

TEORIA DEL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA



Abedul

Ramón R. Abarca Fernández

TEORÍA DEL APRENDIZAJE CONSTRUCUTIVISTA

Ramón R. Abarca Fernández

Editorial Zenit - 2002

CONTENIDO

Debido a la gran diversidad existente entre los alumnos, medios educativos y terrenos de estudio, no se ha formulado aún ninguna teoría global aplicable al conjunto de la psicología educativa. Por el contrario, los psicólogos trabajan en teorías sobre fenómenos concretos del aprendizaje, la motivación, el desarrollo y la enseñanza.

1. Prolegómenos

- 1.1. Problemática educativa
- 1.2. Epistemología de la pedagogía
- 1.3. Nociones sobre educación
- 1.4. Hipótesis, método, ley y teoría
- 1.5. Inducción
- 1.6. Pedagogía del lenguaje

2. ¿Teoría de la educación?

- 2.1. Aporte de la biología.
- 2.2. Aporte de la sociología
- 2.3. Aporte de la psicología

- 2.4. De los inicios al romanticismo
 - 2.4.1. Praxis educativa antigua
 - 2.4.2. Propuesta tradicional o reflexión crítica
 - 2.4.3. Cristiandad medieval
 - 2.4.4. Humanismo y renacimiento
 - 2.4.5. Intelectualismo-voluntarismo-fideísmo
 - 2.4.6. Enciclopedismo ilustrado
 - 2.4.7. Romanticismo
- 2.5. Del idealismo al nuevo enfoque
 - 2.5.1. Idealismo
 - 2.5.2. Empirismo y positivismo
 - 2.5.3. Propuestas experimentales y neopositivistas
 - 2.5.4. Naturalismo y activismo
 - 2.5.4.1. Escuela nueva
- A. Juan Enrique Pestalozzi

B. Adolfo Ferrière

B. Celestin Freinet

2.5.4.2. Corriente antiautoritaria

2.5.4.3. Propuesta de la personalidad y la relación terapéutica

Corriente sociopolítica.

Propuestas individuales

A. John Dewey

B. María Montessori

C. Ovide Decroly

2.5.5. Existencialismo y personalismo

2.5.6. Propuestas epistemológicas

2.5.7. Nuevo enfoque pedagógico

1. PROLEGÓMENOS

“Poned los problemas a su alcance y dejádselos resolver. Que no sepa nada porque se lo habéis dicho, sino porque él mismo lo haya comprendido; que no aprenda la ciencia, que la invente”. (J. J. Rousseau en El Emílio)

1.1. PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

Nos encontramos con la necesidad de superar la contraposición entre el enseñante y el animador en el sentido de:

Esbozar una renovada figura profesional de educador-animador para quien la función docente no es solamente “transmisión” de cultura, sino “elaboración” de cultura, estimulación a la “participación” y a la “formación humana y crítica”, “experimentación”, y

Reservar a los animadores de profesión tareas de actualización-formación de los formadores respecto a una serie de técnicas (de acercamiento, de socialización, liberadoras, de sucesión lógica, descondicionadoras, de la transmisión del objeto, de conocimiento, de concentración, de compromiso, de comunicación, para seguir la enumeración y el orden dados por F. Pastore).

Esta posición permite superar tanto la perdurable división entre animación y estudio, entre actividades libres y materias, tal vez apoyada por posiciones “progresistas” que continúan sacando manuales de práctica didáctica en las diferentes ramas de la animación (dramática, audiovisual, musical, expresivo-figurativa, tecnológica y psicomotora), como la identificación extremista de la libre expresión con el supuesto metodológico de una praxis educativa revolucionaria, con la totalidad de la comunicación didáctica, con el fundamento psicopedagógico de una cultura alternativa, con la higiene mental, con la “experiencia descriptiva del pensamiento epistemológico y existencial moderno” (Merciati-Fioretti-Contini).

La animación no puede ser reducida a un conjunto de técnicas, se trata más bien de una intervención cultural dirigida a la renovación de la escuela, tanto por lo que se refiere a los procesos educativos como a la posibilidad de modificar las actitudes de los docentes y de los padres. Con la animación hay que intervenir no para aligerar las materias (por ejemplo “dra



matizando” la historia) o simplemente para sustituir los viejos contenidos, sino para actuar de modo que se posibilite en el educando el desarrollo tanto de capacidades críticas como creativas.

Creatividad, entendida como capacidad y necesidad de pensar en la realidad, no separando espíritu crítico y racionalidad del momento fantástico. La animación cultural debe ser introducida en un proyecto político-pedagógico de renovación de la escuela, de sus métodos, de sus contenidos, y en un proyecto educativo que contenga, entre los objetivos a alcanzar, no sólo capacidades cognitivas, sino también habilidades psicomotoras y comportamientos afectivos; que prevea actividades didácticas dirigidas a favorecer la expresión individual y de grupo mediante los diferentes lenguajes (verbal, escrito, paralingüístico, kinésico, icónico, audiovisual, musical, etc.) partiendo de la realidad socio-ambiental en la que crecen niños y jóvenes, para alcanzar una nueva apropiación y para realizar una posible intervención modificadora de las mismas.

El problema de la educación es un problema de soluciones prácticas y no de puro conocimiento teórico. El verdadero problema del pedagogo no es el de tener un sector de la educación más iluminado que antes, sino, el de usar todos los instrumentos necesarios para iluminar todo el campo. La observación teórica de un objeto no estudia el objeto en su totalidad, sino que sólo indica las ideas útiles para una elaboración teórica.

La psicología no estudia al hombre, sino el comportamiento del hombre; la sociología no estudia al hombre, sino su capacidad de relación, etc. Con todo, para indicar lo que el hombre tiene que hacer no es suficiente saber “en parte” (cualquiera que ésta sea) quién es él.

Consecuentemente, tanto la psicología como la sociología deben colaborar en la acción del *educador que ha de arriesgarse en la tarea educativa*, aún a sabiendas de exponerse a equivocarse; ante el riesgo no sólo se le pide prudencia y justificación. Riesgo no quiere decir locura o insensatez, sino iniciativa y avance; pues:

Es preciso *dialogar con el educando*, sistema muy diferente al de los “sermones” y “rollos”. El diálogo es ayuda y comprensión, es responsabilizar al educando frente a la libertad por él estimada.

Las *formas patrocinadas por la educación nueva* para realizar la educación en la libertad son:

La cogestión, apta para la educación general, en los niveles superiores de la primera etapa y en todos los restantes.

La autogestión, ensayable ya en la segunda etapa de educación, y de posible implantación en el bachillerato, institutos y niveles universitarios.

La educación individualizada y personalizada, que atiende a las peculiaridades del sujeto y es partidaria de las bases antropológicas sobre las que descansa la educación personalizada: la originalidad, iniciativa y libertad.

De esta forma, no puede abordarse la educación con este o aquel sistema teórico, simplemente, porque es un problema práctico el que hay que resolver.

1.2. EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA

Epistemología significa “discurso sobre la ciencia”. El pensar (luego del enorme trabajo de los antiguos y de los medievales), de filosófico, se vuelve científico. En el siglo XX, el pensar, cada vez más frecuentemente, se ha acompañado y relacionado con el pensamiento que se repliega sobre sí mismo, para examinar sus propios mecanismos internos. Entonces, las definiciones usuales de epistemología son: 1) el estudio del conocimiento, en el mundo anglosajón; 2) la doctrina de los fundamentos de la ciencia (según las varias connotaciones), en el mundo científico; 3) la disciplina que se



Así, la epistemología pedagógica se puede entender como el estudio de la complejidad interna de la pedagogía tanto en su presentación *prognóstico-decisional* como en la diagnóstico-interpretativa. La epistemología pedagógica pretende reflexionar sobre las modalidades con las que se puede estructurar tal complejidad, aún conservando la unidad del saber fundamental,

conservando la unidad del saber fundamental que es precisamente el pedagógico. Por ello, la epistemología pedagógica asume el hecho de que la pedagogía sea un conjunto de saberes y en cuanto tal más semejante a la ingeniería que a la medicina.

La epistemología de la pedagogía es una epistemología propia de un área conceptual que debe resolver problemas prácticos, históricamente inaplazables. Por tanto, la epistemología debe ser referida a la práctica. Los problemas que presenta la educación (para la reflexión pedagógica) pertenecen a las necesidades más dispares del vivir humano, de modo que no es suficiente un tipo estandarizado de respuesta para todos los problemas. Se configura la necesidad de disponer de una doctrina articulada que se pueda integrar en función de la clase de los problemas propuestos y de sus necesidades.

La epistemología pedagógica: a) tiene como objeto propio no la educación, sino más bien, la teoría; b) estudia las modalidades con las que los saberes sectoriales entran a formar parte del área de saber pedagógico a fin de ofrecer respuestas a los problemas educativos planteados por las situaciones históricas; c) requiere la presencia simultánea de los cuatro momentos que se han sucedido a lo largo de la humanidad:

1) Momento prelógico: aun no se habla de pedagogía, pero se vislumbra un esbozo pedagógico en las observaciones privilegiadas que los humanos han debido intercambiar cuando, al hablar entre ellos, tuvieron (como objeto de conversación) los problemas concernientes a los hijos y al patrimonio que los mayores habían de transmitirles. La educación acumuló gestos significativos desde el comienzo, con las modalidades permitidas a los hombres primigenios. Se habla de pedagogía instintiva, pero probablemente sería más oportuno llamarla prelógica; pues en el pensamiento primigenio pedagógico puede encontrarse las mismas características instintivas y anecdóticas con las que también hoy nos encontramos en el pensamiento vulgar referido a la educación.

2) Momento filosófico: al momento de resolver una tarea, se nota un problema técnico evidente (decoración, espacios, materiales, costes, etc.), pero sobre todo, hay la declaración de un estilo de vida, que, en definitiva, se define como una “filosofía de la vida”. Este es el aspecto que emerge como calificación específica en la cultura griega; los latinos la volverán a asumir más tarde con el dicho “*propter vitam vitae perdere suam*”: no es posible vivir sin darse claramente una razón de ser de la vida misma. En el pensar pedagógico, la epistemología pedagógica encuentra la característica primaria de ser una filosofía de la educación, con el consiguiente esfuerzo de analizar la educación con una instrumentación racional. El razonar de Atenas o el ejercicio físico en Esparta son las metodologías concretas con las que se llevan a cabo las comunicaciones educativas. Ello se realizará a lo largo del tiempo con Platón, San Agustín, Santo Tomás de Aquino y muchos otros.

3) Momento científico: después de la campaña larga y victoriosa conducida por los científicos frente a la naturaleza, se considera que llegó el momento de colocar bajo la investigación empírica también al hombre, tanto en su comportamiento individual como en el grupal. El eco de la exigencia de Galileo por interesarse “*ya no de las esencias, sino de los afectos*”, alcanza al hombre. La ley de Weber-Fechner (la intensidad del estímulo que se toma como punto de partida), en psicología, y el Curso publicado a partir de 1832 por Augusto Comte (1798-1857), en sociología, representan la declaración explícita de un nuevo modo de considerar el objeto “hombre”. Ya no se trata de razonar sobre la naturaleza humana, sobre el concepto de personalidad, sobre los principios que rigen los diversos modos del “deber ser” para la formulación de un estatuto ético. Los Discursos de J. J. Rousseau (1712-1778) fueron el vértice de una nueva oleada, que completaba el movimiento iniciado en 1750 con la Enciclopedia. El interés se traslada a los aspectos constatables del comportamiento humano que se hacen cada vez más notables respecto a los definibles deductivamente. La educación ya no se afronta como un tema para planificaciones, si antes no se estableció su configuración constatable objetivamente. Todas las disciplinas que ofertan instrumentalización para recoger datos se hacen interesantes para la pedagogía: al comienzo la psicología, luego la psicología de la edad evolutiva, la

clínica y la sociología. Hoy, se ha hecho más compleja la acción del estudioso de epistemología que pretenda seguir constantemente el desarrollo de la creciente articulación interna de la pedagogía.

4) Momento lingüístico: si en el área del saber pedagógico confluyeron disciplinas tan diferentes, obviamente, cada una con sus propios métodos y sus propios resultados, cada una de ellas se expresará con su propio lenguaje específico. Si la educación es estudiada por la economía con el lenguaje económico y por la psicología con el lenguaje psicológico, ¿en qué relación se pueden poner los dos lenguajes diferentes que, por lo demás, deben concluir en el objeto idéntico, y al mismo tiempo, conservar su especificidad y autonomía, para no traicionar sus propios resultados y su capacidad significativa?. El problema del lenguaje en pedagogía obligó a los estudiosos a replantear completamente el status epistemológico de la pedagogía.

La epistemología pedagógica requiere la presencia simultánea de los cuatro momentos ocurridos a lo largo de la historia y de su uso articulado en función de la práctica.

La interdisciplinariedad pedagógica no sólo se distribuye en referencia a los cuatro momentos considerados, sino que cada uno de éstos permanece abierto a la creación de subsistemas culturales con especificación sectorial, y de esta forma, se configura una segunda modalidad de calificación de la epistemología pedagógica.

En el desarrollo histórico se notan dos grandes clases de proposiciones pedagógicas: las pronósticas y las diagnósticas. Hasta el momento en que el saber pedagógico se basaba en la deducción y no disponía de un adecuado instrumento empírico-observador, la pedagogía fue predominantemente prospectiva. La enumeración en valores (debida a la filosofía en general y a la filosofía de



la educación en particular) de los que el grupo social consideraba hacerse portador llegaba a ser el elemento directivo para las finalidades de la educación.

De esta manera, el niño de Atenas o de Esparta, el noble de Locke, el discípulo de Comenio y el niño de Rousseau son individuos humanos educados en base a diferentes ideologías o filosofías de la educación.

Cuando el pensar científico tomó en consideración también al hombre, como objeto de la propia investigación, entonces se abrió el camino para una pedagogía diagnóstica cuyas características estructurales son profundamente diferentes. No se perdió el sentido de la pedagogía pronóstica, porque la educación es planificación del hombre para el futuro; pero la formulación de los fines tuvo y tiene lugar de manera diferente.

La pedagogía diagnóstica permitió una elaboración conceptual más exacta, tanto respecto a los datos con que se opera como respecto a situaciones hipotetizables. Si el cuadro general de los fines permanece continuamente como objeto de tratamiento y de elección filosófica, las modalidades, con las que éstos se entienden o se alcanzan, se convierten en objeto de un saber mucho más controlable y objetivado.

Un sector notable de teoría pedagógica (revelado importante para la epistemología) es el que se indica como pedagogía religiosa; pero más adecuadamente definido como pedagogía cristiano-católica. En este caso, la teoría no abarca solamente una filosofía o una ideología, en la propia área del saber. Pues la teoría incluye una doctrina que tiene su teoría, pero con la aclaración de que en tal teoría no se encuentra la prueba de la propia validez. Esto es, en el área del saber pedagógico se incluye un saber experiencial, llamado por los antiguos saber sapiencial, que connota no sólo proposiciones razonablemente definidas, sino también, una ejemplaridad basada en la implicación total de la personalidad.

Además, la teoría pedagógica se compone de todas las informaciones que han influido en lo que se ha llamado el área del saber pedagógico

y que se enriquece con las contribuciones (referidas en todo momento a cada uno de los tipos de problemas) propuestas por numerosas disciplinas.

La teoría del educador es, para cada uno de los casos, individual e históricamente irrepetible y la teoría del pedagogo es un saber institucionalizado.

La atención cualificada profesionalmente que la humanidad dedica a las preocupaciones educativas (de las que la teoría pedagógica es globalmente un unificador bastante significativo) es muy escasa respecto a los fines que pretende alcanzar. La epistemología pedagógica encuentra una teoría pedagógica insuficiente respecto a la cantidad increíblemente amplia de acontecimientos educativos que se están realizando.

1.3. NOCIONES SOBRE EDUCACIÓN.

¿Idealistas?

En Platón (427-347 a.C.) encontramos varias definiciones sobre educación en las Leyes. Algunos tratadistas prefieren unas y otros otras. “Hemos dicho, y con razón, que una buena educación es la que puede dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son capaces”. “La educación es el arte de atraer y conducir a los jóvenes hacia lo que la ley dice ser conforme con la recta razón y a lo que ha sido declarado tal por los más sabios y más experimentados ancianos”.

M. Kant (1724-1804) manifiesta que “la educación es el desarrollo en el hombre de toda perfección que lleva consigo la naturaleza”. “El hombre tan sólo por la educación puede llegar a ser hombre. No es el más que lo que la educación hace de él”

G. Gentile (1875-1944), dice: “El propósito magno de la educación consiste en el desarrollo del discernimiento intelectual cada vez más hondo, y de una conciencia cada vez más profunda de la propia concienzualidad”.

¿Realistas?

Según J. Locke (1632-1704) “el llegar a poseer una mente sana en un cuerpo sano es el fin de la educación. No es incumbencia de la educación el perfeccionar al muchacho en alguna de las ciencias, pero sí, por medio de ellas, abrir y estimular las mentes para disponerlas lo mejor posible para adoptar cualquiera, cuando llegue el momento de optar por una rama del saber” (Algunos pensamientos sobre educación)

Johann Herbart (1776-1841): “La educación tiene por objeto formar el carácter en vista de la moralidad”; “es el arte de construir, de edificar y de dar las formas necesarias” (Citado por Rufino Blanco).

¿Naturalistas?

J. J. Rousseau (1712-1778): “La educación es obra de la naturaleza, de los hombres o de las cosas” (El Emilio). “La educación es el arte de educar a los niños y formar a los hombres”. “La educación no es sino la formación de hábitos”

H. Spencer (1820-1903): “La misión de la educación no puede ser otra que la de prepararnos a vivir la vida completa” (De la educación intelectual, moral y física)

¿Escuelas de educación nueva?

A. Ferrière (1879-1960): “la educación es el arte de iniciar en el niño, mediante la excitación de sus intereses, un desarrollo de las fuerzas intelectuales y morales que responda a las leyes en virtud de las cuales se realiza todo progreso biológico y psicológico; diferenciación y correspondiente, concentración de sus sanas facultades y energías volitivas”.(La ley biogenética y la escuela activa, revista de Pedagogía, Madrid, 1928).

J. Dewey (1859-1952): “La educación es la reconstrucción de la experiencia que se añade al significado de experiencia, y que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente” (Democracia y educación, 1971)

¿Perennialistas?

Aristóteles (384-322 a.C.) habla de educación en más de 50 pasajes de sus obras siendo el más célebre el siguiente: “desde la primera infancia, como dice muy bien Platón, es preciso que se nos conduzca de manera que coloquemos nuestros goces y nuestros dolores en las cosas que convenga colocarles, y en todo esto es en lo que consiste una buena educación.” (Ética a Nicómaco)

Tomás de Aquino (1225-1274): “La educación es la promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de la virtud” (S.T. Suple. 3 pars q. 41, a. 1)

Rufino Blanco (1874-1944): “Educación es operación que tiene por objeto la evolución, racionalmente conducida por el educador, de las facultades específicas del hombre para su perfección y para la formación de carácter, preparándole para la vida individual y social, a fin de conseguir la mayor felicidad posible por medio del ejercicio adoptado en cualidad, cantidad y método (instrucción), según la naturaleza del educando y en circunstancias propicias de lugar y tiempo” (Teoría de la educación)

García Hoz: “educación es el perfeccionamiento intencional de las potencias específicas humanas” (Principios de pedagogía sistemática, 1963)

Gonzáles Álvarez: “La educación es una modificación accidental perfectiva de modalidad cualitativa radicada en el hombre, por la cual se hace más apta para el ejercicio de las operaciones en aquello que tienen de específico” (La esencia de la educación, en –Actas del I congreso nacional de Filosofía, Mendoza, 1949)

¿Culturalistas?

W. Dilthey (1833-1911): “por educación entendemos la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida de los seres en desarrollo” (Fundamentos de un sistema de pedagogía, 1944)

E. Spranger (: “Educación es una formación esencial del individuo unitiva y organizada, posible de desarrollo, provocada por influencias culturales, que capacita para valiosos rendimientos y sensibiliza para valores culturales”

¿Psicosocial?

García Yagüe: “educación es la actividad que ayuda a los seres que entran en relación a interpretar de forma coherente y profunda la existencia, a integrarse eficientemente en ellas y a superar la lucha por mantener el equilibrio, la unidad y los fines personales ante un contorno exigente y desordenado”

¿Analistas lógicos?

Peters: “El ser educado implica el dominio de ciertas prácticas, el conocimiento y la comprensión de principios. Para que este ideal se concrete, es necesario aprender una gran cantidad de cosas diferentes. En consecuencia, es lógico que comencemos a considerar la existencia de más de un proceso educacional” (El concepto de la educación, 1969). Los procesos educacionales son: “el entrenamiento, la instrucción y aprendizaje por medio de la experiencia, la enseñanza y el aprendizaje de principios, la transmisión del pensamiento crítico, la conservación y el <hombre total>”

O’Connor: “Los fines de la educación son proporcionar a hombres y mujeres un mínimo de habilidades que necesitan...; proporcionarles una capacitación laboral que les permita subvenir sus necesidades; despertar interés y gusto por el conocimiento; hacerlos capaces de criticar; ponerlos en contacto con las realizaciones culturales y morales de la humanidad y enseñarles a apreciarlas” (Introducción a la filosofía de la educación, 1971)

La simple lectura de estas definiciones suscita asociaciones, sistemas filosóficos, teorías educativas que las alientan, el medio histórico que las inspiró y muchas críticas ante ciertas parcialidades e imprecisiones. Sería prolijo hacer anotaciones a las aquí espigadas, por ser indispensable el marco de referencia de que no podemos disponer.

Díaz Fabelo ha verificado recuentos estadísticos para deducir cuáles son las constantes más repetidas en las 133 definiciones por él presentadas. Hay 195 conceptos diferentes; pero de todos ellos sólo 9 se repiten con una frecuencia de 5 o superior a 5. Sólo 3 descuellan: desarrollo (14 frecuencias), perfección (13 frecuencias) y formación (8

frecuencias). La interpretación más obvia de este análisis pudiera ser que los tres elementos fundamentales en el proceso educativo son: a) la espontaneidad evolutiva, b) la finalidad perfectiva racionalmente prefijada y c) la integración holística de cuanto adviene al hombre en las etapas evolutivas. De otros análisis similares se ha concluido que la educación es intencional y planeada, distinguiéndose del proceso de maduración y de los influjos ambientales azarosos; hay estratos o niveles en el educando; y la comunicación pedagógica entre los dos polos del proceso educativo (educador y educando) son necesarios, aunque desde diferentes ángulos.

1.4. HIPÓTESIS, MÉTODO, LEY Y TEORÍA

A. HIPÓTESIS

Del griego *ὑπόθεσις* es el enunciado o conjunto de enunciados que puede ser puesto a prueba. La característica de la hipótesis es que no incluye una garantía de verdad ni la posibilidad de una confirmación directa. Una hipótesis puede ser cierta, pero su certeza puede resultar sólo de la confirmación empírica de sus consecuencias.

“El término hipótesis significa literalmente "*algo puesto debajo*", considerando que lo puesto debajo es un enunciado y lo que se coloca "encima" de él es otro enunciado o una serie de enunciados. En tal sentido, la hipótesis es un enunciado o serie articulada de enunciados, que antecede a otros constituyendo su fundamento.

Por tanto, la hipótesis es la tentativa de explicación provisional mediante una suposición o conjetura verosímil, formulada teóricamente y destinada a guiar la investigación; pues debe ser abandonada (refutación), rectificada (corrección) o mantenida (verificación) después de ser sometida a la verificación empírica. Es uno de los elementos básicos del método científico y funciona como primer nivel de una teoría, nivel que por la verificación empírica se transforma en ley o teoría, una vez comprobada.

En este contexto, una hipótesis siempre mira hacia adelante, porque es una proposición que puede ser puesta a prueba para determinar su

validez y algunas veces puede ser contraria al sentir común, o estar de acuerdo con él, o simplemente darse el caso de ser correcta o incorrecta. La hipótesis siempre es una pregunta formulada de tal manera que se puede prever una respuesta de alguna especie.” (R. Abarca en Proceso del Conocimiento, Gnoseología o Epistemología, 1991).

En las ciencias naturales la hipótesis es una *suposición que se hace con el fin de explicar los hechos observados*. Así, la hipótesis posee un *valor heurístico* si conduce al descubrimiento de leyes y establecimiento de teorías. Pero cuando una hipótesis no proporciona explicación alguna exenta de contradicción, y por lo tanto, es indudablemente falsa, puede, sin embargo, seguir existiendo como *hipótesis de trabajo*, en caso de ser útil para encontrar la verdad.

En consecuencia, mientras se trata únicamente de hipótesis, se da solamente un grado de mayor o menor probabilidad, no existe todavía la certeza, porque el mismo estado de cosas permite a veces ser interpretado de varias maneras.

Con la *verificación*, es decir, con la comprobación, directa o indirecta, la probabilidad existente puede aumentar y conducir, finalmente, a la certeza al excluir cualquier otra clase de explicación; entonces la hipótesis se convierte en una ley y luego en teoría; ejemplo, la hipótesis atómica se convirtió en teoría atómica después de múltiples comprobaciones independientes entre sí, de suerte que la existencia de átomos no es ya una suposición, sino un hecho explicado.

“Las hipótesis constituyen un puente entre la teoría y la investigación empírica, y, por esta relación contribuyen al desarrollo de la ciencia. Por lo que, para su formulación correcta, las hipótesis deben:

- Ser expresadas en forma objetiva.
- Tener conceptos claros y precisos.
- Referirse a un campo específico de la realidad.
- Sustentarse en conocimientos comprobados.
- Relacionar por lo menos dos variables.



- Ser predictivas.

Las fuentes para la formulación de hipótesis son:

- La observación de los hechos.
- La información empírica.
- Las teorías científicas.

Las hipótesis que no se sustentan en datos empíricos, es decir, en hechos observables, dejan de ser hipótesis. Las hipótesis son planteadas, comprobadas y demostradas relacionando: a) la observación de los hechos, b) la experiencia del investigador y c) las teorías científicas y datos estadísticos con el propósito de establecer los hechos y la solución de los problemas.

Son elementos exigentes de las hipótesis:

- La unidad de análisis, pues son los fenómenos u objetos de investigación individual o grupal.
- Las variables o propiedades de las unidades de análisis, dado que indican los aspectos esenciales del problema y a través de las que se realizará la investigación.
- Los procesos lógicos a través de los cuales se visualiza lo que debe investigarse y la coherencia lógica de las variables”. (Ramón Abarca, Vocabulario del Nuevo Enfoque pedagógico, 2000)

La capacidad de abordar una hipótesis sirve para medir el grado de espíritu inventivo de una persona. En ciencia, se distingue entre hipótesis-ley, o hipótesis menor (que se define como la anticipación de la ley) y la hipótesis mayor o hipótesis-teoría. Esta última propone una explicación del conjunto del universo: de su nacimiento y de su formación (Pedro Simón marqués de Laplace, 1749-1827); de la naturaleza de la materia (atomismo, etc.). Lo que es "hipotético" se opone a lo que es "real", así como lo "probable" se opone a lo "cierto".

Toda hipótesis es una conjetura de la que parte el investigador y le sirve de guía en su trabajo: “Si p, entonces q” (“siempre que sucede tal

cosa, sucede tal otra”). Si sucede q, entonces puede aceptarse como válida la hipótesis; no sucede q, entonces hay que desechar la hipótesis. Las hipótesis adquieren rango de ley científica después de haber sido verificadas experimentalmente.

B. MÉTODO

“El término método proviene de dos voces griegas "μεθά" (junto a) y "οδος" (camino); por tanto, el método es el camino seguido para construir y alcanzar un objetivo. El vocablo método tiene dos significados fundamentales: 1) toda investigación u orientación de la investigación; 2) una particular técnica de la investigación. El primer significado no se distingue del de "investigación" o "doctrina". El segundo significado es más restringido e indica un procedimiento de investigación ordenado, repetible y autocorregible, que garantiza la obtención de resultados válidos.

A este último significado se refieren las expresiones tales como "el método deductivo", "el método inductivo", "el método silogístico", "el método de los residuos" y en general las que designan procedimientos de investigación o de control particulares. En el uso moderno y contemporáneo prevalece este último significado.

En este contexto, la mayoría de los autores distinguen el “método” de los “métodos”. Los norteamericanos utilizan el término "procedimientos" en el sentido que nosotros empleamos la palabra "métodos" (en plural); pero esta sustitución no añade claridad alguna. Por ejemplo C. Mc. Kinney distingue cinco procedimientos que integran la metodología de las ciencias: el procedimiento estadístico, experimental, tipológico, histórico y el estudio de los casos. Pero esta no es completa ni homogénea. ¿Cómo situar en el mismo plano la estadística, el método experimental y el método de los casos?.” (R. Abarca en El trabajo intelectual una metodología, 1997)

La ciencia reconoce como conocimientos científicos los que han sido logrados en forma metódica, pues constituyen la obra intelectual de percepción, descripción, interpretación, experimentación y aplicación.

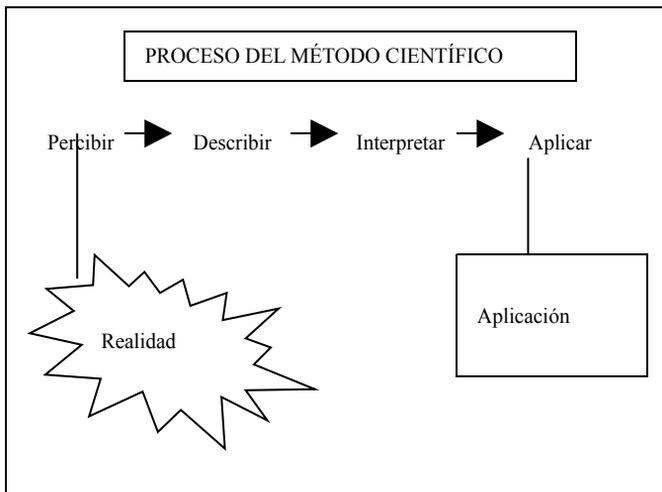
Consecuentemente, el método científico necesariamente exige un objeto empírico o qué analizar. Por ello A. P. Kuprian afirma que *“el método científico es la cadena de pasos (o acciones) basadas en un aparato conceptual determinado y en reglas que permiten avanzar en el proceso de conocimiento desde lo conocido hasta lo desconocido”*. Al ser un proceso, exigentemente requiere de unos pasos a seguir:

Percibir: es la recepción de los informes que nos presenta la realidad. Tal percepción se da mediante la observación y la experimentación exploratoria.

Describir: constituye el segundo paso de la investigación, es decir, el de la codificación y cuantificación de los datos que deben ser medidos y clasificados, para luego ordenarlos y constituirse en datos de primera mano.

Experimentar: el experimentar incluye el diseño y la realización de las experiencias mediante las cuales se sustentará o refutará las tentativas surgida en el paso anterior.

Aplicar: este paso se da mediante la interpretación verificada a través de la experimentación en el campo específico.



C. LEY

En acepción propia, la ley es la regla dada a una comunidad con carácter obligatorio, es decir, imponiendo un deber moral a los miembros de la misma. Pero al referirnos a leyes, en sentido amplio, significamos las observaciones que debe tenerse en cuenta para alcanzar determinados fines particulares; así:

- las que denotan **un** deber no moral: las leyes lógicas, gramaticales, las de las obras artísticas;
- en sentido figurado: la ley designa el deber (naturalmente necesario) regulador del obrar que se sustrae a la libertad: leyes naturales, leyes psicológicas.

Galileo Galilei (1564-1642) afirma que Dios nos ha dado sentidos, razonamiento e intelecto: por medio de ellos podemos llegar a "*conclusiones naturales*", obtenibles "*a través de las sensatas experiencias o de las demostraciones necesarias*".

Carlos de Secondat barón de Montesquieu (1689-1755) dio una idea exacta del término "ley" al afirmar que son "*las relaciones necesarias que nacen de la naturaleza de las cosas*" (Espíritu de la Leyes). Emmanuel Kant (1727-1804) manifiesta que lo peculiar de toda ley es la universalidad de su forma. No hay excepciones para las leyes.

El descubrimiento de las leyes de la física procede menos de la naturaleza que del laboratorio, y los hechos observados se someten a unas experiencias cada vez más alejadas de la realidad. Por eso la ley ya no aparece como un decreto de la Providencia, sino como una propiedad de la naturaleza. Sin embargo, aún secularizada (de su origen teológico) conserva un carácter sagrado, en especial para los científicos. Pero la ley no es más que un medio, una regularidad estadística, como afirma J. Ullmo "*una ley natural es la expresión matemática de validez permanente deducida de una relación repetible, comprobada en los fenómenos naturales. Así, queda claro que las leyes se extraen de los fenómenos y que es una expresión defectuosa*

decir que los hechos se someten a unas leyes, cuando debe decirse que los hechos suponen unas leyes" (La pensée scientifique moderne, 1958).

Usualmente se distingue dos tipos de ley: ley natural (científica), que inexorablemente se cumple, y, ley moral (ética), que debe cumplirse pero puede no ser así. Por ello las leyes naturales se expresan en un lenguaje indicativo y las leyes morales en un lenguaje prescriptivo o imperativo. La ley natural, que rige en el reino de las causas, es la expresión de las relaciones constantes observadas en los fenómenos de la naturaleza, las llamadas regularidades naturales.

Dentro de la misma noción de ley natural (ley científica), frecuentemente se ha distinguido varios tipos de leyes. Por ejemplo, se habla de ley causal y ley estadística. La primera es considerada como el tipo de ley que rige en un sistema determinista; en cambio, la segunda puede admitir un indeterminismo, aunque no es necesario que lo haga. Con todo, debemos advertir que si bien esta distinción puede ser útil a ciertos efectos, puede también inducir a confusiones, ya que la llamada "ley estadística" no tiene por qué dejar de ser causal.

En la ciencia, el problema de la ley ha sido muy debatido por la epistemología contemporánea; en particular, la tesis de que la ley (en la ciencia natural) se refiere siempre al carácter de necesidad de un grupo de hechos, a la comprobación empírica de una regularidad, comprobación efectuada generalmente por inducción mediante el "paso del fenómeno a la ley" en la medida que la hipótesis propuesta ha sido verificada y comprobada plenamente.

Richard Braithwaite (1900-) sostiene que "*el concepto fundamental de la ciencia es el de la ley científica y la finalidad fundamental de una ciencia es el establecimiento de leyes. Para comprender de qué modo obra una ciencia y de qué modo suministra explicaciones de los hechos que investiga, es necesario comprender la naturaleza de las leyes científicas y el modo de establecerlas*" (Scientific Explanation, 1953). Según él, la ciencia está constituida por un sistema jerárquico de hipótesis unidas deductivamente, en el que las generalizaciones o hipótesis a nivel más bajo se explican o deducen de las que ocupan el

nivel más alto, como "átomos", "electrones" y "procesos mentales inconscientes", son conceptos "teóricos", los cuales no describen las propiedades de las cosas directamente observables, sino que se unen a los hechos mediante complejas relaciones lógicas.

La cuestión de la validez de la ley científica y, su necesidad, es entendida diversamente según la doctrina sustentada acerca de la realidad física. En general, mientras unos sostienen que la ley sólo expresa relaciones entre fenómenos o que tiene un valor estadístico, otros señalan que la necesidad de la ley se origina en el hecho de que se refiere a esencias o, si se quiere, a los "*objetos formales*".

Sin embargo, la necesidad de la ley no implica la necesidad de un fenómeno contingente; la ley indica que tal fenómeno ha de producirse según determinada ley, pero no que el fenómeno en cuestión (tal determinado fenómeno singular) haya de producirse forzosamente.

Lo que hoy preocupa, es analizar el significado de "hipótesis" en relación con el significado de otros términos usados en el lenguaje científico. Se trata, pues, de la lógica del concepto "hipótesis". A este respecto debe distinguirse dos puntos importantes:

Primero: se ha reconocido que dado un determinado enunciado teórico éste no es en sí mismo una hipótesis sino en relación con la teoría dentro de la cual se halla. La teoría tiene diversos niveles conceptuales como por ejemplo enunciados sobre medidas, leyes, principios, etc. Un determinado enunciado puede ser una hipótesis en un momento, y, en otro, una ley.

Segundo: teniendo en cuenta lo anterior se ha tendido a distinguir cuidadosamente entre la hipótesis, por un lado, y por otro, el principio, la ley, el fundamento, la causa, el postulado, la teoría, la síntesis, etc. Las razones más usuales, a favor de esta distinción, con las siguientes: mientras la hipótesis (del griego hipótesis, base, suposición, hipótesis) es una anticipación de he-



chos ulteriormente comprobables; el principio (del latín principium = principio, aquello de donde procede algo; el concepto de principio es más amplio que el de causa) es un fundamento axiomático; el fundamento es un principio real; la causa es un antecedente invariable; la síntesis es una generalización inductiva; y la teoría (del griego *theoria* = visión, contemplación, especulación) es una síntesis de leyes.

Mientras una explicación, efectivamente exenta de contradicción en sí misma y respecto a los hechos, no excluye otra, no pasa de hipótesis más o menos probable.

Sólo cuando se demuestra que la explicación dada es la única que responde a los hechos, logra la categoría de tesis. La teoría se confirma sobre todo conduciendo al descubrimiento de nuevos hechos. Es de notar que, a menudo, lo comprobable en la experiencia no son las proposiciones aisladas de una teoría, sino ésta en conjunto.

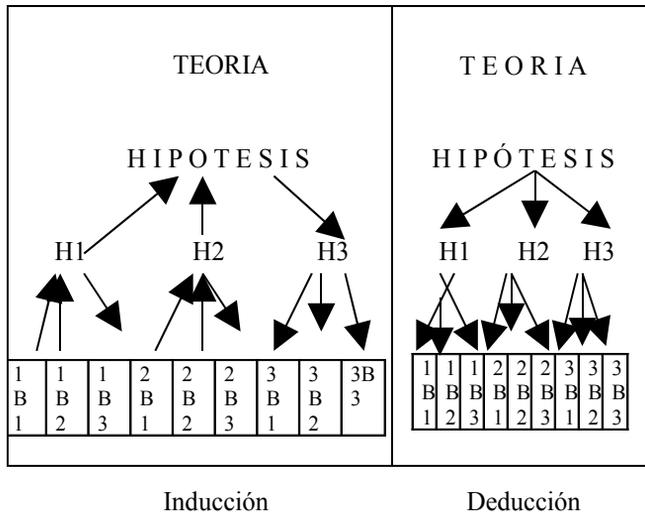
D. TEORÍA

El significado primario del vocablo "*theoria*" es contemplación. De ahí que se pueda definir la teoría como una visión inteligible o una contemplación racional, es decir, conocimiento puro; se le emplea en oposición a práctica que denota cualquier clase de actividad fuera del conocimiento mismo, especialmente la actividad orientada hacia el exterior.

