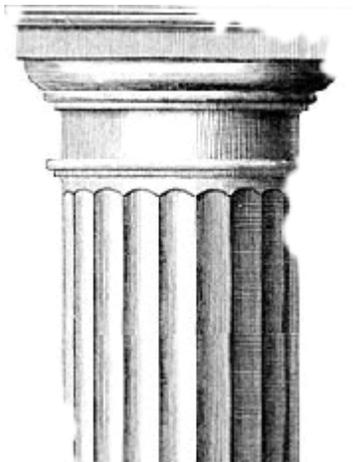


La **TEORÍA**
PEDAGÓGICA *en la*
ESCUELA:
miradas de ayer
y hoy



JEANNETTE ESCALERA BOURILLON
(Coordinadora)

¿Por qué es importante apostar por la teoría Pedagógica? En un libro anterior advertimos que uno de los problemas que explicaban la debacle de la educación en México era el abandono de la teoría pedagógica en las instituciones escolares en los últimos treinta años. Lo grave es que dicho abandono se ha vuelto una práctica común en las escuelas y facultades de pedagogía de las universidades, pero más oneroso aún, que esto estaba sucediendo en las normales formadoras de maestros.

Habíamos argumentado, –haciendo una parábola con la inversión de la onceava tesis sobre Feuerbach– que para transformar la práctica educativa se requiere de la teoría, y la teoría de esa práctica no es otra que la teoría pedagógica. Siguiendo esta lógica, apuntábamos que sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica.

Los artículos en este libro desafían la idea de recuperar la necesidad de la teoría pedagógica en la formación de docentes, pedagogos, técnicos educativos, maestros de educación básica, formadores de maestros y formadores de formadores, bajo el manto de su propia teoría; como lo hacen los ingenieros, antropólogos, médicos, psicólogos, matemáticos o cualquier profesional con un respaldo científico que solamente le puede proporcionar la formación teórica.

La teoría pedagógica en la escuela nos libra del empirismo, de la aplicación de recetas didácticas ensayadas como repetición estéril, acéfala de contenido. La teoría pedagógica en el recinto educativo nos ampara de cercenar el componente reflexivo de la educación al usar solo la parte orientada a la instrucción. Nos abre las puertas a la creatividad, a la comprensión de la filosofía pedagógica y al triángulo que soporta al universo educativo: la educación, la instrucción y la formación. Esperemos que la lectura del libro contribuya a poner al día la vigencia de la teoría pedagógica en la formación de los profesionales de la educación.

La teoría pedagógica en la escuela: miradas de ayer y hoy

Jeannette Escalera Bourillon
(Coordinadora)

La teoría pedagógica en la escuela: miradas de ayer y hoy
Jeannette Escalera Bourillon
(Coordinadora)

Primera edición, enero de 2021
enero © Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-391-2

LA11	La teoría pedagógica en la escuela : miradas de ayer y hoy / coord. Jeannette e
T3.6	Escalera Bourillon. – México : UPN, 2020
	1 archivo electrónico (169 p.) ; 2.5 MB ; archivo PDF. – (Horizontes educativos)
	ISBN 978--413-391-2
	1. EDUCACIÓN – HISTORIA 2. EDUCACIÓN – DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC. 3. EDUCACIÓN – FILOSOFÍA 4. EDUCADORES I. Escalera Bourillon, Jeannette, coord.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

PRÓLOGO	13
<i>Mario Aguirre Beltrán</i>	
INTRODUCCIÓN	17
<i>Jeannette Escalera Bourillon</i>	
PARTE I	
TEORÍA PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS DE LA ANTIGÜEDAD: ESCUELAS EN LA ANTIGUA GRECIA	27
INTRODUCCIÓN A LA PRIMERA PARTE	29
EDUCACIÓN EN LA ANTIGUA GRECIA: HOMERO, ESPARTA, SAFO Y HESÍODO	31
<i>Jeannette Escalera Bourillon</i>	
LA ESCUELA PITAGÓRICA: UN ESPACIO COLECTIVO DE INICIACIÓN PEDAGÓGICA	55
<i>Jeannette Escalera Bourillon</i>	
UNIDAD Y EXISTENCIA, MOVIMIENTO Y CAMBIO: LA ESCUELA DE ELEA Y HERÁCLITO	63
<i>Jeannette Escalera Bourillon</i>	

SÓCRATES: SU MÉTODO Y CÓMO EL ALMA DEBE SER EDUCADA	73
<i>Juan Pablo García Barrera</i>	
LA ACADEMIA DE PLATÓN: “QUE NO ENTRE QUIEN NO SEPA GEOMETRÍA”	83
<i>Eduardo Segoviano Salinas, Jeannette Escalera Bourillon</i>	
LA HERENCIA DEL LICEO ARISTOTÉLICO	97
<i>Fabiola Becerril Bonilla</i>	
MALDITO EPICURO: EDUCACIÓN Y ÉTICA HEDONISTA, FILOSOFÍA DEL JARDÍN	103
<i>Eduardo Velázquez Suárez</i>	
PARTE II	
EDUCACIÓN, INSTRUCCIÓN Y PEDAGOGÍA: UN CAMBIO DE PARADIGMA	113
INTRODUCCIÓN A LA SEGUNDA PARTE	115
LA PATRÍSTICA: REFLEXIONES SOBRE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA	119
<i>Alejo Ortiz Cirilo</i>	
PINCELADAS PEDAGÓGICAS A LA LUZ DE TRES AUTORES: ROTTERDAM, MONTAIGNE Y COMENIO	131
<i>Yazmin Silva Chicon, Cecilia Gallardo Bautista y Jorge Martínez Jiménez</i>	
LA INFLUENCIA DE LOS JESUITAS EN LA EDUCACIÓN MODERNA	145
<i>Cristina Aguirre Beltrán</i>	
LA RATIO STUDIORUM: ¿EL PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS JESUITAS CONSTITUYE UNA TEORÍA PEDAGÓGICA?	155
<i>Mario Aguirre Beltrán</i>	

EDUCACIÓN EN LA NUEVA ESPAÑA Y FORMACIÓN DE LAS NIÑAS DURANTE EL VIRREINATO	167
<i>Elizabeth Rojas Samperio</i>	
ILUSTRACIÓN Y LIBERACIÓN DEL SER HUMANO EN MÉXICO DEL SIGLO XVIII: APORTACIONES DE ALZATE Y BARTOLACHE A LA EDUCACIÓN	177
<i>Leonel Hernández Polo</i>	
JUÁREZ Y LA EDUCACIÓN REPUBLICANA	191
<i>Mario Aguirre Beltrán</i>	
PARTE III	
LA TEORÍA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA: ENFOQUES EDUCATIVOS	203
INTRODUCCIÓN A LA TERCERA PARTE	205
TEORÍAS PEDAGÓGICAS PREDOMINANTES EN EL SIGLO XX	207
<i>Elizabeth Rojas Samperio</i>	
APORTACIONES PEDAGÓGICAS EN MÉXICO: GABINO BARREDA Y JOSÉ VASCONCELOS	219
<i>Yenyfer Hernández Rangel</i>	
APRENDIZAJE Y SIGNIFICADO EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE PLATÓN Y AUSUBEL	229
<i>Mariana Garduño Rojas</i>	
BÚSQUEDA DE LA FELICIDAD EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO: ARISTÓTELES Y SUMMERHILL	239
<i>Alejo Ortiz Cirilo</i>	
AUTONOMÍA Y LIBERTAD EN FREIRE: CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA PEDAGOGÍA	251
<i>Metztli Enríquez Ramírez y Sandra Huila Cruz</i>	

PARTE IV	
MODELOS Y TENDENCIAS EN LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA: HACIA EL SIGLO XXI EN MÉXICO.....	257
INTRODUCCIÓN A LA CUARTA PARTE	259
PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN MÉXICO: LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.....	261
<i>Elizabeth Rojas Samperio</i>	
LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN MÉXICO A TRAVÉS DE LAS TÉCNICAS FREINET	271
<i>Diana Luz Elías</i>	
MONTESORI, MALAGUZZI Y RIVA: ESPACIOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES	285
<i>Emilie Martín Bourillon</i>	
GIOVANNI RIVA Y LA EDUCACIÓN: LA PASIÓN INFINITA.....	303
<i>Angelina Volpe</i>	
CONOCIMIENTO, PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	317
<i>Eduardo Velázquez Suárez</i>	
EPÍLOGO.....	329

*A Miguel Ángel Niño Uribe y a José Juan Vergara Gaspar,
dos almas que nos enseñaron a percibir la profundidad
del mundo de maneras diferentes,
con alegría y amor.*

PRÓLOGO

Mario Aguirre Beltrán¹

¿De qué nos libra la teoría pedagógica en la escuela?, ¿de qué nos libera contar con la teoría pedagógica en el salón de clases?, ¿de qué nos ampara reflexionar desde la teoría pedagógica nuestra práctica docente? La teoría pedagógica en la escuela nos libra del empirismo, nos libera de la aplicación –a raja tabla– de recetas didácticas ensayadas como repetición estéril, acéfala de contenido. La teoría pedagógica en el recinto educativo nos ampara de intervenir en la enseñanza cercenando el componente reflexivo de la educación al usar sólo la parte orientada a la instrucción.

El proceso educativo está compuesto por el trinomio *educación-instrucción-formación*, si falta uno de los componentes, el proceso queda trunco, incompleto, mutilado, ajeno a la posibilidad de insertarse en la dialéctica procedimental de la teoría e investigación educativa: *ir de la práctica educativa a la teoría educativa y de la teoría educativa a su práctica*. En este proceder, se produce un *plus* de conocimiento que modifica las prácticas y la teoría, en una espiral ascendente que contribuye al mejoramiento escolar, al

¹ Maestría en Ciencias Sociales por Flacso. Profesor del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica.

perfeccionamiento –como aspiración– de la pedagogía, al desarrollo de la educación y a la evolución de la teoría de la enseñanza a la teoría pedagógica.

La teoría pedagógica nos preserva de quedarnos anclados en el componente medio del tríptico, en la mera instrucción; en el mecanismo de trabajo que corresponde a la didáctica, a los medios de la enseñanza, al arte de aleccionar, ajenos, alejados, escindidos del componente reflexivo, del dispositivo teórico para transformar el hecho educativo en sistema de enseñanza, en el cuerpo de doctrina.

Desde la antigüedad clásica griega sabemos que el utilitarismo pregonado por los sofistas no educaba a la juventud en la virtud; no formaba, sólo instruía en la técnica de la retórica, en la *tecné*, no en la *areté*. Así lo comprobó Menón, dialogando con Sócrates: la virtud no puede ser enseñada si es contemplada con fines utilitarios, como instrumento procedimental de rendimiento práctico. En cambio, cuando la finalidad está encaminada al desentrañamiento de la verdad interior, la virtud aflora, se da como en un alumbramiento, como procede Sócrates a través de la mayéutica, sin ningún interés rentable que no sea el proceso de descubrimiento de la verdad que el propio interlocutor ensaya, descubre en su remembranza.

En un texto del filósofo español Emilio Lledó, cita a Walter Benjamin con respecto de la enseñanza utilitaria: “Esforcémonos por cultivar lo humano, en enseñar las verdaderas humanidades y olvidémonos de las supuestas utilidades que acaban sirviendo a la agresión, al dominio, a la muerte del saber”. (Lledó, 1999. p. 79). Benjamin es tajante contra el pragmatismo, pues le parece una tiranía la idea de la utilidad, ya que llega al centro de la vida creadora, aniquilándola, procurando la muerte más profunda del futuro del conocimiento (Herrán de la, *et. al.* 2000, p. 230).

Enfrentando la tiránica idea de la utilidad educativa es como está pensado este trabajo, en él que se conjuga la concepción de la necesidad de la pedagogía como elemento ineludible en la escuela, en el aula, y la necesidad del acto áulico, (educativo) como el espacio indispensable para la recreación del cuerpo de saberes que lo

recrea, en la lógica de que la reflexión del acto educativo constituye a la teoría pedagógica, a la vez que se reconoce al hecho educativo como parte constituyente de la teoría pedagógica.

La propuesta rizomática de estos trabajos, ilustran, cada uno por sí mismo, las experiencias históricas de la relación establecida entre la teoría pedagógica y la docencia práctica, a la vez que se destacan los planos de conexión que muestran su común propósito, se trata, precisamente, de un rizoma constituido por bulbos autónomos que desarrollan su propio crecimiento teórico, a la vez que constituyen al conjunto de la planta, en este caso del libro. De esta manera se muestran los textos, aquí presentados, como, por ejemplo, los dedicados a la propuesta pedagógica de los Jesuitas –la *Ratio Studiorum*– que durante más de cincuenta años fue y vino de los colegios al claustro y del claustro a los colegios en la dialéctica aquí preconizada.

En el trabajo de *La escuela pitagórica: Un espacio colectivo de iniciación pedagógica*, Jeannette Escalera destaca: “Su escuela se distinguía porque en ella se desarrollaba la teoría y la *praxis*, las ciencias y las artes reunidas, la práctica de la *techné*, en sus dos significados arte y técnica, *poiesis*”. Como se puede apreciar desde la remota antigüedad clásica existe la preocupación por la necesidad de la reflexión crítica del acto educativo. Juan Pablo García, en su trabajo sobre *Sócrates: su método y cómo el alma debe ser educada*, apunta: “tenía la firme idea de que la virtud se puede enseñar, pero que no se podía enseñar de una manera superficial, es decir, como simple transmisión, sino [...] que mediante una buena acción educativa”, es decir, desde la práctica y la reflexión, no desde la “utilidad”. Eduardo Segoviano en su artículo sobre la Academia de Platón colige que los alumnos “también se dedican a la reflexión, a la investigación y al estudio de la dialéctica. La Academia es precursora de las que, más tarde, serían las universidades”. En este rizomático libro, se destaca la espiral sobre la reflexión de la práctica educativa que vincula los nódulos de análisis unos con otros, idea que atraviesa al conjunto de los capítulos del libro.

La revisión de las principales ideas filosóficas y pedagógicas en la historia de la educación, de los conocimientos científicos que se difundían, y de las recomendaciones que se hacían para mejorar la educación y otras actividades de los hombres, da cuenta de una historia de la teoría pedagógica que incluye la ciencia, la filosofía, la tecnología, las artes y las letras. Todo incluido como si ya se hablase desde aquellos tiempos de una interdisciplinariedad y de una transdisciplinariedad. Los intelectuales ilustrados, por ejemplo, buscaron poner estos conocimientos al alcance de todos. Por ello, se les puede considerar como educadores y teóricos de la pedagogía. La teoría pedagógica hace que los principios de las ciencias, de la filosofía, de las artes y de las técnicas tengan sentido y estén al alcance de todos. El ser humano que obtiene estos elementos por medio de la educación, puede forjarse como ilustrado y de grandes méritos. Puede ser un hombre libre. De esta manera, la educación y la teoría pedagógica consiguen la liberación del ser humano.

Toca al lector descubrir el *hilo de Ariadna* que entreteje los trabajos aquí expuestos –con el anticipo de que el material que compone este libro une inseparablemente la teoría y la práctica, *theoría* y *práxis* como una unidad– lo cual se hace patente al escudriñarlos en nuestros cuatro núdulos de análisis: *La teoría Pedagógica en las escuelas de la antigüedad: escuelas en la Antigua Grecia; Educación, instrucción y pedagogía: un cambio de paradigma; La teoría pedagógica en la escuela: enfoques educativos y, Modelos y tendencias en la escuela contemporánea: hacia el siglo XXI en México.*

REFERENCIAS

- Herrán, de la A. et al. (2000) *Freire: ¿todos los caracoles se mueren siempre?* Madrid: De la Torre.
- Lledó, E. (1999). *Imágenes y palabras. Ensayo de humanidades.* Madrid: Taurus.

INTRODUCCIÓN

*Jeannette Escalera Bourillon*²

Lo que en este libro se presenta es una investigación sobre la necesidad que surge de estudiar la *teoría pedagógica* en la escuela, para ello, hemos trabajado dos perspectivas de análisis: a partir de una revisión histórica, y desde una lógica estructural. Nos hemos centrado en revisar cómo es que se ha ido constituyendo el discurso teórico-pedagógico en las escuelas desde la antigüedad hasta nuestros días.

Se pretende comprender y repensar algunos problemas e hipótesis que desde diferentes posturas hacen posible el saber pedagógico, y cómo éste se ha reformulado, poco a poco, para construir nuevos objetos de conocimiento, de estudio y de investigación, se revisan para ello, algunos autores, corrientes y escuelas, que a través de la historia se han ocupado de este asunto.

Al mismo tiempo, se trata de responder a algunas de las siguientes interrogantes: ¿Qué es y cómo se ha ido construyendo la teoría pedagógica a través del proceso histórico en diferentes etapas,

² Doctora en Filosofía por la UNAM. Profesora del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la UPN y miembro fundador de la Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica.

tiempos, escuelas y contextos en el mundo occidental? ¿Se puede hablar de teoría pedagógica en la escuela? ¿Los currículos escolares en los programas nacionales se construyen fundamentados en una teoría pedagógica clara? ¿Qué tarea desempeña la teoría pedagógica en la adquisición de conocimientos? ¿Qué papel juega la teoría pedagógica en la escuela? ¿Qué papel juegan la educación y la teoría pedagógica en las respuestas a estas interrogantes?

Esta investigación surge de tres anteriores: *La necesidad de la pedagogía* (2003); *Ética y estética en la construcción de teoría pedagógica. La educación como proceso de humanización* (2013) y, *La necesidad de la ética y la estética en la teoría pedagógica: un encuentro entre sujetos interlocutores* (2017), en las que se advierte, por un lado, que es necesario reconsiderar la manera como se entiende la pedagogía en la actualidad, y por otro, que es preciso concebir la categoría *teoría pedagógica* tomando en cuenta factores epistemológicos no sólo los científicos, sino a través de la ética y la estética.

En este cuarto libro, que constituye un cuarto tomo, se trata de descubrir cómo se ha ido constituyendo la teoría pedagógica desde diferentes corrientes y escuelas filosóficas y pedagógicas y, al igual que en otras investigaciones anteriores, en ésta se hizo énfasis en que en los programas educativos se examinen aspectos formativos, no sólo desde el punto de vista axiológico, es decir, desde el impulso de los valores, sino también, desde una visión ética –desarrollo de las virtudes– desde lo social, lo humano, la diversidad cultural y la apreciación estética.

El pedagogo, en cierto sentido, es la conciencia crítica de la sociedad en la que vive, y una de las diferencias entre el filósofo, el científico, el artista y el pedagogo, consiste en que mientras el filósofo crea conceptos sobre los acontecimientos del mundo y de la realidad; el científico trata de mostrar que esas explicaciones son verdaderas; el artista busca mostrar al mundo su propio mundo; y el pedagogo educa para transformarlo.

La historia de las ideas no es necesariamente congruente con la historia de la educación, pero siempre se encuentran nódulos de

enlace entre unos acontecimientos con otros, pero como los educadores desarrollan su vida de hombres en un medio ambiente y en un entorno no exclusivamente pedagógicos, la teoría pedagógica no puede dejar de lado a la historia de las ideas, ni a la historia de las ciencias, ni a la filosofía, ni a la historia del arte, ni a la historia de la propia pedagogía.

La filosofía –dicen Deleuze y Guattari– “es el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos. [...] Los conceptos, ya lo veremos, necesitan de personajes conceptuales que contribuyan a definirlos” (1991, p. 8). Así, cuando se plantean problemas relativos al desarrollo de la pedagogía y sus representaciones se llega muy pronto a la convicción de que los planteamientos pedagógicos, que se han abordado hasta el momento, no están suficientemente conectados. Muchos de los estudios que se han hecho al respecto adolecen de observaciones y vínculos que deberían estar considerados en sus análisis, síntesis y críticas. La mayoría de los tratados sobre pedagogía se limitan a dar cuenta de esquemas gruesos de lo que ha sucedido o está sucediendo en el mundo educativo, algunos profundizan un tanto sobre algunas teorías de importante interés, sin embargo, no encuentran ramificaciones de contacto que intersecten una multiplicidad de raíces secundarias que surjan de la perturbación laberíntica de sus articulaciones, se quedan, en muchos de los casos, en simples justificaciones que apenas esbozan el alcance y la esencia de tal o cual teoría, más aún, cuando consiguen investigar las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se encuentra entrelazada la pedagogía no llegan a considerar los obstáculos externos como las complejidades o fugacidades de los fenómenos, ni siquiera a incriminar la debilidad de los sentidos o del espíritu humano, donde aparecen por una especie de necesidad funcional los entorpecimientos y las confusiones acerca de lo qué es y debe ser la educación.

