficio o campesino, o lo que sea) de calidad, con pocos recursos, hace (y es) mucho más que uno mediocre con recursos ilimitados. Digo por lo pronto, pues una vez que los espacios socio-económicos aledaños a la educación permitan el aumento cuantitativo y cualitativo de esos recursos, aquellos que los usaren ya tendrán una cultura y manejo del conocimiento técnico, y de todo tipo, que multiplicará el aprovechamiento de ese recurso. Hablando en general (lo cual facilita la descripción del fenómeno educativo latinoamericano sólo didácticamente, pues en el momento del análisis lo entorpece): ¿cuál es la calidad de la educación en el subcontinente? Mala.<sup>1</sup> En consecuencia, el profesional es mediocre y todo el aparato productivo deficiente (no sólo por eso, claro, pero en buena medida), luego las naciones latinas no son competitivas en el mercado internacional, o interno, y la pobreza se mantiene o agrava, con las con-

sabidas implicaciones que aquello trae a los pueblos de la región. Es justamente la ponderación de este ciclo (deficiencia académica – mediocridad productiva – calamidad social e individual – pobreza “humana”) lo que determina la superación académica como objetivo número uno de la propuesta pedagógica presente.

Siendo la educación una parte del todo social, es evidente que su deficitaria situación va de la mano con problemáticas económico-políticas conocidas por todos, y aunque lo estrictamente pedagógico sí tiene su parte exclusiva de responsabilidad, es necesario ponderar la relevancia de la interacción entre lo educativo y el resto de la estructura social, especialmente lo económico, tanto para la fase diagnóstica como para la propositiva.



## Relación económico—pedagógica

Aunque tuviera una fundamentación ideológica diferente, una pedagogía siempre termina, en la práctica que determina sus aplicaciones, siendo consecuente con la estructura económico-política de la nación donde se implementa. Quien ingenuamente crea que un sentido determinado en la educación terminará reorientando las políticas económicas y produciendo, por decir algo, una redistribución de la riqueza que beneficie al proletariado en un país con tendencia neoliberal, no está leyendo correctamente las pautas que los marcos teórico-estadísticos que las ciencias sociales dan para interpretar el funcionamiento de las sociedades, históricamente hablando. Los aspectos súper-estructurales tienen muy poca incidencia en los estructurales, en proporción con el proceso inverso. Por ello, tener en cuenta la íntima relación entre una economía que respalde el esquema pedagógico de una nación y el éxito de este último es esencial cuando la



nación de la que hablamos tiene las características socio-económicas que compartimos los países subdesarrollados (lo cual también significa que muchos de los objetivos educativos serán también compartidos, aunque probablemente deban ser alcanzados a través de rutas diferentes). Si no se cuenta con este respaldo, entonces la teoría pedagógica tiene que ser diseñada para que funcione “al margen de” o “pese a”. En el necesario diagnóstico social previo a la elaboración de una propuesta educativa, este elemento es de vital importancia.

Mas el respaldo del que hablo no se refiere a recursos y capacitación para la aplicación de la teoría pedagógica en cuestión (lo cual debería darse por sentado), sino a la preparación del sistema económico-político-cultural a efectos de acoger idóneamente a cada producto generacional de esa pedagogía (especialmente los primeros) para que se inserte en éste y reproduzca lo asimilado en su propio proceso, creando una cultura educativa **extendida** consecuente con la realidad social, y que corra paralela a ella. Por tanto, uno de los aspectos a tomarse en cuenta al momento de diseñar una estructura educativa (que será el marco dentro del cual se construya una teoría pedagógica) es la construcción de espacios de interacción e integración real entre las entidades educativas y el aparato económico político. Una vez determinados y construidos dichos espacios la teoría pedagógica X podrá decidir si enuncia, por ejemplo, competencias o destrezas dentro de sus objetivos operativos, es decir, trazará su sende-puntual una vez tenga el informe topológico.

Así, el objetivo general de una pedagogía que considere lo dicho será la **calidad de orden superlativo** (dadas las circunstancias latinas actuales, “excelente” no alcanza) del bachiller latinoamericano primario, secundario y profesional universitario, a efectos de generar com-

petitividad (término que atañe especialmente a la instancia superior de la educación, pero cuya consecución tiene como obvio pre-requisito la secundaria y primaria). Por supuesto, el conocimiento es esencial no solamente para el beneficio material, sino para la construcción del ser humano en todas sus facetas, individuales y colectivas. Como vemos, ésta es una consideración de orden económico estructural más que filosófico, pues la geometría de la relación entre Filosofía, Pedagogía y Latinoamérica no puede ser concebida desde un espíritu poético, sino práctico y objetivo. La Filosofía no puede ser introducida en la relación educación-sociedad de cualquier manera ni en cualquier punto. Decir que toda teoría pedagógica nace de cierto planteamiento filosófico previo es describir casos particulares y no principios universales ni ortodoxos de concepción pedagógica.



## Relación político-pedagógica

Se afirma que en sí misma la educación es una actividad política (¿alguna actividad inserta en el funcionamiento social de una nación tercermundista no lo es?), pero si bien esto se da, la **forma** en que se dé **debe** ser controlada y sistematizada, de lo contrario el proceso educativo se vuelve discursivo y pierde científicidad (especialmente en la instancia superior de la educación), además de atentar contra la libertad del sujeto, a quien en lugar de concientizarlo acerca de una realidad se lo adoctrina en tal o cual sentido, empezando por darle pautas hermenéuticas sesgadas que lo lleven a un género reducido de conclusiones. Quienes hablan, por ejemplo, de la reproducción de la desigualdad como característica de la educación latina deben tener cuidado de no transgredir los límites entre la crítica objetiva<sup>2</sup> y el reaccionismo visceral



con débil fundamento teórico, que también se reproduce en las universidades de Latinoamérica con extrema facilidad. Siendo la reproducción de la desigualdad y la dominación en la educación un fenómeno psico-social, debe ser abordado desde un planteamiento psico-social de naturaleza correctiva (no terapéutica, como en Freire y otros, pues eso no ataca las circunstancias que originan la dominación y la desigualdad sino que procesan su sintomatología), y no desde una matriz pedagógica.<sup>3</sup> Así, es la necesidad de objetividad y científicidad del tratamiento de lo político en la educación lo que determina la intensidad en la provisión del marco teórico-político como segundo punto propuesto en este ensayo.

Pasando a una perspectiva más amplia de la esfera política en el subcontinente, se debe decir que la “inestable” (para referirnos a esta problemática con espíritu amable) política latinoamericana debe empezar por repararse desde dentro (de forma particular en cada país, quiero decir) a efectos de fortalecer estructuras nacionales. No puede pretenderse una unidad política latinoamericana, cuando las estructuras particulares están polémicamente fragmentadas, solamente porque los países de la región padecen problemáticas análogas (no sin razón han fracasado intentos de mercados comunes y otros convenios por el estilo, ya sea a nivel latinoamericano o andino). En este sentido, una orientación política común inmediata no es beneficiosa desde el punto de vista estratégico.

Por supuesto, en absoluto esto quiere decir que las naciones del subcontinente deban estar disociadas en sus políticas, educativas o de otra índole, de manera permanente. Una vez que las estructuras particulares se consoliden y fortalezcan teórica y prácticamente se podrá, si se quiere, crear redes políticas latinoamericanas que

hipotéticamente redunden en el crecimiento social de los pueblos. La base para esa consolidación política puede, y debe, ser aporte de la educación, a través de la provisión a todos los sectores, no de doctrinas, sino de un marco teórico objetivo que permita al sujeto ubicarse en su contexto socioeconómico a partir de una interpretación propia de los hechos y los datos, lo cual en América Latina arrojará en los individuos conclusiones evidentes y muy comunes que crearán conciencia social fuerte, pues serán **conclusiones** y no hipótesis políticas de las que alguien los ha convencido. No es necesario, ni justo, adoctrinar a nadie. Denle a cada hombre y mujer las herramientas teóricas y ellos harán el resto.

Así las cosas, ¿Qué aporta la pedagogía en este planteamiento? Se habló del marco teórico político como necesidad fundamental en la educación. Especifiquemos aquello.

Penosamente, la doxología prima en Latinoamérica, y no solamente en el pueblo. En la actualidad cualquiera hace política en la región. Ecuador es un caso penoso, con diputados, assembleístas y otros actores políticos que, aprovechándose del efecto opiáceo de los medios de comunicación sobre la mente proletaria, toman ventaja de la ingenua simpatía que sienten por ellos las masas y pasan fácilmente de bufones sin rey de los medios a fungir como analistas socioeconómicos e integrantes de comités, congresos y asambleas que pretenden decirle al país cómo debe conducirse en temas macro y micro económicos, marcos jurídicos, estrategias de mercado, políticas laborales y educativas y demás temas de los cuales no saben mayor cosa y sobre los cuales demuestran una escandalosa carencia de sentido común. El ansia del pueblo por ver cambios y los nefastos antecedentes del manejo político nacional (de manera especialísima en lo





tocante a corrupción) por parte de personajes relativamente formados en lo académico, han permitido el surgimiento de la realidad política novelesca e informal que experimentamos hoy. Pero lo cierto es que la corruptibilidad no deviene con la formación académica, así como tampoco se previene con ella.

Concluyendo la idea, el abordaje en el manejo del marco teórico político debe ser de orden a) científico y b) contextual.

Es necesario que las masas **sepan** de teoría y praxis política (como de otras áreas que directamente le competen), para que no se desenvuelvan en las urnas, los trabajos, las universidades y las calles con un criterio emocional intuitivo, sino analíticamente y con conocimiento de causa. El estudio intenso de teoría y procesos políticos tanto históricos como contemporáneos, tanto lejanos como próximos, permitirá al sujeto promedio de las sociedades latinoamericanas apropiarse gradualmente de su condición e identificar las circunstancias de “dominación” a las que con facilidad se le conduce (o se conduce por sí solo), y le dará herramientas **conceptuales y prácticas** para luchar **eficazmente** por lo que considera justo. Ambas herramientas deben ser provistas por la educación.

Otro elemento fundamental en la relación entre educación y política es, como se dijo en las líneas previas, la contextualización de la teoría social, esto con la finalidad de desarrollar objetividad como facultad primordial de análisis. La fragmentación, voluntaria o no, de las ciencias sociales adquiere un carácter profundo dentro de la enseñanza universitaria, y ello oscurece la relación entre lo teórico-social y lo socialmente real a través de la desaparición incidental e indirecta del contexto a manos de dicha fragmentación, y el paso de la ponderación del contexto a la ponderación del “contexto próximo”.

La importancia del contexto, en su sentido relacional, ya ha sido advertida en las últimas décadas por los pedagogos y por aquellos estudiosos sociales que se han interesado en la T.G.S.<sup>4</sup>, pero los contenidos curriculares de las ciencias sociales aún no han sido rediseñados en **función** de una contextualización. Es necesario que el estudiante latino, desde la secundaria, analice por ejemplo que los procesos de dominación que se han dado a través de toda la historia, en lugares distantes y diferentes tiempos, tienen patrones similares en función de las semejanzas y diferencias sociológicas y antropológicas: los trasfondos culturales de las naciones invadidas son modificados mediante un proceso cuasi estándar, lo que permitiría la anticipación y anulación de dichos procesos siempre y cuando la nación dominada sea plenamente consciente de este hecho. Los modos por los cuales las sociedades se imponen unas a otras deben ser estudiados, no solamente denunciados, y deben ser abordados tanto particular como globalmente para quitarle de la cabeza al educando que Latinoamérica es simplemente la víctima del primer mundo, y no construya una mentalidad en función de la opresión y la queja.

Por otro lado, aunque siguiendo con la idea, es también esencial que el pueblo se eduque intensamente en **teoría económica desde la secundaria, pues un conocimiento suficiente de la realidad y la teoría económica nacional e internacional, micro y macro, arrojará por sí solo en la conciencia colectiva conclusiones de orden político** que le aclararán el panorama y le orientarán en su quehacer como ciudadano. El velo de la ignorancia es el problema fundamental del individuo latinoamericano, antes que su pobreza.





## Relación cultural-pedagógica

En primera instancia hay que referirse a la cultura como término sociológico: se ha insistido, desde los años setenta, en que la pedagogía latinoamericana **debe tener en cuenta la “naturaleza”, la “forma de ser”, “el pasado histórico”** (siempre traumático), “la cultura”, la antropología, la ontología, etc. del latino para su diseño y aplicación. Esto es un criterio ideológico, muy poco científico. No hay elementos de juicio que indiquen una configuración mental especial según parámetros culturales que determinen diferencias fundamentales en los procesos educativos de una nación a otra. En lo que respecta a las anomalías psico-sociales de la educación latinoamericana (como la reproducción de circunstancias de dominación social en los espacios educativos), éstas deben ciertamente ser subsanadas, pero ese saneamiento de la relación educativa es contextual, no metodológico. **La política y la ideología deben dejar a la pedagogía hacer su trabajo.**

El diálogo, el encuentro con el “otro”, la apertura, la alteridad, etc. son conceptos relacionales en función de lo cuales no puede ser construida una pedagogía, si bien son esenciales para un adecuado ambiente educativo. Son componentes importantísimos en la relación educativa para la Latinoamérica doliente que todos conocemos, pero no son la base de una educación, ni un complemento, ni nada por el estilo.

