



Mi Universidad

LIBRO

Teoría de la educación

Maestría educación con formación en competencias profesionales

Primer Cuatrimestre

2022

Elaboró: Dra. Sandra Daniela Guillén Pulido

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes

que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Teoría de la Educación

Objetivo de la materia:

Incorporar las diferentes aproximaciones que sobre la educación se han elaborado, de manera que ubique y encuadre conceptualmente su práctica educativa y del mismo modo adquirirá conocimientos a través del análisis, estudio e inferencias conceptuales de las diferentes teorías que en educación existen como las propuestas más destacadas que continúan vigentes e influyentes en nuestros sistemas educativos y con actitud reflexiva.

CRITERIOS, PROCEDIMIENTOS DE EVALUACION Y ACREDITACION	
1er Trabajo	20%
2do Trabajo	20%
3er Trabajo	20%
Examen	40%
Total	100%
Escala de calificación	8- 10
Minima aprobatoria	8

INDICE

Unidad I

1. Los griegos y la educación.....	10
1.1. Filosofía y teoría de la educación.....	16
1.2. La influencia de la educación de los griegos.....	17
1.3. Platón: vida, obra y aportaciones.....	22
1.4. Educación, filosofía y cultura en el mundo helenístico y su aportación a otras culturas.....	27
1.5. La educación: del cristianismo a la edad media.....	30

Unidad II

2. Renovación pedagógica en el siglo XVIII.....	36
2.1 Juan Amos Comenio, vida, obra y aportación.....	37
2.2 La educación del renacimiento de Kant.....	45
2.3 Juan Jacobo Rousseau.....	49
2.4 La educación en la época moderna.....	51
2.5 El romanticismo.....	52

Unidad III

3. La educación en la época moderna (La educación a partir del romanticismo)	
3.1. Goethe.....	60
3.2. Schiller.....	61
3.3. Hegel.....	63
3.4. Fichte.....	67
3.5. Pestalozzi.....	68
3.6. Fröebel.....	70
3.7. Herbart.....	74

3.8. Spencer.....	75
3.9. Bergson.....	79

UNIDAD IV

4. La psicopedagogía en el siglo XX

4.1. Epistemología de la educación.....	86
4.2. Los inventores de la educación.....	87
4.3 María Montessori.....	87
4.4 F. Ferrer i Guardia.....	92
4.5 John Dewey.....	95
4.6 F. Giner de los Ríos.....	100
4.7 Celestino Freinet.....	102
4.8 A. S. Neill.....	108
4.9 A. S. Makarenko.....	111
4.10 Jean Piaget.....	112
4.11 Lorenzo Milani.....	115
4.12 Paulo Freire.....	116
4.13 Lawrence Stenhouse.....	120

UNIDAD I

I. Los griegos y la educación

Introducción

Teoría

Para comprender la naturaleza de la teoría de la educación debemos tener conceptos claros acerca de qué es en general una teoría. Se trata de una cuestión complicada, pero intentaremos simplificarla lo más posible en vez de detenernos en sus complejidades. En el lenguaje corriente podemos usar la palabra «teoría» para referirnos a muchas situaciones diferentes, aunque relacionadas. Podemos decir: «yo tengo la teoría de que...», significando que podemos ofrecer un intento de explicación para algún estado de Cosas problemático, un propietario de una casa puede decir que tiene la teoría de que, la humedad de la pared de la sala de estar se produjo porque hacía demasiado frío en la habitación. Un pasajero que espera en la estación puede aventurar la teoría de que el tren trae retraso por culpa de la niebla. Sherlock Holmes, en el cuento titulado «The Speckled Band», concibió la teoría de que la dama había muerto porque alguien durante la noche había introducido en su cabecera una serpiente venenosa a través del ventilador. En cada caso «teoría» se refiere a un intento de explicar cómo las cosas han llegado a ser como son: las paredes dañadas, el tren con retraso, la víctima. La palabra se usa también para dar cuenta de intentos de explicar lo que es verosímil que suceda en futuro.

En el siglo XVIII, Thomas Malthus formuló la teoría de que la población tendía a crecer más rápidamente que las provisiones de alimentos y que se seguirían determinadas consecuencias sociales si no se ajustaban artificialmente las dos tasas de crecimiento. En este aspecto, la teoría era predictiva, al menos parcialmente: constituía un intento de explicar lo que podría esperarse que sucediera. En un sentido diferente, aunque relacionado, hablamos de «teoría» como contrapuesto a «práctica». El aprendiz de fontanero concibe la teoría» como lo que hace en las clases nocturnas, en cuanto diferente a lo que hace en su trabajo durante el día. Hace su «teoría» sobre un papel, mientras que su «práctica» lleva consigo el uso de materiales y herramientas. De forma similar podemos hablar de la teoría de los intercambios internacionales, en contraposición a lo que los agentes financieros hacen en sus despachos.

También en estos casos se puede decir que el término «teoría» cubre explicaciones de cómo las Cosas llegan a ser como son, en el mundo de la fontanería o de las finanzas, y explicaciones acerca de qué puede esperarse en el futuro. Lo que pone en relación a todos- estos ejemplos es que en cada caso existe una referencia a un cuerpo de conocimientos o creencias. El casero tiene algunos conocimientos sobre los efectos de la temperatura sobre la humedad; el pasajero sabe que la niebla a veces hace detenerse a los trenes. Sherlock Holmes tenía una creencia sobre los motivos y métodos del doctor Roylott. El aprendiz de fontanero, al hacer su «teoría», adquiere conocimientos que explican el funcionamiento de cisternas y tuberías. Malthus basaba sus predicciones en sus creencias respecto al crecimiento de la población y de los alimentos. El experto financiero tiene conocimientos sobre el movimiento de los tipos de cambio. En cada caso este conocimiento o creencia es la base para un intento de explicación de algún estado de hechos pasado, presente o futuro. Tenemos aquí, pues, un importante aspecto de la naturaleza de una teoría: su papel en cuanto explicación, sobre la base de alguna creencia presupuesta, de lo que sucede, ha sucedido o es verosímil que suceda. Este aspecto constituye el sentido central o paradigmático del término «teoría»: un instrumento para la explicación y la predicción razonadas. Encontramos el término usado de esta forma en lo que de forma general llamamos «ciencia». Una ciencia es una actividad que intenta explicar en términos generales lo que sucede en el mundo de los fenómenos. La gente tiende a concebir «teoría» como algo relacionado principalmente con una actividad de ese tipo, de ahí que, de acuerdo con la acepción vulgar, el sentido peculiar de «teoría» sea «teoría científica».

Podemos ahora señalar algunas características típicas de una teoría científica, de manera que podamos comparar con ella la teoría de la educación. Decimos que una teoría científica es un intento de dar una explicación general de algo que sucede en el mundo. Lo que desenfadadamente llamamos «el mundo». Constituye una intrincada red de cosas, acontecimientos y situaciones. Estos elementos tienden a producirse de acuerdo con determinadas pautas que constituyen uniformidades discernibles en nuestra experiencia. Al científico le interesan tales uniformidades. Su tarea consiste en encontrar un sentido para nuestro mundo dando cuenta de ellas. Intenta establecer la existencia de tales uniformidades

cuando no son obvias y establecer conexiones entre un conjunto de uniformidades y otro. De esta manera puede explicar lo que sucede y predecir el curso futuro de los acontecimientos.

Para ser estrictos habría que distinguir aquí entre una «hipótesis» y una «teoría». Una «hipótesis», en sentido científico, es el enunciado de una supuesta uniformidad de la naturaleza: que los gases se expanden cuando se calientan, o que los objetos materiales caen hacia la tierra si no están apoyados en algo. Una vez establecida, la hipótesis se transforma en una «ley de la naturaleza», en un enunciado general que describe una uniformidad observada en la naturaleza.

El término «teoría» en su sentido científico estricto puede entenderse mejor como un intento de dar cuenta de un conjunto de hipótesis o leyes de la naturaleza subsumiéndolas en una explicación más general. Un ejemplo sería el intento de Newton de explicar los movimientos de la materia diciendo que cualquier caso de movimiento material podría ser subsumido bajo la ley general de que los cuerpos se atraen mutuamente de acuerdo con sus masas relativas y en una determinada proporción a la distancia entre ellos. Esta «teoría» nos ayuda a explicar fenómenos tan diferentes como la caída de la lluvia, los períodos de las mareas y las órbitas de los planetas subsumiendo varias explicaciones diferentes bajo una misma ley más general. Otro ejemplo lo constituye la obra del geofísico Wegener, a quien llamó la atención la presencia de varias continuidades en las estructuras de las rocas de diferentes masas de tierra e intentó explicar estas coincidencias sugiriendo que había habido una deriva de los continentes a partir de una masa central. La teoría newtoniana de la gravedad, la teoría de la deriva de los continentes de Wegener, o la teoría darwiniana de la selección natural son otros tantos ejemplos de este tipo de explicaciones de segundo orden que se refieren a uniformidades establecidas. De todas las maneras, aunque puede establecerse la distinción entre hipótesis y teorías, el término «teoría» se usa con frecuencia, incluso en las obras de divulgación científica, en un sentido menos estricto, de forma que ambos términos se usan muchas veces como sinónimos. Puesto que este libro trata de teoría de la educación, y no de teorías científicas, no complicaremos nuestra exposición insistiendo en esta distinción, de forma que cuando hablemos de ciencia seguiremos la acepción menos estricta y usaremos el término «teoría» para referirnos tanto a hipótesis que equivalen a leyes de la naturaleza como a esas otras

teorías de orden superior, cuya finalidad es subsumir varias generalizaciones en leyes más generales. Para nuestros propósitos esto no tendrá graves consecuencias. Para una teoría científica es importante que cuadre con los hechos conocidos, que la explicación que proporcione sea correcta. Cuando el científico intenta establecer su teoría, busca la evidencia disponible en el mundo empírico. Esto le obligará a dedicarse a la observación sistemática y a la experimentación. Si resulta que la teoría no se ajusta a la totalidad de los hechos conocidos, debe ser modificada o reemplazada. Si está de acuerdo y explica los hechos que son relevantes para la teoría, entonces se considera confirmada y se convierte en una parte del amplio corpus de las leyes naturales.

Teorías explicativas y teorías prácticas

Si dirigimos nuestra atención a la teoría de la educación presente en las obras de los «grandes educadores» del pasado, constataremos que no está muy de acuerdo con la caracterización de una teoría científica que acabamos de dar. Platón, Rousseau, Froebel y otros no llevan a cabo su tarea de teorización educacional en la forma: en que lo haría un científico. Sus teorías contienen muy escasas referencias a la observación o a experimentos sistemáticos sobre los niños, por ejemplo, y sobre la forma de su desarrollo, o sobre los métodos de enseñanza y su efectividad. Lo que generalmente encontramos es que el autor comienza con determinados supuestos acerca de lo que se puede o se debe hacer en educación y, sobre la base de tales supuestos, ofrece algunas recomendaciones acerca de lo que los profesores y otros individuos deberían hacer. No todos esos supuestos son susceptibles de tratamiento y control por la investigación científica, pero incluso cuando lo son encontramos que, por lo general, esos autores no pretenden llegar a ellos como pretendería hacerlo un científico. Supuestos sobre la naturaleza de los niños, por ejemplo, se adoptan generalmente sin discusión o a partir de otros supuestos que tampoco han sido establecidos empíricamente. Tampoco las conclusiones a las que se llega en esas teorías pueden ser contrastadas con los hechos del mundo, como sería el caso de las conclusiones de una teoría científica. De ahí que Platón, Froebel y Rousseau hayan sido acusados de no ser en realidad teóricos de la educación. Sus opiniones y recomendaciones, se dice, no pueden ser contrastadas por referencia al mundo observable, ni están siempre

basadas en una evidencia empíricamente controlada. Algo hay de verdad en esto, pero hay que decir bastante más. Una cosa es demostrar que los teóricos de la educación han mantenido en el pasado supuestos y opiniones que no son empíricamente comprobables, y otra muy diferente concluir que la teoría de la educación en cuanto tal no es en absoluto una teoría. Los fallos de los teóricos tradicionales son ciertamente argumentos en contra de sus teorías particulares, pero todavía queda la cuestión de si la teoría de la educación en cuanto tal puede ser defendida de la acusación de que no es en realidad una teoría, o lo es sólo por cortesía. Es preciso que examinemos ahora esta acusación. Hay que reconocer que existe una diferencia entre las teorías científicas y otra clase de teorías, entre las que se incluyen las teorías de la educación.

La ciencia es fundamentalmente un asunto que tiene que ver con la explicación. El objetivo principal al hacer ciencia es captar la verdad sobre el mundo y expresar esa verdad en forma de leyes de la naturaleza. Es cierto que tales leyes, una vez establecidas, pueden usarse no sólo para explicar lo que sucede, sino también para que podamos predecir y hasta cierto punto controlar el futuro. Pero el científico en cuanto tal no tiene por qué hacer recomendaciones respecto al uso que se ha de dar al conocimiento que él proporciona. La cuestión de cómo podemos controlar acontecimientos futuros puede ser competencia del científico, pero no lo es la decisión de ejercer ese control y la forma como se lleve a cabo. Quizá Malthus estaba proponiendo una teoría científica cuando mantenía que la Población tiende a crecer más allá de lo que las provisiones de alimentos permiten y que el equilibrio se restablece de forma natural por el hambre y la enfermedad; pero cuando utilizaba teoría como base para dar consejos en contra de los matrimonios tempranos o en contra de la beneficencia, no estaba haciendo ciencia, sino algo diferente. Estaba dando consejos prácticos a los administradores y otras gentes. Podemos, pues, hacer una distinción entre teorías explicativas, como las de Newton y Wegener, y teorías prácticas. Más adelante nos ocuparemos en detalle de las teorías prácticas. Por el momento, advertamos que la tarea del científico, cuanto científico, no es principalmente práctica, sino explicativa tarea es hacer descubrimientos. Sin embargo, la educación es principalmente una tarea práctica. ¿Qué clase de tarea práctica? , es al que hay que discutir de forma más rigurosa, pero esencialmente implica realizar algo, cambiar las actitudes y el comportamiento de gente, por lo general, los de los niños. La labor del educador,

del profesor, es realizar una transformación en el mundo. Esta distinción es importante, porque puede argumentarse que mientras una teoría científica es básicamente descriptiva y explicativa una teoría educativa no se dedica a explicar cómo es el mundo. Más bien, como ha mantenido P. H. Hirst, su función principal es guiar la práctica educativa. Su función es principalmente prescriptiva o recomendatoria. La diferencia puede establecerse simplemente diciendo que mientras una teoría científica pretende decirnos qué ocurre, una teoría de la educación, lo mismo que las teorías de la moral la medicina o la política, pretende decirnos qué tenemos que hacer. Esto no quiere decir que una teoría de la educación no se pueda usar en algunas circunstancias, para explicar lo que ocurre, por ejemplo en una clase; pero la educación es principalmente práctica en cuanto a su función, y la teoría de la educación es principalmente una teoría práctica. Quizá pueda comprenderse ahora que una de las objeciones posibles a la teoría de la educación, en el sentido de que no opera fielmente como una teoría científica, está mal orientada. No puede constituir una objeción válida a la teoría de la educación el que sus conclusiones no puedan ser contrastadas con los hechos del mundo empírico, puesto que las teorías de la educación no pretenden dar una explicación de la forma como es el mundo. Una teoría de la educación no opera como una teoría científica, y no se la puede someter a los controles del método científico. Lo cual no significa que hayamos salvado a la teoría de la educación de todas las objeciones que podrían hacersele. Queda en pie el problema de cómo hay que evaluar sus afirmaciones. La cuestión es, sin embargo, que a la teoría de la educación no se le puede negar el título de teoría simplemente porque no se ajusta completamente a lo que es una teoría científica. El hecho de que la palabra «teoría» se entienda comúnmente en un contexto científico no significa que cuando se usa con otro sentido se esté usando de forma errónea o engañosa. Lo erróneo sería suponer que las únicas teorías fiables y auténticas son las teorías científicas. Esto sería como suponer que el ajedrez no es en realidad un juego porque no se use en él ninguna pelota o que un solitario no es propiamente un juego puesto que el jugador no tiene contrincantes. Los juegos no son menos juegos por el hecho de que se jueguen sobre un tablero o sin pelota o sin compañero. Y de la misma manera que existen diferentes clases de actividades llamadas juegos, también hay diferentes clases de teorías. Una clase es la de las teorías científicas, descriptivas y explicativas, otra la de las teorías prácticas cuya finalidad no es la explicación, sino la prescripción. El hecho de que estas teorías predominantemente

prácticas no sean «científicas» en el pleno sentido de la palabra no nos autoriza a considerar que no son teorías. Ni tampoco son una clase inferior de teorías. Son teorías de una clase diferente.

1.1 Filosofía y teoría de la educación

La Teoría de la Educación no puede desligarse de la Filosofía, así como es necesario que el docente contemporáneo posea principios y conceptos filosóficos, sean antropológicos o epistemológicos. Acá el papel de la Filosofía de la Educación le brinda al docente insumos cognitivos que enriquecen su práctica docente.

La Teoría de la Educación entendida como disciplina científica, como teoría sustantiva de la educación, tiene como objeto describir, explicar, interpretar, comprender (dimensión «teórico-científica») y transformar (dimensión «normativo-tecnológica») el proceso educativo general.

La Teoría de la Educación se nos presenta, pues, como un conjunto sistemático de conocimientos que se proyectan en la intervención pedagógica, de modo que saber científico y saber tecnológico son formas de saber que se integran en la Teoría de la Educación de forma inseparable (Castillejo, 1987).

La Teoría de la Educación que postulamos integrará, pues, el conocimiento de la realidad educativa de cara a la intervención sobre la misma para mejorar la práctica (Colom y Núñez Cubero, 2001).

Desde sus orígenes en la Grecia clásica la Filosofía se constituye como el saber más general y profundo sobre la realidad, porque se ocupa del conocimiento del ser en toda su amplitud a la luz de las últimas causas y primeros principios. La Filosofía, por su propia naturaleza, constituye un saber de segundo orden, pues sólo superando el plano epistemológico del conocimiento espontáneo y científico es posible alcanzar la unidad de sentido y universalidad a la que tiende la Filosofía.

En este contexto, la Filosofía de la Educación puede definirse como *la aproximación al mundo de los fenómenos educativos desde una perspectiva filosófica*. Se encuadra, por tanto, en el ámbito de la Filosofía Práctica pues constituye un saber *de la acción, para la acción y desde la acción*. En

consecuencia, su fin principal no es tanto la *contemplación* de la realidad educativa como su *mejora* [Amilburu 2010].

La Filosofía de la Educación se distingue de las demás materias filosóficas y pedagógicas por su objeto de estudio, la metodología que emplea y el fin que se propone alcanzar.

— Su *objeto* propio es el estudio del fenómeno educativo en toda su amplitud: los agentes, procesos y escenarios donde se desarrolla el binomio enseñanza-aprendizaje.

— Emplea para su elaboración *metodologías* filosóficas.

— Tiene como *fin inmediato* la elaboración de un cuerpo de doctrina que facilite a los profesionales de la educación la comprensión del sentido y las implicaciones antropológicas y éticas de su tarea, para mejorar su actividad práctica.

1.2 La influencia de la educación de los Griegos

La civilización griega es una de las culturas más importantes e influyentes de toda la historia de la humanidad. Grandes historiadores, escritores, científicos, artistas y filósofos que a través de los siglos han dejado huella en el tiempo y que muchos de sus aportes siguen siendo de referencia universal.

Resaltan personajes como Homero, que a través de relatos y hechos fantásticos (La Ilíada y la Odisea), aporta a la educación la formación y crecimiento personal de los ciudadanos, enfatizando los valores y principios que las personas deben alcanzar.

Muchos historiadores y arqueólogos no han llegado a la conclusión sobre si Homero realmente existió o se trata de un personaje legendario, pues no hay pruebas concretas de su existencia. Sus obras pueden haber sido escritas por otros autores antiguos o tal vez son apenas recopilaciones de tradiciones orales del periodo de la época de la Antigua Grecia.

La vida de Homero es una mezcla de leyenda y realidad. De acuerdo con la tradición, Homero era ciego y pudo haber nacido en cualquier localidad de la Antigua Grecia: Esmirna, Colofon, Atenas, Quios, Rodas, Argos, Itaca o Salamina.

Aunque son varias las vidas de Homero que han llegado hasta nosotros, su contenido, incluida la famosa ceguera del poeta, es legendario y novelesco. La más antigua, atribuida sin fundamento a Herodoto, data del siglo V a.C. En ella, Homero es presentado como el hijo de una huérfana seducida, de nombre Creteidas, que le dio a luz en Esmirna. Conocido como Melesígenes, pronto destacó por sus cualidades artísticas, iniciando una vida bohemia. Una enfermedad lo dejó ciego, y desde entonces pasó a llamarse Homero.

Sobre la muerte de Homero también hay mucho misterio. Investigadores modernos afirman que no hay ningún dato seguro de las fuentes de antigüedad que hablan sobre Homero. De acuerdo con los historiadores modernos, en caso que haya existido, es probable que haya nacido y vivido en la zona colonial griega del Asia Menor. Esta conclusión se extrae a partir de las características lingüísticas de sus obras y las tradiciones abordadas que son típicas de la región jónica.

También destacan los grandes pensadores griegos como Sócrates, Platón y Aristóteles. Además de filósofos fueron creadores de importantes sistemas educativos.

La antigua Grecia nos deja como herencia 2 escuelas diferentes: Atenas y Esparta

Atenas

La escuela era de tipo elitista, individualista. No todos los ciudadanos tenían acceso educación. Era dada a la clase privilegiada.

Áreas de estudio: Gramática, Música, Gimnasia y Aritmética.

En este tema vamos a tratar la educación de los niños atenienses, pero sólo de los varones, pues las niñas no pisaban nunca la escuela. Todo lo que aprende una joven ateniense - esencialmente las labores domésticas: cocina, tratamiento de la lana y tejido, y tal vez también algunos rudimentos de lectura, cálculo y música- lo aprende con su madre, con una abuela o las criadas de la familia. De hecho, las muchachas jóvenes apenas salen siquiera al patio interior de su casa, ya que deben vivir lejos de toda mirada, alejadas incluso de los miembros masculinos de su propia familia. Hecha esta salvedad, veamos cómo se educaban los niños atenienses.

En Atenas, la enseñanza, la asistencia a clase, no era obligatoria: el padre de familia gozaba de total libertad para educar a sus hijos o permitir que otros los educaran hasta los dieciocho años, edad en que el joven se convertía en ciudadano y debía realizar el servicio militar.

Hasta que el niño iba a la escuela (a los siete años), eran la madre y la nodriza quienes se ocupaban de él y le proporcionaban las primeras enseñanzas, que consistían en historias tradicionales, mitología y leyendas nacionales, y nada más, pues las pobres mujeres, que prácticamente nada habían aprendido, prácticamente nada podían enseñar.

A los siete años el niño comienza su "paideia", o formación cultural, pasando a la escuela, siempre de profesores particulares, donde cursaban tres asignaturas: gramática, música y gimnasia.

-La escuela del gramático.

En cuanto el pequeño ateniense tenía edad para ir a clase pasaba, al menos en las familias acomodadas con varios esclavos, de la vigilancia de la nodriza a la del pedagogo, que era un esclavo encargado de acompañarle a todas partes y de enseñarle buena educación, recurriendo, si era necesario, a los castigos corporales. El pedagogo lo acompañaba por la mañana a casa del maestro y le llevaba la cartera.

El niño empezaba por aprender a leer y luego a escribir. Aprendía a leer en voz alta y luego seguía haciéndolo igual, pues da la impresión de que no se practicaba la lectura en silencio.

El alumno practicaba después la escritura de las letras sobre una tablilla de madera barnizada de cera, y sobre ella trazaba los caracteres con ayuda de un punzón o estilete, cuyo extremo opuesto, plano y redondeado, servía para borrar. No había pupitres, y los alumnos se sentaban en taburetes alrededor del maestro.

En cuanto sabía leer y escribir con facilidad tenía que aprender versos de memoria, y luego fragmentos cada vez más extensos de los poetas. El primero era el más grande de todos, Homero, el autor de la *Ilíada* y la *Odisea*. Los griegos consideraban que Homero enseñaba todo lo que debía saber un hombre digno de tal nombre: las actividades de los tiempos de paz y de los tiempos de guerra, los oficios, la política y la diplomacia, la sabiduría, la cortesía, el valor, los deberes hacia los padres y hacia los dioses...

La enseñanza se completaba con la aritmética. Utilizaban los dedos para los cálculos elementales, y recurrían a las fichas de cálculo y al ábaco para los más complicados.

-La enseñanza de la música.

Para los griegos la música era la parte esencial y el mejor símbolo de toda cultura. Se decía que la música educaba el alma y la gimnasia entrenaba el cuerpo. Al parecer los niños aprendían con el maestro de música (citarista) canto al mismo tiempo que la música instrumental y la danza. La música se practicaba de oído, sin ninguna partitura.

El instrumento noble por excelencia era la cítara, pero también el oboe estuvo muy de moda en Atenas en el siglo V.

-La gimnasia.

No se sabe exactamente a qué edad comenzaba el joven ateniense a ejercitar su cuerpo bajo la dirección del pedotriba, tal vez a los ocho años, pero es más probable que fuera a los doce, cuando ya hacía varios años que acudía a la escuela del gramático y a la del citarista.

Los alumnos del pedotriba se dividían en dos clases: los pequeños (pai'de"), que tenían de doce a quince años, y los mayores (neanivskoi), de quince a dieciocho años.

La gimnasia se practicaba en la palestra: terreno deportivo al aire libre, cuadrado y rodeado de muros. En uno de los lados había unas habitaciones que servían de vestuarios, de salas de descanso con bancos, de baños y de almacén de arena y aceite.

Tres son los rasgos distintivos de la gimnasia griega: la total desnudez del atleta, las unciones de aceite y el acompañamiento de oboe durante los ejercicios.

Los accesorios indispensables que el niño debía llevar a la palestra eran la esponja, el frasco de aceite y un rascador o cepillo de bronce.

Los deportes más practicados eran la lucha, la carrera, el salto y el lanzamiento de disco y de jabalina. Además podían practicar el boxeo y el pancracio. Los niños de buena familia practicaban también la equitación desde muy pequeños.

- La pederastia.

El amor por los muchachos desempeñó un papel importantísimo en la educación griega. Los atenienses consideraban que la vinculación apasionada de un hombre (ejrasthv") y de un adolescente de 12 a 18 años (ejrovmeno") podía generar nobles sentimientos de valor y honor. Se puede decir que el joven ateniense aprende en la escuela (con el gramático, el citarista y el pedotriba) conceptos, técnicas, habilidades manuales, mientras que el amante proporciona la educación moral, enseña la virtud.

-Los sofistas.

La enseñanza que el joven ateniense recibía en la escuela era elemental y primaria; no existía hasta el siglo V a. de C. ninguna enseñanza superior, pero en la segunda mitad de ese siglo se produjeron innovaciones decisivas en la educación, gracias a la aportación de los sofistas. Con el desarrollo de la democracia, todos aquellos que querían dedicarse a la política necesitaban ejercitar el arte de la persuasión y la oratoria. Los sofistas asumieron entonces el papel de educadores.

Estos primeros profesores de enseñanza superior eran conferenciantes itinerantes. Las exhibiciones que hacían de su saber y de su talento de oradores les atraían a alumnos que se vinculaban a ellos y los seguían de ciudad en ciudad.

Enseñaban todo lo que entonces se podía saber y que no se enseñaba en la escuela elemental: geometría, física, astronomía, medicina, artes y técnicas, y, sobre todo, retórica y filosofía.

Esparta:

La educación estaba enfocada en la formación de guerreros.

Áreas de estudio: valor y respeto por las leyes patrias (patriotismo), desarrollo de la fortaleza física a través del ejercicio y deporte.

La educación espartana merece una mención especial, por su total contraposición a la educación ateniense.

Mientras que, como ya hemos dicho, en Atenas las jóvenes vivían recluidas, en Esparta las muchachas practicaban en público muchos deportes, al igual que los muchachos: la lucha y el lanzamiento de disco y jabalina. Pretendían así preparar madres de familia robustas y fuertes, que proporcionaran a Esparta hijos fuertes, buenos guerreros.

Los muchachos sólo permanecían con sus familias hasta los siete años, edad en la que el niño pasa a manos del Estado, al que no dejará de pertenecer hasta su muerte. El niño se alistaba en formaciones premilitares que se escalonaban a lo largo de todo su crecimiento. Sus estudios se limitaban a lo estrictamente necesario; el resto de su educación consistía en aprender a obedecer, soportar la fatiga con paciencia y vencer en la lucha, es decir, ejercicios físicos y entrenamiento para la guerra.

1.3. Platón: vida, obra y aportaciones.

Convirtió la filosofía en una ciencia del saber y el conocer. Se ocupó del ser humano. La educación era de tipo idealista (mundo de las ideas). Esto se ve reflejado en su libro "La República", educación para una sociedad perfecta. La alegoría de la caverna ilustra esta educación idealista. Además, busca el desarrollo de las virtudes del ser humano.