El discurso filosófico concreto acerca de la pedagogía, no sólo tendría que ser un nuevo discurso, o una teoría acerca del discurso pedagógico, sino en su forma concreta y en su contenido, correspondería a un rizoma de posibilidades y modalidades de hablar de

la integración de un entretejido de raicillas y rizomas acerca de la filosofía, la pedagogía, las teorías pedagógicas y la educación; contemplando a la teoría pedagógica desde la propia pedagogía para dar cuenta, no sólo de la científicidad de la misma, sino de su historicidad. No únicamente desde el punto de vista de la dualidad sujeto-objeto, sino en términos de un nuevo proyecto sintetizador, entretejedor de los aspectos científicos, ideológicos, filosóficos psicológicos, económicos, éticos y estéticos, considerando lo múltiple como la forma más simple posible. A este tipo de sistema podría denominarse rizoma, como lo sugieren Deleuze y Guattari:

Un rizoma como tronco subterráneo se distingue radicalmente de las raíces y las raicillas. Los bulbos y los tubérculos son rizomas. Aunque hay plantas con raíz o raicilla que, desde cualquier otro punto de vista, pueden ser consideradas como rizomorfas. [...] En sí, el rizoma posee muy diversas formas, desde su extensión superficial, ramificada en todos los sentidos, hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos; cualquier punto del rizoma se puede conectar con otro cualquier y debe hacerlo. No es igual con el árbol ni la raíz que siempre fijan un punto, un orden. A la manera de Chomsky, el árbol lingüístico todavía comienza en su punto S y procede por dicotomía. [...] Por el contrario, en un rizoma cada rasgo no remite forzosamente a un rasgo lingüístico: eslabones semióticos de cualquier naturaleza están ahí conectados en formas de codificación muy distintas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc., poniendo en práctica, no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estados de cosas. (Deleuze y Guattari, 2014, pp 29-30).

Hubiéramos querido en este libro desarrollar semejante complejidad, pero al estarlo realizando nos dimos cuenta de la dificultad que este empeño significa, pero si realmente se quiere comprender lo que es la teoría pedagógica en la escuela, no debemos pensar que la historia de la pedagogía es algo obvio y mucho menos pretender que el objetivo señalado busca la existencia de una historia de la pedagogía que comprenda únicamente a la práctica específica de las prácticas educativas. ¿Pues qué sentido tiene hacer historia

de la teoría pedagógica? ¿Para quién es el problema de la historia de la pedagogía en la escuela? ¿En función de quién se elaboran estos discursos? El planteamiento de tales preguntas nos sugiere cierta relación de vecindad entre la historia de la ciencia y la filosofía, con la historia del arte, la ética, la estética y la historia de la pedagogía.

Autores como Bachelard, Koyré, Canguilhem, Foucault, Pecheux, Lecourt, Deleuze y Guattari se han preocupado por tratar de distinguir el discurso científico del discurso ideológico, por medio de dos tipos de estudios: el estudio de la retórica (el lenguaje de la ideología) y el estudio de los lenguajes formales (el lenguaje de las ciencias) también separan el discurso estético que lucha en contra de la univocidad del lenguaje y contra la estructura arbitrariamente lógica.

Si tomamos la realidad presente como un conjunto de significantes, la actividad del sujeto-objeto en general es la actividad por medio de la cual a estos significantes se les asocian signos y símbolos. “Al examinar, entonces, la variedad de lenguajes, nos hallamos ante la necesidad de dar cuenta de sus determinaciones recíprocas, a saber, de la cultura, esto es, del saber en su totalidad” (Ramírez, 1978, p. 5). ¿Desde dónde es posible hacer la crítica de la instrumentación de la razón? ¿Acaso la ciencia del lenguaje que conecta el discurso crítico con el discurso lingüístico, donde la razón viene a ser el instrumento que hace que se conciba a la realidad como lo dado puede responder la pregunta anterior? De esta manera, nos hallamos con una nueva conexión entre el discurso crítico con el epistemológico. La ciencia misma deviene así en ideología.

Tenemos que, por un lado, el lenguaje mismo traduce todo en términos de razón. Pero, el poeta está encargado de traducir todo en términos de imaginación:

La poesía recurre a la visión, y el lenguaje no suministra más que conceptos. Esto quiere decir que la palabra despoja al objeto que desea representar de su naturaleza sensual en individual e introduce en él algo que le es propio, una cualidad general que es extraña al objeto original (Fischer, 1973, p. 21).

La significación se revela no en los detalles sino en su conjunto. El tema sólo se eleva a la categoría de contenido en virtud del artista. “Pues el contenido no es únicamente lo que se presenta, sino también cómo se presenta, en qué contexto, con qué grado de conciencia social e individual” (Fischer, 1973, p. 155). Todo depende de la óptica del artista, pero no hay que olvidar, que los artistas desarrollan su vida de hombres en un medio ambiente y en un entorno no exclusivamente artísticos, lo mismo que los pedagogos y los educadores.

Llegando a este punto, uno se pregunta, ¿pero, entonces, qué es la pedagogía? A la que le encontramos multiplicidad de respuestas, diversidad de teorías y gran cantidad de puntos de vista que se conectan unos con otros. Los hay subjetivistas, objetivistas, empiristas, idealistas, positivistas..., de lo que se trata, es de hacer una revisión concienzuda, de establecer relaciones externas con otras disciplinas, en donde los conceptos son personajes que intervienen y cambian a su vez a medida que surgen cuestiones nuevas y se desarrollan dramas también nuevos.

La relatividad y la absolutidad del concepto son como su pedagogía y su ontología, su creación y su autopoiesis, su idealidad y su realidad. Real sin ser actual, Ideal sin ser abstracto... El concepto se define por su consistencia, endoconsistencia y exoconsistencia, pero carece de *referencia*: es autorreferencial, se plantea a sí mismo y plantea su objeto al mismo tiempo que es creado. El constructivismo une lo relativo y lo absoluto. [...] así se habla del teorema de Pitágoras, de coordenadas cartesianas, de número hamiltoniano, de función de Lagrange, exactamente igual que de Idea platónica, o de cogito de Descartes, etc. Pero por mucho que los nombres propios que acompañan de este modo a la enunciación sean históricos, y figuren como tales, constituyen máscaras para otros devenires, tan sólo sirven de seudónimos para entidades singulares más secretas (Deleuze y Guattari, 1991, pp. 27-29).

En esta investigación se revisan los contenidos teórico-pedagógicos que fundamentan el contenido de la estructura curricular de una escuela o postura pedagógica. Para ello, se trabajarán algunas

escuelas de la antigüedad, entre ellas, la escuela de Elea; la de Safo; la educación espartana; la *areté* en Homero y Hesíodo; la escuela pitagórica; la Academia de Platón; la herencia del Liceo aristotélico; la educación hedonista; la patrística; el planteamiento pedagógico de los jesuitas; la constitución de la escuela en el Renacimiento; la formación de las niñas en la época colonial en México; la Ilustración en Alzate y Bartolache; la educación republicana en la época de Juárez; las aportaciones pedagógicas de Barreda y Vasconcelos; Platón y Ausubel; Aristóteles y Summerhill; autonomía y libertad en Freire; se revisan los planes y programas de educación desde la enseñanza de la lengua española; la enseñanza del inglés desde las técnicas Freinet; se trabaja acerca de los espacios educativos formales y no formales en Montessori, Malaguzzi y Riva; y la educación como pasión infinita en Giovanni Riva, para terminar el libro con un artículo muy interesante sobre conocimiento y práctica pedagógica desde la pedagogía crítica.

El índice temático está constituido por cuatro bloques. En el primero, se expone la teoría pedagógica en las escuelas de la antigüedad, desde la *paideia* griega hasta la escuela peripatética y su influencia en la escuela tradicional. En el segundo, cuyo título es “Educación, instrucción y pedagogía: Un cambio de paradigma”, se recuperan las ideas de un mundo diferente al que veíamos en los griegos, no para hacer una comparación, porque ambos periodos son importantes para nuestros tiempos, pero sí para profundizar de manera crítica en la teoría pedagógica que trajo consigo un cambio de paradigma y una nueva concepción del mundo, desde la constitución de la escuela en el Renacimiento, hasta los preceptos de la Ilustración y su influencia en el liberalismo de Benito Juárez en México. En el tercero se revisan distintos enfoques educativos en diferentes escuelas, se destacan distintas visiones de algunos autores que han influido en el progreso de la teoría pedagógica y en el proceso educativo, entre ellos, Gabino Barreda y José Vasconcelos, Freire, Ausubel y Neill en Summerhill, se destaca el uso del lenguaje, la dialéctica y la interacción humana como elementos indispensables

para la construcción del conocimiento, el aprendizaje y la convivencia. El lector podrá encontrar diversas interpretaciones de la tarea de los educadores y educandos en este bloque. Por último, en el cuarto se examinan algunos modelos y tendencias en la escuela contemporánea, desde una mirada hacia la pedagogía crítica y se revisan los planes y programas de educación de los últimos dos sexenios en México con respecto a la enseñanza de la lengua

En esta investigación se emplearon los métodos: crítico, hermenéutico, documental e historiográfico. En cuanto a las estrategias de indagación o intervención, el trabajo se llevó a cabo por todos los integrantes del equipo, alumnos y exalumnos de Licenciatura en Pedagogía y de la Maestría en Desarrollo Educativo, profesores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), especialmente del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica y de la Opción de Campo Investigación Educativa, Teoría Pedagógica y Práctica Docente; además de dos profesores invitados de otras instituciones.

El trabajo se desarrolló bajo mi supervisión y coordinación, con ayuda de Mario Aguirre Beltrán y Elizabeth Rojas Samperio. Las tareas se repartieron según los intereses de los participantes, cada uno investigó el tema propuesto que se especifica en el índice temático, y entregó avances para su discusión y revisión en las reuniones que se realizaron cada martes de cada semana, durante el tiempo que duró la investigación del proyecto, aproximadamente tres años. Una vez que se tuvieron todos los artículos se organizaron e integraron en un solo documento, que ha sido revisado para dar unidad y congruencia, tanto a los contenidos como a la redacción y estilo, siempre buscando que sigan un mismo hilo conductor y que respondan, de alguna manera, a las preguntas planteadas en el documento y a los objetivos específicos. Cada participante eligió su propia estrategia de indagación según sus requerimientos.

Estimado lector, esperamos que estas páginas sean de su agrado ya que han sido escritas con el objetivo de destacar la importancia de la teoría pedagógica en la escuela y, tal como lo menciona Leonel Polo, “La teoría pedagógica es un discurso y una reflexión filosófica

que involucra a todas las ramas del conocimiento humano para formar un hombre libre y pleno. La educación y la teoría pedagógica consiguen la liberación del ser humano”.

REFERENCIAS

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Fischer, E. (1973). *La Necesidad del arte*. Barcelona: Península.
- Rajchman, J. (2007). *Deleuze: un mapa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ramírez Castañeda, S. (1978). *Notas para otra filosofía de las ciencias*. México: Facultad de Ciencias. UNAM. Comunicación Interna núm. 21, Serie Comunicación Técnica e investigación. Departamento de Matemáticas.

PARTE I
TEORÍA PEDAGÓGICA EN LAS ESCUELAS DE LA ANTIGÜEDAD:
ESCUELAS EN LA ANTIGUA GRECIA

INTRODUCCIÓN A LA PRIMERA PARTE

En este capítulo se analiza la manera en que desde la antigüedad clásica se ha venido construyendo la teoría pedagógica en torno a un fin primordial: el perfeccionamiento humano que, si bien es una utopía, sirve como mecanismo de humanización.

Los filósofos aquí trabajados, desde Homero –el gran educador de Grecia–, hasta Epicuro –y su filosofía “maldita”–, nos brindan la posibilidad de constatar que la idea de la construcción de la teoría pedagógica es en razón de la mejora de la humanidad, cultivándose en distintos planos, por ejemplo, la felicidad (Epicuro), la economía y la sabiduría cotidiana (Hesíodo) o la reflexión que se proyectó hacia el futuro en ciencias, como la física, en el correspondiente artículo Unidad y existencia, movimiento y cambio: la escuela de Elea y Heráclito escrito por la coordinadora de esta obra. Así veremos el legado que los filósofos clásicos le dieron a la teoría pedagógica y a la humanidad. Cada una de estas perspectivas nos revela cómo se formaron los hombres en la antigüedad griega en distintas escuelas, como la Academia, el Jardín, el Liceo, o la escuela de Elea; también con las obras como la *Iliada* y la *Odisea* de Homero, o *Los trabajos y los días* de Hesíodo.

En este apartado se presentan los aportes de las distintas escuelas en lo que más tarde se constituiría como teoría pedagógica. Los

autores de este capítulo examinan a los pitagóricos, el pensamiento de Platón y la formación de su centro educativo; también se abordan los aportes de la Academia o el pensamiento de Platón y Aristóteles y de cómo dieron forma a la filosofía epicúrea. Es de resaltar el trabajo de vinculación, de conexión, de los autores que, abordando temas diversos y hasta contrapuestos, siempre se preocuparon de tender vínculos, a la manera de rizomas, que aproximarán las temáticas en torno a la médula que le da título a este libro, la teoría pedagógica en la escuela, o más precisamente, en las escuelas, puesto que se trata, en este caso, de diferentes escuelas filosóficas.

Es importante mencionar, que en el conjunto de los artículos que componen este capítulo, se trató de rastrear el lazo que anuda a una teoría pedagógica en construcción con las reflexiones que se han ido abandonando de la filosofía clásica

Estos autores tienen la creencia que lo mejor de la filosofía y la pedagogía se encuentra en la cuna de nuestra sociedad occidental, es decir en Grecia, por lo que su rescate puede ser de utilidad para los pedagogos, filósofos y cualquier otra persona interesadas en la unión de la filosofía y la ciencia de la educación, teoría en constante reflexión y permanente construcción, la teoría pedagógica.

EDUCACIÓN EN LA ANTIGUA GRECIA: HOMERO, ESPARTA, SAFO Y HESÍODO

Jeannette Escalera Bourillon

Muchas veces nos hemos preguntado: ¿Por qué cuando escuchamos los nombres de Homero, Hesíodo, Tales de Mileto, Pitágoras, Parménides, Anaxágoras, Platón, Aristóteles, Demócrito y Epicuro, entre otros, nos suenan tan familiares? ¿Qué es lo que hicieron estos personajes que reconocemos sus nombres al oírlos, aún cuando, de repente, no sepamos bien de donde proceden y qué es lo que los ha forjado tan famosos?

Sabemos, porque así nos lo cuentan, que la Grecia antigua fue la cuna de grandes ideas revolucionarias para su tiempo. Nos percatamos de lo que dice Jaeger en su *Paideia*, que: “Grecia representa frente a los grandes pueblos de Oriente un ‘progreso’ fundamental, un nuevo ‘estadio’ en todo cuanto hace referencia a la vida de los hombres en la comunidad.” (1985, p. 4)

Los griegos empezaron a filosofar hacia el año 600 a.C. Esa época se caracteriza por grandes transformaciones sociales y económicas que produjeron una crisis en las formas de gobierno establecidas por la nobleza y que llevaron a los griegos a organizarse de manera diferente, por lo que surgieron regímenes distintos, como la democracia y la tiranía. Otra característica de esta época se gesta en un

cambio de paradigma, en la manera que los griegos concebían el mundo; pasan del pensamiento mítico al especulativo y, con ello abren la puerta a lo que más adelante se considerará conocimiento científico.

El mito motivado por el asombro busca ahora la explicación del todo mediante la pregunta acerca del principio de las cosas, trata de explicar el por qué de los fenómenos de la naturaleza, de las normas sociales y de las instituciones. Cabe señalar que durante esa época la escritura ya existía como una guía para perpetuar los acontecimientos importantes y dejarlos asentados para ser discurrecidos por las nuevas generaciones, de esta manera, llegan a los investigadores inmediatos diversas versiones que se revisan en la actualidad.

Anteriormente eran los aedos los que se encargaban de transmitir las hazañas de los héroes mediante cantos que relataban las proezas de las figuras importantes de aquel tiempo. Fue Homero en el siglo VIII a.C. quien se encargó de recopilar aquel conocimiento y de generar con ello dos grandes epopeyas, la *Iliada* y la *Odisea*, que según Jaeger son “la fuente histórica de la vida de aquel tiempo y la expresión poética de sus ideales” (1986, p. 21). En ellas se muestra la transición de la época de bronce a la de hierro, y se magnifica a los hombres del pasado, cada nueva generación es peor que la anterior. En la *Odisea*, por ejemplo, las crónicas de los hechos del héroe de una tragedia relatan sucesos superiores a los del héroe de una etapa anterior.

Homero: poemas pedagógicos

Para Jaeger, en su libro *Paideia*, es preciso considerar al ser humano de Homero desde dos puntos de vista: el histórico por un lado, y por otro, al hombre arraigado a sus ideales.

En primer lugar hemos de formar en él nuestra imagen del mundo aristocrático, e investigar después cómo el ideal de hombre adquiere forma en los poemas homéricos y cómo su estrecha esfera de validez originaria se ensancha y se convierte en una fuerza educadora de una amplitud mucho mayor (1985, p. 21).

En la *Iliada*, Homero pinta un mundo aristocrático en donde el hombre ordinario no posee *areté*, virtud, fuerza, valor, distinción, señorío. La *areté* está reservada para la nobleza.

El concepto de *areté* es usado con frecuencia por Homero, así como en los siglos posteriores, en su más amplio sentido, no sólo para designar la excelencia humana, sino también la superioridad de seres no humanos, como la fuerza de los dioses o el valor y la rapidez de los caballos nobles (Jaeger, 1985, p. 21).

El valor del hombre griego está representado en lo que otros dicen de él; incluso, lo mismo se da para los dioses, quienes también se preocupan por merecer la distinción de los demás. Muchas veces el hombre y la mujer son castigados solamente porque olvidaron invocar a sus dioses. Por otro lado, es imposible imaginar al hombre homérico en tiempos de paz. En general, para Homero y, de acuerdo con las características del pensamiento de aquel tiempo, la fuerza y la destreza de los guerreros o de los luchadores, y ante todo el valor heroico, están íntimamente unidos a la acción moral (Jaeger, 1985, p. 22).

La *Iliada* y la *Odisea* narran tiempos antiguos, pero proyectan tiempos futuros. En los momentos de intimidad el poeta vislumbra a los antiguos en los actuales que son los que él conoce. Los aedos son importantes, en tanto que se encargan de contar las hazañas de los héroes. Los héroes lo que quieren siempre es ser cantados por los aedos, quieren entrar en el mundo de los mitos. Quieren ser reconocidos y ostentados por todos. El honor y la gloria se alcanzan en el celo exuberante de su dignidad. A diferencia de lo que opina Aristóteles en la *Ética eudemia*, en donde la soberbia es un exceso, que se aleja de la magnanimidad, del justo medio, los héroes de la *Iliada* alcanzan una vanidad extrema. Tenemos el ejemplo de Aquiles, Patroclo y Héctor, quienes aventuraron su energía hasta la exageración y aunque alcanzaron el honor que merecieron, y fue grande por sus actos de inigualable valentía, sus actos por exceso reclamaron la misma cualidad de la prudencia, del justo medio, digno también de ser glorificado.

Aquiles es demasiado testarudo y envía a su querido amigo Patroclo a la batalla para salvar a los griegos porque su orgullo no le permite ir él mismo. Así, Patroclo muere: el compasivo Patroclo se emociona tanto de su propio éxito en la batalla que olvida la advertencia de Aquiles de regresar tan pronto haya cumplido la misión de alejar a los troyanos de los barcos griegos y, así, es muerto. Por su parte Héctor, el concienzudo defensor de Troya, se confía con su racha de éxitos en ausencia de Aquiles y luego esta confianza lo mata (Scodel, 2014, p. 39).

Ruth Scodel, reconociendo lo que señala Aristóteles en la *Poética*, nos dice: “Homero fue el germen de la inspiración más importante de la tragedia [Luego nos asegura que] los poemas homéricos eran un elemento central de la educación tradicional” (2014, p. 38) de aquella época. Jaeger también hace alusión a la importancia de la poesía en la educación, y afirma refiriéndose a los certámenes que se realizaban en honor a Patroclo muerto: “De ahí el goce inagotable de la narración poética de tales *aristeiai*” (1985, p. 23), y nos aclara que:

El nombre de *aristoi* (jefes) conviene a un grupo numeroso, pero, en este grupo, que se levanta por encima de la masa, hay una lucha por aspirar a la *areté*. La lucha y la victoria son en el concepto caballeresco, la verdadera prueba del fuego de la virtud humana (Jaeger, 1985, p. 23).