Es necesario analizar ciertos conceptos semejantes a los que se acaba de mentar y que son parte de una serie de supuestos que componen una peligrosa tendencia filosófico-pedagógica actual en la parte de América que nos compete.

a) **El ser humano se “forma” en el proceso educativo:** Falso. Cualquier intento de formar a un hombre o

mujer es una configuración forzada, sin importar que tan “bueno” sea el perfil que se pretenda desarrollar en un individuo. Además, el proceso educativo es extremadamente teórico, por naturaleza, como para lograr tal cometido. El individuo se configura, se forma, mayoritariamente con las experiencias y las relaciones que va estableciendo en su desarrollo social. Ciertamente la educación es una experiencia en la que hay relaciones, pero es una experiencia y relación cuyos rangos y formatos se determinan irremediamente por el objeto principal de la misma: la transmisión y producción de conocimiento. Por ello educarse es una actividad eminentemente individual. El educando establece relaciones en función de ese objeto, con sus discípulos y con el educador; las interacciones derivadas de esa relación no son espontáneas y no hay una retroalimentación que no sea cognoscitiva, teórica, aun cuando se analizan temas morales. Las abstracciones, las categorizaciones, las conceptualizaciones, el memorizar, el analizar, el sintetizar, etc., son actividades que remiten al hombre al terreno de lo individual y ocupan la mayor parte del tiempo en el proceso de aprender. Así, las interacciones se reducen a un tiempo insuficiente para generar influencia y, además, como se dijo, están determinadas por lo cognoscitivo no vivencial. Esto se agudiza cuando ponderamos la intensidad de las influencias “formadoras” extraescolares versus las hipotéticas injerencias del proceso educativo en la formación del sujeto.

Por otro lado, cuando se habla de que un sujeto se forma, se quiere decir que se configura en sus rangos comportamentales y ciertas nociones de orden ético, moral, político, religioso y, en ciertas ocasiones, filosófico. Ahora, en el proceso educativo se abordan estos elementos desde un enfoque analítico y, algunas veces, propositivo. Tales abordajes no hacen mella en el individuo sino a nivel mental y, dependiendo del caso (temas morales, por





ejemplo), producen cierta manifestación emotiva pasajera, pues no están vinculados a una experiencia **significante**. No te vuelves moral o inmoral porque se te enseñe sobre moralidad, sino porque interactúas de **manera permanente y recurrente** en una esfera donde hay relaciones **mediadas** por la moralidad, la inmoralidad o la amoralidad. En contraste, la vida extraescolar es abundante en relaciones mediadas por estas tres variantes del concepto moral. En consecuencia, el aporte que hace la educación, tal como está hoy, a la “formación” del individuo es mínimo. ¿Eso es malo? Por supuesto que no.

b) **La educación debe ser “humanizante”**: Todos son humanos, hasta el más aberrante de ellos. La propensión hacia ciertos ideales morales con el objetivo de que se vuelvan constitutivos del ser humano es una idealización, a lo más un proyecto, y se basa en el anhelo de un estado presuntamente idóneo del ser que el hombre quiere hacer y decir suyo. En rigor de verdad, lo humano sería la condición actual común a la mayoría de los hombres, llena de defectos y facultades. Una supresión de lo que se considere “bajo” y un desarrollo de ciertas configuraciones morales permanentes (lo que llaman virtudes) vendría a ser lo no humano. Llámesele supra-humano, meta-humano o como se les antoje, pero creer que la humanización es algo así como “el proceso por el cual el hombre y la mujer potencian y hacen constantes las elevadas virtudes de las que el ser humano es naturalmente capaz” es una conceptualización literaria sobre-estimativa de la media humana, no filosófica, psicológica o sociológica.

c) **La importancia de las dimensiones ontológicas, existenciales y antropológicas en el acto educativo**:

La filosofía hace su entrada forzada con este subtítulo. El ansia de terapia colectiva que el teórico lati-

no evidencia se manifiesta en la inclusión sugerida en la pedagogía de “supuestos” antropológicos, ontológicos y demás. Supuestos que ni siquiera están demostrados o definidos en su manejo universal (el ser, la trascendencia), pero como tocan lo humano (y al teórico latino promedio la palabra “humano” le suena a afecto) se le ocurre que deben ser incluidos en todas partes, en toda actividad social.

Este caso en particular empieza por la relación íntima que se hace entre las deficiencias que se aprecian en las relaciones educativas de la región y el pasado colonial de la misma. Ya llevamos, en promedio, más de siglo y medio de vida republicana, pero la estructura colonial sigue aparentemente vigente y reproduciéndose generación tras generación. Ante la pregunta del ¿cómo? se suele contestar que si las deudas con el extranjero, que si los organismos internacionales que manejan maquiavélicamente y a distancia las políticas educativas nacionales, que si los gobiernos de turno que son títeres de poderes económicos o gobiernos foráneos, que si el efecto psicosocial de continuar internamente con situaciones prolongadas de dominación precedentes, etc. Así las cosas, se afirma que la colonialidad (que terminó hace siglo y medio) nos ha “invisibilizado” ante nosotros mismos en lo tocante a diversidad, interculturalidad, **autonomía**, auto-referencialidad, auto-comprensión, valoración de lo mítico y una serie de conceptos parecidos.

Suponiendo que esto sea cierto **en toda la intensidad y profundidad** que se propone, ¿hasta cuándo lo usamos como pretexto para evitar adjudicarnos la parte de responsabilidad que nos compete en nuestro mediocre desempeño como repúblicas independientes? ¿Hasta cuándo esa cultura de la queja y del inspirar compasión, al estilo del pseudo-cristiano que no ha interpretado, o malinterpretado más bien, de las Escrituras sino la parte





que conviene a su voluntad débil y a su patético deseo de **obtener sin luchar?** (gran culpa tienen en esto los hermenéutas católicos cásicos) ¿Hasta cuándo obviar la autocrítica?

Primero: la autonomía no se “encuentra”, no se “merece”, no se “visualiza”, **se consigue.**

Segundo: la “auto-referencialidad” debe justificarse y sustentarse en un **fortalecimiento** de aquello que pretende ser referente. De lo contrario ese referente es un ídolo con pies de barro, no durará. No somos valiosos ni dignos “sólo por el hecho de existir”. El valor de alguien o algo se obtiene por herencia o por proceso. Quien quiera valorar nuestra herencia indígena latinoamericana como identidad de la región (frente a lo cual surge, además, la interrogante de dónde deja ese planteamiento a la población negra y migrante) tendrá que, primero, indagar sobre las raíces originarias (se olvida que, en el caso del Ecuador, los Incas también fueron colonizadores que a su vez venían, presumiblemente, huyendo de los Aymaras) de Latinoamérica y, al estudiar los procesos históricos, percatarse de la superposición y sincretismo cultural, económica y dogmática que caracteriza a la formación general de la región, incluida la conquista ibérica de América Latina, así como a todo proceso de conquista en el mundo. Con dicho análisis se advertirá que la herencia cultural de la región es una multi-formación devenida con el tiempo y los sucesos de interacción social. Retirar la capa cultural española o portuguesa dada durante la Colonia no va a mostrarnos lo “verdaderamente nuestro” sino simplemente lo que se había formado antes de la Colonia por procesos de conquista “internos”. Ahora, quien vea en la invasión pre-colonial algo más natural por ser un proceso entre “vecinos” geográficos y culturales, bien pueda. El principio es el mismo.



Por otro lado, el valor que se **adquiere** como resultado de un proceso voluntario e intencionado (algo así como una virtud adquirida) se evidencia como algo más fuerte, duradero, merecedor de convertirse en referente. Con esto surge un concepto irremediable en el devenir de este texto: **construcción**. Muchos aspectos de fondo en América Latina deben construirse, no encontrarse ni recuperarse, ni exigir que se devuelvan, desde la estructura económico-política hasta la identidad, aunque ciertamente la identidad latina tiene elementos pre-coloniales riquísimos que, sin embargo, deben ser juntados a otros de más reciente “adquisición”, como los aportados por las culturas negras y migrantes que se mencionaron antes.

Por tanto, para la región es mucho más importante el presente que los pasados coloniales o pre-coloniales, pues aparte de implicaciones identitarias culturales nada tienen para aportar (no es necesario comentar acerca de ciertos criterios sobre la recuperación y valoración de lo mítico y otros conceptos parecidos como forma de conocimiento).

## La cultura en cuanto producción

Se había dicho en el principio del subtexto relativo a “relación cultural-pedagógica” que se empezaría refiriéndose a la cultura en su acepción sociológica. Es preciso abordar una segunda significación del término, aquella que alude a la producción cultural.

Latinoamérica crea cultura, es artística, siempre lo ha sido, es parte real de su identidad. A efectos de reafirmar y consolidar la personalidad del latino (lo que es elemento clave para la construcción de la nación latinoamericana del futuro), debe conectarse de manera íntima



la educación con la producción cultural. Tal vez este sea uno de los pocos puntos distintivos de nuestra pedagogía inmediata (en cuanto a intensidad en su práctica), y es necesario para fortalecer la superestructura social y encastrarla política y filosóficamente. La educación debe albergar el estudio y la producción cultural de lo nuestro como forma de reafirmación y construcción de identidad, pues una vez que la sociedad avance en lo concreto la cohesión cultural super-estructural será lo que evite la fragmentación ideológica excesiva y los procesos de alienación cultural que tanto daño han hecho al tercer mundo. La cultura, en la lógica de mercado, implica consumo, y el consumo es una poderosa arma económica e ideológica neoliberal. Un pueblo donde la identidad cultural se ha perdido es tierra de nadie donde las mentes son influenciables y la riqueza material y conceptual se regala porque no se valora, un pueblo donde no hay producción cultural es una masa sin capacidad creadora que no tiene otra opción que adaptarse, y en la cara social-económica que la globalización presenta al tercer mundo, adaptarse significa sometimiento. El ámbito de la creación, de cualquier tipo, eleva al hombre más allá de los terrenos del entender y modificar, le permite trascender a las circunstancias y aliviana su espíritu, sin creación no hay verdadera profundidad en la sensibilidad o el intelecto. Expresión y creación cultural son pilares a nivel super-estructural en la sociedad, y para que su práctica produzca resultados a nivel de idiosincrasia, de mentalidad colectiva, deben ser cultivados por el grueso de la población, es decir, por las masas, por el pueblo.

## Ética y moral

Se ha dicho antes que en el proceso educativo conocido se abordan los elementos morales desde un

enfoque analítico y algunas veces propositivo, que tales abordajes no hacen mella en el individuo sino a nivel mental y, dependiendo del caso, producen cierta manifestación emotiva pasajera pues no están vinculados a una experiencia **significante**. He afirmado que no te vuelves moral o inmoral porque se te enseñe sobre moralidad, sino porque interactúas de **manera permanente y recurrente** en una esfera donde hay relaciones **mediadas** por la moralidad, la inmoralidad o la amoralidad. En consecuencia, para que tales o cuales preceptos morales que se desee inculcar en el educando se hagan parte de él, deben estar vinculados a una experiencia **harto** significativa. El alumno debe ser activo y pasivo en la esfera moral, es decir, debe ser protagonista de situaciones donde pueda practicar recurrentemente principios morales y debe ser relacionado más allá de la teoría con situaciones donde observe comportamientos anti-éticos, los cuales debe estudiar y cuya corrección debe proponer y aplicar. Debe ser implicado **constante e intensamente** en actividades que tengan un trasfondo moral-social (e incluso ecológico, aunque lo otro es más prioritario), como alfabetización, alimentación de desamparados, arborización, etc. En definitiva, si no se trata la moral desde la práctica, ésta no se interioriza. Los laboratorios naturales de práctica social abundan en el subcontinente, así que terreno donde los alumnos hagan suyas la solidaridad, la compasión, la misericordia, sobra. Esto no es de importancia únicamente para la realidad inmediata y rehabilitante, sino para que el proyecto se mantenga a lo largo del tiempo. Suponiendo el éxito de un plan de desarrollo (del cual esta orientación filosófico-pedagógica es sólo una parte), los referentes ético-morales insertos en el sujeto evitarán que las futuras poderosas naciones latinoamericanas caigan en modelos dominantes como aquellos de las cuales han sido sujetos pasivos por cinco siglos.

Hablando ya desde la especificidad filosófica, ¿qué debe tratar y proponer, puntualmente, el tema ético





y moral en la época actual? El establecimiento de rangos, de límites, de márgenes **consensuados** de conducta, no impuestos mediante esquemas morales metafísicos o sociológicos, y además determinados analítica y lógicamente, tomando en cuenta todos los criterios que se involucran y definidos en función del bien colectivo pero respetando el límite del individuo, no por vía religiosa o ideológica exclusivamente (cuidado con quienes hablan de cualquier tipo de intuición). Cualquier otro abordaje no será coherente con la vida posmoderna globalizada que se establece (lo cual en absoluto quiere decir que la posmodernidad haya sugerido esta ética). **Dentro de estos márgenes ya solo el individuo decide.** Desde este planteamiento, la muerte asistida por elección propia, por ejemplo, es un derecho, la eutanasia no. Hay que acotar que no tenemos una garantía trascendental y metafísica de que esta elección de conducta ética, o alguna otra, sea totalmente correcta, y si erramos deberemos asumir las consecuencias de nuestra decisión, pero al haberla tomado democrática y consensuadamente sabremos que hicimos lo mejor que podíamos haber hecho en función de las circunstancias y los recursos teóricos. La difusión de tal teoría ética, como teoría y como práctica, atañe potencialmente a la institución educativa, entre otros actores sociales básicos como la familia, sin embargo debe ser discutida y establecida antes por un grupo de personas que posean un marco teórico amplio y trayectoria empírica respecto de temas éticos y vasto criterio (filósofos, religiosos de diferentes orientaciones, sociólogos, psicólogos, juristas, etc.).

El tema ético es esencial para la práctica pedagógica en la región latina, justamente por tanto tiempo de haber sido objeto de práctica anti-ética por parte de diferentes personajes e instituciones. Pero la ética que se ense-

ñe en las aulas del subcontinente no puede ser originada en una matriz emocional, desde un anhelo de calidez e indulgencia. Ciertamente el latinoamericano requiere reivindicación en su trato como persona por parte del sistema social, nacional y extranjero, y por parte de sus iguales, pero igualmente requiere de disciplina, de orden, de guía, auto-impuestas antes de desarrollar **auto-disciplina** natural.

