



UTPL
La Universidad Católica de Loja

Modalidad Abierta y a Distancia

Filosofía e Historia de la Educación

Guía didáctica

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Referencias
bibliográficas

Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades

Departamento de Filosofía, Artes y Humanidades

Filosofía e Historia de la Educación

Guía didáctica

Carrera	PAO Nivel
<ul style="list-style-type: none">▪ <i>Educación Básica</i>▪ <i>Religión</i>▪ <i>Educación Inicial</i>▪ <i>Pedagogía de las Ciencias Experimentales</i> (<i>Pedagogía de las Matemáticas y la Física</i>)▪ <i>Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros</i>▪ <i>Pedagogía de las ciencias experimentales</i> (<i>Pedagogía de la química y biología</i>)▪ <i>Pedagogía de la Lengua y la Literatura</i>	I

Autor:

Arévalo Benito Héctor



Asesoría virtual
www.utpl.edu.ec

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

Universidad Técnica Particular de Loja

Filosofía e Historia de la Educación

Guía didáctica

Tandazo Tandazo Oswaldo Rafael

Diagramación y diseño digital:

Ediloja Cía. Ltda.

Telefax: 593-7-2611418.

San Cayetano Alto s/n.

www.ediloja.com.ec

edilojacialtda@ediloja.com.ec

Loja-Ecuador

ISBN digital - 978-9942-25-662-1



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Usted acepta y acuerda estar obligado por los términos y condiciones de esta Licencia, por lo que, si existe el incumplimiento de algunas de estas condiciones, no se autoriza el uso de ningún contenido.

Los contenidos de este trabajo están sujetos a una licencia internacional Creative Commons **Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 (CC BY-NC-SA 4.0)**. Usted es libre de **Compartir** – copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. **Adaptar** – remezclar, transformar y construir a partir del material citando la fuente, bajo los siguientes términos: **Reconocimiento** – debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciatario. **No Comercial** – no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. **Compartir igual** – Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original. No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

23 de abril, 2020

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Referencias
bibliográficas

Índice

1. Datos de información.....	9
1.1. Presentación-Orientaciones de la asignatura.....	9
1.2. Competencias genéricas de la UTPL.....	9
1.3. Competencias específicas de la carrera.....	10
1.4. Problemática que aborda la asignatura en el marco del proyecto	11
2. Metodología de aprendizaje.....	11
3. Orientaciones didácticas por resultados de aprendizaje.....	12
Primer bimestre	12
Resultado de aprendizaje 1	12
Contenidos, recursos y actividades de aprendizaje	12
Semana 1	13
Unidad 1. Conceptos y fundamentos sobre la Educación (I)	13
1.1. Introducción: imbricación pensamiento y acción	14
1.2. Relaciones entre la filosofía (como pensamiento, medio y proceso) y la educación (acción, fin y producto).	15
1.3. Filosofía: un saber estructurador de las ciencias. Ciencia y Educación. Su utilidad para la Educación.	17
Actividad de aprendizaje recomendada	19
Semana 2	20
Unidad 2. Conceptos y fundamentos sobre la Educación (II)	20
2.1. ¿“Pedagogía”, “Ciencias de la Educación”, “Filosofía de la Educación” o “Teoría de la Educación”?	21
2.2. La Filosofía de la Educación como “disciplina académica”. Pedagogía, CC. de la Educación y Teoría de la Educación. La filosofía de la educación y los educadores	24

2.3. Corrientes actuales: realismo, teísmo, empirismo, filosofía analítica, existencialismo, conductismo y cognitivismo	25
Actividad de aprendizaje recomendada	26
Semana 3	27
Unidad 3. Los agentes y sujetos del proceso educativo.....	27
3.1. Hombre y Formación. Problemas de la formabilidad y/o o educabilidad.....	28
3.2. ¿Qué es el hombre? Formación y Persona.	32
3.3. Conceptos clásicos sobre la formabilidad/educabilidad de los sujetos del proceso educativo.....	32
Semana 4	37
Unidad 4. Cultura, valores e ideología del currículum.....	37
4.1. Paradigmas culturales contemporáneos en Filosofía y Educación.....	39
4.2. Filosofía e ideología. Sobre las teorías educativas del currículum: del cognitivismo clásico al contextualismo postmoderno (y sus equilibrios).....	41
4.3. Características de los principales paradigmas.	46
Actividad de aprendizaje recomendada	47
Resultado de aprendizaje 2	47
Contenidos, recursos y actividades de aprendizaje	47
Semana 5	48
Unidad 5. Autonomía y Educación.....	48
5.1. Persona y Valor. Personalidad y la cuestión del fin pedagógico.	49
5.2. La educación en la Autonomía. Diferencias entre Autonomía y Heteronomía en Kant.	53
5.3. Andamiaje para la autonomía: educación y pensamiento pedagógico a través del tiempo.	55

Índice

Actividad de aprendizaje recomendada	57
Semana 6	58
Unidad 6. La dimensión ético-política de la Educación en la sociedad contemporánea (I).....	58
6.1. Sobre la esencia ética de la educación.....	59
6.2. Ethos, filosofía y polis en la Antigua Grecia y su (re) actualización contemporánea. El caso de McIntyre y su "Tras la Virtud".	60
Actividad de aprendizaje recomendada	65
Semana 7	66
Unidad 7. La dimensión ético-política de la Educación en la sociedad contemporánea (II).....	66
7.1. Teorías ético-políticas contemporáneas relativas a la Educación: del racionalismo moral a la teología moral...	67
7.2. Jesús como educador.....	71
Actividad de aprendizaje recomendada	73
Semana 8	74
Segundo bimestre	75
Resultado de aprendizaje 3	75
Contenidos, recursos y actividades de aprendizaje	75
Semana 9	75
Unidad 8. La Educación en el mundo clásico.....	76
8.1. ¿Qué es la paideía griega?	77
8.2. Paideía en Roma: Cicerón, Séneca, y Quintiliano.	80
Actividad de aprendizaje recomendada	81

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Referencias
bibliográficas

Unidad 9. La Educación medieval y renacentista	83
9.1. E. Media y Cristianismo. Jesús como educador (agogía y verdad). Patrística latina. La Escolástica y la educación.	84
9.2. Los inicios (italianos) del humanismo renacentista.	87
Actividad de aprendizaje recomendada	90
Unidad 10. La educación en la Edad Moderna (S. XV a s. XIX).....	91
10.1. Edad Moderna (I): Humanismo renacentista. Reforma y Contrarreforma (La educación en Comenio). La Ilustración. Las críticas de Rousseau.	92
10.2. Edad Moderna (II): pedagogía germana (Kant, Pestalozzi); pragmatismo angloamericano (Spencer, J. S. Mill); francófonas (Condorcet, Decroly); italianas (Vico); pedagogía en lengua española (Martí, Mariátegui).	98
Unidad 11. La educación en la actualidad. Edad Contemporánea ...	106
11.1. Pedagogía germana: W. Dilthey.....	107
11.2. El pragmatismo angloamericano: J. Dewey	108
11.3. Pedagogías francófonas: J. Piaget.	110
11.4. Pedagogas y pedagogos en Italia: M. Montessori.	111
11.5. Pedagogía en culturas luso-españolas: P. Freire y M. Zambrano.....	114
11.6. PEDAGOGÍAS LUSO-ESPAÑOLAS: el caso de María ZAMBRANO.....	117
Actividad de aprendizaje recomendada	120

Resultado de aprendizaje 4	121
Contenidos, recursos y actividades de aprendizaje	121
Semana 13	121
Unidad 12. La educación en América Latina y en Ecuador	122
12.1. América Latina y la educación: inicios, problemas, autores.	123
12.2. Primera Reforma educativa (s. XVIII): “El nuevo Luciano de Quito” (Espejo) y la reforma de las Humanidades. La (anti-) ilustración como “educación social” en Simón Rodríguez. Las críticas de Pérez Calama.	130
Actividad de aprendizaje recomendada	134
Semana 14	135
Unidad 13. La Educación en Ecuador (I). Siglo XIX.	135
13.1. La segunda Reforma educativa.....	136
13.2. “Luces” y moral en Rocafuerte.	138
13.3. Mera y el culturalismo: proyecto de educación y cultura nacionales. El libro: La Ojeada histórico-crítica...	139
13.4. La (anti)-ilustración como “educación social” en Simón Rodríguez.	140
13.5. Las Gramáticas del Hermano Miguel y las Escuelas Primarias de Yon-Jose.	142
13.6. La organización curricular de F.J. Salazar, 1869.	144
Semana 15	146
Unidad 14. La Educación en Ecuador (II). S. XX.....	146
14.1. La educación y las Constituciones de la 1° mitad del siglo XX. Ayora, la pedagogía y la Facultad de Filosofía. La Casa de la Cultura (1947).	147
14.2. Planeamiento Integral de Educación, 1960.	149
14.3. Las cátedras de pensamiento Latinoamericano y ecuatoriano.	150

Índice

14.4. La generación de las cátedras universitarias de Pensamiento Social y Político, 1988: autores (A.F. Rojas, L. Benites Vinueza, Cevallos García, etc). y la generación "joven" posterior (Ayala, Velasco, Paladines)	151
Actividad de aprendizaje recomendada	152
Semana 16	153
4. Referencias bibliográficas	154

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas



1. Datos de información

1.1. Presentación-Orientaciones de la asignatura



1.2. Competencias genéricas de la UTPL

- Vivencia de los valores universales del humanismo de Cristo.
- Pensamiento crítico y reflexivo.
- Compromiso e implicación social

1.3. Competencias específicas de la carrera

- Integra conocimientos pedagógicos, didácticos y curriculares que permitan interdisciplinariamente la actualización de modelos y metodologías de aprendizaje e incorporación de saberes en la carrera de Religión, basados en el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, creativo, experiencial y pertinentes en relación con el desarrollo de la persona y su contexto.
- Desarrolla habilidades, destrezas y actitudes, para que puedan diseñar, implementar y evaluar proyectos de innovación curricular, coherentes y consistentes con las demandas del Plan Nacional del Buen Vivir, los planes regionales y locales de desarrollo y las agendas estratégicas de los sectores productivos, sociales y culturales, mediante la utilización de desempeños metodológicos como el diagnóstico de necesidades educativas, sociales y culturales.
- Organiza los modelos curriculares y la gestión del aprendizaje en la carrera de Religión, centrados en la experiencia de la persona que aprende, orientados al diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, que integren la práctica de investigación-acción hacia la producción e innovación, la interculturalidad, inclusión democracia, vinculación social flexibilidad metodológica para el aprendizaje personalizado, las interacciones virtuales, presenciales y la tutoría.
- Potencia la formación integral de la persona bajo principios del humanismo de Cristo y del Buen Vivir, basado en el desarrollo de su proyecto de vida personal y profesional que le permitan trascender y ampliar las perspectivas, visiones y horizontes de futuro en los contextos para la trascendencia humana.

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Referencias
bibliográficas

1.4. Problemática que aborda la asignatura en el marco del proyecto

Se quiere dar respuesta a la problemática a la que se enfrentan los futuros profesionales en pedagogía de la religión, para quienes el educando debe ser visto como parte de un contexto, tanto familiar como comunitario, por lo tanto, debe permitirle formarse integralmente como persona, ayudarle a consolidar su proyecto de vida desde los principios de dignidad humana, libertad, convivencia, desde la relación con lo trascendente y con la naturaleza.



2. Metodología de aprendizaje

Mediante la metodología del aprendizaje por indagación los estudiantes estarán en capacidad de formular explicaciones con un sentido crítico y reflexivo a partir del análisis de las lecturas, videos y otros recursos sobre la educación, y su filosofía, lo que conllevará posteriormente a comunicar y compartir sus aportes mediante ensayos y/o trabajos.

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Referencias
bibliográficas



3. Orientaciones didácticas por resultados de aprendizaje



Primer bimestre

Resultado de aprendizaje 1

Relaciona los fundamentos filosóficos y teóricos de la educación con las características de la sociedad actual.

Contenidos, recursos y actividades de aprendizaje

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

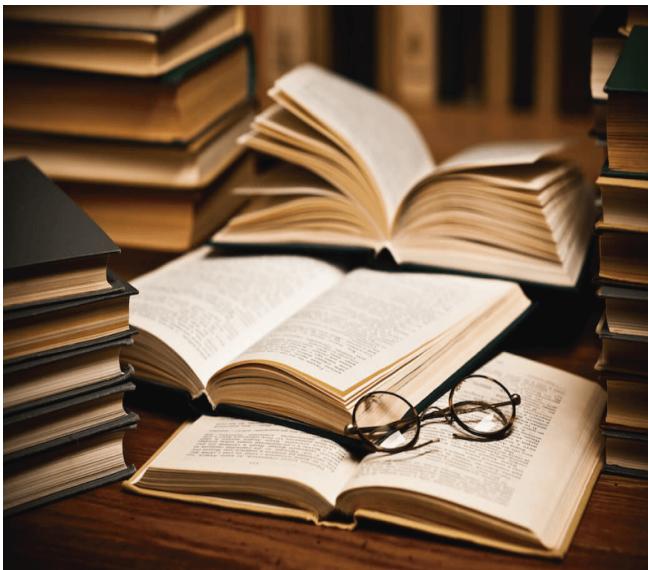
Referencias
bibliográficas



Semana 1



Unidad 1. Conceptos y fundamentos sobre la Educación (I)



Nota: La fuente de todas las fotos de la guía, proceden de la página de fotografías con licencia Creative Commons: Disponible en: <https://www.dreamstime.com/>

- 1.1. Introducción: Imbricación pensamiento y acción.**
- 1.2. Relaciones entre la filosofía (como pensamiento, medio y proceso) y la educación (acción, fin y producto).**
- 1.3. Filosofía: un saber estructurador de las ciencias. Ciencia y Educación. Su utilidad para la Educación.**

- **Orientaciones**

Se sugiere leer comprensivamente los temas y tener en cuenta las cuatro fases: (1) una lectura global, rápida de los temas y subtemas para obtener una idea de conjunto; (2) una lectura analítica, que deberá ser más detenida y detallada, y, de ser posible, subrayando ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas, pero que le parecieron importantes y no acabó de comprender en el momento, por ejemplo, ser subrayado; (4) tomar notas de los conceptos subrayados, y asimilados para proceder a hacer esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, etc., ya sea a mano o en forma sistemática.

- Libro/texto para ampliar su estudio (siempre de manera opcional) en el que se apoya esta Semana: Fritz März (véase Bibliografía).

1.1. Introducción: imbricación pensamiento y acción

Es necesario conocer la disposición entre los dos nombres sustantivos que destacan en el título de esta materia. Para ello, qué mejor que retomar las palabras de F.März, cuando afirma que "la filosofía se sitúa en un plano histórico por cuanto la existencia de doctrina remite a las distintas concepciones que del hombre, el mundo y la vida tiene cada sociedad o los grupos que de ella forman

parte y que exigen a la educación regirse no solo por modelos vigentes sino preferiblemente prospectivos pues este es su carácter” (März, 2009). Esto, en lo que respecta a la palabra “filosofía”. Con relación a la “educación”, el mismo autor afirma que: “esto nos sitúa directamente en el foco central de la situación actual: si las concepciones sobre la realidad [es verdad] que tiene un carácter histórico, y al igual que la “realidad” educativa es por definición histórica, pues entonces no se puede mantener el carácter normativo tradicional de la filosofía respecto de la pedagogía (...)”.¹

En este sentido, no cabe duda de que filosofía y educación tienen un parentesco que, históricamente, se ha revelado como claro tal y como se pretenderá mostrar en esta asignatura. Al respecto, pues, hay que destacar antes de pasar al siguiente apartado que ha habido dos posturas claves al respecto de su imbricación:

- a. A algunos autores, les lleva a pensar que hay que “simplificar”: la vía de simplificación es la mejor, es decir, hay que eliminar la filosofía que debería desaparecer, en su opinión, junto con su tradicional función, y habría que eliminarla de situarla al lado de la palabra “educación”.
- b. En un segundo grupo de autores, afirma que muy por el contrario, hay que estar atentos a la evolución de los acontecimientos y han revisado y actualizado la antigua función de la filosofía, o bien han asignado a la filosofía nuevas funciones respecto de la pedagogía.

1.2. Relaciones entre la filosofía (como pensamiento, medio y proceso) y la educación (acción, fin y producto).

Hay que destacar una mutua imbricación entre filosofía y educación: hay autores que parten de una mutua relación entre filosofía y educación que es necesaria (como señalan Brauner y Burns; citado

¹ Para ampliar sobre los autores/as mencionados en toda la Guía Didáctica, consulte la Bibliografía final

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

por Mora, 1982), pues filosofía y pedagogía “son mutuamente reconstructivas; cada una toma de la otra y le da, en el flujo y reflujo del pensamiento y de la acción; cada una es para la otra medio y fin; son proceso y producto”.

La filosofía es el proceso para adquirir el conocimiento, y la educación sería el producto final. Pero, en este punto, nos aparece el terrible problema de la científicidad del conocimiento pedagógico.

Para conocer cuál deber ser la guía de la acción educativa que ejecutemos debemos, obtener el mejor medio para conseguir un óptimo desarrollo es necesario tener una actitud filosófica, y entender que el pensamiento es el mejor medio para conseguir un buen proceso. Hay que hacer una crítica aquí (desde Joseph D. Novak), al papel extremado y avasallador que ha tenido la ciencia pues no es “oro” todo lo que parece ciencia. Al respecto, Novak (1982) afirma:

“La escuela ha tenido un éxito impresionante en la tarea de extender el mito que la ciencia posee un método especial para llegar a la verdad, y que la verdad científica está libre de juicios de valor, trasciende a todas las culturas y siempre permanece inalterable. El mito sostiene que cualquier disciplina que no pueda utilizar el método de la ciencia no puede establecer un conocimiento objetivo; dicha disciplina no puede establecer verdades inmutables. Dado el hecho histórico de que la «verdad» científica ha cambiado desde los tiempos de Copérnico, Galileo, Kepler, Newton y Dalton, parece increíble que el mito de la ciencia inmutable y libre del influjo cultural sea tan persistente. Este mito fue atacado, en la década pasada, por los más importantes historiadores y filósofos de la ciencia. Como consecuencia surgió un nuevo enfoque de la ciencia como empresa humana, cuyos métodos y concepciones evolucionan a medida que lo hace la sociología de la comunidad científica. Esta consideración de la ciencia tiene implicaciones muy significativas para la educación, y especialmente para la

investigación educativa. En el campo de la filosofía de la educación no solo se han ignorado por completo la historia y filosofía de la ciencia, sino que lo poco que se ha enseñado ha sido a menudo un riesgo para el pensamiento creativo”.

Hay que aclarar que la corriente del grupo al que se refiere “atacó” tal noción de ciencia, fue iniciada en los años 60, entre otros, por Thomas S. Kuhn (1962). Dicho esto, y tal y como vemos en las palabras que hemos leído, qué duda cabe acerca de la importancia de la problemática sobre si la educación debe entrar –como afirma Emmanuel Kant (1724-1804), que debían hacer toda ciencia digna de recibir ese nombre–, en el “seguro camino de la ciencia”, o, si, por el contrario, una ciencia “social” como es la educación más bien no cabe esperar de ella que pueda o deba convertirse en un saber absolutamente científico, medible, esperable, cuantificable y, predictable.

1.3. Filosofía: un saber estructurador de las ciencias. Ciencia y Educación. Su utilidad para la Educación.

Como vimos del apartado anterior (y tal y como reflexiona Fritz März: Capítulo I), hay que entender que no solo sea la ciencia, sino también la filosofía y sus preguntas filosóficas, los saberes que mejor pueden ayudar a entender y plantear la educación y la pedagogía.

Leamos, al respecto, seis textos claves que han detectado la necesidad de no reducir la Educación a un estricto, austero, objetivable (y frío, en definitiva) “conocimiento científico”:

1. Flitner:

“A nadie que no tuviera idea de la ciencia médica se le ocurriría asistir a un congreso sobre el tratamiento del cáncer y ponerse a hablar allí. En el terreno pedagógico esto no parece tan evidente, lo mismo

ocurre en cuestiones filosóficas. Más bien cree cada cual que puede y debe hablar, lo cual, como no es de extrañar provoca el recelo de quienes cultivan las ciencias exactas. El debate en torno al carácter científico de la pedagogía es ya viejo y sin embargo, se mantiene muy vivo; no existe unanimidad ni siquiera en torno a la forma y el espíritu de esta ciencia..., ni al carácter de las otras ciencias que tengan algo que ver con el hombre" (Flitner, 1935).

2. März:

"(...) La confianza en la fuerza redentora de la ciencia lleva al cientificismo, que en sus distintas expresiones de racionalismo, positivismo e intelectualismo llena toda la Edad Moderna, privando de base a la metafísica tradicional y destruyendo los puentes hacia la trascendencia" (F. März, 2009).

3. Scheler:

Según ha expresado Max Scheler [el positivismo] declara la verdad y el conocimiento como resultado de su método científico, y "no fija en primer lugar los conceptos de verdad y conocimiento, para preguntar después hasta qué punto la ciencia es capaz con sus métodos de alcanzarlos, que es lo único digno de conocerse para ella y hasta qué punto es capaz de esto un tipo de conocimiento no científico, por ejemplo, filosófico, religioso o artístico" (Scheler, 1960).

4. Litt y Guardini:

Afirma März que "cada vez son más las voces que producen una inquietante disonancia en la armonía de este optimismo del progreso, disonancia que se expresa en la duda ", y dudar de si está al alcance de la ciencia, penetrar realmente en el interior del mundo espiritual con los medios racionales de que dispone" (Theodor Litt, 1923). (...).

Y Romano Guardini resume de esta forma sus pensamientos:
"El saber, la posesión y dominio intelectuales están en aumento,

en una medida tan incommensurable que abruma literalmente a la humanidad...; pero se debilita esa profundidad que brota de la penetración interior, en mirada y experiencia, en la comprensión de lo esencial, la percepción por el conjunto, la experiencia del sentido... ; crece el saber: la verdad mengua" (Guardini, 1960).

5. Bernhart:

La relación entre realidad y ciencia "se define" por el límite del poder del conocimiento humano, entendiendo que se trata del lado racional de este poder. En atención a este límite, realidad y ciencia se convierten en conceptos incommensurables. La ciencia no consigue acceder a la totalidad, sino tan solo a partes, a sectores del ser. "únicamente vivir de la verdad, del mil exactitudes, que en definitiva no representan ninguna verdad" (Bernhart, 1955).

6. Foerster. Leeremos este texto clave de F.W. Foerster:

"Es a científico emplear el método científico como único medio de conocimiento de problemas que son solo accesibles a emplear la investigación científica [como medio de conocimiento], (...) y cuyo conocimiento y razón necesitan la colaboración de otras facultades psíquicas (...) distintas" (Foerster, 1923).



Actividad de aprendizaje recomendada

1. Realizar una lectura rápida, sobre el tema.
2. Subrayar palabras claves. Use colores diferentes para ideas importantes que otras (por ejemplo, color rojo para ideas primarias; ideas secundarias en azul, etc).
3. Las palabras que haya subrayado, en rojo o azul, copiarlas en sus apuntes (sin destacar colores).

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

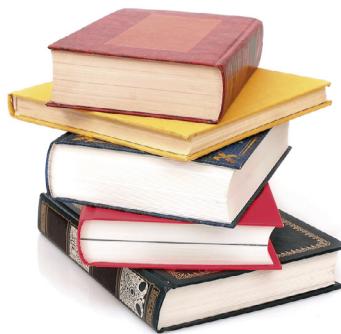
Referencias bibliográficas



Semana 2



Unidad 2. Conceptos y fundamentos sobre la Educación (II)



2.1. ¿“Pedagogía”, “Ciencias de la Educación”, “Filosofía de la Educación” o “Teoría de la Educación”?

**2.2. La Filosofía de la Educación como “disciplina académica”.
Pedagogía, CC. de la Educación y Teoría de la Educación. La filosofía de la educación y los educadores.**

2.3. Corrientes actuales: realismo, teísmo, empirismo, filosofía analítica, existencialismo, conductismo y cognitivismo.

▪ **Orientaciones**

Hacer una lectura comprensiva y tener en cuenta las cuatro fases: (1) una lectura global, rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, que debe ser más detenida, detallada, y subrayando ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas, pero que le parecieron importantes y no fueron comprendidas en el momento; (4) tomar notas de esos conceptos subrayados, ya asimilados, y así proceder a hacer esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, etc., ya sea a mano o en forma sistemática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera **opcional**), en el que se apoya esta Semana: José Luis Mora y García Amilburu (véase Bibliografía).

2.1. ¿“Pedagogía”, “Ciencias de la Educación”, “Filosofía de la Educación” o “Teoría de la Educación”?

Sobre Educación, Pedagogía, etc., se ha dicho mucho. Como hubiera escrito Aristóteles, “el ser se dice de muchas maneras”. Lo mismo con la educación: se dice de muchas maneras, tiene muchos nombres, y hay múltiples opciones para hablar de ella. Sin embargo, hay una autora española contemporánea que, por sus conocimientos

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

y textos claros, ha destacado. Ella es María García Amilburu. Veamos qué nos dice, en la enciclopedia de filosofía on line (“Philosophica”, 2010), sobre estos conceptos:

“La Filosofía de la Educación puede definirse como la aproximación al mundo de los fenómenos educativos desde una perspectiva filosófica. Se encuadra, por tanto, en el ámbito de la Filosofía Práctica pues constituye un saber de la acción, para la acción y desde la acción. En consecuencia, su fin principal no es tanto la contemplación de la realidad educativa como su mejora”.

Continúa diciendo: “La Filosofía de la Educación no siempre es valorada adecuadamente por parte de los filósofos: algunos la consideran una filosofía “de segunda clase”, porque se trata de una de las ramas de la Filosofía que toma otra actividad humana como objeto de estudio. En otras ocasiones, el menoscenso hacia la Filosofía de la Educación tiene su origen en los prejuicios de los propios educadores, que la consideran un saber bello pero inútil, incapaz de orientar efectivamente la educación que es ante todo una tarea práctica. Así, la Filosofía de la Educación ha sido denotada desde dos frentes: de una parte, por filósofos que se empeñan en *encajar* las ideas entre sí de modo que formen un sistema coherente en lugar de comprender su verdad y unidad esencial; de otra, por aquellos educadores que conciben la propia tarea como una actividad fundamentalmente práctica, de la que se esperan efectos beneficiosos inmediatos visibles y mensurables, en el ámbito del aprendizaje.” (G. Amilburu, 2010).

Como vemos, tanto März como Amilburu declaran los esfuerzos, y nos hacen notar la importancia, hacia la filosofía de la educación actual.

- **Sobre Pedagogía, Ciencias de la Educación y Teoría de la Educación**

Como afirma Amilburu (2010), debemos tener en cuenta que “en el ámbito de lengua española se llamó inicialmente “Pedagogía” a la rama del saber que tenía como objeto específico describir y dar razón de la actividad educativa, y señalar el modo de llevarla a cabo” Medina 2011, citado por Amilburu 2010.

“Con el paso del tiempo, la **Pedagogía** alcanzó un mayor nivel de especialización y complejidad al adoptar la metodología propia de las ciencias experimentales, con las que ha ido estableciendo vínculos cada vez más estrechos. Los pedagogos se interesaron progresivamente por conocer e incorporar a su ámbito los métodos y resultados de la Psicología, Biología, Sociología, Economía, etc. De esta manera, la Pedagogía se identificó con el “estudio científico de la educación” ampliéndose para albergar todos los saberes que empezaron entonces a llamarse “Ciencias de la Educación”. Esto supuso simultáneamente un parcelamiento del estudio del fenómeno educativo, favoreciendo el desarrollo diferenciado y autónomo de diferentes áreas: Didáctica, Pedagogía Social, etc.” (Amilburu 2010)

Sin embargo, hay que decir que “como las **Ciencias de la Educación** remiten un mismo fenómeno, se echaba de menos una sistematización y visión de conjunto que permitiera comprender, interpretar, describir, explicar, predecir, justificar, etc., las múltiples circunstancias que concurren en el proceso educativo. Por eso se volvió nuevamente la mirada hacia la Pedagogía, como “ciencia que aporta la fundamentación teórica, tecnológica y axiológica, dirigida a explicar, interpretar, decidir y ordenar la práctica de la educación”. Pero, paradójicamente, la denominada “Pedagogía” perdió su carga “científica” y se dividió en otras dos disciplinas –Teoría y Filosofía de la Educación–, conviviendo con ellas sin una delimitación clara de sus fronteras”. (García Aretio, 2011; citado por Amilburu 2010).

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

En este contexto, queda claro pues, que “la **Teoría de la Educación** buscaba configurarse como un saber de carácter más descriptivo y demostrativo, mientras que la Filosofía de la Educación adoptaba una intención normativa. La primera asumió el estudio de la educación desde un punto de vista predominantemente fáctico o de hechos, mientras que segunda lo hacía desde un enfoque interpretativo. La Teoría de la Educación estaría orientada por tanto hacia el análisis de temas inmediatos o circunstanciales, mientras que la Filosofía de la Educación busca fundamentar reflexivamente la acción educativa” ([Quintana, 1995](#), citado por Amilburu 2010)

2.2. La Filosofía de la Educación como “disciplina académica”. Pedagogía, CC. de la Educación y Teoría de la Educación. La filosofía de la educación y los educadores

El mejor modo es atender a lo que Amilburu (2010) nos comenta e ilustra sobre qué es la Filosofía de la Educación, cuando afirma que esta “se distingue de las demás materias filosóficas y pedagógicas por su objeto de estudio, la metodología que emplea y el fin que se propone alcanzar”.