Nace en Atenas en el año 428 ó 427 a. C. Según cuenta el escritor Diógenes Laercio en su obra Vida de los más ilustres filósofos, nace en una de las familias de la alta aristocracia. Su madre, Perictione, era descendiente de Solón, el cual, a su vez, descendía de Neleo y de Neptuno; y su padre, Aristón, era descendiente del legendario rey ático, Codro, —asimismo, descendiente de Neptuno. Según nos cuenta el mismo Diógenes, Platón se llamaba, en realidad,

Aristocles, pero recibió ese nombre por la anchura de sus espaldas. De joven fue seguidor de Crátilo (un supuesto discípulo de Heráclito).

Cuando tiene veinte años, sucede el acontecimiento fundamental de su vida: conoce a Sócrates, a quien permanecerá ligado intensamente hasta la muerte del maestro. Son los años más agitados de la vida política de Atenas.

Cuando su intención era dedicarse a la política, se impuso en Esparta el gobierno oligárquico de los Treinta Tiranos (entre los que se encontraban parientes y amigos suyos), quienes le invitaron a participar en el gobierno, pero las tropelías de éstos (tales como el intento de involucrar a su maestro Sócrates en un asesinato) le hicieron desistir decepcionado.

Tras la caída de los Treinta y el restablecimiento de la democracia, se produce el penoso incidente por el que Sócrates (al que Platón describe como el mejor y más justo ciudadano de su tiempo) fue condenado a muerte. Todo esto le hizo renegar de la política activa, pero azuzó sus reflexiones sobre la mejor forma de gobierno; estas reflexiones ocuparon gran parte de su esfuerzo intelectual. Tras la muerte de Sócrates, Platón inicia una serie de viajes, que le llevaron a Megara, Egipto y Cirene.

Cuando tiene aproximadamente cuarenta años hace un viaje a la Italia meridional, donde conoció las comunidades de los nuevos pitagóricos (sobre todo la de Tarento, donde gobernaba Arquitas, filósofo pitagórico él mismo y amigo de Platón), y a Sicilia, donde traba amistad con Dión (cuñado de Dionisio el Viejo, rey de Siracusa, y tío de Dionisio el Joven, hijo del anterior), al que convirtió en discípulo suyo. Dión era, por entonces, un joven de veinte años, que quedó fascinado por el ideal político-filosófico de Platón, pero su empeño en llevarlo a la práctica provocó que las relaciones de Dionisio el Viejo, que no veía con buenos ojos las reformas que le proponían, con Platón, se agriaran (se dice que ése fue el motivo por el que Dionisio vendió a Platón como esclavo en Egina).

Rescatado por Anníceris, consigue volver a Atenas. Sea como fuere, Platón fue rescatado y, tras la vuelta a Atenas funda, hacia el año 387 a. C., la Academia, llamada así por estar situada en los jardines del héroe ateniense Academos. Era una comunidad de estudio, parcialmente

inspirada en las comunidades pitagóricas. Desarrolló una intensa actividad filosófica y científica, pero, a diferencia de los sofistas, no se perseguía enseñar cosas que pudieran tener una aplicación práctica e inmediata, por ejemplo, la retórica, sino fomentar el amor desinteresado a la ciencia. El programa de estudios culminaba en la filosofía, e incluía como preliminares las matemáticas, la astronomía y seguramente la armonía. Platón trataba de formar hombres de Estado, no demagogos. El político así formado no sería un oportunista, sino que actuaría de acuerdo con convicciones fundadas en verdades objetivas e inmutables. La Academia se mantuvo como tal hasta el año 529, en que fue cerrada por decreto del emperador Justiniano por motivos religiosos. Muerto Dionisio el Viejo, le sucede su hijo Dionisio el Joven. Dión convence a Platón para que lo intente de nuevo. El experimento comienza bien, pero Dionisio, que es un personaje caprichoso, destierra a su tío Dión. Platón permaneció en Siracusa algún tiempo, en calidad de huésped de Dionisio, y procuró iniciarle e impulsarle hacia la investigación filosófica tal como él la concebía, pero Dionisio estaba distraído por las preocupaciones políticas. Platón regresó desilusionado a Atenas. Unos años más tarde, encontrándose Dión todavía desterrado en Atenas, Dionisio le pide a Platón que regrese a Siracusa. Ante la petición de Dionisio y del propio Dión (que esperaba utilizar la influencia de Platón ante el tirano para que revocase su destierro), Platón inicia el tercer viaje a Sicilia, pero la experiencia fue, por tercera vez, un fracaso. Dionisio acabará reteniendo a Platón casi como prisionero, y esta vez sólo lo dejará marchar cuando Arquitas de Tarento envía una embajada en su busca. Cuando Platón estaba de vuelta en Atenas, Dión, tras un golpe de fuerza, pone fin al gobierno de Dionisio el Joven, pero al poco tiempo es asesinado en una conjura. Platón ya no se moverá de Atenas donde muere en el 347 a. C.

La producción escrita de Platón presenta dos características que conviene tener en cuenta: — La inmensa mayoría de sus obras están escritas en forma de diálogo. — A lo largo de su amplia vida productiva, Platón reelabora continuamente su doctrina, por lo que es conveniente dividir su exposición en etapas diferenciadas. Se distinguen cinco etapas:

1º. Diálogos socráticos de juventud: los diálogos de esta época son pequeños cuadros en los que se reproduce con bastante fidelidad la enseñanza de Sócrates (Platón pone muy poco de su parte). El tema es la virtud. Sócrates emplea su ya conocido método para encontrar la

definición de una virtud particular, pero en la mayoría de los casos no se llega a solución ninguna. Por supuesto el tema de las ideas todavía no aparece en absoluto. Pertenecen a esta etapa: Apología de Sócrates (no es un diálogo, sino un discurso de defensa de Sócrates ante el tribunal que le condenaría a muerte), Critón (o del deber): diálogo en la cárcel acerca de los deberes cívicos: Sócrates se niega a escapar). Laques (o del valor), Cármides (o de la prudencia), Lisis (o de la amistad), Eutifrón (o de la piedad religiosa), Ion (o de la poesía), y Protágoras (o de los sofistas), el diálogo más importante de esta época, plantea el problema de la posibilidad de enseñar la virtud, y aparece el concepto socrático de la virtud como forma de saber.

2°. Diálogos de transición: Revelan que Platón comienza a elaborar ya sus propias doctrinas. Sócrates, por supuesto, sigue siendo el personaje principal, pero su figura se va desdibujando cada vez más. Predominan los problemas políticos (Sócrates, enfrentado con los sofistas, y, por tanto, con la democracia). Se observa ya una notable influencia del pitagorismo (y quizá también del orfismo): preexistencia e inmortalidad del alma. Primeros esbozos de la teoría de las Ideas. Fueron escritos durante su primer viaje a Sicilia o inmediatamente a su vuelta. Pertenecen a esta etapa: Gorgias (o de la retórica), Menón (o de la virtud), Crátilo (trata sobre el problema de la significación de las palabras, y refleja la discusión sofística acerca de lo que es por convención y lo que es por naturaleza; aparece la teoría de las Ideas). De esta época son también: Hippias Menor: donde se desarrolla la tesis, sostenida por el Sócrates histórico, de que en el saber reside la virtud), Hippias Mayor (o de la belleza), Eutidemo (o de la erística sofística), Menéxeno (parodia de las oraciones fúnebres).

3°. Diálogos de madurez: Platón está en posesión de sus propias ideas. Redacta sus diálogos fundamentales (los diálogos de la época siguiente serán revisiones y ampliaciones). La teoría de las Ideas sirve de trasfondo para todos los demás temas. Elaboración de una teoría completa sobre el Estado. Continúa Sócrates como interlocutor principal, pero ya es —otro Sócrates, seguro de sí mismo y poseedor de la verdad. Es en estos diálogos donde se encuentran los principales mitos platónicos. Pertenecen a esta etapa: Banquete (teoría platónica del amor y de las Ideas), Fedón (o del alma), República, el más importante diálogo de madurez. Su tema central

es la justicia. Otro tema importante del diálogo República es el conocimiento y los diversos grados de conocimiento; para ilustrarlo recurre al símil de la línea, y a un mito conocido como mito de la caverna. Cierra el diálogo la República con el mito de Er, en el que plantea un tema al que también aludirá en el Fedro: el problema de la elección del destino por parte del alma. Valiéndose de un personaje, Er, explica que el destino futuro de las almas depende de su libre elección (determinada sin duda por las experiencias de su anterior vida), es decir, el alma se reencarnaría, al morir el cuerpo, en una u otra naturaleza según el tipo de vida que hubiese llevado en la reencarnación anterior. En Fedro vuelve a tratar sobre el amor, la belleza, y explica la naturaleza tripartita del alma, la inmortalidad y la unión accidental entre el cuerpo y el alma a través del mito del carro alado.

4°. Diálogos críticos: En esta etapa, el propio Platón plantea una serie de objeciones a su teoría de las Ideas (las expresa valiéndose de otros personajes históricos, Sócrates deja de ser el protagonista) y lleva a cabo un replanteamiento de dicha teoría. Fueron escritos después de su segundo viaje a Sicilia. A este grupo pertenecen: Parménides: autocrítica de la teoría de las Ideas, puesta en boca de un anciano Parménides ante el cual el joven Sócrates se tiene que batir en retirada; Teeteto: trata de la imposibilidad del conocimiento de las cosas particulares con independencia de las Ideas; Sofista: intenta definir al sofista empleando el método de la diáiresis (dialéctica descendente), y se plantea la cuestión de si, y cómo, las Ideas participan unas de otras; Político: trata del arte de gobernar, e intenta definir dicho arte recurriendo a la diáiresis.

5°. Diálogos de vejez: Platón abandona las cuestiones metafísicas y se interesa por la cosmología y la historia. Se mantiene la influencia del pitagorismo, evidente ahora en los planteamientos cosmológicos.

Su método de enseñanza. "la dialéctica" que va desde la opinión hasta el conocimiento de la verdad, un examen de las ideas.

I.4. Educación, filosofía y cultura en el mundo helenístico y su aportación a otras culturas

Es la etapa de la civilización griega en que se fundan escuelas en edificios y establecimientos formales. Variables de escuelas de moral.

Cultura helenística y educación

La civilización helenística nace con el propagarse de la cultura griega por toda la cuenca oriental del Mediterráneo hasta la India, como consecuencia de las conquistas de Alejandro Magno.

La cultura griega sobrevive a la conquista romana. En el período helenístico la polis ha dejado de existir como realidad autónoma -salvo los breves periodos en que las diversas alianzas de ciudades griegas trataron de aprovechar la discordia entre Macedonia y Roma. Por ello, el ocaso de la polis como punto de referencia de los valores explica las características de la cultura helenística:

- 1) Cosmopolitismo:** la cultura se considera independiente de la estirpe, el sabio tiende a considerarse ciudadano del mundo. La vida inestable y agitada de las monarquías helenísticas impide la formación de un sentimiento nacional; y el mismo carácter universalista del nuevo imperio romano favorece un modo de sentir cosmopolita.
- 2) Carácter erudito y especializado:** la creatividad artística se estanca y el literato tiende a convertirse en minucioso exégeta, en sistematizador del patrimonio artístico del pasado. Además, el crecimiento de los nuevos conocimientos de las ciencias, merced al contacto con otras civilizaciones, plantea la exigencia de la especialización en una sola disciplina (matemática, astronomía, geografía, medicina, etc.). La gramática se cultiva como una ciencia, dando nacimiento a la filología.
- 3) Predominio de las exigencias ético-religiosas en filosofía:** junto con la polis había declinado también la religiosidad pública conexas a los valores políticos de la comunidad. Así pasan a primer plano los problemas conectados con el destino individual del hombre.

El primer periodo de la civilización helenístico-romana se denomina alejandrino, dado que Alejandría se convierte en uno de los centros más importantes de la cultura científica y literaria.

Y en Atenas, junto a la Academia y al Liceo surgen tres corrientes: la estoica (llamada así por el “pórtico pintado”, *poikile stoá*, donde estaba situada), la epicúrea (llamada también “escuela del jardín”), el escepticismo. El fin que perseguían estas filosofías helenísticas era garantizar al hombre la tranquilidad del espíritu, a través del sosiego del ánimo y la eliminación de las pasiones. En Roma, las tres corrientes se combinarán y pasarán a denominarse eclecticismo. La acentuación de la tendencia religiosa se vuelve cada vez más dominante. Se busca recoger y unir los elementos religiosos implícitos en la historia del pensamiento helénico y de relacionarlo con la sapiencia oriental para mostrar la concordancia entre ambos. Se forma la tradición de que la filosofía de los griegos nació en Oriente. En el siglo I a. C. empezaron a aparecer escritos pitagóricos apócrifos. A fines del siglo I d. C. aparecieron las obras atribuidas a Hermes Trismegisto, que tienden a aproximar la filosofía griega a la religión egipcia. Estos escritos combaten el cristianismo y defienden el paganismo y las religiones orientales. Por otra parte, Filón de Alejandría intentó conciliar las creencias del Antiguo Testamento con la filosofía griega. En paralelo, surge la corriente neoplatónica.

Organización de la escuela helenística

La educación helenística siguió siendo privada. Sin embargo, los colegios de efebos habían sido desde un principio estatales (municipales). En Atenas la efebía había dejado de ser obligatoria, duraba un año y estaba abierta incluso a los extranjeros. Los monarcas no intervienen en la organización educativa, pero si en calidad de benefactores o mecenas, al igual que muchos particulares acaudalados: lo que hoy llamaríamos “fundaciones escolares”. Sin embargo, las polis se ocupan cada vez más de ampliar la legislación; y proveen a la construcción y manutención de los gimnasios.

El tipo de educación griega, que en Sócrates había encontrado su teórico, acabó por prevalecer y difundirse. La escuela elemental era de las primeras nociones, para la que se consideraban necesarios de cuatro a cinco años y estaba a cargo del *didáskalos* (maestro). Estos conocimientos eran indispensables incluso para los esclavos. La lectura y la escritura se enseñaban con un método árido y mnemónico (analítico-alfabético): se empezaba aprendiendo de memoria el alfabeto, a continuación se aprendía a trazar una por una las letras, se pasaba luego a combinarlas en sílabas y por último se llegaba a las palabras. Finalmente, se adquiría

seguridad y rapidez mediante interminables ejercicios de copia y dictado. No se preocupaba en lo más mínimo de despertar el interés y la curiosidad de los alumnos: si se distraían se procuraba corregirlos castigos. No faltaban “auxilios didácticos”: había tablillas enceradas con el alfabeto alrededor del borde, y otras de marfil con las letras grabadas debajo de la cera de manera que se pudieran “descubrir” con el estilo; había cajas de “cálculos” (guijarros para hacer cuentas), etc. El supuesto era considerar al niño como un ser desprovisto de intereses positivos y personalidad. La música, la danza y la gimnasia pierden gradualmente importancia y se convierten en algo accesorio.

La educación media es impartida por el gramático y consiste en la lectura y comentario de los “clásicos” (Homero, Hesíodo, los líricos y los trágicos). Este estudio mnemónico se complementa con el estudio de la gramática (creación de los alejandrinos). La característica más importante es la aparición del libro de texto, con clásicos extractados y comentados, tratados de gramática, literatura, historia y geografía, astronomía, aritmética, geometría, etc. Tal cultura “enciclopédica”, de formación multilateral y no profesional, comprende también las “mathemata” pitagóricas. En el nivel elemental la iniciación a la aritmética y la geometría no pasaba de las cuatro operaciones. En la fase secundaria se enseñaba algo de teoría musical y astronomía. Se hacía hincapié en las cualidades estéticas y místicas de números y figuras; mientras que la astronomía se reducía a una descripción fantástica de la bóveda celeste, con ingenuas teorías astrológicas (en la primera mitad del siglo III a. C. Aristarco de Samos había formulado la hipótesis heliocéntrica).

La educación superior es de carácter oratorio y está confiada al rétor (sofista). Pero la función del arte oratorio reviste una dignidad sólo en asambleas libres o en tribunales democráticos. Ahora bien, en los regímenes absolutistas de las monarquías helenísticas lo que predomina no es la oratoria deliberativa (destinada a sostener una tesis) y ni siquiera la oratoria judicial, sino la oratoria epidíctica o de aparato, o sea el arte de hablar hermosa y pulcramente, que encanta y divierte al auditorio, con el objeto de ganar el favor de los poderosos y del público culto para utilizarse con fines políticos. El arte oratorio se codifica escrupulosamente, se forman escuelas diversas (la “ática”, partidaria de la concisión y la sencillez; la “asiática” enderezada a

deslumbrar al auditorio con grandilocuencias y artificios retóricos; la “rodia” que mantenía una posición intermedia). En el periodo helenístico existen ya los abogados, pero sin preparación jurídica más allá de ser ayudante de un abogado experto.

En el campo filológico no existían relaciones eficientes entre alta cultura e instrucción: mientras los filólogos inventaban procedimientos de crítica de los textos clásicos, restituyéndoles su auténtica fisonomía y liberándolos de interpolaciones, en las escuelas seguían usándose los viejos textos corruptos preocupándose sólo de expurgarlos con fines morales. La instrucción superior se daba en instituciones diversas, tales como los “colegios de efebos (jóvenes)” o el Museo de Alejandría (sostenida por el mecenazgo de los Tolomeos). Se podía recibirla también en las escuelas filosóficas. Pero la forma común eran cursos dados por maestros particulares. En las escuelas filosóficas no se usaban formalismos, esquemas ni fórmulas mnemónicas, sino trabajo personal y discusiones colectivas en un austero clima de vida en común. La educación helenística seguirá siendo durante largo tiempo puramente humanística y no profesional (a excepción de la medicina).

"El fin último en educación era la felicidad".

1.5 La educación: del cristianismo a la edad media

El cristianismo con su poder divino se había encargado de transformar el mundo antiguo en mundo nuevo, y pronto hizo sentir su influjo por todas partes y en todas las cosas.

La educación y la instrucción recibieron grande impulso, y presentaron nueva faz conforme con el destino presente y futuro del hombre. No faltó quien pretendiese que donde está la fe la ciencia es inútil; pero no hallaron eco semejantes doctrinas, porque contaba la Iglesia con muchos hombres distinguidos que al abandonar el paganismo conservaban la afición a los estudios científicos, y porque los padres de la Iglesia de más renombre, como san Clemente de Alejandría, san Crisóstomo, san Gregorio Nacianceno, san Agustín, san Gerónimo y otros, defendían con todo su poder los fueros de la ciencia. La escuela de Alejandría y las de los catequistas, de que ya hemos hablado en los artículos respectivos, vienen en apoyo de esta aserción. Más en el primer periodo del cristianismo la educación pagana marchaba al nivel de los cristianos próximamente.

Las cosas sin embargo no podían permanecer largo tiempo en semejante estado, pues el espíritu del Evangelio penetraba en la sociedad, y a medida que se extendían sus saludables doctrinas, las escuelas y establecimientos paganos debían someterse, por fin, a la cultura cristiana. A pesar de todo, semejantes establecimientos se hubieran sostenido por más largo tiempo, y la transformación se hubiera verificado de distinto modo, sin la emigración de los pueblos. Desde el siglo IV hasta el VI fueron inundadas por los bárbaros casi todas las provincias romanas.

Reinaba la desolación por doquiera; a los males que procedían de fuera se agregaban los que eran efecto de las particiones del imperio, de las guerras contra los usurpadores, de impuestos insoportables y de la manera de recaudarlos. Las necesidades, del presente, la incertidumbre del porvenir, que a todos angustiaba, entorpecían los progresos de las ciencias aun en los intervalos de la paz. La escasez del tesoro público no permitía a los emperadores sostener los establecimientos de educación; los pueblos carecían de los medios necesarios de atender a tales servicios y las escuelas desaparecieron insensiblemente. Sin embargo, los hijos de los cristianos debían instruirse en la religión, y los que aspiraban al estado eclesiástico debían prepararse también para su carrera. Esta necesidad, a que se agregan las pacíficas relaciones de los bárbaros con los cristianos después de las primeras contiendas, contribuyó a que los intereses de la civilización estuvieran en manos del clero desde el siglo IX hasta el VI. Este orden de cosas, que fue un bien inmenso, perjudicó sin embargo al progreso de las ciencias, porque todas las escuelas se impregnaron del carácter teológico, los conocimientos humanos se modularon en un todo a la fe de la Iglesia, y se estableció completamente el despotismo intelectual. Todas las ciencias se redujeron al trivium y al quadrivum, de que hablaremos con más extensión en los artículos respectivos; es decir, se redujeron a la gramática, la dialéctica, la retórica, la música, la aritmética, la geometría y la astronomía, que constituyeron la instrucción del occidente por largo tiempo.

El influjo del cristianismo disponía a pensar en las cosas del cielo, a penetrarse del espíritu de amor y a avanzar en el terreno de la verdad. La Iglesia con su disciplina destruía insensiblemente

las costumbres brutales, haciendo que el espíritu predominase a las fuerzas y agilidad del cuerpo. Todas estas circunstancias y el espíritu caballeresco que se desarrolló más tarde, contribuyeron en gran manera a los progresos de la civilización en aquella época.

Durante este tiempo se ensanchaba la instrucción en las escuelas sobre todo, en las del orden de san Benito, y particularmente en Irlanda, Escocia e Inglaterra. La reputación de las escuelas de Irlanda se extendió por todas partes, de suerte que acudían muchos alumnos del continente a instruirse en ellas en la Biblia. Los conventos de Escocia e Inglaterra participaron pronto de la misma gloria, de suerte que mientras crecía la barbarie en otros países, se refugiaban las ciencias a los conventos de las islas Británicas.

Por el mismo tiempo el obispo de Mea, Crodegando» sujetó al clero a una regla parecida a la de san Benito, la cual facilitó extraordinariamente la creación de escuelas. Por este medio Carlomagno y aun sucesores pudieron establecerlas, no solo en los conventos, sino donde quiera que se hallase un clero numeroso especialmente en la residencia de los obispos.

Persuadido Carlomagno de que el poder de los estados se funda en la moralidad y la inteligencia de los súbditos, se ocupó en civilizar a estos. Logró despertar en muchos puntos, la necesidad de una instrucción superior, y tiene derecho, por este y otros resultados no menos brillantes de sus esfuerzos, a que se le considere como el restaurador de las ciencias en la Europa occidental. Llamó a la corte a los hombres más distinguidos de su época, procuró instruirse él mismo, y en medio de los grandes cuidados del imperio se ocupaba también en los trabajos científicos; hizo un ensayo de gramática de su idioma, y formó unas tablas astronómicas que fueron la admiración de Alcuino. En sus viajes inspeccionaba las escuelas e interrogaba a los niños, demostrando en su conducta que no aspiraba con esto a una vana gloria.

Carlomagno fundó en sus estados tres especies de establecimientos de instrucción: escuelas para el pueblo, escuelas superiores y seminarios de música. En las escuelas populares aprendían los niños a leer, escribir y contar. Teodulfo, obispo de Orleans, hizo establecer escuelas de esta clase en todos los pueblos de sus diócesis, disponiendo que la enseñanza fuese gratuita, a fin de que hasta los más pobres pudieran adquirir la instrucción necesaria a los ciudadanos. De los establecimientos superiores, el más antiguo es la escuela de la corte (Schola Palatina). Este

establecimiento, anterior a Carlomagno, no principió a florecer hasta el tiempo de Alcuino, llamado a Francia por el renombre que había adquirido y que había llegado a noticia del emperador. Alcuino eligió hombres capaces de elevar la institución, pero no introdujo nuevos métodos ni ensanchó la enseñanza.

Los seminarios destinados a formar cantores para las iglesias, se crearon en Mez y Soisson, poniendo al frente de estos establecimientos a Teodor y Benito, hombres aventajados en la música, y que fueron indicados al emperador por Adriano.

Luís el Piadoso siguió el ejemplo de su ilustre progenitor, pero carecía de la firmeza necesaria para hacer prevalecer su voluntad sobre la del clero; así que se entibió el celo de éste y desaparecieron insensiblemente o quedaron reducidas a elementales todas las escuelas que profesaban las siete artes liberales, hasta el siglo VIII, en el cual recibieron las ciencias nuevo impulso con la elevación de Hugo Capeto al trono.

En Alemania, donde Bonifacio había preparado los espíritus, obtuvieron excelentes resultados los esfuerzos de Carlomagno. Prosperaron primero las escuelas de los conventos y luego quedaron mucho más atrás que las de las catedrales.

En los siglos IX y X ningún país de la Europa occidental contaba tantos abades y obispos sabios como Alemania; en ninguna parte se exigían tantos conocimientos a los eclesiásticos, y en país otro alguno se interesaba más la nobleza por los progresos de las ciencias.

En tiempo de Othon, las relaciones con Italia sostuvieron el impulso que se había dado al saber, y desde su tiempo empezó a estudiarse el griego. Solo Inglaterra podía compararse ventajosamente con Alemania en aquella época, porque cuando parecía abandonada en Alemania la idea de Carlomagno de ilustrar a la masa del pueblo, la realizó Alfredo el Grande en Inglaterra, de que son una prueba evidente los progresos de la lengua nacional bajo su gobierno. No duraron sin embargo largos años aquellos dichosos tiempos, ni para uno, ni para otro país. Sustrajéronse los conventos de la vigilancia de los obispos, y desde entonces, a medida que se enriquecían, se introdujo entre los monjes una vida poco a propósito para los estudios, perdieron insensiblemente la afición a las ciencias, y sus escuelas decayeron completamente. Las de las catedrales no tuvieron mejor suerte, sobre todo desde que los

canónigos de Treveris rompieron el lazo canonical con aprobación del obispo. Seguido generalmente este ejemplo, se dispersaron los canónigos y desaparecieron sus escuelas. Esta decadencia fue acaso también debida en parte a la fundación de las universidades, a la actividad que empezaba a experimentarse en las ciudades, para la cual eran ya insuficientes las escuelas de aquella época.

A medida que se desarrollaban las relaciones sociales y políticas de los pueblos, y que se conocía la civilización de otros países, no podía satisfacer la instrucción de las escuelas eclesiásticas. Entonces, con la participación de los príncipes y magnates, se reunieron hombres ilustrados y jóvenes entusiastas que no pertenecían al clero, con objeto de suplir a lo que faltaba en las escuelas de éste. Algunas de las escuelas fundadas por estas sociedades existían ya en los siglos XI y XII, pero solo obtuvieron privilegios en el siglo XIII, como la escuela de medicina de Salerno, la de derecho de Bolonia y la de teología de París. En estas escuelas fue ampliándose gradualmente la enseñanza, hasta la fundación de las universidades, que hicieron grandes servicios en todos los países y acabaron con las antiguas escuelas.

Los franciscanos y dominicos establecieron también escuelas en la edad media para los aspirantes a la orden, y otras distintas para cuantos querían frecuentarlas. Escribieron también algunas obras superiores a las empleadas hasta entonces, y como, sus escuelas estaban en las ciudades, quedaron desiertas las de los benedictinos, aunque las de estos eran superiores.

Desde el siglo XII se establecieron escuelas en los pueblos bajo la vigilancia de las autoridades locales. Estas escuelas sin embargo no diferían gran cosa de las de los conventos, pues que estaban reducidas al estudio de memoria, a causa del grande precio de los libros y el papel. El maestro, auxiliado a veces por los discípulos de mayor edad, recitaba la lección hasta que la mayoría la aprendía de memoria y la explicaba después bien o mal. Cuando disminuyó el precio del papel, se adoptó el método del dictado. En suma, no diferían estas escuelas de las del clero sino en la forma exterior, y servían asimismo, por lo común, para formar eclesiásticos. Decidida la creación de una escuela, se construía un edificio, se fijaba la dotación del maestro y la retribución de los niños, y se nombraba un rector de entre el clero, y la autoridad civil no se

cuidaba más de la escuela. Entonces el rector nombraba auxiliares pertenecientes también al clero, y estos eran los encargados de la enseñanza. En el siglo XIV los discípulos de más edad viajaban para frecuentar diversos establecimientos, y esta costumbre, que al principio tuvo por objeto adquirir una educación más esmerada, degeneró por último en una vida vagabunda; así que estas escuelas destruyeron las de los conventos sin contribuir en nada a los progresos de las ciencias. La educación de la masa del pueblo en aquellos tiempos era casi nula. Los estudios clásicos introdujeron después cierta libertad de espíritu, y con ella cambios notables en la educación y enseñanza, los cuáles bajo el influjo del cristianismo prepararon los progresos del porvenir.

Tal es el ligero bosquejo del estado de la educación durante la edad media en Europa. No concluiremos sin embargo sin hacer mención honorífica de Lotario y de los papas Eugenio II y León IV, que hicieron tan grandes esfuerzos, aunque infructuosos, en Italia por la creación de escuelas, y sin recordar el influjo de la cultura de los árabes y del imperio de oriente y de nuestra patria en la civilización de Europa occidental durante la edad media por más que consagremos artículos especiales a este asunto en el Diccionario.