Isaac Newton (1642-1727) formuló cuatro reglas para investigar las ciencias de la naturaleza:

- a. aceptar causas que sean verosímiles y suficientes;
- b. atribuir efectos semejantes a las mismas causas;
- c. considerar las propiedades de todos los cuerpos;
- d. en física experimental tener por exactas las conclusiones obtenidas por inducción.

Cuando ulteriormente se mejora y desarrolla una teoría, las primeras formulaciones de la misma no son falsas sin más, sino que únicamente se manifiestan como insuficientes frente a un experimento más amplio. Las partes de una teoría que son co-afirmadas (inadvertidamente o por prejuicio filosófico), pero que no son necesarias para la deducción de lo realmente observado, no son confirmadas por una teoría considerada cierta y válida.



Los filósofos de la ciencia han introducido interpretaciones muy diversas acerca de la naturaleza de las teorías científicas:

- Para unos, la teoría es una descripción de la realidad (descripción de percepciones o descripción de los datos de los sentidos).
- Para otros, la teoría es una verdadera explicación de los hechos.
- Algunos, sólo la identifican con un simbolismo útil y cómodo.

Karl Popper (1902-) afirma que la teoría t_1 es suplantada por t_2 : 1) t_2 hace aserciones más precisas; 2) t_2 tiene en cuenta más hechos y

explica más hechos; 3) t_2 describe o explica los hechos con más precisión; 4) t_2 superó los controles que t_1 no lo consiguió; 5) t_2 ha sugerido nuevos controles experimentales no considerados por t_1 y los ha superado; 6) t_2 ha unificado varios problemas que no podían ser puestos en relación entre sí.

En Aristóteles y en forma parecida en Kant, los vocablos "praxis" y "práctico" se reservan para la acción moral de la voluntad, empleando los términos *tekné* y "técnico" para designar la actividad dirigida a objetos exteriores. Afín a teoría es la meditación (atención concentrada y, por lo mismo, acrecentada del conocer y del pensar) y la especulación.

En la moderna doctrina de la ciencia, el vocablo "teoría" se contrapone tanto al escueto establecimiento de hechos como a la hipótesis. En la ciencia natural, al establecimiento de los hechos (mediante la experiencia y el experimento) sigue la descripción unitaria de aquellos, exenta de contradicciones y, donde sea posible, matemática, así como su explicación por leyes y causas necesarias. La biología surge como ciencia el año 1802, gracias al trabajo que aisladamente realizaron Jean B. Lamarck (1741-1828) en Francia y Gottfried Treviranus (1776-1837) en Alemania.

En la ciencia actual, el vocablo "teoría" no equivale exactamente al de "contemplación", pues designa una construcción intelectual que aparece como resultado del trabajo filosófico o científico. Los filósofos de la ciencia han introducido interpretaciones muy diversas acerca de la naturaleza de las teorías científicas. Para unos, la teoría es una descripción de la realidad (descripción de percepciones o descripción de los datos de los sentidos). Para otros, la teoría es una verdadera explicación de los hechos; pues las leyes científicas y explicativas están organizadas en una jerarquía, según la cual hay:

- Leyes primarias que explican hechos observados,
- Leyes secundarias (o leyes de leyes) que explican conjuntos de leyes primarias,
- Leyes terciarias (o leyes de leyes) que explican conjuntos de leyes secundarias y así sucesivamente.

- Finalmente, otros sólo la identifican con un simbolismo útil o cómodo.

Muchos autores han manifestado que el análisis de la naturaleza de la teoría plantea problemas epistemológicos, pero que se los puede soslayar sin excesivo daño para el análisis que debe limitarse a describir la estructura de la teoría.

Una concepción reciente unifica diversos conceptos habitualmente separados y aún contrapuestos: "*Una teoría científica es un sistema deductivo en el cual ciertas consecuencias observables se siguen de la conjunción entre hechos observables y la serie de las hipótesis fundamentales del sistema*".

En este contexto, para el racionalista, el criterio de la verdad no depende de nuestros sentidos; es intelectual. Las construcciones lógicas y los esquemas conceptuales forman los procesos de un pensamiento ante todo intuitivo, es decir, que arranca parte de lo general para aplicarse a lo particular. En efecto, el racionalismo se opone principalmente a la "revelación", a una cierta metafísica, revistiéndose de unas formas complejas y a veces aproximadas a un idealismo racionalista.

Por contraste, el empirismo afirma que el origen del conocimiento se encuentra en la experiencia. Cree en el valor de la conservación, o sea, en la sensación. Lo concreto se encuentra así aprehendido por lo sensible. Es lo contrario de la concepción platónica.

Nosotros consideramos que nuestro conocimiento sólo puede darse con el aporte de la experiencia y de la inteligencia que posibilita la abstracción de los datos alcanzados por los sentidos. Pues la verdad de una teoría consiste en su validez y su validez depende de su capacidad para cumplir las funciones a las que está llamada.

La distinción radical entre las ciencias naturales y las educativas es que el proceso educativo no es un proceso natural, sino humano, lo que significa que sobre las leyes que rigen los fenómenos de la naturaleza hay que añadir las que rigen los fenómenos vegetativos y

sensitivos, y sobre todo, las que rigen los fenómenos específicamente humanos, porque a este tipo de fenómenos pertenece la educación. No puede ser una ciencia natural aquella que estudia un fenómeno humano.

D.B. Gowin enuncia los requisitos a los que se ajustaría la teoría educacional:

el *proceso educativo* exige que el adulto (el educador) haga algo por, con y para otra persona;

el adulto educador tiene una *responsabilidad moral* en el proceso educativo;

la teoría educacional ha de considerar el *acto educativo*;

para justificar este acto educativo, la teoría educacional ha de establecer la *relación humana* entre personas;

la teoría educativa ha de tener presente que el término del acto educativo es una *persona en evolución* y no una cosa con posibilidad de manipulación. (Can educational theory guide practice, 1969)

*Según G. Stanley Hall (1844-1924) y G. Lindzey “*una teoría no es más que una hipótesis puramente ideal o una especulación sobre una realidad no reconocida todavía con certeza como tal. En el momento que se confirma la teoría, ésta es un hecho ..., no se puede estar seguro de que las teorías sean verdaderas ... Una teoría no es nunca verdadera o falsa, aunque puedan resultar tales sus consecuencias*”.

Y continúa, “una teoría es solamente útil e inútil y dichas cualidades se definen sobre todo en términos de eficacia en expresar previsiones y juicios sobre hechos que le atañen que se pueden verificar a continuación”.

En el momento en que la pedagogía se hace sierva de una teoría psicológica, no es el aspecto cognoscitivo cuanto el práctico-operativo el que predomina, si es cierto que una teoría es útil o no, es más o menos útil.

Es evidente que esto lleva pedagógicamente a proponer la pregunta ineliminable: *¿en relación a qué aspecto de la educación se puede hablar de utilidad?*. Más aún, *¿es suficiente justificar la referencia a*

una teoría psicológica más bien que a otra sólo en relación con la utilidad que de ésta puede sacar la acción educativa?

Las teorías que se construyen para resolver nuestros problemas tienden a aumentar dentro de sistemas unificados. Nosotros no somos estudiosos de ciertas materias, sino, de problemas. Y los problemas pueden pasar a través de los límites de cualquier materia o disciplina, sostenía Popper.

Pues, lo que importa son los problemas, y éstos se resuelven, como manifestaba Jorge Pasquali, con todos los medios teóricos y técnicos que están a disposición de una época determinada. Esto es cierto; pero también es cierto que existen las *disciplinas*, entendidas precisamente como racimos de teorías y técnicas de prueba orientadas a la solución de familias de problemas. De ahí la importancia de la interdisciplinariedad.

Por todo ello, Jean-Paul Richter (1763-1825) concluye: “*una educación está bien llevada si puede demostrar la fuerza útil no sobre un niño aislado, sino sobre un cierto número de niños que trenzan juntos las raíces ... Que este ejemplo dé ánimo a todos los padres de hoy día ante un porvenir en cualquier caso hostil hacia el que éstos han de enviar a los propios hijos*”. Pues la educación es un *proceso típicamente humano*, porque presupone *capacidades* exclusivas del hombre, tales como la *inteligencia* por la cual aprende y planea su perfeccionamiento, la *libertad* para autorrealizarse, el *poder* de relacionarse y comunicarse, la posibilidad de socializarse...

No podemos olvidar que educarse es autorrealizarse con la ayuda del adulto y, si el proceso educativo es comunicación, jamás podrá ser totalmente heterónomo ni totalmente autónomo. La madurez de la sociedad, de la política y del contexto general en que se produce la educación pondrá el acento unas veces en un extremo y otras en el diálogo educador-educando.

Por todo ello, nos inclinamos más por las propuestas pedagógicas o planteamientos educativos antes que por la noción de teoría educativa.

1.5. INDUCCIÓN

La inducción es una generalización, por la cual se hace extensivo a una clase de objetos lo que se observó en un individuo o en algunos casos particulares. La filosofía clásica distingue cierta inducción rigurosa, llamada aristotélica, que reconoce ciertas características a los fenómenos observados (en principio, la totalidad de los casos), generalizándolos o resumiéndolos en una ley, y la inducción amplificadora (erróneamente denominada baconiana) o experimental, que, partiendo de un número determinado de hechos observados, generaliza aplicándolos a un número infinito de hechos posibles.

Aristóteles proporcionó un concepto suficientemente preciso de la inducción y lo introdujo como vocablo técnico para designar un determinado proceso de razonamiento, aunque no le dio un tratamiento único.

Sexto Empírico partió de la distinción entre inducción incompleta e inducción completa. La "completa" consiste en la observación de todos los casos particulares; no es un raciocinio, sino una enumeración. La inducción es matemática, pues, la conclusión de que una cierta fórmula, válida para n , vale asimismo para $n + 1$, se demuestra partiendo de la índole de la fórmula con el mismo rigor deductivo con que se prueba que vale para un número determinado; por tanto, en realidad es una deducción.

Mientras la deducción concluye lo particular de lo universal, o de la esencia de un objeto sus propiedades necesarias, la inducción intenta obtener (de los casos particulares observados) una ley general válida también para los no observados. Por ejemplo, una persona que ve a un mal estudiante de determinado centro educativo, "induciría" que todos los estudiantes de ese centro son malos estudiantes.

La verdadera inducción es la incompleta, que, de un número relativamente corto de casos observados saca una conclusión respecto a todos los casos semejantes. Este raciocinio encuentra su justificación en el principio de razón suficiente, el cual, excluyendo la casual semejanza de los casos sometidos a observación metódica, exige, en

las condiciones observadas, cierta necesidad por parte del proceso estudiado.

Ahora bien, si éste es necesario en las condiciones dadas, se verificará siempre que se den condiciones semejantes. La inducción engendra auténtica certeza, aunque, evidentemente, no es absoluta, es certeza hipotética.

Francis Bacon (1561-1625) planteó con insistencia la cuestión del tipo de enumeración que debía considerarse como propio del proceso inductivo científico. Afirmó que "*el hombre, ministro e intérprete de la naturaleza, hace y entiende en la medida en que haya observado el orden de la naturaleza, mediante la observación de la cosa o con la actividad de la mente*" (Novum Organon). Entiende por método no sólo el retorno a la experiencia sino también el progreso positivo del pensamiento y las precauciones para poseerlo. "La verdad, escribe, sobrevive más fácilmente al error que a la confusión".

Entendió que la investigación no puede partir de la percepción de lo particular sino más bien "*de las generalidades confusas del sentido común*" para observar los casos particulares y volver en lo posible a otra generalidad, pero racional y ordenada. "Lejos de oponer inducción y deducción, que juegan un papel esencial en el método experimental", declara que "*toda filosofía natural sólida y fructuosa emplea una doble escalera, a saber, la escalera ascendente y la escalera descendente; una que sube de la experiencia a los axiomas (principios), otra que desciende de los axiomas a los nuevos inventos*" (Novum Organum).

Observando que en las ciencias se *llega a formular proposiciones* de carácter *universal*, partiendo de enumeraciones incompletas, en sus tablas de presencia y ausencia, formuló una serie de condiciones que permiten establecer inducciones legítimas. Denominó tablas a las coordinaciones de las instancias, esto es, de los conceptos particulares de un fenómeno y distinguió las tablas de:

- a. Presencia, casos en que se presenta un fenómeno particular;
- b. Ausencia, casos en que dicho fenómeno no se presenta;

- c. Grados o comparativas, las diferentes maneras en que el fenómeno puede manifestarse en contextos diferentes; y, por último,
- d. Las tablas exclusivas, las tablas ofrecen el esquema de toda investigación experimental (Novum Organum).

Bacon no fue un científico, sino un profeta que propagó la idea de una ciencia experimental y previó e inspiró la revolución industrial.

Se alega que no es justo contraponer la inducción baconiana a la inducción aristotélica, pues Aristóteles y autores antiguos y medievales no excluyeron las inducciones basadas en enumeraciones incompletas; sólo distinguieron entre enumeraciones completas y enumeraciones incompletas, agregando que si bien ambas son suficientes para producir inducciones legítimas, sólo las primeras exhiben claramente el mecanismo lógico del proceso inductivo.

La inducción no es un razonamiento riguroso (a diferencia de la deducción), pero es el principio de todos los descubrimientos. En el esquema clásico del método científico, expuesto por Juan Stuart Mill (1806-1873) autor de "Principios de Economía Política", la inducción corresponde al *segundo momento de la investigación*, o sea que sigue la "observación" y permite el tránsito de ésta a la enunciación de una "ley". El tercer momento de la investigación corresponde a la "verificación" experimental.

El sabio prueba el movimiento del pensamiento avanzando en el conocimiento; pero el filósofo pone en entredicho el valor de la ciencia. El conflicto entre el rigor y la fecundidad se amplía y hace nacer el problema del conocimiento y del valor de la ciencia.

Aún admitiendo la existencia de un punto débil en el descubrimiento científico, Jacques Lefebvre d'étaples (1455-1536) se pregunta ¿puede considerarse absoluta la separación entre el rigor de la deducción y la fecundidad de la inducción? Según Aristóteles, el silogismo es un razonamiento cuyo término medio juega un papel esencial de mediación, de relación fundamental. Clasifica los objetos según las cualidades esenciales de la naturaleza. El juicio da un contenido de silogismo. Decir: Sócrates es un hombre, todos los hombres son

mortales, luego Sócrates es mortal, es reconocer en Sócrates las cualidades de hombre y mortal.

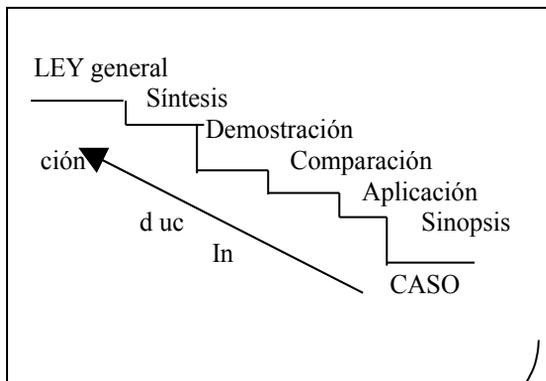
Los razonamientos inductivos no son válidos o inválidos, pues estos términos se aplican a los razonamientos deductivos. Pero puede estimarse como mejores o peores los razonamientos inductivos, según el grado de verosimilitud o probabilidad que sus premisas confieran a sus conclusiones.

Según Franz Kutschera, puede distinguirse tres fases en el proceso de investigación inductiva:

- 1) El punto de partida es la observación de los fenómenos empíricos, describimos y clasificamos esos fenómenos y reunimos material de observación
- 2) Sobre la base del *material de observación*, anticipamos unas generalizaciones; *reunimos* esas observaciones en hipótesis, que explican los fenómenos.
- 3) Se exponen varias hipótesis, sin que de momento estén vinculadas entre sí. Pero queremos ponerlas en una conexión sistemática. Así que buscamos una hipótesis de tipo superior, que esté en condiciones de reunir y explicar las hipótesis de tipo inferior. Y así establecemos una teoría. (Teoría de la ciencia, 1972)

Los procedimientos inductivos van de lo particular hacia lo general para descubrir y establecer la ley científica en la siguiente secuencia:

Experimentación



Además, debemos recordar los sub-procedimientos analíticos y sintéticos:

- 1° Los analíticos: a) la *división* o separación de las partes constitutivas de un todo; b) la *clasificación* u ordenamiento por clases.
- 2° Los sintéticos: a) la *conclusión* o consecuencia lógica de una argumentación; b) el *resumen* o condensación clara y ordenada de varios conceptos; c) la *definición* o delimitación breve, clara y completa de un concepto; d) la *recapitulación* o cierre total o parcial de aspectos fundamentales.

Concluimos este ítem acentuando que sólo de proposiciones puede predicarse la verdad o falsedad, nunca de razonamientos. Similarmente, las propiedades de validez o invalidez sólo pueden pertenecer a razonamientos deductivos, pero nunca a proposiciones. Existe una conexión entre la validez o no validez de un razonamiento y la verdad o falsedad de sus premisas y su conclusión, pero esta conexión no es de ninguna manera simple (Ramón Abarca en La Filosofía: Vida de la universidad, 1997).

Es dentro de este marco que analizaremos la llamada teoría educativa, y observaremos si por lo menos hay algo que resista el análisis, o simplemente son planteamientos que se van formulando y reformulando.

1.6. PEDAGOGÍA Y LENGUAJE

¿Qué es lo que puede ser *objeto* de *observación*, de *experimentación* y de *medida*? Se responde remitiéndose al *behaviorismo*: no los estados de conciencia (cuya existencia incluso niega J.B. Watson), sino más bien sólo los comportamientos.

De aquí resulta una educación que pone su objetivo en la *adecuación al ambiente*; así, la modificación del comportamiento humano es

consecuencia del conocimiento ambiental, es decir, de lo que se aprende en la relación ambiente-hombre mediante la relación estímulo-respuesta. Pero ¿cómo puede descuidar la educación los procesos psíquicos superiores y cómo negar que exista una experiencia de la interioridad de la conciencia, aunque no sea traducible a elementos cuantificables?.

La pedagogía “*científica*” que pretende adherirse a la totalidad de la experiencia humana es la denominada *funcionalista*, pues, sobre la base de un conocimiento psicológico de las leyes fundamentales de la conducta, *concebe* la educación como una *adaptación activa* al ambiente.

Pero, con esto, se limita la consideración de los objetivos a los de naturaleza biopsicológica, subordinando a éstos, aunque no se niegan explícitamente, los de naturaleza intelectual, ética, estética y religiosa.

Así pues, ¿en nombre de la totalidad de la educación, que *no puede ni debe descuidar nada del hombre*, se deberá negar la posibilidad de una pedagogía científica, es decir, de una ciencia de la educación? ¿O más bien nos deberemos contentar con entenderla como un *saber genérico*, sin un estatuto epistemológico propio?

Que la pedagogía no pueda pretender definirse como *ciencia*, puede ser testimoniado por el lenguaje que ella utiliza. Y cualquiera sea la forma de entender el saber, es cierto que *éste se expresa lingüísticamente* a un nivel de propiedad y de rigor que excluye ambigüedad y multiplicidad de sentidos.

Si las matemáticas son consideradas como la ciencia formal más correcta, esto es confirmado por la precisión del lenguaje que siempre se refiere a una “realidad” y a ella sola.

¿Cómo habla la pedagogía? De las muchas teorías del lenguaje, juzgamos que debemos considerar *dos funciones*: la informativa y la imperativa. Si alguien quisiese tomar en consideración la función emotiva, tendría por respuesta que ésta forma parte (en educación) de la función imperativa, como puede constatarse fácilmente al darse una

orden o un consejo que va acompañado de una *cierta tonalidad comunicativa*.

Si la pedagogía se acostumbró a usar el lenguaje *imperativo-prescriptivo*, es porque durante siglos *dominó el adultismo*, en todas sus formas y en todos sus reflejos psicológicos y sociales. La *orden* y la *prohibición* fueron *formas comunes* y habituales con las que los ancianos se referían a los jóvenes.

Toda la pedagogía *disciplinaria* está ligada a la función imperativa del lenguaje, que se ofrece en signos un tanto significativos, aunque, más allá del lenguaje, se impone el inevitable problema de la autoridad que manda y prohíbe desde la fundación ética y ontológica.

Pero, en esa situación, nos hallamos frente a un discurso referido directamente a la acción. De manera diferente se plantea el discurso cuando éste se mueve resueltamente en el ámbito pedagógico, es decir, cuando describe, constata, compara y evalúa la educación.

En este caso, prevalentemente se trata de subrayar la función informativa del lenguaje: pero es menester reconocer que el aspecto *denotativo* y el *referencial* resultan más bien genéricos y muchas veces no delimitan claramente la situación. Para ello, bastará recordar cuanto constatamos al referirnos a los términos usados con mayor frecuencia, no sólo los de educación y pedagogía que constituyen los pilares de base ineliminables, sino también los *términos progreso, crecimiento, maduración y, además, cultivo, aculturación, socialización, guía, autonomía, acción educativa*.

No importa clarificar ahora si la pedagogía funda su origen en la experiencia inmediata, y por consiguiente en el lenguaje común, o más bien en el lenguaje poético respecto al filosófico, con predominio del uso de la metáfora. Por el contrario, importa reconocer el amplio uso que la pedagogía ha hecho de enunciados, ideas o conceptos, de forma vaga y ambigua.

Que tal situación sea inevitable lo sostienen quienes consideran que el ámbito pedagógico, en cuanto afronta el tema de la educación del

hombre, no se puede traducir en enunciados lingüísticos que puedan hacer rígida la vitalidad, la variedad y la dinámica de las acciones humanas. En posición opuesta están quienes (relacionándose más o menos directamente con el análisis del lenguaje y preocupados por construir una ciencia pedagógica en virtud de un estatuto epistemológico claro y preciso) consideran esencial una corrección lingüística que permita la organización del procedimiento de la definición y la formación científica de los conceptos.

Esta preocupación, que busca hacer de la pedagogía una ciencia “formal” (es decir, con alto nivel de abstracción), puede encontrar su justificación sólo si se tiene bien distinto el ámbito de la educación, praxis, del de la pedagogía, ciencia-teórica. Como *objetivo*, el lenguaje de la educación tiene la consecución de un determinado resultado. La *imperatividad-prescriptividad* que lo caracteriza no descuida todos los procedimientos de naturaleza exhortativa y persuasiva, por lo que éste se presenta no según las reglas del procedimiento dialéctico, sino más bien según los modos de la retórica.

En cambio, el lenguaje pedagógico se refiere a la investigación teórica, a la *ciencia* de la educación, y prevalentemente es un lenguaje descriptivo del acontecimiento educativo y de las condiciones que le hacen tal, aunque tiende a elevarse sobre el lenguaje “específico”, es decir, “docto” y “técnico”.

El análisis formal del lenguaje busca elevar los niveles de la investigación pedagógica cuando analiza la *estructura lógica* de los conocimientos presentados, cuando reconstruye el lenguaje técnico y cuando propone cánones que la misma investigación está obligada a observar.

Conviene añadir que la complejidad de la vida (en orden a la evaluación de la que la pedagogía no puede prescindir) lleva a confirmar otro modo de acercamiento lingüístico, propio del análisis informal que “defiende la concepción tradicional según la cual la disciplina de la educación es humana y práctica; humana, porque se ocupa de la mejora del hombre entendido como ser racional, y práctica, porque sus productos deben ser juzgados en base a su

contribución a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje” (G.F. Kneller, 1966).

Y como ciencia pedagógica se preocupa por clarificar la *comprensión* de aquellos *conceptos* que se refieren a la evaluación del obrar, yendo por tanto más allá del aspecto metodológico que sería el único que pertenecería al ámbito científico, según sostiene W. Brezinka (1974).

La búsqueda de un discurso cierto para la pedagogía hizo que algunos se pregunten si no era posible tener para ésta un *lenguaje formalizado*, capaz de representar una *trama lógica* (como en las matemáticas) en el que se pudiesen incluir los acontecimientos educativos para poder establecer su corrección. Luego se preguntó si no sería posible encontrar al menos un sistema de *formulación de axiomas*, a fin de poder establecer axiomas iniciales para deducir de ellos (con oportunas reglas de transformación) las proposiciones que describiesen las situaciones educativas.

En uno y otro caso la respuesta fue negativa. A la primera hipótesis se debió responder con la *dificultad* de encontrar un lenguaje artificial *capaz de referir* “todas” las variables, pues en el campo de lo humano éstas escapan cuantitativa y cualitativamente de todo control taxonómico adecuado. A la segunda hipótesis se debió contraponer la constatación de que ella tiene una referencia a la historia que no puede escapar a las leyes que gobiernan la historiografía. De lo *singular* y de lo *individual* no se puede dar una *ciencia de tipo galileano*.

El resultado de estos estudios fue contentarse con *formalizar la pedagogía* (que es una forma de hacer independiente de los contenidos el pensamiento con el que se construye la pedagogía), *abandonando* el intento de *formalizar su lenguaje*. La esperanza de poderlo hacer reposaba en una *falsa idea de ciencia* y en la esperanza de tener una metafísica metodológica que pudiese transferir los mecanismos conceptuales de las ciencias de la naturaleza a las humanas y sociales.

Si el lenguaje de la pedagogía incluye tanto el momento de la *observación* (común a las ciencias sociales), el *evaluativo* (basado en valores, ideologías y opciones religiosas) y su *estructura interna* no

será de tipo demostrativo-explicativo, como es propio el lenguaje de las ciencias naturales, sino del tipo *argumentativo-retórico*, según Perelman-Tyteca. Por tanto, el *discurso* que se desarrolla entre dos pedagogos *es* de tipo *convinciente* (cuando no persuasivo), con fortísimas caracterizaciones técnicas, que, sin embargo, forman parte del marco de discursos fundados ideológicamente.

Estos ofrecen a los discursos técnicos un trasfondo significativo y de los mismos adquieren especificidad y articulación. Por esta razón, con frecuencia el *lenguaje de la pedagogía* se expresa a través de *metáforas* (Scheffler), de manera que el significado permanece señalado en la alusividad del signifiante.

El lenguaje de la pedagogía *emplea* las *contribuciones* de *muchas disciplinas*, que le suministran resultados que se incluyen en la proposición pedagógica. Así se plantea el problema de la naturaleza no unicientífica, sino interdisciplinar de la pedagogía. Y si es verdad que la pedagogía elige su modo de ver la educación, es también verdad que este modo de hablar de ella es con vistas a la acción, de manera que será el tipo de problemas tomado en consideración el que determinará la inclusión en la proposición pedagógica de estas o de aquellas disciplinas.

AUTOEVALUACIÓN

- a. Establece, mediante un ejemplo, la diferencia entre enseñante y animador.
- b. Elabora un esquema que muestre la tarea educativa superando los riesgos.
- c. Explica los alcances de cuanto conlleva lo *prognóstico-decisional*.
- d. Señala, mediante un diagrama, la distinción entre los momentos de la epistemología pedagógica.
- e. Grafica la secuencia hipótesis, ley, teoría, implicando en ellas el método.
- f. Describe una historieta en la que se muestre el proceso del método científico.
- g. Realiza una aplicación de las cuatro reglas, formuladas por Isaac Newton, en el campo que prefieras.
- h. Presenta un cuadro gráfico en el que se distinga la inducción completa e incompleta.
- i. Delinea un ejemplo que muestre que la inducción va desde la sinopsis hasta la ley general.
- j. Explica por qué la pedagogía “científica” es denominada funcionalista

2. ¿TEORÍA DE LA EDUCACIÓN ?

La persona ha de ser concebida como sujeto que se debe auto-configurar responsablemente a través del intercambio dialéctico educativo. (Freire)

Según T. W. Moore, “la filosofía de la educación consiste básicamente en formular un *comentario crítico* sobre la teoría educativa, y ésta, a su vez, consiste en *varias teorías de diferentes alcances* y niveles de complejidad, que van desde teorías simples sobre enseñanza hasta teorías de gran escala aliadas o asociadas con alguna posición social, política o religiosa” (Introducción a la filosofía de la educación, 1996).

A lo largo del trabajo consideramos los planteamientos que pretenden sustentar la teoría educativa, haciendo referencia a aquellas escuelas, corrientes y movimientos que se han *afirmado históricamente*. En una visión sintética intentaremos *comprender aquellos aspectos* de la práctica educativa que han influido más directamente en la *caracterización* de los mismos hechos culturales, y así señalar lo que interesa evidenciar más explícitamente a la pedagogía:

- 1) Si el problema de los fines y los objetivos o el de los métodos y los procedimientos;
- 2) Si la temática del sujeto y de la relación educativa o la de la posible conexión entre el saber concerniente a la educación y los otros saberes que tienen como objeto al hombre (o toda la realidad)

Jorge Hegel (1770-1831), en forma simple, *distinguía tres edades* correspondientes al *progresivo despertarse del Espíritu* ante el conocimiento de su poder creador. En la primera educación, el Espíritu “*está todavía inmerso en la naturaleza*” por lo cual “*uno solo es libre*”. Esta es la educación representada por el *mundo oriental*. La segunda educación es aquella en la que el *Espíritu llega a conocer*, pero sólo imperfecta y parcialmente su libertad, por lo cual, en ella “*algunos son libres*”. Esta segunda educación está representada por el mundo greco-romano. En la tercera educación, el *espíritu se eleva* “de la libertad particular a la *pura universalidad* (el hombre como tal es libre), a la conciencia de sí y al sentimiento de sí de la esencia de la

espiritualidad”. Tal educación esta representada por el mundo cristiano-germánico (Filosofía de la historia).

Tanto Hegel, como otros, han defendido con decisión y nitidez que “*el individuo debe volver a recorrer los grados de formación del Espíritu universal*, también según el contenido, pero como figuras ya depuestas del Espíritu... Desde el punto de vista del individuo, su formación consiste en la conquista de lo que encuentra ante sí, consiste en asumir su naturaleza inorgánica y apropiársela” (Fenomenología del Espíritu).

Johann Friederich Herbart (1776-1841) es considerado el padre de la *ciencia pedagógica* por sus diferentes escritos sobre ella y su dedicación. Admiró el método pestalozziano, pues observó que el hombre “es educado incesantemente por las circunstancias: necesita del arte que lo fabrique, que lo construya, de modo que adquiriera la forma justa”; entendió que el método pestalozziano consistía en eso, “en que más que ningún otro método precedente comprende que es necesario edificar el espíritu infantil, construirle una experiencia determinada y claramente intuida; no actuar como si el niño tuviese ya experiencia, sino cuidar que obtenga experiencia”. (Citado por N. Abbagnano y A. Visalberghi en Historia de la Pedagogía)

En oposición al idealismo, se proclama como un *realista*, sea porque *construye* su doctrina sobre la teoría de los “reales”, sea porque considera que todo se debe basar en la experiencia. Pues el conocimiento metafísico es posible en cuanto es confirmado a través del estudio profundo de la experiencia, tanto interna (psicología) como externa (filosofía de la naturaleza), dado que las *relaciones* entre *reales* se barruntan en las relaciones entre los fenómenos, aún cuando la esencia de los reales permanezca oculta en nosotros.

Los reales son existencias autosuficientes y autónomas, entre las que sólo puede establecerse relaciones *accidentales*. En efecto, a toda relación comprometedora, a todo *choque* con otros reales, reaccionan con un acto de autoconservación. También las representaciones son actos de este tipo con los que ciertos reales simples o almas reaccionan al chocar con la realidad que les es externa.

Si la *ética* tiene una función *normativa*, la *metafísica* es considerada por Herbart como simplemente *constatativa* de la realidad: cada *real* está en relación con los otros *reales*; de tales relaciones se determinan, para aquel real que es el yo (o alma), las representaciones que se ilustran en base a la doctrina psicológica del asociacionismo.

Así pues, si la ética permite proyectar los *finés de la vida humana* (y por consiguiente los objetivos de la educación), la psicología nos presenta la situación de la existencia humana, de manera que el problema pedagógico se reconduce sustancialmente a un problema de método: qué procedimientos seguir para llegar a los fines, basándose en el dato psicológico.

Los medios propuestos por Herbart *son tres*: el gobierno (la disciplina), la enseñanza y la educación. Al no haber educación sin enseñanza, toda enseñanza es educativa en la medida que el carácter moral se constituye en virtud del *contenido* representativo del *conocer*, que es el *primum* de la educación. No por esto acepta el enciclopedismo nocionista: él busca las condiciones para un interés multilateral, a fin de que en la multiplicidad de las indicaciones no se pierda de vista la unidad que une las representaciones.

Sobre la base del *interés* se *construye* la *cultura*, que se realiza a través de los *cuatro momentos*: el observar, el prestar atención, el exigir, y el actuar. Por ello, el *procedimiento didáctico* parte de lo *concreto* (particular) para llegar a lo *abstracto* (lo universal), se precisa como *claridad* (intuición), *asociación* (confrontación), *sistematización* (generalización) y *aplicación* (didáctica). Herbart distingue dos direcciones de interés:

- 1) La cognoscitiva (interés empírico, especulativo y estético), y
- 2) La participativa (interés simpatético, social y religioso).

En el ámbito de los primeros intereses, la enseñanza debe *mostrar, unir, enseñar y filosofar*; en el ámbito de los segundos, la enseñanza *será intuitiva, continua, elevada y penetrante*. Cosas, formas y signos constituyen el contenido de la enseñanza. La didáctica se individua en los momentos del análisis y de la síntesis.

La educación del carácter resulta del encuentro del dato temperamental del yo con la valoración subjetiva que consigue hacer en una situación. Las cualidades del carácter son: la *firmeza*, la *solidez* y la *vulnerabilidad*; la acción formativa corresponde a la cultura moral, que interviene de manera inmediata (por medio de la enseñanza) o inmediata (sobre el mismo carácter) en las cuatro etapas sujetas a la educación: la infancia, la niñez, la adolescencia y la juventud.

Junto a esta metódica general, se plantea una didáctica particular “sobre el tratamiento de objetos especiales de enseñanza”, y se refiere a la historia, a la geografía, a las matemáticas, a las ciencias naturales y a las lenguas. Recuerda que el pedagogo debe retornar la educación a la familia.

Es innegable el carácter sistemático de un saber que se traduce en didáctica. Con todo, no se puede negar que, al margen del éxito histórico de Herbart y su influencia en la organización escolar mundial, el excesivo esquematismo hace fácil el paso a un didactismo y a una normatividad analítica que se encuentran sobre todo en los discípulos menos provistos de genialidad educativa.

Los planteamientos de Herbart han dado lugar a un herbartismo formalista, contra el que se han ensañado los defensores de una educación de tipo activo, inventivo y creativo.

Sobre el particular, Dante Morando afirma que “en su tentativa de <mecanizar la educación> o, como decía Pestalozzi, de <hacer psicológica la educación>, Herbart partía del concepto de que el alma era una tabula rasa, privada no sólo de ideas innatas, sino también de facultades activas. El espíritu estaba considerado entonces como meramente pasivo y receptivo de todo” (Pedagogía, Historia crítica del problema educativo, 1969)

Jorge Capella Riera, en su importante obra “Educación, Planteamientos para la formulación de una teoría” (1983), con sensata

y analítica documentación, habla justamente de “*planteamientos*” y no de teorías, por ello propone algunos planteamientos como:

- la “perspectiva *biopsicológica*”;
- la “perspectiva *psicosocial*”;
- la “perspectiva *socioeconómica y política*”; y
- lo que él denomina “*planteamientos* que se desprenden del análisis dimensional de la educación como sistema”.

Para una orientación general, y muy sucintamente, enunciaremos algunos planteamientos de la biología, sociología y psicología a la construcción de alguna propuesta de teorización en educación:

2.1. APOORTE DE LA BIOLOGÍA

La incorporación de criterios biológicos y psicológicos al trabajo escolar se produjo antes que los sociológicos. Si revisamos los antecedentes, observamos que figuras de la *Escuela Nueva* como Ovidio Decroly (1871-1932), María Montessori (1870-1952), Eduardo Claparède (1873-1940), entre otros, fueron *médicos* o *biólogos* que trabajaban sobre niños *deficientes* mentales; y por gravitación de las investigaciones que realizaban en el plano de la patología, se adentraron en asunto educacional.

Al margen del estudio de los genotipos (hoy el genoma humano) y los fenotipos, existen otros temas estudiados por la Biología que nos interesan en particular:

1) El condicionamiento glandular, particularmente en las de secreción interna, dado que determinan el crecimiento, el temperamento, el ritmo de desarrollo, etc. Así, la *hipófisis*, ubicada en la base del cráneo, posee directa influencia en la regulación de las funciones orgánicas, entre ellas, el metabolismo, el crecimiento y la sexualidad.

Elaborar una *caracterología escolar*, que si no es utilizada esquemáticamente, puede *ayudar* al docente a ubicarse mejor frente al tipo de alumno y *facilitar* la observación acerca de sus inclinaciones y

sus rechazos. Importante es la elaborada por Wiersma Heymans –Le Senne que considera 8 tipos básicos:

Tipos básicos	Valor dominante
1. A. Los emotivos-activos primarios (coléricos) B. Los emotivos-activos secundarios (apasionados)	A. La acción en sí misma. B. la finalidad en la acción
2. A. Los emotivos no activos primarios (nerviosos) B. los emotivos no activos secundarios (sentimentales)	A. La distracción B. la intimidad
3. A. Los no emotivos activos primarios (sanguíneos) B. Los no emotivos activos secundarios (flemáticos)	A. El éxito social B. la ley
4. A. Los no emotivos no activos primarios (amorfos) B. Los no emotivos no activos secundarios (apáticos)	A. El bienestar B. la tranquilidad

Esto se evidencia en el paso de la niñez a la adolescencia, en el cual, si bien, en el desajuste emocional que caracteriza dicha etapa, influyen factores de reacondicionamiento social de la vida de relación también influyen en ello todas las variaciones hormonales que operan en ella.

2) La estructura nerviosa: todo proceso de aprendizaje presupone la existencia de un *sistema nervioso* que instrumentalice la descodificación de la realidad circundante, relacione y fije lo aprendido. Esta estructura está dada desde el nacimiento del individuo y la única e importante transformación que se produce en ella es la de la mielinización progresiva de las neuronas que determinan la maduración del sistema.