- “Su *objeto* propio es el estudio del fenómeno educativo en toda su amplitud: los agentes, procesos y escenarios donde se desarrolla el binomio enseñanza-aprendizaje.
- Emplea para su elaboración *metodologías* filosóficas.
- Tiene como fin inmediato la elaboración de un cuerpo de doctrina que facilite a los profesionales de la educación la comprensión del sentido y las implicaciones antropológicas y éticas de su tarea, para mejorar su actividad práctica” (Amilburu, 2010)

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

En definitiva, y tal y como afirma Amilburu, la “Filosofía de la Educación no pretende elaborar “una gran teoría” en el sentido epistemológico fuerte —un sistema unificado de proposiciones, semejante a las teorías científicas—, sino llevar a cabo una reflexión crítica y sistemática sobre la educación de la que se puedan extraer conclusiones que permitan entender y afrontar mejor los problemas de la práctica educativa”.

Pero lo importante es destacar que “a partir de 1960 se debe a Richard S. Peters, del *Instituto de Educación (Institute of Education, IOE)* de la Universidad de Londres, quien lideró el trabajo de un grupo de expertos en Filosofía Analítica, que aplicaron este método al estudio de la educación. Su objetivo principal se orientaba a la clarificación filosófica de conceptos educativos fundamentales como, por ejemplo, enseñanza, adoctrinamiento, autoridad, aprendizaje, creatividad, etc., que hasta ese momento habían recibido poca atención por parte de los filósofos” (Amilburu, 2010).

2.3. Corrientes actuales: realismo, teísmo, empirismo, filosofía analítica, existencialismo, conductismo y cognitivismo.

Este tema se explica con un sencillo cuadro, propuesto por la profesora García Amilburu (2010), y del cual se puede aprender con su lectura detenida:

	Fin de la Educación	Cómo se aprende	Cómo se enseña	Qué se enseña
Realismo clásico	Formar virtudes intelectuales y morales	Disciplina intelectual	Mostrando la verdad y el bien	Verdades fundamentales
Teísmo dualista	Salvación eterna	Demostración racional	Disciplina de la inteligencia	Matemáticas. Lógica
Empirismo	Eficacia	Estímulo-respuesta y refuerzo	Desde fuera. Estimular	Ciencias naturales

	Fin de la Educación	Cómo se aprende	Cómo se enseña	Qué se enseña
Filosofía analítica	Examinar creencias para ser racionales	Refinando el razonamiento	Enseñar a razonar lógicamente	Proposiciones verificables
Existencialismo	Autorrealización del individuo. Autoconciencia	Cultivando sentimientos	Despertar la responsabilidad personal	Lo que quiera el alumno
Conductismo	Formar patrones intelectuales y de conducta	Haciendo, resolviendo problemas	Seleccionar experiencias. Interés	Estudios sociales, experimentos
Cognitivismo	Reconstruir la vida cambiando patrones de pensamiento	Cambio en comportamientos	Suscitar y resolver problemas. Investigar	(--)

Fuente: Disponible en: http://www.philosophica.info/archivo/2014/voces/filosofia_de_la_educacion/Filosofia_de_la_Educacion.html



Actividad de aprendizaje recomendada

1. Realizar una lectura rápida, sobre el tema.
2. Subrayar palabras claves. Usar colores diferentes para ideas más importantes que otras (por ejemplo, color rojo para ideas primarias; ideas secundarias en azul, etc).
3. Las palabras que haya subrayado, en rojo o azul, copiarlas en sus apuntes (sin destacar colores).
4. Realizar un resumen de las notas tomadas: cambiando el color de los lapiceros a usar, según las ideas importantes, subrayando en sus cuadernos con fosforitos (amarillo, verde, etc), o pasarlos (apartado 3), a una hoja de Word, en su computadora, y cambiando el color, tamaño, subrayado, tipo de letra, etc., en función de las ideas que Ud. considera más importantes.

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Referencias
bibliográficas



Semana 3



Unidad 3. Los agentes y sujetos del proceso educativo



- 3.1. Hombre y Formación. Problemas de la formabilidad y/o educabilidad.**
- 3.2. ¿Qué es el hombre? Formación y Persona.**
- 3.3. Conceptos clásicos sobre la formabilidad/educabilidad de los sujetos del proceso educativo.**

▪ Orientaciones

Se sugiere leer comprensivamente los temas y tener en cuenta las cuatro fases: (1) una lectura global, rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, que deberá ser más detenida, detallada, subrayando ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas, pero que le parecieron importantes y no comprendió en el momento (4) tomar notas de los conceptos subrayados y asimilados, y proceder a hacer esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, etc., ya sea a mano o de manera informática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera **opcional**), en el que se apoya esta Semana: Fritz März (véase Bibliografía).

3.1. Hombre y Formación. Problemas de la formabilidad y/o o educabilidad.

Para aclarar si el hombre puede ser educado, hay que tener claro el papel –importante, pero no “exclusivista”-, que debe de tener la ciencia en la pedagogía. Hoy día, es un lugar común la idea de Emmanuel Kant (1724-1804), cuando de la lectura de su *Critica de la Razón Pura*, se desprende la idea de que la metafísica debe encaminarse por el método seguro de la ciencia. Por supuesto, y desde finales del s. XVIII en que se publicó esta gran obra, se ha desarrollado mucho el método científico; y, de hecho, muchos saberes se han constituido en área “seguras” de conocimiento gracias a la ciencia. Sin embargo, debemos tener en cuenta que no todo es “matematizable” y no es susceptible de ser convertido en una ciencia, 100% segura.

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

De este modo, se entiende mejor ahora que las ideas de Fritz März sobre la pedagogía, están inscritas en una larga tradición alemana de reflexión sobre el estatuto de la pedagogía, así como del mismo modo le sucede a la filosofía. Ya hemos visto que muchos creen que se puede dar una educación absolutamente "científicista" al ser humano, olvidando precisamente esta parte que se liga con la trascendencia –es decir con, "lo trascendente", y más propiamente humano, por no mencionar lo referido a la pintura, escultura, la música, la poesía o, incluso, en algún sentido la arquitectura. En definitiva y rememorando conceptos puramente *rielianos*, es decir, de F. Rielo-, se trata de no confundir el valor de las ciencias experimentales (matemáticas, físicas, químicas, etc; es decir "ciencias" y "técnicas" en general), y posicionarlo de manera superior al valor de los saberes experienciales (artes, religión, filosofía, e, incluso, psicología, etc.; es decir, aquellos saberes que están más relacionados con áreas de "ciencias humanísticas" y/o "humanidades"). De hecho, también es lugar común mencionar que Karl Popper (1902-1994), había observado que en las ciencias naturales, el objeto de estudio es por lo general, diferente al sujeto que lo estudia, y, sin embargo, en las ciencias sociales, el objeto de estudio (es decir: el propio "ser humano"), es, a la vez, objeto y sujeto de estudio, lo cual para la filosofía popperiana complicaba la posibilidad de objetividad, segura en todas las ciencias sociales y humanísticas. Partiendo de estas ideas (kantiana y popperiana), debemos encarar el estudio de la pedagogía y el papel de la ciencia "pura" en ella.

Hay, al respecto, dos autores que, hoy día, han hecho una fuerte crítica a una orientación extremadamente científica de la pedagogía: Novak y März.

- A. El pedagogo nacionalizado como norteamericano, Joseph D. Novak (nacido en Polonia, 1933), ha sostenido que "la escuela ha tenido un éxito impresionante en la tarea de extender el

mito de que la ciencia posee un método especial para llegar a la verdad y [para extender la idea de que] la verdad científica está libre de juicios de valor, trasciende a todas las culturas y siempre permanece inalterable". De igual manera, Novak considera "que la teoría y la práctica en educación están unidas y tienen plena relación" (Novak, 1982).

- B. Al tiempo para el alemán Fritz März (n. en 1934), "el debate sobre la ciencia hay que buscarlo en la historia del pensamiento humano", y, de igual manera "el debate acerca del carácter científico de la pedagogía es ya viejo, y, sin embargo, se mantiene muy vivo", y, está sucediendo algo terrible desde la postmodernidad, pues el "concepto de ciencia se desliza hoy día irresistiblemente hacia el puesto que hasta ahora había ocupado el concepto de Dios". (März, 2009)

Del mismo modo, y en este contexto, hay que comprender la crítica que hace März, cuando afirma: "la confianza en la fuerza redentora de la ciencia lleva al cientificismo, que en sus distintas expresiones de racionalismo, positivismo e intelectualismo llena toda la Edad Moderna, privando de base a la metafísica tradicional y destruyendo los puentes hacia la trascendencia". (März, 2009).

Hay una larga historia construida y asentada desde la racionalidad, próxima a un "hiperracionalismo", y que en ocasiones se olvida de que la naturaleza humana, por mucha "segunda naturaleza" o "cultura" que tengamos, no deja de tener un origen que no conocemos y, si lo conociéramos, tampoco sabemos de manera segura qué es y en qué consiste ser un ser humano.

Todo esto, en resumen, es clave si no para entender al hombre, y su educabilidad, al menos sí para la condición de posibilidad sobre la pregunta de si el ser humano es o no educable. En resumidas cuentas: claro que lo es, pero también parece claro que no debemos atender a los métodos de la ciencia más estricta y positivista (es

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

decir: basada en solo hechos): hay que contemplar y conocer a fondo sus métodos experimentales, pero sin olvidar nunca que el ser humano es un ser de experiencias, sensaciones, sentimientos, creencias, y pensamientos, muy complejo y rico en nuestra constitución en cuantos seres inteligentes. Recordemos, las palabras de Edmund Husserl (1859-1938):

“La verdad científica y objetiva es exclusivamente comprobación de aquello que el mundo, tanto físico como espiritual, efectivamente es. Pero, ¿puede el mundo, y la existencia humana en él, tener en verdad un sentido, si las ciencias consideran como verdadero solo lo verificable de este modo objetivo, si la historia solo puede enseñarnos que todas las consideraciones del mundo espiritual, todas las reglas de vida, los ideales, las normas, sostenidos en cada caso por los hombres, se forman y luego se deshacen como olas fugitivas, que así ha sido y será siempre, que siempre la razón debe transformarse en sin sentido, y el bienestar en calamidad? ¿Podemos con esto tranquilizarnos podemos vivir en este mundo cuyo acontecer histórico no es otra cosa que un incesante encadenamiento de impulsos ilusorios y amargos desengaños?” (Husserl, 1984, 12).

Para aplacar esos “amargos desengaños”, pues, nos parece que está la Educación, y obviamente, toda Filosofía. Y, al tiempo, adelantamos que más adelante hablaremos del papel de la “historia” en la educación, pues a pesar de que en primera instancia su utilidad pueda parecer “ilusoria”, sin embargo no debemos olvidar la idea de G.W.F. Hegel (1770-1831), cuando afirma que el hombre que no conoce su historia, está condenado a repetirla. Planteado todo esto, veamos pues qué pueda ser el ser humano o qué podemos decir sobre él para este tema.

3.2. ¿Qué es el hombre? Formación y Persona.

Para entender este tema, veamos paso a paso los conceptos claves sobre la formabilidad y/o educabilidad de la persona, es decir, si el ser humano es educable o no (en el apartado siguiente se detallarán cuáles).

3.3. Conceptos clásicos sobre la formabilidad/educabilidad de los sujetos del proceso educativo.

Al respecto, vamos a plantear dos conceptos importantes que atañen a este tema: por un lado, la formabilidad, o no, del ser humano, y, por otro, el papel de la fe como fundamento de la formación humana.

a. PROBLEMAS DE LA FORMABILIDAD.

Con relación al tema estipulado en esta guía, y conforme a las directrices dadas en el plan docente, hablaremos del tema de la “formabilidad” y su problemática. Esta palabra también se puede entender como “educabilidad” del sujeto, o persona. Es decir, la pregunta que viene a la mente, es: cómo y hasta qué punto, somos educables? Al respecto, nos referiremos a März (2009), cuando se pregunta: “Pero, ¿qué pasa con la *formabilidad* del hombre concreto? La formabilidad o educabilidad del hombre o sujeto del proceso educativo”. El autor alemán afirma que la educabilidad se puede definir como “la alterabilidad individual y gradual del ser viviente, al menos, de su comportamiento ante influjos procedentes del exterior, y en especial, ante los que se imponen con la intención de cambiarle al hombre con una finalidad deliberada”.

Podemos decir, en consecuencia, que somos educables, y tanto de hecho, que podríamos hacer daño si no educamos bien. En este sentido, cabe señalar que no solo somos una “tabula rasa” (digamos,

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

una especie de pizarra vacía), la cual es impresionable y en la cual el medio y la sociedad “escribe” lo que quiere que seamos (lo cual, se puede nombrar como “actitudes”, las cuales debemos aprender). Pero también es cierto que venimos con unas condiciones de la inteligencia, naturales, que son previas e innatas “por herencia”, y las cuales podemos denominar como “aptitudes”.

No es cierto que solo aprendamos lo que nos enseña el medio, así como, y por el contrario, tampoco es verdad que no vengamos con –un “hardware” previo. Somos humanos, y, como diría Kant, tenemos unos universales comunes y existen preguntas y/o ideas que vienen inscritas en nuestra naturaleza en cuanto humanos.

En este sentido, escuchemos ahora a Fritz März: “Entre las fuerzas internas de la persona adulta y los factores auxiliadores y estimulantes de su ambiente, existe una clara conexión; con toda, la razón entre lo interno y lo externo, en lo que concierne a cada una de las aptitudes tiene una correspondencia muy distinta. Hay aptitudes que aprende el niño, con el tiempo por sí solo, sin necesidad de gran ayuda; por ejemplo, la utilización de sus manos y pies”, es decir, el mundo físico.

Sin embargo, y “cuanto más propias sean las aptitudes del mundo espiritual, como el hablar y el pensar, el contacto con la ciencia y el arte es decir; lo más elevado de que es capaz un ser humano: creer y amar–, tanto más precisarán dichas aptitudes de provocación y de estímulo. A quien nunca se le haya dado amor, tampoco podrá amar fácilmente” (Márz, 2009). podríamos decir que ese amor viene dado, como una aptitud humana, pero que, previamente, debemos desarrollar actitudinalmente, y desde la “cuna”.

En este sentido, aparecen la creencia, y el amor, como puntos claves para la ética y para entender al ser humano.

Sigamos viendo cómo razona nuestro autor: en definitiva “la *herencia* comporta la transición de condiciones moralmente neutrales. Lo que un hombre hace de esas condiciones, cómo pone los aspectos anímicos-corporales, sus dones, su temperamento e inteligencia al servicio de sus esfuerzos para conseguir la personalidad, eso es asunto *suyo*” (März, 2009), es decir, un asunto de *actitud*. En definitiva: afirma Márz que dicha actitud está “en su poder”, y en definitiva depende de *su responsabilidad* (o, y como veremos en el apartado (b), depende en un sentido más amplio de los educadores).

Lo que viene a decir el filósofo y pedagogo März, hace alusión a la famosa idea de Kant, cuando este afirmaba que aunque hubiera un cataclismo que lo destruyera todo, el primer ser humano sobre la tierra se haría tres preguntas, al menos: a) qué es el alma, b) existe Dios, y, además, c) si el Universo es infinito o, por el contrario, tiene un comienzo en el tiempo. Parece obvio que, cualquier educación que obvie estas tres preguntas, no está educando en condiciones universales de la mente humana y, no solo, de su cultura particular.

Así, pues, no solo el medio tiene “responsabilidad” de lo que seamos, sino que es claro que uno mismo, en cuanto humano, también (es un lugar común cuando se afirma que el medio y las condiciones innatas, nos afectan cada una a un 50%, aprox., en nuestra formación).

De esta manera, no se trata tanto de que nos eduquen de una forma u otra con respecto a las tres preguntas kantianas sobre los “objetos de la metafísica” (Alma, Dios, y Mundo), sino que parece *claro y distinto* es que estas tres preguntas son humanas, y, de un modo u otro, terminamos haciéndolas indistintamente de si ha habido una educación previa al respecto, o no.

b. LA FE COMO FUNDAMENTO DE LA FORMACIÓN

Está claro que el medio nos educa y es del mayor interés, pero lo es tanto como las facultades innatas. El ser humano es un compuesto de actitud y aptitud al 50% de cada ingrediente. Pero, la pregunta sobre el papel de ser humano en el mundo se sigue haciendo: sobre nuestro origen, nuestra finalidad, el sentido de nuestra vida. Así, autores como nuestro filósofo-pedagogo F. März, han dicho al respecto:

“No faltan a lo largo de la historia testimonio sobre lo fragmentario e insuficiente del ser humano. Sócrates es un buen ejemplo cuando afirma de sí mismo que solo sabe que no sabe nada (...). Y si se quiere lograr un saber de importancia existencial para el ser humano, habrá de ser un saber que esté basado en la *entrega*. Cuando se renuncie al saber como una riqueza intelectual y se pise con amorosa entregar el camino del conocimiento un “conocimiento” que no se conoce como tal, sino como *fe*, ahí se participará entonces de una realidad solo asequible a quien se libre previamente de la ambición de la riqueza y se muestre abierto a la manifestación de la libertad. (...)" (März, 2009).

En muchos sentidos, entregarse al otro, es la base de la educación, es un acto de amor, libre, y que consiste en transmitir a nuestros estudiantes el hecho de saber que, como Sócrates afirmaba, “no sabemos nada”, y que lo importante es que el otro tenga esa actitud de búsqueda (de sí mismo, hacia la ciencia entendida en un sentido amplio, hacia el conocimiento, etc). La clave está en poder enseñar al otro que, a pesar de que fuera completamente cierta esa frase socrática, lo importante no estriba “en saber” de manera científicas y egoísta esto es, en un sentido cuantificable, y centrado en mí “yo”, y mi capacidad de (demostrar lo que sé), sino en la capacidad de poner al otro en la actitud de querer saber “filo-Sofía”= amigo del saber con vistas a que desarrollos sus aptitudes innatas y no, en la actitud

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

cerrada y soberbia de tener claro que “ya lo sabemos todo”: pues, es radicalmente falso, que alguien sea “un sabio”.

Aprender, en definitiva, es saber que hay que seguir aprendiendo. Y esto es lo principal que debemos comunicar al estudiante: que no todo está dado ni por la aptitud (natural), ni por la actitud (cultural). Si no que, con la inteligencia que “nos haya tocado” por naturaleza, debemos responder social e individualmente a los demás.

Para ir terminando este apartado: en este sentido, no es cierto que solo recibimos del medio estímulos y nosotros los absorbemos sin tener ningún papel en ello (no somos mera “tabula rasa”, es decir, “pizarra en blanco”). Si no que, también, y por nuestra inteligencia y naturaleza, hay ideas o experiencias que provienen “de fuera”, y, por alguna razón, consideramos que no debemos aceptar o seguir (por ejemplo, la mentira). Pero además de esto es bien cierto que, en ocasiones, hay gente que no parece distinguir fácilmente lo verdadero de lo falso (o, si se prefiere: la verdad de la mentira), y, aquí parece cierto que “ha de echar una mano la educación, pues es a ella a quien le importa la persona en sentido ético”. Por tanto, la educación no solo es posible a pesar de la herencia, sino que, y precisamente debido a la herencia, será necesaria para que el joven aprenda a “multiplicarse” con su “talento”. (März, 2009). Así, pues, sí somos educables, y, además los educadores tenemos una alta responsabilidad en que se dé de la manera más armónica, creativa, crítica, basada en la verdad y no en la mentira; y menos aún: en el autoengaño en que cae la persona que miente, y al tiempo, y de manera especial, nuestra educación debe ser “amorosa”, pensando en lo que nos trasciende en cuantos seres humanos, y siempre de manera alegre y positiva.

Y, en esta última frase, ha aparecido el sentido de la educación: ya hemos dicho que Kant pensaba que las tres grandes preguntas metafísicas a saber: qué es mi alma, el mundo es creado o no de la nada, y la existencia de Dios, son tres preguntas que no podemos

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas



Semana 4



Unidad 4. Cultura, valores e ideología del currículum



- 4.1. Paradigmas culturales contemporáneos en Filosofía y Educación.**
- 4.2. Filosofía e ideología. Sobre las teorías educativas del currículum: del cognitivismo clásico al contextualismo postmoderno (y sus equilibrios).**
- 4.3. Los principales paradigmas: a) cognitivo-conductual; b) ecológico- contextual, y c) cognitivo-contextual.**

- **Orientaciones**

Se sugiere realizar una lectura comprensiva de los temas y tener en cuenta las cuatro fases: (1) una lectura global, rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, detenida, detallada, subrayando ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas, pero que son importantes y no comprendió en el momento (4) tomar notas de los conceptos subrayados, ya asimilados, y proceder a hacer esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, etc., ya sea a mano o de manera informática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera **opcional**), en el que se apoya esta Semana: Fritz März, M° F. Lacilla, M. Román Pérez y Eloísa Díez (véase Bibliografía).

4.1. Paradigmas culturales contemporáneos en Filosofía y Educación.

1. ESTUDIO SOBRE EL PARADIGMA CONTEMPORÁNEO EN FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: FUNCIÓN Y VALOR DE UNA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA Y DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.

Estamos de acuerdo con la idea de F. März (2009), cuando afirma que para la comprensión de la realidad educativa, resulta imprescindible el conocimiento del pasado pedagógico. Decía Sto. Tomás (1225-1274; s. XIII), que “el educador es el pariente del poeta: ambos se ocupan de lo raro”, entendido en sentido de “conocimientos raros”. Partiendo de esta idea, vamos a avanzar en este tema (citado por März, 2009).

Cultural e históricamente el modelo más valorado actualmente – según F. März-, para enfocar la relación entre filosofía y educación, sería un modelo educativo en el cual SE VALORA LA HISTORIA DE LAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA, de tal manera que se ofrece un “estudio del pensamiento y la educación, a través del tiempo”, como el modelo más completo para su comprensión.

2. EDUCACIÓN, CULTURA Y PENSAMIENTO; HOY.

“Con los impulsos del S. XIX y los esfuerzos para librar a la pedagogía de las cadenas de la filosofía y recrearla como ciencia educativa, se corre el peligro de rebajarla a pura ciencia positiva de hechos” (F. März, 2009)

Para entender esta frase clave de März, veamos qué es eso del “positivismo”. El positivismo (del francés *positif*), no tiene que ver con una actitud “positiva” “alegre” ante la vida sino con el hecho de reducir la vida, las personas, el conocimiento, y todo lo relacionado con lo humano, a hechos científicos, a datos calculables, cuantificables hoy

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

día: están de moda los “big data” (y esto es un neo-positivismo), y quedando así fuera todo lo que tiene que ver con los sentimientos, las emociones, lo humano, la vida, etc., y que no tenga características cuantificables o matematizables. Parece claro, pues, que no podemos basar (como hemos visto en las Semanas 1 y 2: en palabras de Novak ó März), toda la educación en “la ciencia”. Esta idea --es decir: la de apoyar y fundamentar todo en «las ciencias», y no prestar la misma atención a la metafísica, o religioso--, ya la propuso el ingeniero francés y estudiioso de la filosofía, Auguste Comte (1798-1857), y, desde entonces, parece que ha ido *in crescendo* de manera imparable y entendida como una verdad auténticamente “científica”.

La educación del ser humano debe ir más allá de la ciencia, y tiene que recoger el arte, la religión, la historia, la literatura, la filología, la filosofía, la sociología, psicología, etc, pues son también formas legítimas de conocer al ser humano son, en definitiva, las humanidades, y ya sabemos por las críticas de Novak, sobre todo, que una mayor matematización de los saberes humanos no es garantía 100%, ni de llegar a conocer mejor al ser humano, ni de proporcionarle, necesariamente, una vida mejor.

Recordemos, como señalábamos en otra unidad que una actitud que solo crea en la ciencia es una actitud, ella misma, a científica, pues no contempla todas las ideas que hay sobre un tema y contempla solo la suya: «la ciencia».

En este sentido para F. März, es fundamental hacer este giro hacia la importancia de la historia: pues el positivismo Comtiano del siglo XIX ha sido algo que, aún, arrastramos en el s. XX y sus peligros. Es hora de, al menos intentar superarlo: autores como (Véase Semana 1) Flitner, Bernhart, Scheler, Foester, Litt, o, últimamente, Guardini o März, han tratado de proponer ideas para evitar caer en esta mentalidad científica. En lengua española, no sólo Ortega y Gasset hizo una crítica a este científicismo, sino desde ámbitos más religiosos, autores como F. Rielo han hecho, la misma crítica.

Así pues, recuérdese al filósofo Edmund Husserl, quien decía que “meras ciencias de hechos”, crean “hombres de meros hechos”, y el ser humano es mucho más que “hecho” (facts, en inglés), en un sentido cerrado también es sueños, deseos, intenciones, o...., sin ir más lejos, amor. Y, ¿cómo se mide el amor científicamente? Este debería ser, pues, el *leit motiv*, de toda la educación en nuestra cultura contemporánea.

4.2. Filosofía e ideología. Sobre las teorías educativas del currículum: del cognitivismo clásico al contextualismo postmoderno (y sus equilibrios).

1. INTRODUCCIÓN BÁSICA:

No podemos, pues, medir o matematizar ese “amor” que mencionamos en el apartado anterior. Así como no podemos matematizar la educación. Pero sí podemos, y debemos hablar de manera teórica de los paradigmas contemporáneos en educación que están más cercanos a una educación en la realidad del otro –por decirlo con palabras de Ortega: “amando” la circunstancia–, y alejarnos de aquellos paradigmas que son más fríos, inútiles, o, incluso, que pueden engendrar desinterés por el otro, olvido del ser del otro, e incluso, desprecio.

Debemos tener en cuenta que muchas pedagogías y pedagogos contemporáneos en lengua española, proliferan hoy por doquier, en este sentido, es muy difícil en nuestra lengua, elegir un modelo pedagógico previo a la actuación. En esta materia, preferiríamos el “modelo de la educación en el amor” de F. Rielo; pero como en otras materias (Antropología Básica, Humanismo y Universidad, etc), se ha tratado de explicar este modelo, no vamos aquí más que hacer una breve referencia bibliográfica a ello para aquellos que deseen ampliar este rico tema, pues se nos escapa de los objetivos que nos han otorgado en el rediseño de la materia. Así, y para quien desee

ampliar este tema *rieliano* de la educación en el amor, remitimos al libro “Reflexiones Pedagógicas Contemporáneas. Hacia una cultura educativa desde la conciencia” (AA.VV., editorial Comares, 2019), y en concreto al capítulo de M° Fernanda Lacilla, titulado: *El planteamiento educativo de F. Rielo* (véase final de Bibliografía).

Vamos a estudiar un modelo de los años 90 en España que ha pasado inadvertido pero que está bien asentado en una larga tradición filosófica. Se han dado modelos excelentes desde cátedras españolas como la U. Complutense de Madrid. Por ejemplo, Eloísa Díez y Martiniano Román son dos pedagogos y profesores españoles contemporáneos muy relevantes, que propusieron un modelo en los años 80-90, heredero de la Ilustración y con claves filosóficas y pedagógicas muy ricas y bien fundamentadas a lo largo de la historia.

Eloísa Díez y Martiniano Román han hablado de autores importantes y diversos como leeremos más abajo-, como Ausubel, Bernstein, Skinner, o como el conductista Thorndike, entre otros. Por supuesto, otros autores como Sócrates, Kant, etc son importantes pero no son de épocas contemporáneas ni de nuestra lengua.

2. DEL COGNITIVISMO CLÁSICO AL CONTEXTUALISMO POSTMODERNO.

Debemos ahora señalar cuál es el contexto educativo en el cual imaginamos que el profesor puede guiar al alumno en esta reflexión sobre sí mismo, para lo cual debe estar planteado desde un paradigma educativo “cognitivo-contextual” (Román Pérez, 1990; 33): por este paradigma cognitivo-contextual entendemos el justo equilibrio entre un modelo de aprendizaje-enseñanza basado en el paradigma educativo cognitivo-conductual y, su opuesto, el paradigma ecológico-contextual. Fíjense en que como decíamos, un paradigma educativo estrictamente racionalista, y excesivamente “cognitivo” o “conductual” (o, directamente, “científicista”), puede llevarnos a esa educación que, exagerando quizás, decíamos

educa en el “desprecio”, o, al menos, en la frialdad del concepto alejado de la vida. Esto no puede ser pues estamos huyendo de un modelo positivista-científicista, en el cual el modelo a seguir sea una “máquina”, o un “computador”. Así no se educa en el amor. Pero tampoco podemos caer en el lado contrario del equilibrio: una educación centrada solamente en lo sensorial-sensitivo. Para que el ser humano sea maduro y equilibrado, debemos educar y ser educados en la justa medida entre la razón, y los sentimientos, basado en un paradigma cognitivo-conductual (es decir: científico y positivista, y que solo hace hincapié en el papel del docente, y no del estudiante equilibrando el paradigma contextual-ecológico (no en el sentido de apoyarse en la Naturaleza, sino en el sentido de que “lo que rodea” al docente en la clase, anula por completo el valor del docente, hasta acabar llamando a este “facilitador”.

