



TEORIA DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EDUCACIÓN CON
FORMACIÓN EN COMPETENCIAS
PROFESIONALES

PRIMER Cuatrimestre

SEPTIEMBRE 2020

SOLORZANO PENAGOS YANETH
FABIOLA

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 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 19 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 las instalaciones de 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, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

Visión

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y 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

“Pasión por Educar”

Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es 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 a los integrantes de la comunidad UDS.

TEORIA 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.

Unidad II Renovación pedagógica en el siglo XVIII

- 2.1 Juan Amos Comenio, vida, obra y aportaciones.
- 2.2 La educación del renacimiento de Kant.
- 2.3 Juan Jacobo Rousseau

Unidad III La educación en la época moderna

- 3 La educación a partir del romanticismo
 - 3.1. Goethe
 - 3.2. Schiller
 - 3.3. Hegel
 - 3.4. Fichte
 - 3.5. Pestalozzi
 - 3.6. Fröebel
 - 3.7. Herbart
 - 3.8. Spencer
 - 3.9. Bergson

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos	50%
2	Foros	30%
3	Examen	20%
Total de Criterios de evaluación		100%

PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS

Los saludo nuevamente con el gusto de poder compartir contenidos relevantes, relacionados a esas transiciones educativas que se han vivido a lo largo de la historia y como medios de mejorar la educación de acuerdo a las necesidades que en cada época ha existido.

Ese conocimiento no lo debemos tomar a la ligera pues nosotros estamos enfrentando un momento de transformación que de igual manera pasara a la historia, somos parte de lo que quedara gravado como un precedente de la nuevas formas de educar que se están reinventando a través de la contingencia que vivimos, por eso debemos conocer nuestros antecedentes para saber como se va marcando la diferencias en cada época.

Para poder desarrollar la asignatura de manera eficiente y eficaz es importante que tanto asesora como alumnos adquieran compromisos que les permitan organizar mejor el trabajo.

Responsabilidad: Cumplir de manera oportuna en tiempo y forma con cada una de las actividades que corresponde ambas partes.

Organización: Establecer con claridad los tiempos para poder cumplir con las actividades marcadas.

Lectura Reflexiva: Se trata de leer con la finalidad de analizar los contenidos para poder obtener sus propios argumentos.

Comprensión lectora: Leer desde una mirada profunda comprometiéndose en encontrar en cada uno de los personajes lo más relevante para recuperar la esencia al momento de leer.

Empatía: Para manejar una correcta relación entre todos los miembros del grupo, aceptando la diversidad de pensamiento que existe en el grupo.

Trabajo colaborativo: Ser propositivos en nuestras actividades y participaciones para poder apoyar en la adquisición de aprendizajes significativos.

INDICE

Unidad II Renovación pedagógica en el siglo XVIII.....	9
2.1 Juan Amos Comenio, vida, obra y aportaciones.	10
2.2 La educación del renacimiento de Kant.....	14
2.3 Juan Jacobo Rousseau	17
Unidad III La educación en la época moderna	19
3 La educación a partir del romanticismo	19
3.1. Goethe.....	19
3.2. Schiller.....	20
3.3. Hegel.....	21
3.4. Fichte	24
3.5. Pestalozzi	25
3.6.Fröebel	26
3.7. Herbart.....	30
3.8. Spencer	31
3.9. Bergson	33

CAPITULO II.- 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», como reza la moraleja de uno de los cuentos de Mme. Le Prince de Beaumont incluido en su *Magasin des adolescentes* (1760). 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 bibliografías². 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 aportaciones

JUAN AMÓS COMENIO: CONCEPTO Y NATURALEZA DE LA PEDAGOGÍA

Lic. Ana María Gutiérrez Hubby*

RESUMEN

En la obra *Páginas Escogidas* sobre los escritos de J.A. Comenio, afirma Piaget que el sistema de Educación propuesto por Comenio es universalista, a pesar de estar desarrollado en el contexto del siglo XVIII, porque está dirigido a todos los hombres sin diferencia de condición social o económica, de religión, de raza, o nacionalidad y resalta que requiere que se extienda a todos los pueblos por más subdesarrollados que éstos sean.