Las propuestas del *conductismo* (Watson y Pavlov) y de la *reflexología* se apoyan en el descubrimiento de las modalidades

operatorias de la estructura cerebral para, de ese modo, fijar, mantener o cambiar hábitos y habilidades del hombre. Toda esta información es de tanta importancia, que su análisis se ha resumido en una disciplina denominada *antropometría* pedagógica.

Una de las máximas figuras de la Escuela Nueva, Eduardo Claparède (1873-1940), al fundar la *paidotécnia*, o la ciencia del niño, introduce en ella conocimientos provenientes de la *antropometría*, que unidos a la psicología y a la sociología le fueron dando *respuestas exactas* que lo orientaron en sus propuestas educacionales. Él afirma que la *tarea esencial* de la pedagogía debe estar dirigida a *facilitar la adaptación* al medio del organismo psicofisiológico del niño.

Para ello propone un planteamiento denominado de *ensayos y errores* mediante el cual el niño, por aproximación sucesiva, *reconoce* la realidad que lo rodea; *realiza* un tanteo permanente tanto de orden psíquico como físico que le ayuda a acomodarse cada vez más en dicha realidad. Entiende que “la escuela es vida y, en cuanto tal, es preparación para la vida individual y social”, último fin de la escuela según él.

En este contexto, la *evolución biológica* del niño se puede *clasificar* como:

- a) Etapa anterior al nacimiento: el ser tiene muy escasa capacidad de defensa ante el medio.
- b) Primera infancia: desarrollada desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente. En ella ocurren los primeros acondicionamientos al medio, el desarrollo de la marcha erecta y la estructuración de los primeros estereotipos fonéticos y silábicos.
- c) Segunda infancia: de los 2 a los 6 años más o menos. En ella ocurre la estructuración casi completa del lenguaje y el inicio de la afinación de las destrezas motrices y las nociones de espacio que aparecieron embrionariamente en el período anterior.
- d) Tercera infancia: típica de la edad escolar, pues culmina la labor de ubicación espacial, comienza el sentido de lo temporal, dando inicio al aprendizaje de la lecto-escritura y la ejercitación de las operaciones lógico concretas y la apertura hacia la lógica formal.

- e) Cuarta infancia o nexo con la pubertad: entre los 11 y 13 años (según los climas y regiones). Se inicia la diferenciación de los sexos.
- f) La pubertad: en los varones comienza la eyaculación y en las mujeres la menstruación.
- g) La adolescencia: desde la pubertad hasta los 19 años aproximadamente. Se completa el crecimiento y el desarrollo orgánico en general.

Todos estos datos, brindados por la Biología, colaboran a fin de que el educando se integre lo más adecuadamente posible a su medio, y de acuerdo a la constitución que le es propia.

2.2. APORTE DE LA SOCIOLOGÍA

Las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo exigen el aporte de la sociología para resolver problemas cotidianos de la escuela. Tales *condiciones* son:

- a. Alto nivel de natalidad, y por tanto, carencia de escuelas y de maestros competentes.
- b. Concentración de grandes grupos humanos en ciudades importantes industrializadas o no.
- c. Grandes migraciones del campo a la ciudad.
- d. Problemas ocupacionales y de inestabilidad socio-económica en muchas familias (procedentes del campo o no) que por carencias elementales (cognitivas) o por insuficiencias en el esquema ocupacional carecen de trabajo.
- e. Desarrollo de nuevas costumbres y actitudes provocadas por la situación expuesta anteriormente.

El estudio de la estructura demográfica permite desarrollar una adecuada valoración con respecto al tipo de escuela que se ha de impulsar y al tipo de maestros que se debe tener. Por ello, el problema de la concentración urbana industrial y su análisis tiene que ver con:

- a. Cómo ha de relacionarse el *trabajo de la escuela* y la *actividad laboral*, no sólo en lo que atañe a la necesidad del conocimiento

mutuo, sino en la labor de orientación que la escuela le debe implementar sobre la infancia y la adolescencia para repartir adecuadamente las potencialidades ocupacionales.

- b. El análisis del proceso que se opera en los grupos campesinos recientemente incorporados a la vida urbana. La escuela, con otras instituciones sociales puede ayudar, a que dichos grupos no caigan en la marginalidad como generalmente ocurre.
- c. El problema de la desocupación y subocupación tiene que ver fundamentalmente con problemas estructurales de base, económicos, políticos y sociales.

El estudio demográfico de los problemas educacionales, del crecimiento industrial, de las nuevas formas de relación y comportamiento surgidas de estos cambios, puede conducir a una correcta planeación de la educación. De ahí la necesidad de considerar algunas cuestiones micro y macro educativas.

Entre las micro educativas:

- a. la comunidad educativa como integración de la escuela al medio social;
- b. los criterios con los que se impulsa el trabajo del niño para fomentar el trabajo escolar;
- c. la determinación de roles que aparecen en la escuela a fin de buscar un equilibrio que no menoscabe las posibilidades de desarrollo de nadie;
- d. las dinámicas de grupo que agilicen las relaciones escolares.

Entre las macro educativas tenemos:

- a. el papel de la *propaganda* en la educación a fin de que los medios masivos de comunicación orienten a la formación de los estudiantes;
- b. el *papel* del *Estado* y la *educación* que debe propiciar un equilibrio orientador;

- c. la *educación* y la *contribución* a la unidad nacional, pues el conocimiento y la práctica de los valores deben orientar el proceso económico, político y social;
- d. la educación y el *medio social*;
- e. la consideración de los *finés* a los que debe apuntar la educación;
- f. el problema de la *educación permanente*; entre otros.

2..3. APOORTE DE LA PSICOLOGÍA

Antes de ver los aportes de la psicología, conviene recordar a K.D. Ushinski cuando escribe: “No aconsejamos a los pedagogos que procedan de uno u otro modo, sino que decimos: estudiad las leyes de los fenómenos psíquicos que queréis dirigir y proceded de acuerdo con estas leyes y las circunstancias a las que queréis aplicarlas”.

El desarrollo de la psicología como ciencia proporcionó importantes aportes a la pedagogía en aspectos, como la *construcción del pensamiento* y la *educación de la memoria*, de la *atención* y de la *imaginación*, entre otros.

Sobre la génesis de la inteligencia humana y de la influencia biológica y del medio ambiente sobre ella, se han establecido posiciones encontradas: los partidarios de la herencia excluyen la posibilidad de la influencia del medio ambiente; los partidarios del medio ambiente, excluyen la herencia genética.

Quienes consideran que las diferencias intelectuales entre los hombres son resultado de la herencia biológica, suelen admitir el dominio de una raza sobre otra, o de una clase social sobre las inferiores, y en ello justifican su proceder social y político. En cambio, muy distinto es el proceder político y social de quienes consideran que las diferencias intelectuales entre los hombres, son producto de la influencia que sobre ellos ejerce el medio ambiente. Lorentz afirma la determinación de la inteligencia por la vía genética y para Skinner lo único que cuenta son los condicionamientos. Pero Piaget y Wallon niegan esta simplificación de “herencia o medio ambiente”.

Jean Piaget (1896-1980) considera a la pedagogía como una aplicación práctica de la epistemología y pretende crear una *pedagogía científica* llevando al campo de la educación los progresos obtenidos en la psicología infantil y genética; presenta el desarrollo mental del niño como una sucesión de *tres fases* donde cada una prolonga la anterior superándola. Hasta los dos años, la construcción de estructuras sensorio motrices supera la de las estructuras orgánicas, permitiendo una acción sobre la realidad a partir de los reflejos.

El aporte psicológico pone de relieve la influencia de *tres factores* sobre la evolución mental:

- a. El crecimiento psíquico es indisociable del crecimiento físico, especialmente de la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos, que consisten esencialmente en abrir posibilidades nuevas sin proporcionar condiciones de realización suficientes.
- b. Las influencias del medio físico y social adquieren mayor importancia progresiva a partir del nacimiento.
- c. La evolución mental se basa en el ejercicio, es decir, en la experiencia adquirida a través de la acción realizada sobre los objetos.

La asimilación y la acomodación que contribuyen, según Piaget, a la adaptación; se presentan como dos movimientos complementarios, a lo largo de los diversos estadios del desarrollo mental. La *asimilación* domina al comienzo porque el niño desarrolla su egocentrismo, luego la *acomodación* se diferencia, sobre todo, cuando el niño tropieza con un obstáculo y busca la forma de superarlo. Es entonces cuando aparecen nuevas posibilidades intelectuales.

Así diferencia cuatro etapas en el desarrollo de la inteligencia:

Edad aproximada	Estadios evolutivos del desarrollo cognitivo
Desde el nacimiento hasta los 2 años	Sensorio motor El infante hace su experiencia de mundo por medio de los sentidos y de las acciones.
De 2 a 6 años	Preoperacional

	El niño representa las cosas con palabras e imágenes, pero no puede razonar de modo lógico
De 7 a 12 años	Operacional concreto El niño piensa con lógica acerca de los acontecimientos concretos
De los 13 a los 20	Operacional formal El joven adquiere la capacidad de razonar de modo abstracto.

(Fuente: D.G. Myer, Psicología, 1988)

Desde el punto de vista genético, las normas de adquisición de la conservación a través de objeto, manifiesta que son éstas:

- Número: seis-siete años
- Longitud y sustancia: siete-ocho años
- Peso: nueve-diez años
- Volumen; después de los doce años.
- Las operaciones formales (después de los 12 años).

Correspondería al educador conocer el mecanismo de desarrollo intelectual, observar las capacidades de sus alumnos y proponer ejercicios manuales a ciertos niños, mientras los otros comprenden sin el soporte de manipulaciones de objetos.

Según P. Roselló, “una corriente educativa es un conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estiliza, disminuye o desaparece” (Teoría de las corrientes educativas, 1974)

2.4. DE LOS INICIOS AL ROMANTICISMO

2.4.1. PRAXIS EDUCATIVA ANTIGUA

La cultura trae consigo la expresión objetiva del espíritu humano; a través de ella se descubre al hombre como responsable de la historia. (Freire)

Desde la más remota antigüedad, hasta nuestros días, el *mundo mediterráneo ha visto nacer y desarrollarse* la cultura (de la que sustancialmente vivimos) a través de las etapas más significativas de la historia de la humanidad. Así, casi todas las propuestas de la pedagogía y de la educación arrancan su indagación de Grecia antigua con Homero y Hesíodo, dejando de lado lo que cronológicamente precede en otros pueblos. Pues el *saber racional*, fundamento y método de la ciencia, *es una construcción griega* que se difundió desde Grecia, a través del mundo romano y del cristianismo, a toda Europa originando lo que conocemos como la cultura sin adjetivos.

La influencia de la antigua *educación ateniense* (fundada en la gimnasia, la música, el aprendizaje de la lectura, escritura y cuentas, el conocimiento mnemónico de Homero) llevó a la *elaboración* de un *programa* de enseñanza “liberal”, que en la época helénico-romana se impuso como grado intermedio de estudios.

Tal programa suministraba la preparación básica necesaria para acceder a los estudios superiores, reservados a la elocuencia (según el modelo de Isócrates, siglo V-IV a.C.) o, en el ambiente romano, al derecho. El rol intermedio y subalterno de las artes liberales, sobre todo con el fin de acceder al *conocimiento filosófico*, es subrayado por muchos autores desde finales del siglo IV a.C. Particularmente significativo es un paso de la Epístola LXXXVIII de Séneca (siglo I d.C.): “*así como la enseñanza primaria, que los antiguos romanos llamaban prima literatura, no enseña a los niños las artes liberales, sino que los prepara a este estudio, así las artes liberales, sin llevar el alma hasta la virtud, le trazan el camino*”.

También la tripartición de la filosofía (típica de las escuelas postaristotélicas) en *lógica, física y metafísica* manifiesta, en

comparación con la clasificación aristotélica de las ciencias en: 1) *teóricas* (tienen por objeto el conocimiento), 2) *prácticas* o normativas (tienen por objeto la praxis) y 3) *poéticas* o productivas, cuya finalidad es la producción de objetos: las artes y oficios, que una parte de las “ciencias teóricas” (las matemáticas) han abandonado la *filosofía* propiamente dicha y son propedéuticas a ella.

El cuadro de las *siete artes liberales* futuras se completó solamente en el siglo I a.C., aunque el programa en su conjunto (que ponía las matemáticas del currículum platónico después de la formación literaria sostenida por Isócrates y su escuela) se remonta al comienzo del siglo IV. (Extraído del Diccionario de Ciencias de la Educación dirigido por Giuseppe Flores d’Arcais, 1990)

La educación, en cuanto hecho totalmente social, se halla presente siempre y en cualquier lugar donde haya, aún muy frágil, una organización de la sociedad. Por ello, René Hubert (1885-1954) afirma: “*como el estudio de las formas elementales de la vida religiosa se hace resaltar algunos caracteres sociales esenciales de este fenómeno, así también el estudio de las formas elementales de la educación pone de manifiesto su naturaleza original, presentando su esquema simplificado y breve. La educación, en las sociedades rudimentarias, es esencialmente una iniciación ritual progresiva a las creencias y a las costumbres del grupo. Esta se traduce en una participación espontánea en el uso de sus técnicas prácticas y en su tipo de vida ... El niño habrá acabado de nacer realmente sólo cuando habrán sido cumplidos ciertos ritos que comenzarán a insertarlo en el grupo*”. (Histoire de la pédagogie)

Los ritos de iniciación son sólo los momentos culminantes de un proceso de *integración*, que se lleva a cabo en contacto con las múltiples experiencias de la vida, relacionadas sea a los objetivos propiamente sociales, sea a los que podría llamarse profesionales. Es una costumbre educativa que, si caracteriza a los pueblos primigenios, también se encuentra aún hoy en poblaciones en las que todavía no han sido influenciadas por la llamada civilización occidental, especialmente por la aportación tecnológica.

Tanto en los pueblos con una civilización elevada, como los del extremo oriente (India, China, Japón) o los de las antiguas civilizaciones americanas, hebreas y egipcias, encontramos la *educación* con las modalidades de *iniciación ritual*, donde la sociedad se había organizado según el *espíritu de la fe* y/o de las creencias religiosas (brahmanismo, budismo, confucianismo, etc.).

La religión comporta un *ceremonial* y una ritualidad que involucra las actitudes del *vivir moral y social*, pudiendo decirse que la educación refleja lo que está prescrito por la creencia y lo que se traduce en costumbre religiosa; en cualquier caso, se trata de reproducir, en la experiencia personal, lo que pertenece a la vida de toda la sociedad.

Posteriormente, al organizarse las escuelas como instituciones predisuestas para la formación de los jóvenes, también reflejan la exigencia de base “*de forjar el espíritu, la sensibilidad y las costumbres conforme a la doctrina tradicional*”. Así, recordamos que “los rituales y ceremonial fijados por Confucio regularon toda la vida china hasta nuestros días. ... Las reglas y ceremonias son la expresión de lo que es justo, con ellas espera dar más libertad al espíritu que mantenerlo atado con preceptos, por este método del *justo medio*, incorporado a las normas tradicionales, Confucio espera obtener el *hombre completo*.” (Pijoan en Historia del mundo, 1971). Confucio, se interesó por un humanismo práctico basado en la regla áurea: “*Tratad a los demás como queráis que ellos os traten*” (Citado por Feliciano Blázquez en Diccionario de las ciencias humanas, 1997)

Se trata de objetivos que se hallan sustancialmente presentes en todas las sociedades con una actividad agrícola predominante, si no exclusiva, llevadas más a *conservar* que a *innovar*.

Las civilizaciones mediterráneas antiguas utilizaron la *escritura*, y por tanto, el alfabeto, cuya invención se reconoce a los fenicios. Pero los *egipcios* pueden ser considerados como *inventores* del *alfabeto* y conocedores de la escritura por medio de jeroglíficos, cuyo dominio y utilización era reservada a la clase de los escribientes, especie de consejeros de los faraones, los únicos depositarios de la cultura religiosa y mundana.

El *paso* de la cultura *oral* (ligada sólo al recuerdo y a la repetición) a la cultura *escrita* permite la *creación* de aquellos *instrumentos* de comunicación que pondrá en marcha la organización del saber científico.

Las características más importantes de la Grecia helenística, son:

- a. Después de la fase ético-religiosa de los siglos más antiguos (siglo X-VII a.C.), el fin es resueltamente político: formación del hombre como ciudadano;
- b. La educación es reservada a los aristócratas y a los hombres libres, dejando fuera a los campesinos, a los artesanos y a los comerciantes. Sólo hacia el *siglo V* la educación se abre a formas más *democráticas*;
- c. El itinerario educativo se desarrolla en ciclos, hasta los 18-20 años, teniendo como modelo la *armonía* del *alma* y la *concordancia* del bien con la belleza;
- d. Disciplinas educativas de base son la gimnasia y música, y luego los estudios literarios y las matemáticas;
- e. La cultura es fin a sí misma, desinteresada y realizada por el placer que procura y, por tanto, distinta del aprendizaje de las artes banáusicas (de adiestramiento al trabajo);
- f. Su instrumento fundamental es el *λογος*, (*razón*) que significa tanto la palabra (puesto de manifiesto por los sofistas y por la retórica que estudiaba sus múltiples posibilidades) como el pensamiento estudiado por los filósofos y por la dialéctica, que constituía su método peculiar de indagación);
- g. Aunque cada vez más se tiende a distinguir la actividad teórica de la práctica, se reconoce que la educación (hecho práctico) encuentra su razón de ser en la teoría, de manera que la orientación pedagógica es de tipo intelectualista;
- h. Pedagógicamente resulta fundamental el concepto de cultura enciclopédica, que se ha de entender no en sentido nocionista o cuantitativo, sino como cultura educativa; como capacidad del hombre de dominar y de unificar todo el saber del que dispone para su propio perfeccionamiento;

- i. Si bien Platón pretendió que todo se confíe al Estado, la familia juega un papel notable en la educación de los hijos, especialmente en los primeros años de vida;
- j. Los estudios de filosofía o los de retórica coronan los estudios, pero todavía no son abiertamente profesionales, dado que están siempre orientados a la formación de aquel hombre-ciudadano que se debería ocupar de la vida pública y de la política.

El helenismo (período histórico que va del siglo III a.C. al siglo III d.C.) convirtió la lengua griega en el vínculo de una nueva unidad espiritual extendida a los países conquistados. Su cosmopolitismo provocó una nueva *conciencia civil y política* (haciendo del hombre un ciudadano del mundo, como afirman los estoicos, y evidenciando las virtudes personales antes que socio-políticas); determinó la *afirmación* de formar notables de individualismo, pues sólo la razón personal puede conducir al dominio de las pasiones (la apatía de los estoicos), a la falta de turbación (la ataraxia de los epicúreos) o a la prudencia de los escépticos, que consideran inevitable la suspensión de todo juicio al faltar un criterio de evaluación seguro.

El helenismo abrió camino a la *educación profesional*, no sólo en lo referente a los vértices del saber (con la gran articulación especializada, que se produce a nivel de escuelas de tipo universitario, y con la tendencia de cada una de las disciplinas a establecerse en su propia autonomía) sino también con la tendencia de la cultura de base (música, gimnasia y lectura-literaria) aspirando a la formación del hombre integral.

Con la difusión de las escuelas se abre camino (por doquier y en todos los niveles) a una investigación metodológica y didáctica que lleva al predominio de los aspectos técnicos y eruditos, según confirma la lista (el canon) de los autores estudiados en las escuelas y clasificados, después, como “clásicos”.

Una ligera evaluación de la educación greco-helenística muestra que, en un primer momento, el *particularismo* de las ciudades griegas se convirtió en límite al *universalismo típico* de la cultura humanística; luego, el universalismo potencial del helenismo (unido a un saber que

ganaba en profundidad y en especialización), por ello, perdía en *humanidad* y en carga formativa.

De esta forma, a pesar de la búsqueda de la armonía, el *desfase* con la *situación política* impidió a la cultura hacerse *instrumento efectivo* de *educación*. Sólo con la romanidad se traducía este programa en un resultado positivo.

Las **peculiaridades** de la educación romana fueron:

- a. La *acción asimiladora* y unificadora de Roma;
- b. Su obra de *civilización*, bastante superior a la misma conquista político-militar;
- c. La lengua *latina* se convirtió en instrumento del nuevo *universalismo cultural*;
- d. El “*civis romanus sum*” y la “*maiestas populi romani*” son testimonio de aquella *humanitas* que constituye en Roma el equivalente de la *paideia* griega;
- e. Ajustó (por lo menos hasta el momento en que se inicia la crisis del imperio romano) las *exigencias* del *ciudadano* con las del Estado y la formación del ciudadano con la del pater familias;
- f. Reconoció en las *virtudes* de la *gravitas*, de la *concordia* y de la *constancia* el hábito más auténtico de la conducta moral, civil y política;
- g. Por continuidad, persiguió aquel proceso de *participación* de *todos* en la *vida política* con las sucesivas asimilaciones de los plebeyos, de los itálicos y de los extranjeros;
- h. Entregó al mundo y a la civilización *aquel derecho* que es aún hoy día la base de la *jurisprudencia* de todos los pueblos civiles.

En la evolución de la educación romana predominó la *educación familiar*, se alimentó el *culto* de los *antepasados* y la educación como *vida vivida*. Y si Quintiliano (35-100) es el mayor testimonio teórico de esto (prefirió la educación pública), no se debe pasar por alto, como defensor de la nueva educación, a Marco T. Cicerón (106-43 a.C.), quien en el “*De oratore*” exige que la oratoria se empape de profundo valor ético.

La constitución posterior de las escuelas del Estado, que sustituyen a las escuelas libres y a las escuelas municipales, caracteriza cada vez más la *formación del hombre político*, quien se transforma gradualmente en un burócrata, contribuyendo así por este camino, también él, a una rigidez de la vida pública y a la progresiva disminución de intensidad ética debido a la imposición del formalismo jurídico y administrativo.

2.4.2. PROPUESTA TRADICIONAL O REFLEXIÓN CRÍTICA

Nadie educa a nadie; los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo. (Freire)

Una primera indagación permite distinguir un *doble tipo* de educación (teórica y práctica) basado sea en la aceptación de una tradición que tiende a *reproducirse y repetirse*, sea en una actitud que, fundada en una meditación, es decir, en una reflexión más o menos crítica, conduce a innovaciones que en algunos casos coinciden con el rechazo del pasado.

Pues, sociológicamente unas posiciones permiten individuar la educación como un fenómeno típico de las sociedades cerradas (conservadoras) o de las sociedades abiertas (innovadoras), otras justifican la especificación de la pedagogía con los atributos de la retrospectiva y de la prospectiva. La primera mira al pasado, intentando recoger (por lo menos en algo) lo mejor de una experiencia convalidada por el tiempo; la segunda se orienta hacia el futuro, en correspondencia con aquella lógica de la educación que es llamada a actuar para el mañana.

Es en este contexto que podríamos hablar de *teorías* (y de sus praxis correspondientes) *conservadoras* o *reformistas* o hasta *revolucionarias*, de conformidad con las relaciones que se establecen entre el presente y el pasado, incluso, pudiendo hablarse de teorías utópicas, no sólo en el sentido de que no parecen poder encontrar su correspondencia en la praxis, sino precisamente en cuanto se ofrecen como una propuesta *carente* de lugar en el *tiempo* y en el *espacio*.

Este planteamiento se caracteriza por las siguientes formas de definiciones:

1) Filosóficas:

- a. Verdades universales que no admiten discusión.
- b. Lo cultural es lo que permanece y por lo tanto es estático.
- c. Lo esencial del hombre se repite en todos los lugares y situaciones.
- d. Se educa para la vida.

2) Pedagógicas:

- a. El aprendizaje se encuentra subordinado a la enseñanza.
- b. El esfuerzo en el dominio de los conceptos antecede a la acción.
- c. La competencia como base de la superación.

3) Didáctico normativas:

- a. La exposición es la metodología básica para la transmisión del conocimiento.
- b. En la repetición de actividades físicas o mentales se encuentra la clave del crecimiento educativo.
- c. Los contenidos de la enseñanza, se ordenan lógicamente, en programas concebidos por el docente que relacionan al educando con *valores permanentes*.

Entre estos puntos, que entendemos esenciales en la escuela *tradicional*, existe una *coherencia y unidad conceptual*. Así concebida la educación, está unida al criterio de que la acumulación de conocimientos es lo más importante a tener en cuenta y, por lo tanto, la dirección del proceso educativo se orienta desde el exterior hacia el interior del educando. Los *contenidos* de tipo *intelectual* son los *prioritarios*.

Los basamentos que la constituyen, no fueron dados todos de una vez, ni para una época determinada. Mucho menos fueron producto de la elaboración sistemática proveniente de figuras claves de la pedagogía universal.

Por ello, es necesario precisar y diferenciar qué se entiende por tradicionalismo en la educación, desde antes del siglo XVIII y hasta principios del 1900 y qué entendemos por actitudes tradicionalistas en la actualidad. El tradicionalismo de hoy es producto, en unos casos, de un acto defensivo de la escuela o del docente que no podía explicar (de manera científica) el accionar del niño en la estructura escolar, o en otros casos, de una intención que por la vía de un rígido control del educando, en el nivel de lo cognoscitivo, en sus modos de relación con sus padres y sus superiores, etc., se ayude a la perduración de estructuras económicas y sociales que comienzan a ser cuestionadas fuera del ámbito escolar.

El conservadurismo y la continuidad de unas costumbres educativas tradicionales, encuentra su fundamento no sólo en la *incidencia escasa* o nula del pensamiento reflexivo, sino también allí donde, de dicho pensamiento derive una interpretación de la realidad humana que justifique un cierto *inmovilismo* o considere la permanencia del pasado como algo significativa para la explicación de la historia de los hombres, siempre que no llegue a formas de determinismo que condiciona en mayor o en menor medida el presente o incluso el futuro, precisamente sobre la base del pasado.

Frente a las múltiples aunque análogas formulaciones deterministas, es claro que se ubican aquellas teorías que sustituyen la *continuidad* de la historia con la *discontinuidad*, y que debido a la contingencia de los acontecimientos, con la libertad humana, evidencian la radical y constitutiva *capacidad* de innovación, de transformación y de creatividad.

Por esta senda, se corre el peligro de llegar a formas extremas de *individualismo*, que encuentra su interpretación en el *solipsismo teórico*, o aún más, en el anarquismo histórico-práctico, actitud sobre la cual la historia ofrece (en el transcurso) un testimonio *reiterado*. Tal peligro invalida la misma sustancia de la educación, que es un hecho social. Pero de ese peligro que algunas veces se ha hecho presente y vital, en algunos casos deriva una advertencia (respecto a un

conformismo cómodo) y una provocación (respecto a un proyecto que nazca de una libertad orientada hacia el futuro).

Tales indicaciones pueden *manifestarse* en una teorización de tipo inmanentista o de tipo trascendentalista.

Pero, hablar de *inmanencia* y de *trascendencia* en el ámbito educativo o pedagógico conlleva posibilidades de interpretaciones con un radio más amplio y, especialmente, con diversos niveles de lectura. Pues, no sólo nos situamos a un nivel temporal o cronológico (o quizá lógico-cronológico), sino también a un nivel *ontológico* y antropológico, a nivel teleológico e incluso a nivel metodológico.

Si el acontecimiento educativo está totalmente encerrado en *sí mismo* (inmanente) o si comporta un *remitirse* a algo diferente (trascendente), de manera que precisamente de esta trascendencia resulte también su valor, tal trascendencia puede encontrar un significado ulterior en el ámbito religioso o ético, que no servirá más que para individuar posteriormente, en una formulación más analítica, la posibilidad de una denominación semejante para cada una de las formas educativas.

De hecho, permanece la validez de definir como trascendentes todas aquellas *teorizaciones* (y las praxis correspondientes) que obligan a aprehender la educación en su ulterioridad, cualquiera que sea el sentido que se le pueda atribuir a este término.

Isidoro de Sevilla (560-631), en la enciclopedia “Etimologías” (compendio de la ciencia antigua y fuente de innumerables tratados medievales), ubica las *etapas del hombre en siete*:

- a. la infancia, edad de la dentición y de la incapacidad de hablar (que duraba hasta los siete años);
- b. la puericia, de otros siete años;
- c. la adolescencia (que se concluye a los 28 años, en unos intérpretes a los veintiuno y en otros a los treinta y cinco);
- d. la juventud o edad del medio, que marca el culmen de la fuerza vital y que para Isidoro se concluye a los 45 años, para otros a los 50;

- e. la edad madura, con características intermedias entre juventud y vejez;
- f. la vejez; y
- g. la decrepitud.

2.4.3. CRISTIANISMO MEDIEVAL

La finalidad de la verdadera educación consiste en conducir al sujeto en el acto reflexivo de retornar a sus propios caminos de liberación. (Freire)

La enseñanza cristiana difundida a todas las gentes, es la *doble tarea* en la que se empeñan los apóstoles y los discípulos, con *el ejemplo*, con la predicación y con los escritos.



Desde los evangelios, las cartas de los apóstoles (sobre todo san Pablo), las primeras cartas pastorales de los obispos, los escritos exhortativos hasta las declaraciones de fe pronunciadas en los concilios, sobre todo los de Nicea (325), de Constantinopla (381) y de Calcedonia (451), que ponen fin a los dos grandes debates sobre la

Trinidad y sobre la persona de Cristo, *hay una clarificación gradual, constante* y cada vez más *afinada* de la *nueva doctrina*, pero, a la par, también una acción de difusión, de participación, y sobre todo, una *invitación al cambio* (μετανοια), a la *renovación total* de la *vida* de cada uno a fin de orientarla hacia el fin supremo que, forma una única cosa con el principio creador.

De aquí la necesidad de:

- a. Precisar el sentido de la *vida moral*, a través de la individuación de las nuevas virtudes (fe, esperanza y caridad), que se han de añadir a las naturales (sabiduría, fortaleza, templanza y justicia);
- b. Realizar una acción de defensa respecto a los enemigos de la *doctrina* y de la *praxis* (los hebreos, los paganos, el imperio romano y la cultura clásica);
- c. Definir racionalmente el *cristianismo*, pero sin pretender reducirlo todo a conocimiento humano, como intentó el agnosticismo;
- d. Organizar, además de la comunidad eclesial, *instituciones específicas* de educación o escuelas, para facilitar la difusión de la doctrina y también para formar a los que habrían debido leer e interpretar los textos sagrados o promover la investigación teológica.

De un inicial *plano exhortativo*, la enseñanza pasa a un *plano más sistemático* en el que los diversos aspectos de la educación encuentran la forma de precisarse con Clemente de Alejandría (150-215), Orígenes (185-254), san Agustín de Hipona (354-430) y san Jerónimo (331-420), éste último preocupado, particularmente, por la educación de la mujer; pero también con la acción (más resueltamente orientada a los aspectos institucionales) de Casiodoro (480-570), fundador de Vivarium (el centro de estudios más célebre de la época); de Isidoro de Sevilla (ss. VI-VII), llamado el maestro más ilustre de la edad media; de Alcuino (735-804), maestro de las escuelas creadas por Carlomagno; de Rábano Mauro (784-856), el preceptor de Alemania. Se comprende que junto a los aspectos dogmático y teológicos del cristianismo se formulen los contenidos programáticos y las modalidades didácticas de una enseñanza que, a partir del siglo X, se difundirá a través de una organización articulada de escuelas (de donde deriva el término escolástica) en toda Europa.

Son las escuelas de Fulda, de Auxerre, Sankt Gallen, Reims, Cluny, Chartres, Tours, Bolonia, Pavía, Canterbury (donde enseña san Anselmo de Aosta [1033-1109], para quien *la fe constituye* el punto de partida para la búsqueda intelectual: *credo ut intelligam*), de Salerno (donde a mediados del siglo XII surge la célebre escuela de medicina) y Hugo de san Víctor (quien compuso el *Didascalion*, en el que se traza un completo plan de estudios y se subraya la función

propedéutica del Trivium y del Quadrivium con respecto a la filosofía), de París (donde domina el genio filosófico de Pedro Abelardo [1079-1142], el racionalista que considera que es objeto sólo lo que puede ser demostrado y donde Hugo y Ricardo se hacen defensores de un misticismo que hace concluir en la contemplatio el conocer humano, que procede de la cogitatio y de la meditatio).

Si en estas escuelas, el programa *de base* es el de las “artes” (trivium y quadrivium), no faltan enseñantes de derechos, de física, de ciencias experimentales y también de lengua hebrea y árabe cuando, a través de la *mediación de los filósofos árabes* (especialmente Avicena, 980-1037 y Averroes, 1126-1198), se llega al conocimiento de Aristóteles (traducido al árabe y del árabe al latín; mientras que la cultura bizantina de la Europa balcánica hacía conocer a Aristóteles en griego).

Es de recordar que en el 924 Atón, obispo de Vercelas, ordenó que los niños de cualquier lugar de su diócesis recibiesen *gratuitamente* los primeros rudimentos del saber. La escuela se popularizó con los Papas Gregorio VII, Alejandro III e Inocencio III. El concilio Romano de 1079 insistió en la obligación de los obispos de proveer a la enseñanza en las escuelas catedrales. El concilio Lateranense III (1215) proclamó el *principio de la gratuidad* de la enseñanza, pero no regularon los aspectos prácticos planteados por las crecientes exigencias de enseñanza, especialmente superior.

En los siglos XII y XIII se crearon las universidades, *reconocidas* oficialmente como tales por decretos de los *Papas y emperadores*, pero cuando ya funcionaban desde hacía décadas como escuelas. París, Bolonia, Padua, Nápoles, Oxford, Cambridge son las primeras universidades reconocidas oficialmente, a las que muy pronto seguirían otras en Europa central y en los países de lenguas neolatinas. En ellas enseñan los maestros de las *dos grandes órdenes religiosas* nacidas en el siglo XIII: los dominicos (1216) y los franciscanos (1210), a los que se añade en París la enseñanza laica de Siger de Brabante (siglo XIII), que abrirá el camino a maestros insignes, como: Marsilio de Padua (1275-1343), autor de *Defensor pacis* en el que se

presenta la primera teoría del Estado moderno, cuyo poder es confiado a la comunidad de los ciudadanos.

La pedagogía cristiana, sintéticamente, puede formularse así:

- a. Se propone el ideal religioso como *ideal educativo*;
- b. El desarrollo gradual de las escuelas se concluye con la *creación* de las *universidades*;
- c. Se *difunde* el *conocimiento del latín* en todas las clases sociales;
- d. Se realiza la *armonía* entre *vida activa* (trabajo) y *vida contemplativa* (oración);
- e. La *reductio artium ad theologiam* se manifiesta en el *plano científico* y en el *plano organizativo*;
- f. El *teocentrismo* es el fundamento y la coronación del humanismo cristiano;
- g. Se tiende al *supranacionalismo* de la cultura y de las civilizaciones;
- h. Existe una *cultura laica* junto a la *docta* de las *órdenes religiosas*.

La *Didaje*, escrito de comienzos del siglo II y con gran valor pedagógico, prohíbe participar en las asambleas cristianas a quien se encuentra en estado de discordia, es decir, muestra el paso del evangelio de san Mateo (5,23-24) en el que se invita al cristiano a reconciliarse con el hermano antes de realizar el sacrificio.

2.4.4. HUMANISMO Y RENACIMIENTO

Educar consiste en descodificar, analizar, abrir las puertas de lo establecido de forma opresora. (Freire)

Erasmus de Róterdam (1466-1536) siente la atracción de la antigüedad: “*no sólo objeto de los estudios liberales, sino también ideal activo del orden social que era necesario adaptar a las condiciones modernas ... Negar los derechos de la cultura antigua era tomar posición contra el progreso humano, porque allí estaba la luz ..., progresar era apelar a un ideal realizado una vez perfectamente en un pasado histórico*” (citado por Flores).

Erasmus aportó cuatro pruebas “para aceptar el *humanismo* como la única *educación posible* para la vida en el mundo moderno:

- a. el *estudio de las lenguas* y de las literaturas clásicas refuerza la religión;
- b. la *antigüedad ofrece un ideal socio-político* de máxima importancia (Roma es testimonio de paz y de derecho);
- c. en las literaturas de Grecia y de Roma está contenido *todo el saber* que reconocemos que es de *vital importancia* para el hombre;
- d. los *antiguos* ofrecen un *código de vida social* en completa armonía con la nobleza de la vida interior”. (Tomado de Flores)

En su obra *De ratione studii* resume claramente su posición: “el conocimiento parece ser de dos especies, de las cosas y de las palabras. El de las palabras es el primero, pero el de las cosas es más importante”. Manifiesta que son tres las bases de la educación: la *naturaleza*, la *razón* y el *ejercicio*.

Respecto a la educación humanístico-renacentista, es conveniente recordar algunas características:

- a. El humanista es por definición, es decir, por estructura intrínseca, *maestro de educación*;
- b. La imitación de la cultura nunca es repetición inerte; de manera realista, el humanista *reconoce* la distinción entre la literatura, que siempre “*imita*”, y la poesía que es *creación*;
- c. El hombre del renacimiento aspira a la “*excelencia del ánimo*” y a la “*dignidad de la persona*”, entendiendo por ello la cultura de forma desinteresada (*otium*);
- d. Esto no impide la consideración profesional, como podemos comprobar, además en algunas escuelas, en los *talleres artesanales*;
- e. El *antropocentrismo humanista* prevé la triple *relación* del hombre *consigo mismo*, con la *naturaleza* y con *Dios*, aunque en formas y modalidades diversas;
- f. El contraste medieval entre “*platonismo*” y “*aristotelismo*” continúa y quizá se acentúa en el renacimiento, con el precisarse del

platonismo florentino y napolitano y del *aristotelismo* (averroísta) paduano;

- g. La retórica vuelve a ser disciplina privilegiada y también preferida para la investigación, el estudio y la enseñanza;
- h. Así como hay un humanismo “*sustancial*” o concreto o “realista”, hay también un humanismo “*formal*” y exterior, pero hay también un humanismo “utópico”, en el que el programa educativo se ofrece efectivamente como irrealizable.

El renacimiento marca y determina una *clara ruptura* con el pasado, designando a su vez un movimiento cultural que *sobrepasa* ampliamente el plano de la *concepción filosófica* y de la *técnica*. Se identifica con una idea o un mito específico de fuerza, de creación y juventud. Es un hecho de cultura, una concepción de vida y realidad, que impregna las artes, las letras, la ciencia y las costumbres en general.

En el mundo cristiano, los *clérigos regulares* de san Pablo (o barnabitas), fundados por san Antonio María Sacaría (1502-1539), *se preocupan* sobre todo de la *formación* de los *enseñantes*, a los que se debe dar una profunda preparación cultural unida a una ejercitación didáctica adecuada.