Para entender, pues, un modelo filosófico que sea cognitivo y contextual, a partes iguales, debemos previamente hacer relación a qué es el modelo “cognitivo”, así como desentrañar en qué consiste el modelo “contextual”.

1. El paradigma **cognitivo-conductual (COGNITIVISMO CLÁSICO)**, y tal y como afirma Román Pérez y Díez López (1990: 34), es el primero de los dos modelos en lista, y fue el que se desarrolló desde los años cuarenta o cincuenta del pasado siglo: las metáforas básicas de la educación en aquellos tiempos fueron la máquina, o si se prefiere, el ordenador; el modelo de profesor era competencial; la clase, estaba exclusivamente orientada a los resultados, y el conocimiento era de carácter únicamente memorístico. El profesor es como un «catedrático», cuya opinión es irrevocable, y tiene razón sobre todas las cosas, los modelos en los que se inspira (según Román Pérez y Díez López) son las ideas pedagógicas de Thorndike, Pavlov o Skinner, y estas aparecieron tras este paradigma educativo,

fueron fórmulas obsoletas en la medida en la que hubo un exceso de hiperracionalismo en la educación. Así, pues, son lo más alejadas a una formación técnico-pedagógica en el “amor”.

Podemos decir que este paradigma se apoya solo en la cognición del individuo y trata solo de medir su conducta sin importar las emociones y solo le importa el producto o el proceso final. Se trata de un modelo memorístico, donde lo importante es el producto (cognitivismo) y el proceso (conductualismo). Es un modelo muy cercano al “positivismo” del siglo XIX que comentábamos en el apartado anterior (4.1.), y nace de él. La metáfora, en la clase, es que tanto el profesor como el estudiante, son máquinas o computadores, y el «catedrático» gobierna, obviamente, sobre el estudiante. De este modelo, se vio sus graves deficiencias en los años 60.

(Véase el cuadro del Apartado 4.3., donde este modelo se corresponde con lo descrito en las letras “A” y “B” de la imagen).

2. El segundo de los paradigmas (el paradigma **contextual-ecológico**, ó **ecológico-contextual**, o también, como es mejor denominarlo: **CONTEXTUALISMO POSTMODERNO**), surge hacia los años 60 del pasado siglo aproximadamente, y fue probablemente desplegado tras los movimientos de la postmodernidad, Francia 1968, pero también mostró sus grandes flaquezas: la metáfora principal era “el escenario”; el modelo de profesor, era un animador sociocultural “técnico-crítico”, una especie de «facilitador» (Román Pérez y Díez López) donde el maestro no tienen ningún papel relevante, y la clase estaba orientada en exclusiva a las interrelaciones persona/grupo, y el proceso del conocimiento estaba centrado *exclusivamente* en la vivencia y experiencia del alumno en su contexto individual y socio-emocional. Este modelo fracasó, estrepitosamente hacia los años 90. Recientemente, estamos viendo las consecuencias de un modelo excesivamente emotivista y que no atiende el valor de la razón. Este modelo

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

“contextual-sensualista”, se apoya en los modelos de Vygotsky, o Hamilton, y tampoco parecen haber sido las mejores concepciones educativas: desde una posición radicalmente contraria al “hiperracionalismo” educativo anterior, este paradigma contextual nacido en la postmodernidad filosófica, fue cayendo en la vaguedad y en la ambigüedad de la crítica al “racionalismo” educativo llegando a confundir, incluso, el racionalismo con hiperracionalismo, y comenzó a propagar el conocimiento de la realidad exclusivamente desde los sentidos y desde la experiencia, ignorando el papel de la razón en el proceso del aprendizaje y, en general, del conocimiento humano. En este sentido, está claro que el ser humano no solo es cuerpo-experiencia-sentidos, sino que tiene también psique y razón (e, incluso, espíritu). Somos una combinación de las dos cosas: psique, y soma.

En conclusión, el contextualismo postmoderna es un paradigma que solo se basa en la experiencia (no en la cognición ni en el papel de la conducta humana para uno mismo), y se interesa de manera única por el contexto de los contenidos, las relaciones entre ellos y no en el contenido en sí: en su verdad o falsedad. Es un modelo experienciable (“sin libros”). La metáfora es entender la clase como un escenario, y al profesor, como un “animador sociocultural”, donde todo es relativizable e, incluso, el docente solamente tiene el mismo papel que el estudiante (sin ir más lejos, la educomunicación reciente está en esta línea).

(En el cuadro del Apartado 4.3 a continuación, se corresponde con “C”).

4.3. Características de los principales paradigmas.

Así, pues el tercer modelo de paradigma (a construir), sería un modelo ideal que combinara lo mejor de los paradigmas A y B, junto con lo mejor del paradigma C. A este modelo Román y Díez, lo han denominado PARADIGMA COGNITIVO-CONTEXTUAL.

PRINCIPALES PARADIGMAS QUE INFLUYEN EN EL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

A . PARADIGMA CONDUCTUAL

- Metáfora básica: la máquina.
- Paradigma de investigación proceso - producto.
- Modelo de profesor: competencial.
- Programación por objetivos operativos.
- Curriculm cerrado y obligatorio.
- Técnicas de modificación de conducta.
- Evaluación de resultados.
- Enseñanza - aprendizaje: centrado en el producto.
- S - R ; S - O - R

B . PARADIGMA COGNITIVO

- Metáfora básica: el ordenador (procesamiento de la información).
- Paradigma de investigación: mediacional: centrado en el profesor o en el alumno.
- Modelo de profesor: reflexivo (Pensamientos del profesor).
- Programación por objetivos terminales.
- Modelo de currículum: abierto y flexible.
- La cognición dirige la conducta.
- Evaluación de procesos y resultados.
- Enseñanza - aprendizaje: centrado en el proceso.

C . PARADIGMA ECOLOGICO — *Contextual*

- Metáfora básica: el escenario.
- Modelo contextual.
- Paradigma de investigación: etnográfico.
- Modelo de profesor: técnico - crítico.
- Modelo de currículum: abierto y flexible.
- Evaluación cualitativa.
- El profesor como gestor del aula: potencia interacciones crea expectativas y genera un clima de confianza.
- Enseñanza - aprendizaje: centrado en la vida y el contexto.

En la actualidad se priman los paradigmas cognitivos y ecológicos.



Actividad de aprendizaje recomendada

1. Hacer una lectura rápida, sobre el tema.
2. Leer despacio y subrayando palabras claves. Usar colores diferentes para ideas que le parezcan importantes que otras (por ejemplo, color rojo para ideas primarias; ideas secundarias en azul, etc.).
3. Las palabras que haya subrayado, en rojo o azul, copiarlas usando lapicero (sin destacar colores)
4. Resumir todas las notas tomadas: usar otra hoja (pero esta vez, cambiando el color de los lapiceros a usar, según las ideas que le parezcan importantes, subrayando con fosforitos amarillo, verde, etc), o pasar esos apuntes (apartado 3), a una hoja de Word, en su computadora, y cambiando el color, tamaño, subrayado, tipo de letra, etc., en función de las ideas que considere más importantes.

Resultado de aprendizaje 2

Analiza los factores epistémico-axiológicos que más inciden en la configuración del fenómeno educativo en la actualidad.

Contenidos, recursos y actividades de aprendizaje

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas



Semana 5



Unidad 5. Autonomía y Educación



- 5.1. Persona y Valor. Personalidad y la cuestión del fin pedagógico.
- 5.2. La educación en la autonomía. Diferencias entre Autonomía y Heteronomía en Kant.
- 5.3. Andamiaje para la autonomía: educación y pensamiento pedagógico a través del tiempo.

▪ Orientaciones

Realizar una lectura comprensiva de los temas, teniendo en cuenta sus cuatro fases: (1) una lectura global, rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, que deberá ser más detenida y detallada, y de ser posible, subrayar las ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas que no estaban bien asimiladas, pero que le parecieron importantes y no acabo de comprender en el momento (4) tomar notas de los conceptos subrayados, asimilados, y así proceder a hacer esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, etc., ya sea a mano o en forma sistemática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera opcional), en el que se apoya esta Semana: Fritz März, García Amilburu, Rosental, Vergara (véase Bibliografía).

5.1. Persona y Valor. Personalidad y la cuestión del fin pedagógico.

Con relación a cómo se configura la Educación, y según lo visto en esta semana, se puede deducir que según el pedagogo alemán, Fritz März es cierto que “se cree prestar un buen servicio a la verdad describiendo exactamente los hechos; y en la abundancia de la materia investigada que anuncia el progreso, [sin embargo] se pasa por alto que se ha perdido de vista la totalidad del ser” (2009). Esto es un problema para tener un buen concepto de educación, pero, también es un problema para tener un concepto adecuado sobre qué es la “persona” y cómo educarla.

Para una visión holística lo más completa posible debemos tener claro que para März, entre otros, las fuentes del conocimiento pedagógico son “todos los ámbitos de la realidad y de las relaciones que conciernen a este de una u otra forma”, y no un ámbito que sea puramente “ciencia”.

Esto parece ser cierto porque si nos dedicáramos exclusivamente a potenciar el ámbito “científico” del ser humano tendríamos una visión incompleta sobre qué es el ser humano (recalcando en que no estamos diciendo que no haya que ser científicos: sino que se está diciendo que, si nos olvidamos de otras partes “no-científicas” del ser humano, caemos en una visión incompleta sobre qué es el ser humano), y de este modo, es cierto que como es bien sabido que defendía Ernst Cassirer (1874-1945), entre otros autores, el ser humano además de ser y tener una naturaleza física, también tenemos una naturaleza cultural o “segunda naturaleza”, y que no posee el resto de los seres vivos.

De esta manera y como veremos en el apartado 5.3., aunque hemos introducido la idea en el apartado 4.1, de la semana pasada, para März lo importante es tener claro que la historia siempre aporta bastantes ejemplos sobre los métodos del conocimiento pedagógico, pues la historia en realidad es “indicio de que los distintos teóricos pedagógicos (...) nunca lograron ponerse de acuerdo en el significado de las diferentes fuentes y métodos [para la pedagogía]” (2009), lo cual es clave ya que, en realidad debemos conocer todas las teorías posibles que se han propuesto históricamente en una disciplina. De esta manera, quizá sea más fácil para el docente o pedagogo/a poder tener una visión, persona, valor, personalidad y la cuestión del fin pedagógico más clara sobre el conjunto de su disciplina.

De hecho, y para ello, März, sostiene que el “principio” ordenador más satisfactorio para proponer los mejores métodos con relación a la Pedagogía, es tener claro que hay que conocer los modos del conocimiento humano (en general, no solamente una disciplina). De

este modo, el principio “ordenador”, para März, más satisfactorio será aquel que consiste en tres claves, es decir, aquél que consiste en experiencia, razón, y fe: “el saber humano se realiza como conocimiento experimental o empírico, como conocimiento de la razón o racional, y finalmente como conocimiento de fe (este último, en realidad, representa el modo de conocimiento más amplio y fundamental del hombre [y de la persona, obviamente], aunque el positivismo [científicista], junto con otras tendencias filosóficas, lo impugne esencialmente)” (2009).

Se puede decir que el valor de la persona reside en esa concepción “tripartita” sobre el hombre: pues somos experiencia, pero también somos razón, y, además, poseemos un ámbito trascendente (fe) al cual aspiramos, el cual es fácil encontrarlo si nos vamos históricamente a todas las culturas y época que nos han precedido.

- **La cuestión del fin pedagógico.**

Según afirma la profesora García Amilburu –apoyándose en Pring, 2004-, la filosofía de la educación tiene un papel fundamental (por ser una disciplina académica que “más que conjuntos estáticos de saberes objetivados, las disciplinas son modos de disponer un conjunto de actividades cognoscitivas”), y tiene este papel fundamental, no solo en la formación de la pedagogía, sino, en resumidas cuentas, en la formación de la persona y su personalidad.

Si combinamos esta idea anterior de Amilburu con la propuesta de März (la relación “tripartita”: razón, experiencia y fe), da como resultado que la persona debe ser formada en su “modo de disponer su conjunto de actividades cognoscitivas”, donde no solo somos razón sino, también, experiencia y fe.

Lo anterior deriva la inquietud del fin pedagógico. Es decir, ¿para qué educamos?

Si las palabras de März (somos “experiencia, razón y fe”) son ciertas, podemos decir, que somos “Soma, Psique y Espíritu”. De manera rápida, podríamos dar una respuesta y decir que acerca de la finalidad de la pedagogía es claro que la educación tendría el objetivo final de educar nuestro “soma”, nuestra “psique” y nuestro “espíritu”.

La finalidad sería educar estas “tres” partes, pues no solo somos cuerpo (soma, en griego clásico), sino también mente (psique, en griego), y además, “espíritu”.

Para ser persona, no debemos detenernos en el ámbito de lo físico (soma): el ser humano lo tiene, pero no es él exclusivamente eso: comida, degustar un vino, etc; en realidad lo físico puede producirnos cierta “esclavitud”: si como un bistec, quizá pueda quiera comer dos...; si tomo un vino, quizá pueda desear un segundo, tercero, etc.

Tampoco debemos dar primacía y valor absoluto a la “psique” – que en el fondo, es solo un proceso psicológico: la “vanidad”, la “prepotencia”, “mi valía intelectual” etc. También puede hacernos “esclavos”: de nuestro ego, de nuestra vanidad.

Si nos apoyamos en las ideas de März y Amilburu; y llegando a las ideas de Rielo-, la parte somática-corporal, así como la parte psíquico-mental, son importantes pero no son completas si no están referidas al bien espiritual, pues sin esta parte parece que no nos completamos: la alegría, la felicidad residen en este aspecto espiritual que nos caracteriza en cuanto humanos, lo más íntimo de mí mismo (recuérdese como S. Agustín decía que “lo más interior de mí mismo es Dios”, pues en el interior del ser humano habita la Verdad). Con esta felicidad podemos estar en una situación extática (de “éxtasis”, que significa salir : de mis prejuicios, de mis aspectos exclusivamente físico-psicológicos, etc.), y esto puede hacer que me comprenda mejor a mí, y a los demás con responsabilidad pero además, con libertad.

De esta manera, nuestra “personalidad”, vendrá dada por el tipo de persona que seamos y nuestra “persona” puede educarse siempre de un modo más tendiente a lo “somático”, o en combinación con una felicidad “psicológica” y/o, quizás, podamos tener una personalidad en la que combinemos de manera proporcional con una concepción más “espiritual” (lo que, por ejemplo, en el cristianismo se entiende como un “espíritu” de amor, trabajo y entrega por y hacia los demás; en nuestro caso, la entrega hacia el “educando” (el estudiante), por parte del “educador/a”). De esta manera parece haber un nexo de unión entre libertad, responsabilidad y vida “espiritual”. Veamos, pues, a continuación el papel de la libertad en el ser humano (y su posible autonomía y/o heteronomía).

5.2. La educación en la Autonomía. Diferencias entre Autonomía y Heteronomía en Kant.

Para Emmanuel Kant (1724-1804), se podía diferenciar entre “autonomía” y “heteronomía”, es decir, se podía diferenciar entre: la primera palabra (“autónomo”, procedente del griego αὐτόνομος), que significa “independiente”, o, mejor dicho, que “uno se da la ley/norma a sí mismo” (autos= a uno mismo + nomós= norma-ley), la segunda palabra (“heterónomo”, del griego: ετερόνομος: heteros= otro; nomós= norma-ley), y que implica que la ley nos la da alguien externo a nosotros, es decir, que no somos nosotros mismos los que nos damos a la ley o norma.

Una “ética autónoma se basa en el principio de que la ley moral arranca del propio sujeto” (Rosenthal, 1965) pero para poder llegar a una autonomía en ética, deberíamos ser una persona con una personalidad bien formada, es decir, y siguiendo a März, tener un equilibrio entre la razón, experiencia y fe. Por ello es tan importante el papel de la educación: para conseguir un “desarrollo armónico

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

de la personalidad” como han afirmado, entre otros teóricos de la educación españoles de los años 90.

Por otro lado, y con relación a la “autonomía”, podemos recordar aquí que “la afirmación de que la moralidad tiene un carácter independiente, autónomo, es anticientífica, pues conduce a negar la relación entre la moral y el sistema de relaciones sociales históricamente determinado” (Rosenthal, 1965; el uso del término “científico” para este autor, tiene el sentido de “riguroso”).

La idea de Kant no es del todo algo aceptada para algunos autores como el filósofo Rosenthal, pues este sostiene que diferenciar entre la ética (autonomía), y la que nos dan otros por ejemplo, el Estado, un grupo social, etc - o, (heteronomía), presenta inconvenientes por lo siguiente:

“La diferenciación entre la ética autónoma y la heterónoma no es científica, se deriva de negar que lo moral se halla condicionado por leyes sociales objetivas, de afirmar el principio idealista de la autonomía de la voluntad, de no reconocer el papel activo del sujeto en la sociedad” (Rosenthal, 1965).

En cierto modo, dirá Mark M. Rosenthal (1906-1975), defender por encima de todo la autonomía de la moral no sería del todo correcto ni adecuado, pues también se halla condicionada, y es caer quizás en un exceso de idealismo de la autonomía de la voluntad (individual), el olvidarnos que como sujetos, tenemos un papel que desempeñar en la sociedad. No podemos solamente pensar en nuestros intereses.

5.3. Andamiaje para la autonomía: educación y pensamiento pedagógico a través del tiempo.

- **EL VALOR DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO**

Los griegos de la antigüedad [hace 2.500 años] tienen “un lugar elevado en la historia de la cultura occidental, pues lo que hubiera podido ser simplemente una historia local se convirtió, junto con el legado judeo-cristiano, en el origen de Occidente” (Vergara, 1988; cabe señalar, al respecto, que el legado judeo-cristiano con relación a la Educación lo comenzaremos a estudiar en la Semana 7). De este modo, “si entendemos por origen no solo el comienzo en sentido cronológico, sino la fuente, el principio de donde emana un impulso, es necesario pensar que el origen no se halla en el pasado, en la primera época de una vida, sino que es una presencia actuante en todos los estadios de esta: es el alma que la anima. Por ello, aunque las formas posteriores de esa vida parezcan haber borrado e incluso pretendan rechazar y hasta desconocer ese principio, él nunca deja de irrigar la vitalidad que ellas contienen. De ahí que siempre sea saludable volver a los orígenes” (Vergara, 1988)

- **INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN.**

La Educación se basa, principalmente, en el concepto de *Paideía*. *Paideía*, proviene del griego clásico “Paidós”, que significa “niño/a”. Aunque trataremos (en la Unidad 9), específicamente, el papel de la *paideía* en el surgimiento de la educación, sin embargo es necesario conocer este concepto para conocer el valor del concepto de “educación”: cuya definición de *Paideía* que no sea unilateral resulta imposible, ya que esta palabra “se ha vertido al español como: «educación», «cultura», «formación», «instrucción», etc. El término griego en realidad abarca todas estas traducciones y además,

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

posee un carácter dinámico. Recorriendo su devenir y desvelando su compleja naturaleza es la única forma en que podemos hacernos una idea de este fenómeno cultural, el fenómeno griego por antonomasia. Pero a lo que queremos llegar en última instancia es a su carácter, a su tendencia general y a sus implicaciones, o, para designar esto con una palabra moderna, a su espíritu". (Vergara, 1988).

De este modo, la "Paideía es una invitación a recuperar el origen de nuestra cultura –entendido no como un inicio o como forma ya realizada, sino como el espíritu que vivifica las diferentes direcciones de nuestro proceso histórico-cultural; así se puede hablar de la esencia de la "Paideía" griega. La Paideía es el proceso de plasmación del hombre, como individuo como en pueblo. Paideía y Polis (=ciudad) son indisolubles, lo mismo que individuo y Polis. El individuo es producto de la Polis, pero la Polis es modelada por las grandes individualidades que surgen en ella" [Trataremos este concepto de "Polis", cuidadosamente, en la Unidad 6]

En definitiva, como nos avisa el profesor Vergara: "No existe un único modelo de Paideía; esta consiste, en última instancia, en el interjuego o la confrontación entre los distintos modelos de humanidad que engendrados por los grandes hombres, intentan convertirse, cada uno de ellos, en la forma más perfecta posible de humanidad, en una imagen conforme a la cual pueden modelarse los miembros de la Polis. La vida en la Polis, el vivir intensamente las prácticas exigidas por esa vida, constituye el molde en el que se forja el hombre culto o virtuoso. La Paideía encierra siempre una «cultura general», es decir con rasgos comunes, en todos los ciudadanos, polifacética, integradora y diferenciadora al mismo tiempo" (Vergara, 1988).



Actividad de aprendizaje recomendada

1. Realizar una lectura rápida, sobre el tema.
2. Leer más despacio y subrayar palabras que le parezcan claves. Usar colores diferentes para ideas que le parezcan más importantes que otras (por ejemplo, color rojo para ideas primarias; ideas secundarias en azul, etc).
3. Las palabras que haya subrayado, en rojo o azul, copiarlas por ejemplo en un papel usando lapicero (sin destacar colores)
4. Una vez todo lo subrayado esté copiado en una hoja, transcribir las notas tomadas: (pero esta vez, cambiando el color de los lapiceros a usar, según las ideas que le parezcan más importantes, subrayando en sus cuadernos con fosforitos amarillo, verde, etc), pasando (apartado 3), a una hoja de Word, en su computadora, y cambiando el color, tamaño, subrayado, tipo de letra, etc., en función de las ideas que considere más importantes.

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas



Semana 6



Unidad 6. La dimensión ético-política de la Educación en la sociedad contemporánea (I)



- 6.1. Sobre la esencia ética de la educación.
- 6.2. *Ethos, filosofía y polis* en la Antigua Grecia y su (re)actualización contemporánea. El caso de McIntyre y su “Tras la Virtud”.

▪ Orientaciones

Se sugiere hacer una lectura comprensiva de los temas y tener en cuenta las cuatro fases: (1) una lectura global, rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, que debe ser detenida, detallada, subrayando ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas, son importantes y no acabo de comprender en el momento ; (4) tomar notas de esos conceptos subrayados, ya asimilados, y realizar esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, etc., ya sea a mano o de forma sistemática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera opcional), en el que se apoya esta Semana: Vergara, Soto, Aristóteles (véase Bibliografía).

6.1. Sobre la esencia ética de la educación.

1. LA ESENCIA ÉTICA DE LA EDUCACIÓN ENTENDIDA COMO PAIDEÍA.

Si educamos a la *polis* (=ciudad) en el ethos (*carácter o temperamento*), tendremos una buena sociedad y buenos ciudadanos. Y la Paideía mencionada tiene este papel principal.

Luego será clave entender este aspecto ético de la educación.

6.2. Ethos, filosofía y polis en la Antigua Grecia y su (re)actualización contemporánea. El caso de McIntyre y su "Tras la Virtud".

1. ETHOS, FILOSOFÍA Y POLIS EN LA ANTIGUA GRECIA: SÓCRATES Y SU MAGISTERIO (SIGLOS VI A V A. DE CRISTO)

Leamos este interesante (en fragmentos) texto sobre Sócrates del profesor A. Vergara (1988):

<<“Sócrates de Atenas, hijo de un escultor y una comadrona, fue el hombre que reaccionó con todas sus energías contra la perversión de la sofística, no en defensa de la ética aristocrática, ni tampoco de la democrática, en la forma como se había constituido históricamente, sino de los que hoy llamaríamos los derechos de la libre conciencia individual que considera con seriedad casi religiosa sus deberes morales y políticos”.

“Sócrates no escribió nada. Se sabe que nació en 470 ó 469 a. C., que vivió siempre en Atenas, menos cuando tuvo que participar como soldado en campañas guerreras, que se mantuvo alejado de la política activa, pero discutió siempre con fervor en toda ocasión y lugar los conceptos rectores de la política y la vida humana en general, como la justicia, la santidad, el valor y la virtud”.

Así pues, vemos cómo Sócrates tuvo en común con los sofistas el interés por los problemas del hombre más bien que por los cosmológicos y naturales, así como por el problema de cuál es la mejor formación para que el ciudadano sea capaz, si ocurre, de gobernar dignamente su ciudad. Los sofistas enseñaban el arte de gobernar solo en el sentido de que enseñaban el arte de lucirse ante las asambleas, cuando no francamente a servirse sin escrúpulos de todos los medios, inclusive la demagogia y la violencia, para llegar al poder. Pero en cambio no enseñaban lo que un hombre debería

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

saber sobre todas las cosas: en qué residía el verdadero bien de la ciudad y cuál era verdadero bien para los hombres que la componían. Pretendían enseñar la virtud, pero solo enseñaban a hacer carrera. Aunque a decir verdad, en último término, ¿es verdaderamente posible enseñar la virtud? (Vergara, 1988).

En definitiva, parece claro que Sócrates vuelve a plantear el problema (...): la virtud es para él, a un tiempo, conocimiento del bien y propensión a hacerlo, tan es así que las virtudes (la valentía, la santidad, la justicia, etc.), no se pueden definir por separado, sino que todas ellas implican una cierta conciencia superior de lo que es verdadera y universalmente “preferible” para el hombre, es decir, del bien. ¿Es posible enseñar esa conciencia? La solución socrática del problema se puede esquematizar de la manera siguiente: la virtud no se puede enseñar desde fuera, es decir, no se puede trasmisir con las palabras, sin embargo, se la puede suscitar en el ánimo de los seres humanos, que la llevan embrionariamente dentro de sí, mediante una oportuna acción educativa. Esta acción educativa se articula esencialmente en dos momentos, el de la ironía y el de la mayéutica (Vergara, 1988). Es decir, al respecto debe quedar claro que Sócrates tiene un profundo sentido de la interioridad: hace suyo el lema grabado sobre el frontón del templo de Delfos, “Conócete a ti mismo”, e interpretándolo como una exhortación al examen incesante de sí mismo se esfuerza por suscitar en los otros el deseo de realizarlo. A menudo se refiere también a un misterioso demonio (*daimon*) que lo inspira impidiéndole sobre todo cometer malas acciones; ese demonio parece un pariente cercano de lo que hoy llamamos comúnmente “voz de la conciencia” (Vergara, 1988).

Pero conocerse a sí mismo significa ante todo conocer los propios límites, la propia ignorancia; quiere decir “saber que no se sabe”. Atendamos, para terminar este apartado, este otro rico texto de Vergara:

"En efecto, para Sócrates, quien conoce de verdad el bien lo realiza: "nadie yerra voluntariamente" (=intelectualismo socrático, pues quien «conoce con la inteligencia» el bien, ya no puede hacer el mal). Pero para conocer el bien es necesario haberlo encontrado en uno mismo, haberlo aclarado en diálogo con los demás, hasta no adquirir una ciencia clara y comunicable. Quien siga este procedimiento debe reconocer que lo verdaderamente útil y el verdadero bien para cada uno de nosotros coinciden (utilitarismo socrático), porque solo en el ejercicio de la virtud y no en la simple búsqueda de placeres fragmentarios reside la auténtica felicidad (eudemonismo socrático). En realidad estas afirmaciones constituyen una especie de círculo; al fin de cuentas no se definen claramente ni el bien, ni lo útil, ni la virtud, ni la felicidad., pero la vida y la muerte de Sócrates parecen advertirnos que consisten sobre todo en su búsqueda libre, infatigable y valerosa búsqueda de la que Sócrates se ha convertido en el símbolo más alto. Que la verdad y la moralidad solo se realicen en el diálogo y en la indagación cooperativa, con exclusión de cualquier otra sede, es quizá hoy día la única certeza a que ha podido llegar toda nuestra ciencia y toda nuestra filosofía".>> (Vergara, 1988)

2. ETHOS, FILOSOFÍA Y POLIS EN LA ANTIGUA GRECIA: ARISTÓTELES (SIGLO IV A. DE C.).

- **La prudencia (o phrónesis) estoica y prudencia (o phrónesis) aristotélica.**

Para comenzar, debemos señalar que como ha indicado Soto, 2001-, el concepto de *phrónesis* (φρόνησις) de los estoicos se suele traducir desde Cicerón por prudencia. Esta traducción, , recoge tanto un planteamiento práctico como uno teórico, al asimilar Cicerón en este concepto una doble condición de *prudens*, prudente y *de sapiens*, sabio, la cual debe cumplir toda aquella persona que quiera ser calificada como “prudente” en un sentido estoico. Es decir, afirma Soto, “en la concepción estoica de la *phrónesis*, el prudente debe ser, al mismo tiempo, sabio (*sapiens*). Para el estoicismo hay un único

orden (humano y divino, al mismo tiempo), lo cual implicaría que según esta filosofía el hombre tiene y debe tener una relación de comunidad con los dioses”.

Sin embargo, en Aristóteles no encontramos esta doble condición. La prudencia, en Aristóteles, vendrá definida principalmente por una concepción cosmológica en la cual no se niega la existencia del orden de lo divino, sino que se establece la diferencia entre el orden de lo divino y el orden de lo humano: solo a este último “orden” o ámbito corresponderá la posibilidad de la deliberación y de la reflexión. A diferencia de los estoicos, para Aristóteles no hay que estar “conectado” con los dioses con el fin de poder aprender a distinguir lo bueno de lo malo. La deliberación sobre qué es prudente o no es algo que puede hacer cualquier hombre o mujer. No es necesario ser un sabio (*sapiens*) para ello. Para Aristóteles una persona prudente es cuando: “calificamos como prudentes [a las personas] cuando razonan adecuadamente con vistas a un **fin bueno** que no es objeto de ningún arte. En sentido amplio, **es prudente el hombre reflexivo** [que razona respecto a un fin bueno] (Aristóteles, 2009: 124)”

- **Autonomía de la ética frente a la ciencia y al arte, según Aristóteles:**

“[La ética] no será ciencia, porque la acción o actuación puede ser de otra manera; ni arte, porque acción [ética] y producción [artística] son de distinto género” (Aristóteles, 2009: 125)

En definitiva, y tras estas palabras del propio Aristóteles, la ética consiste en:

“Se tratará [la ética], en consecuencia, de una disposición racional verdadera y práctica respecto de lo que es bueno y malo (Aristóteles, 2009: 125)”.