## Identidad y patriotismo

El sentimiento patriótico efectivo se deriva de la identificación positiva que el sujeto hace con el pueblo al que pertenece. La alienación cultural y otros fenómenos similares sólo son posibles cuando hay un sentido identitario colectivo débil, y esa debilidad bien puede darse a pesar de una abundancia de íconos culturales. La identificación con lo propio empieza con lo que la estructura social le entrega al ciudadano (techo, pan, empleo, seguridad) y se afina con lo cultural; no podemos basar un real sentido de pertenencia en eventos deportivos y cosas por el estilo, no si el sentido de pertenencia que queremos desarrollar tiene intención de ser la justificación y el motivante para esfuerzos mancomunados dirigidos al crecimiento social. Mientras la pobreza material siga ocasionando altos niveles de migración, informalidad, delincuencia y demás problemáticas sociales concretas, el latino no desarrollará un orgullo patrio ni un sentido de pertenencia e identificación con lo propio que sea útil para un proyecto de recuperación social.

Sin embargo, aunque todo empieza en la base material, es absolutamente necesario que se fortalezca simultáneamente lo cultural identitario en función del **proceso** que se está llevando a cabo y, paulatinamente, en





función de los **resultados** obtenidos. El latinoamericano debe trabajar por la región de manera voluntaria, para lo cual debe amarla, y para amarla ésta debe darle razones reales que justifiquen su amor patrio. La nueva pedagogía latina debe tener un fuerte componente identitario y patriótico que no se centre en la exageración de lo autóctono, sino en el realce de lo que **actualmente** se haga (siempre que, efectivamente, se esté haciendo), porque será una relación real y palpable. Evidentemente, lo autóctono debe ser abordado en el aula como antecedente identitario, pero no es el grueso de la propuesta.

## Lo filosófico en América Latina

El criterio medular del análisis de este aspecto está en el hecho de que la filosofía latinoamericana gira en torno a lo social desde sus inicios. Mal podía el pensador latino dedicarse a especular acerca del alma y conceptos semejantes cuando la problemática social, concreta y conflictiva, requería que se teorice temas como la moral y la política en los primeros años de vida republicana de la región.

Lamentablemente los procesos de alienación cultural no sólo se dan a nivel de las masas. Los teóricos son también susceptibles de verse influenciados por tendencias determinadas, y no solamente en lo filosófico se ha copiado, históricamente, modelos occidentales (u otros) que no son coherentes con las realidades particulares latinas.

Así, ambas cosas (por un lado que el filosofar latino haya estado limitado al rango de lo social y por el otro la importación de teoría) definieron los cauces iniciales del pensar en el subcontinente. Devienen con los años lineamientos como el de la filosofía de la liberación,

que tienen, evidentemente, una fuerte (pero necesaria) connotación social, aunque desarrollados de manera auténtica y contextual, lo cual significa un avance considerable en la producción de pensamiento propio. Ahora, el espíritu religioso, tan presente en la filosofía de la liberación (antes teología de la liberación) sería desplazado gradualmente del ejercicio filosófico por medio de corrientes positivistas y su influencia en los pensadores de tendencia científica y/o social. Desgraciadamente el positivismo cae en descrédito a nivel teórico por los desfavorables resultados que su contraparte estructuralmente social, aquella que se fundaba en conceptos como el desarrollismo o el progreso, trajo a las naciones de Latinoamérica, más por causas concretas que teóricas.

En los últimos años se ha hecho ejercicio filosófico de diferente índole, como por ejemplo los trabajos de Humberto Maturana, que son de naturaleza biológico-filosófica. Probablemente esto no solamente responda al hecho de que, al pasar el tiempo, el espectro sobre el cual especula filosóficamente una sociedad crece, independientemente de las circunstancias sociales que orientan el pensamiento hacia ellas, sino tal vez porque los pensadores latinoamericanos han percibido que la realidad latina se determina en su funcionamiento por circunstancias y voluntades político económicas de orden no teórico, siendo en la práctica insuficientes los preceptos filosóficos que traten de conducir la estructura social. A nivel político, esto se traduce en el concepto de ingobernabilidad, y es muy frecuente en naciones tercermundistas.

En cierto modo, tal circunstancia desalienta a quienes propongan filosofías para la superación de Latinoamérica en cualquier campo (educativo, por ejemplo), pues el pensamiento filosófico pertenece, en las regiones tercermundistas, sólo a la superestructura cultu-





ral, y a su vez ésta tiene capacidad de incidencia sobre la estructura en la medida en que esta última tenga una organización práctica (es decir en los hechos) estable y funcional, que esté en disposición y capacidad de acoger la teoría que a ella se entregue, así como de ponerla en práctica. De lo contrario es inútil proponer, pues en última instancia los poderes económicos y políticos orientados según lógicas de mercado, la mayor parte de las veces neoliberal, definirán cursos de acción.

Por otro lado, hay que mencionar el hecho de que la filosofía en Latinoamérica tiene un enorme riesgo de caer en sesgos y subjetividades por la orientación discursivo – política (y durante mucho tiempo religiosa) de quienes han ejercitado la filosofía en la región durante décadas, lo cual ha establecido, como se dijo en la introducción, cierto “formato sugerido” para el futuro, formato que se reproduce, precisamente, en las instancias educativas media y superior, donde se configura el pensamiento filosófico y político, que generalmente termina degenerándose por el discurso politiquero hasta convertirse en ideología. Así, el discurso de dominación, corriente de pensamiento latinoamericano de proporciones industriales, se filtra en la mayoría de concepciones filosóficas de la región, constituyéndose en matriz de planteamientos abundantes en quejas y justificaciones históricas de una realidad deficiente. A nivel teórico alto, esto se evidencia en el agrado pre-juicioso que se tiene por quienes ubican al ser como definido por los sucesos históricos que le rodean a través del tiempo (especialmente Martin Heidegger), arguyendo que éstos le configuran. Una hipótesis tal libra de responsabilidad al latinoamericano de su propia “desgracia”, puesto que su subdesarrollo ya no es responsabilidad suya, sino de los “malvados invasores ibéricos que se aprovecharon de nuestra pobre gente que, en realidad, es buena, trabajadora, capaz, inteligente, etc.” La

carencia de autocrítica es parte fundamental del perfil sociológico del latino; éste prefiere, muy al estilo de Dussel, considerarse cómodamente “víctima de la historia”. Hablando en general, el teórico latino de esta línea pretende hacer una suerte de “sublimación” del trauma social, físico y mental (es decir económico y cultural), que significó la invasión ibérica y posterior dominación económico – política del primer mundo, a través de personificar a la víctima que enseña al victimario universal cómo la vida debe ser vivida en la esfera de interrelación humana, y logra con eso un cambio en la injusta interacción, terminando en última instancia beneficiado por el cambio y, de paso, mejorando al “otro”, con lo cual espera lograr una satisfacción de orden espiritual, metafísico. Esta actitud, muy “cristiana”, y también muy terapéutica, se alterna (y a veces complementa) con el resentimiento social que se disfraza de “criticidad” ante las teorías occidentales respecto de gran parte del conocimiento científico y social, así como del pensamiento filosófico (lo cual no quiere decir que occidente no haya caído en subjetivismos filosóficos, todo lo contrario, pero no por ello se va a ignorar sus aportes a la ciencia). A esto hay que sumar el fuerte matiz cultural-étnico que imprime a toda teoría social diagnóstica y propuesta filosófica su ansia de “encontrar” y vivir una identidad que concibe perdida, truncada; una identidad hipotética que irriga todas sus corrientes filosóficas (nótese que las propuestas filosóficas latinas frecuentemente hablan de originalidad y autenticidad como componentes importantes en sus teorías, incluso en la parte analítica, como si la filosofía realmente se pudiera hacer “desde” lo latino, o desde lo europeo o desde lo asiático. La filosofía es una sola, pero el intelectual latino tiende a fusionarla con su antropología, su sociología y su ideología política).





Mas esto no se queda ahí. Así como fue “la historia (es decir el contexto) quien le quitó al latino su glorioso destino de imperio<sup>5</sup> y potencia”, cree que es la historia quien debe devolvérselo. Él quiere que ella lo reivindique, considera que se le adeuda. Tal vez un psicoanalista vería cierta extrapolación inconsciente de las circunstancias judaicas de éxodo y persecución y los atributos del Dios cristiano (providencia, reivindicación, identidad, etc.) a la concepción *heideggeriana* que hace el estudioso latino de la historia propia y lo que de ella pretende, respectivamente, posiblemente por el enorme aporte histórico de los pensadores católicos a la filosofía latinoamericana y su influencia en los laicos de décadas pasadas pero no superadas.

Continuando con esa línea, ¿qué parte de responsabilidad tiene el judeocristianismo en el desarrollo de una tendencia filosófica semejante? Ya varios pensadores han advertido la influencia del espíritu cristiano en la actitud que parece servir de trasfondo a la hermenéutica filosófica latinoamericana de corte liberador y todas sus derivaciones, sin embargo lo que es realmente importante enfatizar no es la influencia cristiana en la élite cultural latina sino su **influencia en el pensamiento colectivo**, en su manera de comprender el mundo y manejar su vida individual y colectiva.

Sucede que la idiosincrasia latinoamericana tiene dos componentes fuertes y contradictorios que determinan el curso de sus acciones y sus reflexiones: por un lado está la malentendida comprensión y justificación contextual que pretende y espera se la tenga en general, una actitud de excusa adelantada ante cualquier eventual fracaso o renuncia, y por otro lado la reproducción de comportamientos dominadores y explotadores que se advierte con facilidad en toda interacción. Este segundo

componente se evidencia de manera especial en los procesos educativos, y es por ello que se deben resaltar los peligros de tal concepción filosófica, presente en una muy considerable porción de los pensadores de la región. ¿Cuáles serían los productos después de dos o tres décadas de la aplicación global en América Latina de una pedagogía basada en el lamerse unos a otros las heridas que desde hace bastante más de un siglo de vida republicana nos hacemos nosotros mismos, y exhibimos (elocuentemente, eso sí) en cuanto tenemos la oportunidad?

No se pretende negar o minimizar el pasado dramático del subcontinente, pero no se puede aceptar el desarrollar una mentalidad, una pedagogía y menos aún una identidad en función de la autocompasión y la compasión mutua. Eso sólo lleva a la baja autoestima, la pusilanimidad y el rencor, todos conceptos que abundan en nuestras sociedades. Si tanto se quiere aferrarse a la historia, ésta debe ser, primero que nada, autocrítica. El estudio social latinoamericano no parece divisar la parte de responsabilidad que tiene la sociedad latina como tal en la continuidad de los procesos de dominación y colonialismo en la era republicana, así como en el mediocre desempeño social en esta misma era.

La historia que debe tomarse en cuenta para la construcción de una identidad nuestra es, más que ninguna otra, **la contemporánea**, pero **solamente** si las naciones del subcontinente emprenden paralelamente procesos de **auto-superación** que justifiquen de manera real y palpable una identidad positiva. Esto ha de consolidarse gradualmente cuando los resultados de dichos procesos se presenten, cuando las masas dejen de tener hambre y frío, cuando accedan a vivienda y trabajo bien remunerado, cuando manejen un marco teórico objetivo, vasto y esclarecedor y cuando, en consecuencia, dejen de justificarse



en el pasado por su realidad presente, tanto a nivel colectivo como individual. Esa es la única historia que nos sirve, y sólo en esas condiciones.

Una Filosofía de la Educación para América Latina debe tomar muy en cuenta todo lo anteriormente dicho para lograr objetivos reales, dignos y duraderos.

## Conclusiones

152



Las claves filosóficas que se proponen para una pedagogía latinoamericana son:

- Construcción en lugar de redescubrimiento o recuperación de lo que se presume existente y “propio”.
- Autodeterminación y autonomía procesual y desarrollada, no exigida a la historia ni simplemente declarada en discursos viscerales.
- Autosuperación académica y laboral permanente e intensa como principio regente, a efectos de recuperar el tiempo perdido.
- Énfasis en la voluntad humana (único concepto que implica verdadera trascendencia) como determinante de la historia presente y futura, no a la inversa.
- Consolidación y fortalecimiento de lo que se quiera plantar como referente (si es una auto-referencia, será el fortalecimiento de facultades y virtudes que se desarrollen ahora, no que se exageren desde el pasado).
- Conocimiento científico por sobre intuiciones y criterios ideológicos o religiosos, para una superación de la problemática subjetivista de la región.
- Vinculación a experiencias significantes para el abordaje de lo moral y ético.
- Lectura fenoménica del contexto para evitar concepciones dramáticas y sesgantes.

- Intensidad en la provisión a las masas de marco teórico económico-político (evitando siempre el adoctrinamiento) para que se empapen de su realidad, concienticen todas las causas de la misma y se sientan impelidas a propiciar cambio.
- Autocrítica como parte fundamental en los diagnósticos histórico-sociales.
- Desarrollo de un sentimiento identitario y patriótico basado en la historia actual, siempre que ésta conlleve cambio y superación.
- Contextualización del marco teórico, como parte fundamental de la metodología, provisto por las entidades educativas.
- Énfasis en la calidad superlativa de la educación.
- Ética basada en rangos de acción permitida, no en prescripciones puntuales.
- Énfasis en la importancia de la articulación real y efectiva de la educación con los espacios aledaños a ésta para extender el proceso y obtener resultados.



## Nota

- 1 Sugiero revisar las estadísticas de la UNESCO respecto de los niveles de “logros educativos” en Latinoamérica obtenidos en varias evaluaciones y estudios realizados en distintas áreas y tiempos. Dichas estadísticas están al acceso del público en el sitio web de la UNESCO ([www.unesco.org](http://www.unesco.org)), y un análisis bastante aceptable de las mismas se puede encontrar en la obra “La escuela y la desigualdad”, de Juan Casassus (LOM Ediciones, Marzo de 2003).
- 2 Nótese que dentro de lo político surgen inevitablemente los conceptos de libertad individual y crítica, elementos con evidente noción filosófica. Como se afirmó en la introducción, el análisis no filosófico del tema iría dibujando la contraparte filosófica del mismo.
- 3 El tratamiento de estas “reproducciones” atañe, fundamentalmente, a los espacios aledaños que se mencionan en el inicio del



documento, no al proceso educativo en sí, aunque terminan afectando al proceso en última instancia. La implicación laboral de la educación (para los maestros latinoamericanos la educación es, antes que nada, un trabajo, y así la reproducción de desigualdad y dominación tiene entrada en el proceso) nos remite a la esfera económica y de allí a la política, por lo que la corrección de estas circunstancias de reproducción debe trabajarse desde fuera más que desde dentro del acto educativo.