Más adelante Jaeger afirma que: “Esta rivalidad acuñó como lema de caballería el verso citado por los educadores de todos los tiempos; *αἰὲν ἀριστέειν καὶ ὑπείροχον ἔμμεναι ἄλλων* [Los mejores y los vencedores son sin embargo los menos, la traducción es mía]” (1985, p. 23). En este precepto que es abandonado más tarde, poco a poco, por el igualitarismo de la sabiduría pedagógica, Homero condensó de un modo breve y certero la conciencia pedagógica de la nobleza de su tiempo (1985, pp. 23-24).

Hay un pasaje en la *Iliada* en donde Homero deja ver que esta obra es un claro testimonio de la alta conciencia educadora de la

nobleza antigua, pues es él, el viejo Fénix, el educador de Aquiles, quien le recuerda al joven que para dos cosas ha sido educado; para pronunciar palabras y para realizar acciones, es decir, demostrar la soberanía del espíritu, sobre la palabra, a través de los actos, de la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace (Homero, 2001, Canto IX)

El anciano jinete Peleo quiso que yo te acompañase el día en que te envió desde Pitia a Agamenón, todavía niño, y sin experiencia de la funesta guerra ni del ágora, donde los varones se hacen ilustres; y me mandó que te enseñara a hablar bien, y a realizar grandes hechos (Homero, *Iliada*, 2001).¹

Werner Jaeger nos recuerda que entre los preceptos que regían la conducta de los griegos se hacía hincapié en mandamientos como: “honra a los dioses, honra a tu padre y a tu madre, respeta a los extranjeros” (*Paideia*. 1985, p. 19). Moralidad que se expresaba mediante reglas que eran transmitidas oralmente “a través de los siglos; en parte, en la comunicación de conocimientos y habilidades profesionales, cuyo conjunto, en la medida en que es transmisible, designaron los griegos, con la palabra *techné*.” (p. 19). Pero no sólo Jaeger piensa que la *paideia* es *techné*, también Henri-Irénée Marrou nos dice en su *Historia de la educación en la antigüedad* que: “La educación es la técnica colectiva mediante la cual una sociedad inicia a su generación joven en los valores y en las técnicas que caracterizan la vida de su civilización” (1998, p. 13) y Aristóteles comienza su *Ética Nicomaquea* diciendo: “Todo arte [*τέχνη*] y toda investigación científica, lo mismo que toda acción y elección, parecen tender a algún bien; y por ello definieron con toda pulcritud el bien los que dijeron ser aquello a que todas las cosas aspiran” (1983, p. 1).²

¹ Tr. Luis Sagalá y Estelella (2001). Madrid: Clásicos Universales, Canto IX, 437-432.

² Antonio Gómez Robledo, traductor de esta obra, da el significado de arte a la palabra *τέχνη*, mientras que Pabón y De Urbina (1989) en el *Diccionario Vox* la definen como: arte; arte bella, ciencia, saber; oficio, industria, profesión; habilidad, astucia, maquinación, intriga; medio, expediente, modo, manera; obra de arte.”

El héroe de la *Odisea* también es un ser humano civilizado que conoce muchas ciudades, que habla bien, que es piadoso con los suplicantes, que es respetuoso con las leyes del lugar. Se destacan en esta epopeya otras virtudes menos consideradas en la *Iliada*, como la destreza en el gobierno de la casa, la prudencia y la astucia. Las figuras femeninas aparecen enaltecidas como nunca antes y después. Las mujeres de la *Odisea* adquieren cierto control de mando y de decisión, se les concede la administración de sus hogares y de sus bienes cuando sus maridos están ausentes. Así vemos a Penélope prudente y astuta desempeñando un papel importante en la organización del mando de su casa, una verdadera *aristoi*, mientras Odiseo permanece distanciado por motivos de la guerra contra Troya y, aunque sus pretendientes la acosan intentando quedarse con el poder y los bienes de su reino, ella los disuade mediante una argucia muy significativa, los convence de que al terminar de tejer una manta para su suegro ella contraerá matrimonio con el vencedor de un concurso de arco y flecha. Los interesados esperan impacientes mientras la ven tejer y tejer jornada tras jornada, pero ella desteje por las noches todos los entrelaces logrados en el día. Esta bella metáfora nos conduce a reflexionar acerca de aquello que Bachelard considera como un drama de lo humano que puede servir como símbolo para explicar una situación actual, como un drama condensado. Este drama podría comenzar con el entretrejo de la historia de la educación, de ese entretrejo de hechos intrigados en la trama del tiempo y del espacio, en rizomas de tramas enraizados, donde Penélope teje teorías pedagógicas que se develan a la luz del día y toman forma, pero que en la negrura de la noche se desvanecen, ocultan su fosforescencia, se extravían entre las diferentes épocas, entre las ramificaciones de raíces enterradas. Son los juegos de la historia, donde lo implícito, muchas veces, desaparece entre el hilvanado del ocaso, entre la penumbra de periodos entrelazados a diferentes explicaciones, y conceptualizaciones que cobran

(1989, p. 582) García Bacca en su introducción a la *Poética*, define a la *poética* como arte y como técnica.

diferentes sentidos en distintos momentos, volviendo imperceptible el significado de las palabras, en símbolos complejos. Vemos a una Penélope tejiendo conceptos de día, y destejiéndolos en el silencio del acontecimiento de la tenebrosidad de la incertidumbre de la noche sospechosa. Metáfora que después será recuperada. También tenemos el ejemplo de Nausícaa, quien encuentra a Odiseo desnudo, en un hermoso pasaje de la *Odisea*, ella lo arroja y lo lleva ante la reina, para pedir ayuda a su padre Alcínoo, el rey de los feacios, para que Odiseo pueda regresar a Ítaca. Percibimos en este canto IV a Nausícaa como una líder que lo guía hasta el palacio, es ella la *aristoi* que dirige y planea con prudencia dicha empresa.

Homero muestra la educación guiada por el arquetipo propio de la poesía épica, en sus cantos narra los ejemplos, los que de manera pedagógica nos instruyen, nos educan, nos dan forma. Mientras las personas escuchaban al aedo se extasiaban y aprendían, porque la poesía ofrece la universalidad propia del designio ético-pedagógico basado en el ideal, en el modelo. El educador persuade al educando mediante el ejemplo de un mito. La épica generó más tarde la didáctica de la tragedia.

El mundo homérico no es ni naturalista ni moralista. El hombre de la epopeya está predestinado a morir, como más tarde lo estará el de la tragedia, pero cada uno muere por su propia culpa, porque se descuida, porque comete errores que lo llevan a perder el equilibrio. Cada acto tiene dos explicaciones, la humana y la divina. Muchas veces el hombre o la mujer son asediados por alguna divinidad, como es el caso de Paris, cuando se le pide que elija a la diosa más bella del Olimpo. Las tres diosas ilustres e imponentes le hacen ofrecimientos, La diosa Hera le garantiza el poder de la política y el título de Emperador de Asia; Atenea, diosa de la inteligencia, del conocimiento y de la guerra, le promete la sabiduría y la posibilidad de vencer en las batallas que enfrentase; Afrodita le propone brindarle el amor de la mujer más bella del mundo, que era Helena. El muchacho se decidió, finalmente, por la propuesta que le había hecho Afrodita y le dio la manzana de oro a esta diosa, sin saber que Helena estaba ya casada

con el rey de Esparta, Menelao. Esta inconsciente resolución hubo de traer graves consecuencias para su pueblo, pues, es sabido por todos que fue ésta la causa principal, o más bien el pretexto, que desató la tan conocida guerra entre aqueos y troyanos. A partir de este hecho, Agamenón, hermano de Menelao, obtuvo las tan buscadas razones para invadir Troya, ciudad que deseaba conquistar desde hacía mucho tiempo, pues tenía un enorme interés en su orfebrería, sus célebres tesoros compuestos de valiosos objetos de metales y piedras preciosas, y sus grandes colecciones de puñales, armas, armaduras, artefactos e instrumentos de innumerable valor para combatir con éxito a los adversarios, además, de codiciados utensilios y ornamentos para sus complejas vestiduras, y numerosas vajillas de oro y plata entre otras muchas riquezas. Con este hecho comienza a generarse una de las más destacadas epopeyas del mundo occidental, y a revestirse de variadas interpretaciones el mito griego que junto con otras leyendas se fue constituyendo para dar explicación a las quimeras y supersticiones de las que nuestra cultura es heredera.

La cosmogonía de la epopeya es la proyección del mundo humano hacia el cosmos. En los sueños de los personajes se revela el mundo del futuro, y el futuro expectante se enmascara desfigurado en estos sueños. Sólo el oráculo predice mediante profecías el augurio, la mayoría de las veces, funesto y lamentable. Son los oráculos los que intentan dar una explicación “racional” a los hechos y sucesos, y son los vaticinios los que le permiten al lector tomar conciencia, de forma pedagógica, de la realidad inmersa en los poemas.

En la *Odisea*, Homero también muestra a Helena asediada por todos los nobles de su época, a la cual se le da el poder de decisión, pues Odiseo ha propuesto que el hombre que Helena elija será el ganador que podrá desposarse con ella, y que todos los demás deberán respetar esa determinación. Ella elige a Menelao, pero más tarde Paris la enamora, con ayuda de Afrodita, y huye con él a Troya, motivo por el cual se reúnen todos los ejércitos de aqueos para ir a rescatarla. Más tarde la respetada Helena es perdonada por Menelao y ambos regresan juntos a gobernar Esparta.

La educación en Esparta

Esparta fue una ciudad del Peloponeso en donde la disciplina militar era agobiante, donde todo era reglamentado, incluyendo las relaciones conyugales. Henri-Irénée Marrou comenta en su *Historia de la educación en la antigüedad* que para hablar de la Esparta de aquella época hay dos corrientes que la describen, una expresa una ciudad severa y bárbara, en donde sus habitantes eran analfabetas, pero extremadamente avasallados en cuestiones guerreras, y otra versión revela una Esparta como un gran centro de cultura, “hospitalaria para los extranjeros, acogedora de las artes, de la belleza y de todo aquello que más tarde fingirá rechazar” (1998, p. 40).

Lo que a mí me queda claro, de la lectura de la *Odisea* es que cuando Paris llega a Esparta siempre es recibido con regalos y presentes de todo tipo. También para Telémaco, el hijo de Odiseo, y su amigo Pisistrato, hijo de Nestor, los Reyes Menelao y Helena se esfuerzan por acogerlos con gran alegría, preparan para ellos bañeras bien pulidas y aceites para ser ungidos por sus esclavas, ropa limpia y mantos de lana, luego los hacen sentar a su lado y les sirven vino en jarras de oro. Se les dio de comer y de beber en utensilios de oro y plata, y se colocaron en la mesa numerosos manjares. Lo que habla de la generosa hospitalidad de los lacedemonios del tiempo que Homero describe en sus rapsodias, que no sólo se traduce en una singular virtud de magnificencia que practicaban los nobles de la antigüedad, sino en la posibilidad de educar a los jóvenes espartanos, no sólo en el oficio del manejo de las armas y en el aprendizaje de estrategias militares y de orden técnico para la toma de decisiones guerreras, sino en una educación privilegiada para un selecto grupo de caballeros. Sin embargo, al ideal del caballero homérico de la opulencia del linaje, se opondrá el ideal del guerrero espartano al que se le instruía para ser un gran táctico, metódico, valiente y luchador.

De ahí el profundo sentimiento de solidaridad que une a todos los ciudadanos de una misma ciudad, el ardor con que los individuos se consagran al bienestar

de la patria colectiva, dispuestos a sacrificarse como simples mortales, para que ésta sea inmortal (Marrou, 1998, p. 41).

Henri-Iréné Marrou hace énfasis en la existencia de una revolución moral: “descubrimos una nueva concepción de la virtud, de la perfección espiritual, de la *ἀρετή* que ya no es la *ἀρετή* egoísta de Homero” (1998, p. 41), sino la del valor militar, “la del hombre capaz de aguantar a pie firme la batalla” (p. 42).

Para los espartanos era sumamente importante educar a los ciudadanos en el deporte.

El deporte no estaba reservado exclusivamente a los hombres: el atletismo femenino, acerca del cual Plutarco se detiene a hablar con complacencia [...] aparece documentado desde la primera mitad del siglo VI por encantadoras estatuillas de bronce que representan a jóvenes espartanas en plena carrera, levantando con una mano el borde de la falda, muy corta, por cierto, de su túnica deportiva [Pero la educación espartana no sólo se centraba en el deporte y en la actividad guerrera y física, también le daba singular relevancia a la música] por medio de la danza se vincula con la gimnasia; por medio del canto sirve de vínculo a la poesía, única forma arcaica de la literatura (Marrou, 1998, p. 43)

Marrou comenta, además, que fue en Esparta en el siglo VI a. C:

donde florecieron las dos primeras escuelas, *καταστάσεις* [...]; la primera, la de Terpanthro, que se caracterizaba por el solo vocal o instrumental, ocupa los dos primeros tercios del siglo VII; la segunda “catástasis” (fines del siglo VII, principios del Siglo VI) dedicada especialmente a la lírica coral [...]. Si de todas partes acudían a Esparta creadores virtuosos, ello prueba que estaban seguros de encontrar allí un público digno de ellos y de contar con oportunidades para darse a conocer (1998, p. 43).

En Esparta también eran comunes los sacrificios a los dioses protectores de la ciudad. Se organizaban procesiones que eran

acompañadas por cánticos. El cortejo estaba formado por jóvenes doncellas en carros y de muchachos montados a caballo.

Así en el Santuario de Artemisa Orthia los niños de 10 a 12 años disputaban dos concursos musicales y un juego de “caza” [...]. La fiesta nacional doria de las Carneias de banquetes y de una carrera de persecución; en las Gimnopedias, organizadas por Taletas, actuaban dos coros: uno de adolescentes, otro de hombres casados (Marrou, 1998, p. 44)

Se organizaban también danzas en honor a Artemisa en la que los bailarines utilizaban horribles máscaras de mujeres viejas “cuyo estilo evoca el arte maori” (Marrou, 1998, p. 44). Estas fiestas alcanzaban una gran dote de gracia, donde un coro de muchachas celebraba con versos la belleza de sus educadoras. Todo esto sucedía hasta antes del 550 a.C. Después hubo una revolución política y social avivada por las clases populares que puso fin a esta gloriosa época, provocando la segunda guerra dirigida por Esparta en contra de los mesenios.

Se inicia entonces el divorcio entre Esparta y las demás ciudades griegas que, en conjunto, lejos de retroceder a un Estado de tipo aristocrático, se orientan más bien hacia una forma más o menos acentuada de democracia, respecto de la cual la tiranía supone, precisamente en esta época, una etapa decisiva (Marrou, 1998, p. 45)

Todo esto provocó el empobrecimiento de las actividades artísticas y culturales, del deporte y hasta de la participación de los atletas en las Olimpiadas, poco a poco, la educación se fue orientando más y más, hacia la vieja disciplina con sus esquemas y métodos característicos, tendientes al desarrollo de acciones militares y ejercicios marciales.

Esta tendencia se exagerará todavía más en la Esparta decadente del siglo IV, en la Esparta ya “derrotada” de la época helenística, en la humilde Esparta

municipal de la época imperial romana: entonces cuando la grandeza lacedemonia no es más que un recuerdo, la educación espartana endurecerá sus rasgos con una violencia tanto más desesperada cuanto ya desprovista de todo objeto (Marrou, 1998, p. 45-46)

Debemos recordar que los niños desde que nacían pasaban a formar parte del Estado y que sería éste el que se encargara de su educación en un sistema de escuelas públicas. Cuando un niño nacía era presentado ante un consejo de Ancianos de la Lesche, quienes observaban su constitución física. Si era débil o deforme, se le arrojaba en los abismos del monte Taigüeta o a los Apotetas, depósitos de residuos (Larroyo, 1944, p. 135 y Marrou, 1998, p. 46).

Los niños espartanos vivían al cuidado de sus madres y nodrizas hasta los siete años, una vez cumplida esta edad, el niño le pertenecía al Estado por entero. A partir de esta edad y hasta los 20 a 30 años, iniciaba la educación pública, obligatoria para todos e impartida en establecimientos comunes de tipo militar, dirigidos a su vez por un instructor.

Marrou presenta una pequeña tabla en la que explica que la educación para los muchachos estaba dividida en tres etapas. Cuatro años de educación primaria, de los 8 a los 11 años. Cuatro años de mocedad en sentido estricto, de los 12 a los 15. Desde los 12 años el niño era sometido a una disciplina más severa, deja su hogar por completo, para ingresar a un internado de tipo cuartel “que ya no deberá abandonar ni siquiera al casarse, antes de los 30 años de edad” (1998, p. 48). Cinco años de efebía, de los 16 a los 20. Desde entonces la educación adquiriría un acentuadísimo carácter militar. Los agrupaban en cuadrillas encargadas de la vigilancia policiaca de la ciudad de los 18 a los 20 años. Residían en academias militares de los 20 a los 30. “Al terminar este periodo de su educación eran considerados ciudadanos completos” (Larroyo, 1944, p. 136).

En Esparta, a diferencia de otras ciudades griegas, también había una preocupación genuina por la educación de las mujeres cuyo esfuerzo era paralelo al de los varones. Lo mismo que aquellos, las

muchachas recibían una educación reglamentada y obligatoria, y “se fomentaba en ellas el honor y la valentía” (Larroyo, 1944, p. 137). A las jóvenes se les ejercitaba en el salto, la carrera y el lanzamiento de disco. Su vestido era corto para facilitar sus movimientos, sobre todo, se les proporcionaban clases de danza y de canto, se les enseñaba a cuidar su dieta, su salud y su cuerpo. “Las mujeres espartanas llegaron a ser grandemente admiradas por su vigor y belleza” (Larroyo, 1944, p. 137). Así Homero nos muestra a Helena, una bella mujer fuerte y vigorosa, la más hermosa del mundo de aquel tiempo, según nos cuentan Homero y otros autores clásicos. Helena era espartana.

Las canciones de Alcman, un ciudadano de Esparta, nos muestran que “el espíritu de emulación del sexo no era inferior al de los hombres. [...] la mujer en la vida pública y privada de Esparta era mucho más libre que entre los jonios” (Jaeger, 1985, p. 102), que entre los atenienses. La educación ática no se extendía a las mujeres, su trabajo mayormente manual no gozaba de buena consideración, en Atenas vivían prácticamente confinadas en el gineceo que era, prácticamente, el lugar de la casa reservado a las mujeres, esposa, hijas, sirvientes que, regularmente, se encontraba en el piso superior, quedando la planta baja para la habitación de los varones. Pero, poco a poco, también en Esparta la importancia que se le daba a la educación de las mujeres fue perdiendo fuerza con las conquistas, las guerras y la influencia de otras maneras de pensar, otras formas culturales heredadas de otros pueblos, el reconocimiento hacia las mujeres se fue disipando; se dejó de lado el interés por instruir las, formarlas como ciudadanas activas y se les relegó, desafortunadamente, a los quehaceres domésticos de la vida cotidiana.

Nuestras preguntas, ahora, son las siguientes: ¿Qué ha pasado con la educación de las mujeres desde entonces? ¿Por qué las mujeres han sido marginadas en la historia de occidente? ¿Por qué ellas siguen ocupando roles menores en las sociedades, no sólo de occidente, sino del medio oriente, de África y de Asia? ¿Por qué en muchas ocasiones sus derechos humanos han sido violentados

hasta en las constituciones? Responder estas preguntas son problemas que se quedan para la reflexión de los lectores, pero sí son cuestionamientos que se deben considerar para el análisis de varios proyectos de investigación que quedan abiertos no sólo para las páginas de este libro, sino como posibilidad de estudio y de trabajo que hay que realizar.