En resumidas y aplicando Aristóteles a la escuela y a la educación, la finalidad de la educación consistiría en que, desde niños y adolescentes, y dentro de su contexto cotidiano, todos tienen la posibilidad de actuar con *phrónesis*; es decir, que los alumnos sean conscientes de que sus capacidades técnicas (científicas y/o artísticas) no les otorgan, automáticamente, ni el conocer lo bueno ni adquirir la felicidad, pues ciencia y arte no son ni condición necesaria ni condición suficiente de lo bueno o ético

En definitiva y con lenguaje de la pedagogía actual, que no son solo importantes en la vida las aptitudes, sino, que a veces, pueden serlo también las actitudes.

3. ETHOS, FILOSOFÍA Y POLIS EN LA ANTIGUA GRECIA Y SU REACTUALIZACIÓN: ALASDAIRE MC INTYRE

Para Aristóteles, afirma Soto (s.f.) “así como todas las cosas tienen su bien propio, así debe haber necesariamente un bien propio del hombre. El punto de partida del tratamiento aristotélico de la ética será la identificación del fin del hombre, de la vida buena para este. El tratamiento de las virtudes será solo secundario, y consecuencia de qué se haya decidido acerca de lo constitutivo del fin del hombre. En otras palabras, la pregunta originaria y fundamental en Aristóteles no es qué sean las virtudes, ni hacer un catálogo de ellas, sino en qué consiste para un hombre vivir bien”

Es conocida la respuesta de Aristóteles a tal pregunta fundamental. Primero, descarta distintos candidatos a tal bien: no puede ser el dinero, ni el placer, ni aun el honor. El bien del hombre debe buscarse en su función propia, es decir que la función del hombre es la vida, y esta es una actividad del alma y acciones razonables, si esto es así, el bien humano es una actividad del alma conforme a la virtud, y si las virtudes son varias, conforme a la mejor y más perfecta, y además en una vida entera”(Soto, 2001).

Se preguntará Soto-, ¿cuál será la relación entre la vida buena y las virtudes? Para MacIntyre, la respuesta es clara: “lo que constituye el bien para el hombre es una vida humana completa vivida de la mejor manera, y el ejercicio de las virtudes es una parte necesaria y central de la vida, no un ejercicio preparatorio para asegurar tal vida. Por ello no podemos caracterizar adecuadamente el bien para el hombre sin hacer referencia previa a las virtudes. Y dentro de un esquema aristotélico, la pretensión, de que pueda haber algunos medios para alcanzar el bien para el hombre sin el ejercicio de las virtudes no tiene sentido” (I. Soto, s.f.)

En definitiva, en el siglo XX lo ha intentado así este filósofo, McIntyre- atraer el ámbito de la ética de planteamientos de nuestros tiempos a ideas del s. IV. a. de C.



Actividad de aprendizaje recomendada

1. Hacer una lectura rápida, sobre el tema.
2. Leer despacio y subrayar palabras claves. Usar colores diferentes para ideas importantes (por ejemplo, color rojo para ideas primarias; ideas secundarias en azul, etc).
3. Las palabras que haya subrayado, en rojo o azul, copiarlas usando lapicero (sin destacar colores)
4. Transcribir todas las notas tomadas: usando otra hoja (cambiando el color de los lapiceros a usar, según las ideas importantes, subrayando con fosforitos amarillo, verde, etc), y pasar esos apuntes (apartado 3), a una hoja de Word, en su computadora, y cambiando el color, tamaño, subrayado, tipo de letra, etc., en función de las ideas que considere más importantes.

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas



Semana 7



Unidad 7. La dimensión ético-política de la Educación en la sociedad contemporánea (II)



7.1. Teorías ético-políticas contemporáneas relativas a la Educación: del racionalismo moral a la teología moral.

7.2. Jesús como educador.

Teología moral y fe como fundamentos de la dimensión ético-política, hoy.

▪ Orientaciones

Se sugiere hacer una lectura comprensiva de los temas y tener en cuenta las cuatro fases: (1) una lectura global y rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, detenida y detallada, subrayando ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas, que parecieron importantes y no comprendió en el momento. Por ejemplo, ser subrayado; (4) tomar notas de los conceptos subrayados y asimilados, proceder a hacer esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, ya sea a mano o en forma sistemática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera **opcional**), en el que se apoya esta Semana: Echegoyen, Sarmiento, Cortina, Rielo, y März (véase Bibliografía).

7.1. Teorías ético-políticas contemporáneas relativas a la Educación: del racionalismo moral a la teología moral.

a. RACIONALISMO MORAL:

Como afirma Echegoyen (1996), el “racionalismo moral” es la teoría ética según la cual la razón es el fundamento último de la moralidad (así, por ejemplo, “el intelectualismo moral” socrático -que hemos visto es un ejemplo de racionalismo moral).

Esta teoría, y desde la Grecia antigua, llegó hasta nuestros días, teniendo un especial éxito en el s. XVIII, y desde David Hume.

Su éxito principal y que aún se propone hoy día, está apoyado en los ideales de la Ilustración (la cual, quedó inaugurada con la Revolución Francesa, en 1789).

El “racionalismo moral”, es una dimensión fundamental para dar base a la formación ético-política en educación, pero, como veremos en el siguiente apartado, puede llegar a ser (y es, aún hoy) insuficiente.

b. TEOLOGÍA MORAL:

La “Teología Moral” considerando lo que afirma Sarmiento, 2008-, se puede entender: “como una respuesta de la razón iluminada por la fe, y que exige y estimula, desde el interior de sí misma”, la búsqueda de la moral.

Es así como la Teología Moral “en su discurso ha de tener en cuenta también los datos y los conceptos fundamentales de las demás ciencias y los examina desde la perspectiva que le ofrece la Revelación: la única, acabamos de decir, que desvela la verdad entera sobre el hombre y el sentido de su vida” (Sarmiento, 2008).

Y por eso mismo, es cierto que “a la vez que es necesario afirmar la legítima autonomía de las ciencias en las cuestiones sobre la vida humana, es decir, el discurso rigurosamente racional de las ciencias del hombre, se debe sostener también que ese discurso [exclusivamente racional] es parcial, por su propia naturaleza, y «reclama», como por connaturalidad, la visión que la Teología Moral que, desde la razón iluminada por la fe, proporciona sobre esas mismas cuestiones [un contenido mucho mayor y amplio]” (Sarmiento, 2008).

c. CRITICA DE LA RAZÓN ILUSTRADA

A continuación, vamos a ver la crítica que hizo la filósofa española Adela Cortina (2000), a ese “racionalismo moral” de la Ilustración:

“Si la religión, tal como era mayoritariamente vivida en el siglo de las Luces, no parecía cumplir la misión de hacer a los hombres buenos y felices, tampoco lo logró la razón ilustrada. Visceralmente volcada contra el dogmatismo, no supo en el ataque ponderar sus propias fuerzas, no supo reconocer sus límites. Y precisamente fue

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

el progreso en la reflexión, que ella misma preconizó, quien descubrió las tremendas insuficiencias de la Ilustración. La razón ilustrada se pretendía autónoma, servirse de sí misma sin la tutela de otro, seguir sus propias leyes, significaba prescindir de los elementos condicionantes o determinantes, que concurren en el movimiento de la historia. Significaba prescindir de los intereses vitales entrañados en la trama misma de la razón (vitalismo), ignorar el inconsciente psíquico (psicología profunda), la estructura económica (crítica de las ideologías) o la dotación genética (sociobiología, o “darwinismo social”). (Cortina, 2000).

De esta manera, “la razón ilustrada se creyó crítica, porque intentó liberarse de los prejuicios, tanto de la tradición como de la autoridad, pero esta pretensión constituye, según la hermenéutica, uno de sus mayores prejuicios, porque los «juicios previos» pertenecen a la estructura misma de una razón finita. Antes de comprenderse a sí misma mediante la reflexión, una razón real y concreta se comprende ya en la historia, en la que está necesariamente implantada; se comprende en una trama de tradiciones desde las que se reconoce¹⁹⁶. La razón ilustrada creyó ser universal porque prescindió de las diferencias y de la historia. Apostando por la humanidad universal, ignoró las diferencias reales que nos obligan a llegar a lo universal a través de lo particular. Apostando por el progreso de lo que ya está en germen desde el comienzo, y para lo que el tiempo no es sino ocasión de desarrollo, eliminó la posibilidad de encontrar alguna experiencia nueva en la historia, que le sirviera a ella misma de crítica”. (Cortina, 2000)

Así, queda claro que en la segunda mitad del siglo XIX, “al convertirse la ciencia en fuerza productiva de una sociedad industrial, el término «razón» se quiebra en parcelas detentadas por el positivismo, el historicismo y el pragmatismo. Su mismo intento de justificar la totalidad de lo real se interpreta como dogmático y la razón se ve rebajada al rango de «racionalidad» o, más bien, de <racionalidades>”. (Cortina, 2000).

Es decir: "tales parcelas de racionalidad son incapaces de instaurar un orden moral universal, en el cual poder racionalmente esperar. Ante las crisis ecológica y económica, ante la realidad del hambre y el peligro inminente de una guerra nuclear, las humildes «racionalidades», en las que se ha quebrado el orgullo de la razón ilustrada, se sienten impotentes. Sus incursiones en el ámbito de la moral, la política y la economía (de aquellos saberes que parecen ocuparse directamente de la felicidad) se limitan a proporcionar estrategias y reglas técnicas, que suelen ser capitalizadas por los más fuertes en beneficio propio. Se habla del mito del progreso, del mito de la esperanza en una humanidad reconciliada y feliz. No hay razón para la esperanza. Algunos creyentes sonreirán satisfechos ante el fracaso de la razón ilustrada, y lo achacarán gozosos a su orgullo, a su afán prometeico (ayudar a los mortales, por ser benefactor de la humanidad). «Le está bien empleado pensarán por querer usurpar en la historia el lugar de Dios.» Es posible que tengan razón". (Cortina, 2000).

Al juicio de Adela Cortina, pues: "el pecado de los ilustrados consistió (...) en no reconocer verdaderamente los límites de la razón y en no recurrir, cuando es razonable, a la ayuda de otro. Pero a mí sigue diciendo Cortina no me alegra el abismo nuevamente abierto entre racionalidades y fe religiosa. No me alegra la ruptura entre una vida pública, desesperanzada, estratégica, carente de ideales morales, y una fe incomunicable, privada y dogmática. A mí no me alegraría tener que reconocer que se comportan irracionalmente los que ante la injusticia, el dolor y la muerte —ante el absurdo humano— desean ardientemente que exista un Dios" (Cortina, 2000).

Sostiene Adela Cortina, que hay que fundamentar la fuerza, el papel y valor del cristianismo en otro punto. En este sentido, creemos que desde la Educación es el mejor lugar para fundamentar el papel crucial que, hoy, puede tener el cristianismo en la mejora de la sociedad y del individuo del siglo XXI, en definitiva, en la mejora de la Educación.

7.2. Jesús como educador.

Teología moral y fe como fundamentos de la dimensión ético-política, hoy.

INTRODUCCIÓN.

Hemos visto por ejemplo, de alguna actividad a través de la materia, el papel que, para F. Rielo, tendría hoy día Jesús. Partamos desde aquí, pues en su texto *El humanismo de Cristo* (p. 27; 55-57), se podía ver qué sucedía con la idea de que un Jesús “educador” llegara, hoy, a nuestros días. Y ahí Rielo imaginaba o planteaba que el Jesús educador sería alguien que podríamos considerar, en cierto modo, como un docente universitario. Como alguien que, si tuviera que venir hoy a nuestro mundo, estaría ubicado en un “campus” universitario. Y esto lo decía Fernando Rielo en la medida en la cual Jesús aparecía como “un modelo”, alguien que trataría de plantearnos un ideal moral de vida, y, al tiempo, un ideal de persona y/o de conocimiento, de amor y comprensión hacia los demás, nos lo presentaba como una especie de intelectual, que podría ser un referente a imitar en nuestros días.

En este sentido, podemos decir que la diferencia entre un racionalismo moral “ilustrado” y una teología moral contemporánea sería al ideal ilustrado (“libertad, igualdad y fraternidad”), en cierto modo se le podría haber “caído” u olvidado la parte de “fraternidad”, y, por ello, quizás solo una educación vista y entendida desde el ámbito de lo trascendente, podría recoger y no olvidar nunca el papel del “amor hacia los demás” que en el mensaje cristiano supera cualquier otro tipo de mensaje.

Veamos cómo el papel de la fe es clave para entender la necesidad de una educación fundada en lo trascendente tal y como habíamos visto en lecciones pasadas de esta materia, alejada de un “cientificismo” un “positivismo científico”, tal y como nos habíamos planteado desde autores como J. Novak o F. März.

Como dice März:

"Hay aptitudes que aprende el niño con el tiempo por sí solo, sin necesidad de gran ayuda; por ejemplo, el empleo de sus manos y pies (mundo físico). Sin embargo, cuanto más propias sean las aptitudes del mundo espiritual, como el hablar y el pensar, el contacto con la ciencia y el arte o sea; lo más elevado de que es capaz un ser humano: creer y amar--, tanto más precisarán dichas aptitudes de provocación y estímulo. A quien nunca se le haya dado amor, tampoco podrá amar fácilmente" (März, 2009).

Es aquí donde aparece el papel desde la psicología, pero llegando hasta la religión, del "amor". Dirá März:

"No faltan a lo largo de la historia testimonio sobre lo fragmentario e insuficiente del ser humano. Sócrates es un buen ejemplo cuando afirma de sí mismo que solo sabe que no sabe nada (...). Y si se quiere lograr un saber de importancia existencial para el ser humano, habrá de ser un saber que esté basado en la *entrega*".

Esta entrega, sin ir más lejos, en la "entrega" de Jesús a nosotros si se quiere entender como modelo, que nos decía F. Rielo.

"Cuando se renuncie al saber, como riqueza intelectual y se pise con amorosa entrega el camino del conocimiento un "conocimiento" que no se conoce como tal, sino como *fe*, ahí se participará entonces de una realidad solo asequible a quien se libre previamente de la ambición de la riqueza y se muestre abierto a la manifestación de la libertad. (...)" (März, 2009)

Este sería, pues, el fin de la educación para el cristiano, así como problemas ya de carácter histórico en la historia del pensamiento. Y, desde 1879, la Iglesia Católica se ha declarado en su doctrina "neotomista", es decir, seguidora de algunas ideas –buena parte– del filósofo Santo Tomás de Aquino que tal conocido es en el contexto de la educación. Pero ir hacia este tema, y hacia este siglo, esto

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

supondría avanzar mucho en el tiempo, y aún, tenemos que estudiar para el próximo bimestre los fundamentos de la educación, desde la Grecia clásica, hasta el s. XX, y, al tiempo, ver qué sucede en América del Sur con relación a la educación. Así, pues, hasta aquí el Primer Bimestre.

Suerte para todo lo demás.



Actividad de aprendizaje recomendada

1. Haga una lectura rápida, sobre el tema.
2. Ahora, lea más despacio y subrayando palabras que le parezcan claves. Use colores diferentes para ideas que le parezcan más importantes que otras (por ejemplo, color rojo para ideas primarias; ideas secundarias en azul, etc).
3. Las palabras que haya subrayado, en rojo o azul, cópielas por ejemplo en un papel usando esfero (sin destacar colores)
4. Una vez todo lo subrayado esté copiado en una hoja, es hora de que “pase a limpio” todas las notas tomadas: para ello, puede usar otra hoja (pero esta vez, cambiando el color de los esferos a usar, según las ideas que le parezcan más importantes, subrayando en su cuadernos con fosforitos amarillo, verde, etc), o bien, puede “pasar” esos apuntes primeros que hizo (apartado 3), a una hoja de Word, en su computadora, y cambiando el color, tamaño, subrayado, tipo de letra, etc., en función de las ideas que Ud. considera más importantes.

[Índice](#)[Primer bimestre](#)[Segundo bimestre](#)[Referencias bibliográficas](#)

Semana 8

Suerte para las Evaluaciones del Primer Bimestre; esta semana 8, está dispuesto para que Ud. haga sus resúmenes, estudie con tiempo, y despacio, y trabaje por su cuenta de forma autónoma en la preparación del examen. Descanse siempre antes la noche del examen, con un sueño reparador. No olvide que debe haber trabajado durante todo el bimestre, pues siempre le hemos recomendado que haga estudio pausado y con esquemas. ¡Suerte!

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas



Segundo bimestre

Resultado de aprendizaje 3

Identifica los principales argumentos, teorías y problemas filosóficos sobre la Educación que se han hecho históricamente hasta la Modernidad

Contenidos, recursos y actividades de aprendizaje



Semana 9



Unidad 8. La Educación en el mundo clásico.



8.1. Edad Antigua: Introducción al concepto de en Grecia. El concepto de “paideía” en Platón. La “ilustración griega”.

8.2. Paideía en Roma: Cicerón, Séneca, y Quintiliano.

- **Orientaciones**

Realizar una lectura comprensiva de los temas y tener en cuenta estas cuatro fases: (1) una lectura global y rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, que deberá ser más detenida y detallada y subrayar las ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas en el momento de la lectura por ejemplo, ser subrayado; (4) tomar notas de esos

conceptos subrayados, ya asimilados, y así proceder a hacer esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, etc, ya sea a mano o en forma sistemática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera **opcional**), en el que se apoya esta Semana: Vergara (véase Bibliografía).

8.1. ¿Qué es la paideía griega?

1. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE PAIDEÍA.

Para conocer este tema, qué mejor que iniciar por el texto de A. Vergara cuando afirma que “los griegos de la antigüedad ocupan un lugar elevado en la historia de la cultura occidental, pues lo que hubiera podido ser simplemente una historia local se convirtió, junto con el legado judeo-cristiano, en el origen de Occidente”. Así mismo, continúa diciendo que “si entendemos por origen no sólo el comienzo en sentido cronológico, sino la fuente, el principio de donde emana un impulso, es necesario pensar que el origen no se halla en el pasado, en la primera época de una vida, sino que es una presencia actuante en todos los estadios de ésta: es el alma que la anima. Por ello, aunque las formas posteriores de esa vida parezcan haber borrado e incluso pretendan rechazar y hasta desconocer ese principio, él [el alma] nunca deja de irrigar la vitalidad que ellas contienen. De ahí que siempre sea saludable volver a los orígenes” (Vergara, 1988).

De esta manera, podemos decir que una definición de *Paideía* que no sea unilateral resulta imposible, se ha vertido al español como: “educación”, “cultura”, “formación”, “instrucción”, etc. El término griego en realidad abarca todas estas traducciones y además posee un carácter dinámico. Recorriendo su devenir y desvelando su compleja naturaleza es la única forma en que podemos hacernos una idea de este fenómeno cultural, el fenómeno griego por antonomasia,

pero a lo que queremos llegar en última instancia es a su carácter, a su tendencia general y a sus implicaciones para designar esto con una palabra moderna a su espíritu. Alirio Vergara, al respecto, añade:

“Paideía es una invitación a recuperar el origen de nuestra cultura – entendido no como mero inicio o como forma ya realizada, sino como el espíritu que vivifica las diferentes direcciones de nuestro proceso histórico-cultural–; así se puede hablar de la esencia de la “Paideía” griega”.

Parece claro, pues, que la Paideía “es el proceso de plasmación del hombre, tanto el individuo como el pueblo”. Así, *Paideía y Polis* (=ciudad) son indisolubles, lo mismo que [lo son] individuo y Polis. El individuo es producto de la Polis, pero la Polis es modelada por las grandes individualidades que surgen en ella. No existe un único modelo de Paideía; esta consiste, en la afinidad entre los distintos modelos de humanidad que, engendrados por los grandes hombres, intentan convertirse, cada uno de ellos, en la forma más perfecta posible de humanidad, en una imagen conforme a la cual pueden modelarse los miembros de la Polis. La vida en la Polis, el vivir intensamente las prácticas exigidas por esa vida, constituyen el molde en que se forja el hombre culto o virtuoso”. En definitiva, “la Paideía encierra siempre una “cultura general”, es decir con rasgos comunes, en todos los ciudadanos, polifacética, integradora y diferenciadora al mismo tiempo”. (Cfr. Alirio Vergara: “La paideía griega”, Univesitas Philosophica, 1988)

2. EL CONCEPTO DE “PAIDEÍA” EN PLATÓN (S. V a IV antes de Cristo).

Dejemos seguir hablando a Vergara: “Aunque la palabra paideía aparece con derecho propio en el siglo V. a.C. en la sofística y alcanza su meditación más dramática con Platón, la preocupación por ella y sus líneas generales, su espíritu, se hallan presentes desde antes. Para mostrar, en primer término, la importancia de la Paideía,

lo significativa que era para un griego, podemos valernos de un texto de Platón: El libro VII de La República, uno de los mejores retratos que sobre el tema compuso el autor. Ahí narra Platón la famosa “Alegoría de la Caverna” En ella se nos cuenta la situación de los hombres como prisioneros encadenados en una gruta, de modo que solo pueden mirar hacia el muro del fondo, sin poder girar el cuerpo. Esos hombres juzgan las cosas por la sombra que de ellas se proyecta sobre el muro y las palabras por el eco que acompaña a las sombras. De entrada, al relato insinúa que no se trata únicamente de una posición física de los prisioneros sino de una situación ante la realidad de las cosas, de ellos mismos, de los que conviven con ellos, de las palabras, etc. El relato describe, en síntesis, una situación de miseria espiritual que abarca o compromete a la totalidad del ser de los prisioneros. Para que el relato sea más patético, Platón señala que los prisioneros se encuentran acostumbrados a ese estado, lo dan por natural, se encuentran cómodos dentro de él, hasta tal punto que se resistirían a salir, pues les causaría mucho dolor el solo hecho de volver el rostro hacia la entrada de la gruta. Sin embargo, Platón anota:

“¿Qué pasaría si fueran liberados de sus cadenas, curados de su ignorancia, y si, conforme a su naturaleza, les ocurriera lo siguiente....?”

Es necesario llamar la atención sobre el texto indicando que la situación descrita no es la natural, pues, como expresó al comienzo, le falta *Paideía*, esta, precisamente, es la que pone al hombre en el camino hacia su naturaleza.

En esto consiste la etapa que hemos llamado así, recordando al W.Guthrie-, de la “ilustración griega”, pues la metáfora principal tanto socrática como sobre todo platónica, es la “lux” de la razón.- (Cfr. Vergara, 1988).

8.2. Paideía en Roma: Cicerón, Séneca, y Quintiliano.

1. ETAPA HELENÍSTICA /HELENISMO (IV siglo A II siglo ANTES DE CRISTO)

Sobre este apartado de la Semana, podemos decir que “el tipo de educación griega que hemos visto afirmarse gradualmente en Atenas, y que Sócrates se apoyó su teoría, es el que acabó por prevalecer y difundirse por todo el mundo helenístico-romano. La educación elemental a cargo de *didáskalos*, el cual era el espacio donde compartía, experimentaba y expresaba el mundo de la enseñanza, es decir comprendía el aprendizaje de la lectura, la escritura y un mínimo de aritmética; por su parte la música, la danza y la gimnasia pierden gradualmente importancia y se convierten en algo accesorio y marginal. La educación media es impartida principalmente por el gramático quien era la persona que se dedicaba a exponer o a enseñar las reglas de la gramática (término que no debe confundirse con el de “gramatista” quien era la persona que instruía, enseñaba o dictaba clases de gramática. Los “*didáskalos*”, eran utilizados estos espacios para la lectura y comentarios de los clásicos como: Homero, Hesíodo, los líricos y los trágicos. Este estudio, minucioso y analítico, en parte tiene relación con la memoria (mnemónico) se complementa en medida cada vez mayor con el estudio sistemático de la gramática. La educación superior es sobre todo de carácter oratorio que era impartido por los sofistas quienes eran los encargados de enseñar y eran considerados sabios”. (Vergara)

2. EDUCACIÓN EN ROMA: Quintiliano y Cicerón.

Finalmente, al respecto cabe señalar que “el primer emperador que legisló en materia de educación fue Vespasiano, quien eximió de impuestos municipales a gramáticos y sofistas. Llegó incluso a instituir en Roma dos cátedras oficiales de retórica latina y griega; el primer titular de la cátedra de retórica latina fue Marco Fabio

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

Quintiliano (35-95 d. C.) que en los 12 libros de su *Institución oratoria* nos dejó un cuadro completo de sus ideales educativos. Para él, en efecto, la educación oratoria es la educación por excelencia, lo que por lo demás responde al criterio helenístico general (este arte fue fundamentalmente ecléptico, ya que en él se mezclaron el arte y la cultura). Argumentando que nada tienen de original sus conceptos, sus elementos didácticos para aprender a leer o a escribir, fomentando la memoria mecánica, así como tampoco gran parte de las otras observaciones de sentido común contenidas en el primer libro, en el que trata de la primera infancia y la niñez". (Vergara, 1988) (...)

En definitiva, Quintiliano asumió ciertos ideales del pensamiento de Cicerón, pues, "por lo que se refiere a los estudios medios y superiores, Quintiliano hace suyo el ideal de Cicerón, que exige del orador una buena base cultural, que incluye historia y filosofía, y una profunda formación moral; pero sin en ello es fácil percibir el eco de la célebre definición catoniana [de Catón El Viejo, 234-149 a.C.] del orador como *Vir bonus dicendi peritus [hombre honrado, experto en hablar]*, no se debe ver en ello nada de sustancialmente diverso del ideal oratorio de Sócrates. También el tratamiento de la oratoria sigue los esquemas propios de la retórica helenística" (Vergara, 1988).



Actividad de aprendizaje recomendada

1. Realizar una lectura rápida, sobre el tema.
2. Leer más despacio y subrayar palabras que le parezcan claves. Usar colores diferentes para ideas que le parezcan más importantes que otras (por ejemplo, color rojo para ideas primarias; ideas secundarias en azul, etc).

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Referencias
bibliográficas

3. Las palabras que haya subrayado, en rojo o azul, copiarlas en un papel usando lapicero (sin destacar colores)
4. Una vez todo lo subrayado esté copiado en una hoja, transcribir las notas tomadas: para ello, puede usar otra hoja (pero esta vez, cambiando el color de los lapiceros a usar, según las ideas que le parezcan más importantes, subrayando en su cuaderno con fosforitos amarillo, verde, etc), pasar esos apuntes que realizó (apartado 3), a una hoja de Word, en su computadora, y cambiando el color, tamaño, subrayado, tipo de letra, etc., en función de las ideas que Ud. considera más importantes.

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas



Semana 10



Unidad 9. La Educación medieval y renacentista



- 9.1. Edad Media y Cristianismo. Jesús como educador (*agogía y verdad*). Patrística latina. La Escolástica y la educación.
- 9.2. Los inicios (italianos) del humanismo renacentista.

▪ Orientaciones

Se sugiere hacer una lectura comprensiva de los temas y tener en cuenta las cuatro fases: (1) una lectura global, rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, detenida y detallada, subrayando ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas, pero que parecieron importantes y no se comprendieron en el momento (4) tomar notas de esos conceptos subrayados, ya asimilados, y proceder a hacer esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, ya sea a mano o de forma sistemática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera **opcional**), en el que se apoya esta Semana: Abbagnano y Sánchez Meca (véase Bibliografía).

9.1. E. Media y Cristianismo. Jesús como educador (agogía y verdad). Patrística latina. La Escolástica y la educación.

1. LA BUENA NUEVA DEL MENSAJE CRISTIANO

De este modo (seguimos para esta parte a Abbagnano, 1992), hay que tener claro que “en el mundo helenístico-romano aproximadamente hacia el siglo III antes d. C, hasta siglo II después de C donde la inquietud religiosa era cada vez más viva y general, la buena nueva anunciada por Jesucristo y predicada por sus discípulos incluso en Grecia y Roma se había propagado velozmente en la segunda mitad del siglo”. Esta buena nueva es el *amor a los demás*, en este sentido, deberíamos entender para comprenderla perfectamente, el acto educativo: enseñar/aprender como un acto que demuestra nuestro amor al prójimo. *Agogía*, significará: el “camino” por el cual podremos llegar a Jesús, y este camino, es el “amor”.

Así, sucede que: “otros nuevos cultos, otras religiones, otros “misterios” habían conocido una fortuna más o menos grande y duradera en aquel inmenso ámbito cultural que había sustituido a la pequeña comunidad de la polis: los hombres, carecientes de un centro firme para los valores morales, se habían quedado, por así decirlo, solos con su destino individual y se debatían en el ansia de darle un valor y un significado” (Abbagnano, 1992).