San Ignacio de Loyola (1491-1556), fundador de la orden de los jesuitas cuya escuela acoge a los jóvenes de las familias nobles que habrían de ocupar los más *altos puestos* en la *vida social y política*. El programa de educación se expone en la *Ratio studiorum*, publicada en su redacción definitiva en 1599 y luego revisada y actualizada en 1832.

Los escolapios, de san José de Calasanz (1556-1648), crean las *escuelas* para el *pueblo* (escuelas pías), que históricamente representan la primera forma de escuela popular gratuita: la *enseñanza técnica y profesional* constituye su programa fundamental. La escuela está organizada en dos niveles: elemental, con tres cursos, y medio, con seis, con la enseñanza de la lengua vulgar.

De manera semejante, los hermanos de las Escuelas Cristianas (congregación fundada por san Juan Bautista de la Salle [1651-1719]) organizan sus escuelas, hacia finales del siglo, especialmente orientada a *precisar*, en el campo didáctico, los *programas* y la *orientación del estudio*.

En este contexto, Francisco Fenelón (1651-1715), preceptor del duque de Borgoña, pasó a la historia por dos razones: disertó con excelente buen sentido y excepcional finura psicológica sobre la *educación femenina* en la obra “*La educación de las jóvenes*” y sostuvo una cortés polémica antipedantesca a favor de una educación *alegre y serena*. Su obra permaneció durante largo tiempo como el tratado clásico de la pedagogía femenina.

En el humanismo, el hombre no sólo es concebido como un ser creado, sino como un *ser creador* de su propio mundo. De ahí que el hombre no sea ya sólo pasivo, sino sujeto *capaz* (mediante su acción) de *dominar la naturaleza y crear un mundo* propiamente *humano*.

Pero el humanismo no ve el mundo como naturaleza ya hecha por Dios, sino como naturaleza que se va haciendo, en un continuo crear interno de cada uno de los seres que la componen.

Por encima de todo, las teorías humanistas destacan la necesidad de combinar los intereses del grupo con la realización personal de sus miembros. Para ello es necesario potenciar la participación de los miembros del grupo junto con el líder en la formulación de los objetivos, en el establecimiento de normas y en el control de premios y castigos.

2.4.5. INTELECTUALISMO-VOLUNTARISMO-FIDEÍSMO

La educación no trae consigo la adaptación a lo dado, es transformación, interrogación, objetivación intencional ante el mundo. (Freire)

Frente al aspecto formal de la educación anotado en el planteamiento tradicional o reflexión crítica, ahora se considera el “*qué*” es *formado*,

y por tanto, en qué dirección se mueve la acción educativa, topándonos con una *primera antinomia*, que en su radicalización toma la denominación de *intelectualismo-voluntarismo*.

Se habla de una radicalización en la *oposición* de los *dos términos*, dado que cada uno de ellos es vivido históricamente y se clarifica teóricamente en un ámbito de articulación más amplia y compleja, de manera que se hacen inciertos sus contenidos y sus delimitaciones si se quisiera definir de una vez para siempre.

Intelectualista es la propuesta socrático-platónica al sostener que *nadie hace el mal por perversidad*, sino sólo por un *error* o *ignorancia*; de manera que la educación se puede reconducir plenamente y hasta identificar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El *bien* forma *una única cosa con la verdad*, y por tanto, en el saber reside el fin de la vida.

De ahí la *superioridad* de la *educación intelectual* y la primacía de la actividad racional *sobre* las *demás* actividades (afectiva, sensible, física, etc.) pues disciplina las pasiones (como indicaron los estoicos en la antigüedad y Spinoza en los tiempos modernos), guía la voluntad puesto que *voluntas sequitur intellectum* (la voluntad sigue al entendimiento), y usa la “*dialéctica*” como instrumento o procedimiento para llegar a la sabiduría; por ello, la preferencia concedida a la filosofía, a las matemáticas y a las demás ciencias del número, consideradas como disciplinas especialmente “*intelectualistas*”.

Frecuentemente, el *intelectualismo* se ha confundido con el *racionalismo*, debido a la dificultad que entraña distinguir netamente el *intellectus* de la *ratio* (entendida genéricamente como pensamiento). Sin embargo, en la edad media y en el renacimiento se pudo hablar de una actividad *intelectual* distinta de la *racional*, sin que se mantuviese rigurosamente la distinción, incluso el mismo orden jerárquico, dando la impresión de que, a veces, era el intelecto el que se hacía conocimiento del todo respecto a la razón, capaz tan sólo de conocimientos sensoriales (por lo que se habló también de una intuición intelectual: edad media y Spinoza); en cambio, otras veces se

pone el ápice de la mente en la razón (como indicará sustancialmente la Crítica kantiana, con la conocida distinción entre la analítica y la dialéctica trascendental).

Se trata de distinciones y de clarificaciones que *no modifican* mucho la consideración pedagógica, llevada a privilegiar la actividad cognoscitiva de la mente y del pensamiento, y por tanto, la teoría científica respecto a la praxis.

Con René Descartes (1596-1650) y la corriente derivada de él, el *racionalismo*, se hace *matematicismo* y, por tanto, conocimiento axiomático *claro* y *distinto*, que excluye la referencia a la experiencia, reconoce como válido sólo el procedimiento racional y por consiguiente conocible sólo lo que puede ser cuantificable por esta vía, excluyendo, en el ámbito escolar, aquellas disciplinas o materias de estudio que, como el arte, la poesía, la historia, el derecho, etc., no se pueden construir matemáticamente.

El *matematicismo* (lleva a Guillermo Leibniz a una indagación analítica de la realidad y a la armonía preestablecida, a través de la cual se vislumbra la presencia de un Dios creador del todo, y que permite a Spinoza construir una ética *more geométrico demonstrata*) es un modelo de interpretación de la naturaleza, que predomina aún hoy en el ámbito de la cultura que denominamos científica.

El *racionalismo dialéctico* del panlogismo hegeliano, que posibilita considerar toda la evolución histórica de la humanidad según el principio inmanente de la razón, y por tanto de la filosofía, y que abrirá el camino a aquella identificación *ente, historia y filosofía*, que tendrán en cuenta programas escolares y didácticas de la enseñanza (universidades de Alemania del siglo XIX; neoidealismo italiano y reforma escolar de J. Gentile).

Una parte de la *pedagogía del siglo pasado* se constituye (siguiendo al criticismo kantiano) en el *ámbito* de un *racionalismo crítico*, que se entiende ante todo como dirección antidogmática (y por consiguiente también antinocionista) y que se propone como criterio para la formación de la capacidad crítica y como cualidad distintiva de la

humanidad (junto con la creatividad). De esta indicación de racionalismo crítico (sólo la razón está en condiciones de someterse a sí misma a revisión crítica) es fácil pasar a aquel problematismo, o racionalismo problemático, que permite evidenciar la antinomia de las soluciones que cualquier problema educativo llevaría consigo.

La *antítesis* del *intelectualismo-racionalismo* está representada por el *voluntarismo*, que, sobre la base de la oposición clásica de teoría-praxis (justificadora de la oposición intelecto-voluntad) pone en ésta última la posibilidad de la educación del hombre. El “video meliora proboque, deteriora sequor” (veo lo mejor y sigo lo peor) está en la base de una numerosa serie de teorías y de experiencias educativas que explícitamente hablan de formar la voluntad y que por esto le imponen la elección frente a “bienes” diversamente estimables.

Debido a la reconocida autonomía de la voluntad respecto al intelecto y a su reconducirse a la libertad (por lo que se habla de voluntad libre o de libertad de la voluntad), el voluntarismo asume modalidades más o menos radicales, según que la elección se realice en base a una gradación prevalente de apetecibilidad o como elección completamente autónoma, apta para valorizar el objeto preferido que de esta forma, sólo por esta vía, podrá definirse como bien.

Incluso sobre la base de un reconocimiento *metafísico-teológico* (aquel por el que se define como bien lo que Dios ha querido, y esto en *oposición* a la tesis *intelectualista* según la cual Dios no puede no querer el bien) el voluntarismo llega a su extrema radicalización, sosteniendo que el *fin educativo* es lo que es perseguido y querido por la voluntad, como defienden, en dirección claramente antiintelectualista, Schopenhauer (La vida como voluntad) o Nietzsche (La voluntad de potencia) o, en dirección metaintelectualista, Blondel, defensor de una filosofía y de una pedagogía de la acción.

A su vez, existe un fideísmo irracionalista, que se resume en la fórmula *credo quia absurdum* (creo porque es absurdo) y que en los tiempos modernos, precisamente como actitud antihegeliana, Sören Kierkegaard (1813-1855) ha sostenido que el acto de fe comporta y requiere un “salto cualitativo” respecto al conocer empírico-sensorial;

pero también, durante toda la edad media, la tesis del credo *ut intelligam* gozó de un largo consenso (que presupone una congruencia entre las dos actividades), y que en el renacimiento las tesis más avanzadas de la doble verdad (la verdad de la razón y la verdad de la fe) imponían hablar de una doble vertiente del saber, así como Blas Pascal (1623-1662) hablara de una lógica del corazón (el esprit de finesse) que sitúa junto a la lógica de la razón (el esprit géométrique), con vistas a una completa explicación de la realidad humana y de su formación educativa integral.

Una posición de *fideísmo* también se encuentra en la *reforma religiosa* (de Martín Lutero [1483-1546] y Juan Calvino [1509-1564]), advirtiéndose actitudes místicas en algunas anticipaciones de la reforma que se remontan incluso a la edad media (las herejías) o en sectas religiosas posreformistas de la Europa central y septentrional, entre los siglos XVII y XVIII (y esto prescindiendo del misticismo que siempre aflora en otras religiones, incluidos el hebraísmo y el islamismo).

Se trata de posiciones que pedagógicamente insisten en la *formación* de la *vida afectiva* y que ofrecen un amplio espacio al ejercicio de la oración, a la piedad y al amor hacia el prójimo (y también de manera más explícita, a la ritualidad del hecho religioso).

El *pietismo* y el *filantropismo* son testimonios pedagógicos significativos de esto. El *pietismo*, surgido en Alemania entre los siglos XVII y XVIII por obra de Philip Wilhelm Spener (1635-1705) y de August Hermann Francke (1663-1727), presenta un programa de *educación austera* y completamente *basada* en los *valores de la fe*: predomina en él las prácticas de piedad, que aspiran a purificar el alma corrompida por el pecado original y un *rigorismo ético extremo*, que aspira a la abolición de los premios, de los juegos y de las diversiones.

La educación religiosa debe lograr ir más allá del estudio de las verdades de la fe, para vivir la intimidad del *sentimiento* y la plenitud de la voluntad, a la que se exige traducir la fe en vivencia, para sí y para los demás.

El *Philantropinum* es la escuela abierta en Dessau en 1774 siguiendo las ideas de Juan Bernardo Basedow (1723-1790), quien considera que la educación debe ser (si se quiere responder a las exigencias de la naturaleza humana) una forma de “*afecto*”, en el que la religión se presenta como actitud moral que no excluye, más bien se pone al lado de la racionalidad (especialmente exaltada por el iluminismo dominante en aquellos tiempos y en aquel ambiente: la Alemania de Federico II).

El *intuicionismo*, como propuesta que reconoce a la intuición (al conocimiento inmediato) una especial valencia y función, se sitúa en un ámbito extrarracional, si atribuimos a la razón la capacidad del discurso lógico-discursivo.

La inmediatez de la intuición puede conducir al conocimiento (intus-ire) del todo: por lo que se habla de una intuición de Dios, de la totalidad de lo real, más allá de todas las relaciones con la ciencia, como hace el intuicionismo de H. Bergson (1859-1941); a la intuición *subintelectual* (la de Kant, propia del conocimiento sensible) o *infraintelectual*, como es la intuición de Pestalozzi, quien considera “*conocimiento elemental*” el relacionado con las cualidades primarias de los objetos, la forma, el número y la palabra, clasificados por él como el abecé de la intuición.

En dimensión diferente se sitúa la intuición, como han individuado el *sensismo* o el *positivismo*, como equivalente de conocimiento de tipo observativo-constatativo-descriptivo.

2.4.6. ENCICLOPEDIISMO ILUSTRADO

La educación debe transformarse en un método de cultura popular, reuniendo en su seno la conciencia individual y la realidad política. (Freire)

Los precursores de la Ilustración puede remontarse al siglo XVII e incluso antes. Son los aportes de algunos racionalistas como René Descartes (1596-1650) y Baruch Spinoza (1632-1677); los filósofos políticos Thomas Hobbes y John Locke y otros pensadores escépticos

galos de la categoría de Pierre Bayle (1647-1706) o Jean Antoine Condorcet (1743-1794). Fue base importante la *confianza* engendrada por los *nuevos descubrimientos* de la ciencia, y el espíritu de relativismo cultural fomentado por la exploración del mundo no conocido.

La *fe constante* en el *poder* de la *razón humana* (entre las suposiciones y creencias básicas) fue común en filósofos y pensadores de esta orientación. La exposición de la teoría de la *gravitación universal* de Isaac Newton (1642-1727) causó gran impacto intelectual. Si la humanidad podía resolver las leyes del Universo y las propias leyes de Dios, el camino estaba abierto para descubrir las leyes que subyacen al conjunto de la naturaleza y la sociedad. Mediante un *uso juicioso* de la razón, se llegó a asumir que un progreso ilimitado sería posible (progreso en conocimientos, en logros técnicos con sus consecuencias también en valores morales).

Conforme a la filosofía de Locke, los autores del siglo XVIII creían que el *conocimiento* no es innato, sino que procede sólo de la experiencia y la observación guiadas por la razón. A través de una educación apropiada, la humanidad podía ser modificada, y su naturaleza mejorada. Al descubrimiento de la verdad, a través de la observación de la naturaleza, se otorgó más valor que al estudio de las fuentes autorizadas, como Aristóteles y la Biblia (¿?). A pesar de ver a la Iglesia Católica como la principal fuerza que había esclavizado la inteligencia humana en el pasado, la mayoría de los pensadores de la Ilustración *no renunció* del todo a la religión. Optaron por una forma de *deísmo*, aceptando la existencia de Dios y de la otra vida, pero rechazando las complejidades de la teología cristiana. Creían que las aspiraciones humanas no debían centrarse en la próxima vida, sino, más bien, en los medios para mejorar las condiciones de la existencia terrena. Por lo tanto, la *felicidad mundana* fue antepuesta a la salvación religiosa. Se atacó con intensidad y energía la doctrina de la Iglesia, su historia, riqueza, poder político y se impuso el *libre ejercicio* de la *razón*.

La Ilustración, más que un conjunto de ideas fijas, implicó *una actitud*, un *método de pensamiento*; asumió el lema del filósofo

Immanuel Kant: “*atreverse a conocer*”. Kant, en su folleto *¿Qué es la ilustración?*, la caracterizó así: “*es la salida del hombre de su culpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. Sapere aude! Ten valor de servirse de tu propio entendimiento. He aquí el lema de la Ilustración. La pereza y la cobardía son causa de que una tan gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo, a pesar de que hace tiempo la Naturaleza los liberó de ajena tutela; también lo son de que se haga tan fácil para otros erigirse en tutores*”.

La Ilustración surgió del deseo de *reexaminar* y *cuestionar* las ideas y los valores recibidos, y de *explorar* otras ideas en direcciones muy diferentes. De ahí las inconsistencias y contradicciones que a menudo aparecen en los escritos de los pensadores del siglo XVIII. Muchos defensores de la Ilustración *no fueron filósofos* (según la acepción convencional y aceptada de la palabra), sino *vulgarizadores* comprometidos en un esfuerzo por ganar adeptos. Les gustaba referirse a sí mismos como el “*partido de la humanidad*”, orientar la opinión pública a su favor, imprimir panfletos, folletos anónimos y crear gran número de periódicos y diarios.

En España, *las luces* penetraron a comienzos del siglo XVIII gracias a la obra (aislada y solitaria, pero de gran enjundia) del fraile benedictino Benito Jerónimo Feijoo, el pensador crítico y divulgador más conocido durante los reinados de los primeros reyes Borbones. Escribió *Teatro crítico universal* (1739), en nueve tomos y *Cartas eruditas* (1750), en cinco volúmenes, intentando recoger todo el conocimiento teórico y práctico de la época. (“Siglo de las Luces,” *Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2000*.)

La Ilustración encuentra su centro de difusión en la Francia del siglo XVIII, que se traduce en hechos de vida civil, social y política y evidencia un *contenido educativo* tanto en propuestas organizativas como en consideraciones teóricas. La *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et de métiers* (1751-1772), resultado de

la colaboración de numerosos estudiosos y cuyo discurso preliminar contiene la concepción general de la obra, fue escrito por Jean d'Alembert (1717-1783) y otros, es la obra que de alguna forma resume y documenta todo.

La ilustración es un *fenómeno complejo* y difícil de interpretar; comprende tres aspectos diferentes y conexos:

- a) La extensión de la *crítica* a toda creencia o conocimiento, sin excepción,
- b) La realización de un conocimiento que, para abrirse a la crítica, incluya y organice los instrumentos para la propia corrección *afirmando* el valor primario de la razón,
- c) El uso efectivo, en todos los campos, del conocimiento logrado de esa manera, con la finalidad de mejorar la vida individual y asociada de los hombres.

Cualquiera sea el caso, no puede negarse que, con excepción de Rousseau que representa una especie de autocrítica en el ámbito de la ilustración, todos están de acuerdo en reconocer que corresponde a la razón la tarea de guiar a la humanidad, que *del saber* depende todo el *progreso* de la vida social, económica y política y, por tanto, que sólo la razón puede llegar al descubrimiento de la verdad.

No es un mero retorno a Descartes, aunque su racionalismo se presente como factor determinante, al menos en cuanto a la necesidad de someter a crítica radical cualquier problema. La *Ilustración* pretende subrayar (y en esto se encuentra su dimensión pedagógica) la necesidad de *iluminar* con las fuerzas de la razón, individuando así el derecho del hombre a juzgar libremente. Por esto, se *caracteriza* como naturalismo, como laicismo y como liberalismo.

La explicación que Voltaire (1694-1778) hace de la religión, con tendencias *deístas*, es naturalista, y llega, incluso, al ateísmo con Dietrich d'Holbach (1723-1789). Es naturalista la explicación que los fisiócratas dan de los hechos económicos o la interpretación de la política de Ch. L. Montesquieu (1689-1755), defensor de los *derechos naturales* del hombre y de la libertad del ciudadano, o de Claude

Adrien Helvetius (1715-1771), que considera la *educación* del hombre posible sólo mediante su directa *participación* en la vida pública.

El *iluminismo* es *laico* no sólo por su lucha contra la Iglesia y contra sus instituciones asistenciales y educativas, sino también por la defensa de una educación civil que se ha de extender a todos los ciudadanos. Lo defiende La Chatolais (1701-1785), que en su *Ensayo sobre la educación nacional* condena la educación eclesiástica y defiende las escuelas del Estado, y Condorcet (1743-1784), que confía al Estado el derecho de impartir la enseñanza, porque a él le corresponde el deber de iluminar a los ciudadanos y de conducirles a las verdades de la ciencia.

El *liberalismo* conduce al iluminismo a reconocer la *igualdad* de todos los hombres y el *derecho* inalienable de la *libertad*, que se ha de ejercitar en todos los sectores. Esta posición se remite a las teorías socio-políticas de Locke, y encuentra una respuesta fácil en Inglaterra, donde el iluminismo asumirá formas de *utilitarismo*, en el que el *egoísmo* toma un papel notable; además, algunas veces está acompañado por un sentido de sociabilidad, por el que el hombre naturalmente se siente parte de un todo.

En los países de lengua alemana hay dos puntos precisos de referencia, el rey Federico II de Prusia (1712-1786) y el emperador José II en Viena, pero en cualquier caso es de bastante difícil delimitación. De hecho, se encuentra con las corrientes neohumanistas que se afirman sobre todo en las universidades de Göttingen y de Halle, por obra de G.M. Gesner (1691-1761), defensor de la *enseñanza científica*; de G.A. Ernesti (1707-1781), renovador de la cultura griega, especialmente literaria y artística; de J.J. Hecker (1707-1768), defensor de las *escuelas rurales*; de J.J. Felbiger (1724-1788), que presenta un Reglamento para los países católicos de la Silesia.

Por el interés dirigido a la cultura antigua, junto a estos pedagogos debe recordarse a J.J. Winckelmann (1717-1768); F.A. Wolf (1759-1824), que reconoce el valor formal del estudio lingüístico; G.E. Lessing (1729-1781), que considera la cultura antigua, y en especial el arte clásico, como instrumento precioso e insustituible de *formación*

humana; al “*genio*” de la época, Wolfgang Goethe (1749-1832), quien reconoce que la *humanidad* está realizada en la *cultura antigua*, la única apta para educar al hombre, pues “*el hombre se forma mediante el hombre*” (sin descuidar el hecho de que Goethe es autor de aquella Provincia pedagógica en la que se formulan indicaciones educativas de notable interés, *caracterizadas* por el espíritu de libertad y por la exaltación de la creatividad artística.

Al mundo griego se remite G.G. Herder (1744.1803), concediendo puesto privilegiado a la enseñanza lingüística y defendiendo una cultura desinteresada, de elite; mientras que K.W. von Humbolt (1767-1835), reorganizador de la Universidad de Berlín, ratifica enérgicamente el valor pedagógico de la cultura formal. Pero con estos autores, el neohumanismo se presenta como elemento de paso al mundo romántico.

El *iluminismo* italiano se manifiesta como reformismo que (al empeñar a los estudiosos de economía, derecho, ética social y pedagogía) se traduce en una acción concreta a la que los príncipes ilustrados están orientados por iniciativa propia o llevados por las circunstancias.

El *iluminismo* del siglo XVIII, aunque no puede definirse como absolutamente antihistoricista, no muestra confianza en la historia ni en aquel proceso que intenta hacerse en nombre de la razón. Rousseau toma posición y le hace un espacio en su pedagogía, asignándole significativamente una función pragmática con vistas al conocimiento de los hombres, y aconsejando rechazar su estudio hasta una edad más bien madura, cuando estuviesen desarrolladas las capacidades racionales y evaluadoras.

La supresión de la orden de los jesuitas (1773) impuso a los políticos dar atención a los problemas de la educación escolar, surgiendo interés de estudios y propuestas organizativas, no todas realizadas.

Planes o programas y métodos para la escuela son presentados por Antonio Genovesi (1713-1769), sacerdote napolitano, filósofo y economista a quien Romagnosi (Milán, 1832) lo ha juzgado como un *precursor* de los trabajos de la escuela escocesa, al mantenerse

equidistante del idealismo y del sensualismo. Su lógica, que gozó de gran prestigio en los países de lengua latina y sobre todo en Portugal, es una teoría del método que comprende como funciones subordinadas *eliminar* el error, *descubrir* la verdad, *juzgar*, *raciocinar* y *ordenar* los pensamientos. Su ética lleva el nombre de Diceosina o ciencia de los derechos y de los deberes del hombre, y está inspirada en un criterio eudemonista (ευδαιμον = feliz)

José Gorani (1740-1819), filósofo y periodista italiano adoptó las propuestas de los filósofos de su época y eficazmente contribuyó a sembrar los gérmenes de la independencia en su patria.

Gaspar Gozzi (1713-1786), por encargo del gobierno veneciano, presenta un tipo de escuela organizado según tres ciclos, con orientación profesional.

Pedro Soresi (1711-1778), pedagogo italiano, retoma el problema de la educación de la “*gente menuda*”; se distinguió por sus estudios sobre la *mujer y la instrucción popular*, que condensó en sus obras *Saggio sopra la necessita e la facilità di ammaestrare le fanciulle* (1774), y *Dell’educazione del minuto popolo* (1775). Especialmente se fija en el carácter que debe tener la educación religiosa de la mujer y en el orden con que deben darse las enseñanzas. Propone, para el pueblo, una educación fundada en el conocimiento de la agricultura y la tecnología.

Reinaldo Carli (1720-1769), aporta con su obra *L’uomo libero ossia Raggionamento sulla libertà naturale e civile*.

Gaetano Filagieri (1752-1788) considera el problema de la educación y de la escuela resoluble sólo a través de intervención del Estado, de donde deriva la necesidad de una escuela pública extendida a todos.

Al considerar la obra reformadora de los príncipes, debemos recordar la reestructuración de las escuelas en Piamonte debida a Victorio Amadeo II; la institución de las *escuelas para niños pobres* (“escuelas leopoldinas”) en Toscana, donde también se renuevan las estructuras de las universidades de Pisa y de Siena; la reforma de la escuela de

Lombardía, por influencia de los emperadores María Teresa y José II: reorganización de la universidad de Pavía y de numerosas instituciones culturales, creación de escuelas para el pueblo (en las que el padre Francisco Soave [1742-1806] introduce su método, que constituye el objeto específico de estudio para la preparación de los maestros, primera escuela surgida en Italia en 1786).

2.4.7. ROMANTICISMO

El verdadero aprendizaje va más allá de la conquista de las letras; aprender significa alcanzar la estructura dinámica, conquistar nuestro propio ser. (Freire)

El prólogo a la segunda edición de las *Baladas líricas* (1800), de los poetas ingleses William Wordsworth y Samuel Taylor Coleridge, se considera el *manifiesto literario* del romanticismo. Allí se destaca la importancia del sentimiento y la imaginación en la creación poética y se rechazan las formas y los temas literarios convencionales. Así, en el desarrollo de la literatura romántica de todos los países predomina la *imaginación* sobre la *razón*, la emoción sobre la lógica y la intuición sobre la ciencia, lo que propicia el desarrollo de un vasto corpus literario de notable sensibilidad y pasión que antepone el contenido a la forma, estimula el desarrollo de tramas rápidas y complejas y se presta a la fusión de géneros (la tragicomedia y la mezcla de lo grotesco y lo sublime), al tiempo que permite una mayor libertad estilística. (Enciclopedia Microsoft Encarta 2000)

Rousseau, con su teoría de la educación, condujo a métodos de enseñanza infantil más permisivos y de mayor orientación psicológica, e influyó en el educador alemán Friedrich Fröbel, en el suizo Johann Heinrich Pestalozzi y en otros pioneros de los sistemas modernos de educación. *La nueva Eloísa* y *Confesiones* introdujeron un nuevo estilo de expresión emocional extrema, relacionado con la experiencia intensa personal y la exploración de los conflictos entre los valores morales y sensuales.

A través de estos escritos, Rousseau influyó de modo decisivo en el romanticismo literario y en la filosofía del siglo XIX. Su obra está relacionada con la evolución de la literatura psicológica, la teoría psicoanalítica y el existencialismo del siglo XX, en particular por su insistencia en el tema del libre albedrío, su rechazo de la doctrina del pecado original y su defensa del *aprendizaje* a través de la *experiencia* más que por el análisis. Su espíritu e ideas estuvieron a medio camino entre la Ilustración del siglo XVIII, con su defensa apasionada de la razón y los derechos individuales, y el romanticismo de principios del XIX, que propugnaba la *experiencia subjetiva* intensa frente al pensamiento racional.

Es difícil distinguir el *romanticismo* del *idealismo*, porque no se puede colocar a éste en el ámbito filosófico y a aquel en el ámbito artístico-literario.

De hecho, son considerados testimonios románticos de la literatura filosófica Schelling (1775-1854), Schleiermacher (1768-1834) y pedagogos como Richter (1763-1825) y Fröbel (1782-1852).

Más que el idealismo, el *romanticismo* es defensor de las *fuerzas creadoras* asentadas en la fantasía y en el sentimiento, a veces consideradas en oposición a la misma razón. Pues, la actividad estética y la religiosa son las que expresan la plenitud de la espiritualidad y las que constituyen las *supremas formas* de conocimiento de la realidad: el arte se hace incluso *revelación suprema* del ser y, por tanto, el genio artístico es el ideal al que deberá tender una educación completa del hombre.

Los caracteres comunes manifiestos en el romanticismo, son:

- a. Optimismo: es la *convicción* de que la realidad es todo lo que debe ser y, en todo momento, es racionalidad y perfección. Schopenhauer la presenta en la infelicidad de sus contrastes irracionales y, sin embargo, satisfecho al reconocerse en estos contrastes. La *Voluntad irracional* de Schopenhauer es un principio no menos optimista que el de la Razón absoluta de Hegel.

- b. Providencialismo: la historia es un proceso necesario en el cual la *razón infinita* se manifiesta o se realiza, no habiendo en ella nada de irracional o de inútil. Se coloca en el más radical *contraste* con la Ilustración, que opone tradición e historia; pues para el romanticismo todo lo pasado es manifestación de la Razón infinita. La historia, como manifestación de un principio infinito (Yo, Autoconciencia, Razón, Espíritu, Humanidad, o como quiera que se llame), es racionalidad entera y perfecta y no reconoce ni la imperfección ni el mal.
- c. Tradicionalismo: la *exaltación* de la *tradición* y las instituciones, en que ella se encarna, es uno de los aspectos típicos del movimiento romántico. El concepto de “nación” se compone de elementos tradicionales: raza, lengua, costumbres, religión, elementos que no pueden ser negados o renegados sin tradición, porque constituyen lo que la nación ha sido en todo momento.
- d. Titanismo: el culto y la *exaltación* de *lo infinito* tienen, como contraparte negativa, el sufrimiento y la insatisfacción de lo finito. Prometeo es como el símbolo de este titanismo, interpretación no exacta del antiguo mito griego; pues entendían a Prometeo como el infractor, que hacía posible la supervivencia del género humano.

Pero, debido a la imposibilidad de alcanzar dicho ideal, se proponen, como objetivo concreto de la vida, la formación del gusto y del desarrollo del sentimiento estético. Por ello, el romanticismo exalta el *juego* como *actividad desinteresada*, espontáneamente creativa, de las relaciones con la realidad libres, no imitativas, más aún, separadas, *irónicas*.

También para la religión sirven consideraciones análogas. De hecho, como señala Schleiermacher, la vida deberá ser vivida con religión, en sentido dogmático o teológico. Actitudes panteístas o *panenteístas* (síntesis entre teísmo y panteísmo) y un amplio simbolismo completan las características del fenómeno romántico, que, en el plano civil y político, se enlaza, en toda Europa, con los movimientos de resurgimiento que habrían llevado a desarrollar el espíritu de unidad nacional de los pueblos, en especial italiano, alemán, polaco, bohemio

y húngaro, con consecuencias directas en las concepciones pedagógicas y en la práctica educativa.

Pueden dar testimonio de ello Gian Domenico Romagnosi (1761-1835), que entiende la educación como “*civilización*”; Vincenzo Gioberti (1801-1851), que confía la renovación del pueblo italiano al “*primado de lo espiritual*”; Manzini (1805-1872), que a través de la “*Joven Italia*” aspira a la constitución de una “*Joven Europa*” y que, de forma espiritualista, pone la conciencia del deber como fundamento de la educación; Aporti (1791-1858), que con la institución de los asilos de infancia inscribe los problemas sociales y económicos dentro del ámbito de la educación; Mayer (1802-1877), que ofrece una descripción completa de las instituciones escolares suizas (especialmente las de Pestalozzi y las del padre Girard).

Friedrich Schiller (1759-1805) afirma que, en el hombre, la contemplación de la belleza se prolonga en la producción de la belleza, es decir, en el arte, que es propio del hombre en cuanto presupone una doble naturaleza: la sensible y la racional. Porque la belleza es la revelación sensible de la verdad y, al producirla y contemplarla, el hombre realiza aquella armonía entre razón y sentido en que consiste su perfección (Die Künstler, 1789). Pues la perfección del hombre exige, más que la victoria de la razón sobre la sensibilidad rebelde, el libre desarrollo armónico de las dos naturalezas: la sensible y la racional. Por ello, en otro texto sustenta que “el hombre juega sólo cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y es completamente hombre sólo cuando juega” (De la educación estética).

Frente a todo ello se enfrenta Antonio Rosmini-Servati (1797-1885) cuya metódica presenta en “cuatro principios:

- a. presentar a los escolares el variado saber en el orden más lógico y fácil,
- b. hacerlo sin contrastar por amor a su “lógica” metódica, las actitudes, los intereses y fines especiales propios de los sujetos educandos,
- c. ordenar la enseñanza en armonía y unidad,
- d. educar al hombre en general, a través del intelecto y el corazón, en la verdad y la justicia” (Pedagogía, de Dante Morando). Por

ello defiende tres características en la educación: la continuidad, la unidad y la característica esencia de la educación que es la libertad.

AUTOEVALUACIÓN

- a. Elabora un ejemplo en el que se manifieste las semejanzas y/o diferencias entre lo que propone Moore y Hegel
- b. Diseña un cuadro sinóptico que exprese los aportes de Herbart mostrando las influencias pestalozzianas.
- c. Diseña un gráfico en el que se precisen los aportes a la educación desde la biología, sociología y psicología.
- d. Construye un esquema en el que se evidencie las principales contribuciones de Piaget a la formulación teórica de la educación.
- e. Interpreta el texto de Séneca inserto en la Epístola LXXXVIII en relación a los aportes de los griegos.
- f. Señala las semejanzas y/o diferencias entre las características de la educación helenista y la romana.
- g. Elabora un gráfico con caracteres antropomórficos que muestre los caracteres de la propuesta tradicional señalando los indicadores manifiestos.
- h. Enumera y comenta las etapas del hombre que considera Isidoro de Sevilla.
- i. Explica, a través de un ejemplo, por qué el cristianismo concibe la educación como un cambio.
- j. Establece las peculiaridades que mostraron el trivium y el Quadrivium.
- k. Determina las relaciones que se dan entre: la formulación de la educación cristiana, la gratuidad de la enseñanza y la Didajé.
- l. Determina las semejanzas y/o diferencias entre lo planteado por Erasmo y las características de la educación humanista-renacentista.
- m. Diseña un ejemplo que muestre la relación entre la ratio studiorum y lo planteado por Juan Bautista de La Salle y Fenelón.
- n. Interpreta los planteamientos intelectualistas, voluntaristas y fideístas mediante un ejemplo.

- o. Explica, a través de un esquema, por que los defensores de la Ilustración se consideraban como el partido de la humanidad.
- p. Expresa, mediante un ejemplo, por qué la Ilustración es un fenómeno complejo.
- q. Representa en un cuadro las características del romanticismo.

2.5. DEL IDEALISMO AL NUEVO ENFOQUE PEDAGÓGICO

2.5.1. IDEALISMO

El centro de estudio del acto educativo debe versar sobre las condiciones reales que constituyen y conforman la conciencia de cada uno de los educadores. (Freire)

El término idealismo es uno de los más socorridos y suele utilizarse para indicar manifestaciones diversas y contradictorias de la filosofía antigua y moderna. La causa de esa ambigüedad es el haber restringido el término a su significado *gnoseológico*, pues por idealismo se suele entender toda doctrina que reduzca la realidad a *ideas*; pero como también Platón hablaba de ideas (si bien para él las ideas no son pensamientos, sino el ser mismo), el término idealismo se ha aplicado también a la doctrina platónica.

Más propiamente, ha servido para designar los planteamientos según los cuales la realidad del objeto depende del sujeto que lo piensa (entendiendo, de ese modo, la palabra idea en su sentido moderno de pensamiento subjetivo); en este caso, la palabra idealismo indica por igual a los planteamientos de Berkeley, Malebranche, Fichte o Schelling.

El idealismo es una posición radicalmente opuesta al empirismo y positivismo, que no sólo remite la pedagogía a valores trascendentales, aunque historicizados, sino que (lejos de depender del ambiente) sostiene con energía que la *educación* natural o social es un *acto subjetivo y creativo*, y, por tanto, lleva consigo no sólo la distinción de la libertad, sino también la de la novedad y de la originalidad.

Muchos son los significados del vocablo “idealismo” aparecidos a lo largo de la historia del pensamiento, aunque unidos por la primacía de la idea y, por tanto, de la *realidad espiritual* (tanto cosmológica como antropológica):

1. Desde el llamado idealismo de Platón, que concibe la *vida* como una *ascensión* del mundo sensible a las ideas (verdad, belleza y

bien), al idealismo del empirismo lockiano, que concibe las *ideas* como un *producto* de la *experiencia* y, por consiguiente, como un contenido de la mente (tesis confirmada por la ideología franco-inglesa del siglo XVIII).

2. Desde el idealismo de G. Berkeley (1685-1753), que *identifica idealismo y fenomenismo* (la realidad es fenómeno, es decir, representación), concluyendo con una forma de misticismo (platonizante?) y con una concepción teleológica de lo real (todo debe ser reconducido a Dios), al idealismo poskantiano, que pone de manifiesto resueltamente la *espiritualidad* de *lo real* y que valoriza su fuerza creadora, verificable sobre todo en el ámbito del arte (con las innegables conexiones con el romanticismo, cuyos testimonios más singulares son Schelling en filosofía y Fröbel en pedagogía), hasta el neoidealismo del siglo pasado, especialmente italiano, con Juan Gentile (1875-1944) y José Lombardo Radice (1879-1938), la variedad de las posiciones es notable y, sin embargo, pedagógicamente se reconoce por doquier que la mejora se alimenta del mismo sujeto, de manera que la educación tiende a ser autoeducación si es que incluso no se identifica con ésta.

Si luego se considera lo que es propio de la actividad humana, pues el reconocimiento de la primacía de la filosofía (como toma de conciencia del desarrollo del espíritu), se acompaña con la *exaltación* de aquella actitud específica que es propia de la creatividad estética.

De aquí no sólo la consideración atenta del *arte* y de la *expresión lingüística*, que categoriza especialmente el mundo infantil (más inmediatamente espontáneo), sino también el reconocimiento de que la *relación educativa* se vive artísticamente, como encuentro y fusión de los dos personajes (maestro y alumno) y, por tanto, de forma auténticamente humanística y antipositivista.

De modo coherente *se excluye* aquella didáctica de tipo *normativo* y *preceptista*, apreciada por Herbart (1776-1841) o también por el positivista Aristide Gabelli (1831-1891), para reconocer que la única posible didáctica es una crítica didáctica y, por tanto, la reflexión personal sobre el hecho educativo.

Si es cierto que el idealismo se remite a las *ideas* que constituyen el *contenido* del *pensamiento*, lo es también que, lejos de afirmar (como hacen las doctrinas realistas) una correspondencia de las ideas con la realidad, es el pensamiento el que *legítima* la realidad misma con vistas a su acto creador.