UNIDAD II

2. Renovación pedagógica en el siglo XVIII.

La educación constituyó, como es bien sabido, el gran tema del siglo XVIII. Fue uno de los ejes principales de la Ilustración, en sus principios filosóficos y morales y en sus prácticas reformistas, desde una concepción del ser humano que, apoyándose en la epistemología empirista de Locke y el Sensismo de Condillac, situaba en las impresiones sensibles la base de todo conocimiento y realzaba así la importancia del medio y de las influencias externas en la formación física, moral e intelectual del individuo, hasta llegar a considerar que «la buena educación puede trocar la naturaleza». Al mismo tiempo, ilustrados y reformadores estimaban que la transformación individual a través de una educación que desterrase prejuicios e inculcase los valores y comportamientos adecuados constituía un requisito imprescindible para la reforma de la sociedad. De ese modo, puede afirmarse que la educación no constituyó una dimensión más del debate intelectual y los empeños prácticos de la ilustración, sino, en cierta medida, su núcleo y motor. La preocupación pedagógica, en España como en el resto de Europa, atravesó la producción literaria del siglo, animó los debates en foros reformistas como academias o sociedades económicas, ocupó las páginas de los periódicos e inspiró el esfuerzo de reforma de las instituciones educativas existentes (universidades, colegios mayores, establecimientos nobiliarios) y la creación de otras nuevas (academias técnicas y, militares, escuelas profesionales y de primeras letras), aunque, como es bien sabido, con resultados sólo parciales. En consonancia con la «obsesión pedagógica» del siglo de las luces, la educación se convirtió también en esa época en uno de los principales filones de la producción editorial. En Francia, en buena medida estimulados por el éxito espectacular del *Émile* de Rousseau (1762), aparecieron durante el último tercio de siglo un promedio de 5 nuevos títulos anuales sobre educación, además de numerosas reediciones de obras ya publicadas. Sin alcanzar tales magnitudes, dentro del panorama más modesto de la edición española, el número de publicaciones sobre educación se multiplicó también en las décadas finales del siglo XVIII, tal como reflejan catálogos y bibliografías. Esas obras incluían reflexiones pedagógicas de carácter general, tratados educativos diferenciados según el sexo o condición social de sus destinatarios (para la educación de los niños, de las mujeres, de la nobleza, de los artesanos...), textos de

educación física, compendios de saberes para su uso escolar, memorias sobre temas pedagógicos para su discusión pública en sociedades y academias u obras de ficción (novelas, teatro) con un propósito explícitamente didáctico.

2.1 Juan Amos Comenio, vida, obra y aportación

Jan Amos Komenský (nombre en checo pronunciado), en latín Comenius, derivando actualmente en el apellido Commentz (Uherský Brod, Moravia, 28 de marzo de 1592 - Ámsterdam, 15 de noviembre de 1670) fue un teólogo, filósofo y pedagogo nacido en la actual República Checa. Fue un hombre cosmopolita y universal, convencido del importante papel de la educación en el desarrollo del hombre. La obra que le dio fama por toda Europa y que es considerada como la más importante, es la *Didáctica Magna*, y su primera edición apareció en el año de 1630. Le dio importancia al estudio de las lenguas y creó una obra llamada *Puerta abierta a las lenguas*. Se le conoce como el Padre de la Pedagogía, ya que fue quien la estructuró como ciencia autónoma y estableció sus primeros principios fundamentales. En su obra "Las nuevas realidades", Peter Drucker realza la posición de Comenio como el inventor del libro de texto, en un intento (exitoso por cierto) de incentivar la autonomía del proceso formativo para evitar que el gobierno católico eliminara del todo al protestantismo en la República Checa. «Si la gente lee la Biblia en casa, no podrán confundirse» fue el pensamiento de Comenio.

Los grandes aportes realizados a la Pedagogía, sus viajes por diferentes países de Europa (en muchos de ellos, invitado por reyes y gobernadores), y la alta preparación y constancia en su labor de educar, le valieron el título de "Maestro de Naciones".

Biografía

El lugar de nacimiento de Comenio es desconocido pero lo que se estima es que sus padres provenían del Reino de Hungría. Por otra parte, hay tres posibles lugares fijados para su nacimiento: Komná, Nivnice, o Uherský Brod en Moravia (ahora República Checa).

- Komňa es una pequeña aldea donde vivieron sus padres y del cual tomó su nombre. (Komňa < Komenský); Comenius es la forma latina).

- Nivnice es la aldea donde pasó su niñez y el lugar de nacimiento más probable.
- Uherský Brod es el pueblo al que se mudó durante su niñez. Aquí hay un museo dedicado a él. Comenio fue profesor y rector en las ciudades de Přerov y Fulnek, en Moravia, hasta el inicio de la guerra de los Treinta Años, cuando el ejército del Sacro Imperio envió a los habitantes de Moravia al exilio. Se estableció en Leszno (Polonia) y como obispo de los moravos ayudó a mantener la unidad de su grupo. En 1638 fue invitado a Suecia para participar en las reformas educativas. Suecia, donde trabajó hasta 1648. Después pasó a Polonia, Hungría y Holanda.

Influencia en la Educación

Comenio nos decía la importancia del poder de la educación para mejorar al hombre y a la sociedad. La educación es universal debe tener orden y método, debe ser amena, el alumno debe ser el centro de atención. Para Comenio, enseñar se debe a una disposición de tres cosas: tiempo, objeto y método, aportó ideas educativas basándose en tres métodos: comprender, retener y practicar, la finalidad de ello era mejorar la enseñanza para el alumno, se inclinó a la capacidad de sensibilidad del profesor hacia el alumno, así mismo la interacción y con ello garantizar el éxito del aprendizaje.

La obra que escribió la de mayor interés es su "Didáctica Magna," uno de los primeros libros escritos sobre el tema de educar a los niños y dirigir bien la escuela. A través de sus obras, desarrolló un método didáctico. Comenio dio inicio a los textos ilustrados para niños, con figuras de animales y acciones, graduados de fácil a difícil, haciendo que el alumno pudiera entender con mayor facilidad, fue el primero que presentó una metodología de la educación basada en la unión de la pedagogía con la didáctica. Con este sistema quería dirigir la progresión moral e intelectual del alumno. Actualmente se desarrollan sistemas psicocéntricos haciendo uso de diversos materiales para que el alumno se desenvuelva correctamente. Comenio es muy conocido por sus contribuciones a las técnicas de enseñanza que, junto con sus principios educativos, se desarrollan en su gran obra Didáctica Magna. En ella señala cuál es su concepto de la enseñanza que se resume en una frase suya: "enseña todo a todos". Fue el primero en

instruir lenguas tradicionales mediante el uso de pasajes de la misma y de la traducción correspondiente en la lengua moderna.

En su obra *Orbis Pictus* (1658) muestra un mundo visible en dibujos, un libro para el aprendizaje del latín, que parece ser el primer libro ilustrado para niños. Hoy en día podemos encontrar muchos libros ilustrados y deberíamos tener en cuenta a Comenio, de quien podemos claramente decir que fue su inventor. Incluso Goethe, cuya niñez transcurrió cien años después de la publicación del *Orbis Pictus*, considera, con el mayor agradecimiento a este librito como uno de sus primeros tesoros. Durante todo el siglo siguiente, fue imitado con ediciones cada vez más lujosas. Pero quizá su obra más personal sea *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, una incisiva sátira social en la que propone que el filósofo debe refugiarse en el interior de sí mismo, en el que llama «el paraíso del corazón»

Didáctica Magna

Comenio dividió su obra *Didáctica Magna* en tres partes:

- Didáctica General (Cap. 1 – 9)
- Didáctica Especial (Cap. 10 – 14)
- Organización Escolar (Cap. 15 – 33)

La palabra didáctica proviene del griego διδακτικός, ή, όν didaktikè significa el arte de enseñar. Magna significa grande moralmente. Esta obra recoge el necesario método. Comenio busca la sistematización de los procesos educativos. Se preocupa de las diferentes etapas del desarrollo educativo y separa por edades la educación con el fin de colocar los conocimientos en espiral. Habla de la globalidad de las unidades, aspecto que hoy en día aún se tiene muy en cuenta. Cada aprendizaje debe formar parte de otro o inducirlo. El autor es el primero en tener cuenta al alumnado y sus necesidades. Comenio también menciona que cada alumno es diferente. Y no hay que menospreciar a ninguno. No debe hacerse distinción social o de género. La mujer ha sido creada a la semejanza de Dios, es un ser racional al igual que el hombre. Comenio también creía que la mujer es buena para la Ciencia y que debería tener estudios científicos

para posteriormente seguir con la educación universal. En el siglo XVII, Comenio utiliza el término Plan de estudios para establecer, como un señalamiento amplio, el conjunto de temas a trabajar en el sistema escolar. En este sentido, es un error sostener que en la escuela tradicional "el profesor recibe ya hechos los programas, que hacerlos es responsabilidad que no le compete... Entendemos que en lo que se puede denominar "la escuela tradicional"(siglo XVII a XIX), los planes de estudio son considerados desde la didáctica como una propuesta de temas muy amplios a desarrollar en el transcurso de una etapa académica. En cuanto a la noción de programas de estudio, concluimos que no existe, en este momento, en parte porque las grandes reflexiones acerca de la Didáctica se dan antes de que se conformen los sistemas educativos y se establezcan las leyes sobre la obligatoriedad de la enseñanza, y, en parte, porque desde este pensamiento didáctico se establece la función intelectual del docente como una función insustituible.

- **Didáctica General**

En el vientre materno se prepara el cuerpo para ser habitación del alma. En la tierra el alma se prepara para la vida eterna "Dios creó todo para dárselo al hombre". En ella, el hombre debe lograr fines secundarios: criatura racional, criatura señor de las criaturas y criatura a imagen y complacencia de su creador; va a ser conocedor de todas las cosas, dueño de ellas y de sí mismo y como fin, tendrá la búsqueda de Dios. Tomemos en cuenta que el hombre, para Comenio, es sabio, bueno, y tiene una inteligencia con la cual él puede percibir el conocimiento de las cosas y de Dios. Somos un milagro, estamos hechos a su imagen y semejanza. Tenemos un esquema del universo, estamos dotados de sentido y siempre estamos en busca constante de aprender para llegar a una perfección y a ser felices. Comenio nos habla de la honestidad, y la base de ésta es la armonía.

También nos dice que la religión es una forma de vida, basada en una relación esencial de una persona con el universo o con Dios. Nos habla de las "semillas" de Ciencia, honestidad y religión, que en muchos de los casos no han dado frutos. Con esto vemos que "el hombre es hombre" cuando hace lo que tiene que hacer en la vida: ejercicio mental, enseñanza, y dar a cada quien lo que merece. La formación de la persona se debe de dar en la infancia, porque allí no tiene bien estructurados los roles que le está marcando la comunidad; sin embargo en la

adolescencia es donde más se debe enseñar para reafirmar los conocimientos infundidos en la etapa anterior. Hay que poner mucho énfasis en el modelo de padres que se tiene, por que por medio de ellos dependerá la educación que tengan los hijos frente a la sociedad. Los maestros son los principales moderadores primarios para dicha formación. Todos los hombres deben ser bien preparados y educados en su vocación, para esto a algunas personas habrá que educarlas desde la infancia ya que unas tardan más que otras para poder asimilar un conocimiento. Pero hay que tomar en cuenta algo importante; nadie debe ser excluido de una educación ya que es la principal fuente de sabiduría del propio ser humano. A todos, por consiguiente, hay que tratarlos como se merecen y no menospreciar a otros que les cuesta más trabajo asimilar una cosa, por eso también hay que explicar todo de acuerdo a la capacidad de cada persona. Todos los hombres deben ser encaminados a los mismos fines, son únicos e irrepetibles, con capacidades y limitaciones con virtudes y habilidades, con aptitudes y destrezas.

- **Didáctica especial**

Comenio decía: "El hombre es la criatura postrera, la más absoluta, la más excelente de todas las criaturas". Lo fundamental para el hombre, es conocerse a sí mismo como una criatura de Dios que está hecho a su imagen y a semejanza; con esto nos da un panorama absoluto de los dichosos que somos al encontrarnos en esta vida. Ahora cabe mencionar "No debemos aprenderlo, sino haberlo aprendido", es decir que todas las cosas sean siempre bien aprendidas por medio de un hábito y costumbre que nos lleve a mejorar siempre como persona y como ser humano.

Hay que inculcar buenas costumbres y el arte de formar las mismas, puede expresarse en reglas diferentes: todas las virtudes deben ser enseñadas, en primer lugar se deben enseñar las cardinales: prudencia, templanza, fortaleza y justicia. Desde el primer momento de la infancia se debe dar una buena educación, las virtudes se aprenden del espíritu y es necesaria la disciplina para prevenir las malas costumbres. La piedad es un don de Dios y nos viene del cielo, siendo doctor y maestro de ella el Espíritu Santo.

- **Organización escolar**

Comenzamos con la felicidad y sus fundamentos para poder enseñar a los adolescentes: se inicia temprano, antes de la corrupción de la inteligencia, se actúa con la debida preparación de los espíritus, va de lo más fácil a lo más difícil, se procede despacio con todo, no se obliga al entendimiento a algo que no le convenga, siempre es por un mismo método. La cultura-latina es y consiste en la educación general de todos, se educan virtudes como ya había mencionado antes, no solo se educa a los hijos de los ricos sino a todas las clases sociales. No es necesario que la escuela esté llena de gritos o golpes, debe necesariamente tener vigilancia y atención para todos sin ninguna excepción.

La disciplina más rigurosa no debe emplearse con motivo de los estudios sino para la corrección de las costumbres. La academia es el más elevado conocimiento y de desarrollo para la persona estudiante, sus procedimientos son fáciles y prácticos, siempre buscan ir al fondo de las cosas, jamás se quedan con la primera impresión, son sabios y se ilustran en los libros.

Hay una gran necesidad para reformar las escuelas y se sugieren los siguientes puntos:

- Método de enseñar alcanzando la perfección
- Ensayos de los inventores del arte tipógrafo
- Producir vastos ejemplares
- No ser semejantes por sus características
- Elegancia y primor
- Revisar y corregir

En su didáctica magna, hace una reforma de la organización escolar, distingue cuatro escuelas muy parecidas a las actuales:

- La escuela maternal: Sería la comparación a la guardería, que en total llegan hasta los 6 años. En esta el autor dice que se deben enseñar las ciencias.

- La escuela elemental: Es el equivalente a primaria (hasta sexto) que llega hasta los 12 años. En la época del autor, era obligatoria igual que en la actualidad. En ella se enseña una instrucción general y virtudes. Se cultiva la inteligencia, la memoria y la imaginación.
- La escuela latina o gimnasio: lleva de los 12 a los 18 años, lo que nosotros actualmente llamamos secundaria. Sirve para preparar a los alumnos para estudios superiores. Cuando acaban esta escuela los alumnos realizan un examen para comprobar quienes son aptos para entrar en la academia, hoy la educación superior.
- La academia, hoy conocida como la Educación universitaria: de los 18 a los 25 años, es muy parecida a la universidad, lo único es que ahora hay carreras que no duran tanto tiempo y gente que no tarda tanto o que tarda más que hasta los 25 años en aprobar. El Estado concedía becas como hace ahora.

Comenio introduce una innovación: El estudio de las mujeres, ya que estas, reconoce, son tan o más inteligentes que los hombres, también incluye la educación para las mentes menos capacitadas, ya que estas son las que más ayuda necesitan para llegar, aunque sea, a aprender costumbres. Intenta que el estudio empiece en una cosa sencilla y esta te lleve a una más compleja. También intenta que la educación sea razonada que los alumnos antes de preguntar reflexionen sobre ello. La educación debe llevarles a la libertad, el gozo de vivir y la dicha.

A lo largo de la historia de la humanidad, el análisis de las necesidades del hombre ha ocupado un lugar importante que aún conserva. Si bien éste análisis ha abarcado diferentes campos de la vida humana, el área que aparenta ser el centro, es la Educación. Y si bien ha habido interrupciones en la constitución del discurso pedagógico moderno, no podemos ignorar que las mismas han servido como momentos de observación y reflexión para la configuración de un nuevo discurso basado en los anteriores. Desde Comenio, la discusión sobre la escuela transcurrió por diferentes caminos, pero siempre se coincidió en la necesidad de educar al hombre para la sociedad en que vive. Es así como vemos a Comenio presente hoy a través de la simultaneidad, la universalidad de la educación, y la alianza escuela-familia. Para este hombre, el único modo de que el individuo llegue a ser un hombre genérico y logre alcanzar la

perfección es que no quede hombre sin llegar al saber erudito y es la escuela el vehículo por excelencia que está en condiciones históricas y tecnológicas de transmitirlo.

Él promovió la reforma educativa a partir de un supuesto básico considerando que dado un alumno, un docente y un contenido, se podía modificar al alumno aplicando un método para acercarlo a un ideal socialmente aceptado. Como observador de la realidad de su época, calificó a las escuelas como “mataderos de mente” y su propuesta de cambio se fundamentó en tres premisas fundamentales: orden y método, facilidad para aprender y enseñar y solidez en todos los campos. Es por esto que su Didáctica Magna se transformó en la “caja de herramientas” de todo docente. Cambió los castigos físicos por el amor y la comprensión, determinó la necesidad del aprendizaje gradual y estandarizó la importancia de considerar a la educación como un proceso que abarca toda la vida del individuo. Es aquí donde cabe analizar a quienes Comenio consideraba “alumnos”. Su propuesta era para “todos, todo y totalmente” como ya se citó al comienzo. Puede tomarse como demasiado amplio su concepto, pero en realidad observamos que su “todos”, era todos los niños sin deferencia de sexo, condición social o edad. Su “todo” era lo que el alumno necesitaba para su vida de infante y su “totalmente” involucraba al hombre íntegro considerando su vida intelectual, espiritual y física.

La escuela es pensada por Comenio, basada en una alianza escuela-familia, que imparte conocimientos estandarizados por medio de un libro único, que, a través de un método, instauraría una nueva forma social esencial en la vida de todo ser humano. Sin embargo, muchos años debieron pasar para que sus ideas se vieran plasmadas en las escuelas, que recibían al cuerpo infantil desplazado del seno de la familia, considerada incapaz de llevar adelante la tarea de educar. Este traspaso se basaba no sólo en esa incapacidad, sino también en que los niños aprenden mejor con otros niños y en manos de personas especializadas en el arte de educar: los maestros. Dijo Comenio “...la escuela debe ser un grato prelude de nuestras vidas...”. Y el discurso pedagógico siguió su curso, entre interrupciones y grandes cambios para llegar a nuestros días y encontrarse actualmente pasando un momento de transición que requiere de todos: Estado, docentes, alumnos, padres entre otros.

2.2 La educación del renacimiento de Kant

Kant distingue tres fases en la educación:

- La educación física, que comprende dos fases: la educación del cuerpo, consistente en los cuidados prodigados por los padres, nodrizas y sirvientes; y la educación física activa, la ejercitación del cuerpo.
- La educación intelectual o instrucción que se desarrolla en la escuela. Kant defiende la educación pública, porque ésta es formadora de la ciudadanía.
- La educación moral, fundamento de toda la actividad educativa. El ejercicio docente permite mostrar que cada fase se prepara y se funda en las anteriores, por lo que es indispensable concebir el proceso educativo como una experiencia integral, es decir se trata de coordinar las diferentes fases y las exigencias morales acorde con la edad del infante. Asimismo, es preciso subordinar jerárquicamente las fases entre sí: la disciplina del cuerpo prepara para las disciplinas intelectuales y ambas para la moral.

En el planteamiento de Kant la disciplina es el medio que permite al ser humano humanizarse, por medio de la cual se apropia de su razón, siguiendo un plan de conducta y la compañía de otras personas (Kant, 1981b, 35). Por tratarse de un proceso adaptativo del sujeto al mundo social y cultural, la disciplina constituye la dimensión negativa de la educación. Las reflexiones sobre educación plantean el problema de cómo conciliar la libertad del educando con la disciplina necesaria para superar sus impulsos ontogenéticos y filogenéticos. La respuesta de Kant parte del estado salvaje, natural del infante, reacio a toda sujeción a leyes; tal estado deberá ser superado por el estado de cultura, que conlleva la conciencia del deber y una libertad razonable, sólo alcanzable por la educación y el trabajo, conceptos que reúnen en sí a la obediencia y a la libertad: porque el trabajo requiere de obediencia (a la realidad y sus imposiciones); pero también hay en él un proyecto creativo que implica libertad. El trabajo de la educación es promover un hacerse a sí mismo, en consonancia con la naturaleza en función del deber ser.

La educación física

Kant sigue las líneas directrices de Rousseau: dejar actuar a la naturaleza, abstenerse de estorbarla. Es preciso recordar que en la educación del cuerpo ya está presente la educación moral.

Esta educación inicia cuando el niño comienza a jugar, a correr, a saltar. También entonces hay una educación moral, porque el niño se impone privaciones en pro de un mayor aprovechamiento en el juego. Aconseja la práctica de actividades que propicien la coordinación entre los movimientos y el uso de los órganos de los sentidos. Se interesa igualmente por generar, en esta etapa, actitudes de autodominio y coraje. Ante el poder de la afectividad en la conducta humana, Kant ha insistido en la pedagogía del esfuerzo y del sacrificio. Lo que produce placer es, cuando menos, sospechoso, pues indica que el hombre se complace en sí mismo, desviándose de la rectitud que debe tener su conducta. Por lo mismo no admite la felicidad como fin; para él esto es una hipocresía moral, pues es un intento de disfrazar la complacencia de dignidad ética, lo cual revela que Kant entendía la felicidad como placer, y especialmente, placer sensible. Pero como el infante no puede entender esto, y no es realmente autónomo, debe suplirse su razón y su voluntad con mandatos. Su actuación responde en un primer momento al seguimiento de imperativos hipotéticos. Con esta opinión, en cierto sentido, recae en el conflicto de Locke entre habituación y autonomía. No obstante Kant insiste en que dichos mandatos sólo son pedagógicamente válidos si contribuyen a que se vaya preparando la futura autonomía moral de la voluntad.

La educación intelectual

Esta fase educativa debe llevarse a cabo en la escuela, bajo la idea del trabajo, y no del juego. El ideal kantiano de la educación intelectual es conquistar la autonomía de juicio necesaria para la formación de una libre conciencia moral. Nunca se debe cultivar una facultad del espíritu aisladamente, sino en relación con las restantes: por ejemplo, trabajar la imaginación para el aprovechamiento del entendimiento. Una educación basada en el desarrollo de una sola facultad es deformante, porque todas las facultades son necesarias para el ser humano, por lo que la formación del proceso educativo es integradora. Privilegia la enseñanza de temas relacionados con la historia, ciencias, matemáticas, estética, retórica y lenguas.

La educación moral

La educación física y la del intelecto proporcionan el desarrollo de habilidades; la escuela brinda la prudencia en la relación con los demás. La educación práctica o moral busca moralizar, es decir humanizar al ser humano. Es importante señalar que esta educación no se basa en la disciplina, sino en las máximas (Kant, 1981b, 64). Desde un punto de vista general la educación moral debe entenderse como formación del carácter o sea aptitud para actuar según las normas. Este carácter se forma desde temprana edad: regulando bien la vida del niño, distribuyendo las actividades en tiempos determinados, con orden y regularidad, todo ello para evitar la inconstancia y la distracción.

Los tres momentos esenciales en la formación del carácter son: la obediencia, la veracidad, la sociabilidad.

- La obediencia: debe interiorizarse, para llegar a ser autonomía, libertad. Desde niño, y a su paso por la escuela, el chico ha conocido la obligación impuesta desde afuera, y su obediencia ha sido pasiva. Pero luego la obligación se interioriza, el niño se obedece a sí mismo y descubre su libertad: es autónomo.
- La veracidad: se define como autenticidad, pensar de acuerdo con la propia naturaleza, con lo que uno es, con su Yo. Ser hombre. Su carencia es, para Kant, signo de falta de carácter, es estar en desacuerdo consigo mismo.
- La sociabilidad: consiste fundamentalmente en la capacidad de ponerse en el lugar de otro. Se trata de la vida en comunidad, cuyo inicio es la escuela, se funda en la razón, y no en la sensibilidad o la mera simpatía.

El desarrollo de la autonomía individual es la “educación moral”. Se trata de que el hombre sea bueno; esto es, de que tenga un buen carácter que le permita obrar con rectitud. Ser bueno es hacer cosas buenas; pero las acciones no se definen como buenas por la realización de un fin heterónimo, sino por el cumplimiento del deber establecido autónomamente en el imperativo categórico.

En definitiva, lo que en la acción moral es la coherencia interna entre la voluntad libre y la ley moral universal. El ideal de la autonomía lleva a Kant a no recomendar las sanciones (premios y castigos) y la imitación de modelos o héroes en la educación moral; aunque reconoce que las sanciones resultan inevitables en la educación física. Por tanto, difícilmente se comprende la continuidad en la acción pedagógica desde el tránsito de la educación física a la moral.

La educación moral se orienta por:

- El desarrollo de habilidades morales para la conducta social.
- Tener sentido productivo, por el que las acciones personales reportan el mayor beneficio posible.
- Tener sentido de la moralidad, por el que se descubre la ley y el deber.

Hay que educar a la niñez para que cumpla con los deberes para consigo mismo y con los demás. Los deberes hacia uno mismo tienden a conservar la dignidad de lo humano en su persona. En todas las acciones todo educando tiene en cuenta “que el ser humano posee, en lo más íntimo, una cierta dignidad que lo destaca de todas las criaturas” Su “deber es no renunciar a esta dignidad de la humanidad en su propia persona” (Kant, 1981b, 76). Los deberes para con los demás se fundamentan en la enseñanza del respeto y la consideración de los derechos de los demás. La decisiva tarea de la educación estriba en cómo conjugar la adaptación necesaria para la vida mediante la coerción legal y las actividades sociales con la capacidad de utilizar uno mismo su libertad. Cuando el niño no siente pronto la inevitable resistencia de la sociedad desconoce la dificultad de la autoconservación y la independencia personal (Kant, 1981b, 71).

Kant ofrece como solución tres reglas de conducta pedagógicas para el progresivo desarrollo de la libertad:

- La obediencia: Desde temprana edad se debe dejar al sujeto comportarse libremente en todos los ámbitos, excepto en aquello que pueda dañarse, siempre y cuando de ese modo no interfiera en la libertad de los demás.

- La prudencia: Hay que mostrar al sujeto que no puede alcanzar sus fines de otro modo que aquel que permite a las demás personas alcanzar también los suyos.
- La disciplina: Hay que demostrarle que ésta se impone para que le instruya cómo llegar a ser libre; es decir para que no tenga que depender del cuidado de los demás.

Sociedad a través de los procesos educativos.

Esta perspectiva filosófica se sustenta en el énfasis puesto en la subjetividad humana. En las características pedagógicas de la reflexión kantiana sobre la educación infantil y juvenil en sus dimensiones negativa (la disciplina) y positiva (la formación científica), hay un papel central de la razón que guía el proceso formativo. Es posible educar al sujeto en función de los proyectos que abre la razón, con un sentido cosmopolita, el que se basa en el cultivo moral mediante la actuación por medio de máximas que se originan en el sujeto mismo y le permiten conocer la ley. Esta posición puede ser comprendida desde una visión de sociedad disciplinaria, descrita por Foucault (1996), según la cual la disciplina, el orden y la ley son la base del comportamiento reconocido como correcto o incorrecto en el marco del imperativo categórico. Lo anterior abre como interrogante si la moralidad que procura la autonomía individual puede basarse en los supuestos de obediencia, prudencia, sociabilidad y legalidad.

2.3 Juan Jacobo Rousseau

El propósito del Contrato social es construir una sociedad racional que respete el estado de naturaleza, mediante la cual se encuentre una forma de gobierno que defienda y proteja a la persona y sus bienes, aún con la fuerza, por medio de la cual se consolida el lazo social y se experimenta la libertad (Rousseau, 1978). Para esto es necesario el retorno al estado de naturaleza, o sea la restauración de la espontaneidad y de la integridad de las fuerzas espirituales del ser humano. Este individuo natural está llamado a ser social, por lo que la cultura y la civilización están en el proyecto educativo, mediante el cual ejercita y desarrolla su cuerpo, su mente y sus sentimientos hacia sí mismo y los otros (Rousseau, 1999).

La educación es el camino para lograr la socialización plena (Rousseau, 1971). El fin de la educación es, en el Emilio (tratado filosófico de 1762), la reconstrucción del individuo social,

de acuerdo con las leyes y la razón, según la naturaleza. Este fin se obtiene con la armonización de lo natural y lo adquirido a lo largo de un proceso que sigue el ritmo propio de la naturaleza, el cual corresponde con el proceso educativo. Rousseau defiende en Emilio (tratado filosófico de 1762) una educación pública, con un compromiso social y político. La educación es el inicio de un proceso natural de maduración y actividad espontáneas. Se trata de un proceso autoformativo que respeta y distingue las necesidades biológicas y socioculturales de cada edad; en consecuencia, es preciso que Emilio sea libre en sus experiencias. La formación de Emilio distingue cuatro etapas cronológicas del proceso educativo (Rousseau, 1971):

- La infancia y la primera niñez: Es un proceso regulado por la madre y el contexto familiar inmediato. Emilio aprende a coordinar su cuerpo, regular sus necesidades biológicas y comienza a hablar.
- La niñez: El educador se abstiene de dar órdenes, no ejerce compulsión sobre sus actos. La libertad de movimientos y el empleo activo de los sentidos son los únicos maestros de Emilio. Se apela a su interés inmediato y sensible.
- La adolescencia: Comienza la educación de la inteligencia. Se propicia encausar las fuerzas que le permiten proyectar su ser hacia el porvenir. Aprende a leer, pero no obligado, sino que es necesario que sienta deseo de aprender y descubrir la utilidad de su conocimiento. Se da importancia al trabajo manual y las labores técnicas. A los quince años Emilio requiere prepararse para establecer relaciones interpersonales fundamentadas en la moralidad y en la ley.
- El adulto joven (de los quince años hasta la etapa del matrimonio). Se ha desarrollado el cuerpo y la inteligencia. A Emilio como miembro de una sociedad, se le demandan obligaciones que le permiten convivir con otras personas. Se inicia la educación moral para la que se ha ido preparando en todos estos años, obedeciendo a las necesidades y sometido a la naturaleza ha aprendido a dominarse en el mundo físico. Es el momento en el que interviene el tercer elemento educativo natural: el ser humano, el otro. Emilio necesita conocer la diversidad de individuos y de pasiones humanas; no por propia experiencia, sino por ajena, por la ampliación de sus intereses de lecturas hacia la historia, la biografía, las fábulas, entre otras, mediante las cuales puede comprender la moralidad, la retórica, la gramática y la poesía, u otras áreas del conocimiento.