2. LA EDUCACIÓN DEL CRISTIANO.

Dirá Abbagnano, que para el cristianismo, “la buena nueva se proponía pues realizar un específico ideal pedagógico: formar al hombre nuevo y espiritual, al miembro del reino de Dios. Los evangelios contenían además insuperables ejemplos de los modos más propios para llevar a cabo esa labor educativa, modo; aunque aptos para las almas simples, preñados de sugerencias profundas para los espíritus refinados y cultos. Las parábolas ricas en imágenes de plástica evidencia y de significados simbólicos, los parangones precisos y audaces, la simplicidad lineal de los preceptos, todos estos eran elementos nuevos de una pedagogía nueva, ajena a todo intelectualismo no menos que a todo artificio retórico” (1992).

De este modo, “esta acción educativa fundada directamente sobre los evangelios se dirigía sobre todo a los adultos, y la ejercían cuando aún no se establecía una diferencia entre clero y seglares, ciertos fieles delegados para ello que se denominaban simplemente maestros (*didaskaloī*). La educación precedía al acto del bautismo, que era la forma de iniciación cristiana con la cual se pasaba a formar parte de la comunidad de los fieles y se ganaba la admisión a la más importante ceremonia, el ágape eucarístico: la eucaristía. (Abbganano, 1992).

3. LA EDUCACIÓN EN EL PERÍODO PATRÍSTICO LATINO.

Observemos un momento posterior a este inicio del cristianismo., estamos hablando de lo que se denomina “patrística latina”. En esta época, “la actitud de los Padres de la Iglesia frente a la educación y al contenido dado a esta por la cultura clásica, es coherente con las ideas que hemos expuesto hasta aquí. Los Padres orientales, que han aprovechado abundantemente la filosofía clásica para sus construcciones de filosofía cristiana, son en general favorables al mantenimiento del tipo de educación clásica integrada con la educación cristiana. Algunos Padres latinos, como por ejemplo, Tertuliano, que condenan la filosofía pagana entera, se oponen, por el contrario, a toda forma de educación fundada en las disciplinas propias de la doctrina pagana. Pero buena parte de esta aversión de los Padres latinos por las disciplinas clásicas es superada en la obra de San Agustín (s. IV -V) quien por el contrario defiende las principales disciplinas tradicionales”. (Abbagnano, 1992).

4. LA PEDAGOGÍA Y SANTO TOMÁS:

Posteriormente a la patrística latina, avanzamos hasta finales de plena edad media, y llegamos al

S.XIII. En esta época, “en efecto, la ética y la política de Santo Tomás (1225-1274) concuerdan en concebir la educación moral como <disciplinadora>: obligar a la adquisición de buenos hábitos o disposiciones mediante reiteradas elecciones en un mismo sentido. La educación moral no es mera preceptística [es decir: dar “preceptos” a seguir de manera obligatoria], sino sobre todo ejercicio del bien [recordemos, aquí, tanto a Aristóteles como McIntyre, pues el primero es la influencia mayor de Sto. Tomás en lo que respecta a ética]; en la educación moral, el maestro, si bien no puede hacerlo todo –puesto que es indispensable la colaboración del discípulo–, sin embargo, [sí hay que decir que el maestro] desempeña el papel [vehicular] principal”. (Abbagnano, 1992).

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

Sin embargo, afirma Abbagnano, “en el plano intelectual la función del maestro parecía comprometida por la crítica agustiniana acerca de la efectiva posibilidad de que el saber pase del enseñante al discípulo. En efecto, también Santo Tomás reconoce que del uno al otro [del maestro al estudiante] no pasan más que signos, mientras que los principios merced a los cuales, y en forma exclusiva, esos signos pueden asumir para el discípulo un significado, deben encontrarse ya, en potencia, en este último. Sin embargo, para que los conocimientos se vuelvan actuales y efectivos, y, en una palabra, para que sea posible aprender en verdad algo nuevo, es necesaria la aportación de los signos externos. Si bien es verdad que solo Dios, al infundirnos en el alma los primeros principios, enseña interiormente, no por eso se debe excluir que el hombre enseña desde el exterior (y ciertamente ni siquiera San Agustín pretendía excluirlo)”. (1992).

En definitiva, cabe señalar que para Sto Tomás: “el maestro no comunica su ciencia al discípulo, sino que ayuda a este a formarse dentro de sí una ciencia análoga a la del maestro. Su acción es parecida a la del médico quien, no obstante que actúa exteriormente, ayuda a la naturaleza a obrar internamente y a restablecer la salud”.

9.2. Los inicios (italianos) del humanismo renacentista.

1. El humanismo como conciencia educativa

Tal y como afirma el filósofo Diego Sánchez Meca (2010), fue el pintor y arquitecto italiano Vasari (1511-1571) “quien acuñó la palabra *Rinascita*”, si bien parece ser que fue Voltaire quien habló de *Renaissance* al periodo de transición entre Edad Media y Edad Moderna, por considerarlo “no solo una mera reproducción de lo antiguo, sino una época realmente renovadora y llena de creatividad y novedad”, ya que “este renacer estuvo ligado a los intereses humanistas que proponían como ideal al hombre clásico greco-romano, y esto es lo que dio origen a que surgiese esta época que denominamos <Renacimiento>”.

Así mismo, parece ser cierto que la palabra “renacimiento hace referencia al Cristianismo, en realidad, al único “renacido”: Jesús, en la cruz”.

De esta manera, “es en el Renacimiento donde surge propiamente el espíritu de la filosofía moderna, y sus tentativas de novación frente al pensamiento medieval, ya que, afirma Sánchez Meca, es en este período cuando (a) surge una nueva concepción del hombre y del Estado, (b) se fundamentan las ciencias modernas de la naturaleza y se cambió el estilo de vida y las costumbres, todo bajo el influjo del antiguo pensamiento greco-romano”. Así mismo, parece que en esta misma época «aparecieron magníficos artísticas, excelentes científicos, descubridores, grandes innovadores religiosos, navegantes, inventores, etc.

Así, pues, se pasa del teocentrismo medieval al antropocentrismo, en el sentido y como ha afirmado el autor Jorge Pérez de Tudela-, se inicia una divinización de lo humano, al tiempo que una humanización de lo divino.

Finalmente, cabe resumir en parte, lo dicho por Sánchez Meca, y vale decir que hubo cinco características claves en esta época:

- a. Destaca el Concilio de Ferrara (1438), al que acuden los sabios de Oriente y “conocedores de las lenguas y filosofía griega” y la transmiten allí y en sus obras. Así mismo, es clave “la inmigración de sabios tras la caída de Constantinopla (1453), los cuales recalán en Italia. Sin esto, no habría ningún Renacimiento como también ha señalado el padre J. Clavería en su obra-.
- b. Los descubrimientos hacen que se desarrolle la cartografía, así como hay una expansión marítima y comercial “en realidad, muy similar a la que hubo en la Grecia antigua, en ese pequeño conjunto de islas en el cual surgió la filosofía allá por el s. VI a. de C.-

- c. La rebelión de Lutero, que “protesta” en 1517 en la puerta de la Iglesia católica de Wittemberg, e inicia un cisma en la Iglesia. Recuérdese que, en 1539, y al hilo de este cisma, surge el jesuitismo de cara a combatir el protestantismo –como ha afirmado Sánchez- Meca, 2010.
- d. Es clave que el ámbito político surgen los “Estados nacionales”, en definitiva, del “capitalismo comercial”. Somos hijos de esta etapa, claramente, como se puede ver sobre todo en esta característica.
- e. Desde el XVI, y el XVII, se da una importantísima revolución, la que se ha “denominado por T.S. Kuhn, entre otros”, como “revolución científica”: aparece el heliocentrismo copernicano (o directamente, se puede decir “copernicanismo”, frente al geocentrismo del modelo aristotélico-ptolemaico y bíblico).

En definitiva, y como resultado de estas características, al aparecer esa “divinización de lo humano, y humanización de lo divino”, se torna el ser humano en el centro en cierto modo-, al tiempo que lo humano se le considera divino. Esto hará que, por “hipóstasis y sublimación, de una doble atención en el ser humano: él es el centro, ahora, por atender a cuestiones más humanas, al tiempo que es el “centro” si lo vemos desde el ámbito teológico”.

La educación o educabilidad del ser humano se tornará, tras una larga tradición cristiana y greco-latino en un foco de principal de atención.



Actividad de aprendizaje recomendada

1. Hacer una lectura rápida, sobre el tema.
2. Leer más despacio y subrayando palabras que le parezcan claves. Usar colores diferentes para ideas que le parezcan más importantes que otras (por ejemplo, color rojo para ideas primarias; ideas secundarias en azul, etc).
3. Las palabras que haya subrayado, en rojo o azul, copiar en un papel usando lapicero (sin destacar colores)
4. Transcribir todas las notas tomadas: usar otra hoja (pero esta vez, cambiando el color de los lapiceros a usar, según las ideas que le parezcan más importantes, subrayando con fosforitos amarillo, verde, etc), o pasar esos apuntes (apartado 3), a una hoja de Word, en su computadora, y cambiando el color, tamaño, subrayado, tipo de letra, etc., en función de las ideas que considere más importantes.

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas



Semana 11



Unidad 10. La educación en la Edad Moderna (S. XV a s. XIX).



10.1. Edad Moderna (I): Humanismo renacentista. Reforma y Contrarreforma (La educación en Comenio). La Ilustración. Las críticas de Rousseau.

10.2. Edad Moderna (II): pedagogía germana (Kant, Pestalozzi); pragmatismo angloamericano (Spencer, J. S. Mill); francófonas (Condorcet, Decroly); italianas (Vico); pedagogía en lengua española (Martí, Mariátegui).

▪ Orientaciones

Se sugiere hacer una lectura comprensiva de los temas y tener en cuenta las cuatro fases: (1) una lectura global y rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, detenida y detallada, subrayando ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas, pero que le parecieron importantes y no comprendió en el momento (4) tomar notas de esos conceptos ya asimilados, y proceder a hacer esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, ya sea a mano en forma sistemática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera opcional), en el que se apoya esta Semana: Abbagnano, Hernández Pardo, y M° J. Rebollo (véase Bibliografía).

10.1. Edad Moderna (I): Humanismo renacentista. Reforma y Contrarreforma (La educación en Comenio). La Ilustración. Las críticas de Rousseau.

1. HUMANISMO RENACENTISTA, REFORMAR Y CONTRARREFORMA.

“El humanismo fue esencialmente una revolución pedagógica. [Nace en Italia, hacia el siglo XIV-XV]. Así lo consideraron los humanistas más insignes, ninguno de los cuales dejó de dedicar un tratado o, por lo menos, un buen número de elocuentes páginas a los métodos de la nueva educación, contraponiéndolos a los de la educación escolástica [de la etapa, por ejemplo, de Santo Tomás].” El católico Erasmo de Rotterdam (1466-1536), por ejemplo, decía:

“¡Dios inmortal! ¡Qué tiempos aquellos en que, con magna solemnidad, se comentaban complicadamente en beneficio de los jóvenes los dísticos de Juan de Garlande; en que se iba casi todo el tiempo en dictar, repetir y hacer repetir insulsísimos versos; en que se aprendía el Florista y el Floretus! ... Y luego ¡cuánto tiempo se despilfarraba con la sofística y con los inútiles laberintos de la dialéctica! Y para no ir más allá, con qué confusión y pedantería se enseñaban todas las materias, mientras cada profesor, queriendo lucirse, propinaba de inmediato a sus escolares, desde la más tierna infancia, las cosas más difíciles...”

Los “insulsísimos versos” a que alude Erasmo en este fragmento de su libro *De pueris statim ac liberaliter instituendis* son los de los autores que campeaban en las escuelas en los tiempos de la escolástica tardía: se trataba de obrejas preceptísticas y moralizantes que en gran parte se memorizaban con auxilio del ritmo y en las cuales se hacían a los muchachos de catorce o quince años admoniciones de este calibre: no olvidar jamás qué “inmundo es el mundo, la carne furiosa, cruel el enemigo [el diablo]”.

“En lugar de estos textos de oscuros autores, **el humanismo** pondrá en manos de los jóvenes obras egregias de humanistas de primera magnitud, sobre todo poetas y prosistas antiguos. La desconfianza de Erasmo por los “inútiles laberintos de la dialéctica” responde a la postura humanística que aprecia más la filosofía moral que la enderezada a discurrir sutilmente sobre la esencia de las cosas. Sin embargo, a este propósito no será por demás hacer algunas aclaraciones.

En los siglos XV y XVI la situación de la cultura era muy diversa de lo que sería dos siglos más tarde. Todo lo conocible, en todos los campos, inclusive el científico y lógico, estaba contenido aún, en máxima parte, en las obras de la Antigüedad clásica. El Medievo

había añadido a estas poco o nada en cuanto a conocimientos propiamente tales y se había limitado a reelaborar y organizar, en forma a menudo artificiosa, limitada e imperfecta, un patrimonio cultural de siglos. Su ambición suprema era conciliarlo con las verdades de la fe. Por consiguiente, incluso desde el punto de vista científico y filosófico, el retorno a la lectura directa de los autores clásicos, pasando por alto los comentarios, y los comentarios de los comentarios, que sobre ellos habían proliferado, representaba la solución más válida y fecunda. Y los humanistas, como veremos más adelante, no obstante su preferencia por los poetas, los historiadores y los moralistas, no por ello descuidaron las lecturas científicas y filosóficas. Por tanto, la actitud humanística ante el tesoro cultural de la Antigüedad puede parangonarse a la reacción de un joven inteligente y lleno de intereses culturales, que hubiese hecho sus estudios en manuales mediocres o textos mutilados, o con comentarios deformantes, al que de pronto se le ofreciese la posibilidad de entrar en una biblioteca con todos los libros fundamentales en todas las ramas del saber. La credencial necesaria para ingresar en aquella biblioteca era un buen conocimiento del latín y el griego (y, en cierta medida, para las cuestiones religiosas, del hebreo).

No es, pues, de maravillar que los humanistas se lanzaran de cabeza a la “filología”, una filología que, es de advertir, se proponía ante todo captar el verdadero sentido de los textos estudiados; tan es así que los conservadores acusan a las traducciones humanísticas de no ser suficientemente literales”. (Abbagnano, 1992).

2. LA EDUCACIÓN EN COMENIO (192-1670) (selección de textos a estudiar: Abbagnano, 1992).

“El fundamento de la pedagogía comeniana (...) admira y aprecia las técnicas y las artes prácticas; sus escritos pedagógicos se caracterizan, entre otras cosas, por una continua presentación de ejemplos y analogías tomados del mundo de la técnica y el

trabajo manual. Aún más frecuentes son los símiles tomados del modo de proceder de la naturaleza biológica considerada con igual admiración. Comenio parte del concepto del hombre como un microcosmos, especialmente caro al pensamiento humanístico, a ejemplo del cual, aunque en manera más evidente y declarada, concilia la actitud religiosa con la actitud naturalista.”.

“Comenio considera que “después de la caída” (el pecado original) la naturaleza humana requiere un auxilio para desarrollarse en plenitud. Ese auxilio es la gracia divina, pero Comenio considera que la gracia, en cuanto tal, Dios “está siempre dispuesto a infundirnos la liberalísimamente” de modo tal que no su ausencia sino la insuficiente educación es la causa de que tantos hombres se malogren (y con desenvoltura que recuerda a la de los humanistas, Comenio cita aquí a Horacio, a propósito de la potencia de la cultura).

Así pues, lo que el hombre necesita es la educación, lo que ciertamente, no significa negar la gracia divina sino más bien afirmar que nos llega a través de la educación, o sea, a través de oportunas experiencias, porque todo conocimiento, afirma Comenio, incluso el de los ángeles, es “experimental”. Comenio tiene pues confianza en la máxima latitud potencial de la gracia divina, lo que en el plano educativo significa que todos necesitan de la educación y que en todos sabemos que una educación apropiada produce buenos frutos.” (Abbagnano, 1992).

3. LA EDUCACIÓN EN FRANCIA E INGLATERRA. S. XVIII. LA ILUSTRACIÓN.

“La Ilustración (=Aufklärung; de “klär”, aclarar; Iluminismo; Época de las Luces) es un movimiento cultural de alcance europeo que llena por entero el siglo XVIII y del que no puede decirse que haya tenido una filosofía propia, no obstante que en Francia sus representantes más influyentes sean llamados “les philosophes”. En realidad las formulaciones filosóficas son en gran parte obra de pensadores

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

precedentes, sobre todo Descartes, Bacon, Locke, Leibniz, tanto empiristas como racionalistas. La filosofía sirve ahora esencialmente para dirigir la transformación cultural, política y social del mundo humano, aunque su interés esencial sea difundir la nueva visión científica de la naturaleza. El afán de extender esa visión al estudio de las cuestiones humanas es lo que principalmente caracteriza la posición ilustrada: muy grande es el interés por la psicología, pero la obra más fecunda es la que se cumple en el campo del derecho y en el de la economía. El interés converge, por lo tanto, en el hombre y, como consecuencia de ello, los problemas educativos pasan a ocupar el primer plano. Los ilustrados tienen una gran fe en la potencia de la educación y quieren modernizarla, enriquecerla en sus aspectos científicos y ponerla al alcance del mayor número. Consideran la naturaleza humana como fundamentalmente igual bajo todos los climas, se proclaman con frecuencia ciudadanos del mundo y se consideran hermanados por ideales comunes por encima de las fronteras nacionales. Sin embargo, su interés educativo no adopta siempre la dirección y las formas que sería de esperar. En Inglaterra y en Francia casi no se ocupan de los problemas escolares propiamente dichos. Verdad es que desenvuelven una eficaz obra educativa a través de la imprenta (revistas culturales, encyclopedias, y sobre todo ágiles panfletos a menudo anónimos— y, por eso mismo, audazmente críticos). Campo de acción de los hombres de las Luces son también las nuevas Academias, las logias masónicas e incluso los salones elegantes de muchas grandes damas. Pero su penetración en el mundo propiamente escolástico es lenta y escasos sus esfuerzos en pro de una efectiva universalización de la cultura. Ello depende en parte de dificultades objetivas, pero en parte refleja la característica dominante de la cultura de la Ilustración, que es en lo esencial una cultura de la clase burguesa ya plenamente consciente de sus derechos y de su función histórica. Una parte notable de la cultura ilustrada si bien repudia la tradición que le frena el juvenil impulso, en el fondo teme que sus propias audacias vayan a subvertir

a la sociedad más radicalmente de lo que sería útil u oportuno; por eso, tiende a no superar el círculo de los “honnêtes hommes” únicos a los cuales pueden aprovechar de ver las “luces de la razón”. El mismo Voltaire, príncipe de los iluministas, estima oportuno “proscribir el estudio a los trabajadores”, porque quien vive del trabajo manual no tiene ni razón ni tiempo para dedicarse a ello”.(Abbagnano, 1992).

4. EL PROBLEMA EDUCATIVO EN ROUSSEAU (1712-1788).

Para Rousseau “tiene centralidad la tesis de la anticultura y la exaltación del estado de naturaleza, respecto del cual el estado social es una inevitable aunque no por eso menos odiosa corrupción, son como el desgarrón doloroso y violento por el cual Rousseau conquista en sus “Discursos” su autonomía crítica frente a la Ilustración. Pero Rousseau es perfectamente consciente de no haber ofrecido soluciones, sino más bien de haber planteado problemas. Cultura y sociedad no hacen por sí mismas la felicidad del hombre, ni tampoco son un producto inmediato y necesario del hombre. De esto Rousseau está plenamente seguro; lábil es por el contrario el valor de los términos que en el primer y en el segundo discurso había contrapuesto a la cultura socialmente elaborada por los hombres. Esos términos son la “virtud” y la simplicidad natural. En el término “virtud” se mezclan temas de tradición clásica y el mito de la inocencia primitiva, pero también se delinea el rigor calvinista de la Ginebra natal. En un hombre que declara de sí mismo: “En cualquier cosa, lo que no hago con placer acabo muy pronto por no poder hacerlo en absoluto”, no podrá resistir mucho el motivo de una virtud que contrasta el sentimiento. Se explica, pues, que en el segundo discurso pase a idolatrar un “estado de naturaleza”, que es exactamente el revés del concebido por Hobbes como “bellum omnium contra omnes” (“guerra de todos contra todos”).”

“En Rousseau se trata no ya de una fase de completo salvajismo y barbarie, sino de un estado aún no emponzoñado por las

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

constricciones y las injusticias sociales (ligadas al hecho mismo de la propiedad), un estado en el que el hombre es feliz porque puede dar libre expansión a su naturaleza sencilla. Sin embargo, Rousseau tiene cabal conciencia de la poca consistencia histórica de semejante representación. Es un estado que “no existe, que quizá no ha existido nunca, que quizá no existirá jamás, y del que, no obstante, hay que tener nociones precisas para poder juzgar rectamente nuestro estado actual”. El estado de naturaleza no es, pues, más que la proyección hipotética de las fuerzas que constituyen la naturaleza humana en una especie de espacio socialmente enrarecido que no ofrece las resistencias y perturbaciones del medio social que conocemos. De lo que se trata es de determinar la naturaleza humana en su espontaneidad originaria, en sus sentimientos fundamentales; pero como los sentimientos no se conocen si no es por sus efectos, es necesario imaginar a estos prescindiendo de toda posible causa de perturbación, de la misma manera como en física, para estudiar la acción de una o más fuerzas sobre un cuerpo, imaginamos el movimiento de este en el vacío y sin ninguna otra perturbación, aun sabiendo que no sucede en la naturaleza. El mismo Rousseau hace esta comparación en el preámbulo al discurso sobre la desigualdad, lo que nos revela hasta qué punto tenía conciencia de que sus simplificaciones poseen un gran valor metodológico”.

10.2. Edad Moderna (II): pedagogía germana (Kant, Pestalozzi); pragmatismo angloamericano (Spencer, J. S. Mill); francófonas (Condorcet, Decroly); italianas (Vico); pedagogía en lengua española (Martí, Mariátegui).

- SELECCIÓN DE FRAGMENTOS DE TEXTOS A ESTUDIAR
(Fuente: Abbagnano, 1992):

1. PEDAGOGÍA EN ALEMÁN: KANT (1724-1804).

“Solo podemos educar para pensar y actuar en términos universales, esto es, para no estar en paz con nosotros mismos hasta no habernos convencido de que nuestro modo de actuar es tal que podemos desear que todos lo sigan, porque de esa manera la convivencia humana resultará más armónica, más rica, más respetuosa de la libre actividad de cada uno. Tal es, en efecto, la fundamental intuición pedagógica de Kant. Quizá el hecho de que no haya escrito una pedagogía sistemática (la Pedagogía de que disponemos es una recopilación de apuntes hecha por un discípulo y publicada con la aprobación del maestro) se debe a que comprendía que una posición como la suya no estaba indemne de la acusación de eu demonismo, formulable desde su mismo punto de vista. Ello no obsta para que la Pedagogía kantiana abunde en anotaciones preciosas incluso, o justamente, porque alienta en ella un moderado y bien pensado optimismo propio de la Ilustración en el que convergen la inspiración de Rousseau (de quien Kant fue lector entusiasta) y la sabiduría de Locke. Afirma Kant: “El hombre no puede convertirse en verdadero hombre sino mediante la educación; él es lo que esta lo hace.” Pero los dos artes más difíciles son, precisamente “el arte de gobernar a los hombres y el de educarlos”, por lo que convendría sustraerlos al empirismo común y fundarlos sobre una ciencia efectiva, que aún no existe. Para Kant no es verdadera educación la adaptación del niño a las condiciones de hecho, que es con lo que generalmente se contentan los padres, ni mucho menos el adiestramiento para convertirlos en buenos súbditos, “como instrumentos de sus designios”, que es lo único que interesa a los principes. Una educación digna de ese nombre debe tener como punto de referencia un mejor porvenir para la humanidad, con arreglo a un plan que no puede no tener “carácter mundial” (es de recordar en este punto que Kant, en el librito “La Paz Perpetua”, fue el primer teórico de una especie de confederación mundial de los pueblos)”. “Por lo demás, Kant no se limitó a conciliar teóricamente

valores morales y valores científicos, sino que estudió las soluciones políticas, jurídicas y pedagógicas que constituyen las condiciones de un progreso no efímero ni unilateral e indicó en la regulada libertad de los individuos y los pueblos la esencia de tal condición. De tal modo, ofrecía a la arrolladora expansión de la cultura occidental una forma de autoconciencia que sintetizaba admirablemente los aspectos positivos de aquélla". (Abbagnano, 1992).

2. PEDAGOGÍA EN ALEMÁN: PESTALOZZI (1746-1827).

"Para Pestalozzi, la educación de las fuerzas del corazón no es un aspecto particular de la educación, escindible de los demás. Ninguna educación intelectual y artesana es posible si antes no han sido educados los sentimientos y las aptitudes prácticas en general.

La educación ético-religiosa goza, pues, de una especie de procedencia ideal y temporal; es tarea de los progenitores atender a ella desde los primeros momentos de la vida del niño: "Es innegable que la fe y el amor que debemos reconocer como las fuentes divinas, eternas y puras de la vida moral y la religiosidad infantil, tienen la fuente de su formación y desarrollo en la vida familiar tal cual es sentida por el padre y por la madre; por lo tanto, es en esta en lo que consiste la verdadera vida del infante." En efecto, el niño "antes que pensar y actuar, ama y cree", lo cual, naturalmente, no debe entenderse en el sentido de que existe una vida sentimental desprovista de pensamiento y acción, sino en el sentido de que el pensamiento y la acción no se organizan sino sobre la base de una seguridad emotiva ya conseguida, de una cierta solidez en las relaciones afectivas, dado que "la esencia de la humanidad se desarrolla solo en esa tranquilidad" que la madre proporciona en cuanto es el ser más naturalmente apto para ello. Para Pestalozzi, entre el amor de los padres y la fe religiosa existe una continuidad plena: "Si la madre ama, ama también el hijo. Aquellos en quienes la madre tiene confianza, despiertan a su vez la confianza del hijo. Si de un extraño a quien el niño no ha visto jamás dice la madre 'Te ama,

debes tener confianza en él, es un buen hombre, dale la manita', el niño le sonríe y le tiende la mano inocente. Y si ella le dice: 'Tienes en un país lejano un abuelo que te quiere', el niño cree en ese amor, habla con la madre de su abuelo, cree en el 'amor de este y espera su herencia. Y también cuando ella le dice: 'Tengo en el cielo un Padre de quien viene todo lo que tú y yo poseemos', el niño, fiado en la palabra de la madre, cree en el Padre que está en los cielos. Y cuando ella ora cristianamente y lee la Biblia y cree en el espíritu de amor que late en sus palabras también el niño ora con ella, cree en las palabras de amor cuyo espíritu aprende a conocer a través de lo que su madre hace y no hace." (Abagnano, 1992).

3. PEDAGOGÍA ANGLOSAJONA. LA OBRA DE SPENCER y MILL:

- SPENCER (1820-1903).

"En su obra "estática social" se pregunta por qué es necesaria la educación, ya que creía que el niño crecería espontáneamente hasta convertirse en un ser humano normal, como ocurre en la naturaleza. Puesto que la educación debe de reprimir a los niños las características del hombre incivilizado, siendo en todo caso la educación una forma de obligar a que se desaparezcan las imperfecciones de ser humano, de esta forma es innecesario y de acuerdo con las leyes de la naturaleza la educación evoluciona como consecuencia de su adaptación a los cambios en la sociedad".

(Fuente: https://www.ecured.cu/Herbert_Spencer)

- JOHN STUART MILL (1806-1873):
 - "La educación se considera como punto de apoyo para que la persona sea libre. Desde una comprensión de la realidad diversa, en la que la persona también lo es en todos sus aspectos emotivos, cognoscitivos, morales, estéticos, etc" la educación se alza para J.S. Mill como un elemento que

contribuye a que el individuo alcance su fin: la felicidad, una felicidad que pasa por la presencia y difusión de la máxima libertad" (Fuente: R. Fuentes Jiménez: "Educación para la libertad en J.S.Mill", artículo resumen de su Tesis Doctoral).

4. PEDAGOGÍA FRANCESA: CONDORCET (1743-1794).

Expuso "una auténtica teoría del progreso histórico en relación con la geografía y la economía" Condorcet, considera la educación como el factor más importante de ese progreso. En general, los sostenedores de la fisiocracia más que de un régimen parlamentario son partidarios de un "despotismo ilustrado", regulado solo indirectamente por la opinión pública (por el temor de que un parlamento no sepa elevarse por encima de los intereses de partido y velar únicamente por el interés general". "El estudio de esos deberes debe constituir el fundamento de toda la enseñanza. Una teoría del progreso histórico no muy diversa de la de Turgot sirve de base al Esquema de un cuadro histórico del progreso del espíritu humano, compuesto por el marqués de Condorcet (1743-1794), el que por otra parte saca conclusiones de tipo democrático-liberal que Turgot había pasado por alto. Durante la Revolución francesa Condorcet fue presidente de la Asamblea Legislativa y autor de un proyecto orgánico de reforma escolar que no llegó a ponerse en práctica por culpa de los azares políticos que llevaron al autor, quien era girondino, a suicidarse en la cárcel. El proyecto se inspira en los siguientes principios: instrucción universal, con la mayor independencia posible respecto de la autoridad estatal; libre concurrencia entre instituciones públicas y privadas; predominio de las materias científicas sobre las literarias; coeducación de ambos sexos; división de la instrucción en cuatro grados principales y creación de una Asociación Nacional de Artes y Ciencias que cuide y perfeccione su organización y progreso". (Abbagnano, 1992).