Safo: la morada de las discípulas de las Musas

*De la hermosa luna los astros cerca
hacia atrás ocultan luciente el rostro
cuando aquella brilla del todo llena
sobre la tierra*
(Safo, 1998, p. 18)

Pero, no sólo en Esparta las mujeres fueron educadas, también en Lesbos apareció una brillante mujer llamada Safo, quien se encargaría de crear la *Casa de las Servidoras de las Musas* o *La Morada de las Discípulas de las Musas*, una escuela que más adelante tendría una singular repercusión en la educación de las jóvenes de aquella época, en donde el valor ideal de la amistad fundamentaría su labor pedagógica.³ Recordemos que la palabra griega *scholé*, de donde se deriva *escuela*, significaba el tiempo del que se puede disponer para cultivarse. Es precisamente en Jonia, en donde “se desarrollaron excepcionalmente formas de educación femenina, de refinado carácter literario, como en Lesbos, donde parece que la poetisa Safo cuidaba de la educación de un grupo de jovencitas” (Abbagnano y Visalberchi, 2001, p. 45).

³ Safo e Isócrates. Dos modelos para la formación de los jóvenes en la Grecia clásica <http://www.injuve.es/sites/default/files/3%20-%20safo%20e%20isocrates.pdf>

En Lesbos las jóvenes podían acoger una educación complementaria, adicional a la que recibían en su casa al cuidado de sus madres y nodrizas, antes del matrimonio. “Esta educación superior se realizaba en un régimen de vida comunitaria en una escuela” (Marrou, 1998, p. 64) que se presentaba en forma de una cofradía religiosa, dedicada a las diosas de la cultura, bajo la dirección de una maestra, Safo, cuyo ideal de la personalidad de las alumnas se disponía en educarlas en la belleza de la sabiduría mediante la poesía. En la escuela se practicaban ceremonias religiosas y se celebraban fiestas acompañadas de banquetes.

Técnicamente, esta escuela es el equivalente de un “conservatorio de música y declamación” donde se practicaba la danza colectiva, heredada de la tradición minoica, la música instrumental y particularmente la noble lira, así como también el canto. [...] Esta notable pedagogía pone en evidencia el papel educativo de la música, papel que subsistirá a lo largo de toda la tradición clásica; y hasta parece haber sido objeto de una reflexión teológica: cierto fragmento de Safo expresa con claridad la doctrina, tan grata del pensamiento griego, de la inmortalidad alcanzada por el culto de las musas (Marrou, 1998, p. 64).

Pero no fue Safo la única que se dedicó a dirigir escuelas para señoritas, sabemos que hubo otras mujeres importantes dedicadas a esta labor, pero de ellas se sabe, casi nada, entre quienes se destacan se encuentran Andrómeda y Gorgo. Los nombres de ellas han sido documentados gracias a los concursos que se realizaban en aquella época, “en donde el espíritu competitivo hallaba su expresión” (Marrou, 1998, 65). Sabemos que Safo preparó a algunas de las atletas para intervenir en algunos certámenes de carreras pedestres. La educación que se impartía en su escuela no sólo era artística, también tenía relevancia en el aspecto corporal: la gracia, la coquetería, la belleza del cuerpo y la moda eran aspectos revisados y motivados en las alumnas.

Safo vivió aproximadamente entre las dos últimas décadas del siglo VII y las tres primeras del siglo VI a.C., en algún lugar de

Lesbos y vivió en la ciudad de Mitilene, presencié la decadencia política, social, ética y cultural de ese momento, frente al avance del mercantilismo de aquella época. Ella pertenecía a una familia aristocrática de origen eolio, y estuvo involucrada en una rebelión contra el tirano Pítaco, motivo por el cual se le obligó a salir de Lesbos e instalarse en Sicilia bajo el mandato de Mirsilo. Mientras permaneció en Sicilia, Safo aprovechó su estancia para cultivarse, ya que en esta isla la vida era más tranquila, se respiraba un aire de democracia y libertad, podía asistir a conferencias y a cursos de música y coreografía. Allí también dedicó gran parte de su tiempo a escribir y a instruirse en conocimientos que llevó de regreso a Mitilene, en donde fundó su escuela. Su trabajo fue controvertido y la noble Safo no se salvó de ser víctima de envidias y enredos. Sin embargo, a su escuela asistían alumnas de diversas partes del mundo Egeo.

No hay que perder de vista que en el siglo VII, los aedos cantaban historias a través de sus versos, la poesía se empleaba para realizar rituales o para aminorar tareas cotidianas, difícilmente alguien escribía un poema para declarar su amor a otra persona, lo que hace de la poesía de Safo un acontecimiento importante y significativo en el desarrollo de la lírica occidental, definiendo así su naturaleza y esencia. Safo junto al poeta Alceo, que además fue su gran amigo, representan un punto nodal para la poesía coral y monódica, pero sobre todo para las convenciones de estilo y lenguaje propias, ejemplo para los poetas de épocas posteriores a la suya, donde el lenguaje se funde con el sentimiento más profundo. De su extensa obra que comprendía más de 12000 versos sólo conocemos fragmentos y un poema completo, el *Himno a Afrodita*, fragmento 1, preservado por Dionisio de Halicarnaso. Transcribimos aquí una fracción de la versión de este poema traducida al español por José Musso Valiente, redactada en estrofas sáfico-adónicas.

De varios tronos Reina, eterna Venus,
hija de Jove, augusta, en trama docta,

no el pecho mío de dolor ni pena
ruégote oprimas.
Ven amorosa desde el alto cielo,
mi clamor oye, que escuchabas antes
y a mí venías, el paterno alcázar
áureo dejando. [...]
por qué te invoqué –tierna preguntabas–
qué me afligía:
“¿De ti qué espera el frenesí entregado
el pecho triste? ¿A quién, por ventura,
Safo, te ofende?
Si de ti huye, seguiréte ansioso;
si no te ama, te amaré rendido;
y lo que mandes (sic)”⁴

Safo, considerada la décima musa, fue una mujer valiente que a pesar de las dificultades que existían en su época para posibilitar la educación de las jóvenes se ensanchó de fortaleza, no sólo se preocupó por preparar muchachas virtuosas, sino por organizar su escuela, instrumentando en ella normas y programas originales en donde se destacaba la enseñanza y creación de la poesía, en donde se practicaba canto, danza y música instrumental, al mismo tiempo que reflexiones teológicas. Lo mismo que para los pitagóricos, unos pocos años después, en su escuela, la música y la danza dentro de sus actividades de formación también fueron fundamentales; al igual que para Platón en la *República* y en las *Leyes*. Se verá más adelante, como otros educadores, entre ellos José Vasconcelos recupera dentro de sus planes y programas las actividades artísticas, entre ellas la música y la danza. En su obra pedagógica, Vasconcelos logra combinar tanto los contenidos éticos como los estéticos en función de la relación física-ética-estética, tema que

⁴ Esteban Torre, *Los fragmentos 1 y 31 de Safo, y su traducción por José Musso Valiente, pdf.*

de manera singular y propia de su tiempo, también otras escuelas ya habían desarrollado, entre ellas, como ya se dijo, la escuela pitagórica y la Academia de Platón. La pregunta que surge es: ¿Qué ha pasado ahora en nuestros currículos escolares en nuestros planes y programas nacionales educativos? ¿Por qué la poesía, la música, la danza y en general las actividades artísticas han sido desmerecidas? ¿Por qué el mundo en el que nos movemos mengua las posibilidades de desarrollar ciudadanos creativos en las artes? ¿Por qué el paradigma funcionalista ha cobrado tanto auge? En este libro trataremos de dar respuesta a algunas de estas preguntas a lo largo de su desarrollo.

Bajo tierra estarás
 nunca de ti,
 muerta memoria habrá
 ni añoranza; que a ti
 de este rosal

nada las Musas dan;
 ignorada también,
 tú marcharás
 a esa infernal mansión,
 y volando errarás
 siempre sin luz,
 junto a los muertos tú.
 ... pienso yo que jamás
 joven habrá
 viendo la luz del Sol,
 que se pueda decir
 que en su saber
 se te parezca a ti (Safo, 1998, p. 30)

Hesíodo, cantor de la vida: trabajo, verdad y justicia

Un día Zeus, el rey del Olimpo, llamó a Hefestos para que le fabricara una obra maestra, una mujer muy bella semejante a las diosas inmortales. Como el divino herrero no debía desobedecer el mandato de su padre, se puso a trabajar e hizo una figura de mujer a la que le dio un rostro y un cuerpo magníficos, y le puso como alma una chispa del fuego divino.

Todas las diosas y los dioses acudieron a admirarla, y cada uno la dotó de preciados presentes. El último fue Hermes quien le regaló el arte del engaño y los discursos seductores, además, la nombró Pandora.

Zeus, que estaba muy enojado porque Prometeo había dado el fuego a los hombres y con ello el don de la luz y del conocimiento, quiso desquitarse, pues no creía merecedores a los seres humanos de ese privilegio; así que puso en las manos de Pandora una hermosa caja y le rogó que jamás la abriera, advirtiéndole que en su interior contenía todos los males de los hombres y que si, por algún motivo, éstos, se llegasen a escapar, sería la peor desgracia para la humanidad.

Pandora guardó la caja por algún tiempo, pero su curiosidad era muy grande y su incredulidad también, así que un día decidió acercarse al contenido y descubrir qué había dentro, creyendo que podría engañar a Zeus. Muy decidida abrió la preciosa caja y al instante brotaron de ella vapores humeantes y oscuros llenos de vicios, perversiones, sufrimientos, corrupciones, libertinajes, desenfrenos y maldad, que se esparcieron por el mundo y hasta nublaron el Sol. Ella luchaba por cerrar la caja, pero no pudo, a pesar de sus esfuerzos. Finalmente, cuando creyó que todo estaba perdido, le pareció que aún quedaba algo dentro, se asomó y, efectivamente, allí estaba un pajarillo azul y verde, era la esperanza, el único bien, entre tantos males, que guardaba la caja, y que, allí quedó como reliquia para los seres humanos. Éste es uno de los más reconocidos mitos que narra Hesíodo en *Los trabajos y los días*, una de las obras más apreciadas del poeta griego, escrita alrededor del siglo VII a.C., en donde se

recogen temas y costumbres de la vida cotidiana y de la tradición popular de aquella época. El mito de Pandora, no sólo aparece en esta obra, también la encontramos en la *Teogonía*, cosmogonía escrita por él mismo, y en algunos otros textos de la tradición helena. Platón, por ejemplo, también lo cita en su *República*. En la *Teogonía* no sólo trata de decir de dónde salen los dioses y quiénes son, sino también, cómo es que de ellos el hombre obtiene todo aquello que le aqueja y que le agrada.

Hesíodo introduce el ideal del derecho junto con la apropiación de la justicia y el trabajo. Verdad, justicia y trabajo aparecen entrelazados como un ideal supremo. *Los trabajos y los días*, representan una evolución del mundo llena de sentido, en donde intervienen fuerzas de carácter ético y moral. Además de otras igualmente potentes, como son las telúricas y las atmosféricas. A diferencia de Homero, que no concibe la intervención de los dioses a favor de lo cotidiano, Hesíodo sí lo hace, y además desde esa certeza se constituye, para él, nuestra vida, desde la certeza del mundo práctico hasta la certeza del mundo cómodo.

En *Los trabajos y los días* aparece la idea del trabajo íntimamente ligado a la justicia. El trabajo es la *areté* dada por los dioses que permite al ser humano salir de la miseria. El trabajo juega un papel que se da en la formación misma de la sociedad y del progreso del hombre. La virtud es alcanzada por la vía de los trabajos. “El poeta aparece en el escenario de su poesía como el propagador de verdades y [...] Zeus es la entidad que protege a nuestro autor, en cuanto profeta suyo y propagador de aquellas verdades” (Vianello, 1986, p. XXII). La verdad, la justicia y el trabajo se convierten en aquello que le da sentido a la vida, en aquello que tiene luz propia. En Hesíodo la *areté* se hallará indisolublemente enlazada a la justicia y a la moderación –sentido que también Platón hará suyo– *areté*, en griego quiere decir excelencia, perfección –ya sea de cuerpo o de espíritu–, inteligencia, pericia, fuerza, valor, vigor, bravura; nobleza de ánimo, alteza, generosidad; honor, gloria, prosperidad, dicha. No se trata de la *areté* guerrera de la antigua nobleza de Homero,

Hesíodo coloca al lado de la educación de los nobles una educación popular, una doctrina de la *areté* del hombre sencillo (Jaeger, 1985, p. 79).

Representante de la vida campesina de su época, funda sus creencias en la lucha tenaz y silenciosa de los trabajadores con la dura tierra, con los elementos y con la disciplina, cualidades de valor eterno para la formación del hombre. “Su pensamiento se encuentra profundamente enraizado en el suelo fecundo de la existencia campesina” (Jaeger, 1985, p. 68). Sabe que los griegos buscan alcanzar la *areté*, la virtud; pero ésta, a diferencia de lo que opinaba Homero, aparece ligada a aquello que se logra mediante el trabajo. Aquí me parece importante mencionar que al trabajo, también, en la actualidad, se le da un alto valor.

En esta obra encontramos un alto contenido pedagógico, ya que se desarrolla mediante los consejos que Hesíodo le da a su hermano Perses. Éste había despilfarrado el legado de su padre y abre un juicio en contra de Hesíodo tratando de obtener alguna ganancia adicional. La sentencia le favorece, y vuelve a gastar todo lo obtenido. Nuevamente quiere que nuestro poeta le suministre otro tanto, pero esta vez pierde el juicio. Es, entonces, cuando Hesíodo le escribe una carta llena de consejos y preceptos ético-pedagógicos en donde le narra el mito de Prometeo y Pandora y de las bondades que el ser humano le debe al trabajo, con la intención de dejarle claro la importancia del poder inapelable de la justicia y la verdad, ya que Zeus no admite engaños. Vemos en esta obra un Hesíodo que no solamente es un poeta, sino en él los primeros rasgos de un filósofo que se preocupa por tres grandes problemas, uno de carácter ético, cuando se refiere a la justicia, otro gnoseológico, cuando pide que su hermano se conduzca sin engaños y que diga la verdad, y uno antropológico cuando emite la necesidad de trabajar para ganarse el pan de cada día. El hombre no es un ser humano sin la presencia terrenal de dos luchas constantes que se contraponen entre sí, el trabajo y el ocio. Pero lo que yo destaco, en este apartado, es su carácter pedagógico, pues, a través de mitos, narraciones,

exhortaciones, reflexiones, ejemplos y consejos, el poeta va instruyendo sobre como la violencia es la ruina de los hombres; como la justicia debe ser la norma de la vida humana; como es que el trabajo hace que los hombres sean queridos por los dioses.

El trabajo, además, ennoblece y vuelve positivos los sentimientos con los que se acompaña: la envidia de un hombre que mira a otro, rico, y se pone a trabajar para emularlo es buena, y mala al contrario, la envidia del hombre inactivo que se consume el alma en el ocio (Vianello, 1986, p. LXI).

Destaca el autor en el doble mito de Pandora y Prometeo, como la esperanza es mala cuando incita al hombre ocioso a sobrevivir en la espera de que algo bueno ocurra sin esforzarse para conseguirlo y buena cuando acompaña al hombre trabajador en busca de la recompensa a través del arrojito y el trabajo. Hesíodo destaca en toda la obra, que una vida de bienestar va acompañada de mérito y gloria, pero para lograrlos es necesario cuidar del trato social humano y oportuno:

Igualmente, quien al suplicante y quien al huésped mal haga, y quien a la cama de su hermano suba, a los clandestinos abrazos de la esposa –indecentemente portándose–, y quien por insensatez, con los huérfanos se haga culpable, y quien al viejo padre, de la vejez en el limen cruel, ultraje, embistiéndolo con duras palabras; contra él por cierto Zeus mismo está airado y, al fin, dura reparación impone por las obras injustas.

En esta obra, Hesíodo encuentra un elemento novedoso para relacionar los mundos humano y divino a través de la justicia revelada. “Su canto se movió, entonces, entre estos dos polos: Haz esto [...] no hagas aquello” (Vianello, 1986, p. CXXVII). Quiere erradicar las falsas creencias que ciegan a los hombres mediante el descubrimiento de la verdad a través de la experiencia y el conocimiento iluminado por los dioses. Hesíodo busca educar al ser humano, quiere formar un hombre de bien: “Sé justo, sé respetuoso para con

los demás y sus bienes, busca la buena reputación social, evitando la reprobación, y respeta lo que fue establecido por los dioses y que está tesorizado en la tradición” (Vianello, 1986, p. CXXIX). Esta bella obra pedagógica impulsa al ser humano a ser transformado mediante la reflexión filosófica de la importancia que en nuestras vidas debe tener el ejercicio de la justicia impulsado por el trabajo. El espíritu de Hesíodo no es demasiado abstracto sino, por el contrario concreto, lo que es también su concepción de la justicia que no es relativa a las normas morales establecidas, sino en su aspecto más original y novedoso, al concepto del orden establecido, en particular, al respeto que deben tener los gobernantes y los pequeños propietarios. (Vianello, 1986, p. CXXXII).

Los trabajos y los días es un libro de orden pedagógico y didáctico, pero también moral y educativo. Su originalidad consiste en la manera que describe cómo es que a través del trabajo, la justicia y la verdad el ser humano encuentra la *areté*, la excelencia como ser humano; en el sentido de reafirmar el goce creativo de la propia forma de ser y de vivir.

La búsqueda de la excelencia creativa, del honor de Aquiles, quien prefiere morir en el debate, glorioso, antes que vivir en la mediocridad absurda, en la pasividad demente y desanimada, en la vulgar inactividad impotente, es lo que defienden Homero, los espartanos, Hesíodo y Safo, y es parte de lo que deberíamos impulsar en nuestras escuelas, exigir la fortaleza de defender lo que es justo, noble digno y honorable.

REFERENCIAS

- Abbagnano N. y Visalberchi, A. (2001). *La historia de la pedagogía*. México: FCE.
 Aristóteles (1983). *Ética Nicomaquea*. México: UNAM.
 Homero. (2001). *Iliada*. Madrid: Clásicos Universales.
 Jaeger, W. (1985). *Paideia*. México: FCE.
 Larroyo, F. (1944). *Historia General de la pedagogía*. México: Porrúa.

- Marrou, H. (1998). *Historia de la educación en la antigüedad*. México: FCE.
- Pabón, J. y De Urbina, S. (1989). *Diccionario Manual Vox griego español*. Barcelona: Biblograf.
- Safo. (1998). *Safo*. Madrid: Mondadori.
- Scodel, R. (2014). *La tragedia griega: una introducción*. México: FCE.
- Vianello de Cordova, P. (1986) Introducción, versión rítmica y notas. En: Hesíodo. *Los trabajos y los días*. México: UNAM.

LA ESCUELA PITAGÓRICA: UN ESPACIO COLECTIVO DE INICIACIÓN PEDAGÓGICA

Jeannette Escalera Bourillon

La figura de Pitágoras está llena de fábulas, ficciones y alegorías, de él se cuentan relatos extraordinarios de origen popular. Su imagen oscila entre un pasado poco conocido y un futuro ficticio, que da lugar a explicar su realidad mediante narraciones verosímiles, pero indemostrables. Se afirma que realizó largos viajes por Egipto y oriente, la India, Babilonia y Fenicia, donde se inició en diferentes misterios. Fue admitido en las ceremonias de los cultos orientales, formó parte del colegio sacerdotal de Tebas. En Babilonia se perfeccionó en la religión de los magos y en Egipto se entregó al colegio de sabios que hacía miles de años conversaban cuidadosamente en el fondo de los templos sobre los frutos de sus investigaciones. Su secta mítico-religiosa se caracterizó por su dedicación al estudio de las matemáticas y por practicar un tipo de vida comunitaria de fuertes resonancias órficas. Su influencia se dejó sentir en Crotona y en varias ciudades de la Magna Grecia.

Para los pitagóricos la matematización de la experiencia significaba la percepción de la armonía manifiesta en la naturaleza, los números eran sagrados pues representaban las ideas más puras,

etéreas e incorpóreas. El éxtasis religioso emotivo producido por la música era canalizado por el adepto en éxtasis intelectual, esto es, ennoblecía la fusión de los números con la música y la convertía en la contemplación de la divina danza de los números. La contemplación estática de formas geométricas y de leyes matemáticas es, por ende, el medio más eficaz de purgar el alma de la pasión terrenal y el principal lazo que une al hombre con la divinidad. Una parte importante del aprendizaje y de la transmisión de la doctrina del Maestro reposa sobre el empleo del símbolo.

El símbolo puede ser una frase, una palabra, un signo geométrico o un número; signo geométrico y número participan de la naturaleza de los paradigmas o modelos anteriores a la creación y constituyen el aporte específico de los pitagóricos al simbolismo iniciático (Ghyka, *Los ritos*, 1978, p. 16)

Los pitagóricos descubrieron las relaciones numéricas que existen entre las notas Do, Fa, Sol, Do inferior, y entre sus equivalentes en cualquier escala.