Por ello, la posibilidad de que cierto idealismo *degenere* en formas de nominalismo (las cosas son sus nombres), como puede confirmar el amplio debate medieval sobre los conceptos universales: los conceptos son tomados de las cosas (realismo: *post rem*), o son *ante rem*, incluso nomina, *flatus vocis* (sonido de la voz), a los que no corresponde ninguna realidad.

El debate no es de naturaleza meramente lógico-cognoscitiva, sino que involucra directamente la educación en su *objetivo lingüístico* (la formación y el significado de las palabras y de su método).

Si consideramos que se formula la tesis según la cual los conceptos están *in re* (en la cosa), se comprende que la *formulación panteísta*, resultante de ello, no puede permanecer ajena a la problemática pedagógica.

Si frente a las consecuencias escépticas del nominalismo, el panteísmo recupera la realidad, incluso la garantiza contra todo peligro de disolución de cualquier clase, hay que preguntarse también si puede tener lugar una *acción educativa* respecto a un “*sujeto humano*” que en sentido estricto no se puede denominar sujeto, sino sólo un modo de ser de la realidad, como pueden confirmar claramente Jordano Bruno (1548-1600) y Baruc Spinoza (1632-1677).

Lejos de concebir la educación como mejora del hombre (o como se quiera llamar), el *panteísmo* puede admitir solamente la inserción más radical del “*modo*” en la sustancia absoluta o, que es lo mismo, la anulación de los todos en el Todo; así pues, la inmovilidad total, la autocontemplación del ser.

Es una tesis confirmada también por aquellas religiones que, basadas en un panteísmo más o menos manifiesto, colocan el fin de la vida en el retorno y en la anulación consiguiente del individuo en el Todo.

2.5.2. EMPIRISMO Y POSITIVISMO

Alfabetizar es más que facilitar conocimientos instructivos, es “concientizar”, es decir, despertar al hombre a la conciencia de su ser en este mundo. (Freire)

El empirismo y positivismo, al volver a la intuición, es indudable que ésta bien pueda adquirir una valencia objetiva o empírica, bien presentarse como una *forma subjetiva* del conocer. Empirismo y positivismo se caracterizan, fundamentalmente, por una actitud *antirracionalista*, especialmente si se considera el aspecto metodológico.

Ante el método matemático, de tipo deductivo y lógico-analítico, el método empírico procede inductivamente, partiendo de la experiencia, y, por consiguiente, de los conocimientos fácticos para remontar a las leyes (o de las ideas simples a las ideas complejas o compuestas).

Es evidente que la observación de la realidad (la natural: experiencia externa, y la humana: experiencia interna) constituye el punto de partida que el *verum ipsum factum* (ratificado enérgicamente por el positivismo) permite garantizar el conocimiento humano a nivel de cientificidad; y proceder por este camino hacia la praxis, que se ha de entender no sólo como el *hacer-obrar* del hombre, sino también como la ciencia que se traduce en procedimientos tecnológicos, manifestándose concretamente el principio del hombre como autor de las transformaciones de la naturaleza.

De hecho, el hombre puede tanto más cuanto más sabe, y tanto más sabe cuanto más su poder es sacado de la experiencia directa de la realidad.

Además, debemos señalar que el *empirismo* es un planteamiento que *necesita* una *metodología* correcta: la que desde Francisco Bacon (1561-1625) a John Locke (1632-1704) hasta llegar a David Hume

(1711-1776) ha individuado la lógica en el método empírico-inductivo que es rigurosamente el método de la facticidad, y la que los planteamientos neoempíricos y neopositivistas han indicado ulteriormente, sea sobre la base de la verificabilidad propia de las ciencias naturales, sea en orden al criterio de la falsificabilidad de Popper.

Por eso, es necesario *distinguir* (y la distinción tiene su importancia fundamental en el ámbito educativo) el *método experimental* de la *experiencia* como *acto vivido* en la realidad cotidiana o, didácticamente, en la vida concreta de la escuela o en cualquier otra relación educativa.

El método experimental está en condiciones de construir ciencia; el rehacerse la experiencia, generalmente contingente y personal, permite la constatación y descripción, pero no la formulación de leyes, es decir, generalización. Propiamente sólo el primer paso de la praxis a la teoría (o la verificación de una teoría en la praxis); la segunda es mera constatación de unos hechos (confirmando de esa forma la distinción, a menudo ratificada, entre juicios de hecho y juicios de valor).

Si desde el punto de vista metodológico, la preferencia otorgada a la inducción comporta el privilegio reconocido a las didácticas de tipo *observativo-experimental* que se reconducen a la inducción, y por esta vía a las disciplinas científicas, se comprende que en el ámbito de los planteamientos empírico-positivistas se organicen escuelas e instituciones educativas que pretendan contraponer, a la formación humanística tradicional, una *formación basada en materias* de estudio que tienen por objeto el mundo de la naturaleza y el método experimental.

Así, por ejemplo, la *Realschule*, es la *primera escuela* alemana de *formación profesional* debida a la iniciativa de Juan Julio Hecker (1707-1768), donde durante 8 años se enseña geometría, aritmética, ciencias naturales, ciencias mineras, comercio, contabilidad, artes y oficios; y quien, por encargo de Federico II, redactó el reglamento para las escuelas provinciales, promulgado el 1763, y convertido en código fundamental del sistema escolar de Prusia. También la

Kunstschule, surgida a mediados del siglo XVIII, se presenta como una *escuela técnica* de arte para la iniciación en las actividades artesanales. Se trata de escuelas cuyas teorías pedagógicas positivistas desarrollan notablemente en la segunda mitad del siglo XIX, en especial, por el papel primario asumido por el industrialismo y que desarrollan cada vez más hasta hoy.

El empirismo asumió una *importancia educativa* peculiar debido a su crítica al *innatismo*, al que contraponen la concepción según la cual el hombre será tal como el ambiente, es decir, como le harán las condiciones objetivas. Dicha dependencia del sujeto de los condicionamientos ambientales, naturales o sociales ha conducido inevitablemente a un *nuevo determinismo*, respecto al que las fuerzas de la libertad humana parecen incapaces de una reacción radical.

Ante algunas teorizaciones más radicales de impronta positivista más que empirista (que han atribuido a las “*condiciones*” la característica de la “*causalidad*”), ha reaccionado el mismo evolucionismo que, aún aceptando la tesis de la *adaptación al ambiente*, ha debido reconocer también la capacidad del hombre de *transformar el ambiente*, como puede confirmar más ampliamente la misma tecnología de nuestra época.

Por otra parte, la consideración más atenta al factor “*ambiente social*” y a su acción en el ámbito educativo ha permitido afrontar sistemáticamente aquellos problemas de sociología, y, por consiguiente, también de sociología de la educación, que desde Augusto Comte (1798-1875) y Emile Durkheim (1858-1917) llegan hasta las investigaciones actuales sobre las relaciones entre *educación* y *socialización* y, consecuentemente, también entre pedagogía y política.

Empirismo y positivismo se mueven sustancialmente en el terreno de un *realismo ingenuo*, de tipo acrítico y muchas veces resueltamente dogmático. Da fe de esto la “*garantía*” de aquel *verum ipsum factum* que hoy día la ciencia no podría aceptar como fundamento del propio saber.

Pero dado que empirismo y positivismo, más que teorías, se han presentado y se presentan todavía como *métodos de investigación*, se comprende no sólo que el discurso haya ido evolucionando (aunque a través de crisis y contradicciones) hacia modalidades cada vez más críticamente fundadas, sino también que es sobre todo importante que la educación se haya desarrollado en el sentido de “*investigación*” continua hacia algo “*mejor*” y que es significativo que, precisamente por esta vía, la pedagogía haya conquistado un espacio propio de autonomía y de su propia cientificidad: no sólo la que, por el aporte de la psicología, le ha permitido *construirse* también como *pedagogía experimental* o, más recientemente, como *psicopedagogía*, sino también la que la ha llevado a organizarse según la rigurosidad de un lenguaje propio, es decir, según una delimitación *epistemológica* que debía encontrar aplicación también en el campo didáctico, especialmente debido a las investigaciones llevadas a cabo por Jean Piaget (1896-1980) y J.S. Bruner (1915).

El positivismo retoma el planteamiento biológico del juego, entendido como manifestación necesaria de la energía vital, ya reconocida por Aristóteles y más tarde por Kant. H. Spencer fue el teórico de una estética basada en “*instintos de juego*”, por lo que el sentimiento de lo bello se explica con la expansión de las energías de los órganos de sentido. La teoría biológica de la evolución humana situaba en valor máximo del hombre en el adulto, por lo que el niño no podía ser más que un *candidato* (Claparède).

2.5.3. PROPUESTAS EXPERIMENTALES Y NEOPOSITIVISTAS

La pedagogía es esencialmente antropológica, es decir, estudio de los cambios y transformaciones habidos en el mundo humano. (Freire)

El poco tiempo transcurrido entre el *Novum Organon* de Bacon (1620), el *Discurso sobre el Método* de Descartes (1637) y el fragmento de un *Tratado sobre el vacío* de Pascal (1651) denotan cómo la filosofía y la ciencia interpretan una dinámica económica y social.

Cómo lo interpretará la pedagogía es lo que veremos a continuación. Cuando el checo Juan Amos Comenio (1592-1671) tituló al capítulo XIX de su *Didáctica Magna*, aparecida en 1657, “*Bases para fundar la rapidez de la enseñanza en ahorro de tiempo y fatiga*”, hacía una revalorización del tiempo, dejando de pertenecer al monje y asceta medieval para pasar a manos del hijo errante mercader.

Y cuando escribe: “*en vez de libros muertos, ¿por qué no abrimos el libro vivo de la naturaleza? No las sombras de las cosas, sino las cosas mismas es lo que debe presentarse a la juventud*”, afirmaba el conocimiento humano basado en la observación directa del objeto de estudio. Su metodología se sustenta en la *naturalidad*, en la intuición y la autoactividad.

Comenio fijó la etapa de la enseñanza en *tres momentos*:

- 1) La *autopsia*, que es la observación de sí mismo, la intuición;
- 2) La *autopraxia*, consistente en el ejercicio personal de lo aprendido y,
- 3) La *autocrecia*, esto es, el uso de lo estudiado (2 y 3) son aspectos de la autoactividad.

En base a ello elaboró un sistema educativo que dura 24 años:

- a. infancia, de 1 a 6 años;
- b. pueritia de 6 a 12
- c. adolescencia de 12 a 18 y
- d. juventus de 18 a 24 años,

En tal sistema educativo observamos elementos que muestran:

- a. Una enseñanza de elite, cuando la etapa *pueritia* se define como un período dedicado a la formación *profesional artesana* y la juventud, para la formación de *guías espirituales* y de funcionarios.
- b. Gran importancia al estudio de las ciencias, en la *adolescencia*: la aritmética, geometría, astronomía y música (disciplinas reales) antes que las disciplinas formales, dialéctica, retórica. En este mismo sentido formula la idea de la formación del *Collegium didacticum*

que, se concretaría al fundarse la Real sociedad de Ciencias en Londres (1662)

- c. La educación se inicia con el nacimiento, pues el niño puede internarse en el campo de la cultura (infancia de 1 a 6 años).
- d. Que el proceso educativo es un todo coherente y dotado de *continuidad* (de 1 a 24 años) con sus períodos de especificidad y,
- e. Por su importancia, como elemento que será retomado con posterioridad, la idea de *aprendizaje auto activo* (autopraxia y autocrecia, ejercicio individual de lo aprendido y su aplicación).

A Comenio se debe la expresión “*escuela maternal*” (Didáctica magna, 1631) que en su teoría de las tres vidas del hombre (uterina, terrena y celestial) subraya la importancia de la primera edad, la que empieza con el acto de la concepción y cubre los primeros seis años de vida.

Para ayudar a los padres plantea la utilidad de un “*Informatorium scholae maternae*” que luego escribió con el título *Schola infantiae, sive de pròvida juventutis in primo sexenio educatione*, en 12 capítulos. Sin embargo, Comenio no piensa en la escuela maternal como la entendemos nosotros, es decir, en una institución educativa promovida por la sociedad, técnicamente dispuesta y preparada para acoger niños fuera de la familia.

El *pensamiento* de Comenio pertenece a la *pedagogía de la infancia*, no se dirige a una escuela de la infancia. Es un argumentar sobre la *conciencia educativa* que debe ser patrimonio de los padres (y de manera especial y natural de la madre) o que los padres puedan adquirir.

Posteriormente, la sugestiva expresión de “*escuela maternal*” vuelve con Pauline Kergomard en Francia al nacer efectivamente las escuelas infantiles. En Italia, éstas se llamarán “*escuelas maternales*” después de la primera guerra mundial, nombre que luego se generalizará.

A su vez, el inglés John Locke (1632-1704) en sus “*Pensamientos acerca de la educación*”, parte de los objetos, no de las sombras de los objetos. Su *objetivo* está centrado en la *educación* de la nobleza: *nada de palabrerío hueco ni de metodologías puramente expositivas*.

Este pensador empirista (opuesto a las ideas innatas, y defensor de que todo conocimiento proviene de los sentidos) sostuvo que el estudiante noble debía aprender geografía, aritmética, historia, derecho civil, hasta aprender el oficio manual, es decir, que los contenidos de la enseñanza debían basarse en una pedagogía utilitaria, planteada en términos de experiencia personal y de observación directa.

John Milton (1608-1674), autor del *Paraíso perdido*, señala las *deficiencias educativas* de la población trabajadora, critica a la iglesia encargada de los bienes materiales en lugar de fundar escuelas, a la par señala que las instituciones gubernamentales descuidan una de sus obligaciones de mayor importancia social, como es la *educación* de los jóvenes.

La ciencia positivista considera legítimo aquel proceso de generalización que permite proyectar la ley inductivamente recabándola de la multiplicidad de los acontecimientos considerados. Así, se subraya sustancialmente la uniformidad de la educación, repetitiva e irremediablemente negada a individuarse en los individuos.

Si se considera alcanzado el nivel científico, y con él la autonomía testimoniada por la *traducción* de los hechos educativos en normas, no parece que pueda haber distinción, a nivel formal, entre la pedagogía y las otras ciencias, pues todas ellas se constituyen con *criterios* y con *modalidades* de tipo *naturalista*, *mecanicista*; sólo parece posible una distinción referida al objeto que, para la pedagogía, es la educación entendida como adaptación a las exigencias de la vida psicosociológica.

El saber científico de nuestros tiempos supera esta perspectiva: *no es el objeto* el que distingue una ciencia de la otra, sino más bien el método o la modalidad. Esto comporta la dificultad de una clara

distinción entre ciencia y teoría, así como comporta la dificultad de asignar a cada ciencia su estatuto epistemológico.

Además, falta la referencia explícita al *qué* de la ciencia, especialmente cuando de ésta se subraya no ya lo sabido, sino más bien la *investigación*, que cada vez vuelve a poner en discusión el todo. Si la ciencia del pasado parece garantizarse en referencia a su *objeto*, que se convierte en lo suyo conocido, aunque sea progresivamente, la nueva ciencia se presenta ya como búsqueda (y por tanto construcción progresiva de su objeto pero también provisional), ya como conocimiento del *cómo* se manifiestan determinados acontecimientos, sin que con esto se pretenda responder a la cuestión de *qué* son.

La pedagogía experimental ciertamente es pedagogía, pero no es toda la pedagogía. ¿Dónde se coloca lo que está más allá del límite experimental o tecnológico?

2.5.4. NATURALISMO Y ACTIVISMO

No es la pedagogía para el hombre, sino del hombre. (Freire)

El naturalismo considera el *espíritu* como un *modo* de ser de la naturaleza y explica el devenir de la realidad como proceso por el cual la *natura naturans* (naturaleza naturalizante) se hace *natura naturata* (naturaleza naturalizada), distinta de la primera por su aparecer fenoménico (la multiplicidad), pero no por la esencia o por la estructura (la unidad de todo lo real).

Está claro que dicha naturaleza (lejos de poderse distinguir de Dios, Principio absoluto) se presenta *ferre Deus* o incluso *sive Deus* (casi Dios), con significativas consecuencias tanto en el campo pedagógico, como en las derivadas de la conocida tesis de Rousseau: *la naturaleza es constitutivamente buena*. De aquí la inutilidad de cualquier acción educativa (por parte del hombre), si es cierto que la naturaleza es todo y hace todo por sí misma.

El *naturalismo* y el *panteísmo* son planteamientos reflejados en la consideración o interpretación de la historia de los hombres que, al no ser explicados en la base, la presencia de la *libertad*, la *contingencia* e incluso la *causalidad* no puede escapar a la rigidez de *un devenir*, en el cual el presente está necesitado del pasado, según la doctrina del historicismo dialéctico (forma de panteísmo), como la crítica ha reconocido plenamente también respecto a Hegel y los hegelianos.

2.5.4.1. ESCUELA NUEVA

El movimiento a favor de la escuela única, que tuvo en Juan Amós Comenio (1592-1670) un precursor notable y en Alemania una nación modélica (sin olvidar a Francia, Rusia, Estados Unidos e Inglaterra), encontrando, para su implantación, a Lorenzo Luzuriaga, ferviente defensor con las notas específicas de nacionalización, socialización e individuación.

El ámbito de la implantación de la escuela única llegó a las principales estructuras y agentes educadores:

- a. Los estudiantes, a los que se ha de equipar en la enseñanza sin reparar en su situación económica, clase social, confesión religiosa, y mediante una educación gratuita, laica, de uno y otro sexo, personalizada.
- b. Las instituciones, buscando unificar desde el parvulario a la universidad los criterios educativos, con la supresión de la enseñanza pública o privada, con la creación de una escuela básica y común a todos los niños, a la integración de las enseñanzas primaria y media y el fácil acceso al nivel universitario.
- c. Los maestros, a quienes hay que brindarles un principio unificador de los diversos grados de enseñanza por medio de una preparación común universitaria, una equiparación en los horarios y cierta flexibilidad para acceder a los distintos grados de la enseñanza.
- d. La administración, buscando unificar servicios y funciones gestionadas dentro de la enseñanza con la participación del

personal docente, con la creación de un ministerio de educación nacional y la erección de consejos regionales, provinciales y locales, con representación del estamento docente en cada uno de ellos.

Primeros intentos de renovación pedagógica

Autores	Época	Propuestas
Michel Eyquem Montaigne	1533-1592	Educación dulce, lenta, en contacto con la naturaleza y con gran atención en el cuerpo.
John Locke	1693-1704	En “Educación de los niños” critica la enseñanza libresca y aconseja utilizar métodos que pongan en contacto al niño con la naturaleza.
Juan J. Rousseau	1712-1778	En el “Emilio” presenta una concepción de conjunto, una nueva visión del niño y de la educación.
Johann Heinrich Pestalozzi	1746-1827	Intenta llevar a la práctica las ideas de Rousseau; y al trabajar en la escuela ante y entre alumnos, encuentra que la escuela es una verdadera sociedad de la cual los niños aprenden y de la cual hay que servirse para educarlos; así supera el individualismo rousseauiano.
Friedrich Fröbel	1782-1852	Discípulo de Pestalozzi, hace énfasis en la idea de actividad, en la importancia del juego y la actividad sensorio-motriz.

Según Piaget, “todos ellos no dejan de ser sino precursores de nuevos métodos, pues éstos sólo se ha construido verdaderamente con la elaboración de una psicología o una psicología sistemática de la infancia” (Psicología y pedagogía, 1973).

En los Estados Unidos, Dewey crea en 1891 una escuela laboratorio o “escuela experimental”, centrándose en los intereses y necesidades de cada edad, la finalidad de la educación no era “preparar al adulto que

el niño llevaba dentro”, sino ayudar a éste a solucionar los problemas que se le presentaban al contacto con el medio físico y social.

En Italia, Montessori trabaja en su “casa dei bambini” con niños atrasados y descubre principios que trasladará a los niños normales: ante todo, el principio de libertad; no sólo se le permite al niño ser espontáneo sino que se alienta y estimula su espontaneidad. Según sus planteamientos, los intereses y necesidades intelectuales del niño van surgiendo libremente y la actividad que, en forma de juego da respuesta a esos intereses, va educando al niño.

A su vez, en Bélgica, Ovide Décroly (1871-1932) trabaja en su escuela, su base es la misma de los pedagogos anteriores: “el interés”, pero su objetivo es triple:

- a. Formar hombres para el mundo de hoy, pero sobre todo para el de mañana, con sus exigencias, deberes, su trabajo.
- b. Expansionar todas las virtudes sanas del niño.
- c. Poner el espíritu del niño en contacto con la moral humana.

A esta altura del trabajo, nos detendremos a examinar ligeramente las propuestas de Pestalozzi, Ferrière y de Freinet

A. Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) intentó verificar, con la experiencia directa de la acción de educador, la propia doctrina; es más, de vivir al mismo tiempo y con bastante intensidad la teoría y la praxis.

Es de reconocer que hasta él, nadie logró oponer al fracaso repetido de las diversas iniciativas un optimismo tan radical y pujante en la eficacia de la educación y en la posibilidad de mejorar, mediante la cultura, también las condiciones económicas y sociales del pueblo.

Las enseñanzas de los fisiócratas, el “retorno a la naturaleza” predicado por Rousseau, la filantrópica exigencia de ofrecer al pueblo medios de reeducación y bienestar por medio del trabajo, confirmaban a Pestalozzi en sus proyectos agrarios hechos económicamente

posibles gracias al matrimonio con Anna Schulthess, conquistada también por los ideales del esposo.

La evaluación de sus fracasos en la Granja Neuhoﬀ y particularmente el experimento pedagógico con niños tarados y vagabundos y cuando veía naufragar sus sueños, decidió perseguir, en calidad de escritor, aquellos mismos ideales educativos y filantrópicos hacia los cuales había orientado su obra práctica.

En 1781 publicó la novela Leonardo y Gertrudis, obra pedagógica de carácter popular. En ella muestra a una mujer de pueblo, llena de fe, amor y valentía, Gertrudis, madre y esposa, dotada no sólo de gran energía moral sino también de un profundo sentido práctico, emprende, primero sola, luego con la ayuda del párroco Ernst y el castellano Arner la más apasionada de las luchas por reconquistar al marido Leonardo, extraviado en Hummel, y restituido al trabajo y a la familia. Su ejemplo actúa como una fuerza renovadora incluso sobre el ambiente circundante y se produce un cambio radical en la vida de la aldea donde al final triunfan las fuerzas del bien. Estas fuerzas, simbolizadas por los personajes de Gertrudis, Ernst y Arner, son, pues, la familia, la religión, y la ley.

Luego, Pestalozzi decidió escribir una continuación de la novela en tres volúmenes (el último de los cuales apareció en 1787) y atribuyó un papel central a un nuevo personaje que encarna la función de las escuelas: Glüphi, viejo oficial retirado, que se improvisa maestro elemental con el preciso propósito de acabar con el predominante *verbalismo* (“son las *acciones* las que instruyen al hombre; las acciones las que le dan consuelo, ¡basta de palabras!”). En la escuela, estudio y trabajo marcha estrechamente unidos y la aldea entera empieza poco a poco a colaborar de mil maneras en su obra educativa.

Bajo la guía de Glüphi, los muchachos estudian el ambiente en que viven, mientras Glüphi estudia, sin demostrarlo, a los muchachos, en tanto que visitan talleres y tiendas y practican varias actividades, pues considera como su responsabilidad encaminar hacia profesiones calificadas y apropiadas sobre todo a aquellos cuyas familias carecen

de propiedades y que, por lo tanto, estarían destinados a la mísera existencia de los jornaleros agrícolas.

El fruto más maduro de su pensamiento sobre la esencia y el destino de la humanidad fue “Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo del género humano”, publicado en 1797. Al año siguiente rechazó ofrecimientos de cargos públicos, así como la dirección de una escuela magisterial; en cambio, pidió y obtuvo (a los 52 años de edad) un puesto de simple maestro de un grupo de niños huérfanos, víctimas de la guerra, en Stans, en el Unterwalden.

En 1799, el gobierno helvético asignó a Pestalozzi el castillo de Burgdorf para que prosiguiera sus experimentos pedagógicos. Trató de llevar a su máximo desarrollo un método de “educación elemental” capaz de radicar sólidamente en el espíritu infantil los primeros elementos del saber, en forma natural e intuitiva.

Los principios de este método los formuló en el libro “Cómo Gertrudis enseña a sus hijos” (1801). Con todo, hablando sobre el aprendizaje, ya en el “Diario” de 1774, escribe: “no hay aprendizaje que valga nada si desanima o roba la alegría. Mientras el contento le enciende las mejillas, mientras el niño anime su actividad entera de júbilo, de valor y de fervor vital, nada hay que temer. Breves momentos de esfuerzo aderezados de alegría y vivacidad no deprimen el ánimo ... Hacer surgir la calma y la felicidad de la obediencia y el orden, he ahí la verdadera educación a la vida social” (Citado por N. Abbagnano y A. Visalberghi en Historia de la pedagogía, 1995).

La estrecha fusión entre planteamiento teórico y acción vital no le impedía al primero articularse con bastante claridad: al “estado de naturaleza”, entendido como realización del amor inmediato a sí mismo, se contraponen el “estado social”, realización utilitaria de la mayor ventaja para sí mismo obtenida mediante la aceptación de las restricciones y las convenciones sociales. Pero por encima de estos dos momentos se halla el que es verdaderamente moral y realiza al mismo tiempo la espontaneidad del primero y el orden del segundo.

En una palabra, para que la convivencia humana no sea constrictiva, debe basarse en la libre aceptación de los vínculos sociales no por simple cálculo, sino sobre la base del imperativo del deber, es decir, de la autonomía de la vida moral. La educación es precisamente el encadenamiento hacia esa autonomía.

La exigencia de la *acción*, el rechazo del verbalismo preceptístico presentado por la boca de Glüphi de *Leonardo y Gertrudis* y en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* se reafirma como se indica a continuación: “así como las definiciones, cuando preceden a las intuiciones, forman a los necios y presuntuosos, así las disertaciones sobre la virtud, cuando vienen antes que la práctica de la virtud, forman a los ociosos y orgullosos ... La falta de una enseñanza práctica y experimental de la virtud tiene las mismas consecuencias que la falta de una enseñanza práctica y experimental en el campo científico”.

Pestalozzi entiende que una vez que ha fijado el objetivo de la educación elemental en el desarrollo equilibrado y completo de la persona humana, se toman en consideración las tres actividades (*intelectual, moral y manual*) que se deben desarrollar en sí y en su relación recíproca, y esto deberá acontecer desde su primer manifestarse. De esta forma, la educación se hace concretamente educación de la mente, del corazón y de la mano.

La actividad intelectual comienza con la vida del niño y se pone en marcha a partir de la experiencia sensible. La *intuición* es su fundamento; es una fuerza apta para dirigir la mente al mundo con el fin de conocerlo y de organizarlo de manera unitaria. Tres son sus elementos: la forma, el número y la palabra, aspectos con los que se ofrece la posibilidad de conocer lo esencial de las cosas y, a la vez, cualidades intrínsecas a las mismas cosas. Pestalozzi lo llama el *abecé* de la intuición.

De aquí las tres materias fundamentales de la escuela elemental: el dibujo (del que derivan la geometría y la caligrafía), la aritmética y el lenguaje. El conocimiento procede de la intuición a las cosas, para llegar, finalmente, a los juicios, es decir, a la capacidad de evaluación crítica. El orden de la intuición sitúa a la palabra en último lugar, de

manera que resulta erróneo comenzar por la educación lingüística; ésta tiene necesidad de basarse en la capacidad de observar, para evitar memorismos y formalismos gramaticales.

Esencialmente, Pestalozzi quiere revalorar la experiencia de primera mano como la única que puede transformarse en un saber sólido, precisamente porque está libre de las trabas del verbalismo hueco y pretencioso. Afirma que en Stans ha aprendido a apreciar las ventajas que suponía “la inocente ignorancia” de sus pequeños discípulos. Por ello afirma: “aprendí de ellos a apreciar todo el daño que para la fuerza efectiva de la intuición y para una comprensión auténtica de los objetos circundantes representa el conocimiento del solo alfabeto y la confianza depositada en palabras que, por falta de referencias concretas, no son más que sonidos”.

En su obra el *Canto al Cisne*, el principio único y fundamental es: “la vida educa”, una admonición para que se realice la máxima simplicidad y naturalidad en todo procedimiento educativo. Es un principio de especial importancia para los fines del aprendizaje de la lengua materna, que en ningún caso “puede ser más rápido que los progresos realizados por el niño en sus funciones intuitivas”.

El francés Marc Antoine Jullien, funcionario napoleónico en Milán, a quien se debe el más amplio testimonio directo sobre Yverdon, que visitó en 1810, describe así la íntima compenetración entre actividades manuales e intelectuales que reinaba en la escuela:

“El método (de Pestalozzi) se funda en la acción, tanto porque el niño encuentra por sí solo los diversos elementos del saber al igual que los desarrollos sucesivos, como porque se ve obligado, a través de signos representativos o construcciones, a hacer visible y sensible lo que ha conseguido. Este principio en virtud del cual el niño sustituye el libro con su experiencia personal, las imágenes con la naturaleza y los objetos, los razonamientos y las abstracciones con ejercicios y hechos, se aplica a cada momento de la instrucción y a todos los ramos del saber ... Se recurre a la *acción* en todas sus modalidades y formas. El niño observa, investiga, recoge materiales para sus colecciones, experimenta más que estudia, actúa más que aprende ... Esta forma de

educación elemental, que obra en lo mínimo del espíritu, se propone dirigir y desenvolver la actividad de éste sobre la base de las percepciones de los objetos y de la naturaleza; en cambio, paralelamente, la educación K (es decir, los trabajos manuales), que es, por el contrario, resultado de una acción desarrollada exteriormente, tiene por objeto dirigir y desarrollar la actividad externa del cuerpo secundada por la inteligencia y enderezada hacia los objetos de la naturaleza”. (citado por Abbagnano ... , 1995)

B. Adolfo Ferrière (1879-1960) percibe la necesidad de transformación

En 1921 se fundó la Liga Internacional de la Educación Nueva, congreso del cual se escribirá años mas tarde: “era el resultado del movimiento pacifista que había sucedido a la Primera guerra Mundial, pues parecería entonces que para asegurar al mundo un futuro de paz, nada podía ser más eficaz que el desarrollar en las jóvenes generaciones, por medio de una educación apropiada, el respeto a la persona humana, así podrían florecer los sentimientos de solidaridad y de fraternidad humanas, que están en las tipotas de la guerra y la violencia”. (palabras de W. Wallon, citadas en Tran-Thong, ¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?, Doncel, Madrid, 1971)

En “La educación autónoma” (1926), Ferrière señala a la escuela como uno de los culpables de la guerra: “en todos los países de Europa la escuela se ha esforzado por formar al niño para la obediencia pasiva, y no ha hecho nada; sin embargo, para desenvolver el espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver a dónde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y continuo”. Según él, la matanza de almas que ocasiona la escuela es anterior a la matanza de los cuerpos que produce la guerra y, en algún modo, es su fuente.

La escuela nueva cuenta con un valioso instrumento: la psicología genética, de la cual Piaget aporta sus valiosos estudios. Esta provee a la educación de las leyes del desarrollo, sus constantes, sus etapas, sus necesidades y otras aspectos que van a facilitar no sólo la nueva teoría pedagógica sino también su acción.

Según Ferrière, esta acción o práctica no debe estar separada de la teoría, en realidad, una y otra son complementarias: “el único medio de hacer progresar la práctica pedagógica es el de conformar su acción al método científico, edificando una teoría justa basada en la experiencia práctica” (Transformemos la escuela, en Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación, Barcelona, 1929)

La crítica que la escuela nueva hace a la escuela tradicional, puede ejemplificarse en las palabras de Ferrière: “muchos grandes hombres, si no todos, que han conseguido una gran situación en la vida, llegaron a ser lo que son, no debido a la escuela, sino a pesar de ella y fuera de ella. Sus maestros los calificaban de malos alumnos” ((Transformemos...). Y es que, según Ferrière, la escuela supone que todos los niños se pueden interesar, de igual manera, por todas las materias que enseñan. Pues en esto se equivocan, porque los intereses varían tanto con la edad como con el individuo. Con ello, se destruye lo que es la base de la vida moral, de la inteligencia, de la vida estética y de todo lo demás; la energía, el impulso vital.

Los programas de la escuela tradicional recurren a la razón pura con niños que no son capaces de entenderla, ni ejercerla. Esto implica que se recargue cada vez más la memoria con unos conocimientos que no tienen fin. Las escuelas aplican lo que Ferrière ha denominado “el principio de la incompetencia”, sirviéndose de un “tedio cotidiano”, acompañada de infusiones de lógica abstracta, de gramática, de clasificaciones científicas o fechas históricas (Problemas de educación nueva, 1972). La escuela ocasiona el agotamiento que conduce a la mediocridad.

Según Ferrière, la escuela nueva pretende una educación mediante la libertad y para la libertad; fomentando la actividad espontánea, personal y fecunda, base y meta de su trabajo; se centra en la iniciativa del niño y no en los prejuicios del adulto.

Ante la pregunta: ¿Qué es en definitiva la escuela nueva?, Ferrière expresa: “no hay respuesta y por una buena razón; como ella propicia, ante todo, el surgimiento de cuanto hay de bueno en la naturaleza

propia del niño, no podría adaptar una definición ni un método *a priori*” (Transformemos la ...); y este mismo concepto la reafirma más adelante, diciendo: “las nuevas escuelas no podrían considerarse como modelos de escuelas del futuro, pero son su laboratorio” (Transformemos la ...).

El problema del método se plantea en la doble perspectiva en que lo plantean los problemas educativos: la educación intelectual y la educación moral. La primera busca colocar a los niños en presencia de hechos concretos, no de ideas abstractas y, así, su razón debe ser despertada por el contacto directo con la realidad. Mientras la escuela vieja se contenta con “amueblar la inteligencia”, la nueva tiende a formarla, dado que únicamente le interese “enseñarle al niño a aprender”. La educación moral debe tender a lograr que el niño se conozca a sí mismo, partiendo de la experiencia que le produce su relación con los demás.

Estas dos ideas Ferrière las resume así: “la educación intelectual de las escuelas nuevas puede caracterizarse en dos palabras. Como una educación en la que no se impone la ciencia a los niños de fuera a dentro, sino que se les coloca en situación de poderla descubrir o, mejor dicho, de crearla de dentro a fuera. La educación moral se apoya en el mismo principio; en lugar de imponer al niño modos de actuar exteriores, que correrían el riesgo de no ejercer influencia alguna sobre su alma, o hasta de hacerseles antipáticos por resultarles molestos y no vislumbrar su aplicación en la vida, la educación nueva pretende que el niño adquiera ciertos hábitos y adapte su actividad exterior a una regla interior, deseada libremente, por el solo hecho de que la haya juzgado buena en conciencia. En otros términos: no se le impondrá una vida moral de fuera a dentro; se esperará a que por sus experiencias de la vida sienta la necesidad del orden y del bien, y que este sentimiento se desarrolle de dentro a fuera en una actividad conforme al bien” (Problemas de educación nueva, 1972).

Comentando un texto de Pestalozzi referido al actuar del niño, en 1929 Ferrière escribía que “bien puede sacarnos los colores a la cara, a nosotros, hijos del siglo XX, que aún no sabemos, como los sabía Pestalozzi ciento veinte años ha, dar el lugar que les corresponde a las

facultades creadoras del niño” (Citado por N. Abbagnano y A. Visalberghi en Historia pedagógica, 1995)

C. Celestín Freinet (1896-1966) caracteriza otra etapa del movimiento de la escuela nueva y su obra y su práctica pedagógica señalan un puesto de madurez indiscutible.

Él afirma: “nunca los movimientos de renovación pedagógica habían partido de la base, de los maestros mismos, de los trabajadores de las escuelas populares. Montessori y Décroly eran médicos, los teóricos de ginebra eran psicólogos y pensadores, Dewey era filósofo; todos ellos lanzaron al viento la semilla de una educación liberada, pero ni trabajaban la tierra en la que debía germinar, ni se cuidaban personalmente de acompañar y dirigir el nacimiento de las nuevas plantas; dejaban, por fuerza, esa ocupación a los técnicos de base, quienes por falta de organización, de instrumentos y de técnicas no lograban convertir sus sueños en realidad. Esto es lo que explica que los mejores métodos no hayan llegado a conmover profundamente al conjunto de las escuelas y que persistía un desequilibrio entre las ideas generosas de unos y la importancia técnica de los otros. Si los grandes pedagogos han sido, en general, ardientes revolucionarios preocupados sobre todo por el desarrollo social y humano del niño pero alejados de las contingencias de la práctica pedagógica, no ha sucedido lo mismo con los que han interpretado sus doctrinas para hacerlas servir al orden social vigente. El control estatal sobre los educadores asalariados es estricto y cualquier fidelidad al espíritu o al ejemplo de los grandes pedagogos es coartada, apelando al sentido de la realidad, si no a otros argumentos más drásticos. De esta forma las ideas de los grandes renovadores han sido esterilizadas o asimiladas por la escolástica o miradas como un ideal inalcanzable por más que se viera lógico y necesario” (Elise, Nacimiento de una pedagogía popular, 1975).

La crítica de Freinet a la escuela tradicional es dura. Sus supuestos psicológicos, pedagógicos y filosóficos, son atacados con fuerza, desenmascarando sus contradicciones y su falta de consistencia. Critica a la escuela por estar al margen de la vida; para él, la escuela es como una isla separada intencionalmente del medio, en la cual hay que

entrar en puntillas y en la que hay que aprender a vivir y desenvolverse utilizando técnicas distintas a las utilizadas en este medio. Puesto que está al margen no puede preparar para ella; pero como de todas formas el niño tiene que vivir, busca la forma de aprender a hacerlo fuera de la escuela.

Considera que el desfase entre la escuela y la sociedad será cada vez más acentuado si la escuela permanece adaptada al pasado, pues entonces nos encontramos con que: “por un lado, el medio que progresa a velocidad diez y, por otro, la escuela que progresa a velocidad uno, produciendo un desfase que aumenta y es una de las causas de nuestros males. El educador que permanece a velocidad uno, se acostumbra más o menos a este desfase, pero los niños reaccionan, viven y piensan a velocidad diez con unas longitudes de ondas que no conseguimos captar” (Las enfermedades escolares, 1972).