Es en todos sus escritos que Comenio lejos de presentar simples teorías inicia todo sus proyectos con una filosofía teórica, histórica y político-social no superada aún.

Con Comenio tenemos entonces el proyecto del surgimiento de nuevos valores y de cómo ellos se proponían soportar la modernidad.

Es por ello que Comenio no se cansaría de formular proyectos de paz universal; llevando a cabo el «Collegium Lucis», es decir, el antecedente propio de la UNESCO pero como órgano ejecutor o Ministerio de Educación Internacional.

Para dar inicio al tema siempre es bueno remitirnos a la génesis de los que hicieron posible su creación.

Hablar de Juan Amós Comenio es hablar de la Europa renacentista de los siglos XVI y XVII y de uno de sus más brillantes autores; pero del cual nunca

hemos oído que se le trate merecidamente como uno de los padres de la pedagogía moderna, ya que con su obra *Didáctica Magna*, contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza que coloca al alumno como centro del fenómeno educativo, haciendo que todo concurra a su servicio: maestros, textos, aulas y métodos.

Comenio parte del convencimiento de que el hombre sólo necesita una educación adecuada para desarrollar su naturaleza a plenitud; es decir, que el hombre por su naturaleza no necesita tomar nada del exterior sino que es preciso tan sólo desarrollar lo que encierra oculto en sí mismo y señala claramente la intervención de cada uno de sus elementos. Con esta concepción, proclama claramente que todos los hombres tienen una aptitud innata hacia el conocimiento y no se restringe éste a sólo una élite o para algunos iluminados, creándose la concepción de una escuela popular de gran cubrimiento y la que todos tienen acceso.

Las ideas educativas de Comenio transforman a la pedagogía en ciencia de la educación y provoca que los pedagogos se conviertan –de simples ayos que eran– en profesionales de la educación.

Fue promotor del desarrollo de la comunidad ya que se preocupa por elevar el nivel económico del pueblo, no limitando su acción educativa al recinto

* Docente Asociada de la Facultad de Ciencias Contables.

de la escuela, sino haciéndola llegar a todo el ámbito de la comunidad. Entre sus méritos destaca ser el precursor de los jardines de niños y el ilustrar con imágenes sus textos escolares, siendo el primero en utilizar los materiales audiovisuales que ahora son esenciales en la educación y de la organización escolar que hoy se conoce.

Su meta fue reformar el todo de la humanidad de tal manera que nunca pudo limitar sus esfuerzos solamente a reformar la enseñanza del latín, ni satisfacer meramente con la matemática o la geometría, en el cientifismo que se desarrollaba en su tiempo.

Su *Pansofía* no sólo fue una teoría del conocimiento sino también un camino hacia la sabiduría de la vida que incluía no únicamente el conocimiento del mundo entero sino también el conocimiento de parte del mundo, esto era, el conocimiento del hombre total. Contenía elementos morales, sociales, religiosos y principios para la reforma del mundo, la educación general que ofrecía el camino hacia el sentido de la vida en la filosofía del hombre y se sus relaciones con el mundo, y el conocimiento especializado que formaban una cultura integrada.

Comenio no fue un investigador dentro de la naturaleza, sino que la naturaleza formaba una parte muy importante del mundo y el hombre debería considerar sus relaciones con ésta cuidadosamente. Si bien no consideró el papel del hombre únicamente como el amo de la naturaleza, éste debería convertirse en el señor de sí mismo. Siendo así, para la educación esto significó, que la teoría y práctica educativas se basarían en una filosofía del hombre y del mundo, por lo que para aprender y enseñar recomendó proceder de lo conocido a lo desconocido, desde lo simple a lo complejo, etc.