Dedujeron que existía una curiosa conexión entre la armonía musical y los números. Una anécdota contada por Boecio narra que a la llegada de Pitágoras a Crotona, pasó cerca de una herrería, y al escuchar los golpes que producían los martillos sobre el yunque, creyó que las notas emitidas eran proporcionales a la fuerza de los hombres y les pidió que se los intercambiaran, ante el mismo resultado supuso que la explicación estaba en los martillos, por lo que le suplicó al herrero que se los prestara y con los cinco, se dirigió a casa de Milón, donde registró que el peso de cuatro de ellos, se hallaba en la proporción de 12, 9, 8 y 6, el quinto producía una disonancia molesta, por lo que fue retirado. De ahí dedujo la proporción 12 es a 9 como 8 es a 6. Luego de reflexionar un rato descubrió la energía interna de las notas al desarrollarse como ritmo, de lo que discurrió que éste se encuentra en la esencia de todas las cosas, es el que produce la sensación de goce y se observa a perfección en la escala musical. De esa experiencia meramente estética concluye que el principio de todo es el número.

Pitágoras llegó a la convicción de que la armonía, la belleza, la naturaleza, pueden expresarse por medio de relaciones entre números enteros. Incluso creyó que los planetas, al girar sobre sus órbitas, debían producir una armonía celeste, producida por sonidos y ritmos celestiales que denominaron “música de esferas”.

Es curioso como varios autores describen a Pitágoras escuchando el sonido que emiten algunos astros celestes. Porfirio, Jamblico y Diógenes Laercio hacen referencia a esta cualidad del gran maestro. Porfirio, por ejemplo, afirma que los pitagóricos escuchaban las voces de los siete planetas y se atreve a comentar acerca de una esfera que se encuentra encima de nosotros y que los pitagóricos llamaban “antitierra” (Porfirio, 2012, p. 42-43). Es sorprendente como un personaje que vivió hace más de dos milenios y medio antes, de que comenzara la era de los radiotelescopios, ya pudiera intuir que los astros producen sonidos, y que incluso pueden ser captados mediante unos oídos imperfectos. Ahora sabemos que fue hasta el siglo XX cuando en la era de los radiotelescopios, se conocieron los instrumentos que captan ondas de radio emitidas a gran distancia y comenzaron a transmitir el sonido de astros y de estrellas muy lejanas. Comprobando así la hipótesis de Pitágoras. En la actualidad podemos escuchar la música de esferas.

En el cielo, los astros son como las notas de la octava; al girar en sus órbitas, producen un agrandado concierto, armonía sublime que los humanos no escuchan porque se han acostumbrado a él, como los habitantes de las costas al ruido del mar, o porque sus oídos son imperfectos; tal es la tesis original del pitagorismo (Vasconcelos, 2012, p. 35).

Los pitagóricos también fueron médicos. Se cuenta, que empleaban la medicina para purgar el cuerpo y la música para purgar el alma. Se sabe que tenían un amplio conocimiento de botánica y de muchas plantas medicinales, este conocimiento había sido heredado del orfismo. Los pitagóricos consideraban al cuerpo como un instrumento musical compuesto de cuerdas, las cuales habían que aflojar o tensar hasta encontrar el perfecto equilibrio entre

opuestos, lo que buscaban en sí, era el ajuste de éstas, a los intervalos propios de su escala. Conservar el orden y la armonía en completo equilibrio del conjunto de todos los instrumentos musicales que se hallan en el mundo era su finalidad (Koestler, 1981, p. 21).

Los pitagóricos dividían la enseñanza en dos clases, la elemental y la superior. Para que los discípulos pasaran de un nivel elemental debían demostrar que sabían profundizar en la esencia de las cosas. En el nivel superior los maestros explicaban a sus discípulos las causas abstractas de los conocimientos enseñados. Muchas de sus ideas influyeron en el trabajo educativo y pedagógico de otros pensadores, incluyendo a Platón y a Aristóteles, entre algunos, mucho tiempo después también a José Vasconcelos, para quien la pedagogía es la puesta en acción de alguna metafísica y toda metafísica corresponde con determinado sistema pedagógico. En su obra se combinan tanto los contenidos éticos como los estéticos en función del referido todo, al que invoca parte de su divinidad de manera que su metodología pedagógica estará vinculada con su propio sistema filosófico, que ostenta las dimensiones física, ética y estética.¹ “El conocimiento es acción, con relación a ello, considera que la filosofía brindaría tres instrumentos, los cuales son: el ritmo, la melodía y la armonía; ‘coordinar’ sería en el fondo ‘armonizar’” (Guirola, 2017, p. 180) con lo que se aprecia claramente la influencia pitagórica en su propuesta teórico-pedagógica.

En la enseñanza elemental, los discípulos se sometían a la regla del silencio, es decir, que debían durante varios años, conformarse con escuchar las lecciones de sus maestros sin informarse de sus razones secretas, eran aquellos discípulos en quienes Pitágoras no había reconocido suficientes aptitudes para ingresar directamente en la enseñanza superior. Por eso exigía de ellos pruebas de constancia y penetración de espíritu. A estos se les llamaba oyentes.

¹ Más adelante se verá con precisión en qué consiste la propuesta educativa de Vasconcelos, en el capítulo “Aportaciones pedagógicas en México: Gabino Barreda y José Vasconcelos” de Yenyfer Hernández Rangel.

Por lo demás, cuantos temas trataba en conversaciones con sus discípulos consistían en consejos desarrollados de un modo positivo o simbólico. Pues su sistema didáctico era doble. Sus discípulos recibían el nombre de “matemáticos”, unos y “acusmáticos”, los otros (Porfirio, p. 45, párrafo 37).

Después de algunos años de enseñanza elemental, se invitaba a los discípulos a exponer libremente sus opiniones, sus dudas, las experiencias que habían recogido de sus meditaciones y de sus estudios. A los que se les veía suficientes capacidades ingresaban en el nivel superior. Pero no era indispensable pasar por enseñanza elemental para alcanzar la superior, quienes, durante el periodo de pruebas, se habían distinguido por su aptitud en profundizar las cosas, por la nobleza de sus sentimientos, eran admitidos en este segundo nivel. Con ellos, Pitágoras platicaba fuera de las clases y a ellos era a quienes reconocía como verdaderos discípulos.

La jornada Pitagórica se dividía de la siguiente manera: Al salir el sol, los discípulos más jóvenes cantaban un himno armonioso y alegre a la naturaleza, danzas graves y lentas, acompañadas por los nobles acentos de la lira concluían esta ceremonia, dándole un enfoque sagrado. Después seguían las purificaciones y el estudio, a medio día venía la comida, compuesta por pan, higos, olivas y miel.

En cuanto a su régimen alimenticio, el desayuno consistía en panal de colmena o miel, la comida principal en pan de mijo o torta de cebada y verdura hervida o cruda, pero rara vez en carne de los sacrificios rituales, tampoco de cualquier parte de la víctima (Porfirio, 1987, p. 44).²

Durante la tarde se dedicaban a dar paseos por lugares solitarios, con el afán de meditar lo aprendido ese día, posteriormente venía el baño para reposar el cuerpo de las fatigas del día. Pitágoras no permitía la caza ni la pesca, ya que como él decía, el respeto a la vida es lo fundamental, por esto mismo no permitía comer

² Porfirio (1987) *Vida de Pitágoras, (Orfeo) argonauticas órficas, Himnos órficos*. España: Gredos. TR. Miguel Periado Lorente. párrafo 44

alimentos provenientes de algún animal, pues consideraba al animal como un ser viviente al cual se le merece respeto como si fuera un ser humano.

Ya transcurrido el día, por la noche, empezaban otra vez los cantos armoniosos, himnos dedicados a los santos difuntos ilustres. En la calma del anochecer, resonaban los cantos graves de los Pitagóricos, mientras el incienso ardía sobre los altares, en el campo. Después de una cena ligera, se reunían para escuchar una lectura que comentaba alguno de los discípulos de más edad.

En la sociedad que fundaron los pitagóricos: “fueron admitidos hombres y mujeres en iguales condiciones; la propiedad era común, y había modo de vivir común. Incluso los descubrimientos científicos y matemáticos fueron considerados colectivos, y místicamente atribuidos a Pitágoras después de su muerte” (Russell, 2009, p. 76).

Cómo puede observarse, a pesar de las reservas que existían en aquellos tiempos para permitir que las mujeres fueran educadas, la escuela pitagórica se saltaba estas limitaciones, permitiendo, en contra de las costumbres restrictivas, que aquellas que demostraban talento fueran acogidas entre sus discípulos. Destacan entre algunas Milos, su propia esposa, Theano, su hija Damos y Myia. Se dice que a Damos, le confió sus más profundos secretos. Con ello, podría decirse que Pitágoras abre una nueva perspectiva hacia a educación, como un destello que alcanzará mucho más tarde los paradigmas futuros. Dice Vasconcelos al respecto:

Tan pronto como aparece una doctrina rica en sugerencias morales, hombres y mujeres sienten agitarse en sus corazones la esperanza de la revelación, huyen del mundo, y buscan un retiro donde labrar la nueva persona que sienten dentro (2012, p. 23).

Añade: “el maestro pone la semilla, y las almas la multiplican y la vuelven matizada con mil tonalidades nuevas” (Vasconcelos, 2012, p. 24).

Mucho más se puede decir en torno de Pitágoras, como no dejar de lado que a él se le atribuye el teorema que lleva su nombre.³ De igual forma se considera que la palabra filosofía fue utilizada por primera vez por los pitagóricos. La tradición ha traído la leyenda que narra que el sello distintivo de la hermandad pitagórica fue la estrella pentagonal de cinco puntas. Esta estrella procede de la constricción del pentágono regular, construcción que encierra en sí misma, el misterio de la Sección Aurea. Fue símbolo distintivo de la hermandad, símbolo idóneo de las matemáticas que descubrió esta escuela. También fue símbolo de la salud, y fue la insignia con la que se identificaban los pitagóricos.

Pitágoras creó su instituto en Crotona congruente con la constitución de aquel lugar. Presentó un proyecto ciudadano ante el consejo de los mil y fue aprobado por el senado. Éste vino a ser un colegio de educación, una academia de ciencias y una pequeña ciudad modelo. Su escuela se distinguía porque en ella se desarrollaba la teoría y la praxis, las ciencias y las artes reunidas, la práctica de la *techné*, en sus dos significados arte y técnica, *poiesis*, ciencia de las ciencias, armonía mágica del alma y del intelecto con el universo que los pitagóricos consideraban como el arcano de la filosofía y de la religión.

De los pitagóricos conservamos un vasto legado de conocimiento, sobre todo matemático, pero también cánones artísticos, un logos estético que ha sido aplicado en la pintura, la arquitectura, la escultura y la música y que lo podemos contemplar en la mayoría de las obras de arte, como el número de oro, que nos permite desarrollar la proporción aurea utilizada en el arte griego, y recuperada en el Renacimiento, llamada también la Divina Proporción.

Como dato curioso, y para finalizar, los pitagóricos conocían las proposiciones siguientes: Un número natural no puede ser a la vez par e impar. Si un número es par, su cuadrado es par y

³ En un triángulo rectángulo, el cuadrado de la hipotenusa es igual a la suma de los cuadrados de los otros dos lados.

recíprocamente: Si m^2 es par entonces m es par. Si un número es impar, su cuadrado es impar y recíprocamente: si m^2 es impar, entonces m es impar. En un cuadrado dado, el cuadrado de la diagonal es el doble del cuadrado dado, proposición que resuelve el problema que Sócrates le propuso solucionar al esclavo del Menón. Se le atribuye también la construcción de las cinco “figuras cósmicas” o poliedros regulares, éstos son el tetraedro, el cubo o exaedro, el octaedro, el dodecaedro y el icosaedro, todos ellos sólidos regulares, cuyas caras son polígonos regulares iguales y sus ángulos poliédricos son todos iguales.

REFERENCIAS

- Collette, J. P. (1973). *Historia de las matemáticas*, vol. I. México: Siglo XXI.
- Escalera Bourillon, J. (1989). *El logos estético. Bases geométricas en las artes visuales* (Tesis de Maestría en Artes Visuales). México: ENAP-UNAM.
- García Bacca, J. D. (1982). *Los presocráticos*. México: FCE.
- Ghyka, M. (1978). *El número de oro. Los ritmos*, vol. I. España: Poseidón.
- Ghyka, M. (1978). *El número de oro. Los ritos*, vol. II. España: Poseidón.
- Guirola, Y. (2017). Ética y estética en el ideal educativo de Vasconcelos: una matriz filosófico-pedagógica desde el siglo XX en México, en Escalera, J. (coord.) *La necesidad de la ética y la estética en la teoría pedagógica. Un encuentro entre sujetos interlocutores*. México: UPN.
- Iglesias, J. (1987). *La arcana de los números*. Buenos Aires: Kier.
- Koetler, A. (1981). *Los sonámbulos*. México: Conacyt.
- Mace, F. y Alfonso Eduardo. (1970). *La sabiduría pitagórica*. México: Orión.
- De Tiro, P. (1987). *Vida de Pitágoras, Argonáuticas, Órficas, Himnos órficos*. Miguel Periago Lorente (trad.). España: Gredos.
- Russell, B. (2009). *Historia de la filosofía*. España: Espasa-Calpe.
- Schure, E. (1969). *Los grandes iniciados*. México: Olimpo.
- Vasconcelos, J. (2012). *Pitágoras. Una teoría del ritmo*. México: Trillas.

UNIDAD Y EXISTENCIA, MOVIMIENTO Y CAMBIO: LA ESCUELA DE ELEA Y HERÁCLITO

Jeannette Escalera Bourillon

Antes y después de los pitagóricos existieron otras escuelas importantes en la antigua Grecia, entre ellas la Escuela de Mileto, cuyos representantes principales fueron Tales, Anaximandro y Anaxímenes, y “está justificado llamarla escuela, porque estos tres pensadores nacieron en la misma ciudad jonia de Mileto, vivieron en la misma época y la tradición dice que tuvieron entre sí relaciones de maestro y discípulos” (Guthrie, 1953, p. 29). Algunos estudiosos los han llamado los filósofos de la naturaleza, o los antiguos físicos. Hubo otros personajes importantes en Mileto a los que también se les llamó sabios “Políticamente, estos ‘sabios’ se ponen de parte de los demócratas en su lucha contra la nobleza, por lo que muchos de ellos, como Solón se convirtieron en legisladores de sus Estados” (Fischl, 1968, p. 23). Gran parte de ellos han sido reconocidos por sus sentencias de corte pedagógico, las cuales destacan una nueva manera de acercarse al discernimiento de las cosas, ya que entretejen los mitos con la reflexión especulativa, la moderación y la templanza. Se trata de hombres que viajaron por el mundo, que observaron muchos lugares, culturas y maneras de apropiarse

de nuevos conocimientos técnicos, matemáticos, astronómicos y artísticos. Mileto, en aquel entonces era una de las ciudades más importantes de Asia Menor.

A Tales de Mileto también se le conoce como padre de la filosofía, según Aristóteles, porque, a diferencia de explicarse el mundo a través de mitos, como lo habían hecho los grandes poetas, incluyendo a Homero y a Hesíodo, Tales se preguntó por un principio primero por el que pudieran explicarse todas las cosas. “Tales vio en el agua la materia prima de que todo se ha hecho. Él mismo dirigía una escuela de marinos, vivía junto al mar y contemplaba cómo el agua se dilataba hasta lo infinito” (Fischl, 1968, p. 23). Miraba la lluvia caer, evaporarse en el suelo caliente y elevarse como humo o vapor, esto le sugería que el agua puede transformarse en aire, también la miraba caer en forma de granizo y pensaba, tal vez, que si continuaba ese proceso el hielo podría convertirse en piedras o tierra.

Con la primera afirmación, que todo procede del agua, ha de juntarse la segunda proposición de Tales, que todo está lleno de dioses [...] se ha de deducir de esta expresión la tendencia innata viviente en el primitivo filosofar, [...] a mirar el mundo desde el ángulo del hombre, es decir, a estructurarlo según categorías que le son familiares al hombre en el ámbito de su propia vida específica (Hirschberger 1961, p. 12).

Se le atribuye a Tales de Mileto el mérito histórico de ser el primero en pensar en el principio originario del ser, en el *arché* de todas las cosas. “principio que fue él el primero en ver y definir” (Hirschberger 1961, p. 12). Principio del ser, de la metafísica misma. Noción de la unidad en la diversidad. También se dice que halló los equinoccios y que pudo predecir un eclipse fechado en 585 a.C. Con Tales vemos la transición del mito a la ciencia y a la filosofía. “Entre otras actividades científicas que se le atribuyen a Tales, figuran la elaboración de un almanaque y la introducción de la práctica

fenicia de oriente por la Osa Menor en las navegaciones” (Copleston, 1983, p. 37).

A los milesios les causaba gran incertidumbre que las cosas del mundo se percibieran inquietas e inestables, llenas de cambios y manifestaciones azarasas, por ello buscaron algo permanente y estable en medio del caos, una unidad oculta y permanente. Pensaron que la estabilidad habría que buscarla en la substancia de que está hecho el mundo y pensaron también que los componentes materiales del mundo están en un flujo constante de decadencia y renovación, que son diversos e incomprensibles.

Otras escuelas existieron también, como la escuela pitagórica, la de Elea y la influencia de Heráclito como refutador de algunas de ellas. En este trabajo nos vamos a centrar en revisar el pensamiento de Parménides, perteneciente a la escuela de Elea, en contraposición con el de Heráclito

Pero, ¿por qué es importante hacer un recorrido histórico por algunas escuelas destacadas de la antigüedad para una mejor comprensión de la pedagogía y del desarrollo de la teoría pedagógica? ¿Qué tiene de interesante saber de algunos griegos como Tales de Mileto, Safo, Pitágoras, Parménides o Heráclito, Platón y Aristóteles para un pedagogo? ¿Ayuda a los estudiantes de pedagogía incidir en este tipo de conocimientos para poder acceder a otros nuevos de una forma creativa y ordenada? Yo creo que sí es relevante y significativo. El intelecto busca el orden en sus sensaciones, en sus saberes, en sus experiencias, en sus fundamentos, integra sus imágenes mentales, arma y busca piezas para organizar y construir rompecabezas que puedan darle luz de cómo se han desarrollado históricamente los sucesos en el tiempo, en el medio ambiente, en la sociedad y en la cultura: ¿Qué es lo que hace que seamos como somos? ¿Qué es lo que ha sucedido para que pensemos como pensamos? ¿Por qué las cosas se han puesto allí justo para que actuemos como actuamos y para que nos eduquemos como nos hemos educado? El ser humano necesita interiorizar episodios externos para darle sentido a su propia historia en desarrollo.

La cultura occidental ha devenido de una gran influencia grecorromana, muchas de las palabras de nuestro vocabulario, muchos conceptos, y formas de pensar se entrelazan y entretejen con raíces y concepciones griegas y latinas. La misma palabra pedagogía viene de παιδαγωγία vocablo griego y educación de *educâre* término latino, somos fruto, dentro de nuestro mestizaje, de una herencia cultural que, aunque a veces no nos guste, está allí, no sólo en la sangre de muchos de nosotros, sino también en nuestras formas de hacer y concebir conocimientos. Heredamos de la escuela de Elea, por ejemplo, los principios básicos de la lógica –o las cosas son o no son– pero no pueden ser y no ser al mismo tiempo: lo que es, es; lo que no es, no es; principio ontológico del poema de Parménides, que lleva el mismo nombre, *Poema Ontológico*. Este principio básico, es el que utilizamos cada vez que diseñamos un examen de evaluación en donde se le pide al estudiante que conteste si una aseveración es falsa o verdadera, sin darle opción a ninguna otra respuesta. Por ejemplo, le preguntamos en un examen si mito es igual a ciencia, el alumno tiene que responder (F) si cree que es falso o (V) si cree que es verdadero, y dependiendo de las definiciones que se le hayan hecho aprender evaluaremos su respuesta.