Según Freinet, el niño necesita unas actividades y tareas que se ajusten a sus necesidades e intereses y es menester darle libertad para realizar estas actividades y tareas según los procedimientos que le son naturales, independientemente de lo que el sistema escolar tenga establecido sobre lo que es el proceso de adquisición del conocimiento; una escuela que ignore esta ley estará condenada al fracaso. En este sentido, tan amenazador es el sistema escolástico tradicional, que pretende orientar demasiado aprisa a los niños hacia los deberes y las lecciones, como la tendencia a la que podría llamarse infantil que, al contrario, parece que quiere conservar al niño en una etapa que ya ha superado.

Como consecuencia de las “desviaciones”, la escuela tradicional produce en el niño desequilibrio, desadaptación, mal humor, repugnancia por la vida. Además, ocasiona el nacimiento de lo que Freinet denomina las “enfermedades escolares”.

Pero la crítica de Freinet no se detiene en la escuela tradicional, llega a la educación nueva o escuela activa. Los principales puntos son:

Por un lado, los movimientos de educación nueva disfrutaban de condiciones económicas y ambientales anormalmente favorables,

mientras Freinet y los maestros populares se ven obligados a trabajar con la más dura realidad, toda vez que “tenemos ante nuestros ojos a niños que necesitan a menudo pan o vestidos antes que un gran bagaje intelectual; las condiciones materiales son siempre desastrosas”, y quienes practican los nuevos métodos no sólo nadan en la abundancia de materiales y de personas bien calificadas para su trabajo, sino que se encuentran con niños de condiciones óptimas para la práctica pedagógica.

Por otra parte, el mejor método no es el que se argumenta más brillantemente, sino el que en la práctica da resultados más eficaces. La escuela nueva se ha quedado, según Freinet, en la teoría, además, su atmósfera es muy artificial. Estas instituciones conceden demasiada importancia al juego y no precisamente al juego que adapta y libera sino a un juego artificial, preparado de antemano por el educador; de esta forma la escuela nueva se ha fundado no sobre el juego verdadero sino sobre el placer, que son cosas muy distintas. La cuestión no es reemplazar la escuela austera y antinatural por una escuela divertida y alegre. Freinet insiste en diferenciar la escuela atractiva de la escuela de la vida, la concepción intelectualista y verbalista de la nueva educación del enfoque vitalista, centrado en el trabajo de los niños, en la pedagogía que él propone.

La pedagogía de Freinet está muy lejos de ser un recetario de consejos y prácticas. Es ante todo un modo de entender la educación y el proceso educativo; las técnicas servirán para instrumentalizar su filosofía, pero no pueden confundirse con ella. Sin duda, tiene plena confianza en la naturaleza del niño y en sus posibilidades; él las concibe como un torrente cuya fuerza es preciso encausar, pero a lo que la educación no debe oponerse bajo pretextos de orden, disciplina, etc.

Freinet toma la vida en su movimiento y considera al niño en su plena mutabilidad; se trata de una concepción dinámica, alejada del estatismo y la pasividad que los viejos pedagogos (algunos) preconizan.

Desde el amor al trabajo hasta la duda experimental, son numerosas las nociones expuestas y justificadas por Freinet en sus escritos. La del trabajo es una de las nociones fundamentales en la concepción y la práctica educativa de Freinet. El trabajo como actividad útil al individuo y al grupo, como instrumento de aprendizaje individual y social, teórico y práctico.

Francisco Rabelais (1494-1553), Michel Eyquem llamado Montaigne (1533-1592), Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), John Dewey (1859-1952), Federico Fröbel (1782-1852), Georg Michael Kerschensteiner (1854-1932), Adolfo Ferrière (1879-1960), etc., son para Celestín Freinet ilustres predecesores, sus propósitos y proyectos le sirven de reflexión y guían parcialmente su acción.

Según Freinet, los principios educativos de la escuela moderna, son:

- a. Finalidad de la educación: Frente a las concepciones utilitaristas e interesadas que no tienen en cuenta el punto de vista de los alumnos, “tendremos que definir nosotros la verdadera finalidad educativa: el niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que le sirve y la que le sirve” (Por una escuela del pueblo, 1972). Según Freinet, lo que falta no es el dinero, sino la conciencia de la necesidad de esta adaptación, la conciencia del papel verdadero de la escuela, de su importancia decisiva tanto en la vida de las personas como en la paz y prosperidad de los pueblos.
- b. La escuela centrada en el alumno: La escuela tradicional se centra en las materias que se han de enseñar, la escuela moderna se centra en el alumno; las materias incluidas en determinado currículum y las técnicas tienen que desprenderse de las necesidades del niño en pro de las necesidades de la sociedad. Por otro lado, la escuela moderna se centra en el alumno cuando cultiva su éxito en lugar del fracaso, como lo hacía la escuela tradicional. “El individuo no puede vivir sin éxito, pues éste es, para bien o para mal, la afirmación de su vitalidad y de su capacidad” (La educación moral y cívica, 1972).
- c. El niño construye su personalidad: Si en las actuales condiciones no puede darse a cada niño la educación apropiada, se intentará

prepararlo y ofrecerle un ambiente, un material y una técnica que le faciliten y preparen su futuro. “Nuestro alumno no será en lo absoluto lo que nosotros le habremos enseñado a ser; no reflejará la imagen de las lecciones que le habremos impartido. Estará hecho a imagen del medio que habremos sabido organizarle, impregnado del ejemplo leal del estudio y de acción que le ofrecemos” (La educación moral ...).

- d. La escuela del mañana será la escuela del trabajo: La escuela basada en el trabajo es uno de los principios básicos de Freinet y una de las finalidades más buscadas, que equivale a una cultura salida y emanada de la actividad de los propios niños, a una ciencia hija de la experiencia, a un pensamiento continuamente determinado por la realidad y la acción.

Freinet afirma que “llama exclusivamente trabajo a esa actividad que se siente tan íntimamente ligada al ser, que se vuelve una especie de función cuyo ejercicio tiene por sí mismo su propia satisfacción, incluso si requiere fatiga o sufrimiento” (Por una escuela ...)

Según Freinet, las numerosas ambigüedades pervierten la mayoría de los métodos de la educación nueva, y para evitar cualquier equívoco, él propone a partir de 1939 reemplazar esta expresión (escuela nueva) por la de “Escuela Moderna”, con el fin de dar mayor relevancia al carácter específico de su pensamiento y de su acción. Si la escuela nueva no le satisface, por el contrario, la pedagogía “centrada en el cliente” de Carl Rogers, con la que toma contacto en 1964, le parece digna de todo interés y muy próxima a la suya.

Deduce que el proceso de aprendizaje en los escolares debe seguir un método natural que parta de los intereses, necesidades y estado de desarrollo de los estudiantes y para explicar el método adecuado plantea el llamado *tanteo experimental*, porque, según él, el comienzo de todos los aprendizajes en el niño es sólo un tanteo mecánico, impulsado por la necesidad innata de vivir, cuya interrelación origina una experiencia, que no es otra cosa que una sistematización y utilización, en un nivel superior, de los tanteos mecánicos.

2.5.4.2. CORRIENTE ANTIAUTORITARIA

En esta corriente, la clásica contradicción autoridad-libertad se resuelve tomando partido por la libertad, porque sus autores, estando menos preocupados por los métodos y los contenidos que los de la escuela nueva, centran su interés fundamental en las actitudes del maestro y de la institución pedagógica con respecto al estudiante.

Los autores de esta corriente provienen del campo de la psicoterapia o de las teorías psicoterapéuticas, en concreto, la psicoanalítica y la no-directiva, en donde el paciente goza de un amplio margen de libertad. Esta procedencia genera otra característica: la educación deja de ser un proceso de transmisión de conocimientos y se convierte en una actividad “terapéutica” o al menos preventiva. Ello se acentúa más porque sus autores trabajan con “niños problema”.

A. S. Neill (1883.1973), al experimentar él mismo una educación represiva inglesa siendo pequeño, puso en marcha la experiencia de Summerhill, que algunos la ven como respuesta al sistema capitalista e industrial.

“El principal deber de esta escuela es el de producir esclavos asalariados y obedientes. Yo me paso la vida enseñándoles cosas que no tienen valor alguno. Os enseño grandes divisiones con cifras que representan dinero que puede ser contado. Mi tarea es la de procurar que aprendáis a leer y escribir de manera que paséis a manos de esos grandes maestros, los magnates, que son dueños de la prensa, para que vosotros aceptéis lo que ellos quieran. Aprenderéis a apreciar el hecho de que un disparo en West End es de mucho más impacto que las condiciones en que se encuentra la clase trabajadora en la India. Mi cometido es el de disciplinaros para obligaros a que me respetéis, porque yo represento la autoridad y porque vosotros os pasaréis la vida obedeciendo a la autoridad. Al llamarme “señor” os estáis preparando para vuestra vida de inferioridad y de servilismo. Si os hablo sobre el imperio, lo hago con la esperanza de que llegaréis a ser buenos patriotas y de que moriréis gustosamente por proteger el gran imperio que está más allá de las paredes que vosotros tenéis siempre a la vista. En resumen, muchachos, de ustedes depende que nuestro sistema de

clase capitalista, de ricos y pobres, de explotadores y explotados, continúe hacia un éxito mayor” (Maestros problema, 1975).

Planteado así el problema, Neill continúa: “la educación que la sociedad da a los niños es hija del sistema capitalista y está apoyada por él” ... “cualquier reforma no será más que una componenda en la que la clase será el factor limitante” (Maestros ...).

Según Neill, esta labor de destrucción se realiza a través del autoritarismo y la represión que ejerce la escuela y la familia, y que sirven de apoyo para la esclavitud política, ideológica y económica.

Al igual que en la sociedad, en la escuela se presenta la doble posibilidad de la disciplina o la libertad, de fascismo o la democracia; y como la escuela no puede ser curada radicalmente sin serlo antes la sociedad, lo que hace Neill es crear un modelo alternativo de pequeña sociedad en la cual la educación escape del engranaje del sistema.

La escuela de Summerhill es una escuela libre y se rige a partir de la base de autogobierno. La filosofía básica de Nelly es que, si un muchacho se siente amado y animado para hacer cuanto le place (con tal que no resulte peligroso para él ni molesto para los demás), se convertirá en un adulto más feliz y maduro.

Los principios de Summerhil son la confianza en la naturaleza del niño, la redefinición de la finalidad de la educación, la libertad individual y del grupo, la importancia dada a las emociones, el valor terapéutico de Summerhil y la forma en que la escuela afronta el problema de lo escolar.

Para Neill, el objetivo de la educación es que el niño debe vivir su vida, no la que le programen los padres y educadores; el fin de la vida es encontrar la felicidad y ser capaz de trabajar alegre y positivamente. La finalidad de la educación sería la de enseñar a la gente a cómo vivir, la de capacitar al niño para llevar una vida plena, la de proporcionar a los niños una vida equilibrada, la de preparar a los niños para una vida feliz.

La autorregulación es la síntesis de otros dos: la libertad y el autocontrol; es, al mismo tiempo, una derivación de la confianza de Neill en la naturaleza infantil. Es el niño el único que controla su comportamiento, generando de esta forma una serie de conductas autocontroladas cuya fuente no es sino su propia personalidad librada de toda coacción exterior. “Autorregulación quiere decir, comportarse por voluntad de uno mismo, no en virtud de una fuerza externa; el niño moldeado, por el contrario, carece de voluntad en sí mismo; es una réplica de sus padres” (Hablando sobre Summerhill, 1973). La autorregulación no puede ser enseñada: es un valor que el niño va desarrollando, como una capacidad más de su organismo, cuando se le da la posibilidad de crecer libremente.

Lo normal es que el niño esté rodeado de otros niños y crezca en constante interacción con ellos. El principio fundamental que regula esta vida es la libertad. Neill afirma: “no puede haber libertad si los niños no se sienten completamente libres para gobernar su vida social. Cuando hay un jefe no hay verdadera libertad, y esto se aplica aún más a un jefe benévolo que al autoritario; el niño de espíritu puede rebelarse contra el jefe duro, pero el jefe blando hace al niño impotentemente blando e inseguro de sus verdaderos sentimientos” (Summerhill, 1974)

Neil cree que la escuela ha atendido solamente las cabezas, menospreciando los corazones de los niños; pues según él “la educación es, primordialmente, un asunto de emociones, sin que esto quiera decir que se intente educar las emociones. Lo menos que se puede hacer es crear un ambiente propicio en el que las emociones se desarrollen y se expresen. La única educación buena que el hogar y la escuela pueden proporcionar es la de dejar las emociones en libertad” (Corazones, no sólo cabezas en la escuela, 1975).

El camino más rápido para dejar en libertad las emociones es la supresión del miedo; “el miedo debe ser eliminado por completo: el miedo a los adultos, al castigo, a la desaprobación, a Dios ... Lo único que puede prosperar en una atmósfera de miedo es el odio” (Corazones ...).

Por ello la tarea del maestro es impedir que el niño adquiera complejos. “Curar no es la función principal del educador. Su misión verdadera es la de educar a las nuevas generaciones, de tal manera que no requieran de cura alguna” (Corazones ...)

Neill despreciaba las asignaturas escolares porque, según él, carecían de valor utilitario; porque el tiempo dedicado a assimilarlas impedía al niño entregarse a actividades que le cautivaban, porque robaba a los niños el derecho de jugar sin descanso. Sostenía que los adultos y los niños aprenden constantemente; que el verdadero interés es espontáneo y hace al niño interesarse por las cosas sin necesidad de coerciones. Pues el nipón educado en una atmósfera de libertad no necesita que ningún maestro le diga lo que debe estudiar. Neill tiene confianza absoluta en la autorregulación y, además, está convencido de que si se educan las emociones, el intelecto se cuidará sólo; por ello afirma: “cuando la emotividad es libre, el intelecto actúa por cuenta propia, y un niño que es libre emocionalmente, sabe escoger y escoge el tipo de estudio que a él más le conviene o le interesa” (Corazones ...)

2.5.4.3. PROPUESTA DE LA PERSONALIDAD Y LA RELACION TERAPÉUTICA

Carl R. Rogers (1902-) es ante todo un terapeuta. La investigación sobre su trabajo terapéutico y la profundización de sus hallazgos dieron lugar a una serie de puntos de vista sobre la personalidad y luego sobre las relaciones humanas.

Entiende que “el ser humano tiene una capacidad, latente o manifiesta, de comprenderse a sí mismo, de resolver sus problemas de modo suficiente para lograr la satisfacción y la eficiencia necesarias a un funcionamiento adecuado; tiene igualmente una tendencia a ejercer esta capacidad” (Psicoterapia y relaciones humanas, 1971).

La palabra “tendencia” hace referencia a “espontaneidad automática”, es decir, responde a la idea de que en situaciones favorables el organismo siempre tiende al desarrollo. Desarrollo y actualización o

tendencia actualizante hace referencia a cosas muy similares: un sujeto percibe algo bueno para él, como enriquecimiento para su organismo, y tiende a hacerlo acto (actualizarlo) en él, para él, obviamente, lo que este sujeto percibe como bueno o enriquecedor para sí.

El yo, que es “una expresión de la tendencia general del organismo a funcionar de manera que él quede preservado y revalorizado” (Psicoterapia ...), es ante todo una estructura perceptual, es decir, “un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto” (Psicoterapia ..)

Una noción del *yo* realista, o una aceptación del sujeto tal como es, permitirá que la operación de la tendencia actualizante esté guiada adecuadamente por el *yo*, con lo que el sujeto logrará sus objetivos; dicho en otras palabras, la aceptación del sujeto como tal, permitirá un desarrollo que tienda a la consecución de sus ideales y, por el contrario, una percepción del *yo* errónea hará que la tendencia actualizante no aparezca clara y, por lo tanto, que los fines u objetivos sean difícilmente asequibles y alcanzables, con las consecuencias subsiguientes.

El objetivo de la terapia centrada en el cliente es: el terapeuta rogeriano pretende crear condiciones en las que el sujeto pueda cambiar lo que no está funcionando bien en él. El terapeuta no es el agente de cambio, no es el que lo dirige; él se limita a posibilitarlo, a facilitararlo (Rogers concibe su labor en todos los campos como la de un “facilitador”). Rogers afirma: “si podemos proporcionar al cliente la visión de la manera como se ve a sí mismo, él mismo puede hacer el resto. El terapeuta, por lo tanto, no hace cambiar al sujeto; su labor consiste en crear las condiciones, en las que el cambio sea posible al cliente” (El proceso de convertirse en persona, 1972).

En el ámbito de las relaciones humanas en general, parece que las más fecundas se dan cuando hay unas condiciones “ambientales” que las favorecen, la relación terapéutica entendida por Rogers no escapa a este principio y puede decirse que el ambiente, la atmósfera, es terapéutica cuando está impregnada de seguridad y de calor. Pues, “el terapeuta tiene que *comunicar* a la persona que solicita su asistencia

que ella misma tiene recursos, que es capaz de conocer el origen de sus dificultades e incluso es capaz de resolver éstas por sus propios medios” (Psicoterapia y relaciones ...).

Las formas de lograr un lazo de cordialidad en las relaciones son muy variadas y depende de las cualidades personales del terapeuta; pero, en último término, es la actitud de disponibilidad afectiva y mental la que pondrá la calidez más adecuada a la relación. La empatía o comprensión empática consiste en la percepción correcta del marco de referencia de los demás, con las cosas subjetivas y los valores personales que van unidos. Percibir de modo empático es percibir el mundo subjetivo de los demás como si fuéramos esa persona, no obstante, sin perder de vista que se trata de una situación análoga, “como si”.

Frente a la preocupación de la pedagogía tradicional por las técnicas, Rogers responde con su inquietud por las actitudes; ante la distribución de conocimientos definidos de antemano por el experto de la pedagogía tradicional, Rogers intenta facilitar el aprendizaje merced a la creación de un clima determinado. Frente a la pedagogía de la represión, levanta la de la empatía. Conceptúa que el problema es de valores. “El trabajo del maestro y del educador, así como el del terapeuta, está inextricablemente ligado al problema de los valores” (Libertad y creatividad en la educación, 1975).

Rogers manifiesta que se trata de un enfrentamiento entre los valores democráticos y los que no lo son. El opta por los primeros, al declararse no dispuesto a “producir técnicos bien formados que estén completamente dispuesto a llevar a cabo todas las órdenes de la autoridad constituida sin cuestionarla” (Libertad y ...). sostiene que el ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje; tiene una curiosidad innata por su mundo, la cual le moverá constantemente a asimilarlo. Aquel aprendizaje y esta asimilación necesitan de determinadas circunstancias y condiciones.

Sostiene que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el estudiante considera el tema estudiado como importante para sus objetivos. Entiende que los contenidos deben ser no “amenazantes”

para el *yo*, porque los aprendizajes que necesitan cambios amenazantes en la organización del *yo* encuentran resistencia y son rechazados. El *yo* se hace rígido frente a las amenazas y obstaculiza el aprendizaje que pueda alterarlo. Al contrario, cuando las amenazas desaparecen, el *yo* amplía sus límites y el aprendizaje se hace más fácil. “El aprendizaje significativo será mayor cuando el alumno elige su dirección, ayuda a descubrir sus recursos de aprendizaje, formula sus propios problemas, decide su curso de acción y vive la consecuencia de cada una de sus elecciones” (Libertad y ...).

Por tanto, defender la autoevaluación implica manifestar una vez más la confianza en la persona, y facilitar el sentido de independencia y autonomía del estudiante. Por ello sostiene que “el aprendizaje social más útil en el mundo moderno es el aprendizaje del proceso de aprendizaje, que significa adquirir una continua actitud de apertura frente a las experiencias e incorporar a sí mismo el proceso de cambio” (Libertad y ...).

Para Rogers, el núcleo de la relación educativa está centrada en el aprendizaje, no en la enseñanza; o sea, “la falsa hipótesis”, según la cual aquello que se enseña es idéntico a aquello que se aprende, reside en la base de todo el absurdo sistema educacional; entre lo que el maestro enseña y el alumno aprende existe siempre una gran diferencia, que no es más sino el reflejo de la separación entre el uno y el otro. Desde su punto de vista, todo cuanto una persona enseñe a otra es relativamente intrascendente y sin influencias apreciables para la conducta. Por tanto, si la enseñanza carece de interés y de efectividad, no debe extrañarnos que uno de los principios más queridos por Rogers sea aquél según el cual “no podemos enseñarle a otra persona directamente; sólo podemos facilitar su aprendizaje” (Psicología centrada en el cliente, 1972).

Entiende que el “aprendizaje memorístico” tiene algo que ver con repetición de fórmulas o fechas, que se realiza con el fin de presentar un examen; se trata de un aprendizaje estéril, sin vida, logrado por la coerción, y olvidado en cuanto las condiciones que lo hacían obligatorio desaparecen; se trata de un ejercicio puramente mental, sin significación personal alguna.

Características del aprendizaje **vivencial** o **significativo** son:

- a. posee una cualidad de compromiso personal;
- b. pone en juego factores afectivos y cognitivos;
- c. es autoiniciado, es decir, no se basa en el currículo predeterminado sino en la autoselección de los planes de estudio (pensum);
- d. las tareas no son uniformes para todos, sino que como cada estudiante determina la suya, es natural que también sabe si responde o no a una necesidad personal y, así, el aprendizaje que se produce es penetrante, pues no consiste en un simple aumento de caudal de conocimientos, sino que se enlaza con la vida misma del educando.

El aprendizaje significativo introduce una verdadera diferencia en la vida de quien lo realiza; introduce una diferencia de la conducta del individuo en sus actividades futuras, en las actitudes y en su personalidad. Rogers lo describe así: “Si bien a mí me desagradaba reajustar mi pensamiento y abandonar viejos esquemas de percepción y conceptualización, en un nivel más profundo he logrado admitir que estas dolorosas organizaciones constituyen lo que se conoce como aprendizaje” (Libertad y ...)

Es importante diferenciar entre el aprendizaje memorístico y el vivencial o significativo. Rogers manifiesta que en la pedagogía tradicional “todo lo que es iniciativa y actividad es acaparado por el maestro. Todo transcurre como si desde el punto de vista de su actitud fundamental, el maestro estuviera *centrado en sí mismo*, sobre sus problemas, sus dificultades y su ansiedad latente. En función de ello, el maestro elige un papel y se supone que los alumnos deberían comportarse de modo que le permitieran representarlo” (Libertad y ...).

La pedagogía rogeriana plantea la exigencia y búsqueda del otro: el acto educativo es un acto esencialmente relacional y no individual; implica aprender y mirar al otro, a considerarlo, a tenerlo en cuenta; es decir, implica abandonar el viejo subjetivismo individualista de la pedagogía tradicional; educador y estudiante son los elementos de una pareja: no son nada el uno sin el otro. Se trata de liberar las

comunicaciones, de hacerlas posibles, de alentarlas. Rogers escribe que “en nuestras escuelas y universidades hay una urgente necesidad de que los estudiantes participen en un mayor grado en todo el programa y exista una mejor comunicación entre profesores y alumnos, entre directivos y profesores y entre directivos y estudiantes”. “La interacción humana es un hecho que permanecerá a lo largo de la vida de profesores y estudiantes y las energías dedicadas a promoverla y generalizarla a nivel educativo no serán gastadas en balde” (Grupos de encuentro, 1973).

Por tanto, el educador debe buscar un objetivo manifiesto en: crear condiciones que hagan posible el aprendizaje; en vez de preocuparse por la forma en que podrá enseñar algo o transmitir determinado conocimiento, debe preguntarse de qué manera será capaz de crear una relación y un clima que el estudiante pueda utilizar para su propio desarrollo. La facilitación del aprendizaje centrado en el estudiante debe ser el objetivo que se proponga el maestro.

Según M. Pages, en este postulado rogeriano, “enseñar es, ante todo, aceptar que los alumnos aprendan” y “organizar el entorno de tal forma que ese aprendizaje sea posible” (en Herbert, E. L. Y Ferry G., Pedagogía y Psicología de los grupos, 1973).

Las actitudes que el educador, como facilitador del aprendizaje, Rogers, las sucintamos así:

- a. “Corresponde al facilitador crear un clima inicial, en el que las experiencias de grupo y clase se vean posibilitadas.
- b. Comunicar (de la forma como lo hacía el terapeuta) a todos los componentes del grupo, su confianza básica en la clase como tal y en cada uno de sus integrantes.
- c. El educador facilita el esclarecimiento de los objetivos individuales, así como el de los propósitos del grupo.
- d. Otorga plena confianza a la fuerza motivacional básica del individuo.
- e. Suministra todo tipo de recursos de aprendizaje.
- f. El mismo se pone a disposición de los estudiantes como recurso que puede ser utilizado.

- g. No pone resistencia a la aparición de cualquier tipo de contenido de la parte de los estudiantes, ya se trate de intelectualizaciones, racionalizaciones, expresiones de sentimientos profundos, etc.
- h. Como facilitador se esfuerza por llegar a convertirse en un miembro más del grupo, intentando intervenir en plano de igualdad con los demás integrantes.
- i. Presentará especial atención a las expresiones de sentimientos personales profundos.
- j. El facilitador debe situarse entre los estudiantes como lo que es: una persona factible, con sus propios problemas por resolver y sus propias inquietudes” (Libertad y ...).

Según Rogers interesa resaltar que cualquier recurso es válido y nada impide utilizar unas u otras técnicas, siempre y cuando las que se usen sean adecuadas a los objetivos que se persiguen. La flexibilidad frente a los recursos aprovechables es considerable, sin embargo, no lo es tanto en cuanto a los recursos que no deben utilizarse; por ejemplo, el facilitador no debe poner deberes o tareas, no dictar clases magistrales, a no ser que los alumnos se lo pidan para un tema especial, no dar bibliografía obligatoria; no criticar ni evaluar los trabajos de los estudiantes, a menos que ellos lo pidan y él lo considere necesario.

En este contexto, la evaluación no es un problema secundario en la pedagogía rogeriana, simplemente toma la dirección consecuente con ésta. Pues, si el núcleo organizador de un curso está constituido por los objetivos del individuo y del grupo, y si estos objetivos se consiguen en la medida en que se logran aprendizajes significativos, sólo hay una persona, concluye Rogers, en condiciones de evaluar el grado en que ha alcanzado sus propias metas, y lógicamente esta persona no es otra que el estudiante mismo, ya que el aprendizaje autodirigido, automotivado sólo puede ser autoevaluado.

Según Rogers, la propia evaluación del aprendizaje estimula al estudiante impulsándolo a ser más responsable. Cuando el estudiante debe decidir los criterios que le resultan más importantes en los objetivos que se propone alcanzar, y cuando debe juzgar en qué medida los ha logrado, no hay duda de que está aprendiendo a ser consciente de la responsabilidad; la vivencia de su aprendizaje general

aumenta y se hace más satisfactoria; el individuo se siente más libre y satisfecho.

La pedagogía rogeriana fue considerada por algunos como una educación en extremo libertaria y espontaneísta, sin norma ni coerciones, una pedagogía de Laisser-faire (o pedagogía del dejar hacer); pero Rogers responde que la libertad que él pretende dar aparece limitada por una serie de factores diversos:

Un primer tipo de limitaciones proviene del mismo facilitador, dado que el verdadero facilitador no dará más libertad que aquélla con que se siente auténtico y comprometido.

Un segundo tipo de limitaciones proviene de las circunstancias concretas de la vida: no se puede estudiar ingeniería sin poseer unos amplios conceptos de matemáticas, no se puede conducir un carro sin tener licencia, etc.

Un tercer nivel de limitaciones estará dado por la edad de los estudiantes: a un niño no se le puede pedir que decida por sí sólo su destino.

Un cuarto tipo de limitaciones proviene de los estudiantes: quizá no todos ellos se sientan a gusto en este ambiente; si son libres deben poder elegir el tipo de aprendizaje.

Según Rogers, el objetivo de su pedagogía es: “ayudar a los alumnos a convertirse en individuos que sean capaces de tener iniciativas propias para la acción y ser responsables de sus acciones; que sean capaces de una dirección y autodirección inteligente; que aprendan críticamente, con la capacidad de evaluar las contribuciones que hacen los demás; que, fundamentalmente, sean capaces de adaptarse flexible e independientemente a situaciones problemáticas nuevas; que hayan internalizado una modalidad adaptativa de aproximación a los problemas, utilizando toda la experiencia pertinente de una manera libre y creadora; que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en esas diversas actividades; que trabajen no para obtener la

aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos socializadores” (Psicoterapia ...

2.5.4.4. CORRIENTE SOCIOPOLÍTICA

El *historicismo dialéctico hegeliano* pasó del plano idealista al de la praxis por obra de Federico Engels (1820-1895) y de Karl Marx (1818-1883), defensores del *socialismo científico* que interpreta la historia sólo en relación con la lucha de los intereses de las clases sociales que, por tanto, se han de *transformar* a través de la praxis revolucionaria del proletariado.

Esta consideración del hombre real y concreto, que hace la historia, genera la consecuencia (de importancia pedagógica) de que el hombre no se enajena a sí en su obrar, sino que más bien tiende a la *recuperación* de sí mismo a través del rechazo de la alienación.

El marxismo entiende que dicha recuperación es posible sólo a través de la *formación* de la *conciencia colectiva* de clase, y por tanto con la eliminación del poder político, que es siempre “el poder de una clase organizada para oprimir a otra” (la revolución rusa, en la propuesta de Lenin-Stalin, pretendió confirmar ello).

Sólo cuando el *antagonismo* entre las clases sea sustituido por una asociación (en la que el libre desarrollo de cada uno concuerde con el libre desarrollo del todo) se podrá hablar verdaderamente de la *realización* de la sociedad socialista. De esa forma se pone no sólo la premisa de la *educación comunista*, cuyo Informe se debe a M.J. Kalinin, sino también la condición para la organización de la escuela como colectividad completa en sí (el colectivo), según la indicación dada por Antonio S. Makarenko (1888-1939), para quien la pedagogía no es doctrina, sino “*ciencia con finalidades prácticas*”.

Sin duda, Makarenko es un pedagogo controvertido y sobre él se ha escrito mucho; unos lo defienden, otros lo atacan, incluso en su misma patria es tacado en numerosas ocasiones por los inspectores educativos. Para él, la literatura pedagógica está llena de palabras

lindas; de pensamientos brillantes pero que, según él, no eran más que “pura charlatanería”. Se quejaba de no tener una técnica, unos métodos pedagógicos, unos instrumentos válidos, que supuestamente las teorías pedagógicas deberían de proveer para permitir la aplicación por parte de los maestros cargados de problemas.

Makarenko no acepta como válidos los postulados del ideario de la escuela nueva. Está en contra de principios tales como: que la educación debe organizarse según intereses del niño y fundamentalmente sobre las necesidades de éste. Está en contra de los intereses y de las rutas personales surgidas de estos intereses espontáneos. Para él, hay iniciativa cuando hay:

- a. una tarea que hay que realizar,
- b. una obligación de cumplir,
- c. una exigencia por parte de la colectividad de que así se haga, porque al ser la iniciativa el fruto del trabajo organizado, y de la responsabilidad y el deber frente al mismo, esta responsabilidad y este deber están por encima de los intereses espontáneos del niño.

Las leyes de la vida social, que son muy distintas a las de la naturaleza, según Makarenko, imponen unas exigencias muy claras en materia de disciplina y castigan en forma severa el desprecio de esta disciplina. Por lo tanto, la autodisciplina y la autodirección deben ser olvidadas, por irreales e ineficientes, y deben ser sustituidas por una “disciplina consciente”, y una organización bien estructurada por los educadores. La disciplina y la organización exigen una educación de la libertad que está muy lejos del voluntarismo paidalógico.

Makarenko es un educador puro y exigente; en sus colonias no hay lugar para el abandono, la dejadez, los fallos; organiza y planea una serie de actividades que se deben realizar y exige un cumplimiento satisfactorio. Convencido de que “es necesario que el hombre se presente a sí mismo grandes exigencias, pues de tal modo se educa” (Poema pedagógico, 1967) , se encarga de plantear estas exigencias a sus colonos y de pedirles cuentas de su realización.

Seguro de las posibilidades de la educación y dedicado a participar en la tarea colectiva de su país, Makarenko orienta su pedagogía a la

formación de hombres capaces y activos constructores del comunismo. Por ello expresa: “he estado siempre en contra de quienes piensan que la pedagogía debe fundarse en el estudio del niño y en métodos concebidos en abstracto, considerados separadamente. Pienso que la pedagogía es la expresión del credo político del educador y que sus conocimientos no juegan más que un papel auxiliar” (citado por Dietrich en Pedagogía socialista, 1976) .

Plantea su trabajo como una gran responsabilidad social en la que no cabe la equivocación, en la que hay que lograr el éxito y la precisión que una fábrica consigue en su producción; porque, según él, si quien produce en una fábrica artículos deficientes se avergüenza, mucho más debe hacerlo quien produce para la sociedad hombres deficientes. Para obtener este producto, Makarenko necesita de unos proyectos previos, unos planes de trabajo que definan exactamente cuál será el resultado final. Este es el sentido de la educación activa tal y como él la entiende; así es como él mismo la explica: “soy partidario de una educación activa, es decir, que quiero formar a un hombre de unas cualidades determinadas y yo lo hago todo, pongo en juego mi inteligencia y mis esfuerzos para conseguir este resultado. Debo encontrar los medios para llegar y debo ver siempre ante mí la meta, debo ver el modelo, el ideal a que tiendo” (Banderas en las torres, 1970).

Sucintamente señalamos algunas de las cualidades que Makarenko quiere formar en el ciudadano soviético:

- a. Ante todo, un profundo sentimiento del deber y de la responsabilidad para con los objetivos de la sociedad soviética. Este sentimiento del deber debe nacer no del temor al castigo, sino de “la incomodidad e inhibición que se siente para realizar un acto que esté en pugna con la moral soviética” (Poema ...)
- b. Un espíritu de colaboración, solidaridad y camaradería diametralmente opuesto a cualquier tipo de egoísmo individualista: “la moral comunista exige en todos los casos, un tipo de comportamiento solidario y, en particular, la solidaridad en la lucha” (Poema ...)

- c. Una personalidad disciplinada, con gran dominio de la voluntad y con las miras puestas siempre en los intereses de la colectividad: “a mi juicio se imponía la educación de un ser resistente y fuerte, capaz de ejecutar incluso un trabajo desagradable y fastidioso si lo requieren los intereses de la colectividad” (Poema ...)
- d. Unas condiciones personales y un modo de actuar que impidan la sumisión y explotación del hombre por el hombre: “nuestra educación debe lograr en forma categórica que no haya en nuestra sociedad individuos que puedan ser explotados” (Poema ...)
- e. Una sólida formación política impartida constantemente en la colonia y cuyo órgano de extensión era la Unión de Juventudes Comunistas, que hiciera de cada colono un comunista convencido y un propagandista de las ideas comunistas a través de su acción y su palabra.

2.5.4.5. PROPUESTAS INDIVIDUALES

A. JOHN DEWEY

John Dewey (1859-1952) es discípulo de Stanley Hall (1846-1924), el padre de la psicología científica y de la del niño. Dewey, pedagogo y filósofo activista norteamericano, se apoya en una psicología del individuo, asumiendo el pensamiento de su maestro, y en una teoría de la civilización y de la sociedad en un sentido democrático-socialista, aunque siempre basándose en el pensamiento platónico.

Acepta de Herbart la concepción educativa que parte del interés como “estímulo del yo”: una intensa actividad mental que incluye la observación del yo en el objeto y que puede reforzar las ideas de tal forma que éstas tengan efectos prácticos en la conducta.

Se deja influir notablemente por el contenido del libro *Principles of Psychology*, de James, autor que invade con su pragmatismo filosófico la concepción educativa de John Dewey.

El objeto principal que promueve el programa educativo de Dewey consiste en fomentar la creación de una mente abierta e inquisitiva.

Para lo cual resulta imprescindible concebir la educación como acumulación de experiencias y vivencias personales en el educando.

Sostiene que la educación como función social depende de la sociedad que la dirija. Por ello entiende que la libertad de una sociedad democrática permite fomentar una mayor importancia de la institución escolar, y al mismo tiempo facilitar un mayor despliegue educativo en la sociedad. Hace hincapié en la principal función del liberalismo pedagógico, el cual conlleva el hecho de que el acto didáctico se fundamenta en la creatividad libre del hombre, para así tender a hacer de éste un ciudadano maduro y libre para la sociedad democrática.

Su método experimental consta de:

- a. Observación de los hechos de la experiencia (mediante una actividad continua)
- b. Planteamiento de un problema auténtico que sirva como estímulo para el pensamiento), mediante una formulación y un razonamiento.
- c. Informaciones y verificación experimental que convierta la educación en un aprendizaje por la acción.
- d. Experimento propiamente dicho (comprobación de las ideas mediante sus aplicaciones).

Este método es de todos conocido, pues, mediante el uso de la lógica mental, nos desarrollamos y enfrentamos continuamente a situaciones problemáticas. Partiendo de este principio simple, pero básico en este proceso de aprendizaje, Dewey establece la unidad lógica, en la que se pueden distinguir 5 momentos:

- 1º El planteamiento de la situación problemática.
- 2º la intelectualización del problema.
- 3º La observación y experimentación (necesidad de revisión de los datos con que se cuenta).
- 4º Reelaboración de hipótesis.
- 5º la comprobación, que consiste en someter la hipótesis elegida a la experiencia.

La concepción pedagógica de Dewey, puede resumirse afirmando que la educación es eminentemente “función de la comunidad”, lo cual implica que el principal representante de la filosofía pragmática en la pedagogía contemporánea sitúe la educación al servicio de la vida; la educación como ayuda para la homogeneización o equiparación de nuestro nivel vital; y la educación como base de la experiencia, actividad y libertad del niño.

Ortman afirma que el gran mérito de Dewey consistió en alcanzar la más alta comprensión del programa educativo juvenil que hasta el momento ningún filósofo había logrado. Pues Dewey aboga por el desarrollo de hábitos y crecimiento intelectual, pero no así por el de la mentalidad académica. Es decir, él tendía hacia el desarrollo de la mentalidad práctica individual capaz de realizar cualquier trabajo mundano, a la vez que abogaba por el desarrollo emocional, que debía estar presidido por actividades definidas. Además, pensaba que el buen funcionamiento de la personalidad debería estar acompañado de una participación del niño en las actividades que realiza. John Dewey buscaba un programa comprensivo de enseñanza, que mostrara paso a paso el modo de enseñar a la juventud a pensar y a desarrollar sus propios intereses.