5. PEDAGOGÍA FRANCESA: DECROLY (1871-1932)

Planteando unas “características básicas de su metodología”, Decroly sostuvo que cada método adopta un procedimiento de trabajo propio que debemos descubrir para cada materia. Pero, para ello, debemos partir de los siguientes planteamientos:

- La observación del niño real. Entender que “el fundamento de la didáctica y pedagogía es científica, se basa en las conclusiones a las que llega a través de la experimentación”. Hay que trabajar en “contacto con los niños y tiene por finalidad verificar, en la práctica, las teorías”.

Para ello, Decroly programa una enseñanza que abarca desde el parvulario hasta el bachillerato, haciendo “un programa escolar con núcleos temáticos significativos para el alumnado porque se extraen de su entorno real”, así como sostiene que debemos ser conscientes que “las unidades temáticas no se estudian parceladas en asignaturas”.

(Fuente: <http://metodologiadecroly.blogspot.com/>)

6. PEDAGOGOGÍA EN LENGUA ITALIANA: VICO (1688-1744)

“La educación es para Vico una de las tres piedras angulares de la civilización, una de las tres actividades específicamente humanas, una de las tres condiciones que nos hace verdaderamente hombres: creer en una regulación superior que dirige nuestras vidas, ejecutar rituales de enterramiento para con nuestros muertos y traspasar la cultura a las generaciones posteriores. La necesidad de educación se hace, pues, patente desde el principio, supone una de las bases imprescindibles para que se pueda hablar de humanidad. En este sentido se entiende la educación de una manera bastante similar a la que manejaban los griegos al expresarse con el término *paideía*. Bajo este término, polisémico, riquísimo en connotaciones, se recogían significados como el de cultura, formación, tradición, pero

manteniendo siempre como substrato la idea de que iba referida al desarrollo total de aquellas características que justamente distinguen a la persona del animal, a aquello que nos hace seres humanos que sienten y piensan, a la serie de actividades que tienen lugar en el seno de un grupo social y permiten su conservación como tal, la persistencia de su cohesión, y su tendencia hacia estados de más elevación cultural, de mayor perfeccionamiento. Implícita igualmente en el concepto de *paideía* encontramos otra idea capital en la forma que tiene Vico y que persiste aún con fuerza de entender la educación: la idea de proceso. Toda educación es construcción consciente, camino desde un punto hacia otro mejor, y es, a la vez, ayuda, recurso o instrumento para andar ese camino". (Fuente: M° José Rebollo, "Vico y la Educación").

7. PEDAGOGÍA EN LENGUA ESPAÑOLA: MARTÍ (1853-1895).

"José Martí otorgó a la educación un papel fundamental como elemento de transformación sociopolítica y económica en donde los métodos socráticos fueron reinventados para superar las metodologías conservadoras que acompañaban a la intelectualidad más reaccionaria. Para Martí, la educación debía estar encaminada a la liberación, pero basándose en el conocimiento y en la revalorización de la cultura y los valores latinoamericanos, y en manera alguna podía ser privilegio exclusivo de una clase". (Fuente: H. Hernández Pardo: "La educación como herramienta de transformación y liberación").

8. PEDAGOGÍA EN LENGUA ESPAÑOLA: MARÁTEGUI (1894-1930)

"El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido en nuestro tiempo, si no es considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha estado en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica "dice Mariátegui en sus "7 ensayos" y en Temas de Educación. Como puede colegirse, esta tesis es derivada de la anterior en un doble sentido :

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

- a. Las leyes de la economía no son entes abstractos que se dan fuera de la sociedad, por el contrario están en el corazón de ella, subyacen en las clases sociales que las impulsan/bloquean/ luchan por modificarlas y b) así concebidas, inciden en el desarrollo de la educación. Armado de ella debate, muy especialmente, con Deustúa, pero asimismo con Villarán.

Sostiene Mariátegui que la reflexión y solución de fondo de los problemas de la educación tienen que ver centralmente con las relaciones socioeconómicas que predominan en el país. Lo pedagógico no camina independientemente, está condicionado por ellas en sus aspectos fundamentales, como lo señala explícitamente en "El proceso de la instrucción pública" y en diversos artículos sobre educación publicados en revistas de la época (Mundial, Variedades, Amauta y el periódico El Tiempo), reunidos en 1970 en el libro "Temas de educación". (A.S. Moya: "Mariátegui y la educación, hoy").

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas



Semana 12



Unidad 11. La educación en la actualidad. Edad Contemporánea.



11.1. Pedagogía germana: W. Dilthey.

11.2. El pragmatismo angloamericano: J. Dewey.

11.3. Pedagogías francófonas: J. Piaget.

11.4. Pedagogas y pedagogos en Italia: M- Montessori.

11.5. Pedagogía en culturas luso-españolas: P. Freire y M. Zambrano.

▪ Orientaciones

Se sugiere hacer una lectura comprensiva de los temas, y tener en cuenta las cuatro fases: (1) una lectura global y rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, detenida y detallada, subrayando ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas, pero que le parecieron importantes y no fueron comprendidas en el momento ; (4) tomar notas de esos conceptos subrayados, y asimilados, proceder a hacer esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, etc, a mano o de forma sistemática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera opcional), en el que se apoya esta Semana: Abbagnano, J.L. Gómez-Martínez, y J. Sánchez-Gey Venegas (véase Bibliografía).

NOTA: no se han contemplado ambos autores/as indicados en el índice del contenido general, sino solamente **uno/a** para concretar de manera más ajustada. Esto no resta que el estudiante pueda aprender y avanzar por su parte.

11.1. Pedagogía germana: W. Dilthey.

Según Abbagnano, “el primero en plantear el problema de la historia fue Wilhelm Dilthey (1833- 1911) quien, en su Introducción a las ciencias del espíritu (1883) y en una serie de escritos que culminan con La construcción del mundo histórico (1901), trató de aclarar

los fundamentos del método histórico utilizado por él mismo para entender períodos o figuras de la filosofía (el Renacimiento, Schleiermacher, Hegel). Según Dilthey, el método de las ciencias históricas debe ser distinto del de las ciencias naturales, así como el objeto de las ciencias históricas, el hombre, es distinto del objeto de las ciencias naturales, el hecho natural. El hecho natural se puede conocer solo desde fuera y permanece externo al sujeto cognosciente; al hombre se le puede comprender solo desde dentro y los acontecimientos humanos tienen que ser vividos nuevamente por el historiador. Por consiguiente, la compresión de los acontecimientos históricos es algo distinto del conocimiento científico de los acontecimientos naturales. Este último utiliza la ley de causalidad, porque los acontecimientos naturales se conocen cuando se conocen las causas que los determinan. Por el contrario, la historia debe utilizar una psicología que le permita captar y vivir desde dentro los acontecimientos históricos." (Abbagnano, 1992).

11.2. El pragmatismo angloamericano: J. Dewey.

Con relación a Dewey (1859-1952), "la doctrina del interés es la base de la pedagogía de Dewey. No se puede suscitar artificialmente interés por algo que no es capaz de suscitarlo por sí mismo. Es indispensable que la enseñanza se funde en intereses reales. Pero por otra parte el interés no es un dato, no es algo fijo y estático; ligado como está a la actividad, cambia y evoluciona al complicarse y enriquecerse la actividad misma. Por lo tanto, es un error detenerse demasiado a considerar los intereses fijándolos en sus formas actuales pues, en efecto, es necesario obligarlos a que evolucionen suministrándoles todas las ocasiones posibles para traducirse en actividades conexas" (Abbagnano, 1992).

Al respecto, sigue afirmando Abbagnano, que la doctrina del interés "es la tesis capital de un breve escrito del año 1897 titulado *Mi*

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

credo pedagógico, donde Dewey expone sucintamente los puntos principales de sus ideas pedagógicas PRAGMATISTAS. Ahí afirma que la educación “se deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie”; es un proceso “que empieza inconscientemente, casi en el instante mismo del nacimiento, y que modela sin cesar las facultades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones”. De tal modo se convierte, poco a poco, en un “heredero del capital consolidado de la civilización”. El proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo, y otro social que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad. A menudo, estos dos aspectos están en grave oposición entre sí, pero esa oposición se atenúa y puede desaparecer si tenemos presente que las potencialidades del individuo en desarrollo carecen de significado fuera de un ambiente social (así como el balbuceo instintivo del lactante no se convierte en la base del lenguaje si no es a través de la respuesta que suscita en quienes lo circundan), y que, por otra parte, “la única ‘adaptación’ posible que podemos dar al niño es, en las condiciones actuales, la que se produce al hacerlo entrar en posesión completa de todas sus facultades”. De esta manera, “las “condiciones actuales” a que se refería Dewey al finalizar el siglo pasado, eran las de un rápido progreso tecnológico y político -social, progreso que hoy se ha vuelto más apremiante, de manera que las admoniciones del filósofo a ese respecto siguen siendo actuales en grado sumo. “Con el advenimiento de la democracia y de las modernas condiciones industriales –escribe Dewey– se ha vuelto imposible predecir con precisión lo que será la civilización dentro de veinte años. Por consiguiente, es imposible preparar al niño para enfrentar un orden preciso de condiciones. Prepararlo para la vida futura significa hacerlo dueño de sí; significa educarlo de modo que consiga rápidamente el gobierno completo y rápido de todas sus capacidades; que su ojo, su oído y su mano puedan ser instrumentos

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

de mando siempre listos; que su juicio sea capaz de aferrar las condiciones en las cuales debe trabajar y las fuerzas que debe poner en movimiento para poder actuar económica y eficazmente. Alcanzar esta adaptación es imposible si no se tienen constantemente en cuenta las facultades, los gustos y los intereses propios del individuo, es decir, si la educación no se convierte constantemente en términos psicológicos." (Abbagnano, 1992).

11.3. Pedagogías francófonas: J. Piaget.

Abbagnano afirma lo siguiente –y aquí, lo tomamos al pie de la letra-, sobre el concepto de educación piagetiano «el concepto de *educación funcional* se debe a Jean Piaget (1896-1980), cuyos estudios sobre el desarrollo de la inteligencia en la edad evolutiva constituyen en conjunto un estudio a fondo de la idea de Claparède según la cual el pensamiento infantil es estructuralmente diverso del pensamiento del hombre adulto. Por tanto, la educación debe poner en función las estructuras particulares de la mente infantil, pues solo activándolas pueden desarrollarse hasta alcanzar las formas superiores de la inteligencia. Por lo demás, entre el juego infantil y la libre investigación del hombre de ciencia no solo hay una gran diferencia sino también, según Claparède, “una grande analogía”, porque en ambos casos se exteriorizan intereses de crecimiento “que anticipan el momento en que serán directamente útiles a la conducta”. Piaget justificó y desarrolló este concepto funcionalista con su teoría de la naturaleza “operativa” de la inteligencia, que se funda al principio en “operaciones reales” (diferentes de las simples “acciones” porque son “reversibles”), y después en “operaciones simbólicas”. Por consiguiente, existe una “lógica preverbal” que, para desarrollarse, necesita actividades notorias amplias y autónomas. Por otra parte, para superar la no relatividad de las nociones iniciales, así como la “irreversibilidad” inicial del pensamiento del niño, que son Características del egocentrismo infantil, es necesario

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

que el niño tenga modo de experimentar “la cooperación entre los individuos, que lo libera de su egocentrismo espontáneo en beneficio de la reciprocidad de los puntos de vista, factor de relación y reversibilidad”. De tal manera, al cabo de una larga serie de estudios experimentales, planteados con genio y realizados con precisión, Piaget realiza una síntesis audaz entre los aspectos intelectuales y sociales del desarrollo infantil: “De esa forma, cada operación es solidaria de un conjunto de <cooperaciones>: la cooperación social y la elaboración de las <agrupaciones> operatorias constitutivas de la lógica misma no son más que las dos caras de una misma realidad.” (Abbagnano, 1992).

11.4. Pedagogas y pedagogos en Italia: M. Montessori.

Pero, lo que nos tiene que quedar meridianamente claro al leer Abbagnano, es que quizá “el impulso más constructivo y eficaz a la renovación pedagógica europea lo dio la que suele llamarse “pedagogía científica” porque en vez de fundarse en tendencias filosóficas o “visiones del mundo” quiso apoyarse esencialmente en los nuevos conocimientos sobre el hombre y el niño, adquiridos sobre todo por ciencias nuevas y vigorosas como la psiquiatría y la psicología. María Montessori (1870-1952), la primera mujer graduada en medicina en la Universidad de Roma, permaneció durante algunos años en calidad de asistente de la clínica neuropsiquiátrica, donde se ocupó sobre todo de la educación de niños anormales y mentalmente débiles. Partidaria de la nueva escuela francesa capitaneada por los médicos Séguin e Itard, la Montessori utilizó abundantemente los materiales educativos especiales ideados por el primero para facilitar la recuperación parcial de los frenasténicos. Más tarde, por encargo del ministro Baccelli empezó a enseñar sus métodos a las maestras que tomaban un curso especial, del que después nació la primera escuela normal ortofrénica. El éxito conseguido en la recuperación de los anormales sugirió a la Montessori la idea de que sus métodos

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

podrían resultar igualmente eficaces con los niños normales, es decir, que los materiales empleados con tanto provecho para despertar la inteligencia de un anormal de ocho o diez años podrían suministrar ocasiones preciosas de libre organización sensorio-intelectiva a un niño normal de cuatro o cinco años, que se encuentra supuestamente en la misma fase de desarrollo mental de aquél". (Abbagnano, 1992).

En este sentido, seguimos fielmente las palabras de Abbagnano – pues, en mucha medida, aún no se ha escrito una guía mejor sobre la historia de la educación europea, y su filosofía, que su libro en estas semanas estudiamos. En él, afirma Abbagnano: "La PEDAGOGIA de Montessori expuso las experiencias realizadas y sus resultados en el libro El método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil en las Casas del niño (1909), y más tarde planteó y promovió la aplicación de sus métodos en las escuelas elementales, con el volumen *La autoeducación* en las escuelas elementales (1916). Sus ideas tuvieron un éxito extraordinario y amplia difusión en todo el mundo, y la Montessori misma dedicó gran parte de su vida a cuidar sus ideas en países extranjeros (como la India y la China), mientras en Italia la corriente idealista predominante le oponía ciertos obstáculos. Habiendo partido de premisas naturalistas y positivistas, más adelante la Montessori se acercó al catolicismo (Los niños vivientes en la Iglesia, 1922; La misa explicada a los niños, 1932) y en los últimos años se esforzó por formular de nuevo y renovar al día su doctrina general con los libros La formación del hombre (1949) y El secreto de la infancia (1950). El núcleo de la pedagogía montessoriana consiste en concebir esencialmente la educación como autoeducación, es decir, como un proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del alma del niño "el hombre que duerme ahí", y en considerar que, para que esto ocurra en el mejor de los modos posibles, lo fundamental es proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos innaturales y materiales apropiados. En las Casas del niño todo está concebido y constituido a la medida del niño: mesas, sillas, armarios, repisas, libreros, percheros, lavabos.

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

Nada de bancos de escuela, instrumentos de esclavitud del cuerpo infantil, de la misma manera como los castigos y los premios son instrumentos de esclavitud para el niño. En este ambiente, el niño goza de libertad para moverse y actuar a sus anchas, sin la injerencia obsesiónante del adulto. En repisas especiales el niño encuentra toda una rica serie de “materiales de desarrollo”: estuches para abrir y cerrar, sólidos de diversas formas que encajan en huecos especiales, botones de abotonar y desabotonar, ovillos de colores para disponer en su justo orden de graduación, o bien superficies ásperas o lisas que se gradúan oportunamente, campanillas que se componen en escala, en relación con el sonido, etcétera. Según la Montessori estos materiales sirven para educar ante todo los sentidos del niño, base fundamental del juicio y el raciocinio. El niño puede tomar los materiales que quiera sin otra obligación que devolverlos a su lugar antes de tomar otros. La maestra reduce sus intervenciones al mínimo. En general, dirige la actividad, pero no enseña, por lo que se denomina “directora”. Si un niño molesta, se limita a ponerlo en una mesa aislada. Si otro no logra ejecutar el ejercicio elegido lo ayuda personalmente o lo invita a cambiar de material. En ocasiones, invita a grupos de niños a realizar ejercicios sensoriales táctiles con los ojos cerrados o vendados, o a toda la clase a que guarde el más completo silencio para “descubrir” y reconocer jubilosamente las miradas de pequeños ruidos que suelen pasar inadvertidos. A los cinco años se invita a los niños a que se ejerciten con un material especial, mediante el cual aprenden con el tacto y la vista la forma de las letras del alfabeto. En cierto momento, a fuerza de jugar con ese material, sobreviene el fenómeno que la Montessori llama “explosión” de la escritura y la lectura, es decir, que de repente el niño se encuentra con que sabe componer y descomponer las palabras en letras y, por lo tanto, con que sabe escribir o casi. Otros materiales oportunamente ideados (que se asemejan más a los comunes materiales didácticos) sirven para introducir activamente al niño en el reino de los números, las medidas y las formas” (Abbagnano, 1992).

Así, pues, queda claro que “gradualmente, María Montessori y sus adeptos perfeccionaron otros ingeniosos materiales para facilitar el estudio de todas las materias, no solo en el nivel elemental, sino también en el secundario. Estas actividades con “materiales de desarrollo” son en lo esencial individuales. Pero simultáneamente, en todos los órdenes de la escuela, se despliega una gran variedad de actividades sociales, en gran parte ocupaciones de la vida práctica, como servir a la mesa, preparar el almuerzo, criar animales o cultivar un huerto. El criterio común que regula el comportamiento de la “directora” por lo que respecta tanto a las actividades individuales como sociales es el de permitir que el niño haga sus experiencias. En efecto, es un error tratar de sustituir la experiencia del niño con la del adulto, pretendiendo trasmitírsela verbalmente”. (Abbagnano, 1992).

11.5. Pedagogía en culturas luso-españolas: P. Freire y M. Zambrano.

Para esta parte, seguiremos dos autores: para la pedagogía en lengua portuguesa, seguiremos a José Luis Gómez Martínez (Universidad de Georgia), cuando afirma sobre Freire que “en la década de los años sesenta (gracias a Freire) emerge en Iberoamérica un pensamiento original cuyas repercusiones todavía rigen en nuestros días. Para la pedagogía en castellano, un texto excelente de Juana Sánchez-Gey Venegas (U. Autónoma de Madrid).

Y es original en el doble sentido de responder a una situación sociocultural iberoamericana, y en el de proyectar un discurso inédito que problematiza los principios de la modernidad occidental. Además, confrontados por una problemática común, los intelectuales iberoamericanos, tanto del ámbito lingüístico portugués como español, articulan ahora un mismo discurso; sus libros, como ejemplifica el caso del brasileño Paulo Freire, se

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

publican simultáneamente en ambos idiomas. El punto de partida fue la generalización de un sentir de que las teorías desarrollistas adoptadas en la década de los cincuenta, y que llevaban implícita la promesa de un resurgir económico que fortalecería a su vez las instituciones democráticas, habían fracasado. La introspección que se inicia, descubre enseguida ciertas notas comunes que se ven ahora íntimamente relacionadas. La pretendida liberación desembocaba en dependencia, en nuevas formas de opresión.

Desde la economía a la religión a la educación, se había ignorado la dimensión antrópica (Gómez-Martínez, *Más allá*) de las estructuras socioculturales. Se descubre que tanto los principios económicos (Cardoso y Faletto, *Dependencia*), como la institucionalización de la religión (Gutiérrez, *Teología*), o los sistemas educativos (Freire, *Oprimido*), se rigen por principios ideológicos que responden a las fuerzas socioculturales que los crean: Iberoamérica no había participado como sujeto, el “desarrollismo” nunca se consideró como un quehacer iberoamericano” (Gómez Martínez, 2019).

La obra del brasileño Paulo Freire surge, pues, como toma de conciencia de las fuerzas socioculturales de su época y como intento expreso de indagar desde el campo pedagógico, sobre las causas que frenaban la transformación de su sociedad. Freire parte de un presupuesto fundamental: “No pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar” (*Oprimido* 120). Al fijarse ahora en los sistemas educativos, descubre que la nota común que los caracteriza es que se trata de “una educación para la domesticación” (*La educación* 26). Es decir, el educando no es el sujeto de su educación. La caracterización que hace Freire de los sistemas de educación de su época suena todavía muy familiar en nuestros días:

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

“La educación se torna un acto de depositar, en que los educandos son depositarios y el educador el depositante. En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias u objetos, reciben pacientemente, memorizan y repiten. He ahí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (*Oprimido* 62-63)” (Gómez Martínez, 2019).

Así, pues, dirá Freire:

“Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual solo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda” (*Oprimido*, 93).

De esta manera –afirma JL Gómez Martínez–, Freire articula «su pensamiento en el contexto de un sector alienado y oprimido de su sociedad, que acepta la opresión como parte de su ser. Desea, en su proyecto de alfabetización de adultos, que a través de la lectura de la palabra, aprendan también, y ante todo, a leer el mundo; que su hacer se convierta en quehacer. Los principios pedagógicos de Freire, aparte de su aplicación a un aquí y ahora el brasileño precisó: se fundamentan en una concepción humanística, en un absoluto respeto por el ser humano, y por ello aplicables a cualquier proyecto educativo. Por otra parte, históricamente, el proceso educativo es un ejemplo tangible de cómo quienes ostentan el poder han resistido el compartirlo. Tuvieron que pasar tres siglos desde la invención de la imprenta, antes de que se iniciara la entrega del “poder” de la lectura al pueblo. Incluso entonces, la educación pública se articuló en discurso depositario; no se buscaba que el educando iniciara su quehacer hacia una conciencia de su humanidad desde la cual poder leer el mundo, sino que se esperaba

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

instruirle para que se pudiera integrar en estructuras económico-sociales precisas y que fuera capaz de un hacer productivo. En este sentido el discurso postmoderno, el discurso de Paulo Freire, que desvela las estructuras de dominación y opresión que conformaban el discurso de la modernidad, implica ante todo una revolución social: una radicalización democrática. Freire ve la educación como un aprendizaje en el quehacer, donde “enseñar no es [ya] la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil” (Esperanza 66), donde el educador no impone la lectura del mundo del libro de texto o su propia lectura del mundo como la única “verdadera”. (Fuente: Gómez Martínez, J.L., “La pedagogía liberadora del brasileño P. Freire...”, en: essayistas.org; reedición en 2019 en *Reflexiones Pedagógica Contemporáneas. Hacia una cultura educativa desde la conciencia*, Comares.)

11.6. PEDAGOGÍAS LUSO-ESPAÑOLAS: el caso de María Zambrano

Por otra parte, para el tema de Zambrano (1904-1991), qué mejor que seguir las palabras de Sánchez-Gey : “el tema de la educación en el pensamiento y la obra de María Zambrano, como ya se ha dicho, no ha recibido hasta ahora la atención que en rigor merece; especialistas y estudiosos parecen haberse centrado más bien en los que suelen tenerse como sus grandes temas: política, filosofía, religión, poesía... Para estos estudiosos, filósofos en su mayoría, los temas educativos son algo “secundario” en el pensamiento de la filósofa malagueña, pese a que se trata de un ámbito que mereció su interés y centró buena parte de su propio quehacer profesional [3], en coherencia con la vertiente pedagógica de su vocación. Una vocación que no se circunscribe a los numerosos escritos dedicados directamente a cuestiones educativas, sino que abarca la totalidad de su pensamiento: desde su concepción integral del ser humano –“criatura de experiencia y no solo de historia”-, hasta sus

observaciones y reflexiones sobre la modernidad, los jóvenes o la escuela, en los que aflora su profunda comprensión del drama de la vida personal; sin olvidar, por supuesto, su propia actitud vital, teñida de compromiso educativo, que le lleva a implicarse de forma decidida en iniciativas relacionadas con la formación de ciudadanos, entre ellas las Misiones Pedagógicas (...)"

Pero hay algo más:» su talante intelectual, su esfuerzo para llegar a pensar por sí misma, para lograr un efectivo "pensamiento en libertad", rompiendo con los tópicos y moldes recibidos. Zambrano lo confirma expresamente cuando analiza el significado profundo que encierra el conócete a ti mismo socrático: "Sócrates, en cierto modo, llegó a ser el oráculo de todo ciudadano de Atenas que no tuviera temor de pensar, es decir, de llegar a ser su propio oráculo" [4]. La misma idea subyace asimismo en su concepción de la filosofía como pensamiento que busca descifrar el "sentir originario" –orientado a su propio origen-, y como dirección o "guía" para salir del lugar en el que estamos y emprender el camino de regreso. No es, sin embargo, un camino fácil, pues que transcurre por sendas escondidas, donde los episodios de búsqueda se suceden, no ya sobre las huellas de la filosofía "oficial", sino en torno a "lo otro" (lo "diferente"), condenado a veces por el "poder" filosófico a "quedarse enterrados vivos". Se hace preciso, pues, "desandar" lo andado, retornar a la encrucijada inicial de la que partimos y tratar de encontrarnos con lo que ya de algún modo se posee, una nueva forma de sabiduría en la que "el pensamiento y el sentir se identifiquen sin que sea a costa de que se pierda el uno en el otro o de que se anulen"

Lo propio de esa búsqueda es iluminar el existir mismo, la vida de cada cual. Pero buscar solo es posible desde la insatisfacción de lo dado, de lo aceptado e impuesto como lo natural y acostumbrado; ello obliga, pues, a bucear en lo a-problemático, indagar en lo que ha sido proscrito por el utilitarismo de la razón tecnológica, para desvelar así la historia oculta del pensar filosófico y suscitar su

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

renovación radical. Requiere, como ya Nietzsche había anticipado, abandonar los senderos trillados y escrutar las veredas ocultas y los pasos peligrosos, lo que se calla y encubre, lo que permanece en la sombra y es condenado. Y esa es la vida del filósofo, añade, un permanente riesgo, un “vivir a la intemperie”. Zambrano lo sugiere cuando alude a la metáfora orteguiana del “naufragio”, implícito en toda vida auténtica: “Aquí la vida será buena cuando sea auténtica, cuando esté muy cerca de la situación de naufragio, lo cual recuerda la frase de Nietzsche: hay que vivir en peligro”

Junto a ese espíritu cuidadoso –nos dice la gran filósofa Sánchez-Gey-, atento y receptivo al ordo amoris, la figura del arquero nietzscheano ofrece un segundo rasgo que encaja asimismo en la dimensión educativa del pensar zambraniano: es también arriesgado y comprometido, hunde sus pies en la tierra y no renuncia al espacio y al tiempo, coordenadas que configuran la situación vital en la que está inmerso: “Carne y tiempo –escribe Zambrano- envuelven al ser humano cruzándose, a veces, como enemigos...”. (Sánchez-Gey Venegas, 2007).

Compromiso, pues, con “las entrañas”, con la urgencia que imponen la menesterosidad y la indigencia, y más aún el dolor, sin que ello suponga entregarse a los sofistas de nuevo cuño, que aturden el sentido y nublan toda esperanza, ese rasgo esencial de la realidad humana que abre, para Zambrano, el horizonte de los sueños. Mediado por su actitud creadora y esperanzada, su pensamiento educativo se ofrece desde el principio como un proyecto humano y “humanizador” que aspira, desde una genuina actitud “pedagógica”, a renovar, a trascender...; ser sensibles a “lo que hay”, sin perder de vista “lo que debe haber”. (...) (Sánchez-Gey Venegas, 2007).

Hay todavía un tercer aspecto, más íntimo o vital, que esclarece la dimensión filosófico-educativa de su obra, y al que Zambrano apunta en un jugoso comentario: “Filosofía es encontrarse a sí mismo, llegar por fin a poseerse, llegar a alcanzarse atravesando el tiempo...”(Sánchez-Gey Venegas, 2007).

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

Desde esa perspectiva, para Zambrano, el saber filosófico puede ser “concebido como quehacer encaminado a que el hombre se consolide como “sujeto” de su propia vida, el pensamiento filosófico genuino coincide con la exigencia primaria de toda educación auténtica: hacer al hombre “dueño de sí”, educado en el pensar, capaz de “encontrar-se” y “poseer-se”. Todo lo cual sintoniza con una concepción de la filosofía como “razón práctica”, como “transformación” de uno mismo y de la propia concepción del mundo; un saber que no reniega de la tradición y de la experiencia, que asume la función de educar a las personas y a los pueblos, de ayudarles a conquistar la propia humanidad. No cabe, pues, limitar o restringir la filosofía a conocimiento o especulación “puros”: implica también “práctica del saber”, al modo de una razón mediadora y “caritativa”, que consuela y alivia la vida del hombre <de carne y hueso>. (Sánchez-Gey Venegas, 2007).



Actividad de aprendizaje recomendada

1. Hacer una lectura rápida, sobre el tema
2. Leer más despacio subrayando palabras que le parezcan claves. Usar colores diferentes para ideas que le parezcan más importantes que otras (por ejemplo, color rojo para ideas primarias; ideas secundarias en azul, etc).
3. Las palabras que haya subrayado, en rojo o azul, copiarlas por ejemplo en un papel usando lapicero (sin destacar colores)
4. Una vez todo lo subrayado esté copiado en una hoja, es hora de que transcriba todas las notas tomadas: para ello, puede usar otra hoja (pero esta vez, cambiando el color de los lapiceros según las ideas que le parezcan más importantes,

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

subrayando con fosforitos amarillo, verde, etc), pasar esos apuntes primeros que hizo (apartado 3), a una hoja de Word, en su computadora, y cambiando el color, tamaño, subrayado, tipo de letra, etc., en función de las ideas que ud considera más importantes.