En su poema, el eleata nos dice que: “*del Ente es ser; del Ente no es no ser*. Es senda de confianza, pues la Verdad la sigue” (Parménides, 1982, p. 39), y nos coloca, en ese instante, en una encrucijada, en un momento controvertido entre un saber y un no saber, en el deseo de seguir una senda o la otra, pero no las dos al mismo tiempo. Parménides es tajante, claro, o la cosa es o no es, pero no puede ser y no ser a la vez; o es blanco o negro, pero no puede ser gris; no existe una multiplicidad de opciones, sólo una, la correcta, la única. Como en aquellos exámenes de opción múltiple, no podemos elegir 2 o más opciones, sólo una, aunque a veces nos parezca que podríamos escoger una más; o es sí o es no, pero no a medias, o eres mi novio o no lo eres, pero no eres mi medio novio.

Para el eleata no podemos seguir caminos diversos para llegar a pensar algo, hay que investigarlos y buscarlos repetidamente con

tropiezos si fuera necesario para llegar a concluir alguna cosa. Se trata de buscar un método, un camino que seguir que nos conduzca por el sendero certero, el que nos lleve a dilucidar si esto o aquello es lo verdadero o lo falso, si realmente eres mi novio o no lo eres, si mi respuesta es la correcta o no lo es. Si le dije sí es sí, si le dije no es no, no es medio sí y medio no.

“Por esto, dentro de un poema programáticamente ontológico, lo primero que debe intentarse es señalar ‘cuáles son los únicos investigables caminos para Pensar’” (García Bacca, 1982, p. 132). En su poema Parménides afirma que es “*una misma cosa el Pensar con el Ser*. Así que no me importa por qué lugar empiece ya que una vez y otra deberé arribar a lo mismo” (Parménides 1982, p. 40), si mi método elegido es correcto. “[...] por lo que el pensar va impelido, de lógica y consecuencias inflexibles, de lógica interna que empuja hacia adelante” (García-Bacca, 1982, p. 133).

García Bacca en sus comentarios al *Poema Ontológico* de Parménides nos ejemplifica esto con una sugestiva metáfora y así comenta: “Los caminos del Pensar se parecen, diría con una comparación de nuestros tiempos, a escaleras mecánicas, que ellas mismas impelen y empujan al que pone sus pies en el primer escalón” (1982, p. 133). Me gusta la metáfora, porque es clara en el sentido, que una vez que hemos escogido el método por seguir, éste nos llevará al confín que el mismo camino tiende a alcanzar, es decir, a esa meta estipulada, clara, pero sólo esa y ninguna otra más. Desde el punto de vista ontológico, es plausible, que sólo exista una sola manera irreversible para *pensar el ser*:

Los caminos del Pensar y del Pensar el Ser van en un solo sentido y dirección: o sólo afirman o sólo niegan; si la afirmación es verdadera, la negación será siempre y necesariamente falsa; e inversamente, si la negación es verdadera, la afirmación será siempre y necesariamente falsa (García Bacca, 1982, p. 133).

Es lo que se llama en Lógica principio del tercero excluido y de incompatibilidad absoluta entre afirmación y negación; es la parte

medular del pensamiento occidental. Es, por ejemplo, el principio básico del sistema binario que se usa en computación en el que los números se representan utilizando sólo dos cifras 0 y 1: encendido, uno; apagado, cero. Un número binario representa cualquier mecanismo capaz de usar dos estados mutuamente excluyentes, en una computadora pueden representar dos voltajes diferentes, en magnetismo, polaridades magnéticas: positivo y negativo. Pero el principio fundamental de todo esto se encuentra en la disertación de Parménides “que del ente es propio ser, y, que del ente no es propio no ser” (García Bacca, 1982, p. 134). El polo positivo en electromagnetismo nunca será el polo negativo. Aristóteles siguió este camino para el discernimiento de su lógica, para desplegar los silogismos, para constituir su Organón, fundamento indispensable para la argumentación retórica, para el desarrollo de un discurso coherente y ordenado, persuasivo y estético. Con el mismo principio se va a generar, muchos siglos después, en el siglo XX, la lógica combinatoria, indispensable en el advenimiento de la computación, de nuevos paradigmas matemáticos y educativos.

Pero, ¿qué hubiera pasado si en lugar de seguir el método parmeniano de la escuela de Elea hubiéramos seguido uno distinto? Uno, en dónde lo que es, es y no es, al mismo tiempo. Uno, donde aquel que me gusta pudiera ser mi novio y no serlo a la vez.

Heráclito en el fragmento 12 de sus *Fragmentos filosóficos* comenta: “Aún los que se bañan en los mismos ríos dos veces se bañan en diversas aguas. Y, cual vapores se levantan de lo húmedo las almas” (Heráclito, 1982, 240). Es decir, las aguas del río en donde se bañan aquellos son las mismas porque pertenecen al mismo río, pero no son las mismas porque han dejado de ser al correr por el cause mientras se bañan. Los que se bañan, son y no son los mismos, porque mientras se están bañando una serie de fenómenos biológicos y psicológicos están transformando su ser. Es decir, para Heráclito, todo fluye y nada permanece en un ser fijo. En otras palabras, no puede uno bañarse dos veces en el mismo río, porque no son las mismas aguas ni nosotros somos los mismos. “Este

constante fluir y estar como en curso explicaría la auténtica esencia de las cosas” (Hirschberger, 1961, p. 18).

Para Heráclito no existe, como para Parménides, esa inquebrantable tensión entre el ser y el no ser. Pues, todo es para él un constante devenir: “Una y la misma cosa son: viviente y muerto, despierto y dormido, joven y viejo; sólo que, al invertirse unas cosas, resultan las otras” (Heráclito, 1982, p. 246, frag. 88). Es el mismo joven y no es cuando ya está viejo, porque a veces reconozco al joven en el anciano, a veces no lo reconozco, pero el viejo sigue siendo y no siendo el joven. Heráclito ha expresado, al mismo tiempo —según Hegel— que todo es el devenir. “De él forma parte no sólo la generación, sino también la destrucción; ambas son, no simplemente para sí, sino idénticas” (Hegel, 1985, p. 262). Es el mismo ser el que se está muriendo mientras está viviendo, porque la vida en sí misma es un camino hacia la muerte; un camino que tiene un fin siempre, absolutamente siempre desconocido.

Para Hegel interpretando a Heráclito, “es una gran conciencia la que se adquiere al comprender que el ser y el no ser son, simplemente, abstracciones carentes de verdad, y que lo primordial verdadero, está solamente en el devenir” (Hegel, 1985, p. 263). Heráclito ve en ese continuo devenir orden y armonía, sentido y unidad. “El entendimiento aísla tanto al ser como al no ser como verdadero y válido; la razón por el contrario, conoce al uno en el otro, ve al otro contenido en el uno” (Hegel, 1985, p. 263). El ser está contenido en el no ser y al mismo tiempo el no ser en el ser mismo.

El logos de Heráclito no es el pensamiento conceptual de Parménides [voeiv, νόημα], cuya lógica puramente analítica excluye la representación figurada de una intimidad espiritual sin límites. El logos de Heráclito es un conocimiento del cual se originan al mismo tiempo la “palabra y la acción” [...] El logos de Heráclito es el espíritu como órgano del sentido del cosmos. Lo que se hallaba ya en germen en la concepción del mundo de Anaximandro [...] un logos que se conoce a sí mismo y conoce su acción y su puesto en el orden del mundo (Jaeger, 1985, pp. 177-178).

Mientras el mundo actual ha mantenido la postura de Parménides, me pregunto, una vez más: ¿qué hubiera pasado si la humanidad hubiera seguido por el camino del *logos* de Heráclito en el desarrollo de sus ideas y de sus conceptos, en donde, al mismo tiempo, tendríamos dos soluciones para un mismo problema, dos opciones aparentemente contradictorias, pero comunes en la diversidad, en la medida, en el avivarse y amortiguarse, del eterno devenir que coincide con el todo, para encontrar satisfactoriamente un desenlace a los problemas cotidianos?

Heráclito es el primer filósofo que introduce la idea de φρόνησις [prudencia] y la equipara a la de σοφία [sabiduría], es decir, el conocimiento del ser se haya en íntima conexión y dependencia con la intelección del orden de los valores y de la orientación de la vida y con plena conciencia incluye el primero en la segunda (Jaeger, 1985, 177).

¿Cómo sería la manera de educar y la manera de hacer pedagogía siguiendo la perspectiva heraclitana, donde la unidad se realiza mediante la armonía de los contrarios?

El hombre de Heráclito es una parte del cosmos. Como tal, se halla sometido a las leyes del cosmos como el resto de sus partes. Pero cuando adquiere conciencia que lleva en su propio espíritu la ley eterna de la vida del todo, adquiere la capacidad de participar en la más alta sabiduría cuyos decretos proceden de la ley divina (Jaeger, 1985, pp. 179-80)

El método para desarrollar la ciencia y los descubrimientos científicos, creo yo, también sería diferente. No nos extrañaría pensar el comportamiento de la luz, como una onda y como un corpúsculo a la vez. No hubiera sorprendido a los científicos la dualidad de la luz onda-corpúsculo como sucedió en el siglo pasado. Quizás los avances de la física cuántica se hubieran dado mucho antes. Tal vez el problema que tanto preocupó a Einstein de poder unificar la física relativista con la física cuántica no hubiera sido un obstáculo

epistemológico originado por tratar de encontrar la solución de una y sola una manera siguiendo el postulado parmenediano. Los números transfinitos serían comprendidos con mayor facilidad. No asombraría a nadie que las ecuaciones de segundo grado tengan dos soluciones al mismo tiempo, y el problema de pensar en un Dios trino no lo sería. Muchos presupuestos que constituyen la teoría relativista serían comprendidos rápidamente. Nuestro Universo sería percibido desde un paradigma diferente.

REFERENCIAS

- Copleston, F. (1983). *Historia de la filosofía: Grecia y Roma*, tomo I, México: Ariel.
- Fischl, J. (1968). *Manual de historia de la filosofía*. Barcelona: Herder.
- García Bacca, J. (1982). *Los presocráticos*. México: FCE.
- Guthrie, W. (1953). *Los filósofos griegos*. México: FCE.
- Hegel, G.W.F. (1985). *Lecciones sobre historia de la filosofía I*. México: FCE.
- Hirschberger, J. (1961). *Historia de la filosofía I*. Barcelona: Herder.
- Jaeger, W. (1985). *Paideia*. México: FCE.
- Parménides. (1982). Poema Ontológico en: García Bacca, J. *Los presocráticos*. México: FCE.

SÓCRATES: SU MÉTODO Y CÓMO EL ALMA DEBE SER EDUCADA

*Juan Pablo García Barrera*¹

Sócrates y su herencia

A partir de Sócrates (470-399 a.C.) tenemos referencia de cómo se hace filosofía, lo sabemos mediante la aplicación de su método, y a través de su comportamiento, que además de ser un método filosófico, también es un método pedagógico, que nos ayuda a develar o hacer parir el conocimiento.

Cuando hablamos de Sócrates tenemos una dificultad, se dice que él no escribió nada, hay que consultar otros referentes que dan cuenta acerca de su personalidad. Mucho de lo que sabemos sobre Sócrates ha sido referido por Platón en sus *Diálogos*, ya que, además, fue su discípulo. Tenemos, entre uno de los diálogos más famosos la *Apología*, en donde, como en muchos otros, se muestra el método filosófico y educativo de Sócrates. Otro personaje que da referencia sobre Sócrates es Jenofonte, que al igual que Platón, ofrece una *Apología*, en donde, lo mismo que en la *Apología* de Platón,

¹ Alumno de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.

también se describe el juicio al que fue sometido su maestro, cada uno de los cuales narra su propia versión de este hecho, y justamente con *El Económico* y *El Banquete*, Jenofonte proporciona señales de quién fue Sócrates, trata sobre su filosofía y su método. También existen algunas otras referencias sobre este gran maestro en una obra de Aristófanes llamada las *Nubes*; y el propio Aristóteles también lo refiere en su *Metafísica*, y Diógenes Laercio le dedica un capítulo en su obra *Vida de los filósofos más ilustres*.

En Sócrates advertimos ese principio rizomático de la filosofía, que es el de hacerse preguntas y el de problematizar. Este método él lo llama mayéutica. Se puede decir que Sócrates fue el primero en filosofar acerca del hombre y de sus problemas morales, en preguntarse qué es el hombre. A diferencia de sus antecesores, cuya filosofía se basa más en deliberaciones sobre la naturaleza, la materia, él hace profundas reflexiones sobre el alma del ser humano y cómo debe ser educada.

Sócrates en esta inquietud que tenía sobre los problemas del hombre y qué es el hombre, se pregunta, también, acerca de la educación y de la manera en que deben ser formados los seres humanos del Estado. Él comienza a discutir conceptos como: la política, la vida humana, la justicia, la santidad, el valor, y, uno al que él le ponía mayor énfasis, la virtud.

Sócrates tenía la firme idea de que la virtud se puede enseñar, pero que no se podía enseñar de una manera superficial, es decir, como simple transmisión, sino que todos los seres humanos ya tenemos la virtud, la tenemos dentro, él decía que mediante una buena acción educativa, la virtud puede ser recordada mediante un proceso de darla a luz, y como dice Abbagnano “Esta acción educativa se articula, esencialmente en dos momentos, el de la ironía y el de la mayéutica” (Abbagnano y Visalberghi, 2001, p. 65).

A Sócrates se le atribuye ser el que descubre los conceptos o el concepto, esto, porque en su método aplica la reducción, va de lo general a lo particular hasta llegar a limitar ese gran concepto que al principio se tenía que dialogar. Aunque, como se sabe, es en los

Diálogos donde Platón nos muestra sus ideas, pero sobre todo el método de su maestro, éstos quedan abiertos a la indagación. Sócrates abre la disertación sobre el tema que se está tratando, quizá para seguir buscando la reflexión que tanto le gustaba.

El maestro de Platón aplica su método, no con una influencia en los sentidos, ni como lo hacían sus antecesores los materialistas, quienes trataban de encontrar el origen de las cosas en la naturaleza, sino más bien, encamina su filosofía hacia la moral. Se pregunta acerca de los problemas morales del hombre. Sócrates reduce sus ideas morales a ciertas virtudes, tales como: la justicia, la templanza, el valor o valentía y la prudencia. Opina que se peca únicamente por ignorancia, la virtud es saber, es conocimiento.

“Conócete a ti mismo”

Sócrates convierte el aforismo *conócete a ti mismo*, en una pregunta filosófica, que se puede decir, es la base de su filosofía y de su método educativo. Conocerse a sí mismo significa estar en constante reflexión, en constante exhortación. Sócrates tenía la firme convicción que conocerse a sí mismo, significa conocer las debilidades y fortalezas de uno mismo, pero, en el fondo, reconocer también nuestra propia ignorancia. A Sócrates se le tenía por sabio, aun así cuando a él le preguntaban si en verdad era sabio él siempre lo negaba, de ahí su famosa frase *yo sólo sé que no sé nada*.

Sócrates tiene un sentido profundo de 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 (Abbagnano y Visalberghi, 2001, p. 65).

Como vemos en los diálogos de Platón, Sócrates tiene un peculiar interés por las relaciones humanas, él, antes que escribir, prefería la relación uno a uno o con más interlocutores. Rompe esquemas, su forma de filosofar y de educar era novedosa, no era un discurso, ni escrito ni hablado, era más bien una interlocución, un diálogo,

un quehacer de preguntas y respuestas. Esta herencia y manera de educar que Sócrates deja, Platón la transforma en palabra escrita.

Este filósofo ve su oficio de educador como un servicio a Dios, su objetivo o misión es la cura del alma de sus interlocutores. Las almas serían curadas por el conocimiento de la virtud y aquí se vuelve a ver el énfasis que Sócrates tenía por los problemas morales. Al cuidar el alma y conocer la virtud, los hombres podían llegar a ser buenos, la ignorancia es, lo que los conduce a la maldad.

Sócrates al contrario de los sofistas, quienes se encargaban de encaminar el espíritu mediante la retórica a un saber determinado, sí tenía claro que el objetivo de la educación era conducir al hombre hacia la virtud, es decir, al conocimiento, a formar el alma menos imperfecta a una que tendiera a la perfección. A diferencia de Protágoras, por ejemplo, para quien “el hombre es la medida de todas las cosas.” o de Anaxágoras quien postula que “la mente es el principio del movimiento” o Gorgias que afirma que: “nada existe, pero si algo existiera no podría conocerse, y si pudiera conocerse, no podría transmitirse”.

Al orientar su educación al cuidado del alma, debate las especulaciones de los sofistas. Se podría decir que, quizás, los sofistas no tenían claro qué tipo de hombre querían formar, o quizá no les interesaba, Sócrates, en cambio, se preocupa por los problemas morales y otorga a sus enseñanzas un sentido pedagógico, axiológico.

Los sofistas veían la educación con fines utilitarios, estaban más preocupados por formar ciudadanos que sirvieran al Estado, pero no formados con la verdad, sino formados con la retórica y su buen uso. Sócrates se inquieta por desarrollar una educación ética basada en el conocimiento de las virtudes, aunque también le importaba formar ciudadanos para el Estado, pero formarlos por medio de la enseñanza de la *areté*, “toda educación debe ser política. Tiene que educar al hombre, necesariamente, para una de las dos cosas: para gobernar o ser gobernado” (Jaeger, 1985, p. 431).

Sócrates estaba convencido de que un alma bien encaminada, con conocimiento de las virtudes, podía conducir a desarrollar

buenos ciudadanos, gobernantes y esto traería como consecuencia un mejor Estado. Como ya se mencionó, hace de la consigna del templo de Delfos, una especie de espejo donde intentaba que sus interlocutores se reflejaran a sí mismos entre ellos, igual, muestra al buen educador que era (aunque él mismo no se asimilara como educador), porque la relación que tenía con sus discípulos era de amistad, al hablar con sus interlocutores nunca les llama discípulos, sino amigos. Si necesitaban a Sócrates, él siempre estaba allí, por eso como se dice en la *Apología* platónica, Sócrates nunca cobró por enseñar (Escalera, 2011, p. 34). Antepone su genialidad al servicio de sus amigos, cuando éstos lo necesitan él aparece para conquistar nuevas amistades. “No conoce la amistad solamente como el aglutinante indispensable de la cooperación política, sino que la amistad es para él la verdadera forma de toda asociación productiva entre hombres” (Jaeger, 1985, p. 438). Sócrates nunca se asimiló como maestro ni como alguien superior a los demás, específicamente con sus interlocutores, él nunca se dijo sabio. Esto lo vemos claro en la *Apología* platónica cuando Sócrates hace referencia a lo que dijo la pitia en el templo de Delfos.

Ya sabéis cómo era Querofonte, qué vehemente para lo que emprendía. Pues bien, una vez fue a Delfos y tuvo la audacia de preguntar al oráculo esto —pero como he dicho, no protestéis, atenienses—, preguntó si había alguien más sabio que yo. La pitia le respondió que nadie era más sabio (Platón, *Apología*, 821b, c, d).

Sócrates inquieto ante lo que afirmó la pitia, comienza a indagar la razón por la cual la pitonisa había afirmado lo dicho. Empieza con los sabios de Atenas y se da cuenta de que en verdad no lo son, aun cuando la pitia dijo que él era sabio porque reconocía su ignorancia y porque no creía saber lo que en realidad desconocía.

Me dirigí a uno de los que parecían ser sabios, en la idea de que, si en alguna parte era posible, allí refutaría el vaticinio y demostraría al oráculo [...] al

examinar a éste [...] experimenté lo siguiente atenienses: me pareció que otras muchas personas creían que ese hombre era sabio y, especialmente, lo creía él mismo, pero no lo era. [...] Intentaba yo demostrarle que él creía ser sabio, pero que no lo era. A consecuencia de ello, me gané la enemistad de él y de muchos de los presentes. [...] A continuación me encaminé hacia otro de los que parecían ser más sabios que aquél y saqué la misma impresión, y también allí me gané la enemistad de él y de muchos de los presentes (Platón, *Apología*, 821b, c, d).

Aunque Sócrates era irónico en su método, también tenía esa humildad de reconocerse ignorante, esto en parte le daba ese ímpetu de ir más lejos, no quedarse como hacían los otros en lo que según ya saben. Esto como dice la cita anterior le trajo el repudio de muchos sofistas que lo comenzaron a despreciar por poner en duda su sabiduría.

La mayéutica

Sócrates en su método educativo utiliza la ironía, esto es, hacer ver que su interlocutor se vea ignorante y así se dé cuenta de que no es sabio. Sócrates decía que el primer camino a la sabiduría es reconocer la ignorancia. Después dialécticamente hace ver a su compañero de diálogo que lo que creía saber en verdad no es conocimiento. Sócrates comienza afirmando como verdades las opiniones de su interlocutor, pero después mediante preguntas bien hechas da muestra a su interlocutor de que lo que dice es absurdo. Después de esto Sócrates continúa con las preguntas y es ahí donde aplica la mayéutica como método pedagógico. Destruye las opiniones falsas y comienza con la construcción de nuevas ideas.