El proceso de socialización implica dominar sus sentimientos en pos de la humanidad, comprender que el deber social es prioritario, lo cual supone el esfuerzo de vencerse a sí mismo para alcanzar la virtud del comportamiento moral.

Para obtener esta socialización Rousseau propone una educación pública a cargo del estado, que promueva el sentimiento nacional y permita la comprensión de la naturaleza humana en un sistema de formación progresiva. Este planteamiento se distancia del kantiano por su punto de partida, ya que para Rousseau el individuo necesita regresar a su estado natural y para Kant éste requiere construirse para asumir el mundo.

2.4 La educación en la época moderna

La Edad Moderna puede considerarse como un periodo de transición, en el que se acentúa y fortalecen tendencias presente ya en los últimos siglos de la edad media. La culminación de dicho proceso tendrá a lugar a finales del siglo XVIII y significara la ruptura definitiva con el orden hasta entonces imperante en occidente, que había sido heredado de la edad media.

En esta época, la educación, gracias a la situación económico-social y sobre todo al apoyo de los humanistas, puede experimentar un desarrollo, dejando de ser exclusiva de los altos estamentos y de habitantes de ciudades. En la primera mitad del siglo XVI se abren multitud de escuelas municipales que son encargadas a religiosos, y que suscitan un interés de todas las clases por considerarla como un medio de promoción social. En Inglaterra, por ejemplo, se abren escuelas de gramática, lo que permite la afluencia de estudiantes a universidades como la de Oxford o Cambridge. Mientras tanto España experimenta en este mismo siglo uno de los mayores desarrollos a nivel educativo, un siglo en el que aparecen escuelas de gramática, aumenta el número de universitarios y aparece un gran número de colegios jesuíticos. Esto no fue más que el principio, ya que durante los tres siglos de la Edad Moderna se produce una transferencia del aprendizaje del hogar hacia las escuelas. Con el tiempo estas escuelas se convertirán en escuelas de oficios, y las universidades y los colegios quedarán de nuevo más restringidos.

Durante la edad moderna la red escolar no seguía ningún criterio común, teniendo cada institución educadora –religiosa, individual o estatal- unas pautas propias que condicionaban el desarrollo de los alumnos. Cada institución tenía sus propios criterios a seguir con respecto a los planes de estudio, materiales, principios pedagógicos, etc., al igual que tampoco existía una estratificación de los grados de enseñanza a nivel nacional, y por tanto, no existían grados de exigencia ni para el profesor ni para el alumno. A pesar de este desorden, estas instituciones sirvieron como medio de culturización para la sociedad e incluso para otro tipo de cometidos no educativos como las vacunaciones.

A pesar de que la pedagogía variaba con el tiempo y con cada institución, lo que no varió fue el principio de disciplina, la violencia. Estos castigos y/o torturas llegaron a tal extremo que en Inglaterra se tuvo que tomar medidas en contra de estas prácticas. Se seguía el criterio, por tanto, de gratificación-sanción, como forma de controlar la conducta del niño. Desde el renacimiento se señala la importancia de concebir la educación como un juego, llegando a aplicarse en el siglo XVIII. Desde fechas tempranas la pedagogía tiene un objetivo particular para cada individuo dependiendo únicamente del linaje, es decir, a un hijo del rey hay que educarlo como a un príncipe y al hijo de un militar hay que educarle el cuerpo. El colegio por tanto es selectivo, respondiendo al ideal estamental.

2.5 El romanticismo

El romanticismo es un movimiento artístico y literario que surgió entre finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX en Alemania e Inglaterra. Desde allí se extendió a toda Europa y América. El movimiento romántico está basado en la expresión de la subjetividad y la libertad creadora en oposición al academicismo y el racionalismo del arte neoclásico.

Tiene su origen en la influencia del movimiento germánico *Sturm und Drang* (que significa ‘tormenta e ímpetu’), desarrollado entre 1767 y 1785, el cual reaccionaba contra el racionalismo ilustrado. Impulsado por el *Sturm und Drang*, el romanticismo rechazó la rigidez académica del neoclasicismo que, para entonces, había ganado la reputación de frío y servil al poder político.

La importancia del romanticismo radica en haber promovido la idea del arte como un medio de expresión individual. Dice el especialista E. Gombrich que durante el romanticismo: «Por primera vez, acaso, llegó a ser verdad que el arte era un perfecto medio para expresar el sentir individual; siempre, naturalmente, que el artista poseyera ese sentir individual al que dar expresión».

En consecuencia, el romanticismo fue un movimiento diverso. Había artistas revolucionarios y reaccionarios. Otros eran evasivos de la realidad, otros promotores de los valores burgueses y otros antiburgueses. ¿Cuál sería el rasgo común? Según el historiador Eric Hobsbawm, el combate del término medio.

La transición del siglo XVIII al siglo XIX estuvo marcada por la aparición del romanticismo, un movimiento artístico y literario que hacía de la libertad creativa y la expresión de la subjetividad el centro de su proclama.

El romanticismo se oponía a la estética del neoclasicismo, regida por la razón y la moral. Ambos fueron movimientos contemporáneos, si bien el neoclasicismo fue el primero en aparecer. El movimiento romántico impulsó el florecimiento de la creatividad y la originalidad artística.

Cada disciplina artística en el movimiento romántico supuso retos y alcances diferentes. La pintura, por ejemplo, implicó una auténtica transformación en el concepto y papel de las artes plásticas en la sociedad, que hasta entonces ocupaban un lugar muy importante al servicio de la propaganda del Estado y la Iglesia, sus principales mecenas.

La revolución romántica creó nuevas condiciones para la producción artística al relacionar el arte con el ejercicio de la conciencia y la creatividad individual. El historiador Ernest Gombrich afirma que:

La idea de que la verdadera finalidad del arte era expresar la personalidad sólo podía ganar terreno cuando el arte hubiese perdido sus otros fines.

Al entender las artes como vehículo de expresión individual y, en consecuencia, como vocación, muchos artistas y escritores románticos renunciaron al encargo y fueron impelidos

a vender sus obras para no "venderse" a sí mismos como artistas. Así, a la par del culto al artista consagrado como proveedor de contenidos espirituales, creció el número de artistas proscritos y económicamente quebrados, pues para el nuevo público era más seguro apostar por el arte tradicional.

Para comprender mejor este nuevo concepto de arte y las consecuencias derivadas, vamos a conocer en este artículo las principales características de la pintura romántica en función de tres aspectos:

- ✓ Los valores fundamentales del programa romántico (propósito y valores);
- ✓ Las características formales aplicables a las diferentes disciplinas (estilo);
- ✓ Los temas de representación.

- **Valores y aspectos programáticos del movimiento romántico**

-Imaginación e Inteligencia

Los pintores románticos enaltecían la imaginación de dos maneras: como un elemento creativo y como una forma de conocimiento. Se trata de una reacción al arte neoclásico, que desechaba el valor simbólico de la imaginación por considerarla contraria al espíritu de la razón y la moral.

-Sublimidad y belleza clásica

Los artistas románticos reaccionan en contra del canon clásico de la belleza (orden, proporción y simetría), que se había vuelto predecible y estereotipado, y lo hacen por medio de la noción de lo sublime.

A diferencia del canon clásico que produce placer y armonía, lo sublime es un displacer, es decir, de un estremecimiento o inquietud trascendente que resulta de la inadecuación entre la grandeza imaginativa de lo contemplado y lo esperado por la razón. Lo sublime conmueve, agita, turba al espectador de manera cautivante; lo saca de su zona cómoda y lo obliga a reconocer otras formas de la belleza distintas al orden, la proporción y la simetría.

-Subjetividad y objetividad

En el romanticismo se propone que el arte obedezca solo al propósito de expresar la subjetividad del artista, esto es, su punto de vista, sensibilidad, opiniones, preocupaciones y anhelos. En este sentido, libera al arte de la subordinación a los intereses del cliente y, particularmente a la pintura, la libera del encargo. Así surge el concepto del arte como expresión individual.

-Nacionalismo y universalidad

El nacionalismo y el patriotismo son dos valores que compartieron el arte romántico y el arte neoclásico, pero lo hicieron desde dos puntos de vista totalmente diferentes. De hecho, el historiador Eric Hobsbawm señala que el romanticismo y el neoclasicismo no fueron sino dos caras de la misma moneda.

Apuntemos cuáles serían las diferencias en este aspecto del nacionalismo. Mientras en arte neoclásico defendía el concepto del Estado nacional como un orden racional y un medio para el desarrollo civilizatorio, el romanticismo valora el concepto de la identidad nacional. En esa medida, el Estado congrega a los hijos de la nación, de la comunidad de hermanos.

- **Aspectos formales y estilísticos del romanticismo**

-Diversidad de estilos

Si algo caracterizó al arte romántico, fue la diversidad de estilos que necesariamente se impuso al liberarse de las reglas académicas y al procurar la expresión subjetiva. Ni las artes ni la literatura del romanticismo pueden considerarse como un estilo unificado de ninguna manera.

De hecho, el romanticismo tampoco puede considerarse como un período sino como un movimiento que colindaba con otros (neoclasicismo, realismo, simbolismo, prerrafaelismo). Lo que sí se puede decir es que el romanticismo ejerció una influencia verdaderamente significativa en el arte del siglo XIX y que prefiguró las bases del concepto de la literatura y del arte moderno.

-Liberación de las reglas

Los artistas y escritores románticos se liberan de la rigidez de las reglas académicas, aunque esto no significa que hayan renunciado a ellas por completo. En algunos casos, da la impresión de que las reglas desaparecen por completo; en otros, se las ve subordinadas a la expresión de la subjetividad individual y, por lo tanto, utilizadas a capricho de la necesidad expresiva. En cualquiera de los escenarios, el artista se ha liberado del rigor academicista deliberadamente en busca de un estilo propio que lo identifique.

-Ironía romántica

La ironía fue uno de los elementos más explorados en el romanticismo, especialmente el romanticismo literario. Se trata de una suerte de actitud de espíritu frente a los modos de representación de la realidad, que se cuestiona sobre los límites del entendimiento de la razón. La ironía permite así abrir posibilidades infinitas en la obra artística.

-Evasión de la claridad y la definición

Los artistas del romanticismo se interesan por los estados emocionales, especialmente aquellos que revelan una cierta turbación. Si el cuadro es una metáfora del mundo interior, a sabiendas tan confuso, al pintor le interesa la transmisión de la atmósfera psicológica, y para ello se vale de la falta de claridad y definición. Lo mismo ocurre en la literatura y en la música del movimiento romántico.

-Influencia del arte barroco, especialmente en el romanticismo francés

En el caso de Francia, el romanticismo volvió, una vez más, sobre los maestros del período barroco, a los que la Ilustración había condenado como confusos, extravagantes y recargados. El barroco fue releído desde la clave romántica, aunque dirigido a los nuevos temas de interés moderno. Volvieron a aparecer las grandes escenas abigarradas, de aspecto caótico y exuberante.

-Fines expresivos dominan sobre los acabados o la precisión formal

Mientras que el neoclasicismo hacía un auténtico esfuerzo por ocultar los procedimientos que hicieran al espectador olvidarse del artista como intermediario entre él y la idea, el romanticismo recuerda su presencia dejando el procedimiento a la vista, esto es, permitiendo deliberadamente la imperfección, la asimetría, la inexactitud o la forma inconclusa, ya en la pintura, en la música o en la literatura.

-Dinamismo

Las composiciones en el romanticismo renuncian a la unicidad de las composiciones neoclásicas y apuestan por composiciones dinámicas y cargadas de tensión.

- **Temas del romanticismo**

El romanticismo pictórico compartía el mismo universo de intereses en cuanto a temas que la literatura y la música. Entre los temas más recurrentes se pueden reconocer:

-Los estados de ánimo y los sentimientos

Los temas de representación más comunes en la pintura romántica derivaban de la expresión del mundo subjetivo de los artistas. Temas como los sentimientos de soledad, angustia, nostalgia, abandono, amor, locura, pasión, miedo o terror fueron más que frecuentes y, de hecho, se puede decir que estos asuntos fueron transversales en todos los temas desarrollados en el romanticismo.

-La muerte

La muerte era, como es lógico, una gran preocupación en los artistas románticos, y fue abordada desde muchos puntos de vista. Había particular interés, además, en el tema del suicidio durante el romanticismo, alentado a su vez por la influencia que ejerció la novela *Las desventuras del joven Werther*, de Goethe.

-La historia

Los artistas románticos comprometidos con los valores políticos libertarios y nacionalistas, representaron con frecuencia los temas de la historia que refrendaban tales valores. Este

elemento tuvo particular adhesión en el romanticismo americano, ajeno por completo al interés por el pasado grecolatino.

Tanto en Europa como en América el arte romántico representaba pasajes históricos del medioevo y otros períodos como del tiempo contemporáneo, que de alguna manera constituyeran una reivindicación de la causa de la nación y la libertad. La revolución francesa fue, en este sentido, uno de los temas preferidos en el contexto del arte francés.

La historia en el romanticismo incluye también al héroe, pero a diferencia del arte neoclásico que lo demuestra como un ser templado y con dominio propio, lleno de virtudes morales, el romanticismo lo prefiere excesivo, pasional y trágico.

-El paisaje

El romanticismo vuelve al paisaje por dos caminos: el primero, como un esfuerzo por saldar la distancia entre hombre y naturaleza derivada de los cambios socio-económicos; el segundo, como una metáfora del mundo interior del sujeto. Una vez más, es una afrenta contra el racionalismo neoclásico que, en la mayoría de sus composiciones, prefería las escenas interiores y sobrias para centrar la atención del espectador en el mensaje.

-El universo literario mítico y legendario

Los románticos van en busca de nuevos contenidos en la literatura de todos los tiempos, dejando de lado las referencias grecolatinas. Acuden especialmente a aquella literatura que provee elementos fantásticos, criaturas maravillosas, bestias, mitologías alternativas, etc.

-La cultura popular

Hubo también un creciente interés por la representación de la cultura popular, a la que se consideraba depositaria de la identidad nacional. No necesariamente la visión de la cultura popular sería bucólica. Podía estar también ligada al universo de lo mágico-religioso y a una cierta legitimación del "caos" que tanto inquietaba a los ilustrados.

-La nostalgia de la fe y la espiritualidad

Tanto neoclásicos como románticos creían que todo tiempo pasado fue mejor, pero ambos de un modo diferente. Los neoclasicistas adversaban el papel de la tradición, a la que responsabilizaban del fanatismo, y por ello creían ver en el pasado grecolatino un modelo racionalista.

Mientras tanto, los románticos adversaban el exceso de racionalismo iluminista, y añoraban el pasado medieval y los tiempos "primitivos". Lamentaban la desaparición de la espiritualidad y el sentido de lo mágico de la vida. Al mismo tiempo, valoraron el pasado popular como fuente primigenia del ser nacional. Esta mirada nostálgica era también como la aceptación de una pequeña muerte que el romanticismo pictórico lamenta una y otra vez en sus cuadros.

-El aborigen americano

Otro de los grandes temas dentro de la línea del pasado como nostalgia, lo constituye el mundo aborigen americano, al cual interpretaban como símbolo de la unidad entre el ser humano y la naturaleza. Por supuesto, se trataba de una idealización inspirada en el concepto del buen salvaje de Jean-Jacques Rousseau.

-Asuntos exóticos

Es con los románticos que empieza a extenderse el interés por las llamadas "culturas exóticas" cargadas de un sentido único del color y de la composición. Una de las corrientes más difundidas es el orientalismo, el cual se refleja no solo en el estudio de los criterios estéticos sino en los temas representados.

UNIDAD III

3. La Educación en la Época Moderna (La educación a partir del romanticismo)

3.1 Johann Wolfgang Goethe

(Frankfurt, 1749-Weimar, id., 1832) Escritor Alemán. Nacido en el seno de una familia patricia burguesa, su padre se encargó personalmente de su educación. En 1765 inició los estudios de derecho en Leipzig, aunque una enfermedad le obligó a regresar a Frankfurt. Una vez recuperada la salud, se trasladó a Estrasburgo para proseguir sus estudios. Fue éste un período decisivo, ya que en él se produjo un cambio radical en su orientación poética. Frecuentó los círculos literarios y artísticos del *Sturm und Drang*, germen del primer Romanticismo y conoció a Herder, quien lo invitó a descubrir a Homero, Ossian, Shakespeare y la poesía popular.

Fruto de estas influencias, abandonó definitivamente el estilo rococó de sus comienzos y escribió varias obras que iniciaban una nueva poética, entre ellas *Canciones de Sesenheim*, poesías líricas de tono sencillo y espontáneo, y *Sobre la arquitectura alemana* (1773), himno en prosa dedicado al arquitecto de la catedral de Estrasburgo, y que inaugura el culto al genio.

En 1772 se trasladó a Wetzlar, sede del Tribunal Imperial, donde conoció a Charlotte Buff, prometida de su amigo Kestner, de la cual se prendó. Esta pasión frustrada inspiró su primera novela, *Los sufrimientos del joven Werther*, obra que causó furor en toda Europa y que constituyó la novela paradigmática del nuevo movimiento que estaba naciendo en Alemania, el Romanticismo.

De vuelta en Frankfurt, escribió algunos dramas teatrales menores e inició la composición de su obra más ambiciosa, *Fausto*, en la que trabajaría hasta su muerte; en ella, la recreación del mito literario del pacto del sabio con el diablo sirve a una amplia alegoría de la humanidad, en la cual se refleja la transición del autor desde el Romanticismo hasta el personal clasicismo de su última etapa. En 1774, aún en Frankfurt, anunció su compromiso matrimonial con Lili Schönemann, aunque rompió el noviazgo dos años más tarde; tras aceptar el puesto de consejero del duque Carlos Augusto, se trasladó a Weimar, donde estableció definitivamente su residencia.

Empezó entonces una brillante carrera política (llegó a ser ministro de Finanzas en 1782), al tiempo que se interesaba también por la investigación científica. La actividad política y su amistad con una dama de la corte, Charlotte von Stein, influyeron en una nueva evolución literaria que le llevó a escribir obras más clásicas y serenas, abandonando los postulados individualistas y románticos del *Sturm und Drang*. En esa época empezó a escribir *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* (1795), novela de formación que influiría notablemente en la literatura alemana posterior.

En 1786 abandonó Weimar y la corte para realizar su sueño de juventud, viajar a Italia, el país donde mejor podía explorar su fascinación por el mundo clásico. De nuevo en Weimar, tras pasar dos años en Roma, siguió al duque en las batallas prusianas contra Francia, experiencia que recogió en *Campaña de Francia* (1822). Poco después, en 1794, entabló una fecunda amistad con Schiller, con años de rica colaboración entre ambos. Sus obligaciones con el duque cesaron (tan sólo quedó a cargo de la dirección del teatro de Weimar), y se dedicó casi por entero a la literatura y a la redacción de obras científicas.

La muerte de Schiller, en 1805, y una grave enfermedad, hicieron de Goethe un personaje cada vez más encerrado en sí mismo y atento únicamente a su obra. En 1806 se casó con Christiane Vulpius, con la que ya había tenido cinco hijos. En 1808 se publicó *Fausto* y un año más tarde apareció *Las afinidades electivas*, novela psicológica sobre la vida conyugal y que se dice inspirada por su amor a Minna Herzlieb. Movidado por sus recuerdos, inició su obra más autobiográfica, *Poesía y verdad* (1811-1831), a la que dedicó los últimos años de su vida, junto con la segunda parte de *Fausto*.

3.2. Friedrich Von Schiller

(Friedrich o Federico Schiller; Marbach, Alemania, 1759 - Weimar, id., 1805) Poeta y dramaturgo alemán. Hijo de un cirujano militar, estudió medicina y derecho en la Escuela Militar de Stuttgart, en lugar de teología, tal como era su deseo. Sin tener en cuenta las prohibiciones de la disciplina militar, empezó a interesarse por la literatura protorromántica del «Sturm und Drang» y, en 1781, estrenó su primera pieza teatral, *Los bandidos*, drama antiautoritario que le

supuso la deposición del cargo de cirujano mayor y la prohibición de escribir obras que pudieran atentar contra el orden social.

Obligado a abandonar Stuttgart, se dirigió primero a Mannheim (1782), donde representó obras de contenido republicano que ensalzaban la libertad y la fuerza de espíritu; más tarde, por temor a nuevas represalias, se trasladó a Leipzig. Durante este período de vida errante, fundó una revista y trabó amistad con una dama influyente, Charlotte von Kalb, que le brindó su protección.

Finalmente, se desplazó a Dresde, y se hospedó en casa del jurista Körner, admirador suyo, quien lo encaminó hacia una ideología y una estética menos exaltadas. Bajo esta influencia acabó su *Don Carlos* (1787), obra que marca la frontera entre su primera etapa revolucionaria y clasicista, caracterizada, sin embargo, por un clasicismo más próximo a Shakespeare que a la cultura grecolatina.

Según la crítica, su obra más lograda es la trilogía en verso *Wallenstein* (1776-1799), un drama en el cual los acontecimientos históricos adquieren una dimensión ideológica en los personajes que los protagonizan. Durante su estancia en casa de Körner escribió también su himno *A la alegría* (1775), incorporado por Beethoven a la novena sinfonía, en el que expresa su generoso e imperturbable idealismo.

En 1787 se dirigió a Weimar con el ánimo de conocer a Herder, Wieland y Goethe. Se dedicó entonces a la investigación histórica, y en 1789 obtuvo la cátedra de historia en la Universidad de Jena. Escribió algunos trabajos en los que expuso su concepción idealista de la historia, así como los poemas filosóficos *Los dioses de Grecia* (1788) y *Los artistas* (1789).

En 1790 se casó con Charlotte von Lengefeld, y un año más tarde obtuvo una pensión del duque de Holstein-Augustenburg, gracias a la cual pudo dedicarse al estudio de Kant, en cuya filosofía se refugió de las consecuencias reales de la Revolución Francesa, que con tanto ardor había defendido teóricamente. Fruto del estudio de la filosofía kantiana, publicó algunos tratados estéticos en los que, a su ideal de perfección moral, unió la búsqueda de la belleza,

según él, los dos valores que, asumidos individualmente, determinan los progresos y las transformaciones de la sociedad.

Dejando de lado sus investigaciones históricas y filosóficas, en 1794 fundó la revista *Die Horen* e inició una fructífera colaboración con Goethe. Su amistad se consolidó tras fijar su residencia en Weimar (1799), cuando ya habían fundado (1797) otra revista, *Musenalmanach* (Almanaque de las musas), en la que también colaboraba Wilhelm von Humboldt. En ella, Schiller y Goethe publicaron en colaboración la colección de epigramas *Xenias* (1797) y, un año más tarde, cada uno de ellos publicó por separado sus *Baladas*, inspiradas principalmente en la Antigüedad y la Edad Media.

Schiller dedicó los últimos años de su vida al teatro, el género en el que más refulgió su talento. En 1804 vio la luz la más popular de sus obras, *Guillermo Tell*, en la cual el amor y la glorificación de la libertad, ideal constante en el escritor, se manifiestan de la forma más armoniosa y eficaz. Falleció un año después sin haber podido dar cima a su tragedia más ambiciosa, *Demetrio*, sobre el hijo de Iván el Terrible, y que parecía preludiar un cambio de orientación en su obra.

3.3 Hegel

Realidad racional: Como Schelling, Hegel opina que todo lo real, en su referencialidad ilimitadamente variada a otras cosas y en su condicionamiento por otras cosas, es la manifestación de un incondicionado, y que el conjunto de las cosas, para nosotros cognoscible en lo esencial, es expresión de la unidad puramente espiritual e infinita en sí de lo “absoluto”. Pero Schelling, según Hegel, entendió lo absoluto excesivamente como “sustancia” inanimada y no de modo suficientemente convincente como “sujeto” activo.

Lo “verdadero” no debe ser únicamente anclado en el “ser” idéntico consigo mismo, sino que debe verse también en el devenir. De este modo, con Hegel el idealismo pasa a ser histórico, al adquirir lo absoluto o la “idea” la totalidad de todas las determinaciones racionales del pensamiento, algo así como una historia, para pasar a ser proceso o dejarse por lo menos representar como proceso.

La realidad ideal, el espíritu, pasa del ser simple dentro de sí o ser “en sí” a un “ser otro” o ser conocido para otros o también ser para sí y deviene al fin ser “en y para sí”. El espíritu es, entonces, “objeto para sí en sí mismo reflexionado. El espíritu que una vez adoptado este

desarrollo se sabe a sí mismo como tal espíritu es la ‘ciencia’”. La ciencia, que aquí no significa otra cosa que la filosofía, se parece al autodespliegue del espíritu absoluto, que siempre es lo que es, pero sólo se encuentra al atravesar las fases de separación, contraposición y alteridad.

Por eso la ciencia describe la experiencia de la aparición del espíritu absoluto en el espíritu individual (de este modo se podría explicitar el título del primer gran libro de Hegel *Fenomenología del espíritu* (1807), una serie de estadios en los que los conocimientos se niegan “dialécticamente” y se elevan hacia unidades superiores. “Lo verdadero es la totalidad. Pero la totalidad es sólo el saber que se consume mediante su desarrollo.” Esto no significa que los estadios concretos del proceso de desarrollo, tomados en sí y en relación con otros estadios previos, puedan ser considerados sin más como “no verdaderos” o “irracionales”.

Esto también es válido por lo que se refiere a la naturaleza y a la historia de la humanidad, que son en cualquier caso formas de aparición de lo absoluto en su camino hacia la autotransparencia y que expresan la razón en su devenir. Por esto Hegel puede decir enfática y bastante lapidariamente: “Lo racional es lo real, lo real es lo racional”. Para los coetáneos de Hegel no era difícil interpretar esta frase como justificación y afirmación de las condiciones reales y existentes, lo cual les conducía a criticarle. Hegel explica esto como un malentendido: muchas cosas posibles en la naturaleza y en la historia han alcanzado su forma específica en la existencia de modo arbitrario, en concreto se podrían haber desarrollado de otro modo, y es del todo indiscutible que esta forma realizada sin necesidad está permeada de carencias irracionales. “¿Quién sería tan tonto que no viera en su entorno muchas cosas que de hecho no son del modo como deberían ser?”.

Pero para Hegel “una existencia arbitraria no puede merecer el nombre de real”, la “realidad de lo racional” es más bien la realidad de “las ideas y de los ideales”. “La ciencia filosófica sólo se las tiene que ver con la idea y, por lo tanto, con una realidad en la que esos estados (que no son como deberían ser) sólo son su cara externa superficial.” De este modo no se cuestiona la posible racionalidad de la modificación de estados existentes, sino que el caso es más bien lo contrario, ya que “la cara exterior superficial” de lo “real” puede justamente ser irracional. La dialéctica idealista parte de que toda tesis o todo concepto (aquí, lo concreto) lleva a la inclusión recíproca (que conduce a la inversión mutua) de una tesis contraria o un concepto opuesto (aquí, la totalidad). De esto se sigue una nueva tesis (síntesis) o un nuevo concepto.

Éste sería en este caso el concepto de la totalidad en el sentido de la “idea” hegeliana, que no es hasta que no se ha desplegado en una serie de conceptos desarrollados de modo mutuamente dialéctico, que entonces se elevan hasta esta idea. En correspondencia con esto, en la filosofía de Hegel no se puede entender ningún detalle, si no se ha entendido la teoría en su totalidad, lo cual sólo es posible si se han entendido en primer lugar los detalles. El movimiento dialéctico se da, para Hegel, en todo intento de contemplar conceptualmente una cosa, a partir de la cosa misma. La cosa misma, según la concepción idealista de la identidad última de sujeto y objeto, no es otra cosa que el concepto. Los primeros capítulos de la Fenomenología del espíritu, presentados brevemente a continuación, facilitan una aproximación del procedimiento dialéctico de Hegel.

Fenomenología del espíritu: El primer capítulo de la Fenomenología trata, bajo el título, “La certeza sensible o el ‘esto’ y el pensamiento”, el saber inmediato, “saber” de lo “inmediato” o de los “entes”. El “esto” o “este” es la designación de cualquier cosa que se da aquí y ahora, cuya existencia para nosotros posee una certeza indudable, se trate de una cosa o del instante presente de la existencia del “mundo externo” en general. “El contenido concreto de la “certeza sensible” la deja aparecer como el conocimiento “más rico”, como un conocimiento de una riqueza infinita.” Pero ya se mostrará que es el conocimiento más “pobre” y que no se puede decir nada determinado de su objeto, sino sólo que “es”. El ‘esto’ es, siguiendo el ejemplo de Hegel, la noche.