En su concepto del hombre lo consideró como una criatura compleja y por lo tanto, que requería una cuidadosa atención en el mundo, consideró la libertad como parte de la esencia de la humanidad, de tal manera que negarla era hacer violencia contra la misma sustancia de la naturaleza humana, aunque también consideró que la libertad no formaba un todo, que ésta podía ser arbitraria y pervertirse hacia la anarquía. La voluntad formaba una unidad dentro de los procesos mentales, dependiente de los sentidos, la razón, las emociones, la conciencia y sus relaciones y de la interrelación de todos ellos y la voluntad.

Para Comenio el hombre no solamente era un animal racional sino también un animal libre de actuar; esto es, sus acciones individuales y sociales eran los criterios de sus potencialidades, incluidas las de su intelecto. Por otra parte, juiciosamente advirtió acerca del peligro de la unilateralidad, la parcialidad e irrespeto por el hombre en su desarrollo individual y social. Su empresa de realizar una síntesis de la tradición y de los elementos de lo moderno, lo colocaron a menudo en una coyuntura difícil, aún así desarrolló principios significativos, los que volcados al escribir una gran didáctica y sus tratados especiales contribuyeron a crear una ciencia de la educación y una teoría de la didáctica, considerados como disciplinas autónomas.

Al proponer la determinación del saber necesario para la vida futura, Comenio introduce a la teoría educativa dos criterios que tienen validez hasta hoy. En el marco de la educación se deben transmitir los conocimientos relevantes de una parte para la vida actual de los educandos, y de otra parte para su futuro. El punto de vista de la necesidad está inseparablemente unido a la pregunta por la selección de los contenidos y valores correctos de la

educación y la enseñanza y con ello a la pregunta por los criterios de esta selección y su fundamentación. La enseñanza y la escuela en Comenio quedaron así ligadas a la verdad pero también a la utilidad.

Con la estructuración y sistematización, antes mencionada, hizo que la pedagogía en la didáctica magna y en sus otras obras sobre este aspecto, reivindicará la labor de los educadores que era considerada como un oficio para los que no podían desarrollar carrera de alguna ciencia, pues concebía a la pedagogía ya no como un arte tutelar sino como una ciencia que estaba basada en principios científicos.

Como crítica a los métodos de enseñanza duros que sólo despertaban el terror de los alumnos para con el conocimiento y que además destrozaba ingenios, Comenio planteó un método práctico de aprender haciendo que los conocimientos se infiltraran e infundiesen suavemente, llevando al entendimiento la verdadera esencia de las cosas e instrumentos acerca de los fundamentos, razones y fines de lo más importante que existiese, contrario a esto, como método se utilizaba, el uso de la memoria de la palabra y no la de la experiencia; así Comenio insta a formar, primero, el entendimiento de las cosas, luego de la memoria y por último la lengua y las manos.

Su concepción paidocéntrica de la educación pone todos los componentes educativos al servicio del aprendiz, estableciendo un paradigma, ya que anteriormente al alumno no se le daba importancia, siendo considerado como simple receptor-pasivo del conocimiento.

Comenio también aporta de manera explicativa la necesidad de lo que hoy llamamos lineamientos curriculares, concluye en uno de sus fundamentos que

todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada al educando que no esté en condiciones de recibir.

Con base en uno de sus principios, extraño para la época, decía que se debía reunir en las escuelas a toda la juventud de uno u otro sexo, planteando la igualdad de géneros considerando a la mujer como igualmente dotada de entendimiento ágil y capaz de la ciencia, así como destinada a elevadas misiones y no entendiendo por qué razón se les aparta del conocimiento de las ciencias.