Sócrates decide usar la palabra mayéutica porque es la profesión que practicaba su madre, ayudar a dar a luz. Sócrates ayudaba a los jóvenes a dar luz a sus ideas, ideas que ellos guardan en el interior, no ideas que él les ha impuesto. Ideas que al igual que el feto ha madurado en su interior y sólo hay que sacarlas a la luz y expresarlas.

Hace una especie de mimesis o de espejo, porque él decía que un hombre por sí mismo no llega a expresar esas ideas, el conociéndose él mismo, podía llegar a conocer a los demás. Mediante su diálogo pretende develar el conocimiento que todos los hombres tenemos de manera innata, sólo se necesita que se dé a luz.

Sócrates parte siempre de aquello que el interlocutor o los hombres reconocen de un modo general. Este reconocimiento sirve de “base” o de hipótesis, después de lo cual se desarrollan las consecuencias derivadas de ella [...] Un factor esencial de este proceso mental dialectico es el descubrimiento de las contradicciones en las que incurrimos al sentar determinada tesis (Jaeger, 1985, p. 443).

Este primer momento del método mayéutico se puede advertir en muchos de los diálogos platónicos, se muestra, en un primer momento, a Sócrates preguntando a su interlocutor sobre el tema o el concepto del que se va a discutir y a dialogar, se trata de definir el concepto (aunque no se logra). De la definición que el interlocutor le da, de eso parte Sócrates para ir simplificando el concepto y de allí parte para concluir lo que éste sería.

Lo podemos ver claro en el diálogo del *Menón*, al iniciar este diálogo, Menón le pregunta a Sócrates si la virtud se puede enseñar o si se da en los hombres naturalmente. El diálogo continúa y Sócrates antes de entrar en una discusión si es que la virtud se puede enseñar o no, le dice a Menón que ni siquiera sabe qué es la virtud. “en cambio, yo tan lejos estoy de conocer si es enseñable o no, que ni siquiera conozco qué es en sí la virtud” (Platón, *Menón*, 71a). En la cita se percibe ese primer momento de la mayéutica, posteriormente Sócrates va haciendo que Menón le diga qué es la virtud. Sócrates va descartando las definiciones que su interlocutor le da, hasta hacerle ver que en verdad no sabe qué es la virtud.

Lo que se puede ver en los *Diálogos* es esa manera de razonar y argumentar mediante una secuencia de preguntas y respuestas, como mencioné antes, no se llega a definir con certeza el concepto del

que se habla, lo que se expone es el método, ese camino para educar y filosofar. Se dice que posiblemente Sócrates adquiere ese interés por formar a los demás, por educar a los demás, por el oficio de su padre, que era escultor, Sócrates mira en el oficio de su padre que la roca y el mármol se pueden moldear, entonces, los humanos, que somos hombres de razón nos podíamos formar de una buena manera gracias a la educación.

El método educativo de Sócrates, el de la mayéutica, es un método de preguntas y respuestas. Sócrates como primera instancia hace que el interlocutor le defina de lo que se va hablar, es decir, tiene un concepto, después con preguntas se va delimitando el tema y desbaratando el concepto que le dio su interlocutor. Después Sócrates expone una tesis y junto a su interlocutor va construyendo una nueva definición del concepto. Cabe señalar que Sócrates no llega a definir el concepto, porque su interés no es el concepto en sí, sino discurrir en torno a él para dilucidarlo, hacer que el otro, el que aprende, lo encuentre él mismo. Este método de ir extrayendo las ideas es lo que Sócrates llama mayéutica, haciendo alusión al oficio de su madre que era partera. Con este método de preguntas y extracción de ideas Sócrates llega a un tipo de heurística. Devela el objeto de conocimiento mediante un método didáctico pedagógico, pero también filosófico, este método es para Sócrates el arte de enseñar y aprender.

Sócrates como ya dijimos tiene un interés ético, por ello se pregunta ¿qué es el hombre? Sus tesis van encaminadas a eso que los griegos llaman *kalokagathia*, sus ideas van inmersas de bondad y de belleza. Busca lo bello y lo bueno, entendiéndose esto como la búsqueda del bien, el único bien que es la virtud. Sócrates busca darle forma de ser humano a los seres humanos para hacerlos mejores, menos imperfectos, formarlos para el bien moral, ético y estético, y concluir con la obtención de la *areté* (justicia, prudencia y templanza y valor) llegar al bien máximo, a la virtud máxima, a la *areté* que para Sócrates es un proceso de humanización, de cuidado del alma que se obtiene mediante el conocimiento de sí mismo.

Entonces Sócrates...

Nos deja una herencia, y esta herencia es la de educar y filosofar a través del diálogo. Como se mencionó antes, Sócrates no escribió nada y en sus referentes más cercanos hay ciertas ideas que quizá no coinciden, pero en lo que concuerdan todos es en el método didáctico y pedagógico, es este modo de educar a través del diálogo. Lo percibimos desde *las nubes* de Aristófanes hasta los diálogos platónicos.

Tan apreciable ha sido Sócrates en la historia de la filosofía como en la de la pedagogía, por ello, es relevante rescatar su herencia pedagógica, sobre todo en estos tiempos en los que la educación ha sido violentada y la pedagogía reducida a adquisición de competencias para el trabajo, dejando al sujeto al arbitrio de los medios, con su violencia y exageración de los antivalores para que sólo cada quien encuentre los suyos, no siempre compartidos. Se olvida la teoría pedagógica, y se hace a un lado la filosofía educativa, poniendo el acento en el utilitarismo. Tan necesario se hace ahora rescatar a este gran filósofo e innovador maestro (para su época). En estos tiempos hace falta la reflexión dialéctica, el diálogo y recuperar algo en lo que Sócrates fue pionero: moral, ética y estética. Tenerlo presente en la universidad donde se trabajan conceptos. Sócrates, se dice, que fue el creador del concepto. Recuperar su método de diálogo e interacción como ayuda para reflexionar sobre la educación y la pedagogía en estos tiempos donde vemos que los valores en la escuela son económicos y se dejan de lado los valores éticos. En fin, podríamos hacer mención de lo que Sócrates ha dejado para la posteridad, pero hay un interés específico, su método (su mayéutica, su heurística y eléntica). Recuperarlo para la educación superior, se debería tener en cuenta lo que Sócrates hacía, su preocupación por encaminar el alma mediante un examen incesante. Sócrates no intenta transmitir, sino sembrar inquietudes.

Ninguna educación debe de ser por transmisión e imposición, sino de acompañamiento. En los diálogos de Platón se puede ver a Sócrates conduciendo a sus interlocutores. El diálogo siempre

enriquece, por eso este gran maestro y filósofo es importante retomarlo, recuperar su método como un apoyo para la educación superior y puntualmente para las clases en pedagogía, romper con las clases monopolizadas por el profesor, pero también los estudiantes qué hacen. Es un problema multifactorial y un arraigo del tipo de educación que tenemos como herencia. ¿Qué hace falta? Desde mi perspectiva desarrollar el pensamiento crítico, reflexión y análisis, rescatar la filosofía. Entonces, Sócrates afirma que el diálogo ayuda a educar, a reflexionar, a filosofar, dialogar es poner algo en común, comunicar. La comunicación educa.

REFERENCIAS

- Abagnano, N. y Visalverchi, A. (2001). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Escalera Bourillon, J. (2011). *La educación en Platón como proceso de humanización. El grito que se perdió en Grecia*. Estados Unidos: Academia Española.
- Jaeger, W. (1985). *La paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- Platón. (2008). Apología en *Diálogos*, vol I. Madrid: Gredos.
- Platón. (2008). Menón en *Diálogos*, vol II. Madrid: Gredos.

LA ACADEMIA DE PLATÓN: “QUE NO ENTRE QUIEN NO SEPA GEOMETRÍA”

Eduardo Segoviano Salinas¹

Jeannette Escalera Bourillon

Este capítulo representa un esfuerzo por recuperar los aspectos más importantes que articulan el trabajo realizado por Platón en la Academia, no es arbitrario que desde 407 a.C. y a lo largo de la historia hasta nuestros días, se mantenga una incansable y reiterada revisión de sus *Diálogos*, debido a la importancia y vigencia que representa cada palabra en su obra.

Recuperar parte del trabajo educativo que se desarrolló en Atenas hace 2400 años, aproximadamente, es digno de reconstrucción, debido al impacto significativo, tanto para los griegos de aquella época, como para nosotros en la actualidad. Platón no ha quedado en el pasado, porque en la utopía de sus diálogos nos muestra formas de representación de una sociedad justa constituida por hombres de bien, aunque, desafortunadamente, estas inclinaciones se desvanecen en nuestros días, ya que estar inmerso en escenarios

¹ Alumno de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.

vanos parecería, para algunos, que es más interesante y más rentable, así parece, muchas veces, demandarlo la sociedad actual.

Según Ana Cohan, el filósofo y matemático inglés Alfred North Whitehead dijo alguna vez que “Toda filosofía occidental es una serie de notas a pie de página de la filosofía platónica” (Cohan, 2007, p. 39) la influencia de este filósofo griego es demasiado amplia, pues, aborda gran parte de los problemas filosóficos que hasta nuestros días aún no pueden darse por resueltos. Su extensa obra, en su mayoría en forma de diálogos, aborda cuestiones como el lenguaje, el amor, el conocimiento, la justicia, la belleza, la amistad y la educación, por sólo mencionar algunos. Es digno de reconocer la influencia que han tenido los *Diálogos* de Platón, ya que mediante ellos, el discípulo de Sócrates, no sólo ha formado a grandes filósofos, sino que su legado ha servido como fundamento para educar a algunos gobernantes, como Alcibiades, entre otros, en la *República*, nos da una muestra cuando alude a la figura del buen gobernante sobre un discurso filosófico en relación a la justicia, por otra parte, formó teólogos y políticos. Pero su influencia educativa no se quedaría en el contexto histórico en donde se desarrolló la filosofía platónica; su influencia llegó hasta Agustín de Hipona, figura central, que ha tenido un impacto significativo en el desarrollo del cristianismo.

A Platón no le bastó con realizar la titánica tarea de reflexión sobre diversos problemas tanto éticos, estéticos, ontológicos y epistemológicos, sino, además, quería perpetuar algunas de las enseñanzas de sus maestros, entre ellas, las de Sócrates, a quien le tuvo gran aprecio y admiración; tal vez por ello fundó su escuela filosófica, la Academia, en ella se formaron importantes personajes como Aristóteles, Demóstenes y Eudoxo de Cnido, entre otros.

Platón, conoció a su gran maestro, Sócrates,² quien era casi medio siglo mayor que él, tenía 63 años. Entre Sócrates, Platón y Aristóteles, existió un común denominador, referente a la edad,

² En el capítulo anterior se habló de Sócrates, de su método mayéutico y del interés que tenía por educar el alma de los jóvenes.

siempre el discípulo fue mucho más joven que el maestro. Platón era 43 años mayor que Aristóteles.

Platón no sólo fue educado en las mejores esferas aristocráticas, para una correcta formación intelectual; también se empeñó en cultivar su cuerpo. Además de estudiar matemáticas, música, y pintura; participó en los juegos Ístmicos. Uno de sus lemas era: *Mente sana y cuerpo sano, cuerpo sano y mente sana*. El sobrenombre de Platón, se lo dio su entrenador Aristón Argivo, pues el nombre que le proporcionaron sus padres fue Aristocles.

Se supone que este nuevo nombre (*platús*, significa “ancho”, “esparcido”, “diseminado”) se debía a la buena complexión de su cuerpo o a sus anchos hombros, aunque otros dicen que a su ancha frente o a la ampulosidad de su locución y de su estilo. (Alegre, 2010, p. XXIII).

Un ápice sobre la vida de Platón

Antes de hablar sobre la Academia, que es el tema central de este capítulo, referiremos algunos breves relatos sobre su vida. Platón nació en el año 428/427 a.C. en Atenas, Grecia, según algunos estudiosos, otros, como Diógenes Laercio o Favirino colocan el lugar de su nacimiento en Colito o Egina. Perteneció a una familia aristocrática, y su educación fue muy esmerada. Su padre era Aristón, descendiente de Codro, el último rey de Atenas, hijo de Melanto, descendiente de Poseidón.

Su madre, Perictone era hija de Glaucón, hermano de Calestro, padre del tirano Critias, y hermana de Cármides (que junto con Critias capitaneó el inicu, antidemocrático y cruel régimen de los Treinta Tiranos). De su matrimonio con Aristón nacieron Glaucón, Adimanto, Potona y Platón [...] Todos estos personajes han pasado a la historia gracias a sus diálogos (Alegre, 2010, p. XXII).

No es difícil notar como la genealogía privilegiada del filósofo ateniense se verá reflejada en sus obras, ya que, como dijimos, recibió

una educación favorecida debido a su condición aristocrática, además, podemos notar que recupera a algunos personajes de esta élite para representarlos con algún papel importante en sus *Diálogos* poniéndolos a debatir y a refutar algunas de las ideas que se ponen en juego para ser analizadas. Una muestra de ello, lo encontramos en el *Parménides* y en la *República* en donde Platón pone a dialogar a dos de sus hermanos: Adimanto y Glaucón con Sócrates, vemos, a la vez, a Pírilampes, que fue allegado de Pericles, aparece también en el *Parménides* (Santa Cruz, 1992, p. 29) entre muchos más ejemplos.

Su encuentro con “el más justo de los hombres”

En el año 407 a.C, Platón tenía 20 años cuando ocurre lo que, se podría decir, fue uno de los sucesos más importantes de su vida: su encuentro con Sócrates. Para comprender a Platón, tenemos que hablar, de Sócrates que nació en el año 469 a.C., su padre, Sofronisiaco, era un escultor; y su madre, Fenareta, una partera. Discípulo de Anaxágoras, y después de Damón (Laercio, 1984, p. 44). Sirvió al ejército y entre las campañas que participó está la de Anfípolis. Posterior a su vida militar, Sócrates, como si fuese un vagabundo, va por Atenas, por los gimnasios y por el *ágora* tratando de cumplir una misión: investigar la respuesta que la Pitia dio a su amigo Querofonte, cuando éste le lanza la pregunta ¿Hay alguien más sabio que Sócrates? a lo que ésta respondió que no había nadie más sabio que Sócrates (Platón, *Apología*, 2010, 21c-d). Sócrates se propone interrogar a los que supuestamente saben, como son los políticos, los sofistas y hasta a los artesanos. Obteniendo resultados pocos satisfactorios. Sus indagaciones indignan a varios miembros de la política entre ellos, Melito, Anito y Laucón, y por ello es juzgado, acusado de pervertir a los jóvenes, no creer en los dioses del Estado y cobrar por enseñar, en esta situación se ve obligado a defenderse utilizando su método mayéutico claramente expresado en su apología –trabajado en el capítulo anterior de esta obra– pierde su alérgico y es condenado a beber la cicuta y muere días después.

La importancia de estudiar a Sócrates recae en que éste es el interlocutor, en la mayoría de las obras de Platón es el personaje que interroga al resto de los participantes respecto a cierta problemática. Su encuentro con Platón es peculiar, puesto que, Sócrates proviene de los barrios suburbanos de Atenas mientras que Platón es descendiente de una estirpe de aristócratas. Quizá lo que más le atrajo de Sócrates a Platón era su actitud antidogmática e interrogativa; su capacidad de palabra y de duda, así como su búsqueda por la verdad (Alcoberro, 2015, p. 46). Platón es su alumno hasta la muerte de su maestro que ocurre en el 347 a.C., cuando es acusado, la democracia Ateniense falla en su contra y es condenado. Este hecho tan detestable marcó profundamente el pensamiento de Platón como lo podemos ver a través de sus *Diálogos*.

Fundación de la Academia

Posterior a la muerte de Sócrates, Platón realiza varios viajes a lugares como Megara, en donde conoció al matemático Euclides, a Cirene, Egipto, Italia, Sicilia, y otros lugares más. En Siracusa, gobernada por Dionisio I, ciudad de gran esplendor, conoce a Dión, quien lo impresiona por sus extraordinarias cualidades intelectuales y morales y lo vuelve su discípulo. Es importante mencionar que Platón pudo costearse estos viajes gracias a la venta de tinajas de aceite de olivos de sus propios huertos. En estos viajes el ateniense se empapó de muchos conocimientos; como por ejemplo, escuchando lecciones del pensador Teodoro responsable de su introducción a las matemáticas. Muchos de sus viajes sirvieron como desarrollo intelectual para Platón (Alegre, 2010, p. XXX).

El viaje emprendido por él al sur de Italia en el año 388 puso a Platón en contacto con los pitagóricos de aquellos lugares y entre ellos tal vez con el matemático y estadista Arquitas de Tarento, el principal representante de la ciencia pitagórica, junto al que permaneció por largo tiempo y con el que entabló una amistad que duró toda la vida. Él fue el modelo vivo de los “regentes” de Platón. La frase de Aristóteles [...] de que los métodos de investigación y

enseñanza de Platón seguían esencialmente a los pitagóricos [...] debía referirse [...] al aspecto matemático, [...] que en la Academia ocupaba el primer lugar (Jaeger, 1985, p. 709).

De regreso a Atenas compra un terreno a un lado del gimnasio y de los jardines dedicados a Academos o Hecademo [*Ἀκαδημος*], héroe de la mitología griega, para crear una institución, con locales, edificios y jardines propios de una gran escuela. En su honor la Academia lleva su nombre. La Academia se fundó en el 387 a.C. Platón la dedicó a las musas, cumpliendo así el requisito legal *thíasos* de que su asociación fuera dedicada a una divinidad (Alegre, 2010, p. XXXI). Dicha Academia estaba compuesta por discípulos y colegas de Platón. En la entrada, siguiendo la tradición pitagórica, se leía: *Que no entre a la Academia quien no sepa geometría*, para poner en claro el privilegio y compromiso, que se adquiría al ser alumno de esa escuela. Es importante destacar quiénes son las musas y porqué Platón les dedicó a ellas su academia. Desde la antigüedad el arte, la ciencia y la filosofía se relacionaban directamente con la inspiración de las nueve musas dirigidas por el dios Apolo, ellas son: Calíope, la poesía épica; Clío, la historia; Erato, la poesía lírica; Euterpe, la música; Melpómene, la tragedia; Polimnia, el arte de la escritura y la pantomima; Terpsícore, la danza; Thalía, la comedia y Urania, la Astronomía.

En efecto, las musas no son únicamente las cantoras divinas, cuyos coros e himnos deleitan a Zeus y los demás dioses, sino que presiden el Pensamiento en todas sus formas: elocuencia, persuasión, sabiduría, Historia, Matemáticas, Astronomía. Hesíodo enlaza sus servicios: Ellas son las que acompañan a los reyes y les dictan palabras convincentes, las adecuadas para aplacar las riñas y restablecer la paz entre los hombres (Grimal, 1991, pp. 367-368).

¿Qué era la Academia y en qué consistía?

Por aquellos años otras escuelas filosóficas fueron fundadas por mencionar a los filósofos Antistenes, Euclides de Megara, y Aristipo

de Cirene como sus fundadores. La Academia de Platón se distingue entre estas por su rigurosidad y organización. Dicha institución cuenta con destacados filósofos, matemáticos y astrónomos empeñados no sólo en formar a los futuros filósofos y filósofos reyes; también se dedican a la reflexión, a investigación y al estudio de la dialéctica. Ella es precursora de las que, más tarde, serían las universidades, esta escuela cuenta con biblioteca, varias salas de clase y habitaciones para los alumnos.

Vale la pena mencionar que la Academia, a diferencia de otras escuelas filosóficas, no se desarrollaba en un ambiente rígido, sino que, por el contrario, daba pauta a sus alumnos para que se desarrollaran según su propio pensamiento. La Academia no era una fuente de doctrinas, sino de pensamientos libres. Platón creía que el *Bien* para cada ciudadano de la *polis* se lograba mediante la educación, y pone particular interés en los lineamientos de sus programas educativos, los cuales se despliegan no sólo para los varones, sino también para algunas discípulas destacadas, sobre todo, para que la educación de aquellos que aspiraran a ser guerreros y gobernantes fuera esmerada. Él piensa que si se educa a cada cual según sus aptitudes permitirá constituir una *Polis* o ciudad armónica, con un amplio sentido de responsabilidad entre sus ciudadanos preparados para convivir conformemente a las necesidades del Estado. Dicho proyecto lo describirá con precisión en su *República* en donde menciona la importancia que representa para el ser humano mantener un periodo de múltiples enseñanzas a lo largo de la vida para alcanzar la madurez plena; el cual, postula, se logra al cabo de cincuenta años aproximadamente, a esta edad, el ciudadano estará listo para ejercer el compromiso que implica un cargo político encaminado al bienestar del pueblo. El pensamiento que Platón tenía acerca de la sociedad, resulta bastante atractivo por la profundidad de sus palabras a través de sus *Diálogos*.