Resultado de aprendizaje 4

Analiza el estado de la reflexión filosófica contemporánea e interpretar dichos puntos de vista para contribuir al debate de los problemas que plantea la educación en la actualidad.

Contenidos, recursos y actividades de aprendizaje



Semana 13



Unidad 12. La educación en América Latina y en Ecuador



12.1. América Latina y la educación: inicios, problemas, autores.

- a. **Educación en las primeras civilizaciones de América meridional (tiwanaky y tawantinsuyo).**
- b. **La Colonia y la gestación de las Repúblicas independientes: reforma y revolución en México.**
- c. **Hitos en Centroamérica, las repúblicas del Caribe, Gran Colombia, Chile, Bolivia, Paraguay, Uruguay y Argentina.**

12.2. Primera Reforma educativa (s. XVIII): “El nuevo Luciano de Quito” (Espejo) y la reforma de las Humanidades. La (anti-) ilustración como “educación social” en Simón Rodríguez. Las críticas de Pérez Calama.

▪ Orientaciones

Se sugiere efectuar una lectura comprensiva de los temas y tener en cuenta las cuatro fases: (1) una lectura global y rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, que debe ser más detenida y detallada y de ser posible subrayar ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas en el momento, subrayando (4) tomar notas y así proceder a hacer esquemas, resúmenes con sus propias palabras y/o dibujos etc, ya sea a mano o de forma sistemática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera opcional), en el que se apoya esta Semana: Uzcátegui, Arévalo, Zoraida, y Paladines, (véase Bibliografía).

12.1. América Latina y la educación: inicios, problemas, autores.

a. EDUCACIÓN EN LA PRIMERAS CIVILIZACIONES DE AMÉRICA MERIDIONAL: TIWANAKY Y TAWNATINSUYO.

Tal y como afirma el gran pedagogo Uzcátegui, en su clásico manual sobre la educación en América del Sur (si el lector desea saber más, véase bibliografía), es cierto que “tanto en el hemisferio sur como en el del norte, el Continente americano fue asiento de numerosas culturas que en distintos grado de desarrollo ocupan los territorios que hoy se conocen como República de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile. Tales [son principalmente] la Tiwanaku (o Tiwanaky), y la Tawantinsuyo. (...) Sobresalen en el panorama cultural americano [andino] y que por muchos conceptos son dignos de categoría de civilizaciones”.

Han quedado algunos restos de Tiwanaku, pero sobre todo podemos hablar de la Tawantinsuyo:

"Al contrario de las demás, y muy afortunadamente de la esplendorosa civilización inca disponemos de fuentes (...). Nos queda la tradición oral y sobre todo literatura de primera mano de cronistas, entre los que sobresalen "Los comentarios Reales", Inca Garcilaso, 1609, entre otros. Hay 200 títulos sobre ello". (Uzcátegui, 1979)

Así, sigue afirmando Uzcátegui: "es sabido que el imperio incaico fue denominado "Tawantinsuyo", nombre referido a la vastedad del territorio conquistado: dividido en cuatro "suyos" o regiones. Tenía notable unidad política. Comerció con trueque, transporte pedestre y había un sometimiento del individuo al Estado, un predominio del deber sobre el derecho, desigualdad económica pero con cierto sentido de justicia, política guerrera y de conquista, y sometimiento de los pueblos vencidos". Al tiempo, confirma que a nivel cultural, "había un desarrollo científico y moral, religión naturalista".
(Uzcátegui, 1979)

Por otra parte, Uzcátegui afirma que este imperio "estuvo fundado por Manco Cápac y Mama Ocllu, allá por el año 1000 después de Cristo (...), y en un principio no hubo organización de escuelas, ni planificación docente, etc.". Pero era "una educación natural o espontánea, refleja. Sin embargo la tradición asevera que sus fundadores, ambos, eran excelentes maestros intuitivos". Según el cronista español Blas Varela, la primera escuela "la habría establecido otro notable emperador, el Inca Roca, iniciándose con él una educación sistemática. Así, los AMAUTAS, eran sabios maestros y enseñaban a los nobles según el inca Garcilaso: <para que supiesen hablar con ornamento y elegancia, supiesen criar a sus hijos y gobernar bien sus casas>". En definitiva, lo importante de dicho sistema es que "hubo dos instituciones educativas del Tawantinsuyo:

“el yachaywaci” y el “acllawachi”. El primero, para chicos, el segundo, para chicas. Se menciona también el “coricancha”, templo principal, como institución pedagógica complementaria a las anteriores (...). Había yacháchics, o maestro, amautas o sabios, y harávces o poetas” (Uzcátegui, 1979)

b. LA COLONIA Y LA GESTACIÓN DE LAS REPÚBLICAS INDEPENDIENTES: REFORMA Y REVOLUCIÓN EN MÉXICO.

Afirma al respecto, la profesora Zoraida (2011), que “hasta ahora hemos rechazado etapas fundamentales en nuestro camino para convertirnos en nación, destaca el rechazo a los tres siglos en que formamos parte de la monarquía hispánica y eso nos impide comprender la independencia y la vida nacional. No lograremos verdadera madurez como nación si no aceptamos nuestro pasado que, después de todo, es apasionante. En este suelo se desarrollaron las más reinadas culturas indígenas, mismas que por la conquista se fusionaron con la española; esta a su vez era producto de un mestizaje cultural, ya que a la península, habitada por iberos y celtas, llegaron fenicios, cartagineses, griegos, romanos, visigodos, vándalos y árabes. Estos últimos dominaron ese territorio durante siete siglos y podemos ver su huella en la lengua, la música, el carácter y la cultura de España. De la fusión de las naciones indígenas mesoamericanas y los españoles surgió el virreinato más importante de la monarquía española. La conquista echó las raíces de la nación, y la evangelización e incorporación a la monarquía española de las naciones indígenas que habitaban el territorio que hoy ocupa México, uniría también elementos de las dos culturas, pues el mestizaje que nos define no fue solo físico, sino esencialmente cultural”. (Zoraida, 2011). Y es que, en efecto, “todo mestizaje se ha dado siempre en la historia”.

Los primeros, los franciscanos: “establecieron colegios para enseñarles nuevos oficios y técnicas agrícolas, ganaderas y de construcción, pintura, escultura, música, y también a leer y escribir.

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

Muchos conocimientos los trasmitieron de manera informal, al dirigirlos en la edificación de iglesias, conventos, acueductos y canales de irrigación. Aunque respetaron costumbres que consideraron inocuas, destruyeron en un principio todas las huellas de las antiguas religiones. Forzados por la necesidad, adoptaron formas y alimentos indígenas, con lo que iniciaron la conjugación de elementos de las dos culturas. Muchos de los misioneros concebían su tarea como la construcción de un mundo mejor. Otros evangelizadores seculares intentaron poner en práctica sus utopías, como hizo don Vasco de Quiroga, quien en sus famosos hospitales buscó una distribución de las tareas y los resultados en forma equitativa. Después de los franciscanos llegaron otras órdenes: dominicos, agustinos, mercedarios y jesuitas. La inicial destrucción de "idolatrías" indígenas dio paso a la conciencia de la necesidad de conocer su historia y costumbres para cumplir mejor su cometido, así que los evangelizadores empezaron a guardar vivencias, creencias y costumbres. Gracias a sus esfuerzos tenemos información sobre la vida, cultura y religión de los nativos, aunque sin duda con los cambios que sus propios principios les deben haber impuesto. Los misioneros consideraron que los indígenas eran humildes y modestos y por ello intentaron evitar que se contagiaran de los defectos y malas costumbres de los españoles, evangelizándolos en sus propias lenguas. De esa manera contribuyeron al proyecto de la Corona de constituir dos repúblicas separadas, una para españoles y otra para indígenas. El proyecto fracasó porque fue imposible evitar la convivencia que desde el principio había dado lugar a la aparición de niños mestizos, los cuales para la década de 1540 eran visibles, ya que al ser muchas veces rechazados por sus padres, vagaban por la ciudad. Esa situación obligó al virrey don Antonio de Mendoza a fundar el Colegio de San Juan de Letrán en México para acogerlos. Al inicio el establecimiento cumplió funciones de asilo, pero después se convirtió en colegio". (Zoraida, 2011).

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

Al tiempo, es importante señalar que la orden de los franciscanos, “fundaron en 1536 una institución de educación superior destinada a los hijos de caciques: el Colegio de Santiago Tlatelolco, con cursos de gramática latina para que pudiera seguir los estudios filosóficos y religiosos necesarios. Los indígenas no tardaron en manejar diestramente el latín y el castellano, al grado que despertaron la envidia de los peninsulares, muchos de ellos analfabetas, quienes harían una campaña contra la institución. Estos graduados de Santiago Tlatelolco iban a ser los valiosos colaboradores de la gigantesca obra de fray Bernardino de Sahagún, Historia de las Cosas de la Nueva España, la máxima recolección de los conocimientos e ideas indígenas. Pero no tardó en surgir la duda sobre la conveniencia de que “cristianos nuevos” fueran sacerdotes, lo que determinó la decadencia de ese magnífico experimento.

Cumplida la evangelización de la mayoría de la población indígena, la preocupación educativa se desplazó hacia los hijos de los españoles y los mestizos. Ya en 1553 se fundaba la Real y Pontificia Universidad de México, y en 1573 llegaba la Compañía de Jesús que establecería los prestigiados colegios que educarían a los vástagos de familias distinguidas”. (Zoraida, 2011).

c. HITOS FILOSÓFICO-PEDAGOGÍCOS EN CENTROAMÉRICA, LAS REPÚBLICAS DEL CARIBE, GRAN COLOMBIA, CHILE, BOLIVIA, PARAGUAY, URUGUAY Y ARGENTINA.

A continuación, señalamos el Índice de la *Antología del pensamiento de lengua española en la edad contemporánea* que confeccionó el filósofo español, emigrado a México, José Gaos (1900- 1969) –citado por Arévalo, 2015- sobre los treinta y tres autores en total que dicho filósofo hispanomexicano consideraría que pueden configurar el estudio del pensamiento hispanoamericano en este ámbito, y en la cual se suman los esfuerzos de autores liberales, conservadores, cristianos o, incluso, irreligiosos:

- Así, entre las obras de **Feijoo** que José Gaos selecciona para su *Antología del pensamiento en lengua española en la edad contemporánea*, toma:
 1. Cartas eruditas y curiosas
 2. Causa del atraso que se padece en España en orden a las ciencias naturales.
- Del siglo XVIII, Gaos resaltará al gaditano José **Cadalso**. De él, dirá:

De Cádiz. Militar “ilustrado”, pero de vida en que destaca un episodio de notas típicamente románticas. Escribió sátira literaria y de costumbres y elegía en prosa, poesía y teatro en verso, además de las Cartas Marruecas, obra póstuma. De él, destaca sus “Cartas Marruecas”.

- Del venezolano Andrés **Bello**, la obra: Filosofía del entendimiento.
- Del argentino Domingo Faustino **Sarmiento**:
 1. Civilizacion y barbarie
- Advertencia del autor
- Introducción Capítulo I. Aspecto físico de la República Argentina y caracteres, hábitos e ideas que engendra. Capítulo II. Originalidad y caracteres argentinos Capítulo III. Asociación, la Pulperia Capítulo IV. Revolución de 1810.
- Del argentino Juan Bautista **Alberdi**:
 1. Ideas para presidir a la confección del curso de filosofía contemporánea en el Colegio de Humanidades. Montevideo 1842.

- Del chileno José V. **Lastarria** elegirá su obra: La América.
- Del guanajuatense (Méjico) Gabino **Barreda**, selecciona:
 1. Oración cívica pronunciada en Guanajuato el 16 de septiembre de 1867.
 2. Carta dirigida al C. Mariano Riva Palacio, gobernador del Estado de México, en la cual se tocan varios puntos relativos a la instrucción preparatoria.
- Del ecuatoriano (Ambato, Tunguragua) Juan **Montalvo**, Gaos toma: Siete tratados
- Del puertorriqueño (de Mayagüez) Eugenio María **Hostos**, Gaos selecciona el discurso pronunciado por el director de la escuela normal de Santo Domingo en la investidura de los primeros maestros normales de la república, discípulos suyos, en 1884.
- Del limeño (Perú) Manuel González **Prada**, tomará tres:
 1. Discurso en el palacio de la exposición
 2. Discurso en el teatro olímpico
 3. La muerte y la vida
- Del cubano (La Habana) José **Martí**, selecciona:
 1. Rafael Pombo 2. Madre América 3. Manifiesto de Montecristi 4. Carta a Federico Henríquez y Carvajal 5. Carta a Manuel Mercado.
- Del cubano (Camagüey) Enrique José **Varona**, elige:
 1. Las promesas de la ciencia 2. La bandera de la patria 3. Lo convencional en el arte 4. Educación popular.

- Del mexicano (Campeche), Justo **Sierra**, toma:
 1. Discurso pronunciado en la velada que tuvo lugar en el Teatro Arbeau, la noche del 22 de marzo de 1908, en honor del maestro Dr. Don Gabino Barreda.

Queda claro que, todas ellas configurarían en palabras de José Gaos (España, 1900- México, 1969) el pensamiento educativo, estético, y filosófico-político de lo que autores como Martí, han llamado “nuestra América”. A estas obras, deberemos remitirnos siempre que queramos reconocer cuáles han sido los hitos fundacionales de nuestra cultura en lengua española en la Edad moderna y Contemporánea (Arévalo, 2015).

12.2. Primera Reforma educativa (s. XVIII): “El nuevo Luciano de Quito” (Espejo) y la reforma de las Humanidades. La (anti-) ilustración como “educación social” en Simón Rodríguez. Las críticas de Pérez Calama.

1. PRIMERA REFORMA EDUCATIVA (S. XVIII-XIX): EL INFORME DEL CABILDO (1769) Y CÁNONES, LEYES Y MEDICINA EN LA UNIV. STO TOMÁS (1791).

Para conocer esta época y toda la que hay en nuestro país, Ecuador, referido al ámbito de la Educación, su filosofía, y su historia, nos parece que será el mejor modo seguir al gran historiador lojano, Carlos Paladines (nacido en 1947), el cual, recientemente ha reeditado su magna obra sobre la Historia del Pensamiento Pedagógico en el Ecuador (2018). En ella, afirma: “la Primera Reforma Educativa. En el Ecuador, la última mitad del s. XVIII quedó marcada con el sello indeleble del movimiento ilustrado, cuyo radio de acción guiado por un fuerte impulso renovador, prácticamente sacudió a todas las ramas y hasta el tronco del añejo sistema colonial y de lo cual no pudo sustraerse la educación”. (...) “No es factible aún

determinar con precisión quiénes y cuándo se lanzaron las primeras piedras contra el caduco sistema educativo vigente, pues todavía permanece inédito y sin el debido estudio gran parte del material de aquel entonces, pero consta que a partir del Informe del Cabildo (1769), así como se debe a las obras de Eugenio Espejo centradas en la crítica a la vida cultural de la Audiencia de Quito (a saber, en 1799: “El nuevo Luciano de Quito”; 1780: “Marco Porcio Catón”, “La ciencia blancardina”) (...) (También se debe a Pérez Calama y su “Plan de Estudios de la Universidad de Santo Tomás” (...)1791” (Paladines, 2018).

Y a partir de esos tres momentos (Informe de Cabildo, Espejo, y Calama), “la crítica ilustrada a la educación había caminado un trecho más que suficiente recolectado denuncia tras denuncia sobre las falencias del sistema educativo, ofreciendo además recetas prácticas de solución e ideando alternativas (...)”. (Paladines, 2018).

a. “SEÑORES DE LA TIERRA” Y “SEÑORES DE LA INTELECTUALIDAD”: INCORPORACIÓN DE LAS CLASES DESFAVORECIDAS.

Carlos Paladines, afirma que los planteamientos de la Ilustración (s.XVIII, Europa), se vieron respaldados por un compacto grupo humano en ascenso, integrado básicamente por mestizos y artesanos incorporados a la plebe urbana, abogados y grupos medios (denominados) “señores de la intelectualidad” por un lado, y por el otro lado, se incorporaron los sectores criollos o “señores de la tierra”, todos ellos unidos en contra de la sumersión social, política, educativa a que les había postergado el antiguo sistema (...). Estos grupos sociales emergentes sufrían la oposición y barreras propias del sistema, lo cual les llevó a convertir el área educativa en uno de los primeros campos de lucha (...)” (Paladines, 2018).

b. “EL NUEVO LUCIANO DE QUITO” (ESPEJO). REFORMA DE LAS HUMANIDADES, LA NACIÓN ADULTA.

Para Paladines Escudero, es claro que “con el subtítulo del libro de Espejo, “<El Nuevo Luciano de Quito>, que es “Despertador de los ingenios quiteños”, se destaparon con osadía y claridad todos y cada uno de los fracasos y aspectos culturales; por vez primera, el movimiento ilustrado alcanzó una visión omnicomprensiva de la situación vigente, así como posibles alternativas renovadoras”. “Para el rescate de tal sentido crítico, toca necesariamente según Espejo recurrir a la orientación imperante en la producción cultural de la Audiencia de aquellos tiempos” “En la Cuarta Conversación de El Nuevo Luciano de Quito, se describía los nuevos parámetros sobre los que habría de levantarse el futuro, se diferenciaba la antigua de la moderna realidad cultural, la de un barroco que nuestro autor denomina “blancardo”, y que tenía las mismas exageraciones o vuelos del “gerundianismo” del maestro José Isla (...)", en quien se inspira Espejo (...) “Los ilustrados hicieron un llamado a la observación de la naturaleza, entendida esta como observación del mundo físico, pero además del universo espiritual e institucional creado por los hombres y sobre lo cual abundan las observaciones ilustradas (...). (...) “Otra manifestación de este giro hacia una visión racionalista de la naturaleza, se concretó en la concepción del “estilo” (...) y el intento de racionalizar el hecho literario fue el de la crítica literaria, la cual, según Espejo, “debía enseñar a juzgar los hechos que constituyen la historia, las obras producidas por el ingenio, sus autores, sus diversas lecciones, su sentido y su estilo”. En este sentido, los ilustrados transformaron a la crítica literaria en sinónimo de racionalidad y le asignaron la tarea de reeducar la realidad vigente (Paladines, 2018).

Ahora bien, afirma Paladines, “para la constitución de una nación adulta, en literatura, no era suficiente a juicio de Espejo, el desarrollo tan solo de la “observación de la naturaleza” o la “racionalidad”, por más cultivadas que pudiesen ser; pues había aún otro principio o

requisito primero y más importante, como era el de la constitución de un “sujeto” portador y fundamento de posibilidad de toda síntesis y creación cultural y educativa. Según Espejo, el escrito o “literato”, más allá del estrecho sentido que se comenzó a dar en el siglo XIX (...) fue quien debía cumplir y asumir las más variadas direcciones de un sujeto radical, mucho más rico que los meros individuos (en sentido abstracto) aunque presuponiéndolos como tales; se trata de un sujeto histórico y concreto: “el hombre quiteño”, o la “quiteñidad” (...). Es significativo que esta problemática haya sido planteada por Espejo en clara confrontación y ampliación al punto de la filosofía cartesiana (...). Del “pienso, luego existo” de Descartes, al “Yo pienso: luego existo, luego tengo que ser” de Espejo” (véase: “Primicias de la Cultura de Quito”, de Espejo)”. (Paladines, 2018).

2. LAS CRÍTICAS DE PÉREZ CALAMA A LA ENSEÑANZA MEMORÍSTICA.

Sigue diciendo Carlos Paladines: “En agosto de 1791, el Obispo Pérez Calama entregó a las autoridades civiles el Edicto Exhortatorio sobre la Ejecución del Buen Gobierno Político y Económico>, y ese septiembre dio a conocer su <Plan Sólido, Útil, Fácil y Agradable de los Estudios y Cátedras, que Puede y Conviene Poner en Ejercicio desde el próximo curso de 1791 en 1791 en la Real Universidad Santo Tomás de esta Ciudad de Quito”. (...) Entre otras cosas relacionadas con plan de estudios y referidos a reformas con relación al papel de la Compañía de Jesús, también “contemplaba reformas a un doble nivel: de contenidos y metodológicos. Lo primero, en 1791, se juzgó alcanzable a través de una gran apertura bibliográfica que debía dar acceso “ a una colección de los autores más selectos en palabras de Calama en las útiles e importantes ciencias de la Política Gubernativa y Economía Pública, de las que por desgracia muy digna de llorarse, nada se enseña en las Universidades y colegios, ni de España, ni de América, a excepción de muy ilustrado y moderno colegio que, la Sabia Sociedad Vascongada, había establecido en Vergara; y, también, los Estudios Reales de San Isidro, de Madrid”. (...) “En cuanto

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

a los criterios metodológicos, expuestos en el <Apéndice> al Plan de Estudios para la Real Universidad de Quito, hecha por el mismo Calama (...), pues Calama pasa revista a la enseñanza tradicional que recurría permanentemente a la <memoria> sensitiva y a la lectura memorística en lugar de recurrir a la memoria y lectura intelectual; critica recurrir al latín en vez del castellano; critica a la distinción de cátedras en vez de a la democratización de la enseñanza; critica a la improvisación y no preparación de clases; critica a los manuales, más que al conocimiento de la materia; critica a la rigidez y a la falta de libertad para elegir los pasajes de lectura o traducción; critica los dictados, en vez de poder hacer resúmenes; critica al monólogo en vez de al diálogo e interroga no solo al maestro y discípulo sino también entre los mismos discípulos...". (Paladines, 2018).



Actividad de aprendizaje recomendada

1. Realizar una lectura rápida, sobre el tema.
2. Leer y subrayar palabras que le parezcan claves. Usar colores diferentes para ideas que le parezcan más importantes que otras (por ejemplo, color rojo para ideas primarias; ideas secundarias en azul, etc.).
3. Las palabras que haya subrayado en rojo o azul, copiarlas en un papel usando lapicero (sin destacar colores)
4. Una vez todo lo subrayado esté copiado en una hoja, transcribir todas las notas tomadas: para ello, usar otra hoja (pero esta vez, cambiando el color de los lapiceros a usar, según las ideas que le parezcan más importantes, subrayar con fosforitos amarillo, verde, etc), o pasar esos apuntes (apartado 3), a una hoja de Word, en su computadora, y cambiando el color, tamaño, subrayado, tipo de letra, etc., en función de las ideas que Ud. considera más importantes.

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas



Semana 14



Unidad 13. La Educación en Ecuador (I). Siglo XIX.



13.1. La Segunda Reforma educativa. La “Segunda Independencia” (1822) y el papel del Quiteño Libre.

13.2. “Luces” y moral en V. Rocafuerte (1826). Primeras Leyes Orgánicas de Instrucción: las primeras letras “indígenas”, 1833 (JJ. Flores) y el Decreto Reglamentario de Instrucción Pública, 1838.

13.3. Mera y el culturalismo: proyecto de educación y cultura nacionales (La “Ojeada Histórico-Crítica...”). Simón Rodríguez. Hermano Miguel. Yon-José. Alfaro. Peralta.

13.4. La (anti)-ilustración como “educación social” en Simón Rodríguez.

13.5. Las Gramáticas del Hermano Miguel y las Escuelas Primarias de Yon-José.

13.6. La organización curricular de F.J. Salazar, 1869.

- Orientaciones

Se sugiere hacer una lectura comprensiva de los temas, y tener en cuenta las cuatro fases: (1) una lectura global, rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, detenida y detallada, subrayando ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas, pero que le parecieron importantes y no se comprendió en el momento ; (4) tomar notas de esos conceptos subrayados, ya asimilados, y proceder a hacer esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, etc., ya sea a mano o de forma sistemática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera opcional), en el que se apoya esta Semana: Paladines, (véase Bibliografía).

13.1. La segunda Reforma educativa.

El 10 de Agosto de 1809, se culminó con la <revolución de Quito> y se inició <el primer grito de Independencia>, y los insurgentes parecían haber alcanzado el clímax de sus aspiraciones, proyectos políticos

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

o educativos, y sueños, que a lo largo del medio siglo habían ido acariciando, si bien en parte lo consiguieron (...) (Paladines, 2018).

Afirma, pues, Paladines: “así, pues para mayo de 1822, el país alcanzó su <segunda independencia>, y los ilustrados recobraron su presencia si bien en condiciones algo diferentes a las de 1809, luego de pasar una guerra; a todo lo cual aún habría que añadir las contradicciones y divisiones internas entre “marqueses” y “abogados”, “moderados” y “radicales” que fueron aflorando a lo largo de todo el proceso y que entorpeció permanentemente su marcha”. (Paladines, 2018).

“Nació el Ecuador en 1830, si bien se retrocedió en relación al <Documento de Oro> o Constitución de 1812, al limitar el sufragio y despojar de él a una numerosa mayoría. Cundía el escepticismo, convirtiendo en aparentemente inútiles los esfuerzos que por décadas había desarrollado el movimiento ilustrado, y parecía campar más bien la incapacidad para realizar sus sueños: las reformas que se habían propuesto no se lograban llevar a la práctica en los primeros años de la vida republicana; las leyes más sabias no conseguían ser obedecidas y escondían otros intereses; la Independencia, en síntesis, no había logrado cambiar las estructuras heredadas (...). Con razón, se preguntaban (...) los integrantes de “El Quiteño Libre”:

“¿Qué había sucedido en la patria de los Montufar y de los Salinas. Estábamos en los viejos tiempos de Roma. Furor de un lado, silencio y cobardía del otro. Por entonces no había esperanza de libertad, la moral y la justicia se habían perdido(...)?”.
(Paladines, 2018).

13.2. "Luces" y moral en Rocafuerte.

Al respecto, podemos repetir aquí lo que afirma Paladines: "En torno al Quiteño Libre, empezó a formarse una voz discordante y crítica de un conjunto de libres pensadores aglutinados en el Quiteño Libre. Rocafuerte, el jefe de este ala radical, fue expulsado del país en septiembre de 1833 (...). En ese mismo mes, se produjo el pronunciamiento y conformación de una Junta Popular en la ciudad de Guayaquil, que proclamó a Rocafuerte como Jefe Supremo; la revuelta de los <chiguaguas> contra Flores que había comenzado para terminar en julio de 1834, en que Vicente Rocafuerte y Juan José Flores firmaron un convenio de Paz. Rocafuerte, aliado de Flores, fue reconocido meses después por todo el país y recibió el bastón de manos de su rival en febrero de 1835, al ser elegido presidente constitucional". (Paladines, 2018). También: "Con el ascenso de Rocafuerte y pese a su transacción con las fuerzas renuentes a los ideales ilustrado, volvió la ilustración (...)".(Paladines, 2018).

"El <Presidente Ilustrado>, Rocafuerte, una vez que logró consolidar su gobierno, creó por vez primera un sistema educativo nacional, ya no solo para las minorías selectas sino con decidida orientación hacia las masas, dio impulso a las letras, las ciencias, y las artes, y extendió la educación primaria según el método lancasteriano, secularizó los colegios religiosos, reabrió la Escuela Naval de Guayaquil, estableció por vez primera educación fiscal y regular para las mujeres y abrió un Colegio militar; modernizó la educación universitaria, expidió el primer Decreto Orgánico de la Enseñanza Pública y erigió, también por vez primera, la Dirección General de Estudios". (Paladines, 2018).

Esto lo extendió por todo el Ecuador. Así, al respecto sigue afirmando Paladines:

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

"Rocafuerte también fue consciente de que, además de las luces de la ilustración, eran necesarias las virtudes y verdaderos principios de honor y de moral, capaces de controlar o encauzar los intereses individuales en áreas de bienestar nacional. Habló de "virtudes políticas" y de "ilustración moral". A estos temas dedicó parte de su obra: "Ideas", lo escribió para generalizar el espíritu de la libertad y tolerancia; "Ensayo Político", fuera para propagar las ideas que le parecían más apropiadas para establecer gobiernos en América; "Lecciones bíblicas", fue para esclarecer relaciones Estado-Iglesias; "Cárceles y tolerancia", para modernizar estas áreas...".(Paladines, 2018).

Pero, en cierto momento, Rocafuerte tuvo que decir en vista de las circunstancias lo siguiente: "*A desesperados males, desesperados remedios*, y yo me he propuesto conservar a todo trance la tranquilidad pública, y solo revestido de una firmeza que inspire terror, podré conseguir tan importante objeto". (Paladines, 2018).

Así pues, parece que Rocafuerte tuvo que tomar algunas medidas drásticas:

"Pese a todo lo cual, la posteridad ha sabido reconocer que Rocafuerte estableció un sistema de educación pública, por vez primera, y que la difusión y mejoramiento de la educación no encontró restricciones en su mandato". (Paladines, 2018).

13.3. Mera y el culturalismo: proyecto de educación y cultura nacionales. El libro: La Ojeada histórico-crítica...

- El proyecto de Mera, consistía en educar teniendo en cuenta: heterogeneidad de los tipos humanos, diversidad de naturaleza, variedad histórica", así como educar teniendo en cuenta: "literaturas nacionales como reflejo del espíritu de los pueblos, religión, lengua, ascendencia, usos y costumbres". Esto supuso el primer esbozo del modelo del primer manifiesto por una cultura y "educación nacional".

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

Lo propone en el capítulo XVIII de su “Ojeada histórico-crítica sobre la poesía ecuatoriana” (1868).