Otro magnífico aporte consiste en haber trazado un ámbito diferente para aplicar el método. Comenio hizo un rompimiento con aquella práctica donde el conocimiento se adquiría del discurso de los clásicos y situó al niño y al joven como observadores de la naturaleza hablando de las cosas en su propia lengua materna; reconoció para el maestro el arte de enseñar y un espacio bien delimitado para hacerlo: la escuela. El maestro ya no conduciría a los alumnos a los autores como el receptáculo donde podían beber el conocimiento; los conduciría, a través del método, al discurso tratando de anudar en éste las palabras y las cosas.

En su didáctica magna no sólo encontramos redefiniciones del discurso sobre la enseñanza sino también prescripciones para el funcionamiento del saber que reordena. La finalidad de enseñar será aprender no sólo la virtud, sino también conocimientos útiles para la vida. Toda la normatividad introducida por la didáctica magna gira en torno al método cuyo funcionamiento debe darse en una institución específica, la escuela, a tal punto que puede afirmarse que método y escuela son inseparables en su pensamiento. En torno a este gran objeto, los conceptos y la normatividad se refieren

a tres aspectos particulares: el niño, el maestro, la escuela, sometidos a un fin que expresa el concepto de educación. Enseñar se debe a una disposición de tres cosas: tiempo, objeto y método. Así como la naturaleza es única, igual que Dios, así también el método como imitación de la naturaleza debe ser único, desplegándose entre enseñar-aprender, leer-escribir, palabras-cosas.

Así el maestro no sólo debe encarnar el método de enseñanza, sino él como modelo para sus alumnos, debe dar una doble exaltación autoritaria, dependencia y sumisión pasiva.

Comenio centra sus esfuerzos en un modelo pedagógico para reglamentar y prescribir qué se debe, cómo y cuándo enseñar, dando fundamental importancia al niño como objeto del acto educativo al que se le debe estimular positivamente para que ame el conocimiento, dado éste de manera metódica, sencilla y

primordialmente que aprenda haciendo, es decir, activando todos sus sentidos.

Quería que toda la humanidad fuese una sola familia, con una lengua común, una misma educación y un sólo gobierno. Comenio «consideraba a la educación como uno de los medios más importantes para establecer una mejor comprensión de los pueblos» (ONU, Resolución 2412).

La UNESCO y la ONU reconocen sus importantes aportaciones educativas y lo proclaman padre de la pedagogía. Aún después de cumplirse más de tres siglos de su muerte sus tesis educativas todavía tienen vigencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Juan Amós Comenio Prefacio de Jean Piaget. *Páginas Escogidas*. UNESCO Edición A-Z.

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 heterónomo, 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.

La filosofía de la educación y pedagogía de Kant se basan en la concepción antropológica de un infante que deviene, finalmente, hombre o mujer, siendo además un individuo consciente del valor de su vida, y de su pertenencia a la ciudadanía. La educabilidad abarca el cuerpo, los sentimientos afectivos, morales y el entendimiento. Tanto la filosofía como la pedagogía permiten caracterizar la génesis y desarrollo del imperativo categórico tanto en el individuo como en la 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, 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 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.

UNIDAD III. LA EDUCACIÓN EN LA EPOCA MODERNA

3. LA EDUCACION 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. Movido 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 si 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 sepa ración, 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 consuma 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 o 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 ahoras, a saber, ahoras que a su vez poseen muchos ahora, etc.

El hecho de mostrar es el mismo movimiento que afirma lo que el ahora es en realidad, a saber, un resultado o una pluralidad resumida de ahoras; 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 previas 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 donde uno de los factores importantes es el juego ya que mediante la exploración y la observación el niño aprende de una manera mas 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 el 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 serian 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 colaborados.

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 las 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 Psychological 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 año siguiente 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 (ver texto 1 , texto 2 , texto 3 , texto 4 y texto 5).

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 contraponen 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 (ver texto). 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». (Ver texto 1 , texto 2 y texto 3).

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 (opuesto a lo meramente posible: ver texto 1 y texto 2), 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 permiten 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

BIBLIOGRAFIA

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

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)