Así, para el padre de la Escuela Nueva, el maestro tiene como una de sus principales funciones enseñar a los educandos a ejercitar los órganos de aprendizaje mediante:

- a. Los sentidos, que son fácilmente ejercitados a través de la experiencia real, que constituye la manera más simple de provocar el proceso humano de acción-reacción- interpretación.
- b. El razonamiento, que se ejercita mediante el planteamiento de un problema en forma de tarea.
- c. Las emociones, que son sentimientos o pasiones que surgen de las diferentes vivencias experimentadas por el individuo.
- d. El sistema nervioso autónomo, que se ejercita cuando se toma como ejemplo los valores personales de otro, mediante la comparación.

Por ello, los maestros pragmáticos deben proveer al niño de actividades que produzcan en él experiencias reales, como seleccionar materias que puedan ser usadas para interpretar y entender sus propias vivencias, a la vez que le facilitan un medio para corregir, ampliar o mejorar los medios de aprendizaje personal presentes o pasados.

El programa dewiniano consta de tres pasos:

- 1º El conocimiento va a existir como contenido de habilidad, como “posibilidad-poder-para hacer” (“power to do”).
- 2º Este material es gradualmente interiorizado de forma profunda a través de conocimientos comunicados e información. Se utiliza para ello la verbalización.
- 3º El trabajo es racionalmente organizado a partir de la lógica particular de cada uno de los cognoscentes.

Dewey, como buen pragmatista, condena el programa formal y entiende el currículo como un cuerpo de experiencias, materias y actividades, que es utilizado como un catálogo al que el maestro se debe referir para encontrar experiencias típicas, actividades, investigaciones y otras situaciones de aprendizaje.

Ya en 1910 Dewey señaló los tres factores esenciales para un buen aprendizaje infantil: el niño aprende observando, investigando y llevando a cabo el descubrimiento por su propia experiencia.

Hoy en día, la escuela parte de estos tres elementos constitutivos del aprendizaje activo y se dirige hacia el desarrollo integral del educando, comprometiéndose con éste y con toda su personalidad. Esta actividad, principio de la Escuela Nueva, suscita el proceso del pensamiento y estimula el sentido de la problemática. Por ello surge una disciplina que viene no impuesta por los profesores o directores, sino que surge de la vida misma de la escuela, siendo el maestro tan solo un guía, un estímulo al crecimiento y desarrollo personal del educando.

La educación, en la concepción humana de Dewey, consiste en un proceso natural de desarrollo al amparo de los siguientes aspectos básicos:

- a. Corrección de la exclusiva orientación humana.
- b. Integración de las experiencias en el trabajo escolar.
- c. Educación: desarrollo de la personalidad según sus propias capacidades respecto a la libertad.
- d. El niño y sus necesidades, tomados como centro de la escuela.
- e. La escuela deweyana no obliga a ningún niño a hacer ningún trabajo que no despierte su interés.
- f. La escuela es concebida como comunidad productiva y de cooperación social.
- g. Dewey señala como función del método pedagógico el acto de desarrollar el pensamiento, transformando cada circunstancia en una situación problemática.
- h. El contenido del proceso educativo es la experiencia misma.
- i. La actividad está siempre suscitada por una necesidad.

Si bien Dewey es considerado como el verdadero creador de la Escuela Nueva el que hizo realidad que la escuela se concentrase sobre el niño y no sobre el maestro, no obstante, su planteamiento adolece de algunos desaciertos:

- a. Comete el error al hacer de la escuela una comunidad adulta, ya que transforma al niño en un adulto en pequeño en el plano social.
- b. Su filosofía instrumentalista deja a un lado las verdades trascendentales y la moral.
- c. Ignora la religión, ya que la considera un arte artificial e innecesario, origen de conflictos individuales y sociales.
- d. En su programa omite la fase emocional de desarrollo infantil, y termina con la etapa de organización racional.
- e. Su programa es un tanto filosófico. No señala la necesidad de preparar al niño para una mejor interpretación de las materias verbales, una mayor capacidad de leer, y una mayor agudeza de pensamiento del adolescente.

B. MARIA MONTESSORI

María Montessori (1870-1952) fue la primera licenciada en medicina que hubo en su país y que inició su carrera de pedagoga con el estudio de los subnormales.

Su metodología educativa se basa en su concepción biológica o vital de la infancia, según la cual, durante el proceso educativo, el niño se autodirige hacia su meta personal, mientras que el maestro observa los períodos sensitivos del niño, los cuales conlleva manifestaciones de nuevas exigencias y desarrollo infantil. De ahí que los educadores deban respetar el interés del niño y abstenerse de toda imposición directa o indirecta.

La escuela ha de realizar su tarea educativa proporcionándole al niño materiales que persigan la educación de los sentidos, de las actividades sensoriales y de los manuales, siendo también necesaria la existencia de un medio adecuado. Es decir, se debe preparar el ambiente para que éste ofrezca los medios externos indispensables para que los fenómenos psíquicos del crecimiento ocurran. Por su parte, el material didáctico deberá estar fundado en las impresiones de actividades sensoriales, adaptándose a las necesidades y cualidades del niño.

La función de la escuela consiste en fomentar el autodesarrollo del niño y su autoeducación. Para ello, es necesario un ambiente adaptado a las dimensiones corporales del pequeño, que no sean peligrosas para éste. Concibe la escuela como un hogar para los niños, en donde el grupo de infantes encuentre todos los medios necesarios y adecuados para que cada uno pueda realizar voluntariamente su trabajo de forma individual, según su libre espontaneidad y sin obstáculos de ningún tipo.

Para alcanzar tal finalidad, Montessori señala la existencia de una fundamentación psicológica en la pedagogía, base que supone un carácter de Dinamicidad en el proceso educativo. Pues considera que al educando no se le puede conocer nunca a priori, porque las actividades psíquicas profundas son latentes, y sólo mediante la concentración y la actividad pueden ser reconocidas por sí mismas. Por ello la educación debe suponer un medio que coadyuve al niño en el proceso de manifestación de sus caracteres psíquicos infantiles.

Para Montessori es la pedagogía la que revela a la psicología, y no viceversa. Por esto, para conocer al niño es necesario ofrecerle los medios precisos a su vida interior y dejarle en libertad de manifestarse.

Los principios fundamentales de su método son:

- a. Se le otorga a la pedagogía una orientación científica.
- b. Se define la escuela como la casa de los niños, un lugar de vida.
- c. El material adquiere una gran importancia al brindarle al niño una enseñanza individual e interna.
- d. Importancia de la educación de los sentidos, desarrollo racional a través del conocimiento de lo natural.
- e. La educación es concebida como proceso de autocreación.
- f. Resalta la necesidad de contar con un material didáctico adecuado y obligatorio.
- g. La actividad es reconocida como método esencial educativo y la libertad como medio para desarrollar plenamente esa actividad.
- h. Se subraya la necesidad de respeto hacia la infancia y de una educación liberadora de las capacidades de desarrollo infantil.

María Montessori centra el auténtico valor del proceso educativo en el niño, promoviendo la necesidad de atracción de la enseñanza, y exigiendo un edificio y un mobiliario propios para ésta, resultando asimismo la importancia de la psicología dinámica en el proceso del conocimiento infantil. De todas maneras, no todo parece digno de elogio en Montessori; pues, desde un punto de vista crítico, la pedagogía montessoriana:

- 1° Limita la libertad del niño.
- 2° Ignora el mundo social.
- 3° Su educación no tiene un fin u objetivo concreto determinado.
- 4° Su método ofrece un dualismo entre naturalidad y libertad, que no llega a resolverse.
- 5° Su psicología se mantiene en muchas ocasiones en puro atomismo, que impide ir más allá de las asociaciones.
- 6° la libertad que tanto ofrece se ve ahogada por la multiplicidad de elementos entre los que tiene que elegir el alumno.

7º Falta de reconocimiento del sentido religioso en la educación.

Según Elsa Casanova, podría decirse que María Montessori ofrece una artificiosa metodología que no tiene en cuenta la función social del niño, y que se basa tan sólo en una psicología empírica que estudia las sensaciones y no la personalidad integral del educando.

C. OVIDE DECROLY

El pedagogo y filósofo Ovide Déroly (1871-1932) señala por vez primera de forma explícita la función de la globalización y la importancia pedagógica de los centros de interés. Es uno de los principales innovadores de la educación moderna y cultivador de la psicología pedagógica. Su obra es calificada como de transición porque dejó sentados principios que darían pie a posteriores investigaciones.

Su renovación se basa en métodos científicos rigurosos, sus planteamientos se caracterizan por tener una base eminentemente biopsicológica, y su pensamiento por ser de índole fundamentalmente psicológica. Déroly defendía primeramente el valor de la herencia y del medio ambiente y exigía después un conocimiento perfecto del niño, principalmente de su evolución afectiva.

Déroly parte de lo real y concreto, de experiencias vividas en el campo pedagógico, a la vez que tiene en cuenta la necesidad de la adaptación educativa a las nuevas exigencias externas y sociales. Señala que la escuela debe resaltar la necesidad de trabajar en colaboración con las aptitudes motrices, facilitándole al niño un material adecuado para lograr tal desarrollo psico-físico. La escuela debe ser hecha a medida, basándose en la educación de cada uno de sus alumnos y en sus particularidades personales.

Fundamenta su didáctica en el principio de globalización y, basándose en este principio, crea un método ideovisual de enseñanza de la lectura, a través del cual el niño comienza a aprender a leer partiendo de frases y, mediante el proceso de descomposición espontánea, pasa

al aprendizaje de palabras, sílabas y letras. El acto educativo parte de las necesidades infantiles, para, mediante la observación, la asociación y la expresión concreta y/o abstracta de tales actividades, poder asistir al niño, ayudándole a suplir sus carencias.

De ahí que los centros de interés se fundamenten en el estudio y análisis de las cuatro necesidades fundamentales del niño: alimentación, lucha contra la intemperie, defensa, necesidad de trabajo en compañía de otros, de descansar y divertirse.

Los aspectos básicos del pensamiento decroliano son:

- a. Opone observación a dogmatismo.
- b. La escuela tiene necesidad de adaptarse al niño, ser en continuo proceso de evolución.
- c. Su método está basado en la actividad espontánea del niño, sugerida por las necesidades esenciales de su vida.
- d. La escuela se dedica a la formación, desarrollo y perfeccionamiento de las tendencias sociales latentes en el niño.
- e. Necesidad de un ambiente escolar natural, a través del cual se proporciona un mejor desarrollo infantil.
- f. Los programas educativos tienen que ser adecuados al conocimiento de los niños.
- g. El proceso perceptivo va de lo general y lo complejo a lo particular y simple.
- h. Existencia de dos grandes principios metodológicos: el programa de ideas asociadas y los centros de interés, seguidos por la lectura ideovisual, el ambiente educador y los juegos educativos.
- i. La percepción es inicialmente global (sincrética)
- j. Nuestro primer conocimiento es de percepción: globalización.
- k. El fenómeno de globalización se realiza dentro de la actividad mental, a través de la percepción, el recuerdo, el pensamiento y la memoria.

Sus aportes pedagógicos a la didáctica de la educación infantil lo podemos presentar en dos niveles:

- a. A través de una valoración positiva:

- Contribuyó a una educación más activa, a una estimulación real del papel del niño en la educación, al desarrollo de la pedagogía experimental y a aumentar la importancia de la pedagogía escolar.
 - Enriqueció de forma inmensurable la nueva educación con los principios de globalización y de interés en el conocimiento psicopedagógico infantil.
- b. A través de una valoración negativa:
- Descuido de la totalidad del hombre.
 - Las cuatro necesidades básicas humanas resultan demasiado naturalistas, y no tienen en cuenta las necesidades instintivas, los valores, la espiritualidad y la psique.
 - Decroly da demasiada importancia a los juegos y a las ocupaciones concretas y descuida la educación de la voluntad.
 - No fija un lugar propio al aspecto religioso dentro de su educación.

Si la *filosofía marxista* de la praxis se mueve resueltamente en el ámbito *socio-económico* (la economía es la estructura constitutiva de la sociedad) y con decidida manifestación política (la lucha de clases, la victoria del proletariado, el establecimiento de la sociedad sin clases), el *pragmatismo* (angloamericano) de Carlos Peirce (1839-1914), de William James (1842-1910) y luego del pedagogo John Dewey (1859-1952) que se mueve en un ámbito social, *no tiene* como *objetivo* un preciso resultado político, pues no puede definirse como tal la democracia, a cuya realización debe tender la educación en amplitud y en profundidad.

Se ofrece la acción como criterio de la verdad, de manera que la educación tiene el fin de promover el desarrollo humano en función claramente operativa.

De aquí la necesidad de una metodología que permita la mejor *funcionalidad educativa* del ambiente en el que se vive: es la temática a la que se han dedicado sobre todo algunos discípulos y continuadores de Dewey, y especialmente W.H. Kilpatrick (1871-1928), el experimentador del método de los *proyectos*; Helen

Parkhurst (1887-1959), ideadora del plan Dalton, basado en la colaboración y en el intercambio de la vida de grupo, y C. Washburne (1889-1968), a quien se debe la propuesta del plan de Winnetka, que es un plan experimental para ensayar nuevos métodos y evaluar sus resultados.

Por este camino, el *pragmatismo escolar americano* explícitamente se enlaza a las exigencias de la pedagogía *experimental* y a las *escuelas nuevas* del activismo del mundo europeo, especialmente *franco-belga*.

Con el nombre de activismo se designan numerosas *experiencias* escolares y *propuestas pedagógicas* que, aunque diversas en los presupuestos y en las conclusiones, *concuerdan* sustancialmente en algunos puntos:

- a. El reconocimiento del valor esencial de la educación, más aún, de la experimentación en acto, pues la teoría sigue a la praxis.
- b. La polémica en relación con la escuela tradicional, acusada de pasividad y de intelectualismo.
- c. La escuela de trabajo o más genéricamente del hacer sustituye a la escuela del estudio.
- d. Una relación más estrecha con la vida, se hace necesaria.
- e. Empleo del tiempo libre para actividades escolares, pero igualmente educativas.
- f. La centralidad del educando exige renovar la didáctica.
- g. El respeto de las “dotes naturales”, evitando cualquier imposición y permitiendo la realización de una escuela a la medida.
- h. Máxima consideración a la sociabilidad, bien como objetivo de la educación, bien como método y procedimiento didáctico (trabajo en grupo, etc.).

Estos aspectos y otros más analíticos han sido presentados por *uno* de los *mayores exponentes* del activismo, Adolphe Ferrière (1879-1960) que resumen la “carta” de las escuelas nuevas.

Si como *primeras experiencias* de estas escuelas son consideradas la de *Abbotsholme*, fundada por Cecil Redie, y la de *Bedales*, de J. Haden Badley (entre 1889 y 1892), no se puede descuidar que una

anticipación notable de la experiencia activista se encuentra ya en la escuela de *Jasnaia Polaina*, fundada en 1859 por León Tolstoi (1828-1920), que concedía el *máximo de libertad* al educando e intentaba la realización de un programa que respondiese a las exigencias de las *clases populares*.

Hacia finales del siglo XIX, el español Andrés Manjón (1846-1923) fundó las “*Escuelas del Ave maría*”, escuelas al aire libre, de juego y de actividades espontáneas. En los Estados Unidos, Dewey abrió su primera escuela experimental en 1896; poco tiempo después, seguían la *escuela de trabajo* en München, obra de Georg Kerschensteiner (1854-1932), centrada en el *aprendizaje manual* y con finalidades también profesionales; la escuela elemental del Ermitage, del belga Ovide Décroly (1871-1932, basada en los “*centros de interés*”, orientada a responder a las necesidades fundamentales del hombre y centrada en la aplicación del *método global* para el aprendizaje.

Las escuelas de Hermann Lietz (1868-1919), denominadas *hogares de educación en el campo*; las experiencias de las *aves migratorias* de Gustav Wyneken (1875-1964) y del scoutismo, debido a Robert Baden Powell (1875-1941), preocupadas todas ellas por una *educación vivida en contacto con la naturaleza* y basadas en la experiencia directa con las cosas y con los hombres.

La Ecole des Roches, de Edmond Desmolin (1852-1907), experimenta *métodos activos de enseñanza*, como propone también Roger Cousinet (1881-1973), defensor de la *didáctica del trabajo libre por grupos*, mientras que Eduardo Claparede (1873-1940) sostiene la necesidad de una *escuela a la medida*, realizable sobre la base de leyes psicológicas que reconducen la educación a los intereses y a las necesidades del niño, de manera que él pueda encontrar y mantener una *posición de equilibrio* con el ambiente en el que vive (educación funcional).

Conviene recordar, por la difusión tenida en *Italia*, el trabajo de grupo de *cooperativas escolares* de E. Profit (1867-1946), al que ha seguido el movimiento *cooperativo* de la enseñanza laica de Celestín Freinet (1896-1966), el *ideador* de la didáctica de la *impresión escolar*.

También se puede nominar como activistas las metodologías para la *escuela maternal* propuestas por María Montessori, por las hermanas Agazzi y por otros educadores orientados a considerar el interés primario de la educación de la primera edad.

Con una *orientación religiosa* se mueven también otras experiencias y propuestas *activistas* que, lejos de considerar agotada la formación del educando en el plano mundano y socioprofesional, ponen los *valores de la fe* como absolutamente prioritarios, y por tanto los únicos idóneos para permitir una evaluación objetiva y universal de la experiencia educativa concretamente vivida.

Son testimonio significativo de lo anotado, Eugenio Dévaud (1876-1944), autor de la obra titulada “*Para una escuela activa según el orden cristiano*”; pero también se hace su defensor Federico Guillermo Förster (1869-1966), defensor de una *educación* de tipo *voluntarista* orientada a la realización del carácter.

Por otra parte, tenemos la “*Educación en la encrucijada*” de Jacques Maritain (1882-1973), que indica la necesidad de evitar los “*siete errores*” fundamentales: 1) olvidar el *fin supremo* del hombre, 2) negar la validez de una *filosofía del hombre*, 3) negar que la acción educativa tiene un *significado individual*, 4) olvidar la realidad concreta de la *persona humana*, 5) acentuar un intelectualismo *científico y técnico*, 6) desestimar las *fuerzas de la razón*, 7) la ilusión de que cualquier *cosa* puede ser *aprendida*; y así *distinguir* aquella educación activista que se limita a una visión puramente científico-naturalista y que descuida la consideración ontológico-metafísica. A raíz de esta crítica, el filósofo-pedagogo *formula* la *necesidad* de una *educación integral* que no descuide ninguna actividad de la persona.

2.5.5. EXISTENCIALISMO Y PERSONALISMO

La educación habrá de ser transformada, en último término, en un medio de aprender a vivir viviendo. (Freire)

El existencialismo teoriza la necesidad del *compromiso humano*, es decir, orientado al mundo social, como el único que puede salvar al hombre de la angustia y de la inactividad que podría asaltarle frente a la finitud y a la nada.

Contra el *antihumanismo* de Heidegger, que defiende el *compromiso* como *libre aceptación* contra la fatalidad del destino, Sartre *exalta* el compromiso por el *proyecto*, por la *construcción de la persona*. Ésta, a partir de su estar en situación, se construye a sí misma en base a la libre elección y a la responsabilidad a ella confiada frente al propio destino.

Por el contrario, Barth defiende la purificación trascendental que salva al individuo del naufragio en el colectivismo; para Barth lo social es la ocasión para que el alma se abra al ágape.

Contra los presupuestos negativos de la vida humana (G.M Bertin) el marxismo reivindica la concretes histórico-social. G. della Volpe arraiga al hombre en la praxis. Banfi opone el “hombre cooperativo”, que construye su mundo histórico a través de una relación humana, mediante la unión entre persona y realidad social.

Bogdan Suchodolki, pedagogo nacido en 1907, ha escrito una obra con un título significativo: “*Pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia*”. En estas dos orientaciones, en su síntesis y en sus posibles o reales concordancias, él ve moverse histórica y teóricamente el acontecimiento educativo.

Se trata de dos orientaciones que, como puede ser confirmado por la metafísica clásica del ser y por el existencialismo más reciente, han tenido la posibilidad de mostrar las características y también las condiciones con las que se realiza la educación y se la explica o justifica en la doctrina.

El existencialismo considera plausible sólo la indagación sobre aquella realidad concreta que es el *individuo humano*, que vive en el tiempo y en el espacio, hic et nunc, con la prerrogativa de la libertad (que se considera como el único valor esencial), en una situación de continua

elección que, para ser verdaderamente libre, debe ser una elección inmotiva y, por tanto, en una proyección hacia el futuro, interpretando como total “posibilidad”.

De aquí el riesgo continuamente presente del *existente* en el que todo el ser se resume de manera completa y total, de forma que se legitima aquel imperativo pedagógico (en aquella medida en la que se pueda hablar en este ámbito) que se resume en la fórmula “*sé finito*”, que es como decir “*adquire conciencia de tu finitud*”, quitando así al hombre toda ilusión de absoluto y también cualquier valor.

Adquirir conciencia de finitud significa advertir la problematicidad de la situación humana y excluir la solución de la misma. Se rechaza cualquier *consideración teleológica* o finalista, de manera que la *educación* se resuelve en una *mera adecuación a la concretes* del momento, es decir, al hecho (o acontecimiento) existencial.

La *eliminación del valor* provoca el no-sentido de la vida, el absurdo, del que se hace narrador, sobre los pasos de Jean-Paul Sartre (1905-1980), Albert Camus (1913-1960) y que así caracteriza la realidad humana que, de hecho, se “*rebela*” continuamente contra sí misma.

Este correr inevitablemente hacia la nada (que es el correspondiente de aquel nacer de la nada de la existencia de la que habla Martín Heidegger [1889-1976]) se convierte en el existencialismo religioso de Sören Kierkegaard (1813-1855), de Nicolás Berdiaev (1874-1948), de Emmanuel Mounier (1905-1950) y de Gabriel Marcel (1889-1964), en un moverse hacia el ser, en una capacidad de testimoniar su valor.

El testimonio del ser por parte de la persona (ésta es no sólo imagen de Dios, sino testimonio de su Palabra) se carga de intencionalidad pedagógica, si es cierto que el deber de cada uno consiste en *hacerse testimonio*, pero según las fuerzas, las capacidades y las estructuras que le son propias, en la acción y por tanto en la elección ciertamente libre y a la vez responsable.

Se trata de *elegir la existencia como ser* o como tener: la elección del ser es la elección de ser persona; la elección del tener es devenir cosa, objeto intercambiable con cualquier otro, por tanto, reducción del hombre a *mera instrumentalidad económico-utilitarista*, rechazo de la consideración del hombre como fin, como dignidad y como valor insustituible e irrepetible.

Así, el *existencialismo religioso* se resuelve en un *personalismo* que, sin rechazar nada de la existencia, más aún, colocando explícitamente la educación en el cauce de la historia, y poniendo de manifiesto la relación de cada hombre con los demás hombres, abre la existencia al ser, recuperando de esta forma la *pedagogía de la esencia* sin la que no se puede hablar de valores y por tanto del hombre como *valor*.

El *personalismo*, precisamente porque no pierde de vista lo concreto de la experiencia humana, consigue eliminar aquella parte de la abstracción, cuando no se trata también de utopía, que hay en las teorías esencialistas, ciertamente significativas por lo que se refiere a la indicación de un deber ser, siempre trascendente y por esto ideal, pero no igualmente justificables (por lo menos desde el punto de vista pedagógico) si se tiene en cuenta que en *educación* es *esencial* que al *tú* debe corresponder en todo caso un *tú puedes*, es decir, una consideración atenta de las condiciones por lo que el educar consigue hacerse “acontecimiento existencia” y, por consiguiente, momento de la experiencia humana.

Esto no significa que de esta forma se garantiza el resultado previsto o planificado; sin embargo, lo importante es que el *hombre* no pierda de vista *su esencia*, que, como señala Heidegger en la *Carta sobre el humanismo*, es algo más que “el simple hombre entendido como ser vivo racional”.

Si es cierto que “*el hombre es el pastor del ser*”, es necesario “que el hombre encuentre el camino a la verdad del ser y se oriente hacia éste”. La imagen del hombre viator, *buscador y no poseedor del ser*, evidencia la diferencia entre el *personalismo* y el *esencialismo*, aunque el personalismo se debe remitir siempre inevitablemente a éste.

La mediación del *personalismo* tiende a resolver el *humanismo social* en *humanismo integral* que tenga en debida cuenta, es decir, sin contraponerlas, las perspectivas abiertas unilateralmente sobre la libertad (individual y social) por el materialismo y por el espiritualismo.

Gabriel Marcel (1889-1973) añora una unidad endémica entre *hombre-naturaleza*, cuando el hombre “*participaba en el misterio de las cosas, del cielo y de la tierra, y de Dios*”. En las nostalgias marcelianas hay la voluntad de salvar la unidad del hombre, que, en definitiva, se traduce en un rechazo de la ciencia, dado que Marcel considera que la ciencia se basa en presupuestos que implican una separación dicotómica de *yo-mundo*.

El compromiso pedagógico en el personalismo marceliano, mientras mantiene la recuperación de la unidad del hombre y defiende la presencia absoluta para que la *experiencia* sea restituida a la *totalidad originaria*, al mismo tiempo, de manera contradictoria, asume un antitecnicismo radical.

El *personalismo*, al mediar la tensión entre lo *individual* y lo *social*, se percibe contra las reducciones marxistas elevando a principio la trascendencia y sustrayéndola a la crítica destructiva de los partidarios de lo social; contra la interiorización subjetivista, defiende el valor irrenunciable de lo vivido sustrayéndolo a la crítica del colectivismo.

Las sugerencias personalistas se vuelven *compromiso educativo* precisamente en la vuelta a lo vivido, donde el hombre realiza la superación de sí mismo. Sin embargo, para que estas teorías tengan credibilidad, deben encontrar un compromiso adecuado en un modelo educativo capaz de intervenir operativamente en el proceso de formación humana.

2.5.6. PROPUESTAS EPISTEMOLÓGICAS

Concientización, finalidad última de la concepción pedagógica, a través de la cual la persona alcanza su capacidad crítica, objetiva y consciente, a partir de su realidad pensada. (Freire)

Normalmente se recuerda a G. Stanley Hall (1844-1924) como quien supo unir el aspecto especulativo de la filosofía del hombre con la actitud empírica estimulada por el nacimiento de las nuevas ciencias; utilizando la *concepción darwiniana* de la evolución, llegó a la *conclusión* que los *estadios sucesivos* del desarrollo de la especie humana habían *modificado* progresivamente su *estructura genética*. La *ley de la recuperación*, que fue su lógica deducción, interpretaba las *fases sucesivas del desarrollo individual* como *repeticiones* (determinadas genéricamente) de las evoluciones biológicas de nuestra especie; de aquí resulta el peso escaso reconocido a los factores ambientales en el proceso evolutivo y la limitación de la intervención educativa a funciones de protección de cada una de las fases y de las manifestaciones comportamentales, consideradas en todo caso positivamente porque eran preparatorias de las sucesivas.

Con Hall (ítems 2., 2.1.2., 2.2.3.) se incrementa aquella división de la edad evolutiva en *cuatro estadios*:

- a. la infancia (cero a cuatro años),
- b. la niñez (cuatro a ocho años),
- c. la juventud (ocho a doce años) y
- d. la adolescencia (de la pubertad a la madurez), es decir, de los doce/trece años a los veintitrés/veinticinco años, que con pocas variaciones o correcciones o articulaciones sucesivas se adopta todavía.

También con Hall se inicia el descuido por el estudio de la edad adulta, madura o senil, en el marco de una investigación evolutiva o del desarrollo humano que comportó la consecuencia de convertir a priori “el adulto” en término de medida, de valoración y de confrontación para el análisis de las etapas que preparan su formación.

Eduardo Claparède (1873-1940) utilizó la teoría *onto-filogenética* de Stanley Hall en su “*Pedagogía funcional*”, definió “*la edad adulta*

como la cristalización y la petrificación del devenir individual”; por tanto, la *infancia* “tiene el objetivo de retrasar lo más posible aquel momento en el que el ser, al perder su aptitud a devenir, se inmoviliza y se fija definitivamente en su forma como el trozo de hierro que el herrero ha dejado enfriar”.

Según Claparède, el desarrollo evolutivo era diverso en los varones y en las mujeres y lo establecía por medio de medidas antropométricas del *crecimiento corporal*. De esta forma:

- a. la *primera infancia* duraba en los niños hasta los siete años, en las niñas hasta los seis/siete;
- b. la *segunda infancia* en los varones hasta los doce años, en las damas hasta los diez;
- c. la *adolescencia* masculina duraba de los 12 a los 15 años, la femenina de los 10 a los 13;
- d. la *pubertad* masculina de los 15 a los 16, la femenina de los 13 a los 14 años.

Tal disparidad de duración llevó al psicólogo a establecer que “las niñas ... llegan a la madurez más de prisa que los niños, pagan esta precocidad con un grado menor de desarrollo intelectual. Esta relación entre la menor evolución de la mentalidad femenina y la menor duración del período de infancia es de gran interés biológico...”

Al subdividir la edad evolutiva según intereses o necesidades, Claparède la articulaba del siguiente modo:

- a. primer año período de los *intereses perceptivos*;
- b. segundo y tercer año, período del *interés glósico* (relativo a la lengua);
- c. de los tres a los siete años, período de los intereses generales y del *despertar intelectual* (edad de las preguntas);
- d. de los siete a los doce años, período de los *intereses especiales* y objetivos;
- e. estadio de organización, de *valoración*: de los 12 a los 18 años y en adelante (período sentimental, intereses éticos y sociales, intereses especializados e intereses sexuales);

f. estadio de la *producción*: edad adulta, periodo de trabajo; los mismos intereses vividos en los estadios anteriores se subordinan ahora a un interés superior, sea éste un ideal, sea sencillamente el de conservación personal.

La teoría de S. Freud (1856-1939) sobre el desarrollo individual interpretaba el último estadio de Claparède como un pasaje a través de experiencias anteriores de la humanidad, determinado genéticamente.

El psicoanalítico, especialmente en la concepción originaria de Freud (al contrario de otros planteamientos, debido a la importancia dada al aspecto psicosexual) consideró la infancia (cero-cinco años) como el período decisivo para la formación del adulto; cinco fases sucesivas marcaban la evolución infantil mientras que otras dos señalaban el período de la niñez y de la adolescencia.

E. Erikson, en parte, corrige el predeterminismo, esencialmente biológico de Freud, reconoce el aporte del ambiente cultural, establece, como hilo conductor del crecimiento individual, la búsqueda de la *identidad del ego* y periodiza tal desarrollo en ocho etapas o estadios, pudiendo originarse el conflicto en cada uno de ellos en el caso en que la búsqueda de la afirmación del yo no reciba el reconocimiento esperado. Tales *estadios* son:

- a. confianza contra desconfianza;
- b. autonomía contra timidez y dudas;
- c. iniciativa contra sentimiento de culpa;
- d. ingeniosidad contra sentido de inferioridad;
- e. identidad contra confusión de rol (pubertad y adolescencia);
- f. intimidad contra aislamiento (primera juventud);
- g. creatividad contra estaticidad (vida adulta);
- h. integridad del yo contra disgusto, desesperación (madurez).

La *edad madura* comienza cuando el individuo ha establecido *su propia identidad*, ya no se halla en su continua búsqueda, no tiene necesidad de ser apuntalado por los otros y es capaz de abandonarse a la amistad, al amor y a las actividades sin miedo a perder el propio ego.

Arnold Gesell (1880-1961), inspirado en Stanley Hall, vio el *desarrollo evolutivo* del hombre en paralelo al de la raza humana; y contra la interpretación psicoanalítica, las motivaciones biogenéticas son las que se manifiestan en la acción y en las actitudes. El estudio de Gesell abrazó los primeros 15 años de la vida humana: a través de análisis comportamentales sobre muestras amplias, realizadas tanto en sentido diacrónico como sincrónico, describió las formas universales de las tendencias evolutivas y las normas de comportamiento en su secuencia cronológica.

En lugar de hacerlo en fases o estadios, él periodizó el crecimiento en años solares, y de aquí su trilogía:

- 1° el niño de cero a cinco años;
- 2° el niño de los cinco a los diez años;
- 3° el joven de los diez a los dieciséis años,

que describe los comportamientos medios del niño de un año, de dos, etc. dado que el crecimiento es un proceso de progresiva diferenciación e integración, que no es lineal, sino que sufre fluctuaciones, pausas y regresiones. El camino hacia la madurez *avanza en espiral*, en cuanto que el proceso del crecimiento produce transformaciones formales y funcionales, es una morfogénesis de modelos de comportamiento.

Dichas transformaciones pretenden explicarlas las teorías cognitivas, psicoanalíticas y estructuralistas. Las primeras, en lugar de elaborarse con el artificialismo y la aparatosidad del laboratorio experimental etológico (de psicología animal), centran su atención en lo mental, lo cognitivo y cultural; renuncian a una visión elemental o molecular del aprendizaje para intentar una concepción molar u holística; renuncian a la psicofisiología para ser sólo psicología. Las principales son:

- a. La de *Toman* o teoría del aprendizaje significativo, que introduce en el aprendizaje la existencia de variables independientes (estímulos ambientales, presión fisiológica, herencia, adiestramiento previo y edad), de variables dependientes o

conducta observable y de variables participantes o intervinientes como determinantes de la conducta (determinantes intencionados y cognoscitivos, capacidades y adaptaciones de la conducta);

- b. La *gestaltista* para quien aprender es formar nuevas estructuras, es organizar perceptivamente, es básicamente perspicacia (*Einsicht*) producida de manera súbita y repentina como por intuición;
- c. La *teoría del campo*, de K. Lewin, iniciador del estructuralismo topológico o de los vectores de fuerzas, imagen copiada del mundo físico-natural, para quien aprender es cambiar valencias, vectores y motivación, único modo de ampliar el espacio vital del individuo.

Las segundas (psicoanalíticas) interpretan el proceso de aprendizaje de acuerdo con sus planteamientos sobre el inconsciente, las instancias de la personalidad, los mecanismos de defensa y los principios del placer y la realidad. Freud, fundador de la psicología dinámica, no ideó expresamente una teoría del aprendizaje; pero sus planteamientos han influido en algunos neoconductistas, tales como Dollard y Miller (teoría de las presiones innatas), Mowrer (teoría del aprendizaje de la solución y del signo) y Sears (teoría de las unidades diádicas).

Entre las estructuralistas, además de la *gestaltista*, está la de J. Piaget típica por sus nociones de funciones invariantes y estructuras, las cuales nos brindan requisitos para comprender la explicación del aprendizaje como una cadena de procesos gratificantes que nos hace asimilar el medio en interacción constante hombre-ambiente. La constatación del cambio en las estructuras mentales le permitió establecer una serie de periodos y etapas, que el hombre en evolución ha de recorrer, muy vinculadas con la asimilación ambiental propia del aprendizaje.

2.5.7. NUEVO ENFOQUE PEDAGÓGICO

Hombre, persona en proceso de liberación, ser que no se constituye en opresor, sino que se esfuerza por estudiar y alcanzar la tarea humanista e histórica de liberarse a sí mismo y liberar a los opresores. (Freire)

En 1956 Gregory Bateson, en colaboración con John Weakland, Jay Haley y Don Jackson publicó un trabajo llamado "*Hacia una teoría de la esquizofrenia*"; en este texto, el equipo de Bateson presentó una aproximación teórica al problema de la esquizofrenia en la que desplazaba el foco de atención de las explicaciones en términos de etiología (centradas en la psique o mente del enfermo) al ámbito de la *comunicación interpersonal*.

Bateson adopta esta postura para entender la manera en que el llamado "esquizofrénico" creaba y mantenía su muy particular relación con él mismo y con los demás. Este modo de conceptualizar lo que hasta entonces se consideraba "*la patología mental*" supuso una vía de gran importancia para el trabajo clínico y en especial para el campo de la terapia familiar. Al intentar dar explicación del trastorno esquizofrénico, Bateson *dio* un giro epistemológico y pasó, del *modelo filosófico* de la conciencia, al modelo de la *información* o cibernética para generar una serie de implicaciones que marcaban una línea de diferencias respecto del modelo tradicional con una mente psique dentro del trabajo clínico.

Posteriormente, Laurence Viennot (1976), con estudios rigurosos, atrajo la atención sobre el problema de la *enseñanza/aprendizaje* que cuestionaba la efectividad de la enseñanza allí donde los resultados parecían muy positivos.

Pues los alumnos no sólo terminaban sus estudios *sin saber resolver problemas* y sin una imagen correcta del trabajo científico, sino que la inmensa mayoría de ellos *ni siquiera había logrado comprender el significado de los conceptos científicos más básicos*, a pesar de una enseñanza reiterada.

Relevante fue el hecho de que esos errores no constituían simples olvidos o equivocaciones momentáneas, sino que se expresaban como ideas muy seguras y persistentes, afectando de forma similar a alumnos de distintos países y niveles (incluyendo a un porcentaje significativo de profesores).

Las *investigaciones sobre errores conceptuales* condujeron a distintos autores a verificar la hipótesis más plausible de la existencia, en los niños, de ideas sobre temas científicos *previas al aprendizaje* escolar y

que fueron designadas como *teorías ingenuas* (Caramazza et al 1981), *ciencia de los niños* (Gilbert et Al 1982; Osborne y Wittrock 1983), *esquemas conceptuales alternativos* (Driver y Easley 1978), *representaciones* (Giordan 1985), etc, etc.

Aunque el interés por las preconcepciones es reciente, existen precedentes que llamaron la atención sobre la "*prehistoria del aprendizaje*" (Vigotsky 1973) o se refirieron al hecho de que, a menudo, "*se conoce contra un conocimiento anterior*" (Bachelard 1938). Sin olvidar los trabajos de Piaget (1971), que plantean el *rastreo del origen psicológico* de las nociones hasta sus estadios precientíficos, o de Ausubel (1978), quien afirma: "*si yo tuviera que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría este: averíguese lo que el alumno ya sabe y enséñese consecuentemente*".

Estudios realizados en campos diversos, como la mecánica (McDermott 1984), coinciden en la caracterización de esos *conocimientos previos*:

- 1) parecen dotados de cierta *coherencia interna* (autores como Driver hablan de "*esquemas conceptuales*" y no de simples preconcepciones aisladas),
- 2) *son comunes* a estudiantes de diferentes *medios* y *edades*,
- 4) presentan *cierta semejanza* con concepciones que estuvieron vigentes a lo largo de la historia del pensamiento y
- 4) son *persistentes*, es decir, no se modifican fácilmente mediante la enseñanza habitual, incluso reiterada.