- 4 Teoría General de Sistemas
- 5 Es interesante notar que cuando se habla de IMPERIO inca, por ejemplo, el teórico latino lo incluye rápidamente en su discurso como su antecedente identitario, porque quiere sentir en su vena histórica el flujo de ese presunto aire señorial y orgulloso de Manco Cápac y Atahualpa, es decir, la satisfacción de sentirse dominador, poderoso; pero en el caso del IMPERIO estadounidense, frente al cual la historia lo ubica como dominado, el término se torna negativo, y el teórico de la región de pronto valora la igualdad y el respeto, como si la organización socio-política del inca hubiese sido horizontal.

## Bibliografía

- AYALA MORA, Enrique  
1994 *Nueva Historia del Ecuador*, volumen VII y VIII, Quito, Corporación Editora Nacional.
- PÉREZ GONZÁLEZ, Humberto  
1988 *Economía política del capitalismo*, La Habana, Editorial ORBE.
- SALVADOR LARA, Jorge  
2005 *Breve Historia contemporánea del Ecuador*, Fondo de Cultura económica
- TOFFLER, Alvin  
2000 *El cambio del poder*, Barcelona, Plaza & Janés Editores S.A.
- CHOMSHY, Noam  
2004 *Hegemonía o supervivencia*, Bogotá, Editorial Norma S.A.
- CASASSUS, Juan  
2003 *La escuela y la (des)igualdad*, Santiago, Editorial LOM.
- Universidad Politécnica Salesiana  
2007 "Sophía", No. 2 y No. 3, Quito, Ediciones ABYA-YALA.

# DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

*Julio Perelló, sdb*  
*Universidad Politécnica Salesiana - Quito*

*Apuntes del Profesor*  
*PUCE – Quito – 1992*

155



Toda enseñanza para que cumpla con sus objetivos debe servirse de la Didáctica (=metodología = camino) correspondiente.

Parece que esta afirmación cobra mayor importancia en la enseñanza de la Filosofía. Las transformaciones operadas últimamente en nuestro mundo por los acontecimientos políticos, sociales y científico-técnicos han colocado como en situación de crisis permanente a la Filosofía y, por consiguiente, a su enseñanza:

- el desprestigio de todo saber que no pueda someterse al control de la experimentación y de la verificación;
- igualmente todo saber que no tuviere una aplicabilidad inmediata y eficiente;
- el descrédito de toda ciencia que se presenta con rasgos de dogmatismo y con desvinculación de las necesidades fundamentales del hombre para poder vivir con satisfacción;
- el desarrollo de los “mass media”, como extraordinario condicionador de alienación personal, de



consumismo y conformismo, de automatización y acriticidad;

- además, la escasez de diálogo entre distintas escuelas, el esoterismo, el gusto por el conceptualismo retórico, la oscuridad del lenguaje, etc., son otros tantos elementos que minan la seriedad de la Filosofía.

Si el objetivo del estudio de la Filosofía es el “enseñar a pensar”, se comprende fácilmente que en nuestra sociedad pragmatista y superficial, se hace difícil el capacitar al alumno a la comprensión profunda de cualquier información, a la precisión rigurosa de su análisis, y a la formación crítica de una valoración ponderada.

De allí que, el estudiar un método de enseñanza de la Filosofía es fundamental para quien se sintiere llamado a ser profesor en esta disciplina.

El conocimiento de esta DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA, después de una breve introducción, contemplará dos partes básicas:

- Primera parte: **Didáctica general**

Aquí se expondrán los principios generales de toda Didáctica de la enseñanza-aprendizaje, principalmente los *factores* que condicionan su eficiencia, y las distintas *modalidades* de la enseñanza. Esta parte concluirá con la exposición de las distintas clases de *lección* en el aula.

- Segunda parte: **Didáctica de la Filosofía**

Aquí se expondrán las *metodologías* propias de la enseñanza de esta disciplina metafísica.

## INTRODUCCIÓN

La Didáctica de la enseñanza es un condicionador extrínseco de la formación intelectual. Dentro del cuadro epistemológico de las Ciencias de la Educación, pertenece a la Pedagogía especial o metodología.

- la Pedagogía General estudia en forma sistemática los principios generales que se refieren al hecho educativo: Fin de la educación, Educar-educando, Valores educativos, Encuentro educativo, etc.
- la Pedagogía Especial estudia, también en forma sistemática, las distintas formaciones (sectoriales) del hombre, que se unifican en el fin de la educación: formación física, intelectual, moral, religiosa, social, etc.

El estudio de la Didáctica forma parte de la “formación intelectual”.

La Didáctica, a su vez, puede ser:

- General: estudia la Teoría de la Teoría; es la ciencia llamada a dar los principios fundamentales de la enseñanza para que ésta pueda cumplir su finalidad de ayudar al aprendizaje del alumno.
- Especial: estudia la Teoría de la Práctica; es la ciencia llamada a teorizar la práctica docente desde distintos puntos de vista:
  - del proceso: kinder, primaria, secundaria, universidad.
  - de las asignaturas: ciencias exactas, positivas, filosóficas.
  - de la normalidad del sujeto: normal, deficiente, retardado.





- Didaxis: es al Práctica de la Teoría; es la docencia “en acto”. Resulta de la síntesis del “estudio” y de la “experiencia” personal. En este sentido, ya no es ciencia, sino Arte.

De acuerdo a lo dicho hasta aquí, la Didáctica de la Filosofía pertenece a la Didáctica Especial. Es una ciencia “normativa que saca sus fundamentos teóricos de la Filosofía y de las ciencias psicopedagógicas.

En nuestra reflexión haremos un estudio somero y suficiente sobre algunos principios básicos de la Didáctica General, para luego detenernos en la Didáctica especializada de las ciencias Filosóficas.

## PRIMERA PARTE: PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA DIDÁCTICA GENERAL

### 1. Terminología (=explicatio terminorum)

Nos preguntamos: La Didáctica Catequística ¿cumple su cometido como “enseñanza”, o como “instrucción”, o como “formación”? ¿No lleva como finalidad al contribuir a la “educación” total de la persona del alumno?

Ahora queremos clarificar el significado propio de cada uno de estos términos.

- *Enseñar* (= in signo) significa presentar algo en “signos”. En la naturaleza del acto de enseñar, el aprendizaje por parte del alumno no es exigitivo.
- *Instruir* (= in struere) significa “construir dentro”. En la naturaleza del acto de instruir, el aprendizaje del alumno es exigitivo.



- *Formar*: no basta con “informar” al alumno. La formación exige “darle forma”. La inteligencia estará formada cuando disponga de hábitos mentales, de capacidades arraigadas para adquirir nuevos conocimientos, para criticar ideas y hechos, para elaborar personalmente datos y conceptos.  
En síntesis: poseer la capacidad de pensar rectamente.
- *Educación* (= educare) significa “extraer”, sacar de “dentro”. Mente educada no es solamente la que razona rectamente, sino la que contribuye a dar a la persona la capacidad de obrar el bien con libertad (que es el fin de la educación).

En nuestro caso, la Didáctica Catequística debería culminar en una verdadera “educación de la persona” mediante una recta formación intelectual, empleando adecuadas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

## 2. Factores de la enseñanza-aprendizaje

En toda Didáctica existen factores llamados “condicionadores” de la enseñanza-aprendizaje. Consideremos los principales y más significativos que pueden aplicarse luego a la Didáctica de la Filosofía.

### A) Factores subjetivo-psicológicos

Nos referimos a los aspectos psicológicos del aprendizaje, como son: la globalización, la motivación y la autoactividad.

- *Globalización*

En el aprendizaje, el primer conocimiento normalmente no es el analítico, sino el global, estructural.



Este primer conocimiento consiste en una percepción intelectual confusa, genérica e indiferenciada. Posteriormente el intelecto es llevado a percibir y comprender las partes del todo, los detalles de lo percibido globalmente.

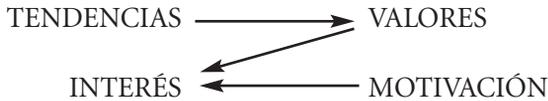
Por globalización entendemos la capacidad natural que posee el hombre para captar simultáneamente el mundo exterior como un “todo indistinto”, como un conjunto confuso, del cual diferencia uno u otro elemento bajo el influjo de determinados estímulos (necesidades, tendencias, intereses, sentimientos).

Si todo conocimiento nuevo, antes de ser “claro y distinto” es confuso y global, es natural que el primer momento de la enseñanza deberá consistir en una orientación genérica y globalizante. Algunos metodólogos, inspirándose en este principio de la globalización, articulan así los momentos del ritmo didáctico:

- momento global (=sincrético): es esencialmente intuitivo
- momento operativo (=analítico): es esencialmente activo, de búsqueda, de investigación, de análisis de las partes. El protagonista es el alumno: él es el que investiga y analiza.
- momento recapitulativo (=síntesis): es esencialmente activo unificante y de sistematización. El protagonista es el profesor: él orienta y guía al alumno para realizar la síntesis de lo analizado.

- *Motivación*

La motivación es la acción por la que se presentan a la persona del alumno objetos (=valores) capaces de satisfacer profundamente y en forma permanente sus genuinas tendencias naturales.



motivo (=motus) es lo que “mueve” a la determinación de un acto.

La motivación didáctica consiste en estimular mediante valores válidos el deseo de aprender o formarse intelectualmente.

La motivación didáctica implica fundamentalmente la percepción de la “relación” entre la tarea escolar y el objetivo por la que debe ser cumplida.

Desde el punto de vista metodológico es importante que los alumnos “conozcan” los objetivos básicos de la asignatura, del programa, del capítulo que debe estudiarse.

Lo que mueve al alumno a tener interés por determinados contenidos del aprendizaje es el “descubrir” que dicho contenido es un verdadero valor para la persona (que vale para él).

En realidad, son los valores los que mueven la voluntad y hacen tomar una decisión. La voluntad es libre, pero no indiferente.

- *Autoactividad*

Cuando el sujeto-alumno “descubre” la relación existente entre sus tendencias fundamentales y los valores que las satisfacen, entonces no necesita “ser obligado” a realizar o asimilar dichos valores; por su propia voluntad tiende a ellos. Nace de un impulso interior que está llamado a satisfacer exigencias de crecimiento perfectivo personal.

Esta actividad, que algunos llaman “espontánea”, es la autoactividad (= actividad movida desde “dentro”).



En didáctica, es el mejor factor condicionante para un aprendizaje satisfactorio.

De esta “autoactividad” individual puede pasarse, metodológicamente a:

- una auto-actividad COLECTIVA: búsqueda e investigación grupal, elaboración y clasificación colectiva.
- un AUTOGOBIERNO democrático: escuela-ciudad, donde los alumnos (bajo la guía experta de los directivos) elaboran sus reglamentos, eligen sus jefes, dictan sanciones y vigilan la disciplina.

162



Las razones que justifican metodológicamente la autoactividad, pudieran ser:

- razón filosófica: si bien el profesor es la “causa ministerial” de la enseñanza-aprendizaje (= instrumental), con todo, la causa principal está en el mismo alumno; su capacidad intelectual es la “causa eficiente”.
- razón psicológica: el alumno se experimenta colaborador, creador, actor; de lo contrario se sentiría condicionado, instrumentalizado y domesticado.
- razón social: la vida social del adulto exige la capacidad de iniciativa, de eficiencia personal, de creatividad. Tal capacidad se adquiere en la “experiencia concreta” de acciones autónomas y libres.
- razón de economía intelectual: la autoactividad capacita para poder continuar un aprendizaje por sí mismo (= autodidaxis) en el futuro. La metodología auto-activa proporciona más una capacidad, que un capital.

A todo lo dicho debemos agregar que la autoactividad (fruto del interés-motivación) de ninguna manera suprime el esfuerzo personal del alumno, sino que le da sentido, consistencia y perseverancia.

B) Factores subjetivo-personales

Entre estos factores destacamos la personalidad del profesor y las capacidades del alumno.

- *Personalidad del profesor*

Los rasgos que vamos a presentar tienen su origen en los caracteres propios del filosofar como actividad humana. No existe auténtico profesor de filosofía que no sienta la exigencia del pensar filosófico. El profesor debe cultivar la reflexión crítica, el rigor de la investigación, el orden y la sistematización del pensamiento, la capacidad de penetración y de iluminación de la realidad. Estos rasgos son esenciales para el profesor de filosofía.

- actitud de búsqueda

Enseñar filosofía implica comprometerse con la verdad. Esto supone una actitud específica: apertura hacia los más variados horizontes del conocimiento, coraje ante los planteamientos de problemas fundamentales del hombre, conciencia crítica con capacidad de poner en tela de juicio cualquier certeza o convicción por segura que fuere. No siendo la verdad un pensamiento “congelado”, el profesor no se reunirá a ser un mero transmisor de verdades acabadas, sino un permanente investigador, cuestionador y buscador de verdades objetivas.

Esto no significa que el profesor no deba tener convicciones personales o deba ocultarlas, sino que éstas deben ofrecerse como instancias abiertas.





- actitud moral

A lo anterior deben unirse cualidades morales básicas: la honestidad intelectual, el respeto a la libertad de pensamiento y la tolerancia de las ideas. El profesor de filosofía no puede simular convicciones que no tiene, ni debe impedir la expresión de pensamiento de los alumnos, ni debe rechazar soluciones sólo por ser distintas a su enfoque personal. Su cometido no es el de adoctrinar, sino el de suscitar reflexiones críticas frente a doctrinas e ideologías. En este sentido, no debe ser ni militante ni propagandista. Se impone la reflexión crítica científica, coherente y sistematizada.

- lenguaje filosófico

El desarrollo del pensamiento crítico no puede prescindir del cultivo y dominio del lenguaje metafísico apropiado: concisión, propiedad, flexibilidad de la expresión; este lenguaje se opone radicalmente a la ambigüedad, vaguedad, oscuridad, rigidez y juego de palabras. Los filósofos usan términos y giros de lenguaje muy peculiares, que el profesor debe comprender con exactitud.