Así mismo, parece ser que Mera, finalmente orienta sus teorías a cierta “matriz conservadora” (Paladines, op. Cit.), y afianzó el pasado, costumbres y tradiciones. Esto se ha denominado “culturalismo”. Y, en parte parece ser que lo defendió frente a ciertas tendencias de “anarquía y guerra civil imperantes”, pues se necesitaba orden y tranquilidad (cfr. Paladines, 2018).

13.4. La (anti)-ilustración como “educación social” en Simón Rodríguez.

Al respecto de Rodríguez, afirma Carlos Paladines que “pocos proyectos educativos han resaltado tanto la profunda vinculación de la educación con lo social como el de Simón Rodríguez, de ahí que comprender este modelo suponga examinar previamente su concepción de la sociedad americana, la misma que a su criterio se presentaba marcada por agudos conflictos sociales y dividida por un nuevo género de dominadores y dominados. A partir de las guerras de la Independencia, si bien había surgido una clase criolla que luego de liquidar la aristocracia peninsular había heredado su poder, esas mismas guerras también habían desbaratado el nivel de presencia de otros grupos sociales: estratos medios y bajos de la sociedad, que, aunque sirvieron de carne de cañón a las gestas libertarias, cada vez presentaban mayor resistencia a trabajar siempre, para satisfacer apenas sus pocas necesidades y con exceso de las muchas de sus amos>.”(Paladines, 2018).

Frente a esto, Rodríguez proponía: “toma conciencia del despertar de una conciencia de clase de parte de las masas” más desfavorecidas. “Ente los abandonados a su suerte, ha habido muchos que han conocido la injusticia de los potentados; y algunas han clamado contra ellas (...)” (Paladines, 2018).

En otro lugar, se habla de Simón Rodríguez y de cómo en su contexto surge “la independencia mental”, o mejor dicho:

“Surgió así una problemática de la <emancipación mental>, cercana a los planteamientos (...) que apuntaban a completar la emancipación política a través de la liberación en otras áreas que no habían sido rescatadas. Esta segunda fase debía realizarse, para Simón, en diferentes ocasiones, básicamente, bajo la mediación de la PAZ y la égida de la RAZÓN, pero NO ya desde la razón ilustrada, sino aquella otra que el ROMANTICISMO, trataba de reformular, a partir de nuevos parámetros, por cuanto las luces de la ilustración ya no eran suficientes para iluminar –según Rodríguez–, una nueva realidad”. (Paladines, 2018).

Así, pues, proponía Rodríguez, frente a la educación “testamentaria” (= predominio de una Metodología de enseñanza pasiva, rígida y autoritaria, memorización, teoreticismo y como único objetivo conquista de un determinado status social), otro tipo de educación.

De hecho, para Carlos Paladines (op.cit. 1988 y 2018), Simón Rodríguez habló de un tipo de educación nueva, la cual Paladines denomina como: “educación social”, la cual consiste en:

- educación pública, puesta la atención en los niños pobres, y en los indígenas, tal y como señala en sus OO.CC. Tomo I, pp. 225-262 y 286-332)
- un modelo orientado más al campo que a la ciudad, más orientado a la enseñanza de la agricultura y maestranza, Esto lo desarrolla en “Consejos de amigo, dados al colegio de Latacunga”.
- La educación social debía transformar los centros educativos en centros de experimentación, y creación. Propuso un nuevo modo, que eran colonias de educación para adultos; y, además, colonias de educación para niños o “colonias infantiles”.

- un modelo de educación basado en república política (lo desarrolla en “La Educación Republicana”).

13.5. Las Gramáticas del Hermano Miguel y las Escuelas Primarias de Yon-Jose.

Así mismo, sabemos por Paladines que “a mediados del siglo XIX, por 1857, con base a datos suministrados por el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Antonio Mata, dentro del gobierno del Presidente Robles, la educación no cubría más que a un número por demás reducido de la población escolar. Escuelas primarias no existían más que 213 de varones y 41 de niñas, de las cuales 192 eran municipales o fiscales y 62 particulares. Colegio Nacionales tan solo existían en: Pichincha, Imbabura, León, Guayas, Manabí y Loja, además de un panel mixto en Cuenca y tres Seminarios. Esta (era) privilegiada situación, de la cual disfruta un muy escaso número de ecuatorianos (...).”(Paladines, 2018).

Al tiempo, y sobre Yon José vale decir que “su libro <El reglamento de Escuelas primarias>, compilado por el Hermano Yon-José, Visitador de las Escuelas Cristianas del Ecuador, y adoptado por el Supremo Gobierno para todas las escuelas de la República, constituye una excelente muestra de lo alcanzado en este campo. En forma pormenorizada, este documento, editado en 1873, va señalando en la primera parte los ejercicios que debían hacerse en la Escuela, y la manera de hacerlos; también, la división de la escuela y la admisión de los discípulos; la distribución del tiempo y la reglamentación diaria para una escuela de dos o tres clases; la conducta del maestro y los discípulos; los métodos de enseñanza primaria y los programas referentes a la lectura, escritura, gramática, ortografía, aritmética, historia, geografía, etc.”(Paladines, 2018).

Nos confirma Paladines, que “en la parte segunda de este reglamento, se pasa revista a los medios particulares para obtener

de los alumnos orden y trabajo: medios de emulación, sistemas de exámenes, ascensos, conferencias, puntajes, penitencias, billetes de honor; catálogos y sistemas de registro, puntualidad, vacaciones, etc.” (Paladines, 2018).

En la última parte del reglamento, “se trata de las virtudes y de las cualidades de un buen maestro: sin faltas a las observaciones sobre el diseño de las escuelas, la disposición de las aulas, la estructura del edificio, y los materiales y formas de los muebles.”. (Paladines, 2018).

Es el propio Paladines, quien afirma que “con relación a la práctica y propuestas metodológicas, el éxito alcanzado fue también notable, dada la experiencia de que eran portadores tanto los Hermanos de La Salle como los hermanos Padres Jesuitas. La <Ratio Studiorum> jesuita, por ejemplo, favoreció a través de la “pre-lección”, la explicación de los textos desde el punto de vista etimológico, gramatical, literario, e incluso histórico; luego, a través de la “concertación”, proponía el debate entre los alumnos a fin de atraer su atención a los puntos esenciales de la enseñanza y excitar la emulación de ellos”. Así, pues, cada alumno o grupo de alumnos tenía un rival con el que discutir, aclarar o refutar los contenidos o temas de la enseñanza. Posteriormente, a través de la “memorización” se facilitaba la retención de los puntos sobresalientes de la lección. (Paladines, 2018).

Había otros métodos (complementarios): “que eran la “expresión”, que implicaba traducción de textos clásicos, y, por otro la “imitación”, por la cual componían obras literarias a imitación del estilo literario de los autores clásicos, sin descuidar la propia creatividad en las composiciones y certámenes escritos y orales”. (Paladines, 2018).

Con relación a este tema, cabe añadir que “en el campo de la educación primaria, merece destacarse el conjunto de obras del Hermano Miguel, particularmente la <Gramatiquilla Infantil>, (así

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

llamada), no solo por sus contenidos sino además por el afán de poner al alcance de los niños y hacerles menos difícil el aprendizaje de tan ardua disciplina. Las definiciones simples, las clasificaciones, los resúmenes y ejercicios fueron adaptados, –en palabras de O. Encalada Vásquez–: <para que la móvil atención de los infantes se centre en estos temas. A veces se sacrifica un poco el rigor y la precisión, en aras de no asustar a los parvulillos con definiciones abstractas>.”(Paladines, 2018).

Por último, y así mismo “(cabe destacar) que en tercer lugar se amplió la frontera de las ciencias con la institucionalización de los estudios de Bellas Artes: música, pintura y escultura (y sus asignaturas). En febrero de 1870, expidió el Presidente del Gobierno el Reglamento del Conservatorio Nacional de Música; en 1872, se creó la Escuela de Bellas Artes, bajo la dirección del maestro Luis Cadena; y todo se hizo con un buen cuerpo de artistas-maestros, entre quienes figuraba el pintor Rafael Salas. Todo esto, duró <hasta el año de 1875, año de la muerte de su creados, Gabriel García Moreno, sólo fue reabierto 20 años después (1895)>”. También en “1872 se abrió una Escuela de Escultura, con disciplinas como geometría teórico-práctica, principios de dibujo, anatomía, y medidas del cuerpo humano, modelaje en barro, asuntos históricos, principios de adorno, etc.”. (Paladines, 2018).

13.6. La organización curricular de F.J. Salazar, 1869.

Salazar escribe el “Método Productivo de Enseñanza Primaria” (1869), basado en autores franceses, ingleses y especialmente alemanes (Bell y Lancaster, entre otros), y se basó en manuales de estos autores para describir, aclarar y ampliar temas como:

- Instrucción a la clase de monitores por método simultáneo (más de un profesor en el aula)

- Instrucción Religiosa
- Introducción al método de lectura de la Escuela Borough Road, con añadidura de métodos alemanes.
- Enseñanza de cálculo mental o de memorización.
- Enseñanza de gramática castellana.

Así mismo, sobre el método en general, ofrece OCHO máximas a respetar por todo docente:

- El preceptor debe enseñar en consonancia con el espíritu del Evangelio.
- El preceptor debe ganar el amor y confianza de los discípulos
- El preceptor debe hacer la enseñanza interesante y agradable.
- Empéñese el preceptor en que la instrucción será liviana.
- Enséñese fundamentalmente (cuando el preceptor no trata lo que enseña de un modo somero y precipitado, sino de manera sólida y prolífica).
- Cuide el precepto de la fácil inteligencia y profunda impresión (a los estudiantes) de las materias que enseña.
- Procure el receptor enlazar muchos objetos en cada una de las materias que enseña.

(Fuente: Carlos Paladines, Historia de la Educación en Ecuador; 2018).

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas



Semana 15



Unidad 14. La Educación en Ecuador (II). S. XX.



14.1. La educación y las Constituciones de la 1° ½ del siglo XX.

Ayora, la pedagogía y la Facultad de Filosofía. El Código de Menores (1936), la Casa de la Cultura (1947).

14.2. El Planeamiento Integral de la Educación, 1960.

14.3. Las cátedras de Pensamiento Latinoamericano y ecuatoriano.

14.4. La generación de las cátedras universitarias de Pensamiento Social y Político, 1988. Estudio de autores (A.F. Rojas, L. Benites Vinueza, Cevallos García, etc.), y la generación “joven” posterior: C. Paladines, Ayala, F. Velasco, etc).

■ Orientaciones

Se sugiere hacer una lectura comprensiva de los temas y tener en cuenta las cuatro fases: (1) una lectura global, y rápida de los temas y subtemas para obtener una idea en conjunto; (2) una lectura analítica, detenida y detallada, subrayando ideas con lápiz o colores en el propio documento; (3) una relectura para lograr una mejor comprensión y completar o corregir las ideas no asimiladas, que le parecieron importantes y no comprendió en el momento; (4) tomar notas de esos conceptos subrayados, ya asimilados, y proceder a hacer esquemas, resúmenes, con sus propias palabras y/o dibujos, etc, ya sea a mano o en forma sistemática.

- Libros/textos para ampliar su estudio (siempre de manera **opcional**), en el que se apoya esta Semana: Paladines (véase Bibliografía).

14.1. La educación y las Constituciones de la 1° mitad del siglo XX. Ayora, la pedagogía y la Facultad de Filosofía. La Casa de la Cultura (1947).

Con relación a Vicente Rocafuerte (1783-1847), es seguro afirmar que había levantado la educación de la decadencia en que había caído. Así mismo, con relación a Gabriel García Moreno (1821-1875) se puede decir –según Paladines-, que es “el presidente de la Educación. (...) Toda la educación en todas sus fases le debe mucho. Para las escuelas primarias trabajo Hermanos Cristianos, Madre de los Corazones y de La Inmaculada; jesuitas para la enseñanza media,

y eminentes sabios también para jesuitas para la Politécnica que es una gran creación, admirable para la época. Propuso una “reforma religiosa”, en este sentido, “constituye un paradigma notable. Para García Moreno, ninguna moral y ninguna fundamentación de la misma era tan eficaz y clara como la católica”: y <se vio apuntalada y completada la reforma religiosa, cuyo vértice era la creación de un consenso general, a través de la fuerza unificadora de la moral y la religión>. ”(Paladines, 2018).

- Con respecto a Eloy Alfaro (1842-1912) y Leonidas Plaza (1865-1932), Paladines ha afirmado que son “la raíz de la triunfante revolución liberal hay un nuevo renacer. Implantan laicismo en 1895 (...).”(Paladines, 2018).

Además, debemos destacar otros hitos de esta época:

- Conquista singular y de inmenso valor es obtenida en las Constituciones de 1906 a 1944.
- En 1930, se crea la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Central, y posteriormente nacen otras en Guayaquil, Cuenca, Loja, Esmeraldas, Portoviejo, Riobamba y Ambato.
- Nace el primer “código de menores”, para la educación. Años de 1936.
- El establecimiento de la Casa de la Cultura Ecuatoriana, en 1944, otro hecho de trascendencia para la cultura que ha logrado una vasta difusión de libros, revistas, exposiciones conferencias, mesas, etc.

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

14.2. Planeamiento Integral de Educación, 1960.

Con relación a este tema, hay que destacar los libros: “El Planeamiento Integral de la Educación en el Ecuador” (1961), elaborado por el Ministerio de Educación Pública (si se desea, este libro está en red y puede verse ; Disponible en: http://biblioteca.culturaypatrimonio.gob.ec/cgi-bin/koha/opac-search.pl?&limit=su-to:EDUCACION-ECUADOR&offset=220&sort_by=acqdate_dsc), así como el “Planeamiento integral de la educación y administración escolar” (1968), de Jorge Castro Hárrison. (Paladines, 2018).

Pero, sobre todo, hay que afirmar –con Paladines-, que “(...) a partir de la década del 40, se registran esfuerzos de reforma educacional, iniciadas con una etapa de experimentación y renovación pedagógicas y de reestructuración técnica y administrativa del Ministerio de Educación, orientadas: a que la enseñanza deje de ser predominantemente informativa, académica e intelectualista; al cuestionamiento al dominio relativo, por parte del niño, de las materias instrumentales (lectura, escritura, cálculo) sin considerar el valor de otras, referidas al medio natural y social del país; a desestimar la concepción de que la formación del adolescente y joven sea el resultado de un conjunto de unidades didácticas desconectadas entre sí, destinadas a proporcionar un determinado “tipo de instrucción””. (Paladines, 2018).

(Fuente: OEI - Sistemas Educativos Nacionales – Ecuador, p. 18 . WEB: Disponible en: <http://www.oei.org.co/Educacion>)

14.3. Las cátedras de pensamiento Latinoamericano y ecuatoriano.

Pero es importante, para ir finalizando la relación entre la filosofía y la educación, que “a partir de la década de los 70, en el Ecuador, recobraron los estudios sobre la historia de las ideas un significativo impulso, que incluso llegó a establecer la infraestructura e institucionalización mínima que tal tipo de actividades demandada hoy en día, poniendo así término a las acciones de tipo aislado y coyuntural que caracterizaron a este quehacer académico en las décadas anteriores.” (Paladines, 2018).

Así mismo, Carlos Paladines (Paladines, 2018) afirma que entre las realizaciones que en dicha década (...) fueron consolidando la investigación y “rescate” del pensamiento ecuatoriano, como solía denominar a esta tarea el filósofo Hernán Malo González. Cabe señalar, las siguientes

1. Constitución de un Equipo de Investigación en Pensamiento Ecuatoriano, cuyo propósito fue reconstruir un rico pasado intelectual, tanto en su nivel filosófico como en la relación de este con otras ramas del saber. Ecuador era uno de los pocos países latinoamericanos que aún no había escrito al menos la historia de sus corrientes de pensamiento filosófico más notables ni de sus representantes más significativos. Fruto de estos primeros esfuerzos fueron las obras “Esquema para una historia de la filosofía ecuatoriana” de Arturo Andrés Roig, obra pionera, y “Espejo: Conciencia Crítica de su Época”, obra conjunta, resultado de un seminario realizado sobre el más sobresaliente representante del movimiento ilustrado ecuatoriano; posteriormente el equipo en mención amplió el campo de su investigación a otras etapas de la evolución del pensamiento ecuatoriano.

2. El Equipo de Investigación del Pensamiento Ecuatoriano también colaboró en la conformación de un Centro de Documentación Multiple (...) Se elabora la “Bibliografía Básica de la Filosofía en el Ecuador” (...)
3. Se comienza a juzgar necesario para la constitución de un Centro de Estudios Latinoamericano, que alcanzó su constitución jurídica en mayo de 1960, en PUCE, con la revista “Revista de Historia de las Ideas”, fundada en 1955 por Benjamín Carrión, Leopoldo Zea, Abelardo Villegas, Gabriel Cevallos, Jaime Jaramillo Uribe, etc.
4. Hubo dos proyectos de mayor aliento: 1) “Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano”, impulsado por Hernán Malo (...) agrupando a autores como: Peralta, Tamayo, Belisario Quevedo, Espinosa Tamayo, González Suárez, etc. (...) 2) y la “Biblioteca San Gregorio”, cuya denominación hace honor al nombre de la primera universidad que tuvo la Audiencia de Quito”.

14.4. La generación de las cátedras universitarias de Pensamiento Social y Político, 1988: autores (A.F. Rojas, L. Benites Vinueza, Cevallos García, etc). y la generación “joven” posterior (Ayala, Velasco, Paladines).

Finalmente, los autores estudiósos en nuestro país, que pueden tratar el tema de la educación, muchos se encuentran en activo, y, otros, ya tristemente fallecieron. Sin embargo, podemos afirmar que –junto a Paladines–, está claro que a partir de esta época que explicamos en esta Semana: “se expandirá aún más el radio de acción de la investigación y el pensamiento ecuatoriano (filosófico, educativo, político, moral, social, etc.) y latinoamericano gracias al acuerdo ministerial de 1978, por el cual se introduce por vez primera en los Programas de Educación Media, la cátedra de Pensamiento

Latinoamericano y Ecuatoriano (...) si bien quedará en papel (al no tener profesorado, ni manuales, ni materiales preparados)" (Paladines, 2018).

- A todas estas conquistas, se podría aún añadir las Cátedras de Pensamiento Social y Político, ecuatoriano y latinoamericano, que han comenzado a dictarse en algunas de nuestras universidades, especialmente en sus escuelas de sociología, y de manera especial un excelente conjunto de ensayos con los que se ha comenzado a esbozar una imagen del pueblo ecuatoriano diferente de la que la historiografía tradicional nos venía entregando; tal es caso de los trabajos de : Angel, F. Rojas (1909-2003), J. Carrera Andrade (1903-1978), L. Benites Vinueza (1905-1996), G. Cevallos García (1913-2004), así como los de una generación posterior, entre los que destacan: el guayaquileño literato y filósofo, René Baez Tobar (1942-), el sociólogo y filósofo ibarreño Agustín Cueva Dávila (1937-1992), los políticos/filósofos Osvaldo Hurtado (1940-), Rafael Quintero (1944-), el politólogo, filósofo y literato Alejandro Moreano (1944-), Segundo Moreno, el politólogo e historiador Enrique Ayala Mora (1950-) o el crítico, ensayista e historiador literario Hernán Rodríguez (1933-2017)», entre otros, y el propio filósofo lojano, Carlos Paladines (nacido en 1947). (Cfr. Paladines, 2018).



Actividad de aprendizaje recomendada

1. Hacer una lectura rápida, sobre el tema.
2. Leer más despacio y subrayando palabras claves. Usar colores diferentes para ideas que le parezcan más importantes que otras (por ejemplo, color rojo para ideas primarias; ideas secundarias en azul, etc).

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

3. Las palabras que haya subrayado, en rojo o azul, copiarlas por ejemplo en un papel usando lapicero (sin destacar colores)
4. Una vez todo lo subrayado esté copiado en una hoja, transcribir todas las notas tomadas: para ello, puede usar otra hoja (pero esta vez, cambiando el color de los lapiceros a usar, según las ideas importantes, subrayando con fosforitos amarillo, verde, etc), puede transcribir (apartado 3), a una hoja de Word, en su computadora, y cambiando el color, tamaño, subrayado, tipo de letra, etc., en función de las ideas que Ud. considera más importantes.



Semana 16

Suerte para las Evaluaciones del Segundo Bimestre; esta semana 16, está dispuesto para que Ud. haga sus resúmenes, estudie con tiempo, y despacio, y trabaje por su cuenta de forma autónoma en la preparación del examen. Descanse siempre antes la noche del examen, con un sueño reparador. No olvide que debe haber trabajado durante todo el bimestre, pues siempre le hemos recomendado que haga estudio pausado y con esquemas. ¡Suerte!



4. Referencias bibliográficas

- **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA COMENTADA (PARA SEGUIR LEYENDO....):**

Abbagnano, N. (1992). Historia de la pedagogía. FCE, México.

Se trata de un texto básico, seguramente el primero en Europa y en la edad contemporánea, en el cual se revisó históricamente las distintas filosofías de la educación que sostuvieron los distintos filósofos y filósofas a lo largo de la historia del pensamiento occidental. Se han usado los capítulos de este libro referidos a la Edad Antigua, Medieval y Moderna.

Amilburu, María G. (2014). "Filosofía de la educación". En Philosophica: Enciclopedia filosófica on line.

El recurso on line que la profesora Dra. María García Amilburu (UNED) nos regala, es, al tiempo, útil y rico: pues si bien en general este texto trata sobre los orígenes sajones de la filosofía de la educación --punto, el cual, se puede escapar en buena parte a los objetivos de la materia--, sin embargo reflexiona acerca de las diferencias y similitudes entre "Teoría de la Educación", "Filosofía de la Educación" y "Pedagogía", todo lo cual ayuda sin duda a la mejor comprensión de nuestra materia, al tiempo que nos hace reflexionar con conocimientos históricos sobre sus propias propuestas. La parte que usaremos es breve, pero creemos que es suficientemente jugoso como para comprender elementos clave de la Educación. Trataremos, en general, de los capítulos 1 a 4 del índice, y, específicamente, el 2 y el 3, así como alguna parte del 4.

Índice

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

März, F. (2009). Introducción a la Pedagogía. Salamanca: Sígueme.

Este texto, cuyo título completo es *Introducción a la Pedagogía*. Seis capítulos para orientarse en la realidad pedagógica, consta de seis partes para constituir una magnífica introducción a los problemas relativos a la pedagogía, tratando (a) sus fuentes, métodos, disciplinas, y, en definitiva, herramientas, siempre desentrañando cuáles son sus tareas fundamentales; al tiempo, arriesga una breve definición (pero densa, intelectualmente hablando) sobre (b) qué es el hombre y la persona; continúa y se plantea (c) los fines de la educación –y no sólo sus instrumentos, como decimos–; (d) plantea los problemas básicos sobre la formabilidad o educabilidad humana; (e) se atreve a preguntar acerca de la esencia de la Educación y, por último –lo más fructífero de este texto quizá–, la obra orienta todo su planteamiento inicial a la necesidad de, (f) un “sentido de la pedagogía histórica”, poniendo así en valor el papel de una historia de la pedagogía con la finalidad de otorgar una perspectiva real. Los capítulos que usaremos, específicamente, serán Capítulo 1, 4 y 6 (páginas 35 a 34, 95 a 120 y 189 a 192; entre otras).

Paladines, C. (2018). Historia de la Educación y el Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano. Quito: Puce.

El autor de esta obra lleva escribiendo y reflexionando sobre pedagogía en el Ecuador, y todo lo que incumbe a ésta (ciencia, historia, filosofía, etc), durante casi medio siglo. Así pues, este libro es un clásico y, en esta sexta edición, tenemos algunas mejoras con relación tanto a las ideas introductorias, así como ha ampliado otros aspectos acerca de las obras y/o sus autores. No obstante, nuestro interés se centrará en usar dicho Estudio Introductorio (específicamente, pp.: 13-20, 23-42., 43-53, 53-95, y 95-101), para conocer la realidad ecuatoriana educativa más reciente, y actual, temas sobre los cuales debemos construir nuestros conocimientos básicos acerca de la materia.

Uzcátegui, E.(1984). Antología Pedagógica Ecuatoriana. Quito: Editorial Universitaria.

Se trata de un texto básico, y clásico, seguramente el primero en América y en la edad contemporánea, en el cual se revisó históricamente las distintas filosofías de la educación que sostuvieron los distintos filósofos y filósofas a lo largo de la historia del pensamiento en América del Sur, y, en concreto, en Ecuador. Es un texto que no puede no estar en esta Guía virtual.

- **BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA:**

Arévalo-Benito (2011). ¿"Hacia una excelencia sin alma"? , en Inteligencia y Cultura. Editorial Encuentro, Madrid. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/323755577_Hacia_una_excelencia_sin_alma_Inteligencia_y_Cultura_la_potenciacion_de_la_inteligencia_a_traves_del_estudio_de_las_Eticas_aplicadas_y_de_las_Humanidades_Hector_Arevalo_-_2012_-_In_Oriol_Manuel_ed_Mar

Aristóteles (2009). Ética a Nicómaco. Madrid. LID.

Bernhart, J. (1955). Wissen und Bildung. Zwei Vorträge, München.

Cortina, A. (2000). Etica Minima, Ed. Tecnos.

Echegoyen, J. (1996): Filosofía Medieval y Moderna. Editorial Edinumen.

Flitner, W. (1935). Pedagogía sistemática. Barcelona.

Foerster, F.W. (1923). Autorität und Freiheit. Kempten-München.

Gadea, W. y Arévalo-Benito, H. et al. (2015): Virtud Política, Democracia y Gobernabilidad. UTPL, Ecuador

García Aretio, L. (2009): Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actua. UNED-Narcea.

- Guardini, R. (1960). El hombre incompleto, Madrid.
- Hessen, J. (1950). Lehburch der Philosophie I. München-Basel.
- Husserl, E. (1984). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Folios. México.
- Isler Soto, C. (s.f.). A. MacIntyre. Sobre la virtud y la justicia en Aristóteles. Universidad Bernardo O'Higgins. En: [Disponible en: http://www.ubo.cl/icsyc/wp-content/uploads/2011/09/8-Carlos-Isler.pdf](http://www.ubo.cl/icsyc/wp-content/uploads/2011/09/8-Carlos-Isler.pdf)
- Lara, F., Herrán A., y Arévalo (2019). Reflexiones Pedagógicas Contemporáneas. Hacia una cultura educativa desde la conciencia. Comares, Granada.
- Litt, T. (1923). Erkenntnis und Leben. Leipzig.
- Lochner, R. (s.f.). Erziehungswissenschaft im Abriss. S.L.
- Marcel, G. (1995). Ser y Tener. Madrid.
- März, F. (2009), Introducción a la Pedagogía, Ed. Sígueme.
- Medina, R. (2001), "La educación, objeto de reflexión científica", en VV.AA., Teoría de la Educación, UNED.
- J. (1982). Teoría y Práctica de la Educación. Ed. Alianza.
- Paladines, C. (2018). Historia de la Educación y del Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano. PUCE, Ecuador.
- Petzelt, A. (1954). Grundlegun der Erzhiegung. Freiburg.
- Quintana, J. M. (1995), Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación, Dykinson.
- Rielo, F. (2011): El humanismo de Cristo, F.F.R., Madrid.

Índice

Primer
bimestre

Segundo
bimestre

Referencias
bibliográficas

M. y Iudin, P.F. (1965): Diccionario filosófico, Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo. Véase: <http://www.filosofia.org/urss/dfi1965.htm>

Sánchez-Gey, J .(2007). Filosofía y Educación en M. Zambrano. Revista Española de Pedagogía. Madrid.

Sánchez Meca, D. (2010). Historia de la Filosofía Moderna y Contemporánea. Madrid, UNED.

Sarmiento, A. (2008). "El servicio de la teología moral a la bioética" en SCRIPTA THEOLOGICA 40 (2008/3), pp. 777-800.

Scheler, M. (1960). Die Wissensformen und die Gesellschaft. München.

Scheneider, F. (1953). Einführung in die Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Lehre vom Erziehen und Unterrichten. Graz-Wien-Köln.

Schwarz, R. (1957). Wissenschaft und Bildung. Freiburg-München.

Soto Isaza, D. (2001). Aristóteles y la hermeneútica, en ESTUDIOS DE FILOSOFÍA, U. Antioquia.

Vergara, A. (1988). La paideía Univesitas Philosophica.

Zoraida Vázquez, J. (2011): La educación al tiempo de la independencia y sus antecedentes. El Colegio de México-CLACSO.

Índice

REA

<p>Amilburu, María G. (2014). «Filosofía de la educación». En: <i>Philosophica:Enciclopedia filosófica on line</i>, editado por F. Fernández Labastida y J. A. Mercado.</p> <p><i>Filosofía.org</i>: Versión digital del Diccionario filosófico preparado por Pelayo García Sierra.</p> <p><i>Philosophica: Enciclopedia filosófica on line</i>.</p> <p>Rielo, Pedagogía Identé.</p>	<p>http://www.philosophica.info/voces/filosofia_de_la_educacion/Filosofia_de_la_Educacion.html</p> <p>http://www.philosophica.info/voces/educacion/Educacion.html</p> <p>www.filosofia.org/filomat/df467.htm</p> <p>http://www.philosophica.info/index.html</p> <p>https://es.slideshare.net/elimoralesjm/unidad-16-filosofia-de-la-educacion</p>
--	---

Primer bimestre

Segundo bimestre

Referencias bibliográficas