Además, coinciden en considerar esos *conocimientos previos* como el fruto de las experiencias cotidianas, tanto de sus experiencias físicas (que constantemente refuerzan la idea de que los cuerpos más pesados caen más aprisa, o de que hace falta aplicar una fuerza para que un cuerpo se mueva, etc, etc), como las sociales (a través, p. e., del lenguaje [Llorens et al 1989], que constituye la cristalización de un conocimiento precientífico en el que calor y frío aparecen como sustancias o la palabra animal constituye un insulto). El carácter

reiterado de estas experiencias explica, en parte, la persistencia y demás propiedades de las preconcepciones.

Sin embargo, algunos autores han defendido interpretaciones diferentes. Pero conviene estudiar sus argumentos (compartidos intuitivamente por el profesorado) y profundizar en el *origen* de esas *preconcepciones* para fundamentar un posible tratamiento de las mismas que facilite la comprensión de los conocimientos científicos por los alumnos, evitando los "*errores conceptuales*".

Nos referiremos a las tesis de McClelland (1984), quien expresa una serie de reservas acerca de la existencia de *esquemas conceptuales* alternativos:

- a) Suponer que los *alumnos poseen esquemas conceptuales* de una cierta coherencia significa atribuirles un comportamiento similar al de los científicos, ignorando la diferencia radical entre el pensamiento de los niños y el de los científicos.
- b) Los *fenómenos físicos no son lo suficientemente relevantes* para la inmensa mayoría de los seres humanos y, por tanto, no pueden ser objeto de la concentración y esfuerzo necesarios que precisa la construcción de esquemas teóricos.
- c) Las *respuestas de los niños a las cuestiones* que se les plantean sobre los fenómenos físicos que forman parte de su experiencia, no son indicativos de la existencia de preconcepciones, sino el resultado de un cierto imperativo social que les obliga a una "*inatención estratégica*", es decir, a dar una respuesta dedicándole el mínimo de atención necesaria para no chocar con el profesor.
- d) Al suponer que el desarrollo histórico de las ideas científicas se reproduce en cada individuo, se infravalora gravemente la *potencia y cohesión* de las ideas de los adultos en cualquier sociedad humana y se olvidan las diferencias de contexto y de propósito entre el pensamiento adulto y el infantil.

Es fácil mostrar algunas insuficiencias en los argumentos de McClelland. Pues, al imputar los errores conceptuales a una "*inatención estratégica*" de los alumnos y no a la existencia de verdaderas preconcepciones, no tiene en cuenta que algunos de esos

errores (en el caso del dominio de la mecánica) no son sólo cometidos por niños, sino también por estudiantes universitarios e incluso por profesores (Carrascosa y Gil 1985).

Es cierto que, como McClelland señala, la diferencia entre el pensamiento de los niños y el de los científicos es categórica y no de grado; pero lo mismo puede decirse acerca de las concepciones elaboradas por los pensadores de la antigua Grecia: son esencialmente diferentes de las ideas científicas. De hecho, las claras *semejanzas* entre las *concepciones infantiles* sobre el movimiento y el *paradigma aristotélico* (mostradas por los estudios de Piaget (1970) sobre epistemología genética) no puede ser accidental, sino la consecuencia de una misma metodología, consistente en sacar conclusiones a partir de observaciones cualitativas no controladas, en extrapolar las "evidencias", aceptándolas acríticamente (Piaget 1969).

Esta es la forma de pensamiento que llevaba a Aristóteles a escribir: *"Un peso dado cubre una cierta distancia en un tiempo dado, un peso mayor cubre la misma distancia en un tiempo menor; siendo los tiempos inversamente proporcionales a los pesos. Así, si un peso es doble de otro, tardará la mitad de tiempo en realizar un movimiento dado"* (De Caelo). Y esta es la metodología que lleva a los alumnos (e incluso a estudiantes universitarios y profesores en formación) a afirmar que "un cuerpo con doble masa que otro caerá en la mitad de tiempo que este". Así podríamos decir que la distinción, entre el pensamiento infantil y el pensamiento pre-científico de los adultos, es sólo de grado, no categórica: el paradigma aristotélico, sin duda, es más elaborado y coherente que los esquemas conceptuales de los alumnos, pero ambos se basan en "*evidencias de sentido común*" (Gil y Carrascosa 1985; Hashweh 1986).

A partir del 70, el intelectual se inquieta y J. Rubio Carracedo manifiesta: "la incorporación del futuro al proyecto humano es una conquista de la ciencia moderna, al hacer posible otro factor esencial: no basta prever, sino prever para actuar. Es decir, prever para proveer. El futuro se hace ahora dimensión humana, algo a prospectar, explorar, colonizar. La previsión supone un cierto determinismo, pero proveer

hace intervenir la libertad, esto es, la acción humana para configurar el porvenir

. Verdaderamente, sólo el hombre actual siente el futuro como dimensión humana a construir” (El futuro, nueva dimensión humana, en Arbor, 1973).

Se dice que el profesor del 2000 ha de estar adornado de las siguientes cualidades: ser “ingeniero de la comunicación”, capaz de elaborar *nuevos métodos* de autoaprendizaje; ser “*consejero* del aprendizaje” libre, independiente de controles e inspecciones, dotado de capacidad para la *empatía* y la *comunicación*; abierto a todas las *innovaciones científicas* y pedagógicas para integrarlas inmediatamente en su tarea. Ya Claparède (1873-1940) involucraba la vida en la educación, pero no para decir que es una preparación para la vida, sino que es vida, porque la “vida se vive en el presente, y éste no debe sacrificarse al futuro ... La educación tiene por objeto dilatar la vida presente, hacerla más llena, más intensa, más rica, más fecunda. No se puede preparar para la vida, no se puede más que vivirla” (La educación funcional, La lectura, 1932)

Y hoy, el nuevo enfoque pretende reivindicar aquellos pronósticos haciendo que la pedagogía oriente al educando a fin de que, en lugar de dar respuestas memorísticas, pueda dar *el salto cualitativo* a formular preguntas, a *discutir, disentir* y *polemizar* los cuestionamientos del hecho en sí. Este modelo:

- a. permite la multiplicidad de conceptos frente a un solo fenómeno,
- b. establece un pensamiento individual y lo socializa,
- c. retroalimenta el pensamiento basado en otras conceptualizaciones surgidas de la diversidad de formas de ver el fenómeno, abstraerlo y formalizar su propia hipótesis al respecto.

Por tanto, asumir nuevas alternativas de trabajo educativo es *nuestra tarea*, y, cambiar los viejos esquemas es el reto. Modernizar y proyectar nuestro pensamiento, con miras a alcanzar logros significativos, nos permitirá acercarnos a la excelencia académica.

La actividad humana debe ser siempre orientada y productiva, para ser considerada testimonio del valor del hombre: con mayor razón vale esto para el niño, “*puesto que, afirma María Montessori (1870-1952) cada minuto que transcurre es precioso para él, al representar un pasaje de un nivel inferior a otro superior*”. Dado que las experiencias afectan al desarrollo de las estructuras fisiológicas y neurológicas, y al hacerlo definen la esfera y forma de la *conducta disponible*. Entiende que el trabajo sustituye resueltamente al juego también en la edad infantil.

Según M. Carretero se puede decir que el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo (en sus aspectos cognitivos-sociales y afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado

de
pro
fac

Poi

a.

b.

c.

d.

e.

f.

g.

va
os

no,

o.
do

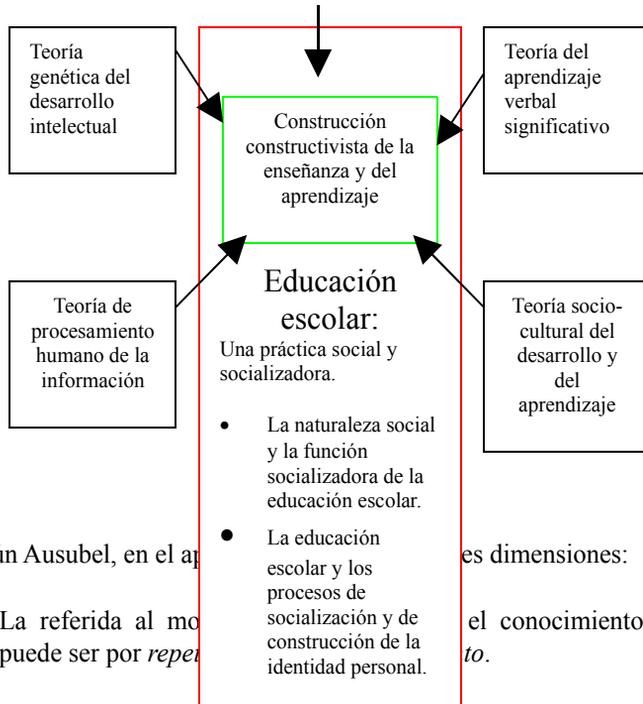
res

on

de

el

Otras teorías del
desarrollo y del
aprendizaje



Según Ausubel, en el ap

es dimensiones:

- a. La referida al modo en que el conocimiento puede ser por *repetición* y *significativo*.
- b. La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del estudiante, que puede ser por *repetición* y *significativo*.

Para que realmente sea significativo el aprendizaje, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo *no arbitrario* y *sustancial* con lo que el estudiante ya sabe, dependiendo también de la *disposición* (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la *naturaleza* de los materiales y contenidos de aprendizaje.

He aquí algunas dimensiones del aprendizaje con algunas actividades humanas.

	Aprendizaje receptivo	Aprendizaje por descubrimiento guiado	Aprendizaje por descubrimiento autónomo
Aprendizaje significativo	Clarificación de relaciones entre conceptos	Instrucción audiotutorial bien diseñada	Investigación científica. Música y arquitectura innovadoras
	Conferencia o la mayoría de las presentaciones en libros de texto	Trabajo en laboratorio escolar	Mayoría de la investigación o la producción intelectual rutinaria
Aprendizaje memorístico	Tablas de multiplicar	Aplicación de fórmulas para resolver problemas	Soluciones de acertijos por ensayo y error

Ausubel presenta las dos dimensiones en las siguientes situaciones:

Primera dimensión: modo en que se adquiere la información	
Recepción	Descubrimiento
<p>El contenido se presenta en forma final.</p> <p>El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva.</p> <p>No es sinónimo de memorización.</p> <p>Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal).</p>	<p>El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrir.</p> <p>Propio de la formación de conceptos y solución de problemas.</p> <p>Puede ser significativo o repetitivo.</p> <p>Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones.</p>

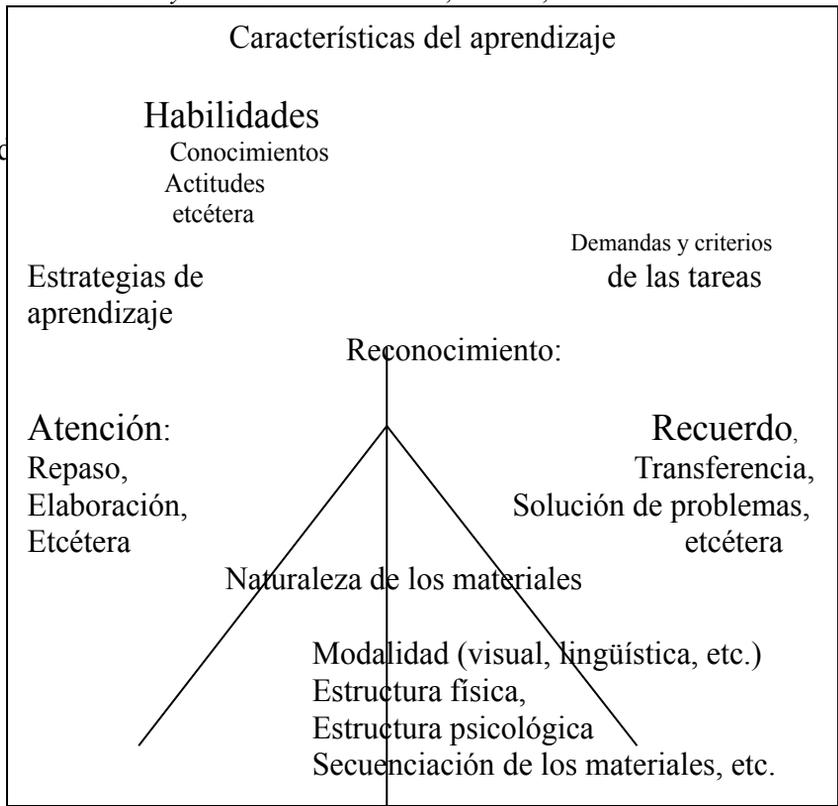
<p>Útil en campos establecidos del conocimiento.</p> <p>Ejemplo: Se pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción en su libro de texto de física, capítulo 8.</p>	<p>Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas unívocas.</p> <p>Ejemplo: El alumno, a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) induce los principios que subyacen al fenómeno de la combustión.</p>
<p>Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del alumno</p>	
<p>Repetitivo</p>	<p>Significativo</p>
<p>Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra.</p> <p>El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información.</p> <p>El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los “encuentra”.</p> <p>Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales.</p> <p>Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.</p> <p>Ejemplo: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos.</p>	<p>La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra.</p> <p>El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado.</p> <p>El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes.</p> <p>Se puede construir un entramado o red conceptual.</p> <p>Condiciones: Material: significado lógico Alumno: significación psicológica Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales)</p>

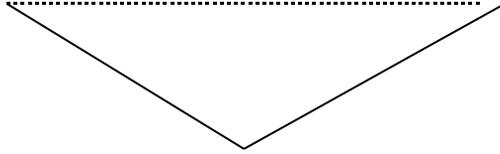
Uno de los esquemas que ha demostrado mayor efectividad para el análisis de la situación de aprendizaje, y el cual posteriormente ha evidenciado también su potencialidad para orientar la concepción y estructuración de los programas de entrenamiento en las estrategias de

aprendizaje, es el propuesto por Brown (1982) (derivado de las ideas de Jenkins, 1979), denominado “tetraedro del aprendizaje”, según se muestra a continuación.

Como podemos observar a continuación, en el tetraedro intervienen cuatro factores:

- a. **Características del aprendiz**, relacionada con la variable de persona según la clasificación de los constituyentes del conocimiento metacognitivo: lo que el aprendiz sabe sobre sí mismo (especialmente en el dominio cognitivo), en relación con determinados contenidos, tareas y estrategias.
- b. **Naturaleza y características de los materiales de aprendizaje**, que pueden variar en: complejidad, familiaridad, organización lógica, formato de presentación, etc.
- c. **Demandas y criterios de las tareas**, esto es, las demandas de





Según Pozo, la clasificación de estrategias de aprendizaje se muestra como sigue:

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulación
		Apoyo al repaso (seleccionar)	Subrayar Destacar Copiar

Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	Palabra clave Rimas Imágenes mentales Parafraseo
		Procesamiento complejo	Elaboración de inferencias Resumir Analogías Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	Redes semánticas Mapas conceptuales Uso de estructuras textuales
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	Seguir pistas Búsqueda directa

Todo lo precedente nos lleva a considerar que, en el contexto escolar, hay básicamente cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos:

- 1º Leer para encontrar información (específica o general).
- 2º Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etc.).
- 3º Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (por ejemplo, para actividades de evaluación).
- 4º Leer comprendiendo para aprender.

Ello significa que las actividades autorreguladoras deben estar presentes en todo momento para poder seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias de lectura. Pues, según entienden Paris, Wasik y Turner (1991), lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente según algún propósito determinado. Y esto es posible cuando se han desarrollado las habilidades metacognitivas y autorreguladoras necesarias para poder hacerlo. Así podemos ubicar los distintos tipos de estrategias clasificadas de acuerdo con el momento (antes, durante, después) en que ocurren en el proceso de la comprensión de textos.

Tipos de estrategias	Estrategias autorreguladoras	Estrategias específicas de lectura
Estrategias antes de la lectura	Establecimiento de propósito. Planeación de la actuación.	Activación del conocimiento previo. Elaboración de predicciones. Elaboración de preguntas.
Estrategias durante la lectura	Monitoreo o supervisión	Determinación de la importancia de partes relevantes del texto. Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura parcial o global). Estrategias de elaboración (conceptual, imaginal, inferencial). Estrategias de organización (uso de mapas conceptuales, uso de estructuras textuales)
Estrategias después de la lectura.	Evaluación	Identificación de la idea principal. Elaboración del resumen.

	Formulación y contestación de preguntas.
--	--

La necesidad de nuevas estrategias de aprendizaje que posibiliten desplazar las concepciones espontáneas por los conocimientos científicos, ha dado lugar a propuestas que (al margen de algunas diferencias, particularmente terminológicas) coinciden básicamente en concebir el aprendizaje de las ciencias como una *construcción* de conocimientos, que necesariamente parte de un conocimiento previo. Se puede hablar así de la emergencia de un modelo constructivista de aprendizaje de las ciencias (Novak 1988) que integra las investigaciones recientes sobre didáctica de las ciencias (Hewson 1981; Posner et al 1982; Gil 1983; Osborne y Wittrock 1983; Resnick 1983; Driver 1986 y 1988; Hodson 1988...) con muchas otras contribuciones precedentes (Bachelard, Kelly, Piaget, Vigotsky, ...). Driver (1986) resume así las principales características de la visión constructivista:

- a. Lo que hay en el cerebro del que va a aprender tiene importancia.
- b. Encontrar sentido supone establecer relaciones: los conocimientos que pueden conservarse permanentemente en la memoria no son hechos aislados, sino aquellos muy estructurados y que se relacionan de múltiples formas.
- c. Quien aprende *construye* activamente significados.
- d. Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje.

La propuesta de considerar el aprendizaje como un *cambio conceptual* (Posner, Strike, Hewson y Gerzog 1982) ha ejercido particular influencia en el replanteamiento de la enseñanza de las ciencias fundamentada en el paralelismo existente entre el desarrollo conceptual de un individuo y la evolución histórica de los conocimientos científicos. Según esto, el *aprendizaje significativo* de las ciencias constituye una actividad racional semejante a la investigación científica: y sus resultados (el cambio conceptual) pueden contemplarse como el equivalente (siguiendo la terminología de Kuhn [1971]) a un cambio de paradigma. A partir de las ideas de

Toulmin (1977) sobre filosofía de la ciencia, Posner et al identifican cuatro condiciones para lograr el *cambio conceptual*:

1. Es preciso que se produzca *insatisfacción* con los conceptos existentes.
2. Ha de existir una *concepción mínimamente inteligible* que debe llegar a ser plausible, aunque inicialmente contradiga las ideas previas del alumno y
3. Ha de ser *potencialmente fructífera*, dando explicación a las anomalías encontradas y abriendo nuevas áreas de investigación.

Una cuidadosa consideración de las características básicas del trabajo científico a la luz de las orientaciones epistemológicas actuales, nos permite alcanzar conclusiones semejantes: "Se dibuja así con toda claridad el paralelismo entre los paradigmas teóricos y su desarrollo -incluidos los periodos de crisis o cambios de paradigmas- y los esquemas conceptuales de los alumnos y su desarrollo, incluidas las reestructuraciones profundas, los cambios conceptuales" (Gil 1983).

En los últimos años, estas concepciones sobre el aprendizaje de las ciencias han conducido a diversos modelos de enseñanza que (como señala Pozo, 1989) tienen como objetivo explícito provocar en los alumnos *cambios conceptuales*. Así, para Driver (1986), la secuencia de actividades incluiría:

- a. la *identificación y clarificación* de las ideas que ya poseen los alumnos;
- b. la *puesta en cuestión de las ideas de los estudiantes* a través del uso de contraejemplos;
- c. la *introducción de nuevos conceptos*, bien mediante "torbellino de ideas" de los alumnos, o por presentación explícita del profesor, o a través de los materiales de instrucción;
- d. *proporcionar oportunidades a los estudiantes* para usar las nuevas ideas y hacer así que adquieran confianza en las mismas.

¿Hasta qué punto estas orientaciones son realmente efectivas? Algunos resultados experimentales (Hewson 1989) sugieren que las estrategias

de enseñanza basadas en el modelo de cambio conceptual producen la adquisición de conocimientos científicos más eficazmente que la estrategia habitual de transmisión/ recepción. La atención a las *ideas previas* de los alumnos y la orientación del aprendizaje tendente a hacer posible el cambio conceptual aparecen hoy como adquisiciones relevantes de la didáctica de las ciencias, a la vez teóricamente fundamentadas y apoyadas por evidencia experimental. Pese a ello, algunos autores han constatado que ciertas concepciones alternativas son resistentes a la instrucción, incluso cuando ésta está orientada explícitamente a producir el cambio conceptual (Fredette y Lochhead 1981; Engel y Driver 1986; Shuell 1987; White y Gunstone 1989). En alguna ocasión se ha señalado que el cambio conceptual conseguido es más aparente que real, como lo muestra el hecho de que al poco tiempo vuelvan a reaparecer las concepciones que se creían superadas (Hewson 1989). Ello nos indica la necesidad de profundizar en el modelo de aprendizaje de las ciencias, teniendo en cuenta otros aspectos además de la existencia de preconcepciones. Pues se precisa aquí el modelo de aprendizaje de las ciencias como investigación, utilizando una metáfora que ve en los alumnos a "*investigadores novales*" y en el profesor a un "*director de investigaciones*" en campos en los que es experto

¿Es posible que los alumnos construyan conocimientos científicos?. Muchos profesores e investigadores han criticado las propuestas constructivistas, señalando que "*No tiene sentido suponer que los alumnos, por si solos (?) puedan construir todos (?) los conocimientos que tanto tiempo y esfuerzo exigieron de los más relevantes científicos*". Esta y parecidas críticas se repiten siempre. Por supuesto, es fácil estar de acuerdo en que los alumnos por si solos no pueden construir todos los conocimientos científicos. Sin embargo, de aquí no se sigue que necesariamente se deba recurrir a la transmisión de dichos conocimientos ni que se haya de poner en cuestión las orientaciones constructivistas.

Pues, es bien sabido que si alguien se incorpora a un equipo de investigadores, rápidamente puede alcanzar el nivel del resto del equipo. Y ello no mediante una transmisión verbal, sino abordando problemas en los que quienes actúan de directores/ formadores son

expertos. Pero la situación cambia cuando se abordan problemas que son nuevos para todos. El avance (si lo hay) se hace entonces lento y sinuoso. La propuesta de organizar el aprendizaje de los alumnos como una construcción de conocimientos, responde a la primera de las situaciones, es decir, a la de una investigación dirigida, en dominios perfectamente conocidos por el "director de investigaciones" (profesor) y en la que los resultados parciales, embrionarios, obtenidos por los alumnos, pueden ser reforzados, matizados o puestos en cuestión, por los obtenidos por los científicos que les han precedido. No se trata, pues, de "engañar" a los alumnos, de hacerles creer que los conocimientos se construyen con la facilidad con que ellos los adquieren, sino de colocarles en una situación semejante a la que pasan los científicos durante su formación, y en la que pueden *familiarizarse mínimamente* con lo que es el trabajo científico y sus resultados, replicando investigaciones ya realizadas por otros, abordando problemas conocidos por quienes dirigen su trabajo.

Se trata de propiciar en el aula un trabajo colectivo de investigación dirigida, tan alejado del *descubrimiento autónomo* como de la *transmisión de conocimientos* ya elaborados (Gil 1983; Millar y Driver 1987). Ello exige elaborar "programas de actividades" (de investigación) capaces de estimular y orientar adecuadamente la *(re)construcción* de conocimientos por los alumnos (Gil 1982). Como señalan Driver y Oldham (1986), quizás la más importante implicación del modelo constructivista en el diseño del curriculum sea "concebir el curriculum no como un conjunto de conocimientos y habilidades, sino como *el programa de actividades* a través de las cuales dichos conocimientos y habilidades pueden ser construidos y adquiridos". La elaboración de estos programas de actividades constituye hoy uno de los mayores retos de la innovación en la enseñanza de las ciencias.

En el nuevo enfoque la evaluación es "formativa" (Novak 1982; Coll 1987) *es consubstancial* con cualquier tarea con aspiración científica y debe formar parte del proceso de aprendizaje de las ciencias. Se trata de concebir y utilizar la evaluación como instrumento de aprendizaje que permita suministrar retroalimentación adecuada a los alumnos... y al propio profesor, contribuyendo a la mejora del aprendizaje. Para que

la evaluación se convierta en un instrumento de aprendizaje sus características deben ser:

1) ***Ser percibida como ayuda real*** por el profesor y los alumnos y ser generadora de expectativas positivas. El profesor ha de lograr que alumnos descubran el interés por el progreso a través de un trabajo adecuado para alcanzar los logros deseados. Se precisa un esfuerzo especial para que los alumnos tengan la seguridad de que pueden hacer bien las cosas. Conviene una planificación muy cuidadosa de los inicios del curso, revisando cuidadosamente los pre-requisitos (para no convertirse en obstáculo), planteando tareas simples, etc. Ser consciente de que unos primeros resultados negativos no sólo generan expectativas negativas en muchos profesores que "condenan" literalmente a los alumnos implicados, sino que para los alumnos constituyen un refuerzo negativo que les induce a abandonar, a adoptar actitud de rechazo y de mínimo esfuerzo. Lo cual debe evitarse con todo tipo de ayuda, manifestando que los resultados "negativos" no son tales, sino que sirven para detectar las insuficiencias a cubrir, siguiendo una retroalimentación con la ayuda de compañeros, etc, y realizando nuevas pruebas que muestren los progresos conseguidos. Se puede pensar que ello se traduce en pérdida de tiempo que perjudicaría a los alumnos bien preparados cuyo derecho es aprender. Pero, en realidad, sucede todo lo contrario: la aparente pérdida de tiempo permite romper con la rémora que supone la existencia de un núcleo de alumnos que "no siguen". Se produce así un progreso global favorable *también* para los alumnos mejor preparados. Todo esto, por supuesto, debe ser explicitado para evitar inquietudes y tensiones innecesarias y transmitir, en definitiva, expectativas positivas a *todos* los alumnos.

2) ***Jugar una función de instrumento de aprendizaje*** en todos los aspectos (conceptual, procedimental y actitudinal) del aprendizaje de las ciencias, rompiendo la habitual reducción a la rememoración repetitiva de los "*conocimientos teóricos*" y su aplicación igualmente repetitiva a ejercicios de lápiz y papel. Se trata de ajustar la evaluación (el *seguimiento* y la *retroalimentación*) a las finalidades y prioridades establecidas para el aprendizaje de las ciencias. Sin caer en taxonomías muy pormenorizadas de objetivos operativos (Bloom,

Hastings y Madaus 1975) (expresión de orientaciones conductistas hoy claramente en retroceso [Gimeno 1982]) es necesario tener presente los grandes objetivos de la educación científica y los obstáculos a superar (Martinand 1986) para hacer posible los cambios conceptuales, metodológicos y actitudinales que esa educación entraña.

Es necesario ampliar la evaluación más allá de lo que supone la actividad individual de los alumnos: de evaluación de aspectos como el clima de la clase, el funcionamiento de los pequeños grupos, las intervenciones del profesor, etc, contribuye a superar la concepción de la evaluación como simple enjuiciamiento de los alumnos y hacer sentir que realmente *se trata del seguimiento* de una tarea colectiva para incidir positivamente en la misma.

La evaluación, como algo necesario para alcanzar los objetivos asumidos, es favorable si se evalúa aspectos distintos de la actividad individual, si se valora todo cuanto los alumnos hacen (desde un póster confeccionado en equipo al cuaderno personal de clase...), además de los resultados de las pruebas, y si los alumnos participan en la regulación de su propio proceso de aprendizaje (Linn 1987; Baird 1988) dándoles oportunidad de reconocer y valorar sus avances, de rectificar sus ideas iniciales, de aceptar el error como inevitable en el proceso de construcción de conocimientos. Ello no quiere decir que se dé menos importancia a los conocimientos y destrezas que cada alumno ha de adquirir: por el contrario, se trata de favorecer al máximo dicha adquisición; se evalúan aspectos como el clima del aula o el funcionamiento de los pequeños grupos, no para esconder lo que cada alumno ha logrado aprender, sino para favorecer el progreso de todos y cada uno de los alumnos, que han de tener ocasión de percibir su avance personal.

3. ***Lograr que la gran mayoría*** consiga hacer bien lo programado, es decir, incidir positivamente en el proceso de aprendizaje, pues se trata de evaluar todo el proceso y no de valoraciones terminales. Ello no supone parcializar la evaluación realizando pruebas tras períodos más breves de aprendizaje para terminar obteniendo una nota por acumulación (Satterly y Swann 1988) sino, integrar las actividades

evaluadoras, a lo largo del proceso, con el fin de incidir positivamente en el mismo, dando la retroalimentación adecuada y adoptando las medidas correctoras necesarias (Colombo, Pesa y Salinas 1986).

Es cierto que cinco pruebas, aunque tengan un carácter terminal es mejor que una sola al final del curso. En efecto, a menudo la materia evaluada ya no vuelve a ser tratada, por lo que los alumnos que superaron las pruebas pueden llegar al final del curso habiendo olvidado prácticamente todo lo que estudiaron, teniendo conocimientos incluso más escasos que quienes fracasaron inicialmente y se vieron obligados a revisar por su cuenta. Así se acentúa la impresión de que no se estudian las cosas para adquirir unos conocimientos útiles e interesantes, sino para pasar unas pruebas. Es importante a este respecto ser conscientes de las leyes del olvido y planificar revisiones/ profundizaciones de aquello que se considere realmente importante.

Además, es necesario que el profesor de aula y el tutor, conozca cuál es la forma de aprender de sus alumnos en las condiciones que plantea realmente la práctica educativa en las aulas. No obstante, resulta complicado ponerse de acuerdo, como así lo ponen de manifiesto las discrepancias en este campo entre distintos autores (Entwistle, 1979; Riggs, 1979; Marton, 1984; Kolb, 1984; Selmes, 1987; Schmeck, 1988; Sternberg, 1990; Monereo, 1996) sobre los elementos y variables que se deben tener en cuenta o que se deben manejar para definir el estilo de aprendizaje. El hecho se complica considerando que la formación psicopedagógica del docente en la Enseñanza Secundaria es escasa, además de que es poco proclive a introducir estas concepciones en su práctica educativa.

El nuevo enfoque propone una metodología participativa, pues:

- a. “El estudiante activo es responsable de su propio aprendizaje ...
- b. El estudiante maneja estrategias ...
- c. El estudiante activo recibe energía del aprendizaje ...
- d. El maestro planifica y guía las experiencias, pero es el alumno el que las ejercita, piensa, discute, trabaja ...” (R. Abarca en Vocabulario del Nuevo Enfoque pedagógico, 2000).

AUTOEVALUACIÓN

- a. Explica, mediante un ejemplo, las significaciones que adquiere el término idealismo.
- b. Elabora un cuadro sinóptico que establezca las diferencias y/o semejanzas entre nominalismo, idealismo y panteísmo.
- c. Describe qué papel cumple la observación de la realidad en la corriente empirista.
- d. Construye un ejemplo en el que se muestre la diferencia entre método experimental y experiencia.
- e. Realiza una descripción de las peculiaridades manifiestas en *Realschule*, como *primera escuela* alemana de *formación profesional*.
- f. Enuncia tres representantes del empirismo y positivismo y explica por qué se presentan como métodos de investigación.
- g. Diseña un esquema que exprese los planteamientos formulados por Juan Amós Comenio comparándolos con los de Locke y Herbart.
- h. Enuncia las principales estructuras de la escuela única nombrando 3 representantes.
- i. Manifiesta 3 aspectos que diferencien las propuestas de Pestalozzi, Ferrière y Freinet.
- j. Enumera y comenta los principios educativos de la escuela moderna propuestos por Freinet.
- k. Refiere 3 propiedades de la escuela de Summerhill dentro de la propuesta del antiautoritarismo.
- l. Enuncia y comenta las Características del aprendizaje vivencial o significativo propuestos por Rogers.
- m. Comenta 4 actitudes que el educador, como facilitador del aprendizaje, debe manifestar según Rogers.
- n. Realiza una crítica analítica sobre las cualidades que Makarenko quiere formar en el ciudadano soviético.

- o. Describe y comenta 4 peculiaridades comunes o semejantes que encuentres en Dewey, Montessori y Decroly.
- p. Señala 3 diferencias entre las propuestas del existencialismo y del personalismo sobre la educación.
- q. Enuncia y comenta 3 vertientes en las propuestas epistemológicas.
- r. Enumera 4 autores que los estudios sobre problemas educativos y generaron las vertientes constructivistas.
- s. Comenta las tesis de McClelland sobre los esquemas conceptuales.
- t. Describe y comenta los principios de aprendizaje constructivista.
- u. Refiere y comenta los factores que intervienen en el tetraedro.
- v. Explica y comenta la clasificación de estrategias de aprendizaje que presenta Pozo.
- w. Enuncia y comenta la secuencia de actividades propuesta por Driver .
- x. Refiere y comenta las características que posibilitan que la evaluación se convierta en un instrumento de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca Fernández Ramón, Filosofía: Vida de la Universidad, Ed. El Alva, Arequipa, 1997.
- Abarca Fernández Ramón, Vocabulario del nuevo enfoque pedagógico, Ed. Abedul, Lima, 2000.
- Abarca Fernández Ramón, Vocabulario filosófico científico, Ed. Akuaella, Arequipa, 1996.
- Arce Alaín, Pedagogía, Teoría de la educación, Ed. Abedul, Lima, 1999.
- Calero Pérez Mavilo, Historia de la educación peruana, Ed. San Marcos, Lima, 1999.

- Capella Riera Jorge, Educación: Planteamientos para la formulación de una teoría, Ed. Zapata Santillana, Lima, 1983
- Carretero M. , Constructivismo y educación, Ed. Edelvives, Zaragoza, 1993
- Casanova Elsa M., Para comprender las ciencias de la educación, Ed. Verbo Divino, Pamplona, 1991.
- Dietrich TH., Pedagogía socialista, Ed. Sígueme, Salamanca, 1976
- Enciclopedia de la Educación, Distribuido por Enrique Cappelletti, Representaciones Editoriales, Lima, 1980
- Fermoso Estébanez Paciano, Teoría de la educación, Ed. Trillas, México, 1997.
- Ferrière Adolphe, Problemas de la educación nueva, Ed. Zero, Madrid, 1972.
- Ferrière Adolphe, La educación autónoma, Ed. F. Beltrán, Madrid, 1926
- Flores d'Arcais y otros, Diccionario de Ciencias de la Educación, Ediciones Paulinas, Madrid, 1990.
- Freinet Celestín, Las enfermedades escolares, Ed. Laila, Barcelona, 1972
- Freinet Celestín, Por una escuela del pueblo, Ed. Fontanella, Barcelona, 1972
- Freinet Celestín, La educación moral y cívica, Ed. Laila, Barcelona, 1972
- Freinet Celestín, Elise, Nacimiento de una pedagogía popular, Ed. Laila, Barcelona, 1975.
- García Dávila José Filadelfo y otros, Enciclopedia de la educación, 6 volúmenes, Ediciones Nauta S.A., Barcelona, 1980.
- Herbert E. L., y G. Ferry, Pedagogía y Psicología de los grupos, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1973
- Makarenko A. S., Banderas en las torres, Ed. Planeta, Barcelona, 1970
- Makarenko A. S., Poema pedagógico, Ed. Planeta, Barcelona, 1967
- Moore T. W., Introducción a la Filosofía de la educación, Ed. Trillas, México, 1996.
- Morando Dante, Pedagogía Historia crítica del problema educativo, Ed. Luis Miracle S.A., Barcelona, 1968.
- Nelly A. S., Maestros problema, Ed. Mexicanos Unidos, México, 1975.
- Nelly A. S., Summerhill, Ed. FCE, México, 1974

- Nelly A. S., Corazones, no sólo cabezas en la escuela, Ed. Mexicanos Unidos, México, 1975
- Roeders Paul, Aprendiendo juntos, Ed. Walkiria, Lima, 1995.
- Capella Riera Jorge y Guillermo Sánchez Moreno Izaguirre, Aprendizaje y Constructivismo, Ediciones Massey and Vanier, Lima, 1999.
- Corzo José Luis, Educar(nos) en tiempos de crisis, Editorial CCS, Madrid, 1996.
- Mardones María José, Desafíos para recrear la escuela, Ed. PPC, Madrid, 1997.
- Morales Pedro, La relación profesor alumno en el aula, Ed. PPC, Madrid, 1998.
- Rogers Carl y G. Marian Kinget, Psicoterapia y relaciones humanas, Ed. Alfaguara, Madrid, 1971
- Rogers Carl, El proceso de convertirse en persona, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1972
- Rogers Carl, Grupos de encuentro, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1973
- Rogers Carl, Libertad y creatividad en la educación, Ed. Paidos, Buenos Aires, 1975
- Rogers Carl, Psicología centrada en el cliente, Ed. Paidos, Buenos Aires, 1972
- Rosa Pérez Elías Castilla, Teoría e la educación, Ed. San Marcos, Lima.
- Roseló P., Teoría de las corrientes educativa, Ed. Promoción Cultural, Barcelona, 1974
- Zabalza Miguel A., Diseño y desarrollo curricular, Ed. Narcea S.A., Madrid, 1995.

Ramón R. Abarca Fernández es doctorado en Ciencias sociales por el Instituto de Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino de Roma - Italia, mediante la sustentación del trabajo “El Vínculo Matrimonial en la Legislación y en la Sociedad Peruana. Se ha desempeñado como docente en el Colegio Nacional de la Independencia Americana de Arequipa y en la Universidad Católica, actuando en ésta como profesor, Director Universitario de Proyección Social y Bienestar Universitario, Director encargado de los programas profesionales de Comunicación Social y de Trabajo Social, Reorganizador de la Biblioteca Central de la Universidad, Coordinador del Centro de Investigaciones (CICA), Reorganizador del Archivo Central, Vice Rector Académico, y Auditor Académico, entre otros. Ha realizado investigaciones sobre el Comercio ambulatorio, el Transporte Urbano en Arequipa, los Movimientos Sociolaborales de Arequipa, el papel de Comunicador Social, entre otros.

Es Autor de: El Grupo en Acción Formadora

Didáctica y Religión

El proceso del Conocimiento: Gnoseología o

Epistemología,

Filosofía Cristiana

Vocabulario Jurídico Latino

Vocabulario Didáctico

Lógica y Filosofía

Vocabulario Filosófico Científico

Filosofía: Vida de la Universidad

El trabajo intelectual: una metodología

Vocabulario del nuevo enfoque pedagógico

Traductor de “Ética de los Negocios y de la Administración”

De textos universitarios: Sociología, Sociología Económica, Sociología Rural y Urbana, Doctrinas Políticas, Historia del Pensamiento Social, América Latina en la Encrucijada, Historia de la Filosofía Antigua, América latina: Problemas?, Filosofía, Metodología del Estudio.