Muchos de los problemas que encara la filosofía tienen sus raíces en el mismo lenguaje filosófico, por no comprender su significado.

- cultura filosófica

Está demás decirlo, pero hay que insistir en la necesidad de una cultura filosófica segura y rica, actualizada y de primera mano. Enseñar filosofía no consiste en repetir nociones, sino en presentar a los alumnos un pensamiento elaborado por conocimientos, experiencias y reflexiones (a través de varios años) dentro de un proceso dialéctico que integra ideas y realidades en un constante juego de unificaciones y oposiciones.

- *Sicología del alumno*

En la enseñanza-aprendizaje, el factor “alumno” es tan decisivo, como el factor profesor. Cuando el alumno carece de un conveniente nivel intelectual y de una relativa madurez personal, la enseñanza de la filosofía se hace imposible o, por lo menos, tropieza con grandes dificultades.

- escolaridad previa

Los vacíos de la formación básica en las distintas materias, particularmente las humanistas, comprometen seriamente la capacidad del alumno para el aprendizaje de la filosofía.

Los cursos de filosofía se colocan en los años terminales de la secundaria, porque suponen madurez intelectual y una gama de intereses apropiados.

Dentro de esta escolaridad el alumno debe haber adquirido una base lingüística suficiente. La carencia de esta base le dificulta la comprensión de los textos de filosofía, y la elaboración y expresión de sus propios pensamientos.

- madurez personal

Una relativa madurez intelectual, afectiva y vital es fundamental para el alumno a fin de afrontar con claridad, amplitud y objetividad los temas filosóficos relacionados particularmente con la antropología, la ética y la metafísica.

Nos preguntamos ¿el adolescente en camino hacia la juventud está suficientemente maduro para los estudios filosóficos?





- indudablemente tiene aspectos psicológicos positivos:
  - capacidad de introspección y de reflexión frente al alumno que lo rodea;
  - toma de conciencia de los problemas humanos que le circundan;
  - abandono del egocentrismo y subjetivismo propios de la niñez;
  - deseo de saber, comprender y dominar las circunstancias que pudieran suscitar en él, inseguridad personal.
- pero también existen aspectos negativos:
  - tendencia al idealismo y a la ensoñación, unidos al despertar erótico y sensual, densos de emotividad y afectividad tan contrarios a la lógica matemática y al silogismo riguroso;
  - cierto negativismo y escepticismo que le impiden ver la realidad con objetividad;
  - el prurito de discutir y cuestionar, el afán de contradecir y negar, como consecuencia de una autoafirmación mal entendida.

- prejuicios sobre la filosofía

Muchos alumnos tienen una serie de prejuicios sobre la clase de filosofía y una cierta predisposición al rechazo, debido a las informaciones que reciben de sus compañeros. Por otra parte se cuestiona la utilidad de la asignatura para su vida futura y para su trabajo. El alumno sospecha que va a recibir unos conocimientos abstractos y difíciles de comprender.

Lógicamente, el profesor deberá tener en cuenta todos los aspectos subjetivos del alumno, para tomar conciencia de que la enseñanza de la filosofía no es fácil. Las modalidades de la enseñanza que veremos a continuación

ayudarán al profesor a descubrir métodos, formas y procedimientos adecuados para una eficiente didáctica de la filosofía.

### C) Modalidades de la enseñanza

La actividad estimulante que el maestro ejerce sobre el alumno no puede ser arbitraria o caprichosa. El acto didáctico es de tal complejidad que exige una serie de recursos que aseguren el aprendizaje por parte del alumno.

Entre los varios recursos didácticos nos detendremos ahora en el estudio de los métodos, procedimientos y modos en la enseñanza.



#### 1. *El método didáctico*

Método es el camino, idealmente mejor, que conduce al fin de la didáctica. Decir “método” es decir “orden”: es el orden que seguimos para evitar errores y encontrar la verdad (Balmes).

La formulación del método depende de dos determinaciones:

- de la naturaleza del CONTENIDO del saber y, en consecuencia, de exigencias lógicas o conceptuales, y
- de la naturaleza del PROCESO del aprendizaje, es decir, de exigencias psicológicas.

Estos dos aspectos son inseparables: condiciones objetivas (de la materia) y subjetivas (del alumno).

En la historia de la metodología didáctica se pueden encontrar dos grandes categorías de métodos: los clásicos y los modernos.

Los clásicos (típicamente lógicos) ven en el proceso de aprendizaje una función estrictamente intelectual; los modernos (de la escuela activa) se fundan en una

complejidad de funciones (cognoscitivas, afectivas, apetitivas, motrices).

- Métodos lógicos (= clásicos)

Son los que se apoyan en las funciones mentales esenciales al proceso cognoscitivo. En este sentido, el movimiento del pensamiento se desenvuelve fundamentalmente en cuatro formas:

- inducción: procede de los hechos a la formulación de las leyes; de lo concreto a lo abstracto; de lo particular a lo general.
- deducción: desciende los principios a los hechos; de lo abstracto a lo concreto; de lo general a lo particular.
- análisis: procede por descomposición o separación de los elementos.
- síntesis: recompone los elementos simples en la totalidad.

- Métodos psicológicos (= modernos)

Son los que ponen en juego toda la actividad del alumno, y no solamente el entendimiento racional. La metodología moderna, sin excluir los métodos lógicos, ofrece una gran variedad de técnicas y procedimientos: método de proyectos, de centros de interés, de contrato, de discusión, de investigación activa y colectiva, etc.

Son métodos que, destinados a estimular al máximo la autoactividad del alumno, exige todo el empeño de la responsabilidad y actividad del profesor.

Los métodos se concretan en una variedad de procedimientos y de modos en la enseñanza, que constituyen precisamente la realidad didáctica en acto.



## 2. *El procedimiento didáctico*

Es la aplicación particular de un método. Su clasificación depende de los métodos didácticos.

- Procedimientos inductivos
  - observación: consiste en promover, provocar, proyectar, intencional y activamente, la atención sobre las cosas y los hechos, tal como se presentan espontáneamente al sujeto.
  - experimentación: es una observación previamente preparada, en relación a un fenómeno, tomado como objeto de estudio, en determinadas condiciones.
  - comparación: es la consideración sucesiva o simultánea de dos o más objetos de conocimiento, con el fin de establecer semejanzas o diferencias.
  - abstracción: consiste en proyectar la atención sobre un determinado elemento de un todo, con exclusión de los otros componentes que pertenecen al mismo todo.
  - generalización: consiste en extender los resultados de estudio de un cierto número de objetos particulares, a todos los de la misma especie, género o clase.
  
- Procedimientos deductivos
  - aplicación: es una forma más simple, es la acción de referir un principio general a uno o más casos particulares.
  - comprobación: consiste en cotejar una realidad con otra; puede ser inmediata (mediante una rápida observación o cálculo mental)





- o metódica (mediante una revisión esmerada y metódica, o una prueba de operaciones)
- demostración: procedimiento estrictamente lógico que pretende alcanzar la certeza de ciertas conclusiones.
- Procedimientos analíticos
  - división: es un acto intelectual que realiza la mente cuando advierte que no puede abarcar la totalidad de un objeto dado.
  - clasificación: es el ordenamiento de una agrupación (individualidades objetivas o conceptos particulares) en base a analogías más o menos precisas.
- Procedimientos sintéticos
  - conclusión: es la fase Terminal y definitiva de un análisis, o del desarrollo de una hipótesis formulada.
  - definición: es la explicación exacta, clara y breve de una cosa.
  - resumen: es la unificación orgánica de los elementos esenciales desarrollados a lo largo de una temática.
  - recapitulación: consiste en recordar sumariamente lo estudiado, didácticamente debe ser completa, articulada e integrada por representaciones gráficas; puede ser parcial o total.

### 3. *Los modos de enseñanza*

Se trata de diversas modalidades de intercambio en el acto de la enseñanza-aprendizaje, desde el punto de vista de la relación “alumno-profesor”.

Fundamentalmente existen cuatro modos:

- El modo individual

Este modo se da cuando la relación didáctica tiene lugar entre el profesor y un alumno particular. Es posible y muy útil en la instrucción privada; se hace prácticamente imposible en la enseñanza colectiva.

- El modo mutuo

Este modo se da cuando se cuenta con la colaboración de alumnos más adelantados en la enseñanza colectiva: los alumnos se instruyen recíprocamente. Tienen ventajas y desventajas: la cercanía psicológica y la inmadurez científica.

- El modo simultáneo

El profesor dirige su explicación a todos los alumnos simultáneamente. Es el modo colectivo que generalmente se usa en todas las escuelas.

- El modo mixto

Es el que se beneficia de los tres modos precedentes, combinados de diversas maneras.

#### D) La lección

La lección constituye el punto céntrico de la didaxis; estudiar su estructura es considerar todos los elementos del acto de enseñar. Debe distinguirse entre lección “verbalista” y lección “verbal”. La primera absorbe toda la enseñanza; la segunda, estimula e integra la actividad personal del alumno.

Partiendo de la lección tradicional a la lección activa, podemos distinguir cuatro tipos de lección:

##### 1) *lección LOGO-CÉNTRICA*





a. Principio: dar el máximo de contenido, al mayor número de alumnos, en el menor tiempo posible.

b. Características:

Método = deductivo

Procedimiento = demostración

Modo = simultáneo

Actor principal = profesor

Centro de interés = el programa

c. Fases: 1. Explicación: el profesor propone el tema y lo desarrolla.

2. Estudio individual: el estudio lo realizan los alumnos por su cuenta; a veces guiado por el profesor.

3. Recitación: toma la lección. No necesariamente al pie de la letra; puede servir de ampliación o ulterior explicación. Puede llevarse a cabo con discusión de grupos, con diálogos.

## 2) *lección SICO-CÉNTRICA*

d. Principio: unificar la materia concentrándola de acuerdo al desarrollo e interés del alumno.

e. Características:

Método = inductivo

Procedimiento = observación

Modo = mixto

Actor principal = Profesor + alumno

Centro de interés = el alumno

f. Fases

1ª forma: 1. Observación: (intuición).  
Examen del objeto que se estudia.  
2. Asociación: (organización).  
Elaboración de los datos clasificándolos por categorías.  
3. Expresión: exposición de lo aprendido  
concreta: dibujo, composición, modelaje, construcción  
abstracta: vocabulario, fórmulas

2ª forma: 1. Introducción: consiste en poner en contacto con el tema, dando ideas fundamentales, modos de desarrollarlo, fuentes de consulta (= síncretis)  
2. Ejecución: es el trabajo concreto. Puede hacerse por grupos, con diálogo profesor-alumno, por trabajo individual, por bibliografía, etc. (= análisis).  
3. Valoración: datos fundamentales, clarificaciones, definiciones, sistematizaciones, etc. (= síntesis)

### 3) *lección EMPIRIO-CÉNTRICA*

i. Principio: se basa en la experiencia del alumno.

j. Características:

La clase = ambiente de experiencias y actividades

La lección = nace de la experiencia y de la búsqueda

Actor principal = el alumno

Centro de interés = el alumno “en” experiencia.

k. Fases:





1. Planificación: se propone el tema en forma democrática, de acuerdo a estos puntos:

- ¿el tema satisface nuestras necesidades?
- ¿el tema es práctico y posible realizarlo?
- ¿el tema interesa a la mayoría de los alumnos?

2. Desarrollo: consiste en la búsqueda de datos: visitas, entrevistas, bibliografía, experimentos, discusión, etc.

El profesor tiene la difícil misión de organizar y dirigir estas actividades. Debe ser “motivador y orientador”.

3. Comunicación y valoración: los resultados parciales se ponen en común y se formulan juicios, actitudes, definiciones, clasificaciones, conclusiones.

#### 4) *lección INTEGRAL*

l. Principio: síntesis de exigencias lógicas y psicológicas

m. Características: Tiene en cuenta:

- la estructura fundamental del proceso cognoscitivo
- los intereses de los alumnos
- la participación activa y experimental de los alumnos.

n. Fases: 1. Orientación inicial: de distintas formas el profesor pone al alumno en contacto con el tema de la lección.

2. Búsqueda y análisis: es la fase

más activa de la lección.

3. Síntesis final: consiste en formar un cuerpo doctrinal, organizado en sentido lógico, de todo el material buscado y analizado por los alumnos, que se refieren al tema de la lección.

La lección integral ya no se puede reducir a una hora de clase, sino que toma proporciones amplias en cuanto al tiempo. Organizada de esta manera, la lección permite a los alumnos adquirir una experiencia de vida y una cultura más profunda que en las lecciones meramente expositivas (tradicional).

Este tipo de lección es “completo” en el sentido que dinamiza todas las facultades del alumno; pero es “incompleto” en cuanto que deja abiertas las puertas para un saber ulterior.



## PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA DIDÁCTICA GENERAL

- |                              |                                |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1. Terminología              | 3. Modalidades de la enseñanza |
| 2. Factores de la enseñanza  |                                |
| A) Sujetivo-sicológicos      | A) El método didáctico         |
| o. globalización             | t. métodos lógicos             |
| p. motivación                | u. métodos sicológicos         |
| q. autoactividad             | B) El procedimiento didáctico  |
| B) Sujetivo-personales       | v. inductivo                   |
| r. personalidad del profesor | w. deductivo                   |
| s. psicología del alumno     | x. analítico                   |
|                              | y. sintético                   |

C) Los modos de enseñanza 4. La lección

- |                |                     |
|----------------|---------------------|
| z. individual  | dd. logocéntrica    |
| aa. mutuo      | ee. sicocéntrica    |
| bb. simultáneo | ff. empiriocéntrica |
| cc. mixto      | gg. integral        |

176



## SEGUNDA PARTE: PROCEDIMIENTOS CONCRETOS EN LA DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

La metodología de la enseñanza de la filosofía debe ser una combinación y una articulación de los diversos métodos, procedimientos y modos de enseñanza, en la que deben estar comprometidos tanto el profesor como los alumnos.

La eficiencia de la enseñanza-aprendizaje (docente-discente), en filosofía, está decididamente condicionada por la variedad y la dinámica de las técnicas que se empleen y por la constante interacción profesor-alumnos.