Decimos “ahora es de noche” y estamos seguros de esta verdad, la podemos escribir. Si, en cambio, vemos otra vez “ahora, este mediodía”, la verdad que hemos escrito, tenemos que reconocer que suena a hueco, La expresión “este” (o “ahora”) no parece reflejar en modo alguno los objetos de la certeza inmediata, ni tampoco referirse a una certeza relativa a un “yo”, por lo que el “esto” no da nunca con lo que quiere decir ya que en cada instante significa una cosa distinta. El ejemplo pretende mostrar que lo que se presenta a los sentidos en su plenitud concreta, todo lo que “tomamos” como “cosas reales, absolutamente concretas, por completo personales e individuales, que no tienen igual”, todo eso en cuanto tal no lo podemos

expresar. “Esto es imposible, ya que el ‘esto’ sensible al que se hace referencia, el lenguaje que es propio de lo universal, es ‘inalcanzable’. Entre los intentos reales de decirlo se corrompería.” Después de que la plenitud sensible de lo aparentemente concreto en tanto que “esto” se haya convertido en algo “vacío”, se desplaza el acento, por lo que se refiere a la certeza del ser “objetivo”, hacia la certeza, el saber. La verdad “está en el objeto en tanto que es ‘mi’ objeto o en el ‘pensamiento’; existe porque yo sé de él”. Pero la plenitud concreta de su pensamiento no puede ser atribuida a su vez a este yo, que en primera instancia es universal, es decir, sólo diferente del yo de otros, cuyo “pensamiento” del “esto” es distinto. Lo que se quiere decir no se alcanza mediante el aislamiento del objeto o del yo. En el siguiente paso hay que “postular el ‘todo’ de la certeza sensible como su ‘esencia’”, es “contemplación pura”, en la que un yo tiene su objeto.

En este estadio de la conciencia se puede concebir conscientemente la ya mencionada universalidad de la referencia a lo inmediato aparentemente individual. Hegel presenta esto como un triple paso dialéctico: 1. se muestra el ahora, “este ahora” que “yo pienso”. Pero al mostrarlo deja de ser y deviene otro; 2. Que el ahora “fue” es, sin embargo, verdadero. Ha sido “superado” como algo que ha sido, “es” en tanto que (ya) “no” es; 3. Esto es absurdo, la negación debe ser negada de nuevo, de este modo se supera la segunda verdad y se vuelve a afirmar que el “ahora” es. La “superación” significa de una parte conservar” y de la otra, “finalizar”. Pero, de este modo, no se repite simplemente la primera afirmación, ahora es “una reflexión en sí” y concibe el ahora como un “complejo” o una “pluralidad simple” que “en la otredad no deja de ser lo que es, que contiene en sí muchos ahora, a saber, ahora que a su vez poseen muchos ahora, etc.

El hecho de mostrar es el mismo movimiento que afirma lo que él ahora es en realidad, a saber, un resultado o una pluralidad resumida de ahora; y el mostrar es experimentar que el ahora es universal”. El movimiento de la reflexión presentado es, pues, uno con su objeto: multiplicidad simple. Para Hegel está claro que “la dialéctica de la certeza sensible no es otra cosa que la simple historia de su movimiento o su experiencia y la certeza sensible misma no es otra cosa que sólo esta historia”.

3.4. Johann Gottlieb Fichte

Los Fundamentos de la totalidad de la teoría de las ciencias de Fichte fueron publicados en su primera versión en 1794, trece años más tarde que la Crítica de la razón pura de Kant.

En cierto modo, Fichte continúa la filosofía trascendental de Kant, o sea, la investigación de las condiciones de posibilidad de la objetividad en general y de la relación cognoscitiva con los objetos, presentes en la facultad de conocimiento misma y previa a toda experiencia.

Fichte habla de “teoría de la ciencia” en lugar de referirse a la filosofía trascendental, porque está interesado en el saber del saber, es decir, en las ideas que se derivan del sentimiento de la certeza, y en el saber de estas ideas y su posibilidad. Sólo hay saber allí donde se dice algo sobre algo, allí donde se puede hacer un juicio.

En los juicios (sentencias) se une aquello sobre lo que se realiza un juicio y aquello que se dice sobre el primero con la partícula “es” (o “son”), como, p. ej., en la frase “ $A=A$ ”, “el objeto A es igual al objeto A” (el juicio indudable para Fichte de que algo es idéntico consigo mismo).

La unidad de esta unión no procede simplemente de lo que se ha unido, sino que se basa en una unidad en la actividad del juicio. Kant habla encontrado ésta en el “yo pienso” que ‘debe poder acompañar’ todos los juicios e ideas, es decir, en la autoconciencia. Fichte escribe: ‘No se puede pensar nada sin pensar también el yo, como consciente de sí mismo’, algo no pensado por mí no lo puedo pensar, ya que “no se puede abstraer nunca de la propia autoconciencia”.

Kant denominó la conciencia el “principio máximo” y la condición necesaria de todo uso del entendimiento. Para Fichte es el principio máximo y no sólo una condición, sino también la última y única base de las ideas. La “cosa en sí” de Kant, que actúa de algún modo sobre la facultad de percibir, es para Fichte y algunos de sus coetáneos una contradicción en sí, ya que la relación causa-efecto es, según la propia teoría de Kant un concepto del entendimiento, que no puede ser referido de ninguna manera a las cosas en sí (y por lo tanto tampoco a su relación con nuestras ideas).

Pero si la suposición de las cosas en sí es desechada, toda la realidad debe proceder del yo (Fichte) o de la idea absoluta, del espíritu o del espíritu del mundo (Hegel). Esta concepción es

designada con la expresión “idealismo”. La concepción contraria, para la cual las cosas independientes de las ideas pueden ser consideradas realmente existentes, es denominada por Fichte “dogmatismo”.

Tras las guerras contra Napoleón se inicia la época de los estados nacionales europeos, en los que surge una fuerte identidad nacional, favorecida por la conciencia del determinismo histórico.

El idealismo alemán, la corriente filosófica más importante del incipiente siglo XIX, está en conexión con la conciencia histórica en cuanto que reduce en cierta manera la naturaleza y la humanidad a la historia. Por historia se entiende el auto despliegue del espíritu subjetivo supraindividual.

El primero de los tres axiomas de la Teoría de la ciencia explica la autoconciencia a partir de una “actividad”: “El yo postula originaria y absolutamente su propio ser”. Sin que se afirme en el origen “yo soy yo” no es posible para Fichte un juicio universal de identidad $A=A$. Este yo no es en caso alguno el yo empírico, que suponemos conocido y del que hablamos como si lo fuera cuando decimos, p. ej., “yo soy así” o también “yo reconozco esto como verdadero”. Es un “yo trascendental”, la condición de posibilidad (y una determinación estructural) de todo saber, y en cuanto que principio de la razón no es individual.

La idea de Fichte es, en conexión con los dos siguientes axiomas y los posteriores desarrollos del yo absoluto, derivar todas las categorías del pensamiento, como sustancia, acción coordinada, fundamento y consecuencia, justamente de este yo o explicarlas en su nacimiento, o sea, no alcanzarlas, como ya había hecho Kant, a partir de formas ya existentes del saber.

3.5 Enrique Pestalozzi

La Pedagogía de Pestalozzi es una de las más importantes en cuanto se refiere a una educación que tuvo como objetivo incluir nuevos aportes a la educación infantil, respetando el desarrollo del niño para lograr así en ellos una educación integral dónde uno de los factores importantes es el juego ya que mediante la exploración y la observación el niño aprende de una manera más significativa.

Pestalozzi corresponde al Sistema Filosófico de Kant

Se dice que toda filosofía lleva consigo los aportes de la pedagogía; y la inversa. En muchas oportunidades se ha dicho que la pedagogía de Pestalozzi tiene mucho que ver al sistema filosófico de Kant. Cabe resaltar que esto solo se refiere a los fines morales de la educación ya que en los demás aportes no tiene relación y solo es escasa.

Es por ello que cuando leemos los aportes de Pestalozzi nos parece a veces leer a Kant. A lo que se refiere a Pestalozzi él nos da a conocer la educación como la formación del hombre en cuanto a un ser individual, escribiendo que “El hombre no llega a ser hombre sino por medio de la educación”

Típico de Pestalozzi es que hace una aplicación de lo moral a lo social, aceptando los vínculos sociales por una aceptación libre del deber; la educación es la que conseguirá su autonomía espiritual.

Pestalozzi y el Empirismo

Entre uno de sus aportes Pestalozzi creó un sistema educativo basado en que la inteligencia solo es posible mediante el conocimiento espontáneo, teniendo un objetivo principal que era adaptar el método de enseñanza al desarrollo natural que iba teniendo el niño donde debía de aprender de sus propias experiencias.

Su propuesta pedagógica para la educación popular proponía que todas las instituciones de enseñanza propiciaran una educación más democrática entre todos. Sus propuestas pedagógicas no tenían fundamentos científicos solamente surgían de la intuición que Pestalozzi tenía.

Entre sus aportes más importantes en cuanto a la educación cabe resaltar que perfeccionó los métodos de enseñanza de lectura, de lenguaje y de cálculo. El objetivo principal era integrar a los niños de escasos recursos a la vida social, través de la enseñanza de un oficio. Pensaba que sus propios alumnos a largo plazo serían los educadores del mañana.

De la Teoría a la Práctica y al Método

Por lo que Pestalozzi se hizo más conocido fue por su método de enseñanza, que él mismo trató de divulgar y a la vez en varios países europeos se fundaron escuelas pestalozzianas, entre ellos España.

Él nos dice que el conocimiento humano comienza con la intuición sensible de las cosas y que a partir de ella se forman las ideas, nos dice también que el método de enseñanza ha de seguir este mismo proceso que se tiene que adaptarse al desarrollo mental del niño en cada momento dado.

Los conocimientos han de ir avanzando, desde las intuiciones confusas de los niños, a unas ideas claras y distintas.

3.6 Frederick Fröebel

Venid; ¡vivamos con nuestros niños!

1782 – 1852

Pedagogo alemán. Su influencia en el siglo XIX fue muy importante ya que introdujo los principios de psicología y la filosofía en las ciencias de la educación.

Recordado principalmente porque fue creador del Instituto Autodidáctico, para la educación del impulso activo de los niños llamado: **“jardín de infancia” KINDERGARTEN** (juego y trabajo, disciplina y libertad). Los cuales son instituciones creadas con una finalidad fija la educación del niño preescolar.

Nació en Oberweissbach, aldea de la selva Turingia, vivió setenta años. Murió en Marienthal. Su Infancia fue triste y solitaria; perdió a su madre desde pequeño, y su padre, hombre adusto y muy ocupado en su ministerio de pastor de almas, nunca le dio muestras de afecto y simpatía. Fue a vivir con un tío materno, donde experimentó el afecto y la confianza que da la familia.

“Mi niñez me enseñó que donde hay desconfianza en vez de fe y separación en vez de unión; donde opera activamente la duda en vez de la seguridad en las posibilidades del hombre, aparece irremisiblemente amargos frutos, y la vida es una agobiadora carga”.

La vida y la carrera de Froebel estuvieron dominadas por la convicción de que todos los humanos tienen como derecho indeclinable la autorrealización a través de la autoeducación. La educación ideal del hombre, según Fröebel, es la que comienza desde la niñez. De ahí que él considerara el juego como el medio más adecuado para introducir a los niños al mundo de la cultura, la sociedad, la creatividad y el servicio a los demás, sin dejar de lado el aprecio y el cultivo de la naturaleza en un ambiente de amor y libertad.

Además, para Froebel, la educación tenía la gran tarea de ayudar al hombre a conocerse a sí mismo y vivir en paz y unión con Dios. A esto lo denominó educación integral y se basaba en estos pensamientos debido a su profundo espíritu religioso, el cual quería manifestar al exterior, lo que ocurría en su interior: su unión con Dios, también se asienta en la fundamental unidad entre naturaleza, hombre y Dios que configuran las coordenadas de desarrollo de especulación teológica-filosófica-educativa.

“Todo lo que rodea al niño debe serle presentado de manera precisa y clara. Empléense siempre expresiones exactas, frases simples y claras, para designar al niño las condiciones de espacio y de tiempo y de todas las propiedades peculiares al objeto que se le quiera dar a conocer”

Además, dicha actividad debe ser gozosa y manifestarse prioritariamente en el juego, pero también en las distintas tareas que se le encomiendan o en aquellas que por su propia actividad se ve impulsado a realizar. Con esto podemos decir que Froebel diseñó una pedagogía con especial acento puesto en la educación para el trabajo, o sea, a través del par juego-trabajo la educación tendrá como resultado gente activa, con ideales y comprometida.

Froebel es el percusor de la visión moderna del espacio y la arquitectura escolar y de la relación entre éste y la propuesta pedagógica de la escuela inicial como escuela de crianza y cultivo.

Inició, desde esta perspectiva, una editorial para juegos y materiales educativos, incluyendo una colección: ***Mother play and nursery songs*** (juegos maternos y canciones infantiles), en la que se incluían extensas instrucciones sobre su función educativa y su uso. Este libro fue muy popular y ha sido traducido a varios idiomas.

Froebel insistió en el desarrollo de la educación infantil como condición preliminar para una reforma educativa y social. Su entusiasmo fue acrecentado por Louise Lewin, una fervorosa seguidora 30 años menor que él, a quien había ayudado en Kielhau. Se casaron en 1851. Froebel ganó apoyo mundial hacia el movimiento del kindergarten cuando fue acusado de subversivo por el gobierno prusiano desde 1851 hasta 1860.

Fundación del Kindergarten

Para Fröebel, el kindergarten debía ser ***"una extensión del hogar"***, puesto que le dio importancia crucial a la familia, ya que, la entendía como un todo "indivisible" que al romperse

viola una ley natural. ***“Jardín donde el niño debería ser cultivado en condiciones seguras y controladas”***.

Froebel fue el creador del “Instituto Autodidáctico”, influido por la teoría de la intuición educativa de Juan Enrique Pestalozzi. La intuición educativa era considerada el mejor método para aprender y consiste en una enseñanza intuitiva con fines de auto instrucción. Para llevar a la práctica toda esa serie de reflexiones, reunió a un grupo de personas que se convertirían luego en sus colaboradores.

En particular, la labor de estos discípulos estuvo centrada en la tarea de inventar juegos educativos para los jóvenes. La experiencia reflexionada lo lleva a la conclusión de que el hombre merece ser educado integralmente desde su infancia. Esta idea es la que lo impulsa a dedicarse por entero al cuidado de la primera infancia y lo consagra como infatigable y ardiente amigo de los niños. De este modo, el inicialmente llamado Instituto Autodidáctico cambia su nombre por el de "Instituto para la educación del impulso activo de los niños y de los jóvenes".

Allí encontró la clave que le conduciría, tres años después, a la fundación de los jardines de la infancia, basados en los pilares fundamentales de su concepción educativa: juego y trabajo, disciplina y libertad. Sin el juego-trabajo -pensaba él- la educación produce gente indolente, poco activa, sin ideales.

Y llamó "**dones**" a sus juegos educativos porque amaba intensamente a los niños y le gustaba verlos felices con sus juegos, no tenía otra meta profesional más que vivir para ellos.

Ideó además una serie de materiales didácticos (juegos educativos), pensó en la utilización del cubo, triángulo y la esfera como auxiliares de esa tarea a la que le entusiasmaba dedicarle la vida. En los juegos educativos utilizaba cuerpos sólidos, superficies, líneas, puntos y material de reconstrucción.

La confección de las ocupaciones consta de material sólido (barro, cartón, madera), superficies (papel o cartón para recortar o pintar).

Trabajando con materiales simples, el niño puede concentrarse en distintos objetos y adquirir una experiencia diversificada, darse cuenta de las propiedades de las cosas al construir y al configurar objetos junto a otros niños, lo que favorece al aprendizaje social.

Dentro de los juegos los niños potencian sus habilidades mentales, cognitivas y lingüísticas...El juego le permite adquirir estos aprendizajes de una manera lúdica y dinámica.

Metodología de Fröebel

- La libre expresión del alumno
- Su participación social.
- La Motricidad.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

1. La enseñanza ha de desarrollarse en dos círculos: familia y escuela.
 2. Comienzo de la educación en la niñez, utilizaba el juego como medio de conocer el mundo.
 3. Educación integral, que ayudaba a conocerse así mismo, vivir en paz y la unión con Dios.
 4. Introducción del “**alma femenina**” en la formación del niño, ya que para él era imprescindible los cuidados especiales que puede dar una madre.
- Puso especial cuidado en la capacitación de maestros de buen carácter, amistosos, cariñosos y accesibles para todos los niños. Enseñanzas para la educadora: “**Se aprende a hacer, haciendo**”.

La educación integral del educando se aprecia mediante la educación moral, los estudios artísticos, la observación y el estudio de la metafísica, el contacto con los animales, el estudio de las matemáticas como base fundamental de todo el conocimiento.

MEDIOS IDEADOS POR FRÖEBEL PARA SUS FINES EDUCATIVOS

1. Juegos gimnásticos acompañados de cantos.
2. Cultivo en el jardín: cuidado de plantas y animales
3. Charlas, poesías, cuentos y dramatización
4. Juegos y trabajos con los dones y ocupaciones

Froebel es considerado uno de los más grandes innovadores de la ciencia de la educación en el siglo XIX. La institución del jardín de infancia sigue vigente en todo el mundo, lo que da muestra de la validez de sus propuestas. Los “jardines de infancia” tuvieron una fuerte influencia sobre la filosofía y la práctica de la educación elemental en muchos países de todo el mundo durante el siglo XIX y XX.

Entre los principales escritos de Froebel destacan ***Educación del hombre*** (1826) y *Juego de la madre y canciones de la institutriz* (1843).

3.7. Johann Friedrich Herbart

"La educación a través de la instrucción"(1776-1841)

Filósofo, psicólogo y pedagogo alemán y una de las cuatro cabezas rectoras (junto con Comenio Rousseau y Pestalozzi) de la pedagogía clásica de los tiempos modernos.

Herbart construye el primer sistema de la teoría educativa en la que destaca la diferencia que debe existir entre la científicidad Pedagógica y el arte de la educación, el concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad.

Para Herbart la ética, es la fundamentación del fin de la educación, la tarea de la educación reside en la formación del carácter, virtud del hombre inquebrantable, la moral es de suma importancia puesto que de ella depende alcanzar la perfección, las ideas que definen con rigor este carácter moral que tiene a la vista la formación humana son:

1. La libertad interior, vale decir, la libertad resuelta y gozosa para querer el bien.
2. La plenitud de valores, que propende a la realización de nobles objetivos, cada vez en mayor número.
3. La benevolencia, es decir, querer el bien del prójimo.
4. La justicia, dar a cada quien lo suyo; y
5. La equidad, recompensa y reparación adecuadas.

A estas cinco ideas corresponden sucesivamente cinco ideales sociales:

"Una sociedad de hombres libres, un sistema de bienes culturales, una comunidad jurídica, un sistema de ideales y un régimen de recompensas y salarios equitativos".

La vida psíquica del hombre es para Herbart un mecanismo de representaciones las cuales producen sensaciones sensibles, muy pocas pueden ser conscientes, la mayoría quedan bajo el umbral de la conciencia, esperando a ser motivadas, la memoria es una de las formas especiales y temporales de nuestro representar, los sentimientos y deseos no son independientes, solo son estados variables de las representaciones, en suma la psicología de Herbart puede ser caracterizada como metafísica, intelectualista, asociacionista, mecanicista y matemática

En busca de los fundamentos de su doctrina pedagógica Herbart mismo ha formulado una psicología y una filosofía moral y estética de reconocida importancia en la historia de las ideas.

3.8 Herbert Spencer

(Derby, 1820 - Brighton, 1903) Filósofo inglés, la más destacada figura del evolucionismo filosófico. Fue el primogénito y el único superviviente de los seis hijos de William George y Harriet Holms. De salud precaria, poseyó, en cambio, una mente lúcida, una voluntad tenaz y un espíritu intolerable en cuanto a autoridad y dogmas. Recibió la formación de su padre y su tío -ambos maestros-, y, en particular, de sus experiencias y lecturas personales. Cuando joven, no quiso frecuentar la Universidad, y ya anciano y famoso, rechazó siempre los numerosos honores y nombramientos que las instituciones docentes y académicas intentaron ofrecerle.

Situado entre el metodismo de su madre y las simpatías de su padre hacia los cuáqueros, se manifestó independiente; y así, permaneció ajeno a vínculos políticos y profesionales, y ni tan sólo quiso doblegarse al del matrimonio. Llegó incluso a considerar la cultura como posible limitación de la libertad; a causa de ello no leyó mucho, ni aun textos filosóficos (no parece haber conocido muy profundamente a Kant). No por esto era misántropo, antes al contrario: amó la conversación, frecuentó las tertulias y el teatro y tuvo muchos amigos, entre los cuales figuraron Mill, Huxley, Tyndall y George Eliot.

Adversario del imperialismo en política y del socialismo en sociología, cuando participó en aquella -como ocurrió en 1842- lo hizo en sentido democrático. Su formación resultó esencialmente científica y técnica; sintió afición a los experimentos y a las colecciones. Se desinteresó, sin embargo, de las lenguas y particularmente del mundo clásico, griego y latino.

Ajeno por completo a los valores artísticos, no vacilaba, sin embargo, en juzgar acerca de ellos, ingenuamente seguro de sí mismo, rasgo que en él fue algo congénito; de ahí sus pasmosas apreciaciones sobre Rafael, Wagner, Homero, Platón.

La mente de Spencer, exclusivamente lógica y racional, sólo hallaba satisfacción plena en las elaboraciones sistemáticas. El primer texto de interés general de nuestro autor es un conjunto de cartas escritas para *The Nonconformist* sobre el problema de los límites de la autoridad estatal, *Letters on the Proper Sphere of Government* (1842). En 1844 estuvo empleado un mes en la redacción de *The Pilot*, de Manchester, y se ocupó, por primera vez en serio, de metafísica y psicología después de leer el *Sistema de lógica* de Mill y la parte inicial de la *Crítica de la razón pura* de Kant. Entre 1844 y 1846 actuó de vez en cuando como ingeniero ferroviario.

En 1848 ingresó en la redacción de *The Economist*; tal circunstancia marcó el fin de su labor en la ingeniería y el principio de su actividad de escritor y filósofo. Por entonces había publicado ya diversos panfletos en los que propugnaba una limitación radical de la esfera de intervención del Estado en la sociedad, a partir de una interpretación individualista del evolucionismo. Sus teorías se hallan en la base del posterior darwinismo social, al afirmar que el Estado debe proteger la libre acción de la selección natural en la sociedad, como fuente de progreso. En 1850 apareció *la Estática social*, obra que despertó cierto interés y orientó decisivamente a su autor hacia la vocación filosófica.

En 1853 abandonó su trabajo en *The Economist* y renunció a cualquier otro empeño para dedicarse exclusivamente a la elaboración de su sistema de filosofía sintética; sentía, en efecto, como misión propia, establecer una interpretación racionalmente sistemática del mundo, apoyada en una base científica, y dio una muestra de ello en los *Principios de psicología* -texto que apareció en 1855 sin despertar demasiado interés- y, en 1859, el esbozo general en un prospecto.

Firme en el propósito que le inducía a ofrecer al positivismo la concepción sintética del mundo que todavía le faltaba, Spencer empleó treinta y seis años en esta empresa tenaz, que llevó a cabo incluso a través de dificultades económicas y perturbaciones de la salud. Ésta, siempre débil, le impedía el ejercicio regular de cualquier ocupación; raramente podía dedicar al trabajo más de tres horas diarias, y no pocas veces había de abandonarlo por completo durante meses y aun años enteros, como le ocurrió entre 1886 y 1889.

Para hacer frente con eficacia a los gastos de la obra procuró publicarla por entregas y mediante suscripción. La primera de aquéllas apareció en 1860; a ella siguieron, en períodos de tres meses, cada una de las restantes, con lo que el tomo inicial *-Primeros principios -* quedó ya listo en junio de 1862. Sin embargo, la esperanza según la cual los gastos iban a quedar cubiertos por las suscripciones se reveló muy pronto ilusoria. Y así, no estando dispuesto a experimentar ulteriores pérdidas, en 1865 Spencer comunicó a los suscriptores la suspensión de la obra.

Salió airoso de tan difícil trance gracias a una modesta herencia paterna y, singularmente, al apoyo moral y económico de un admirador norteamericano, E. Livingston Youmans, quien quedó unido hasta su muerte (1887) al autor por una gran amistad. Gracias a este bienhechor los textos de Spencer fueron pronto conocidos en los Estados Unidos; y, así, el filósofo alcanzó la notoriedad y la fama en la otra orilla del océano antes que en su misma patria.

La empresa editorial siguió siendo todavía por algunos años un mal negocio; sin embargo, hacia 1870 la situación empezó a cambiar. Los libros de nuestro autor eran cada vez más solicitados y leídos, y pronto conocieron también las traducciones que habían de multiplicarse y extenderse incluso al sánscrito y al chino. Mientras tanto, en 1867 habían aparecido los *Principios de biología*, y, luego, vieron la luz la segunda edición de los *Principles of psychology* (1872), los *Principios de sociología* (1877) y los *Data of Ethics* (1879), primera parte del tratado sobre la ética tan apreciado por Spencer y completado con otras seis secciones, como, parecidamente, lo fue con siete la obra acerca de la sociología.

El autor vivió hasta 1898 en Londres, salvo en ocasión de dos largos viajes a la Europa meridional y a los Estados Unidos. En 1894 el filósofo sostuvo una célebre controversia con el famoso biólogo alemán A. Weismann, quien había refutado abiertamente la naturaleza hereditaria de los caracteres adquiridos, defendida precisamente por Spencer como principio fundamental e indispensable de su teoría evolucionista.

Cuando en 1896 apareció el último tomo de la *Sociology*, punto final del sistema y de los treinta y seis años de labor, el autor fue muy agasajado. En realidad, podía considerarse el filósofo más célebre de la época y el maestro del positivismo. Inglaterra le juzgaba con orgullo un genio nacional y toda Europa le reconocía y apreciaba como uno de los grandes hombres del siglo. Durante los años siguientes Spencer no descansó, antes bien, se dedicó a la reconstitución y a la nueva edición de los tomos de su sistema, así como a la composición de artículos y ensayos.

La crisis de la ciencia positivista y la aparición de otras corrientes filosóficas idealistas iban modificando, sin embargo, el ambiente cultural. Y así, a su muerte, ocurrida en Brighton, a donde se trasladara al abandonar Londres en 1898, el filósofo estaba a punto de quedar superado.

Las obras principales de Spencer son las anteriormente citadas; integran los once tomos del *System of Synthetic Philosophy*. Durante los años en cuyo transcurso no pudo atender a su labor filosófica (1886-89) empezó a componer la *Autobiography*, que terminó en 1894 y quiso publicar póstuma; vio la luz, efectivamente, en 1904, en dos volúmenes. Muy numerosos son los ensayos del autor, reunidos luego (1891) en tres tomos bajo el título de *Scientific, Political and Speculative Essays*.

3.9 Bergson, Henri-Louis (1859-1941)

Filósofo vitalista y espiritualista francés. Nació en París, de madre inglesa y padre exiliado polaco de origen judío. Cuando era joven demostró aptitudes tanto para las disciplinas humanísticas como para las científicas (ganó varios concursos de matemáticas), pero decidió estudiar filosofía en la École Normale Supérieure, con E. Boutroux y L. Ollé-Laprune. Ejerció como profesor de enseñanza secundaria en varios Liceos: en Angers, en el Liceo Blaise Pascal de Clermont-Ferrand y en París. Los años de estancia en Clermont-Ferrand fueron definitivos para la maduración de sus tesis y para la continuación de la recepción de la influencia tanto del empirismo inglés (especialmente de Hume) y del evolucionismo de H. Spencer, como del espiritualismo francés de Maine de Biran, J. Lachelier y Ravaisson (a quien más tarde Bergson sustituyó como miembro de la Academia de Ciencias Morales y Políticas con el discurso La vida y la obra de Ravaisson). También, durante los años de estancia en Clermont-Ferrand, Bergson empezó a manifestar su interés -aunque siempre muy cauto-, por los fenómenos parapsicológicos (posteriormente fue miembro del Instituto General Psicológico de París y Presidente de la British Society for Psychical Research de Londres).

En 1889, año en que abandonó Clermont-Ferrand para instalarse en París (donde fue profesor en los liceos Louis le Grand y Henri IV), obtuvo el doctorado en filosofía con sus dos tesis: *Quid Aristoteles de loco senserit*, (tesis en latín) y especialmente con el Ensayo sobre los datos

inmediatos de la conciencia, obra que causó gran impacto, y que se publicó el mismo año 1889. Tras la publicación de su segunda gran obra, *Materia y memoria*, en 1896, y *La risa*, en 1900, obtuvo una cátedra en el Collège de France, donde sus conferencias alcanzaron gran fama. En 1907 publica su tercera gran obra: *La evolución creadora*. En 1914 fue aceptado como miembro de la Academia francesa y en 1928 recibió el premio Nobel de literatura. Durante la primera guerra mundial, y en los años posteriores, obtuvo varios encargos diplomáticos, y viajó por varios países dando conferencias filosóficas (Londres, Nueva York, Madrid...). Su última obra, *Las dos fuentes de la moral y de la religión*, apareció en 1932. Murió en París, al añosiguiente a la ocupación de los nazis. Pese a haberse acercado muchísimo al catolicismo en los últimos años de su vida, quiso morir como judío, como dijo en su testamento, para participar de la suerte de los que habían de ser perseguidos.

LA FILOSOFÍA DE HENRI BERGSON

La filosofía bergsoniana se inscribe en el contexto de la crítica al positivismo, a la psicología asociacionista y al neokantismo, y aparece como continuadora de un cierto espiritualismo, pero destaca especialmente su enfoque vitalista y su interés por el evolucionismo. Tuvo también muchas conexiones con el pragmatismo, especialmente con el de su amigo William James (muy influenciado por Bergson, especialmente en su concepción del stream of thought) y con la concepción utilitarista de la ciencia. No obstante, no puede hablarse propiamente de discípulos de Bergson, quizás con la excepción de Edouard Le Roy, que continuó su línea de pensamiento en el Collège de France.

El bergsonismo, que llegó a ser una moda intelectual, influyó también sobre Maritain, sobre algunas corrientes fenomenológicas (sobre Scheler especialmente), sobre el existencialismo y sobre varias corrientes estéticas (sobre Proust, pariente de Bergson, y sobre Antonio Machado, por ejemplo). La discusión entre Bergson y Einstein a raíz de la publicación de *Duración y simultaneidad* (1922), ejerció una fuerte influencia sobre A. N. Whitehead y sobre H. Poincaré.

Polemizando con el trasfondo filosófico dominante en su época, Bergson elabora su idea fundamental, la de la duración: no solamente el hombre se percibe a sí mismo como duración (*durée réelle*, idea fundamental que desarrolla en *Ensayo sobre los datos inmediatos de la*

conciencia y en Materia y memoria 1896), sino que también la realidad entera es duración y élan vital (idea que desarrolla en La evolución creadora). De esta manera, la noción de duración es el núcleo de la filosofía bergsoniana, y corrobora lo que el mismo Bergson afirmaba sobre todos los grandes filósofos, a saber, que cada uno de ellos sólo ha tenido una gran idea que ha ido desarrollando en su obra.

Por una parte, la concepción general acerca de los estados de conciencia que nos proporciona la psicología al uso (Bergson se enfrenta con las concepciones de Weber, Fechner y la psicología de inspiración positivista) está falseada por una errónea concepción del tiempo, según la cual nos percibimos como una conciencia en la que se agrupan percepciones, recuerdos, vivencias, etc., como un espacio íntimo accesible a cada cual. Pero el modelo de explicación de esta psicología, así como del positivismo en general, está basado en el modelo de las ciencias físicas y matemáticas que, a su vez, se basan en una concepción del tiempo que desprovee a este de su auténtica cualidad. El tiempo de las matemáticas, que es el tiempo introducido en las ecuaciones de la mecánica, no es el tiempo real, sino una mera abstracción fruto de una previa espacialización: una mera sucesión de instantes estáticos, indiferentes a las diferencias cualitativas y recíprocamente externos. Dicha concepción espacializada del tiempo (a la que Bergson contrapone la duración real) es la que está en la base de las nociones de intensidad que los psicólogos quieren cuantificar (se puede cuantificar un estímulo, pero no una sensación, según Bergson), y surge de la mera abstracción matemática y de la simplificación efectuada por el entendimiento, que es víctima de la tendencia esclerotizadora de un lenguaje, que sólo es capaz de articularse a partir de unidades discretas que tienden a la espacialización. En las ecuaciones de la física, el parámetro t , que representa al tiempo, es reversible, pero en la vida real de la conciencia domina la irreversibilidad. La realidad, tal como nos la muestra la auténtica experiencia (los datos inmediatos de la conciencia) es, en cambio, que el conocimiento de nuestra conciencia tiene características no espaciales. Los contenidos de nuestra conciencia -sensaciones, sentimientos, pasiones, esfuerzos- se captan de un modo peculiar: aparentemente están como yuxtapuestos y diferenciados, cada uno con su singularidad y, mediante la inteligencia, los pensamos como dispuestos espacialmente; se trata de una penetración de lo exterior en el interior, de lo que es espacio-temporal en lo que es internamente vivido. Pero, en lo profundo de la conciencia, en el yo interior, los estados de

conciencia se funden y organizan en una unidad que no es espacial, sino que posee las características de la duración. La aparente yuxtaposición y diferenciación de los estados de conciencia, tal como los describe la psicología asociacionista, por ejemplo, es fruto de una distorsión operada por influjo del lenguaje y de la inteligencia, que están orientados a la acción y deforman la realidad espacializándola y anquilosándola en unidades discretas y estáticas. Esta tesis de la irreductibilidad de lo superior, es decir, la conciencia, a lo inferior, es decir, la sensación corporal; o lo que es lo mismo, la irreductibilidad del espíritu a materia, es la que emparenta a Bergson con las tesis espiritualistas.

Desde la perspectiva reduccionista, se tiende a percibir los estados de conciencia como si guardasen entre sí una cierta distinción a semejanza de las cosas que requieren espacio para diferenciarse (aunque en la conciencia no hay espacio). De ahí que dichos estados de conciencia sean considerados desde la perspectiva de la multiplicidad numérica. En cambio, desde la perspectiva de los datos inmediatos de la conciencia, se pierde esta multiplicidad numérica y sólo queda una multiplicidad cualitativa que el hombre percibe en una sucesión continua que enlaza el presente con el pasado, y en la que no se descomponen las vivencias, sino que se armonizan entre sí, como sucede, dice Bergson, con las notas de una melodía: es la duración, que es a la vez el tiempo real de la conciencia, tal como lo experimentamos profundamente por medio de la intuición, y diferente del tiempo espacializado de las ciencias físicas. Esta insistencia bergsoniana en distinguir entre dos tipos de multiplicidad (una multiplicidad cuantitativa y espacializante y una multiplicidad cualitativa), le conduce a efectuar un análisis de la noción de número (ver texto) y es la que está en la base de la concepción de la diferencia en el pensamiento de Gilles Deleuze. La superación del estrecho punto de vista del mecanicismo y del positivismo implica también pensar dos clases distintas de orden para superar los falsos problemas engendrados por la espacialización de la conciencia (ver texto).

Aquella misma tendencia espacializadora del entendimiento inscrita en el lenguaje, y que está en la base de los modelos de explicación de las ciencias, engendra los dualismos materia espíritu, determinismo-libertad, ser-nada, etc., que desde aquel punto de vista aparecen como irresolubles. Es especialmente conocido el análisis que efectúa Bergson del falso problema (y su disolución) que enfrenta las nociones de ser y nada (ver texto 1 y texto 2). Si en La evolución

creadora Bergson disuelve el pseudoproblema de la contraposición entre ser y nada, en Los datos inmediatos de la conciencia utiliza la idea de duración para resolver otro de estos problemas: el de la libertad. En esta obra muestra que la negación de la libertad, es decir, el determinismo, es fruto de aquella concepción asociacionista de la conciencia que ha combatido. Desde el punto de vista asociacionista se tiende a pensar que son los odios, simpatías, etc., los que nos impulsan a actuar, como si estos estados de conciencia existiesen en nuestro interior e interactuasen entre sí de forma mecanicista. Pero, según Bergson, el origen de nuestras acciones es el yo profundo, interior, el sujeto de la duración, donde no hay diferenciación de motivos, sentimientos, decisiones, sino que cada uno de ellos, dice, retomando una frase de Platón, representa al alma entera, y decir que el alma se determina por cualquiera de estos sentimientos es, pues, lo mismo que reconocer que se determina por sí misma.

En *Materia y memoria* aborda la relación mente-cuerpo. Bergson sustenta que la memoria recoge y conserva todos los aspectos de la existencia, y que es el cuerpo, y especialmente el cerebro, el medio que permite recobrar los datos mnémicos haciendo aflorar recuerdos de forma concomitante a percepciones, o de forma más libre en los sueños. En cualquier caso, la concepción de la memoria en Bergson es radicalmente nueva: según él no vamos del presente al pasado; de la percepción al recuerdo, sino del pasado al presente, del recuerdo a la percepción. El cerebro no es, pues, el órgano del pensamiento y de la memoria o su depositario, sino solamente un instrumento que permite traducir los recuerdos en movimientos, y enlazar lo psíquico con lo corporal. Mientras la dimensión psíquica es propiamente la totalidad de lo vivido, pura espontaneidad y creatividad, el cuerpo se centra en lo presente y está orientado hacia la acción.

La «evolución creadora»

En la *Evolución creadora* Bergson extiende la noción de duración que ha elaborado en sus dos grandes obras anteriores. Ahora la duración no constituye solamente el ser de la conciencia; la realidad exterior también es duración, siempre cambiante. Esta extensión y generalización de la duración, surgida del análisis de la propia conciencia, la efectúa Bergson sobre las bases del evolucionismo de Spencer, elaborando un evolucionismo cosmológico.

Al igual que la conciencia, que es una creación continua de sí misma (tesis en la que Bergson recibe el influjo del empirismo británico), también la existencia en general consiste en un

proceso de autocreación indefinida. Y de la misma manera que la psicología positivista y mecanicista fragmenta la conciencia real en unidades discretas y yuxtapuestas en el espacio, la ciencia también espacializa la realidad y la fragmenta en cosas yuxtapuestas espacialmente distintas para estudiar sus rasgos comunes, dentro de una visión mecanicista. El conocimiento de la realidad se obtiene, por consiguiente, con la ciencia y con la filosofía: la ciencia alcanza sólo el aspecto material del mundo, según el cual las cosas se disponen en el espacio, recurriendo a los métodos analíticos y espacializadores de la inteligencia; mientras que la filosofía capta el espíritu, la realidad en cuanto es conciencia, duración, recurriendo a la intuición que define como «la simpatía por la cual nos trasladamos a lo interior de un objeto para coincidir con lo que tiene de único y por consiguiente de inexpresable».

El aspecto ontológico de la duración (también la realidad es duración, tiempo verdadero -no espacializado- que se manifiesta como «evolución creadora»), se manifiesta especialmente en los procesos evolutivos de los seres vivos, que son expresión de un élan vital, impulso creador. En la realidad no hay cosas, sino acciones, y todo se debe a la acción del impulso vital, que es la actualización de lo virtual, y que engendra la imprevisible novedad. En este sentido, y en tanto que todo es duración, invención, impulso, energía creadora, todo es conciencia. Todas las características del ser vivo son también características de la conciencia: «continuidad en el cambio, conservación del pasado en el presente, verdadera duración» (ver texto). En contra del evolucionismo de Darwin, al que todavía considera una explicación mecanicista de la vida, y en contra también de las tesis finalistas (ver texto), Bergson sustenta la «evolución creadora» como explicación de los procesos evolutivos. Para ilustrar esta hipótesis estudia la formación evolutiva de diversos órganos, en especial dedica su atención a los procesos de formación del ojo en los moluscos y en los vertebrados. La semejanza que muestran («complejidad de estructura y simplicidad del funcionamiento»), siendo fruto de líneas evolutivas tan divergentes, no se explica recurriendo a un evolucionismo darwinista, pero en cambio puede explicarla la hipótesis de un impulso vital común. La evolución de las especies es fruto del impulso vital originario, mientras que la materia es el impulso vital degradado, su reflujo o aspecto reactivo ante el impulso creador activo que debe vencer su inercia.

Además, en la evolución se manifiestan dos grandes líneas filéticas distintas: la que origina el triunfo del instinto -en los insectos, por ejemplo-, y la que genera el triunfo de la inteligencia, capaz de fabricar instrumentos artificiales y dominar la tierra. El hombre ha desarrollado al máximo la inteligencia y nuestra especie se ha constituido como homo faber, pero esta misma inteligencia, orientada a la acción y a la supervivencia, entendida como dominación de la tierra, crea sus propias barreras a otro estadio superior, el de la intuición. La inteligencia permite la formación de conceptos, crea esquemas y categorías vacías, y engendra el lenguaje. Procediendo de una necesidad de adaptación a la vida y de solución de problemas prácticos, la inteligencia está todavía demasiado atada a sus grandes logros: la abstracción, la técnica y la ciencia. Pero la ciencia no es realmente cognoscitiva, sino práctica y utilitaria. Bergson defiende una concepción del conocimiento científico que, por una parte, le acerca a las tesis de los defensores del pragmatismo, como su íntimo amigo William James y, por otra parte, se asemeja a la mantenida por los filósofos vitalistas, como Nietzsche, por ejemplo.

La ciencia fracciona lo real en unidades discretas y la convierte en estática. Como el cine, cuya sensación de movimiento es la irreal yuxtaposición de fotogramas estáticos. Esta estatificación de lo real permite su cómodo etiquetado lingüístico en conceptos también estáticos y fácilmente cuantificables. No obstante, si la inteligencia, surgida como superación del instinto en una etapa de la evolución biológica, es capaz de mantener su vinculación con la conciencia pero, a la vez, recuperar lo instintivo, entonces surge la intuición, que permite un conocimiento más profundo que el suministrado por la inteligencia, y que hace posible la superación de las barreras interpuestas por un lenguaje incapaz de fundirse con lo real.

En Las dos fuentes de la moral y la religión, Bergson aplica también la teoría del impulso vital creador a la esfera de la moral y la religión. La organización social humana es también fruto de la evolución. A diferencia de la organización social de muchos insectos u otros animales sociales, la sociedad humana no está totalmente determinada por el instinto, sino que depende de la libre elección. En esta libre elección surgen la religión y la moral como guías para la acción. En las sociedades primarias, la fuerza dominante es la de una religión dominadora que impone a los individuos férreas constricciones para garantizar la adquisición de hábitos morales fundamentales. Pero el desarrollo del cristianismo y de la ciencia permite la creación de sociedades más abiertas y no violentas, aunque la industrialización también engendra una

sociedad orientada hacia la satisfacción de meras necesidades materiales que engendra guerras e injusticias. Todo este proceso mana de dos fuentes: la sociedad y el impulso amoroso. La primera, como hemos dicho, da origen a la «moral cerrada», la que impone el grupo social humano (presión social); es la moral que se manifiesta en las obligaciones y costumbres sociales y en las religiones constrictivas. En cambio, la «moral abierta» es la que se origina en la libertad y el amor, en el impulso amoroso (élan d'amour); es propia de la humanidad en general, no de un determinado grupo humano, y se manifiesta en aquellos valores humanos que han ensalzado los sabios de Grecia, los profetas bíblicos y las grandes figuras de las religiones. En el hombre coexisten las dos morales porque el individuo ha de participar de la moral del grupo, pero necesita también la moral superior de la libertad y el amor. De la misma manera, también se dan dos clases de religión: la estática y la dinámica. La primera es una religión inferior, llena de mitos y fábulas, proviene de la función fabuladora que el hombre desarrolla en su evolución con una finalidad de supervivencia y para hallar la tranquilidad ante el miedo y los peligros que la inteligencia, orientada a la supervivencia de la especie, le pone de manifiesto. Es una religión estática, inferior, natural. La segunda es la religión superior, que prescinde de los mitos y los cultos repetitivos y vacíos. Es una religión dinámica que coincide con el impulso vital creador y se manifiesta en el misticismo que asegura la seguridad y la serenidad del hombre de una manera superior: llegando a la unión con Dios. La plena realización de este ideal expresado en el misticismo constituiría un verdadero nuevo salto evolutivo

UNIDAD IV

4. La psicopedagogía en el siglo XX

4.1. Epistemología de la educación

La epistemología en la educación juega un papel muy importante ya que “es la rama de la filosofía que estudia la definición del saber y la producción de conocimiento” (Castañeda, 2008, p. 36). De ahí que sea esta la que analiza el conocimiento que será entregado a la humanidad. No es un conocimiento acabado y sin errores, como se concebía antiguamente la ciencia, sino que se trata de un conocimiento sujeto a críticas, cambios e innovaciones. Es allí donde interviene entonces la escuela, pues debe ser un escenario propicio para formar personas íntegras, reflexivas y críticas. En suma, la epistemología permite compenetrarnos a través del estudio y del aprendizaje, no sólo de las experiencias pasadas, sino que desarrolla la capacidad y aporta el conocimiento para poder hacerle frente a un futuro siempre incierto en cualquier sociedad.

Justamente, para investigar de qué manera se ha llevado a cabo la incursión de estos nuevos saberes y formas de vida, la epistemología está fundamentada, al ser esta una rama filosófica que estudia el conocimiento científico, sus conceptos y métodos. Desde sus orígenes, la palabra epistemología proviene del griego episteme que significa conocimiento riguroso o sujeto a reflexión crítica, y de logos que es teoría.

La epistemología aplicada a la educación sirve para analizar el proceso educativo de modo crítico y reflexivo, para hacer un análisis de los avances y baches de dicho proceso, con miras a perfeccionar los primeros y superar los segundos, estudiando todos los factores que intervienen en este con el propósito de encontrar soluciones. De igual manera, se evalúan desde la epistemología de la educación todas las ciencias del saber y los métodos que estas proponen para llevar a cabo la adquisición y el dominio del conocimiento por parte de los educandos.

Por lo anterior, la epistemología estudia la organización curricular de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la conexión entre las ciencias del conocimiento, las metodologías impartidas para la orientación del proceso, la concatenación entre los agentes participantes en él y su formación, el contexto escolar, el sentido social y la calidad de la educación, ya que

con el paso del tiempo han surgido innumerables teorías, métodos y modelos pedagógicos que pretenden mejorar las falencias del sistema educativo.

4.2. Los inventores de la educación

Nos presenta a través de un recorrido minucioso a los diferentes personajes con mayor influencia en el contexto educativo debido a sus estudios y aportes que han servido para reorientar el camino de la educación, hasta llegar a nuestros días.

4.3 María Montessori

María Montessori (31 de agosto de 1870 - 6 de mayo de 1952), fue una educadora, científica, médica, psiquiatra, filósofa, psicóloga, devota católica, feminista, y humanista italiana.

Estudia ingeniería a los 14 años, luego biología y por último es aceptada en la Universidad de Roma, en la Escuela de Medicina. Se graduó en 1896 como la primera mujer médico en Italia. Fue miembro de la Clínica Psiquiátrica Universitaria de Roma. Más tarde, estudió Antropología y obtuvo un doctorado en Filosofía, época en la que asiste a uno de los primeros cursos de psicología experimental. Fue contemporánea de Freud y desarrolló su propia clasificación de enfermedades mentales.

Se interesó por la educación de los niños con deficiencias mentales y aplicó métodos experimentales consiguiendo que estos niños aprendieran a leer y escribir. Desarrolló sus propios métodos que aplicó más tarde a toda clase de niños. A través de su práctica profesional llegó a la conclusión de que los niños «se construyen a sí mismos» a partir de elementos del ambiente y, para comprobarlo, volvió a las aulas universitarias a estudiar psicología. En 1906, decidió hacerse cargo durante el día de 60 menores cuyos padres trabajaban.

Fundó la Casa de los Niños y desarrolló allí lo que a la postre se llamaría el método Montessori de enseñanza. Todas sus teorías se basaron en lo que observó a los pequeños hacer por su cuenta, sin la supervisión de adultos. La premisa de que los niños son sus propios maestros y que para aprender necesitan libertad y multiplicidad de opciones entre las cuales escoger, inspiró a María Montessori en todas sus batallas por reformar la metodología y la psicología de la educación.

La importancia de María Montessori

La Metodología Montessori comenzó en Italia y es tanto un método como una filosofía de la educación. Fue desarrollada por la Doctora María Montessori, a partir de sus experiencias con niños en riesgo social. Basó sus ideas en el respeto hacia los niños y en su impresionante capacidad de aprender. Los consideraba como la esperanza de la humanidad, por lo que, dándoles la oportunidad de utilizar la libertad a partir de los primeros años de desarrollo, el niño llegaría a ser un adulto con capacidad de hacer frente a los problemas de la vida, incluyendo los más grandes de todos, la guerra y la paz. El material didáctico que diseñó es de gran ayuda en el período de formación preescolar.

Es difícil actualmente comprender el impacto que tuvo María Montessori en la renovación de los métodos pedagógicos a principios del siglo XX, pues la mayoría de sus ideas hoy parecen evidentes e incluso demasiado simples. Pero en su momento fueron innovaciones radicales, que levantaron gran controversia especialmente entre los sectores más conservadores.

«El niño, con su enorme potencial físico e intelectual, es un milagro frente a nosotros. Este hecho debe ser transmitido a todos los padres, educadores y personas interesadas en niños, porque la educación desde el comienzo de la vida podría cambiar verdaderamente el presente y futuro de la sociedad. Tenemos que tener claro, eso sí, que el desarrollo del potencial humano no está determinado por nosotros. Solo podemos servir al desarrollo del niño, pues este se realiza en un espacio en el que hay leyes que rigen el funcionamiento de cada ser humano y cada desarrollo tiene que estar en armonía con todo el mundo que nos rodea y con todo el universo». María Montessori.

La mente absorbente de los niños

La mente de los niños posee una capacidad maravillosa y única: la capacidad de adquirir conocimientos absorbiendo con su vida síquica. Lo aprenden todo inconscientemente, pasando poco a poco del inconsciente a la conciencia, avanzando por un sendero en que todo es alegría. Se les compara con una esponja, con la diferencia que la esponja tiene una capacidad de absorción limitada, la mente del niño es infinita. El saber entra en su cabeza por el simple hecho de vivir.

Se comprende así que el primer período del desarrollo humano es el más importante. Es la etapa de la vida en la cual hay más necesidad de una ayuda, una ayuda que se hace no porque se le considere un ser insignificante y débil, sino porque está dotado de grandes energías creativas, de naturaleza tan frágil que exigen, para no ser menguadas y heridas, una defensa amorosa e inteligente.

Los períodos sensibles-

Los períodos sensibles son períodos en los cuales los niños pueden adquirir una habilidad con mucha facilidad. Se trata de sensibilidades especiales que permiten a los niños ponerse en relación con el mundo externo de un modo excepcionalmente intenso, son pasajeras y se limitan a la adquisición de un determinado carácter.

El ambiente preparado

Se refiere a un ambiente que se ha organizado cuidadosamente para el niño, diseñado para fomentar su autoaprendizaje y crecimiento. En él se desarrollan los aspectos sociales, emocionales e intelectuales y responden a las necesidades de orden y seguridad. Las características de este Ambiente Preparado le permiten al niño desarrollarse sin la asistencia y supervisión constante de un adulto.

El diseño de estos ambientes se basa en los principios de simplicidad, belleza y orden. Son espacios luminosos y cálidos, que incluyen lenguaje, plantas, arte, música y libros.

El salón es organizado en áreas de trabajo, equipadas con mesas adaptadas al tamaño de los niños y áreas abiertas para el trabajo en el suelo. Estanterías con materiales pertenecientes a dicha área de desarrollo rodean cada uno de estos sectores. Los materiales son organizados de manera sistemática y en secuencia de dificultad.

El Rol del Adulto

El rol del adulto en la Filosofía Montessori es guiar al niño y darle a conocer el ambiente en forma respetuosa y cariñosa. Ser un observador consciente y estar en continuo aprendizaje y desarrollo personal.

El verdadero educador está al servicio del educando y, por lo tanto, debe cultivar la humildad, para caminar junto al niño, aprender de él y juntos formar comunidad.

El aprendizaje infantil para María Montessori

El nivel y tipo de inteligencia se conforman fundamentalmente durante los primeros años de vida. A los 5 años, el cerebro alcanza el 80% de su tamaño adulto. La plasticidad de los niños muestra que la educación de las potencialidades debe ser explotada comenzando tempranamente.

Los conocimientos no deben ser introducidos dentro de la cabeza de los niños. Por el contrario, mediante la información existente los conocimientos deben ser percibidos por ellos como consecuencia de sus razonamientos.

Lo más importante es motivar a los niños a aprender con gusto y permitirles satisfacer la curiosidad y experimentar el placer de descubrir ideas propias en lugar de recibir los conocimientos de los demás.

Permitir que el niño encuentre la solución de los problemas. A menos que sea muy necesario, no aportar desde afuera nuevos conocimientos. Permitir que sean ellos los que construyan en base a sus experiencias concretas.

Con respecto a la competencia, este comportamiento debía ser introducido solo después de que el niño tuviera confianza en el uso de los conocimientos básicos. Entre sus escritos aparece: «Nunca hay que dejar que el niño se arriesgue a fracasar hasta que tenga una oportunidad razonable de triunfar».

Consideraba no se podían crear genios pero sí, darle a cada individuo la oportunidad de satisfacer sus potencialidades para que sea un ser humano independiente, seguro y equilibrado. Otro de sus conceptos innovadores fue que cada niño marca su propio paso o velocidad para aprender y esos tiempos hay que respetarlos.

La importancia de los materiales didácticos

María Montessori elaboró un material didáctico específico que constituye el eje fundamental para el desarrollo e implantación de su método.

No es un simple pasatiempo, ni una sencilla fuente de información, es más que eso, es material didáctico para enseñar. Están ideados a fin de captar la curiosidad del niño, guiarlo por el deseo de aprender. Para conseguir esta meta han de presentarse agrupados, según su función, de acuerdo con las necesidades innatas de cada alumno.

Estos materiales didácticos pueden ser utilizados individualmente o en grupos para participar en la narración de cuentos, conversaciones, discusiones, esfuerzos de trabajo cooperativo, canto, juegos al aire libre y actividades lúdicas libres. De esta forma asegura la comunicación, el intercambio de ideas, el aprendizaje de la cultura, la ética y la moral.

En general todos los materiales didácticos poseen un grado más o menos elaborado de los cuatro valores: funcional, experimental, de estructuración y de relación.

Otra característica es que casi todo el equipo es autocorrectivo, de manera que ninguna tarea puede completarse incorrectamente sin que el niño se dé cuenta de ello por sí mismo. Una tarea realizada incorrectamente encontrará espacios vacíos o piezas que le sobren.

El niño realiza cosas por sí mismo, los dispositivos simples, y observa las cosas que crecen (plantas, animales), abren su mente a la ciencia. Los colores, la pintura, papeles de diferentes texturas, objetos multiformes y las figuras geométricas de tres dimensiones las incitan a la expresión creativa.

Los materiales sensoriales están agrupados por cada sentido

El gusto y el olfato. Las plantas y los perfumes proporcionan la gama de los olores. Aquí el material está constituido naturalmente por productos culinarios, con el complemento de una serie de botes con sustancias olorosas, otra serie idéntica ha de ser clasificada por comparación, de manera que se pueda asegurar el reconocimiento exacto de los olores.

El tacto. Tiene en cuenta el material Montessori el sentido táctil, en todas sus formas (tablillas y rugosidades), así como el sentido térmico (botellas con agua a diferentes temperaturas), la percepción de las formas, etc.

La vista. Percepción diferencial de las dimensiones, colores, volúmenes y formas.

El oído. Discernimiento de los sonidos con cajas metálicas, campanillas, silbatos y xilófonos.

Los maestros y maestras en el sistema Montessori

El papel de los maestros es el de enseñar a cada niño o niña de forma individual. Lo más destacado es que no impone lecciones a nadie, su labor se basa en guiar y ayudar a cada niño de acuerdo a sus necesidades, y no podrá intervenir hasta que ellos lo requieran, para dirigir su actividad psíquica.

María Montessori llama a la maestra, directora, que ha de estar preparada internamente (espiritualmente), y externamente (metodológicamente). Ha de organizar el ambiente en forma indirecta para ayudar a los niños a desarrollar una «mente estructurada».

Los niños están llenos de posibilidades, pero quienes se encargan de mostrar el camino que permita su desarrollo es el «director, directora», que ha de creer en la capacidad de cada niño respetando los distintos ritmos de desarrollo. Esto permite integrar en un mismo grupo a niños deficientes con el resto, y a estos con los que tienen un nivel superior.

La idea de Montessori es que al niño hay que transmitirle el sentimiento de ser capaz de actuar sin depender constantemente del adulto, para que con el tiempo sean curiosos y creativos, y aprendan a pensar por sí mismos.

4.4 Francisco Ferrer i Guardia

Francesc Ferrer i Guàrdia nació en Alella, Maresme, el 10 de enero de 1859 y murió fusilado en los fosos del Castillo de Montjuïc en Barcelona, el 13 de octubre 1909.

En París descubrió su vocación pedagógica y desarrolló una brillante carrera al frente de la escuela laica que él mismo había fundado, con lo que se ganó prestigio internacional como pedagogo librepensador y enemigo del oscurantismo que por aquel entonces dominaba la enseñanza religiosa en España. En julio de 1892, participó en el Congreso Librepensador de Madrid.

Mientras maduraba sus conceptos de educación anarquista y en el proyecto de la Escuela Moderna, para ponerlos en práctica a su vuelta a España, profundizaba en las ideas anarquistas y conocía y hacía amistad con sus principales pensadores, Elisée Reclus, Malato y Piotr Kropotkin.

Fundación de la Escuela Moderna

En agosto de 1901, tras recibir una cuantiosa herencia que le dejó al morir Ernestine Mennier -una rica anciana parisiense a la que había dado clases de español desde 1894-, regresó a Barcelona, en donde se instaló y creó la Escuela Moderna, un proyecto práctico de pedagogía libertaria,

Se trataba de una escuela, de ideario racionalista, igualitaria, laica y ácrata, no coercitiva y considerada por su fundador, como natural. El proyecto, que comenzó con 30 alumnos, tenía para 1906 más de 30 escuelas relacionadas con el movimiento.

En contraposición a ella, se impulsó una pedagogía racional, con un alumnado mixto, y en la que se abolieron prácticas retrógradas, como el sistema tradicional de castigos.

El crecimiento de la Escuela Moderna se situó en el punto de mira de los elementos conservadores, lo que le acarrió la enemistad de la Iglesia Católica y de muchos estamentos oficiales que veían en las escuelas laicas una amenaza a sus intereses, pues subvertía las ideas educativas de la época.