A continuación, presentamos una serie de posibilidades y de esquemas para poner la clase de filosofía en proceso de “enseñanza-aprendizaje”.

### 1. Exposición filosófico-didáctica

- Conocida como “clase magistral” (también como “logocéntrica”) consiste en presentar un tema de manera verbal. A pesar de las críticas que se hace a este sistema y al abuso (“verborrea”) de algunos profesores,

con todo, tiene su importancia metodológica, siempre que fomente el interés de los alumnos.

Para esto, la exposición filosófico-didáctica debe tener ciertas cualidades:

- precisión en el planteo de la cuestión filosófica,
- división de la materia en tantas partes como fuere necesario para su comprensión,
- ordenación lógica en la secuencia de la explicación.

Y desde el punto de vista didáctico-sicológico, se exige:

- elección de temas interesantes y motivantes,
- ejemplificaciones adecuadas,
- aplicación de las conclusiones a la experiencia de los alumnos.

- Dentro de la exposición didáctica está el planteamiento y el análisis; es tarea importantísima y no fácil. En función de la formación intelectual de los alumnos, es tan importante como el resto de la lección.

La exactitud y claridad del planteamiento y del análisis es de tan gran valor que puede considerarse como “un todo en sí mismo”, y no solamente como parte de la estructura de la lección expositiva. En otras palabras, la lección expositiva pudiera consistir únicamente en el planteo y análisis de un problema, sin que sea necesario exponer y fundamentar su solución.

De otra parte, debemos afirmar que no son exposición filosófico-didáctica la mera descripción empírica, la narración y explicación de hechos, ni el discurso persuasivo.

La exposición filosófica es la que remite todas las cuestiones a su punto de origen intelectual, a sus principios últimos; es la que problematiza radicalmente toda afirmación de hecho, toda suposición de relaciones, toda





atribución de valores y las lleva a sus últimas consecuencias.

- Presentamos en forma indicativa ejemplos de exposición filosófico-didáctica.
  - La exposición puede consistir en la presentación de una tesis filosófica con el análisis crítico y la fundamentación correspondiente. Esta tesis puede ser suscrita por el mismo profesor, o la de un filósofo o escuela significativa histórica.  
Lo importante es la familiarización de los alumnos con la estructura conceptual, con el meollo racional del enfoque.  
Por ej.: “La intuición emocional de los valores; aspectos psicológicos y ontológicos”.
  - La exposición también puede ser la formulación de las grandes líneas de una doctrina o sistema filosófico. A más de informar a los alumnos, este método busca ofrecerles una suficiente penetración de temas y problemas, orientando la meta a un esfuerzo mental provocado por los planteos, dificultades y soluciones propios de dicha doctrina.  
Por ej.: “El materialismo dialéctico”.
  - La exposición también puede consistir en presentar el estado actual de una cuestión filosófica, sintetizando las opiniones y las conclusiones sobre ella, de acuerdo al pensamiento de hoy.  
Es deseable que el profesor permita a sus alumnos la interrogación y la observación polémica sobre sus planteos, dando así lugar al debate.  
Por ej.: “Valoración filosófica del evolucionismo”.

Estas formas indicadas no son las únicas, ni se excluyen recíprocamente; más aún, pueden integrarse. El

carácter filosófico de estas formas de exposición depende del grado de la preocupación crítica durante la lección.

Debemos decir que “no son exposición filosófica” la descripción empírica, la narración de acontecimientos, la explicación de hechos, ni el discurso persuasivo.

Concretamente, la exposición filosófica es la que remite todas las cuestiones a su punto de origen intelectual; es la que problematiza radicalmente toda afirmación de hecho, toda suposición de relaciones, toda atribución de valores y los lleva a sus últimas consecuencias.



## 2. Interrogación didáctica en filosofía

- Es un recurso que facilita a los alumnos el estudio, la comprensión y la elaboración de determinado asunto; es decir, facilita el aprendizaje. Ahora nos referimos a la pregunta que se práctica en el transcurso de la lección. No tanto como control del saber, sino más bien como método de ulterior investigación, de descubrimiento y de profundización de un determinado tema. Esta interrogación didáctica ha sido criticada por la Escuela Nueva Activa por “atentar contra la espontaneidad de los alumnos”. Otros didactas la consideran como “corona de la habilidad magistral y punto culminante de la vida docente” (Diesterweg), y “como el arte de las artes y la forma más didáctica de enseñar” (Ruiz Amado).

La pregunta didáctica complementa, refuerza y aviva la atención y la reflexión, estimulando la elaboración mental, dirigiendo la misma atención y la participación de los alumnos en el aprendizaje.

De otra parte, la pregunta no es prerrogativa del profesor; también el alumno puede y debe preguntar. De esta manera se crea un verdadero diálogo entre profesor y alumnos.



- En la lección de filosofía la pregunta constituye un caso especial en razón de la estrecha relación que existe entre la enseñanza filosófica y el filosofar (capacidad de crítica y de reflexión creadora). No es una simple demanda de datos, sino una indagación encaminada a lo que es universal y originario en el pensamiento y en el ser. Constituye una permanente motivación a la confirmación de todos los puntos de vista posibles. Toda pregunta filosófica, propiamente dicha, debe guiar la mente de los alumnos a una investigación metafísica.
- Dejando de lado algunos tipos de preguntas, nos detenemos a las que interesan en la didáctica de la filosofía.
  - de acuerdo a la amplitud de las respuestas:
- preguntas cerradas (=de respuesta limitada) son aquellas que demandan una respuesta breve y precisa. Son las llamadas “alternativas, polares o excluyentes” como por ej. las de “SÍ” o “NO”, las de “verdadero” o “falso”.

### Cuestiones discriminatorias

Coloque sobre las líneas, frente a cada una de las proposiciones siguientes las letras V o F para indicar su verdad o falsedad:

1. El método didáctico en filosofía es totalmente independiente del método de conocimiento \_\_\_\_\_
2. El término “inducción” es sinónimo de “abstracción” \_\_\_\_\_
3. El discurso persuasivo es exposición filosófica \_\_\_\_\_

4. La pregunta efectiva supone el deseo de alcanzar un contenido cognoscitivo \_\_\_\_\_
5. Toda pregunta filosófica debe tender a una investigación científica \_\_\_\_\_

- preguntas abiertas son las que dan lugar a que los alumnos formulen libre y ampliamente sus propias opiniones sobre el asunto tratado.

Por ej.:

¿Cómo explica Ud. la libertad moral en un mundo determinado?

- de acuerdo a la especificidad de las preguntas:

- preguntas lingüísticas son las que se refieren a términos o expresiones del lenguaje.

Por ej.:

¿Qué significa...? ¿Cómo se usa este término...?  
¿Cuál es el análisis concreto de esta expresión...?

- preguntas lógicas son las que implican un razonamiento.

Por ej.:

Esta conclusión ¿es causa o consecuencia? Este argumento ¿es apropiado al caso en cuestión?

- preguntas epistemológicas y críticas son las gnoseológicas, que atañen a cuestiones epistemológicas o críticas.

Por ej.:

¿Cuál es el fundamento de la validez de un silogismo?





¿Cómo es posible una causa no causada?

- preguntas ontológicas son las que se refieren a problemas metafísicos.

Por ej.:

¿Por qué existo? ¿Cuál es el fin del hombre?

Existe también la pregunta diferida: es la que el profesor plantea, dejándola como tarea a los alumnos.

En este caso, la respuesta debe ser más detallada y más razonada; por eso algunos profesores la exigen por escrito.

- Condiciones de una pregunta didáctica:
  - clara: libre de ambigüedades, de doble sentido u oscuridad
  - correcta: expresada en lenguaje sintáctico y vocabulario adecuado
  - sencilla: libre de complicación y de fácil captación
  - breve: la formulación debe ser hecha con pocas palabras.

### 3. Método dialogado (= socrático)

- Se da este método cuando la dirección del aprendizaje se desarrolla en un encadenamiento de interrogaciones y respuestas, incorporándose así el pensamiento de los alumnos en el proceso dialéctico de la reflexión filosófica.

El fundamento de este método se halla en la misma naturaleza del “filosofar”, que se nutre del intercambio y de la oposición de las conciencias reflexivas. Lo característico de la clase dialogada es el desarrollo del tema a base de preguntas y respues-

tas con la participación del profesor (participación directa o indirecta).

- Procedimiento general

No puede indicarse un modo fijo, determinado y único para el diálogo en la clase; con todo, podemos dar una orientación de base.

- Como iniciación del diálogo debe plantearse una temática apta para despertar el interés de los alumnos; temática densa de contenido reflexivo, de inquietudes y al nivel intelectual del alumnado.
- El punto de partida debe ser lo más asequible y sencillo posible, a fin de crear un clima de autoconfianza en los alumnos, facilitando así su participación.
- Se deberá partir de las cosas comunes de la vida diaria, para llegar a los enfoques propiamente filosóficos.
- Cuando algo “no va” (desarticulación, dificultades sin aparente solución, cansancio, pérdida de interés, etc.), el profesor debe estar listo para intervenir (siempre en forma dialógica) con interrogaciones de auxilio.

Por ej.:

¿En cuántos sentidos puede usarse este término?

¿Los hechos aducidos corresponden con la afirmación dada?

¿Qué se requiere para que “X” sea cierto (o falso)?

¿El problema planteado es un problema de hechos, de terminología o de valores?, etc.





- Esquema sugerido para el desarrollo de una clase dialogada.
  1. Presentación del tema y de los problemas colaterales implicados
  2. Análisis de respuestas, hipótesis explicativas, posibles soluciones.
  3. Argumentación en relación a las alternativas planteadas y a sus consecuencias.
  4. Recapitulación o conclusión: comparación de las distintas conclusiones y elección eventual de la más verosímil ya sea por su claridad, seguridad o fecundidad.

#### Requisitos de aplicación.

- Clase *poco numerosa*. Un grupo de 10 a 15 alumnos es un número ideal para una conversación socrática.
- Disponibilidad de *tiempo* para que el diálogo pueda desenvolverse adecuadamente. Las sesiones de dos horas de clases sucesivas resultan muy convenientes para el caso.
- Un *profesor* con buen entrenamiento dialéctico, dominio suficiente de los medios de expresión, agilidad de intelección, autoridad magisterial y poder de incitación. Con gran capacidad de receptar los aportes de los alumnos ya para aceptarlos, rectificarlos o reemplazarlos cuando fuere necesario.
- *Alumnos* con suficiente base de cultura filosófica, con agilidad y madurez intelectual. De lo contrario el diálogo resultaría forzado o termina en un monólogo del profesor.

#### Consideraciones finales

Debe evitarse el forzar la solución de los problemas planteados. La carencia de respuestas satisfactorias al



final de la clase, no significa necesariamente que el diálogo socrático haya fracasado. En filosofía, una dificultad o controversia no resuelta pero bien analizada, es tan fecunda como una solución definitiva. Didácticamente, lo importante es que el diálogo se haya conducido con método y rigor, y que las cuestiones queden debidamente precisadas y formuladas.

El profesor debe evitar caer en la tentación de un socratismo fácil y superficial: la de emplear el arte de la persuasión en este tipo de diálogo.

El profesor no debe manejar su saber y su retórica para “persuadir” a los alumnos hacia determinada solución.

Es importante no usar la “ironía” en las intervenciones de los alumnos en clase. Este comportamiento hiere los sentimientos de los alumnos (particularmente de los jóvenes) y los inhibe de participar en el diálogo. El método pedagógico actual renuncia al socratismo histórico.

#### 4. Método fenomenológico-crítico

En realidad son dos métodos que se distinguen suficientemente el uno del otro, pero que pueden fusionarse y combinarse en una misma metodología.

- El filosofar fenomenológico<sup>1</sup> consiste en la descripción de la conciencia, con exclusión de toda idea previa, teoría o tesis interpretativa; con exclusión de todo supuesto sobre la existencia o no de aquello que se da.
- El filosofar crítico-trascendental consiste en preguntar por las condiciones de posibilidad de una determinada instancia, sea del conocimiento de la acción, sea de la naturaleza o de la conciencia.
- Aplicación metodológica

Se pueden distinguir dos momentos de aplicación didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la filosofía:

1) El momento fenomenológico

Este momento consiste en la descripción de datos, independientemente de toda consideración o actitud apreciativa o valorativa.

La atención se centra sobre el “fenómeno”, en actitud de intuición “eidética” (=captación de la idea, de la esencia de lo dado, de lo visto).

Dicha intuición contempla “lo dado” (el fenómeno) haciendo abstracción de cualquier interpretación científica.

Esta didáctica fenomenológica puede presentar dos variantes:

- los ALUMNOS proceden al examen y descripción del fenómeno bajo el control del profesor;
- El PROFESOR realiza la descripción y los alumnos siguen este trabajo tomando apuntes y pidiendo aclaraciones o añadiendo observaciones.

El profesor deberá atenerse a aprehender sólo lo que “se da”, en cuanto y como se da; no deberá recurrir a los conocimientos, convicciones, fórmulas o conceptos previos, a fin de evitar el caer en prejuicios (=los ídolos de Francis Bacon) que desvían a la conciencia en su ruta hacia la verdad. El profesor se ajustará al cumplimiento de esta prescripción y ejercitará al alumno en tal control.

2) El momento crítico

Una vez lograda la intuición de determinado fenómeno, se pasa al segundo momento: el crítico. El profesor motivará a sus alumnos mediante la formulación de la





pregunta por las condiciones de posibilidad: “Cómo es esto posible?” ¿”No es paradójico que suceda?” ¿”Por qué esto y no aquello”? Estas preguntas introducen la inquietud crítica en los alumnos.

Se trata de hacer que los alumnos alcancen la intelección de la razón o fundamento de los hechos o de las cosas.

Pudiera suceder que al mismo tiempo que se alcanza una respuesta satisfactoria, se redefine el problema o se aclaran sus límites, aspecto este muy importante pues los alumnos van alcanzando un rigor crítico, propio de la enseñanza aprendizaje de la filosofía.

Este es el momento de los interrogantes, de la “elaboración crítica”, de la búsqueda de respuestas, de la confrontación con otros fenómenos que interesan al hombre, en general.