Hasta 1909, la Escuela Moderna fue clausurada repetidas veces y sufrió la persecución de los sectores políticos y religiosos más conservadores de Barcelona, que intervinieron directamente contra la escuela y Contra Ferrer i Guardia cuando en 1906 uno de sus profesores, traductor y bibliotecario de su centro educativo, Mateo Morral, fue implicado en el atentado contra Alfonso XIII, el 31 de Mayo de 1906, día de su boda, cuando la comitiva real pasaba por la calle Mayor madrileña, lanzó una bomba que provocó la muerte de veintitrés personas. Las autoridades clausuraron la escuela y se abrió un proceso a Ferrer i Guardia, que fue detenido y juzgado y del que quedó en libertad en 1907, ya que no se reunieron pruebas concluyentes contra su persona. Mateo Morral, partidario de la «acción directa», decía de Ferrer Guardia que era uno de esos «débiles de espíritu que opinan que nada se puede hacer sin discursos».

Al no poder abrir la Escuela Moderna, se trasladó a Francia y a Bélgica; donde fundó la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia, continuó en París con la edición del boletín de la Escuela Moderna y editó la revista de la Liga L'Ecole rénovée en Bruselas.

Los principios básicos de la escuela Moderna

1. La educación de la infancia debe fundamentarse sobre una base científica y racional; en consecuencia, es preciso separar de ella toda noción mística o sobrenatural.
2. La instrucción es parte de esta educación. La instrucción debe comprender también, junto a la formación de la inteligencia, el desarrollo del carácter, la cultura de la voluntad, la preparación de un ser moral y físico bien equilibrado, cuyas facultades estén asociadas y elevadas a su máximo de potencia.

3. La educación moral, mucho menos teórica que práctica, debe resultar principalmente del ejemplo y apoyarse sobre la gran ley natural de la solidaridad.
4. Es necesario, sobre todo en la enseñanza de la primera infancia, que los programas y los métodos estén adaptados lo más posible a la psicología del niño, lo que casi no sucede en ninguna parte, ni en la enseñanza pública ni en la privada.
5. El propósito de la enseñanza es que los niños de ambos sexos tengan idéntica educación; que por semejante manera desenvuelvan la inteligencia, purifiquen el corazón y templen sus voluntades; que la humanidad femenina y masculina se compenetren, desde la infancia, llegando a ser la mujer, no de nombre, sino en realidad de verdad, la compañera del hombre.
6. La coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia, por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional, esa es la escuela, buena, necesaria y reparadora.
7. Establecer la *protección e instrucción higiénica* en las escuelas. No se necesitan palacios relumbrantes; para difundir la instrucción bastan salas amplias, de luz abundante y aire puro, donde los escolares estén protegidos.
8. El juego es indispensable a los niños. Por lo que mira a su constitución, salud y desarrollo físico, todo el mundo estará conforme; pero acontece que únicamente para la atención en la cantidad de desarrollo físico que producen los juegos.
9. Es de vital importancia la preparación de los maestros y una vida y sueldo digno para ellos. El verdadero educador es el que, contra sus propias ideas y sus voluntades, puede defender al niño, apelando en mayor grado a las energías propias del mismo niño.
10. La escuela debe renovarse para renovar la sociedad, una sociedad que repruebe los convencionalismos, las crueldades, los artificios y las mentiras que sirven de base a la sociedad moderna.
11. Partiendo de una educación en solidaridad y de la igualdad, no hay que crear una desigualdad nueva, y, por tanto, en la Escuela Moderna no hay premios, ni castigos, ni exámenes en que hubiera alumnos ensoberbecidos con la nota de *sobresaliente*, medianías que se conformaran con la vulgarísima nota de *aprobados* ni infelices que sufrieran el oprobio de verse despreciados por incapaces.

12. Los niños y las niñas deben tener *vitalidad cerebral propia*, a fin de que cuando se emancipen de su racional tutoría, continúen siendo en el mundo social enemigos mortales de prejuicios de toda clase, propendiendo a formarse convicciones razonadas, propias, sobre todo lo que sea objeto del pensamiento.

13. El propósito culminante de la Escuela Moderna es fomentar la evolución progresiva de la infancia evitando los atavismos regresivos, que son como rémoras que opone el pasado a los avances francos y decididos hacia el porvenir.

4.5 John Dewey

(1859- 1952)

Filósofo nacido en Burlington, Vermont, Estados Unidos el 20 de octubre de 1859. Es llamado por muchos el “padre de la educación renovada”. Graduado en Artes en la Universidad de Vermont en 1879; se doctoró en Filosofía en la Universidad de John Hopkins en 1884. Estudió los sistemas educativos de México; China, Turquía, Japón y la Unión Soviética. Contrastó sus principios educativos en la famosa escuela laboratorio de carácter experimental, denominada Escuela Dewey, instituida en la Universidad de Chicago en 1896. Concibió la escuela como un espacio de producción y reflexión de experiencias relevantes de vida social que permite el desarrollo de una ciudadanía plena. Sostenía que lo ofrecido por el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática. El «método experimental» de su pedagogía se basa en la educación de la destreza individual, de la iniciativa y del espíritu de empresa en detrimento de la adquisición de conocimientos científicos. Sus escritos influyeron en los profundos cambios experimentados en la pedagogía de Estados Unidos en los inicios del siglo XX. Como filósofo, subrayó todo lo práctico, esforzándose en demostrar cómo las ideas filosóficas pueden actuar en los asuntos de la vida diaria. Su planteamiento lógico y filosófico era de cambio permanente, adaptándose a las necesidades y a las circunstancias. El proceso de pensamiento en su filosofía es un medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta. Activista político, defendió los planteamientos progresistas, algunas veces radicales, respecto de los asuntos internacionales y de los problemas económicos.

Para Dewey la educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia a partir de esto su principal preocupación fue poder desarrollar una educación que pudiera unir la tradicional separación entre la mente y el cuerpo, entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción, ya que él pensaba que al hacer esta separación, llamada “natural” la educación, para él tendía a ser académica y aburrida, alejada de los intereses reales de la vida: “Cada vez tengo más presente en mi mente la imagen de una escuela; una escuela cuyo centro y origen sea algún tipo de actividad verdaderamente constructiva, en la que la labor se desarrolle siempre en dos direcciones: por una parte, la dimensión social de esta actividad constructiva, y por otra, el contacto con la naturaleza que le proporciona su materia prima”. Para este mejoramiento de la educación pensaba el autor que esta no se podía lograr con una mejor educación de los maestros, sino con una mejor educación de los padres y los funcionarios escolares ya que para él, ellos son la última palabra y el carácter de esa palabra dependía solamente de la educación que ellos hubieran recibido: “Una persona que recibiera educación será una que la entregue”.

Afirmaba también que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones. “Cuando el niño llega al aula ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla”

A partir de esto, el autor pensaba que la labor de la escuela era establecer reglas, por medio de las cuales, los alumnos obraran de tal modo que, aun después de haber obrado, a esos alumnos no se les lleve a ver la relación entre el resultado y el método seguido, ya que solo por medio de sus propias observaciones, reflexiones, formación y comprobación de sugerencias puede un alumno ampliar y rectificar lo que sabe. Creía firmemente que se podía aprender haciendo algo que no se comprendiera. Como consecuencia de esto la tarea del maestro es realmente esto ser un maestro, no un amo o “autoridad”, este debe tener suficientes conocimientos de sus alumnos, de las necesidades, experiencias, grados de habilidad y conocimientos de estos etc. para poder, no dictar fines y planes, sino participar en una discusión referente a lo que ha de hacerse en conjunto con sus alumnos. En este ámbito de conocer profundamente a los alumnos era fundamental para Dewey el respeto de la individualidad y libertad de los alumnos y a partir de estas habilitar a los alumnos que prestaran

cooperación especial en grupos de sus interés y a participar de sus actividades de tal forma que la conducta social sea cuestión de su propia actitud mental, y no puro dictado autoritario de sus actos ya que creía que repetir materia en forma exacta a como la concibe la persona mayor queda sin dirigir la originalidad de la individualidad.

“Libertad significa, esencialmente el papel que el pensamiento -que es personal- desempeña en el estudio, significa iniciativa intelectual, independencia de observación, invención juiciosa, previsión de resultados y habilidad de adaptación a ellos”.

La educación es una necesidad de la vida, en cuanto asegura la transmisión cultural; en las sociedades complejas se ha especializado en la instrucción formal, y al mismo tiempo advierte como uno de sus fines el de mantener el contacto con la experiencia directa, estableciendo la continuidad de la teoría con la práctica. Es el nexo de la experiencia de participación con las actividades dirigidas a la adquisición de los símbolos culturales el que confiere a la educación moderna su particular función social.

Dewey probó su método en su propia escuela laboratorio creada en 1896 en Chicago. Más tarde, su método sería aplicado con carácter general en las escuelas laboratorios universitarios norteamericanos, y luego en las escuelas públicas de los Estados Unidos. Este movimiento no sólo afectó a los Estados Unidos, sino que finalmente llegó a permear todo el proceso de renovación educativa en toda Europa. El siguiente párrafo tomado del Pedagogic Creed (1897) de Dewey expresa de forma elocuente su punto de vista general sobre la educación:

Con el advenimiento de la democracia y de las condiciones industriales modernas, es imposible predecir de una forma definitiva cómo será la civilización dentro de veinte años a partir de ahora. De ahí que resulte imposible preparar al niño para ningún conjunto preciso de condiciones. Prepararle para la vida futura implica darle dominio sobre sí mismo; implica, pues, adiestrarle de modo tal que tenga pronto y completo uso de sus capacidades; que su ojo, y su oído y su mano puedan ser instrumentos prestos a ser usados, que su juicio pueda ser capaz de comprender las condiciones bajo las cuales habrá de operar, y que sus fuerzas ejecutoras sean adiestradas para actuar de manera eficaz y económica. Es imposible alcanzar este tipo de adaptación salvo si se toman en consideración constantemente las propias capacidades, gustos e intereses del individuo, esto es, salvo si la educación queda convertida continuamente en términos psicológicos.

Dewey sostenía que la escuela era una “comunidad embrionaria” que haría mejorar toda la sociedad haciéndola democrática y armoniosa, “la escuela es el factor democrático por excelencia”.

Durante su permanencia en Estados Unidos, Dewey estuvo profundamente interesado en la reforma de la teoría y de las prácticas educativas. Contrastó sus principios educativos en la escuela laboratorio de carácter experimental, denominada Escuela Dewey, instituida en la Universidad de Chicago en 1896. Los principios educativos proponían el aprendizaje a través de actividades de diferente índole más que por medio de los contenidos curriculares establecidos y se oponían a los métodos autoritarios. Dewey pensaba que lo ofrecido por el sistema educativo de su época no proporcionaba a los ciudadanos una preparación adecuada para la vida en una sociedad democrática. Consideraba además, que la educación no debía ser meramente una preparación para la vida futura, sino que debía proporcionar y tener pleno sentido en su mismo desarrollo y realización. Su trabajo y sus escritos influyeron significativamente en los profundos cambios experimentados en la pedagogía de Estados Unidos en los inicios del siglo XX, manifestados en el cambio del énfasis de lo institucional y burocratizado a la realidad personal del alumno. Criticó la educación que enfatizaba tanto la diversión relajada de los estudiantes, como el mantenerles entretenidos sin más, así como la orientación exclusiva hacia el mundo profesional.

La propuesta metodológica de Dewey consta de 5 fases:

Consideración de alguna experiencia actual y real del niño.

Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia.

Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables.

Formulación de la hipótesis de solución.

Comprobación de la hipótesis por la acción.

Dewey mostró un sentido práctico para planificar y desarrollar un currículum integrado de las ocupaciones (actividades funciones ligadas al medio del niño), incluyendo provisiones de desarrollo del programa en ciclos temporales cortos. “Una inspección cuidadosa de los métodos que han sido permanentemente exitosos en la educación formal revelará que su eficiencia depende del hecho que ellos vuelven a la situación que causa la reflexión fuera del

colegio en la vida ordinaria. Le dan a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y si el hacer es de tal naturaleza que demanda el pensar o la toma de conciencia de las conexiones; el aprendizaje es un resultado natural.”

Para llegar a la finalidad formativa del conocimiento, John Dewey enuncia tres etapas fundamentales:

Las ideas y razonamientos.

La aplicación de los resultados a nuevos hechos específicos.

Para aplicar estos principios en la escuela, dice Dewey que “las etapas formales indican cuáles son los puntos que deben tener en cuenta los maestros cuando se preparan para dar una lección, no las que deban seguirse para enseñar”. (Dewey, “Comment nous pensons”)

Según el psicopedagogo estadounidense, recién cuando se han recorrido estas tres etapas, se ha completado la enseñanza de una lección.

La nueva intuición de la vida está en la base de la escuela activa.

Sus ideas pedagógicas están íntimamente ligadas a su pragmatismo y su instrumentalismo. Se debe aprender haciendo, resolviendo problemas concretos y personales, y no escuchando.

Dice Dewey: “Toda educación deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie.”

Estas son las ideas que mejor sintetizan el pensamiento de Dewey una educación libre e individual, la que su tiempo fue llamado “Progresismo Pedagógico” estas ideas la verdad suenan bastante interesantes de aplicarlas en nuestro sistema educacional ya que tiene bastantes cosas positivas y rescatables como respetar la individualidad y libertad de los alumnos para así poder ayudar a cada uno de ellos según sus necesidades y capacidades, pero este mismo punto también tiene una gran desventaja que es, hasta qué punto se puede considerar “libertad” para ejercer esta práctica, en este sentido creemos que sería necesario educar a los niños en la libertad desde pequeños para que así ellos se sientan los protagonistas de su propia educación. Otro punto rescatable es de ver la educación como una unión entre la teoría y la acción y no solo como teoría, ya que de esta manera los alumnos pueden llegar a conclusiones sobre los distintos temas en discusión según sus propias creencias y no por lo que autoritariamente se les diga que tienen que hacer.

4.6 Francisco Giner de los Ríos

Ronda, 1839-Madrid, 1915

Pedagogo, pensador y escritor español.

En 1876 fundó la Institución Libre de Enseñanza, empresa a la que dedicaría el resto de su vida; se trataba de un centro educativo basado en modelos pedagógicos modernos, laicos y progresistas, que se proponían como alternativa a la enseñanza oficial dominada por la Iglesia. Giner dejó una amplísima obra escrita sobre temas jurídicos, filosóficos, políticos, artísticos y literarios.

Desde la fundación de la Institución Libre de Enseñanza, hasta el final de sus días, se dedicó en cuerpo y alma a poner en práctica las líneas pedagógicas que definen la Institución: formación de hombres útiles a la sociedad, pero sobre todo hombres capaces de concebir un ideal; coeducación y reconocimiento explícito de la mujer en pie de igualdad con el hombre; racionalismo, libertad de cátedra y de investigación, libertad de textos y supresión de los exámenes memorísticos. En una palabra, una Escuela activa, neutra y no dogmática, basada en el método científico, que abarca toda la vida del hombre y que pretende la formación de hombres completos, abiertos a todos los ámbitos del saber humano. Giner opuso la libertad a la autoridad.

La Institución Libre de Enseñanza fue fundada en 1876 por varios catedráticos y auxiliares de Universidad o Instituto, separados de sus clases a consecuencia de su protesta contra los decretos de Instrucción pública de 1875, atentatorios de la libertad de la cátedra.

En el proyecto de creación se explica con claridad que la organización debe ser independiente de la acción del Estado, dada la dificultad de armonizar la libertad que reclaman la investigación científica y la función del Profesor con la tutela que ejerce el Estado. Durante sus setenta años de existencia tampoco se desligó de su proyecto de regeneración moral, el intento de crear el «hombre nuevo», según la filosofía krausista, capaz de enfrentarse con la situación moral del país, profundamente degradada; y lo que es más importante, de superarla y potenciar un nuevo modelo individual y colectivo, más racional, más ético y más humano.

La decisión concreta de fundar un centro de enseñanza la tomó Francisco Giner de los Ríos, junto con sus amigos Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón, en el año 1876. Fue considerada primero como una Universidad privada, «disociada de los principios o intereses

de toda comunión religiosa, escuela filosófica o partido político, y defendía la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y el derecho de todo maestro al ejercicio ya la transmisión independientes del conocimiento, sin interferencia de ninguna autoridad»

Las actuaciones de los profesores fundadores venían de lejos. En enero de 1868, el ministro de Fomento, marqués de Orovio, separó de sus cátedras a Julián Sanz del Río, Fernando de Castro y Nicolás Salmerón, por no firmar un manifiesto que ellos consideran atentatorio contra la libertad de enseñanza. Francisco Giner de los Ríos, que acababa de tomar posesión de su cátedra de Filosofía del Derecho, no dudó en adherirse a los catedráticos separados y correr también la misma suerte que ellos.

Poco más tarde, en septiembre de 1868, la revolución devolvió a sus puestos a los catedráticos krausistas, que iniciaron una actividad incesante en el Decanato de la Facultad de Filosofía y el Rectorado de la Universidad de Madrid, la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, la Sociedad Abolicionista y la edición del Boletín-Revista de la Universidad de Madrid.

Sin embargo, la teoría y la realidad, una vez más se disgregan, la renuncia de Salmerón como presidente de la República en 1874 por no firmar unas sentencias de muerte, describe el desconcierto moral del grupo; las circunstancias, aun las que parecían más propicias, indican que la sociedad española no está aún madura para sus intenciones reformadoras.

Otra vez por causa de la libertad de enseñanza, el ministro desterró de nuevo a los tres profesores a Lugo, Cádiz y Cáceres, respectivamente, para evitar disturbios. Fue a partir de ahí, apoyados por infinidad de profesores cuando comenzó a perfilarse el propósito de crear una institución en la que los profesores pudieran ejercer su trabajo sin que se inmiscuyera la política o las ideas.

La tarea fue difícil por la presión conservadora, que defiende la enseñanza estatal, oficialmente católica desde la Constitución de 1876 (Artículo 11). Con un estrecho marco legal, con la posibilidad escasa de establecer centros privados, que la prohibición de ostentar el título de Instituto ni el de Universidad -de ahí el nombre de Institución- se creó la Institución Libre de Enseñanza.

4.7 Celestino Freinet

Freinet se desenvuelve en un contexto histórico marcado por crisis sociales y educativas, las cuales enfrenta con un extraordinario valor personal, ejemplo de un gran hombre y un gran maestro participa en la Primera Guerra Mundial. Estuvo influido por las corrientes obreras y socialistas. De ahí su militancia sindicalista y la base marxistas de su discurso, las críticas a la sociedad capitalista y sus propuestas de una Educación por el Trabajo, de una Escuela del Pueblo y de una Pedagogía Popular y Moderna.

La familia de la que provenía Freinet tenía bajos recursos económicos y se dedicaban a las tareas del campo (pastores, tejedores, campesinos). La mayor parte de su infancia la pasó en la aldea de donde eran sus padres. Su crecimiento en un medio natural produjo los fundamentos de su pensamiento educativo.

Freinet estudió magisterio en la Escuela Normal de Niza. Recibió el título de maestro en 1915 antes de finalizar la carrera de magisterio, a causa del comienzo de la Primera Guerra Mundial.

Comenzó a ejercer su profesión en el Bar-sur-Loup en 1920. Estos primeros años de enseñanza fueron difíciles para él, por su escasa preparación profesional, pero también porque aún no estaba recuperado de su herida de guerra. Se empezó a preparar el examen para ser inspector de primaria, estudiando el pensamiento pedagógico de varios siglos, como Rousseau, Pestalozzi, Montaigne, etc... Tras una decisión, se presenta al examen de profesor de letras que aprobó y no al de inspector. Fue destinado en 1923 a la escuela superior de Brignoles, pero renuncia a esta oportunidad y decide regresar a su escuela de Bar-Sur-Loup donde se da cuenta de que su vocación es la enseñanza primaria.

En 1927, Freinet publica su obra *La imprenta en la escuela* y aparecen dos revistas: *La Gerbe* y *Enfantines*.

Un año después Freinet es trasladado a la escuela de Saint Paul de Vence. Allí éste deberá afrontar también una serie de problemas, relacionados con el escaso interés de la administración municipal por la educación, sus propias actividades políticas y la práctica de una pedagogía progresista.

¿Cuáles son las constantes pedagógicas del pensamiento de Freinet? En Freinet encontramos dos tipos de corrientes, las obreristas y socialistas y por otro lado la escuela nueva. Dentro de las obreristas y socialistas, Freinet luchaba por una educación por el trabajo, una escuela del

pueblo y una pedagogía popular y moderna. En la escuela nueva, éste propone la expresión libre de los niños, sujetos tan importantes y que estarán presentes en todas sus técnicas como la base del su modelo de enseñanza.

Su idea del “tanteo experimental” se basa en la observación a los niños y la manipulación que realizan estos para entender la realidad en la que viven y poder participar en la sociedad adulta. Los principios psicologistas de la escuela nueva es que los niños puedan formular y expresar sus experiencias.

En cuanto a la estructura curricular, plantea que debe estar supeditada a las necesidades y expectativas fuera de la escuela y que todos y cada uno de los niños conllevan. También habla de que la organización de las aulas debe ser a partir de los intereses de los propios niños, y que debe haber una funcionalidad del trabajo, es decir, que el trabajo escolar tenga una función. La educación que, según Freinet, es la única capaz de ser la solución del porvenir, a los problemas de la preparación de las jóvenes generaciones a su misión técnica, social y humana, es la educación del trabajo. Se plantea como objetivo “concebir y realizar una pedagogía que sea realmente la ciencia de la formación del trabajador en su doble función de trabajador y de hombre”. Para Freinet lo característico de la función del trabajo es permitir a todo ser humano la “satisfacción de necesidades”. El trabajo no es una realidad, es una necesidad que se inscriben en el cuerpo, y además ha de ser precoz (ya que únicamente el que se ha acostumbrado desde pequeño a trabajar será un trabajador).

Freinet plantea una postura que defiende un estatuto lúdico de la infancia basada en el juego y los materiales que lo posibilitan. Freinet intenta probar que hay un malentendido sobre la noción de juego; para empezar, admite que hay un juego funcional (que funciona en el mismo sentido que las necesidades individuales y sociales del niño y del hombre) y él dice que esto es en definitiva trabajo, escribe, se trata de trabajo-juego.

Cuando las influencias del medio imponen tendencias fuertes y reiteradas, y obligan a un niño a actividades no funcionales o sin relación con sus fines primarios, aparece un juego de segunda persona que, aún más separado del trabajo, plantea los mismos daños que toda coacción arbitraria y que todo intento antinatural. Esta segunda zona aparece en aquellos niños que son obligados a trabajos y actitudes que son contrarias a sus necesidades naturales, físicas, fisiológicas, psíquicas y por ellos sufren una tensión anormal que exige una distensión. Entonces

el individuo experimenta la necesidad de evadirse, de adormecer, cueste lo que cueste, su sufrimiento físico y moral, reducir artificialmente esa sensación mortal de un irreductible desequilibrio y la solución a esto es el juego haschich (desde el tabaco al cine, del alcohol a la lectura,...).

De aquí se deduce una primera ley: la preocupación educativa esencial debe ser “realizar un mundo a la medida del niño, en el cual podrá entregarse a trabajos-juegos que sean susceptibles de responder al máximo a las aspiraciones naturales y funcionales de su ser”. Habrá que preparar “técnicamente” una escuela en la que se construya, en la que se edifique con el trabajo como único elemento creado y en la que ahí en adelante la tarea esencial de la pedagogía sea la siguiente: crear la atmósfera de trabajo y, a la vez, prever y ajustar las técnicas que hacen ese trabajo accesible a los niños, productivo y formativo”.

Freinet afirmó que había que ponerse al nivel de los alumnos para penetrar fácilmente en la pedagogía moderna.

Los alumnos siempre tienen comportamientos diferentes unos entre otros y existe la tendencia a considerar inhumanamente que el niño que trabaja mal o se comporta de manera reprensible lo hace intencionadamente y por malignidad. Freinet afirmó que frente a estas deficiencias de comportamiento, hay que cuestionarse si no existen motivos de salud, de equilibrio, de dificultades ambientales que deberían de ser examinadas en primer lugar para tratar de remediarlas. Todas las personas odian los mandatos externos. Todo mandato autoritario conlleva una oposición, diríamos automática, de quien lo sufre: se pone colorado o inicia un gesto de resistencia que quizás reprime enseguida, o bien perturba el desarrollo de sus pensamientos y sentimientos. El resultado, es que, por principio, todo mandato autoritario es siempre un error. Freinet asegura que los adultos somos a los que nos toca buscar una pedagogía que permita que el niño escoja al máximo la dirección por la cual deba ir y donde el adulto mande con la menor autoridad posible. Es en sí en lo que consiste la pedagogía moderna que da al máximo la palabra al niño, dejándole individual y cooperativamente una iniciativa máxima dentro del cuadro de la comunidad, esforzándose más en prepararle que en dirigirle. Según Freinet lo que una buena pedagogía debería evitar es que se produzcan las obligaciones ya que produce compulsión que paraliza a los niños, provoca que se olvide lo aprendido, nazcan las fobias, las anorexias y los complejos graves.

La libertad en las elecciones del niño es importante aunque a veces no sean las correctas. A los niños hay que dar la libertad de escoger su trabajo, de decidir el momento y el ritmo del trabajo escogido que se hará mediante el texto libre, y el trabajo se realizará en un clima mucho más favorable.

A todas las personas les gusta salir airoso de todas las situaciones, ya que el fracaso es inhibitorio, destructor del ánimo y del entusiasmo. Lo correcto es que siempre los niños salgan bien. El tono de la enseñanza se recuperará notablemente por este simple hecho. Sin embargo, no es justo dar una buena nota a un trabajo insuficiente, o felicitar a un alumno que no lleva bien sus cuadernos o trabajos. Pero los adultos tenemos que practicar una pedagogía que posibilite que los niños salgan adelante, presenten trabajos hechos con amor, realicen pinturas o cerámicas que sean obras maestras, den conferencias aplaudidas por los auditores. Freinet afirmó que hay que cambiar toda la fórmula de la escuela, así como el papel del educador que, en vez de ser exclusivamente un censor, sabrá promover su papel eminentemente auxiliar. Freinet afirma que la escuela tradicional que se encontraba en el momento actuaba exclusivamente mediante explicaciones. Pero que la explicación, aunque esté ayudada por la demostración, no aporta sino una adquisición superficial y formal que nunca arraiga en la vida del individuo, en su medio. Él aseguró que esta adquisición superficial es lo que busca la escuela actual y la que controlan los exámenes.

La formación de los alumnos no se consigue con explicaciones y demostraciones, sino por la acción y el tanteo experimental. Supone también que hay que dominar el material y las técnicas que permiten realizar una pedagogía más eficiente.

La nueva pedagogía de Freinet defendía y apoyaba la buena memoria que ejercerla sin cesar esta facultad es como si fuera un vehículo esencial del conocimiento. Freinet afirmó que contrariamente a la creencia general de los escolásticos, la memoria no se cultiva con el ejercicio. Freinet no apoyaba la enseñanza escolástica ya que se funda en la memoria, y los exámenes miden exclusivamente las adquisiciones memorísticas.

Las adquisiciones por el contrario no se consiguen mediante el estudio de reglas y de leyes, sino por la experiencia.

Relacionado con la experiencia encontramos la inteligencia, como afirmaba Freinet. La inteligencia no es una facultad específica que funcione como un circuito cerrado, según enseña

la escolástica, independientemente de los demás elementos vitales del individuo. Es decir, la inteligencia es la permeabilidad a la experiencia. Según Freinet, como en definitiva se educa la inteligencia, es generalizando la práctica del Tanteo experimental, en clase y fuera de la clase, haciéndola posible y eficaz.

Existen otras formas de inteligencia, variables según las incidencias del Tanteo experimental que les ha servido de base:

- La inteligencia de las manos, procedente de las virtudes con que se actúa sobre el medio para transformarlo y dominarlo.
- La inteligencia artística.
- La inteligencia sensible que desarrolla el buen juicio.
- La inteligencia especulativa que constituye el genio de los hombres de acción y a los conductores de multitudes.

Freinet potenciaba en muchas ocasiones en sus obras como el niño tiene que trabajar empezando por actuar el mismo, por experimentar, por inquirir, por leer, por seleccionar y clasificar documentos y que el profesor tiene que organizar el trabajo para que esto se lleve a cabo.

En cuanto a las calificaciones de los niños siempre constituyen un error a la vista de Freinet, ya que para la nota sea válida debería ser objetiva y justa. Esto provoca que la comprensión, las funciones de inteligencia, la creación, la invención, el sentido artístico, científico, histórico, ya que no pueden calificarse se les reduce al mínimo en la escuela y apenas se las toma en cuenta en los exámenes y en los concursos.

Muy a menudo se cree que las técnicas Freinet presentan una falta anárquica de organización, y que la expresión libre es sinónima de libertinaje y de abandono. La realidad es exactamente lo contrario. Una clase compleja, que ha de practicar simultáneamente técnicas diversas, en donde se trata de evitar la autoridad brutal, necesita mucho más orden y disciplina que una clase tradicional, donde los manuales y las lecciones son el utillaje esencial.

El orden y la disciplina de la Escuela Moderna son la organización del trabajo. Pero Freinet siempre afirmó que un buen trabajo debe poseer respeto. Solamente puede educarse dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo estos respetar a los maestros es para Freinet una de las primeras condiciones de la renovación de la escuela.

Freinet critica la pedagogía católica y su función social. En cuanto a la educación católica, la crítica porque trata a la educación como una instrucción en la que hay dolor y sufrimiento necesario para cualquier formación. En cuanto a su función social, dice que la educación católica no lleva al hombre a su liberación personal, sino a la sumisión ante los principios del cristianismo. Así, Freinet piensa que la religión es una salida a resolver nuestros problemas, cuando el resto de soluciones posibles no nos satisface.

Freinet también critica la forma de educar de su época: la escolástica, una educación basada en las tradiciones y dogmas preestablecidos. Su crítica se basa en que ante una humanidad que va progresando, persisten dogmas y reglas inmutables. La educación en la escolástica es puramente teórica, así pues no presta atención a la experiencia o la práctica educativa. Según la escolástica, el niño no sabe nada y la función del maestro es enseñárselo todo. Sin embargo, según Freinet, esto es un error, ya que el niño aprende obligado, de forma lenta, tiene un continuo sentimiento de fracaso y se pretende manipular desde el exterior. Sin embargo, esta educación no es culpa de los profesores, quienes dirigen sus “sermones” a los alumnos, sin contar con éstos para nada.

Freinet crea el texto libre que da la palabra al niño, esto será un hecho trascendental ya que a través de él, Freinet piensa en la hoja impresa para conservar el pensamiento infantil, y así surgió una de sus principales ideas, la introducción de la imprenta en la escuela, algo que tuvo un importante desarrollo y trascendencia. El maestro imprimía junto a sus alumnos todos los dibujos y textos elaborados en la escuela. La creación de esta imprenta supuso una renovación en la escuela de Freinet, reuniendo todos los textos, Freinet creó lo que llamó el libro de la vida, con el que se planteó la eliminación de los libros de texto para sustituirlos por los libros escritos e impresos por los propios niños.

Freinet había comunicado en varios artículos su nueva técnica de la imprenta escolar. Gracias a esas publicaciones, en 1924 comenzó la correspondencia escolar, una actividad que consistía en la correspondencia de los textos libres de los alumnos de Freinet, con los de otros niños de otras escuelas que habían comenzado también a desarrollar la técnica de la imprenta. Cada dos días los alumnos de Freinet enviaban dos textos libres, impresos por las dos caras, a los

alumnos de otra escuela en Trégunc, y viceversa. En el siguiente curso, un nuevo socio se une a los dos primeros y participa también en la correspondencia escolar.

El 27 de julio de 1926 redacta la primera “carta circular” fundadora de la Cooperativa de la Enseñanza Laica. En 1927 se celebra un congreso en Tours donde asisten 30 maestros con los mismos ideales. En ese momento se constituye la Cooperativa de Enseñanza Laica, se aprueban los estatutos de la CEL y se crea un boletín mensual. Los congresos de esta organización se fueron sucediendo hasta alcanzar el millar de socios en 1935.

En 1928 abandona la escuela de Bar-Sur-Loup y es enviado a Saint Paul de Vence donde se suceden una serie de incidencias en las que Freinet es fuertemente desprestigiado y difamado ya que no eran aceptadas sus ideas en la escuela.

Freinet publica un artículo en el que anuncia su proyecto de crear una nueva escuela diferente de la escuela pública, La Escuela Freinet: “Siento –Decía Freinet-, pues, con más fuerza que nunca, la necesidad de continuar las experiencias que nos han conducido a las técnicas actuales.

Se refugia en el campo y es donde crea una escuela con ayuda de albañiles y jóvenes campesinos. Freinet anuncio que abrirá las puertas de la escuela el 1 de octubre de 1935 aunque las actividades se realizaran en septiembre. La escuela no era como una escuela tradicional ya que los niños comen, trabajan y duermen en la misma. Ésta estaba rodeada de bosque en la que los niños acudían libremente ya que para Freinet era muy importante el contacto con la naturaleza. Tras el estallido de la 2º Guerra Mundial la escuela es cerrada y Freinet detenido. La escuela no vuelve a abrir sus puertas hasta 1947 y Freinet permaneció allí hasta su muerte en 1966 aunque la escuela permaneciera abierta como recuerdo del pedagogo de Vence. En un congreso del CEL en 1948 plantea la creación de un organismo pedagógico de investigación y experimentación que asuma la dirección cooperativa del movimiento Freinet: el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna. (ICEM) que se funda en 1951. También cabe resaltar que en 1957 se funda la Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna.

4.8 Alexander Sutherland Neill

(1883-1973) Nació en Forfar, Escocia. Hijo de un maestro de primaria rural, de carácter tímido y poco aficionado a los libros, quien adoraba trabajar con las manos. Estudió en la Universidad de Edimburgo y obtuvo su licenciatura en 1912. Trabajo como maestro en el sistema público,

pero pronto surgió su descontento con la educación tradicional. Ante lo cual, este educador escocés defendía el fin de la jerarquía y la rigidez, como medio de formar individuos libres y creativos. El contexto en que se desarrolló su pensamiento se sitúa después de la Primera Guerra Mundial, en donde doctrinas totalitarias como el fascismo, el nazismo y el comunismo provocaron que diversos pensadores clamaran por la libertad de pensamiento y de acción.

Para Neill, la educación debía trabajar básicamente con la dimensión emocional del alumno, para que la sensibilidad sobrepasara siempre la racionalidad. Él creía que la racionalidad con los padres, con su natural sobreprotección, impedía que los hijos desarrollaran la seguridad suficiente para reconocer el mundo, y sea de forma intelectual, emocional o artística. Por eso, los alumnos de la escuela Summerhill, de la cual fue fundador, tenían que permanecer allí y recibían la visita de sus padres de forma esporádica. Una frase resume esto *“los creadores aprenden lo que desean aprender. No sabemos cuanta libertad de creación matan las salas de clase”*.

Esta escuela se convirtió en icono de las pedagogías alternativas al concretar un sistema educativo en el que lo importante es que el niño tenga libertad de elegir y decidir qué aprender, y con esa base, desarrollarse a su propio ritmo.

Este autor mencionaba que su método fuese utilizado como remedio para la infelicidad causada por la represión y por el sistema de modelo de impuestos por la sociedad de consumo, por la familia y por la educación tradicional. Para él trabajar con alegría y vivir positivamente representaba el éxito.

Su célebre frase ejemplifica lo anterior *“Preferiría ver que una escuela produce un barrendero feliz, antes que un erudito neurótico”*. Para este autor, los niños eran naturalmente sensatos, realistas, buenos y creativos. Y si eran educados sin interferencias de los mayores podrían desarrollarse de acuerdo con su capacidad, sus límites y sus intereses sin ningún tipo de trauma. Toda y cualquier interferencia por parte de los descubrimiento y la autoconfianza necesaria para la superación de obstáculos, y causaban sentimientos de inferioridad y dependencia, dos fuertes barreras para la felicidad completa.

Para Neill, su método es un remedio contra la infelicidad, causada por la represión y la sociedad del consumo, por la familia y por la educación tradicional. Por lo que su sistema se fundamenta en 10 principios básicos:

1. Fe sólida en la bondad del niño, debido a que el niño nace bueno, y la sociedad lo corrompe.
2. El fin de la educación es trabajar con alegría y hallar la felicidad interesándose en la vida, motivándose a hacer las cosas que uno eligió hacer.
3. En la educación no basta el desarrollo intelectual, sino que debemos desarrollar nuestra parte afectiva, ya que esta influye en todo cuanto hacemos o queremos hacer.
4. La educación debe ir en concordancia con las necesidades psíquicas y capacidades del niño, puesto que si deseamos ser alguien, debemos tener un perfil y debemos ser capaces de aceptar que podemos o no podemos serlo.
5. La disciplina dogmáticamente impuesta produce temor lo que genera hostilidad, haciendo que se paralice el esfuerzo y el sentimiento deja de ser auténtico, por tanto, querer enseñar algo por obligación resulta perjudicial para el equilibrio emocional del niño.
6. La Libertad no significa Libertinaje, ya que se trata de inculcar un respeto mutuo, haciendo que los niños sean libres por naturaleza, pero tengan consideración por sus pares.
7. Sinceridad del Maestro, no engañando al niño, ya que si se es honesto, se logra una mayor credibilidad y confianza.
8. Romper lazos con Padre y Madre haciendo que los niños logren independencia frente al mundo que los rodea y comprendan que la seguridad no se halla a través de la sumisión o el dominio.
9. Los sentimientos de culpabilidad son obstáculos para la independencia, ya que al demostrar inconformidad y generar rebeldía, atraemos sentimientos de arrepentimiento y culpa, los que conlleva a la sumisión y otra vez a la rebeldía. La culpa como lo ve la mayoría de la sociedad, no es una reacción ante la voz de la conciencia, sino que al saberse desobediente a la autoridad y el miedo a represalias.

10. Ausencia de enseñanza religiosa. En este punto se quiere decir, que lo que realmente importa no es cual religión tiene la razón, sino que, lo que importa es creer en la libertad humana y alabar a Dios por hacer feliz al hombre.

Summerhill sobrevive hasta el día de hoy, los alumnos asisten a las clases que quieren, y pueden demorar días, semanas o meses en interesarse por un contenido. Los exámenes, test o premios son rechazados, pues se considera que desvían el desarrollo de la personalidad al establecer modelos a seguir.

Para este autor quien lo más importante es el individuo y su bienestar, dejó su legado en manos de su hija, quien continúa con el proyecto de uno de los grandes pedagogos del siglo XX.

4.9 Makarenko y la escuela del trabajo

La pedagogía de Makarenko estuvo marcada por dos acontecimientos reveladores dentro del Nuevo Estado. En primer lugar, durante el tiempo que estuvo Lenin, líder revolucionario a la cabeza, comienza a realizar sus experiencias más significativas. En segundo lugar, durante el periodo estalinista, comienza su andadura en el ámbito educativo, para posteriormente dedicar sus últimos años de vida a la reflexión y extensión de su pedagogía.

Entre la población existe un alto porcentaje de analfabetismo, además de un gran número de niños y jóvenes sin hogar, inmersos en la marginación y en la delincuencia (campo de trabajo de Makarenko).

Estas circunstancias provocaron la restauración de la sociedad comunista con el fin de planificar e instaurar un sistema educativo que permita el desarrollo del individuo como un nuevo hombre comunista. (Trilla, 2009, p. 130).

En 1920 Makarenko recibe una propuesta para dirigir una colonia de delincuentes juveniles. Aceptó este nuevo reto, hecho que marcó su vida y pedagogía.

Se creó la colonia Gorki, durante los inicios en la colonia, este pedagogo tuvo grandes inconvenientes debido a los problemas de conducta que sucedían a menudo. Esto propició que

Antón creara nuevos métodos de educación basados en la colectividad. Para ello, contaba a los colonos la vida que tuvo Gorki con el fin de que pudieran identificarse con él y de esta

manera hacer ver que el ambiente turbulento no tiene que perjudicar en el desarrollo integral de cada uno.

En la colonia Gorki, la espina dorsal política se denominó Komosomol y su máximo representante fue T. Koval, el primer instructor político.

En 1925 la colonia Gorki se encontraba en su máximo apogeo. Esta comodidad provocó que los colonos no mostraran ningún tipo de interés por mejorar ni por seguir progresando. Este hecho implicó que Makarenko decidiera trasladar a sus educandos a la colonia de Kuriash.

El 9 de mayo de 1926, cuatro educadores y once educandos llegan a Kuriash con el fin de preparar la colonia para un total de ciento veinte gorkianos que se iban a asentar una semana después.

Presentó el proyecto para la unificación de las dieciocho colonias de Jarkov en un complejo pedagógico único. En Jarkov tuvo lugar la creación de la Dirección de Colonias Infantiles, organizadas de este modo.

Makarenko establece la autogestión como principio pedagógico de las comunas.

El destino supremo de la colectividad pasaba por crear una serie de condiciones para el desarrollo armónico y libre del individuo.

La reestructuración de la colectividad abrió horizontes más extremos para la metodología de la acción pedagógica paralela, la particularidad de la cual reside en que la opinión social se forma en torno a la colectividad primaria.

El 1 de julio de 1934 Makarenko fue admitido como miembro de la Unión de Escritores Soviéticos. Un año más tarde fue destinado a Kíev como ayudante del jefe del Negociado de Comunas de Trabajo del Comisariado del Pueblo del Interior de la República Socialista Soviética de Ucrania. Makarenko se esfuerza para que la colonia Máximo Gorki y la comuna de F. Dzerzhinski se hagan patrimonio de las instituciones de enseñanza.

4.10 Jean Piaget (1890-1980)

Célebre científico suizo que trabajó durante muchos años en Francia. Doctorado en Filosofía y Psicología, ocupó la cátedra sobre tales especialidades en las Universidades de Neuchatel, Ginebra, Lausana y Sorbona. Cuando murió era el más célebre y destacado psicólogo de niños del mundo entero. Fue durante muchos años director del Instituto Jean-Jaques Rousseau de

Ginebra, cargo en el cual había sido designado en 1929. Aunque su influencia en el continente europeo fue muy grande, en el mundo psicológico anglosajón su repercusión no apareció hasta fines de la década de 1950, debido en parte a su insistencia en explorar el mundo interior infantil, lo cual chocaba con el conductismo de aquella época.

Piaget afirmaba que el pensamiento de los niños es de características muy diferentes del de los adultos. Con la maduración se producen una serie de cambios sustanciales en las modalidades de pensar, que Piaget llamaba metamorfosis, es una transformación de las modalidades del pensamiento de los niños para convertirse en las propias de los adultos.

Para explorar los procesos de pensamiento (especialmente la atención y la inteligencia) de los niños, Piaget recurrió al método fenomenológico. Este método es por naturaleza subjetivo y demanda de una interpretación por parte del investigador. La exploración del desarrollo cognitivo era para Piaget el camino más provechoso para efectuar aportaciones a la epistemología. Este desarrollo es el crecimiento que tiene el intelecto en el curso del tiempo, la maduración de los procesos superiores de pensamiento desde la infancia hasta la edad adulta. Según Piaget, las etapas del desarrollo cognitivo son: 1) etapa sensorio-motora (0-2 años) donde los niños muestran una vivaz e intensa curiosidad por el mundo que les rodea, su conducta está dominada por las respuestas a los estímulos; 2) etapa preoperacional (2-7 años) en la que el pensamiento del niño es mágico y egocéntrico, creen que la magia puede producir acontecimientos y los cuentos de hadas les resultan atrayentes, además se cree el centro de todos los sucesos, que todas las cosas giran en torno a él, resultándole muy difícil ver las cosas desde otro punto de vista; 3) etapa de las operaciones concretas (7-11 años), el pensamiento del niño es literal y concreto, puede comprender que $8+11=19$, pero la formulación abstracta, como la de una ecuación algebraica, sobrepasa su captación, y 4) etapa de las operaciones formales en el nivel adulto, es capaz de realizar altas abstracciones y efectuar (11-15 años), aquí el niño ingresa inferencias, es la etapa correspondiente a las facultades superiores de los seres humanos.

En la psicología actual está teniendo lugar una “revolución cognitiva”. En los últimos tiempos ha renacido el interés por la cognición, la formación de conceptos y el pensamiento y gran parte de este entusiasmo es atribuible a la influencia de Piaget.

4.11 Lorenzo Milani

Pedagogo y sacerdote nacido en Florencia en 1923 y muerto en Barbiana 1967.

Compromiso con los más pobres y se propone, como tarea prioritaria y pastoral, incrementar la cultura de sus parroquianos. Con esta finalidad crea la Escuela Popular de San Donato con un enfoque claramente crítico con la escuela oficial de su tiempo y con el objetivo de minimizar las desastrosas consecuencias sobre sus feligreses de la escuela pública. Las clases se daban por la noche y durante los fines de semana.

Fundamentación de la pedagogía de L. Milani.

Todas las personas, excepto casos y situaciones particulares, nacemos biológicamente iguales, siendo la sociedad la que nos va situando entre los ricos o los pobres, entre los favorecidos o los empobrecidos. Los favorecidos, la burguesía y la aristocracia, mantienen sus privilegios a través de una amplia variedad de instrumentos sociopolíticos y de control, entre otros, la educación.

Milani propone una pedagogía liberadora de la pobreza cultural frente a la burguesa que mantiene una pedagogía a su servicio, acentuando cada vez más las diferencias entre pobres y ricos. Para Milani el fracaso escolar es consecuencia de la pedagogía burguesa, diseñada para mantener sus privilegios, para la burguesía el fracaso escolar es el resultado de las diferencias naturales, es un problema derivado de las diferencias en cuanto a coeficiente intelectual, de capacidad, y no de la ausencia de igualdad de oportunidades.

En definitiva, la pedagogía burguesa es selectiva, competitiva y clasista, no pone las mismas herramientas pedagógicas para todos, ya que no tiene en consideración el que no todos los alumnos parten con, ni mantienen, las mismas condiciones. La pedagogía burguesa tolera y justifica el fracaso escolar, ya que lo importante es mantener sus privilegios académicos.

Este planteamiento, a primera vista excesivamente radical y superado, aun aceptando que las condiciones escolares han cambiado, que las posibilidades de acceso a la escolaridad obligatoria es universal, que los medios técnicos han revolucionado la didáctica, sus directrices siguen estando vivas. La educación es universal y obligatoria; teóricamente, toda la población está escolarizada; por tanto, podría deducirse que existe un escenario académico en donde existe la igualdad de oportunidades. Por contra, nada más falso que esta apariencia de justicia

socioeducativa: los niños pobres, por el mero hecho de serlo, ya no parten con las mismas posibilidades, sus familias tampoco están en las mismas condiciones de igualdad para ayudar académicamente, y motivadas por la cultura, que las familias burguesas. Aún más profundo, los alumnos pobres interiorizan unos valores y unas prioridades vitales que no son precisamente incrementar el conocimiento en abstracto, que es lo que oferta la escuela pública.

Milani propone su pedagogía liberadora en dos libros: uno colectivo, “*Carta a una maestra*” y el denostado por la iglesia oficial y por los políticos de la democracia cristiana, “*Experiencias pastorales*”.

Principios de la praxis pedagógica milaniana

La pedagogía milaniana ha sido alabada y repudiada por utópica, inapropiada y superada por otras corrientes más modernas. Muchos sostienen su rechazo en una intencionada malinterpretación del párrafo siguiente: “*para que el sueño de la igualdad no siga siendo un sueño, os proponemos tres reformas:*

1. No hacer repetidores
2. A los que parecen tontos, darles clases a tiempo pleno.
3. *A los vagos basta con darles una motivación*”

Para cumplir este objetivo, Milani propuso varias medidas

- a) La *doposcuola* o doble escuela. Es decir, la supresión de los tiempos no útiles (no recreo), no vacaciones y aprovechar los veranos para el aprendizaje de idiomas. Milani solía decir que la lengua se ha utilizado como el muro que mantiene las sagradas fronteras de las patrias, muro sólo superable por el aprendizaje de los idiomas.
- b) Gran importancia al lenguaje y a la palabra. Para ello se realiza la lectura del periódico diariamente y de una forma didáctica y crítica; lectura de la constitución; lectura e interpretación de los contratos de trabajo; la lectura colectiva; invitaban periódicamente a conferenciantes para profundizar en temas más especializados; clases entre los alumnos (los más aventajados ayudaban a los presentaban dificultades); lectura del evangelio, aunque no con una finalidad catequética.

Milani solía decir que *“contra al vago no motivado, se le hacía sentir el primero de la clase”, “he prendido que el problema de los demás es también el mío”*.

- c) El Lenguaje es el sustrato sobre el que se sustenta el aprendizaje. El lenguaje da fuerza al pensamiento, retroalimentándose ambos durante el proceso de aprendizaje. El mayor obstáculo que encuentra el educador de las clases pobres es la pobreza del lenguaje. Decía Milano que los pobres no sienten motivación por el aprendizaje de la lengua debido a que no han descubierto su poder para transformar, construir y doblegar el futuro. Cuando el lenguaje no se domina suficientemente, somos incapaces de expresarnos y de comprender a los demás. El educador debe enseñar la lengua, instrumento imprescindible para la reflexión y para la acción.

4.12 Paulo Freire

Nació en Recife, Brasil, en 1921. En 1947, fue director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria. Estudió letras y se doctoró en 1959 en Filosofía e Historia de la Educación con la tesis «Educación y actualidad brasileña», en la que se sientan las bases de su método, según el cual todo proceso educativo debe partir de la realidad que rodea a cada individuo.

Fue uno de los mayores y más significativos pedagogos del siglo XX. Con su principio del diálogo, enseñó un nuevo camino para la relación entre profesores y alumnos. Sus ideas influenciaron e influyen los procesos democráticos por todo el mundo. Fue el pedagogo de los oprimidos y en su trabajo transmitió la pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras en América Latina y en la teología de la liberación, en las renovaciones pedagógicas europeas y africanas, y su figura es referente constante en la política liberadora y en la educación. Fue emigrante y exilado por razones políticas por causa de las dictaduras. Por mucho tiempo, su domicilio fue el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra, Suiza.

- a) Pablo Freire conoció desde niño la realidad del nordeste brasileño, en el que hasta hacía poco se vivía en esclavitud y que por aquellos tiempos las clases rurales vivían en relaciones laborales de opresión, marginadas del proceso social, político y económico y sin participación alguna en las decisiones importantes para el país.

Es ahí donde se introduce Paulo Freire, que intenta que sus coterráneos rompan su pasividad y silencio, que reconozcan la fuerza de su unidad transformadora, que adquieran la capacidad crítica para relacionarse con la sociedad y que se liberen de sus ataduras, única posibilidad de cambio de la sociedad. Se inserta en las nuevas ideas revolucionarias que existían en América Latina en los años 60, imbuido del lenguaje de liberación surgido de las corrientes más catolicismo, que provocaron la teología de la liberación, y utilizando elementos de la dialéctica marxista para la visión y comprensión de la historia.

Paulo Freire se ocupó de los hombres y mujeres «no letrados», de aquellos llamados «los desarrapados del mundo», de aquellos que no podían construirse un mundo de signos escritos y abrirse otros mundos, entre ellos, el mundo del conocimiento (sistematizado) y el mundo de la conciencia (crítica). Porque para Freire el conocimiento no se transmite, se «está construyendo»: el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común.

Deshumanización

La «deshumanización» es la consecuencia de la opresión, y afecta a los oprimidos y a quienes oprimen.

Los oprimidos, en reacción contra los opresores, a quienes idealizan, desean convertirse a su vez en opresores. Es una gran contradicción, que desafía al oprimido proponiéndole una nueva fórmula, transformarse en los restauradores de la libertad de ambos. De esta forma, debería nacer un hombre nuevo que supere la contradicción: ni opresor ni oprimido: un hombre liberándose, humanizándose.

Educación Bancaria: el saber cómo un depósito

En la concepción bancaria, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una especie de

«recipientes» en los que se «deposita» el saber. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos, convertidos en objetos del proceso, padeciendo pasivamente la acción del educador.

De este modo, a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. La educación bancaria es, por tanto, un instrumento de opresión.

El método de Paulo Freire

El método de Freire es fundamentalmente un método de cultura popular, que, a su vez, se traduce en una política popular: no hay cultura del pueblo sin política del pueblo. Por este motivo, su labor apunta principalmente a concienciar y a politizar. Freire no confunde los planos político y pedagógico: ni se absorben, ni se contraponen. Lo que hace es distinguir su unidad bajo el argumento de que el hombre se hace historia y busca reencontrarse; es el movimiento en el que busca ser libre. Ésta es la educación que busca ser práctica de la libertad.

La metodología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. De esta manera, la metodología está determinada por el contexto de lucha en que se ubica la práctica educativa: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad.

La manera en que Freire concibe la metodología quedan expresadas las principales variables que sirven de coordenadas al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento; éstas son: la capacidad creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro, que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social; la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica de éste.

Otras características del método de Freire son su movilidad y capacidad de inclusión. Por ser una pedagogía basada en la práctica, ésta está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación. Si el hombre es un ser inacabado, y este ser inacabado es el centro y motor de esta pedagogía, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo de dinamicidad y desarrollo como una constante reformulación.

La alfabetización como camino de liberación

Para Paulo Freire, el proceso de alfabetización tiene todos los ingredientes necesarios para la liberación. «... el aprendizaje y profundización de la propia palabra, la palabra de aquellos que no les es permitido expresarse, la palabra de los oprimidos que sólo a través de ella pueden liberarse y enfrentar críticamente el proceso dialéctico de su historización (ser persona en la historia)». El sujeto, paulatinamente aprende a ser autor, testigo de su propia historia; entonces es capaz de escribir su propia vida, consciente de su existencia y de que es protagonista de la historia.

Podemos entender la alfabetización como la conquista que hace el hombre de su palabra, lo que ciertamente conlleva la conciencia del derecho de decir la palabra.

Fases del método para la alfabetización

En la alfabetización es necesario seguir el método activo dialógico, crítico.

1º Fase: Levantamiento del universo vocabular (universo de las palabras habladas en el medio cultural del alfabetizando) de los grupos con los cuales se trabaja. Se extraen los vocablos de más ricas posibilidades fonéticas y de mayor carga semántica, con sentido existencial y emocional.

2º Fase: Elección de las palabras seleccionadas del universo vocabular investigado.

3º Fase: Creación de situaciones existenciales típicas del grupo con el que se va a trabajar.

Las palabras utilizadas reciben el nombre de generadoras, ya que a través de la combinación de sus elementos básicos propician la formación de otras. A partir de esas palabras se configuran las situaciones existenciales.

4º Fase: Elaboración de guías (Flexibles) que auxilien a los coordinadores de debate en su trabajo.

5º Fase: Descomposición de las familias fonéticas correspondientes a los vocablos generadores. Se plasman las situaciones en láminas, diapositivas o proyecciones que, de la experiencia vivida por el alfabetizando, pasan al mundo de los objetos.

De uno en uno, los educandos van todos haciendo palabras nuevas con las posibles combinaciones a su disposición. Este proceso va creando conocimientos de palabras que enriquece la posibilidad de decirse diciendo su mundo.

4.13 Lawrence Stenhouse

El modelo curricular de Lawrence Stenhouse considera que el currículum es un poderoso elemento transformador de la enseñanza, para lo cual, el papel de los profesores es crucial, convirtiéndose en investigadores de su propia experiencia docente.

Lawrence Stenhouse nació en Manchester en el año 1926, y se dedicó a la enseñanza en diferentes niveles, y al estudio e investigación del currículum durante la década de los setenta. Para Stenhouse el currículo está muy alejado de ser una simple lista de contenidos o una mera prescripción de métodos y objetivos. Para él, el currículo supone todo un proyecto educativo en el que se concretan las distintas concepciones ideológicas, socio-antropológicas, pedagógicas, epistemológicas y psicológicas, que determinan los objetivos a conseguir mediante la enseñanza.

Sostenía que en el currículo se concreta la intencionalidad que una determinada sociedad tiene respecto del tipo de individuo que la compone. En él está presente una visión del conocimiento y del papel de profesor, y un concepto del proceso de educación.

En este sentido, Stenhouse plantea que el papel de los profesores es fundamental en la elaboración e implementación del currículo. Los profesores son quienes deben conocer qué cambios se están tratando de producir en los alumnos, y decidir cómo enseñar para lograrlos. Con lo cual, la investigación permanente en la práctica de la enseñanza es fundamental. La teoría y la práctica debe estar íntimamente unidas.

A continuación, resumiremos algunas de las ideas más esclarecedoras del modelo curricular de Stenhouse.

- La participación de los profesores en la elaboración y en el desarrollo del currículo es fundamental para decidir qué se debe enseñar y cómo. Con lo cual, **el modelo curricular es flexible, abierto, creativo, e innovador.**
- Los profesores son quienes deben investigar y reflexionar sobre su propia acción. Y deben hacerlo en concordancia con las necesidades de sus alumnos, aumentando, así, la comprensión de su propia práctica para poder cambiarla, modificarla y perfeccionarla.

- La escuela debe ser crítica con las imposiciones externas, y este modelo curricular está en esa dirección. El perfeccionamiento profesional de los profesores-investigadores les podrá permitir ser críticos con el tipo de alumno que se forma, y para qué tipo de sociedad.
- El modelo curricular propuesto se concreta en un modelo curricular basado en el proceso, considerando tres elementos: respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje, y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores.
- En este contexto se concibe de otra forma al proceso de evaluación, ya que en un proceso curricular entendido como de investigación educativa, se deben evaluar dinámicas y no resultados.

BIBLIOGRAFIA

Bowen, J. & Hobson, P. (2002) Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental. Mexico: Editorial Limusa.

http://www.philosophica.info/voces/filosofia_de_la_educacion/Filosofia_de_la_Educacion.html

Kanz, H. (1993) Immanuel Kant. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, París, UNESCO, XXIII (3/4), 837-854.

Rousseau, J. J. (1971) Emilio: o la educación. Barcelona: Bruguera. . (1999)

González Geraldo, José Luis (2010) La influencia de la educación antigua en la educación actual: el ideal de Paideia. Revista Digital Sociedad de la Información

<http://www.sociedadelainformacion.com> www.sociedadelainformacion.com N° 23 -
Noviembre 1/13. Edita Cefalea. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Jaramillo Leonor (2015) Historia de la educación mundial y en Colombia. Grecia. Instituto De Estudios Superiores En Educación. Unidad de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.