La didáctica de este momento crítico puede presentar dos variantes:

- los ALUMNOS formulan cuestiones críticas pensadas “anticipadamente” o que surgen durante la clase;
- el PROFESOR formula los interrogantes para motivar la reflexión de los alumnos y para comprometerlos en su solución.

La formulación y el tratamiento de las preguntas críticas pueden hacerse en dos direcciones:

- a. orientada por los datos de la experiencia moral:  
¿cómo es posible la libertad y dentro de qué límites?  
¿atendiendo a los hechos de la experiencia moral (el deber, la responsabilidad y la culpa) hasta dónde puede definirse?



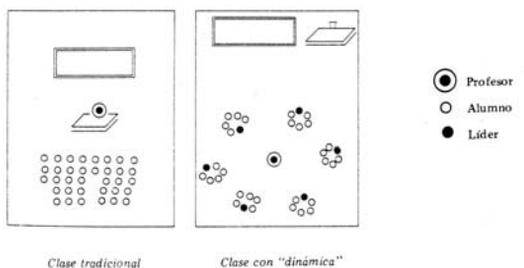
- b. orientada por la necesidad de comprender la existencia de los actos libres no en forma aislada, sino como un “todo” de la realidad:  
 ¿cómo deberá concebirse el mundo y cómo se inserta en él, el hombre libre?  
 Si la realidad mundana está determinada por causas y fines ¿es posible la acción humana libre?

## 5. Métodos psicológicos

Son los que tratan de “individualizar” la enseñanza mediante las dinámicas grupales. La clase es un ambiente social en la que cada uno (profesor y alumnos) tiene su puesto y sus funciones: el proceso enseñanza-aprendizaje debe hacerse con la colaboración de todos y de cada uno.

Las dinámicas de grupo en la didáctica, no solamente obvia la dificultad de trabajar con grupos numerosos, sino que permite la eficiencia de la enseñanza escolar.

El cambio de estructura de la clase, de la “vertical” a la “horizontal”, de la del gran grupo al pequeño grupo, de la clase “tradicional” a la clase “con dinámicas” es muy ventajoso tanto para el profesor como para los alumnos.



*Nota: dinámica de grupos. Esta expresión comenzó a circular por el año 1935, y fue consagrada en los EE.UU. por Kurt Lewin en 1944.*

- Ejemplos de esta metodología

1) *El Phillips 66*

Esta dinámica consiste en un intercambio de ideas, en grupos de 6 personas, durante 6 minutos, sobre un tema señalado por el profesor. Uno de los miembros de cada grupo hace las veces de moderador (líder) y de relator, para presentarlo a toda la clase.

Para formar los grupos basta con que tres personas de la primera fila se den la vuelta y dialoguen con las otras tres de la segunda fila, sin necesidad de levantarse todas. En la exposición se puede hacer uso del pizarrón.

2) *El cuchicheo*

Esta técnica consiste en un diálogo, más o menos breve, entre parejas o en grupos pequeños. Se le ha dado este nombre a causa del murmullo sordo que produce al hablar en voz baja. Algunos la llaman “run-runeo”.

Esta técnica se puede emplear cuando el profesor pide una respuesta rápida sobre un asunto o una opinión, en que quiere la participación de todos.

3) *La lluvia de ideas*

Algunos la llaman “tormenta cerebral” (brainstorming). Esta técnica tiene por objeto la producción de nuevas ideas, de estimular la imaginación creadora.

Las condiciones que se requieren para esta dinámica son:

- debe tratarse de un problema filosófico “real”;
- el problema debe ser “simple”. Si es complejo, deberá descomponerse en partes simples.
- el problema deberá quedar “claro” ante los alumnos.



Las tres fases de esta metodología dinámica:

a. Exposición preliminar del problema

La hace el profesor. Esta exposición debe ser bien preparada, para que los alumnos la entiendan con toda claridad.

b. Tormenta de ideas

- los alumnos lanzan ideas, por turno. Una vez que el primero dice algo, el siguiente se esfuerza por “seguir - la corriente” y agregar algo (una aprobación, un rechazo, una objeción).
- el profesor no interviene en la producción de ideas; su actitud personal es de acogida y no-directiva.
- el profesor actúa animando, estimulando; no criticando ni desaprobando.
- los mismos alumnos deben evitar el criticar, para dejar libre la imaginación y la creatividad.
- es más importante la “cantidad” de ideas, que la “calidad”.

c. Depuración y crítica de las ideas expuestas

Es el momento de la crítica filosófica, de la sistematización, de las clarificaciones.

En esta fase ya no se busca la cantidad, sino la “calidad” de lo expuesto por los alumnos.

4) *El estudio de casos*

Esta técnica consiste en el planteamiento de un problema, la investigación de sus causas y la búsqueda de posibles soluciones al mismo.

El objetivo de esta dinámica es la de estimular el potencial analítico de los participantes en ella, su espíritu de iniciativa y su capacidad para tratar de resolver situaciones humanas complicadas.

Las fases de esta dinámica pueden ser:

a. Presentación del caso

Un caso bien presentado debe tener las siguientes cualidades:

- Presentar una situación concreta (= autenticidad del caso)
- Una situación-problema que exige un diagnóstico y una solución.
- Presentar la situación en “su totalidad”
- Que se refiera a una temática filosófico-existencial.

b. Búsqueda de las causas

La participación de los alumnos puede hacerse a través del Phillips 66, o la lluvia de ideas. El profesor será no-directivo “en el fondo”: no da sugerencias, no indica posibles causas, no evalúa las respuestas de los alumnos. Refleja sistemáticamente las intervenciones de los alumnos.

El profesor será directivo “en la conducción”: da la palabra, da igualdad de oportunidades a todos los alumnos, cronometra síntesis parciales.

Se hace un listado de las causas sugeridas y luego se hace el análisis de las más significativas.

c. Estudio de posibles soluciones

Esta es la fase “reflexiva” y crítica.

La reflexión se puede orientar en 4 direcciones:

- mirada hacia atrás: el contexto y las causas del problema
- mirada hacia arriba: los principios filosóficos que entran en la solución del caso, o que brotan del problema
- mirada al rededor: descubrir situaciones análogas al caso
- mirada adelante: es el aprendizaje para aplicar a otros casos.





### 5) *Mesa redonda*

A veces conviene presentar un tema desde diversos puntos de vista contradictorios. Por ej. las distintas posiciones filosóficas sobre la libertad: fatalismo, determinismo, indeterminismo.

Los que van a exponer el tema pueden ser los mismos alumnos convenientemente preparados.

- El profesor se pone de acuerdo en el modo a seguir, sobre el orden en que hablarán y el tiempo que emplearán en la exposición individual.
- El profesor se sentará en el centro, y a su lado los contraversistas alumnos.
- El profesor presentará el tema brevemente; luego irá dando la palabra durante 10 minutos a los expositores, procurando que se turnen las distintas posiciones.
- El profesor sintetiza los diversos puntos de vista expuestos, y dará oportunidad a una segunda vuelta para que se aclaren los puntos que quedaron oscuros.

Esta dinámica puede emplearse en temas “controvertidos”. Parece sumamente útil para aclarar posiciones, para inquietar a los alumnos por diferentes doctrinas, o para profundizar una temática determinada.

Se debe cuidar de que no se convierta en una polémica sin fin y estéril.

### 6) *La entrevista colectiva*

Esta dinámica pretende aprovechar hasta el máximo la ciencia de una persona experta en algún tema filosófico (sistemático o histórico), pero siguiendo los intereses de los alumnos.



En lugar de que el experto dé una conferencia, el profesor selecciona unos pocos alumnos para hacer una serie de preguntas al experto.

El perito debe saber globalmente el tema, pero sin saber en concreto cuáles serán las preguntas por parte de los alumnos preparados para el caso.

- El profesor presentará primero a los alumnos interrogadores, luego el tema en general, y finalmente al entrevistado.
- El entrevistado hará una exposición clara y breve sobre la temática.
- Luego se da comienzo al interrogatorio, de acuerdo al orden establecido y en forma considerada y cordial.
- Al término de esta entrevista el profesor resumirá el contenido, y abrirá el Plenario al curso.

Para que esta dinámica pueda alcanzar su objetivo, el tema deberá ser del interés de los alumnos, y el entrevistado deberá tener la cualidad de una comunicativa interesante y ágil, sin descuidar la profundidad y seriedad del caso.

## 6. Método de ejercicios escritos

Los estudios filosóficos en la educación media deben tener un tiempo y un espacio para la “expresión escrita”. Este es un aspecto al que conviene ejercitar a los alumnos.

Es recomendable destinar periódicamente durante el curso, el tiempo necesario a este método, incluso para dejar constancia escrita del progreso filosófico.



- Posibilidades y formas
  - la toma de notas: esta es la forma más simple y espontánea de las formas escritas: tomar nota de lo que el profesor expone. Lo que se debe consignar no es “la letra”, sino “las ideas” principales. Es bueno que, para el caso, dispongan de un cuaderno o libreta de apuntes.
  - el comentario escrito: es como un comentario oral, pero elaborado por escrito y siguiendo las normas de redacción. Normalmente el comentario escrito es más largo y más trabajado que el oral. Como comentario, no requiere toda una sistematización como una pequeña disertación escrita.
  - el resumen: es una forma sintética de presentar las ideas y pensamientos principales de un texto. No es un comentario ni una interpretación o apreciación personal de dicho texto. El resumen se hace reduciendo el texto en cuestión (normalmente a un tercio) con las propias ideas principales y conservando, incluso, las mismas expresiones del autor.
  - el ensayo: es una forma breve de escrito, y se caracteriza tanto por la libertad en la elección de temas, como por la manera y estilo de su presentación. Es un modo muy apropiado de “filosofar con la pluma”. Este tipo de trabajo puede tomar las formas de “pensamientos, máximas, artículo periodístico” que, eventualmente, podría servir de material para revistas escolares o para el periódico del establecimiento o del curso.

## 7. El método de lectura y comentario de textos filosóficos

Este método es absolutamente necesario para motivar un auténtico filosofar.

La lectura frecuente y sistemática de obras filosóficas y su correspondiente comentario es un ejercicio que compromete seriamente al profesor y a los alumnos.

- Finalidad de este método
  - analizar y comprender el pensamiento de determinado autor;
  - identificar las características de una época, escuela o corriente filosófica, y reconocer sus valores;
  - enriquecer los conocimientos filosóficos y alimentar el deseo al filosofar;
  - capacitarse para escribir ensayos, disertaciones u otros trabajos de carácter filosófico.

195



### 1) Lectura de textos

#### a. Qué puede leerse:

Siendo tan vasta la producción filosófica, es preciso que el profesor seleccione algunas obras o fragmentos significativos para determinados temas.

- según el acontecimiento teórico  
Conviene trabajar sobre obras específicamente filosóficas, y no sobre obras de tipo literario, científico o moral; aunque algunas obras filosóficas entrelazan la literatura con la filosofía<sup>2</sup>.
- según el grado de dificultad  
Tratándose de alumnos de secundaria, conviene elegir textos propios para esta edad. Para esto conviene tener en cuenta:



- que el texto sea unitario, simple y no de una complicada articulación conceptual;
- que no presuponga demasiada información previa;
- que el lenguaje sea directo y claro;
- que el texto sea rico en análisis de conceptos, de conclusiones, de críticas reflexivas para el filosofar de los alumnos.

- según la estructura de la obra  
De acuerdo con la extensión, la integridad o la fragmentación del texto:
  - lectura de obras completas de no mucha extensión
  - lectura de un artículo o ensayo breve
  - lectura de trozos escogidos de diferentes filósofos, de distintas épocas, escuelas o nacionalidades, o de diferentes temas.

b. Cómo puede leerse

Hay dos maneras o procedimiento de lectura que se conocen como lectura “horizontal” y lectura “vertical”.

- la lectura horizontal  
Es una lectura rápida, superficial (pero completa) de la obra; una información general y global. No supone un análisis, pero da al alumno una visión de conjunto. Generalmente se da como labor fuera del aula.
- la lectura vertical  
Es una lectura pausada, profunda, con la voluntad de penetrar en el texto; esta lectura es de tipo analítico e interpretativo.

Frente a la lectura de un texto filosófico, el alumno puede tomar dos actitudes opuestas entre sí:

- Una actitud objetiva, impersonal y dogmática. Se le da crédito al filósofo: el alumno se somete a su pensamiento, coincide con sus afirmaciones y negaciones, se identifica con el escritor.
- Una actitud subjetiva, llamada por Ricoeur “escéptica”; es decir, el alumno se enfrenta con el autor y el texto. Se trata de confrontar el texto con las propias ideas y reflexiones, y de rebatirlo o negarlo si se resiste a la asimilación.



## 2) Comentario de textos

Este momento es el más importante; es una verdadera actividad de hermenéutica filosófica (= interpretación, explicación, deducción...). Entre leer y comentar existe la misma diferencia entre contemplar un regalo de navidad envuelto, y el abrirlo y contemplarlo directamente. El comentario es el momento “deductivo” de la lectura de un texto. Una lectura sin su correspondiente comentario, sin interpretación, sin penetración puede resultar interesante, pero no conduce al filosofar crítico.

- Preguntas-guías
  - ¿Qué dice el autor, cómo lo dice y qué quiere decir?
  - ¿Qué no dice el autor?
  - ¿Por qué y para qué lo dice?
  - ¿En qué circunstancias lo dice?
  - ¿Debe decirlo? ¿Está bien dicho? ¿Qué razones tiene para decirlo?



- ¿Quién hace el comentario?
  - El profesor: a manera de modelo, oralmente consignando en el pizarrón los pasos o puntos esenciales del comentario.
  - Los alumnos: a manera de imitación, por escrito primero para la corrección del profesor o para la exposición en clase. El comentario nunca es una improvisación, sino un trabajo serio que pide tiempo y constancia.
  
- Los pasos de un comentario
  - En cuanto a los términos:
    - identificación de términos poco usuales o difíciles
    - búsqueda del significado de dichos términos (diccionario filosófico)
  
  - En cuanto a las ideas expresadas en el texto:
    - selección de las ideas; distinguir las ideas principales de las secundarias
    - estructuración de las ideas principales (identificarlas)
    - descubrimiento de la idea central; es decir, los que se podría escribir como título del comentario.
  
  - En cuanto al autor:
    - ubicación de su vida (año, lugar)
    - orientación filosófica de su pensamiento
    - obras escritas por él e importancia de su pensamiento.

### 3. *El método audiovisual*

En menor medida que en otras disciplinas de estudio, la enseñanza-aprendizaje de la filosofía está haciendo uso de los medios de comunicación social, como las grabaciones, la radio, la televisión y el cine.

- Como aplicación sistemática de grabaciones y emisiones radiales pueden mencionarse los discos con textos leídos de filósofos de renombre (Heidegger, Sartre, etc.), y los ciclos sobre filosofía contemporánea y coloquios entre personalidades en filosofía organizados por la BBC de Londres.

- Mucho más elaborados son los programas de televisión escolar, como los de Francia en las emisoras del Estado. Son programas de duración media de 30 minutos, están a cargo de profesores universitarios y de educación secundaria, quienes discuten sobre un determinado tema (eventualmente explican y comentan textos filosóficos).

Cada emisión es acompañada de un texto que contiene una recapitulación de las cuestiones, una breve guía bibliográfica y un glosario de los términos técnicos empleados.

- Por lo que toca a cine enseñanza-aprendizaje, existen algunas películas dedicadas a la enseñanza de la filosofía, como las editadas en inglés por la enciclopedia Británica con la participación de pensadores, científicos y hombres públicos significativos de nuestros días (Russell, Nehru, Wrigth...) Estos pensadores son interrogados sobre sus ideas; a veces se desarrollan temas como: el bien y el mal, la justicia, la libertad, Dios, etc.



Si bien estos medios didácticos auxiliares no pueden reemplazar la enseñanza magisterial que hemos presentado, con todo adquieren una importancia muy grande como medio para ampliar los conocimientos adquiridos en clase, o como suplencia ante el déficit de personal docente especializado.

### TERCERA PARTE: PROCESO DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN

200



Toda enseñanza aprendizaje se realiza dentro de un proceso integral que abarca:

- el programa (diseño del contenido)
- el aprendizaje (realización del programa)
- la evaluación (valoración del aprendizaje)

En esta tercera parte de nuestros apuntes sobre enseñanza-aprendizaje de la filosofía, analizaremos brevemente la evaluación en su aspecto didáctico.

La evaluación escolar no debe limitarse solamente a una valoración sobre el rendimiento de los alumnos, sino que entra también en dicha evaluación el determinar en qué medida han sido efectivos el programa, la metodología empleada en la enseñanza y, en general, la eficiencia del profesor.

El planteamiento sobre la evaluación, en realidad, se basa en un principio sencillo; responde a estas dos preguntas:

- ¿qué es lo que se intenta evaluar?
- ¿qué medios se emplean para recoger los datos evaluativos?

## 1. Lo que se debe evaluar

¿Qué es lo que se intenta medir? La respuesta a esta pregunta no resulta difícil: lo que se quiere saber es: hasta qué punto se han alcanzado los objetivos propuestos en esta asignatura y, como consecuencia, saber la eficiencia del programa y la operatividad de los métodos empleados por el profesor.

- De una parte, los objetivos de la enseñanza de la filosofía son precisos:
  - potenciar el hábito mental de análisis y crítica personal;
  - conocer las principales doctrinas filosóficas (el “corpus” fundamental del saber filosófico);
  - poseer un sentido objetivo en el pensar, hablar y escribir, que proceda desde un punto de vista lógico y con rigor científico.
  
- Pero de otra parte, se hace un tanto difícil esta cuantificación:
  - muchas de las veces la evaluación del profesor se fundamenta en una apreciación muy general de los datos aportados;
  - otras veces es fruto de subjetivismo o prejuicios sobre determinado alumno;
  - después de la evaluación queda como “flotando en el aire” una serie de interrogantes:
    - ¿se han formulado las pruebas de una manera adecuada?
    - ¿se tienen datos suficientemente significativos para analizar la consecución de los objetivos?
    - ¿se puede alcanzar un porcentaje mayor de objetividad evaluativa?



Sin pretender ofrecer el “óptimum” de un proyecto de evaluación, presentamos un procedimiento no complicado y claro.<sup>3</sup>

Se trata de dos cuadros de doble entrada:

- En el eje vertical se formulan los “contenidos” del programa;
- en el eje horizontal aparecen los “objetivos” a alcanzar.



Cuadro 1.

UNIDAD TEMÁTICA	OBJETIVOS Memorización de hechos	Formación de conceptos	Capacidad de anál. síntes.	Capacidad de relac. crit.
Contexto histórico y autores				
Temática central				
Planteamiento ontológico				
Planteamiento antropológico				
Planteamiento ético-social				

Cuadro 2.

UNIDAD TEMÁTICA \ OBJETIVOS	Tiempo de desarrollo	Material a usar	Instrumentos didácticos	Medios de motivación
Contexto histórico y autores				
Temática central				
Planteamiento ontológico				
Planteamiento antropológico				
Planteamiento ético-social				



Aquí se proponen dos modelos de cuadros:

- el cuadro 1. = dirigido a los objetivos de los contenidos (programa)
- el cuadro 2. = dirigido a los objetivos metodológicos (operativos)



Estos cuadros pueden formularse en dos niveles:

- programación general (global) de la asignatura: Lógica, Ética, Problemas filosóficos (de acuerdo a nuestro programa)
- programa específico de cada unidad.

Algunos profesores objetan que tales cuadros encuadra en forma demasiado rígida la enseñanza de la filosofía que, por naturaleza, no tiene la precisión de las materias exactas.

En realidad, no se trata de poner rigidez; lo que se pretende es eliminar la improvisación y el empirismo en una evaluación que quiere ser lo más objetiva posible.

## 2. Medios para obtener los datos evaluativos

Algunos profesores rechazan sistemáticamente las pruebas evaluativas, fundamentalmente por dos razones:

- Porque restringen la libertad del profesor para tratar el programa del modo que estime más adecuado (le resta tiempo para desarrollar el contenido).
- Porque pueden conducir al alumno a una desubicación de objetivos de la materia: estudiar en función de las pruebas.

Con todo lo que esto pudiera tener de verdad, lo cierto es que “las pruebas” evaluativas tienen gran importancia en la enseñanza-aprendizaje:

- No sólo sirven para evaluar el progreso de los alumnos, sino también para evaluar la propia tarea del profesor.
- Pasan a ser un acicate “externo” para el estudio, si bien no debiera ser la única motivación.

- Son un instrumento didáctico fundamental: “No hay impresión sin expresión”.
- Condiciones para la confiabilidad de las pruebas evaluativas:
  - deben ajustarse a los objetivos formulados en la enseñanza de las materias filosóficas<sup>4</sup>;
  - es mejor hacer varias pruebas cortas, que no una excesivamente larga;
  - la formulación de las preguntas debe ser clara y precisa, sin posibilidad de equívocos;
  - debe establecerse una valoración previa de cada uno de los datos que se intenta recoger de la prueba.
- Modelos de pruebas  
Normalmente de han distinguido dos modelos básicos:

#### 1. La prueba objetiva

Implica preguntas que están pensadas para dar lugar a una respuesta aceptable. La formulación de estas pruebas pueden ser muy variadas: completar una frase, discernir entre Verdadero y Falso, identificar la respuesta correcta, etc.

Estas pruebas objetivas son un modelo que se orienta principalmente a la memorización de hechos, de definiciones y de conceptos, pero puede usarse para evaluar el grado de comprensión de determinados contenidos y de relación entre ellos.

Se trata de una prueba ágil y de fácil aplicación; es laboriosa en su preparación, pero rápida para la corrección.

Es cierto que estas pruebas objetivas no son las mejores para evaluar la capacidad crítica y el pensar reflexi-





vo filosófico, pero también es cierto que entre los objetivos de la enseñanza de la filosofía también se incluye una información sobre conceptos, autores y orientaciones filosóficas, para cuya medida estas pruebas objetivas son las más adecuadas.

## 2. La prueba de ensayo

Bajo estas pruebas se incluye un conjunto de ellas que permiten valorar niveles superiores de la actividad mental adquiridos por los alumnos, como son: capacidad de análisis, de síntesis, de reflexión, de crítica, de expresión, etc. Ya nos hemos referido a algunas de ellas como metodología de enseñanza: ejercicios para clasificar preguntas, estudio de casos, ejercicios escritos, lectura de textos, comentarios, ensayos, resúmenes, etc.

Estas pruebas llevan “mucho tiempo” en la ejecución por parte de los alumnos, y conlleva un gran “sujetivismo” en el juicio valorativo por parte del profesor. Justamente, para evitar este sujetivismo, existen algunos criterios y algunas técnicas:

- Al proponer un tema, éste debe formularse con preguntas precisas y bien determinadas.
  - en lugar de enunciado general: “la responsabilidad moral”;
  - es mejor determinar más el aspecto pedido: “la moral, en relación con la libertad”;
  - y mejor aún si esta forma indicativa se hiciera en forma interrogativa: “¿La responsabilidad implica la libertad? ¿Por qué?”
- No debe reducirse la prueba a la escueta respuesta de una pregunta. Lo aconsejable es diversificar la

respuesta a través de aclaraciones, ampliaciones, comparaciones, ejemplificaciones, explicaciones del porqué, oposiciones, etc. De esta forma el alumno puede manifestar el dominio o no de lo aprendido, su capacidad reflexiva y analítica.

- La temática propuesta debe contener problemáticas fundamentales y significativas sobre el saber filosófico; no debe detenerse en detalles sin importancia o en datos secundarios del programa.
- La prueba de ensayo “escrita” puede realizarse también con consulta de libros, apuntes u otros documentos. Esto es muy apropiado para una prueba filosófica, porque el alumno pone menos interés en la memorización, y más en el tratamiento reflexivo de los problemas.
- Con el fin de ampliar el margen de posibilidades de evaluar el rendimiento del alumno y darle la oportunidad de tratar aquellos asuntos que más le motiven, conviene proponer varios temas entre los cuales elegirá uno o más como materia de examen.
- Evaluación de la asignatura por parte de los alumnos  
Para muchos profesores existe todavía algún recelo a someterse a una evaluación por parte de los alumnos. El fundamento principal de este recelo se basa en la duda de que exista en ellos una suficiente formación que les capacite para realizar esta tarea.  
La práctica de aplicación de cuestionarios a los alumnos, desmiente estas prevenciones, siempre que se guarden dos principios:



- las respuestas deben ser anónimas;
- las cuestiones que se planteen deben incidir más sobre aspectos conductuales y didácticos que sobre contenidos.

Las preguntas que se formulan pudieran ser en base a los siguientes puntos:

208



- definición de los objetivos del curso;
- organización de la materia a dictarse y del curso;
- conocimiento de la materia por parte del profesor;
- variedad de técnicas en la enseñanza-aprendizaje;
- justicia en la calificación de los alumnos;
- atención especial en los trabajos de los alumnos;
- opinión general acerca del profesor;
- opinión general acerca del curso.

Cada una de estas preguntas es baremada por el alumno en una escala que va de 0 a 10.

## Notas

- 1 Se considera a Edmund Husserl, filósofo alemán (1659-1938) como fundador de la fenomenología, método y sistema que afirma que la inteligencia humana puede intuir las esencias de las cosas de modo inmediato y cierto.
- 2 Por ejemplo: “Los pensamientos” de Pascal, “Así habló Zaratustra” de Nietzsche, “El mito de Sísifo” de Camus, “El contrato social” de Rousseau, etc.
- 3 Sacado de V. SANTIUSTE, *Didáctica de la Filosofía*, Madrid, Ed. Narcea, 1984.
- 4 Ver apéndice

## Bibliografía

GÓMEZ S. Mario

1991 Didáctica de la Filosofía, Bogotá, Ed. USTA.

SANTIUSTE, Victor

1984 Didáctica de la Filosofía, Madrid, Ed. Narcea.

BONDY, Augusto S.

1967 Didáctica de la Filosofía, Lima, Ed. Arica.

PERELLÓ, Julio

1980 Apuntes de Didáctica General, Quito, I.S.S.

209



## APÉNDICE: Objetivos en la enseñanza de la filosofía

### 1. Lógica

- Determinar la importancia de la Lógica como ciencia e instrumento básico para el razonamiento, a través de la dinámica del pensamiento, y su aplicación en la investigación científica.
- Emplear la sintaxis, la semántica y la práctica, en razonamiento lógico y matemático, para alcanzar no sólo la verdad, sino también la exactitud.

### 2. Ética

- Comprender que el hombre es un ente social que está íntimamente ligado a una vivencia de índole moral, sujeto a relaciones en las que debe tomar sus propias decisiones.
- Buscar mejores normas que le permitan lograr su bienestar social, mediante la reflexión crítica de los



principios y doctrinas morales, en relación con el medio y los cambios de la sociedad.

- Discriminar actitudes que le permitan desenvolverse bien en las circunstancias de la vida humana, en la individual, familiar, socio-política y económica, mediante una valoración moral.
- Orientar a los alumnos en el análisis de los principios básicos que rigen la conducta humana en sus diversas actividades, a base del respeto de los valores éticos fundamentales.
- Propender a la consecución de la amistad, fraternidad y solidaridad con todos los pueblos, mediante la realización de los valores morales.

### 3. Problemas filosóficos

- Reconocer el valor y la influencia del pensamiento filosófico, en la resolución de todos los problemas que inquietan a la humanidad.
- Conocer las diversas teorías filosóficas que interpretan el origen de la materia, de la vida, del hombre, del universo, de la ciencia y otras inquietudes presentes.
- Desarrollar la capacidad de ordenamiento, sistematización y análisis de los conocimientos en cualquier campo de la actividad humana.
- Comprender el valor del pensamiento, fundamento básico en el proceso de las explicaciones y estudio de los fenómenos.
- Encontrar respuestas más justas en la problemática de la sociedad contemporánea.