Platón, en la Academia, tenía trazado un plan de actividades docentes claramente estructurado, que seguramente es el que aparece en la *República* y también en las *Leyes*, en donde las matemáticas

ocupaban un lugar preponderante, pero la educación musical también cobraba gran relevancia, lo mismo que la literatura y la gimnasia. Cabe destacar que estas disciplinas tienen un orden muy riguroso y por ello se emparentan.

En la Academia se estudiaba: aritmética, geometría plana, estereometría o geometría sólida, astronomía, armonía y gimnasia, estas disciplinas se impartían a los jóvenes, hombres y mujeres, desde niños. La dialéctica como estudio de las ideas se catalogaba como el estudio supremo. Las anteriores disciplinas sólo constituían un preludeo a la dialéctica, que sólo podían alcanzarla aquellos que eran capaces de dar y recibir la razón de la esencia. Para Platón era muy importante educar a la madre embarazada y darle los conocimientos necesarios que favorecieran el crecimiento sano del feto (Escalera, 2013, pp. 42-45).

Los integrantes de la Academia debían de conocer las proporciones justas de una dieta balanceada y armónica. Lo que se aprendía en esa escuela no sólo se quedaba en conocimientos teóricos-pedagógicos sino que era indispensable llevarlos a la práctica reflexiva a través de la discusión y el diálogo. La educación musical incluía, además del conocimiento esencial de la cítara y la lira, lectura, escritura y matemáticas que abarcaban la economía doméstica y la administración de la ciudad; la astronomía comprendía el estudio de las revoluciones celestes, del curso de los astros, del Sol y de la Luna; mientras que la gimnasia envolvía la danza pírrica y la danza pacífica o emmelia. La educación física estaba dirigida a preparar buenos guerreros, quienes debían aprender a cabalgar, a arrojar la jabalina y a luchar con armamento pesado entre otras actividades. La formación de la danza tenía a su vez un fin estético y ético, mediante el ritmo y la armonía los estudiantes debían discernir el justo medio en cada una de sus acciones (Escalera, 2013, pp. 42-45).

A lo largo del tiempo, la Academia tomó distintas direcciones en diferentes momentos y en distintos espacios, con distintos personajes encargados o directores de la misma, hasta el punto de desvanecerse debido a su clausura por órdenes del entonces emperador

Justiniano en el año 529 d.C., casi un milenio después de su creación. Lo que no hay que perder de vista, es que siempre conservó rasgos platónicos a pesar de sus transformaciones. La pregunta sería, ¿después de su clausura, realmente desaparece el pensamiento platónico o por el contrario, se fortalece? Como muestra, podemos mencionar la influencia tan fuerte que mantuvo en Agustín de Hipona en el medievo al retomar éste postulados importantes de Platón en sus escritos y enseñanzas. Por otra parte, consideramos que la evidencia que cobra el sentido platónico al mencionar que el alma es inmortal, influyó notablemente en el cristianismo que se propaga hasta nuestros días. Platón sigue vigente en nuestros proyectos pedagógicos, su propuesta educativa presentada en sus *Diálogos* nos sigue inspirando. Mientras se mantenga vivo el interés por la lectura de sus *Diálogos* se mantendrá vigente la inmortalidad del alma de Platón.

Cuando Platón muere deja un testamento y especifica al nuevo sucesor de la Academia a su sobrino Espeusipo. Aristóteles al saber quién quedó a cargo del centro de estudios, decide salir de la Academia, parece que nunca estuvo de acuerdo con la propuesta del maestro. Aristóteles creía ser el más indicado para asumir dicho cargo, no sólo por su gran inteligencia y aportaciones, sino por la humana relación que había existido entre él y su maestro, a pesar de las distintas formas de ambos de desarrollar conocimiento. La segunda razón, fue la diferencia de postura que mantuvo Aristóteles con Espeusipo y la disparidad de agudezas para resolver problemas y el conocimiento avanzado que tenía Aristóteles en relación con sus demás compañeros dentro de la Academia, motivo por el cual el estagirita no aceptó quedarse subordinado al sobrino de Platón.

Academia Antigua, Academia Media y Academia Nueva

A la etapa en que Espeusipo, Jenócrates, Polemón y Crates estuvieron a cargo de la Academia se le denomina Academia Antigua, dichos personajes enseñaron en la Academia del 347 al 264, aproximadamente, alternando sus propias posturas. “Uno de los hombres más destacados hombres de ciencia de la Academia Antigua,

perteneciente aún al S. IV, es Heraclides Póntico” (Hirschberger, 1961, p. 102). Otras figuras relevantes fueron el matemático Filipo de Opus y el botánico Diocles. Sin embargo la influencia pitagórica fue cada día más notoria.

Platón había distinguido números ideales y números matemáticos. Espeusipo no creía más que en los números matemáticos. Jenócrates identificó los números ideales a los matemáticos. Otro problema capital fue la relación entre el sentido y el conocimiento intelectual; en esto se llevó a suprimir el sentido platónico. Un tercer problema lo constituyó la teoría del placer, también aquí se suavizó la rigidez dogmática y se incluyó a los bienes materiales entre los factores de la felicidad, con lo que la Academia mostró una mayor amplitud de miras que la ética de los cínicos y los estoicos (Hirschberger, 1961, p. 103).

Junto a la Academia antigua aparece la Academia media, cuyos representantes son Arcesilao y Carneades y una tercera, la Academia nueva con Filón de Larisa quien llevó el conocimiento a Roma, mucho de él recuperado por Cicerón para su escuela. En la Academia media, nuevamente se regresa a la actitud crítica “que pide razón de todos los enunciados de la ciencia, es decir, busca el fundamento y la prueba lógica” (Hirschberger, 1961, p. 198).

El típico representante de la Academia nueva es Cicerón cuya posición epistemológica-crítica es la que le subyace como académico, quien se caracteriza por su eclecticismo y cierto escepticismo. Cicerón fue un pensador original, pero él mismo afirma de sus escritos que no son más que una transcripción de ideas y palabras que brotan espontáneamente de su boca (Hirschberger, 1961, p. 200). Otro representante de esta escuela fue Antioco de Ascalón.

Regresando a la Academia de Platón, no resulta arbitrario pensar que después de la muerte del maestro y de la noticia de que el sucesor de la Academia sería Espeusipo, quien también tenía una visión diferente a la de su creador, Aristóteles decide dejar aquel lugar, para, un tiempo después, establecer su propia escuela a la que da el nombre de *Liceo*.

Creemos que es importante recuperar el pensamiento platónico aunque éste se haya desarrollado hace más de 2400 años, porque aquellos que se dan la oportunidad de leer alguno de los *Diálogos*, se están brindando la coyuntura para conocer lo que ocurrió en aquel tiempo y darse cuenta de que ni la tecnología, ni los avances científicos han podido dar respuesta a temas tan substanciales como el impulso por la ética, el reconocimiento de uno mismo en el otro; la justicia, la templanza, la prudencia y la valentía, la amistad y el amor. Aún nos seguimos cuestionando acerca de la virtud y si es posible que ésta pueda ser enseñada. Esto nos da una pista del porqué persiste la vigencia de tan antiguos escritos. Desde nuestro punto de vista, los *Diálogos*, no solamente nos aportan una cosmovisión que trata de recuperar lo que se denominaba *areté* o *virtud*, que a pesar de que nunca se definió con exactitud en la obra de Platón, sí nos puede dar una señal de lo que ésta puede llegar a ser: excelencia, honor, y rechazo a la mediocridad. Buscar la *areté*, era el fin de la educación griega, un proceso largo, o mejor dicho, casi sin fin. Quizá es por esto que los *Diálogos* de Platón son aporéticos –es decir, que no se puede llegar a una conclusión concreta a partir de una larga discusión–, así como la educación no podemos darla por terminada, pues es un proceso que abarca toda la vida, si es que queremos lograr ser humanos con *areté*.

Como ya se mencionó, Aristóteles fue el más destacado alumno de Platón, tanto que el ateniense lo llamó: “La inteligencia de su escuela” (Woodfin, 2001, p. 8), pero, quizá, por el menosprecio que tuvo Platón hacia él, al no dejarlo a cargo de la Academia, el educador de Alejandro Magno, comenzó a criticar, no sólo algunas ideas de su maestro, sino, también, de Espeusipo y a algunos otros miembros de ese centro educativo, de tal suerte, que esa divergencia de opiniones y puntos de vista distintos lo condujo a crear su propia escuela, el Liceo aristotélico. Entre las tendencias con las que no estaba de acuerdo, ajenas incluso al platonismo, se encuentran actitudes, en parte místicas, en parte, precientíficas que ejercitaban sus miembros. “El objeto del saber científico, está más allá del

cielo; el del conocimiento; y el de la opinión más acá” (Hirschberger, 1961, p. 103) Idea que Platón trabaja claramente en el libro VI de la *República* cuando distingue la *doxa apoloi* [opinión popular] de la *doxa aletheia* [opinión verdadera] y que los nuevos miembros no alcanzaban a comprender del todo.

Ya Platón junto a Aristóteles habían trabajado el tema del saber y la verdad. “Pero con Aristóteles nace una ciencia formal del saber, la Lógica. [...] que queda en él tan perfectamente delineada y recortada en su forma clásica, que aún hoy se anda por los carriles que Aristóteles le señaló” (Hirschberger, 1961, p. 107). Además su empirismo fue la base de la ciencia sensible como señala Rupert Woodfin, (2001, p. 36), y mucho del pensamiento aristotélico perdura hasta nuestros días. Sin embargo, también el pensamiento platónico no ha podido ser destronado de su justo lugar que ocupa en la filosofía, tanto así, que su proyecto educativo de la Academia, fue la base para las universidades tal y como las conocemos (Chaverniavsky, 2006, p. 78), como prueba del profundo legado que dejó Platón a la humanidad, y cómo éste, mucho de su pensamiento educativo, debe ser recuperado por los estudiantes de pedagogía, pero, sobre todo, por los educadores, como un proceso de humanización.

REFERENCIAS

- Alegre, A. (2010). *Platón I. Estudio Introductorio*. Madrid, España: Gredos.
- Alcoberro, R. (2015). *Platón. Aprender a pensar*. Barcelona, España: RBA.
- Cherniavsky, A. (2006). *Filosofía Griega para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente.
- Cohan, A. (2007). *Schopenhauer para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente.
- Escalera Bourillon, J. (2013). Paradigmas educativos de Platón y Aristóteles, en *Ética y estética en la construcción de teoría pedagógica. La educación como proceso de humanización*. México: UPN.
- García, C. (2010). Prólogo. En *Platón I*. Madrid, España: Gredos.
- Grimal, P. (1991). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.

- Jaeger, W. (1985). *La paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- Hirschberger, J. (1961). *Historia de la filosofía I*. Barcelona: Herder
- Laercio, D. (1991). *Vidas de los filósofos más ilustres*. México: Porrúa
- Platón. (2010). *Apología en Platón I*. Madrid, España: Gredos.
- Santa Cruz, M. A. (1992). *Introducción y Notas en Parménides*. Madrid: Gredos.
- Woodfin, R. (2001). *Aristóteles para principiantes*. Argentina: Era Naciente.

LA HERENCIA DEL LICEO ARISTOTÉLICO

*Fabiola Becerril Bonilla*¹

En el presente artículo se busca dar cuenta de la trascendencia histórica que ha tenido el Liceo fundado por Aristóteles. Para llegar a ello es necesario, en primer lugar, exponer las características de tal escuela en tanto las condiciones que permitieron su creación, los medios de los que se valió el filósofo estagirita para fundarlo; qué contenidos se eligieron para ser enseñados allí y bajo qué criterios, la finalidad de la enseñanza de dicha escuela y la metodología utilizada. También se debe conocer a quiénes se les permitía asistir al Liceo y las ideas que allí nacieron y se enseñaron.

Partiendo de las características del Liceo aristotélico se realizará un seguimiento de las ideas del filósofo hasta nuestros días, principalmente, de aquellas que tienen relación con el conocimiento, para identificar, si es que existen en ellas algunos rasgos que se conservan con mayor nitidez y cuáles se han transformado pero, conservando su esencia.

Aristóteles vivió en un momento histórico muy particular que, se considera incluso, coyuntural en la época antigua (Calvo,

¹ Alumna de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN

2008), la expansión y desintegración de territorios conquistados, hacían que los límites geográficos y políticos se desplazaran con cierta constancia, además, las ideas vigentes estaban en entredicho, transformándose rápidamente. Quizá, fue ese mosaico de acontecimientos lo que marcó la vida y pensamiento de un filósofo tan importante² que nació en el año 384 a.C., en Estagira, una antigua ciudad griega ubicada en lo que hoy es la República Yugoslava de Macedonia en la frontera norte de Grecia.

La vida de Aristóteles estuvo llena de duelos pues, desde muy niño perdió a sus padres primero su padre, quien era el médico de Amintas II, abuelo de Alejandro Magno (Moreau, 1979) y luego a su madre. Huérfano a los 16 años,³ se trasladó a Atenas para ingresar a la Academia de Platón, en donde permaneció dos décadas, hasta el 347 a.C., año en que murió Platón. En la Academia, Aristóteles fue uno de sus más destacados discípulos, de hecho, el desacuerdo que había entre ambos filósofos, es una de las razones más fuertes para argumentarlo porque allí la discusión era sumamente importante.

A la muerte de Platón, Aristóteles se va de Atenas y realiza varias actividades, entre ellas destaca su matrimonio con Herpilis, una esclava con la que tuvo un hijo que llamó Nicómaco, quien murió joven, poco tiempo después de que Aristóteles escribiera para él “La ética Nicomaquea”. Luego, fue llamado por el rey Filipo para ser maestro de Alejandro Magno quien solo tenía 13 años, pero a la muerte de Filipo, Aristóteles salió de Macedonia a Atenas, ciudad que para ese entonces había perdido el poder militar pero, seguía teniendo una supremacía cultural que la ponderaba como “la capital cultural del mundo helénico”, allí fundó el Liceo en el año 334 a.C. (Brun, 1992). El Liceo Aristotélico, se sumó a las escuelas

² Se considera que los tres filósofos más importantes de la antigua Grecia son Sócrates, Platón y Aristóteles.

³ Calvo señala que Aristóteles llegó a la Academia a la edad de 16 años, pero Burn considera que fue a los 17. No existe unanimidad sobre la edad exacta que tenía Aristóteles a su llegada a Atenas, por el tiempo transcurrido y las evidencias encontradas, pero en general se estima que fue antes de cumplir 20 años.

que existían en ese momento, entre ellas, la Academia de Platón y la escuela de los sofistas,⁴ ambas, tenían ya un acuñado reconocimiento y su finalidad era formar a los futuros gobernantes. El Liceo Aristotélico era conocido también como escuela peripatética, por la modalidad de discutir mientras se caminaba en los jardines que estaban alrededor de un edificio, misma que no era una práctica única del Liceo, sino, una modalidad que existía en ese tiempo, sin embargo los aportes al conocimiento y el interés por la investigación empírica lo distinguieron en Atenas y en la historia.

El nombre de Liceo se atribuye a la localización en el Templo de Apolo Liceo, cuya característica distintiva y sumamente relevante es que tenía como finalidad la investigación a partir de la observación y la lógica. En la Academia de Platón se creía que las ideas precedían a los objetos, entonces ninguna realidad era externa a la razón, sino que existía por la razón. Empero, Aristóteles pensaba diferente, él consideraba que las ideas existen gracias a la experiencia de los sentidos; esa primera diferencia obligó al Liceo a relacionarse de forma distinta con el conocimiento. Gran parte de la obra de Aristóteles tuvo origen en el Liceo, incluso se afirma que muchos de sus libros, son apuntes para las cátedras que allí impartía, así como el resultado de su arduo trabajo intelectual comprometido en un sinnúmero de investigaciones, que han sido fundamentales para comprender los fenómenos de la naturaleza. Aristóteles pensaba que era necesaria la observación, porque sólo mediante los sentidos era posible conocer, aunque ello no significa que ignorara la razón, por el contrario, la consideraba una cualidad distintiva de los seres humanos ante otras especies. Así, pensaba que la razón humana organizaba los objetos produciendo los conceptos, es decir, Aristóteles utilizaba la razón para conocer y a diferencia de Platón “Aristóteles también usaba sus sentidos” (Gaarder, 1998, p. 128).⁵

⁴ Aunque no hay evidencia para pensar que el Liceo representara una competencia para las escuelas existentes en ese momento, actualmente hay quienes consideran que el Liceo y la Academia son la base de la universidad moderna.

⁵ Sobre la diferencia de la teoría de las ideas que existe en la obra de Aristóteles y

La manera de concebir la relación sujeto-objeto del filósofo estagirita, determinó la manera de realizar sus investigaciones: observando la naturaleza, sus fenómenos y características. Ello le permitió ser el primero en realizar una clasificación de los seres vivos, inanimados y de la naturaleza del conocimiento, fraguando los cimientos de las disciplinas científicas que hoy conocemos; es decir, Aristóteles “Fue el gran sistematizador que fundó y ordenó las distintas ciencias” (Gaarder, 1998, p. 128), razón que lo coloca como el primer estudioso de distintas ciencias como la biología o la lógica. Para poder realizar una tarea tan difícil como la de clasificar todo lo que podía pasar por sus sentidos, Aristóteles hace una distinción entre materia y forma. La primera, consistía en identificar el material de qué estaban hechas las cosas y que sería constante y transformable, es decir, podía convertirse en otra cosa pero, no desaparecer. La forma, se refiere al conjunto de cualidades de un objeto determinado, que implica todo aquello que hace dicho objeto pero que no lo caracteriza sino en sus rasgos secundarios. Al reconocer dicha distinción, Aristóteles pensó que los seres humanos clasificamos los objetos de acuerdo a sus cualidades, es decir a su forma. El paso siguiente fue crear un sistema de razonamiento que le permitiera hacer explícita esa clasificación que todos los hombres realizaban a través de lo que percibían sus sentidos: “Aristóteles fue un hombre meticuloso que quiso poner orden en los conceptos de los seres humanos. De esta manera será él quien creará la lógica como ciencia” (Gaarder, 1998, p. 137).

Junto a las categorías materia y forma, creó una teoría sobre las causas de los fenómenos, que dividió en cuatro tipos: material, formal, eficiente y final. La primera está relacionada con circunstancias

Platón, el pintor Rafael Sanzio en *La escuela de Atenas* pinta a los filósofos griegos más importantes, poniendo en el centro de su obra a Platón y Aristóteles. El primero apuntando hacia el cielo, con lo que hace referencia a la teoría de las ideas propuesta por Platón, Aristóteles, con el libro de la Ética en su mano izquierda, y con la mano derecha hacia la tierra, simboliza la posición que el filósofo tiene sobre la construcción de conocimiento (Brun, 1992).

específicas de lugar y tiempo. La causa formal, se refiere a la relación entre la forma o cualidades de un fenómeno u objeto; la causa eficiente es el agente. La causa final, es lo que produce algún fenómeno, pero ese efecto es siempre intencional, es decir, para Aristóteles siempre hay una intención, un fin en todos los fenómenos de la naturaleza; por ejemplo, la lluvia tiene como causa final satisfacer la necesidad de las plantas de hidratarse para mantenerse vivas.

El hecho de ser el mentor de Alejandro Magno y haber nacido en Macedonia, lo obligó a dejar Atenas a la muerte de su poderoso discípulo ya que los problemas entre ambas *polis* ponían en riesgo su vida, dejando el Liceo a cargo de uno de sus discípulos. Desafortunadamente, el Liceo no tuvo, en la antigua Grecia, el prestigio de la Academia, factor que produjo su dispersión física, al ser el Estado quien tomará la dirección y como consecuencia, gran parte del trabajo aristotélico se perdió. Los fragmentos de su obra atravesaron el tiempo y fueron retomados en distintos momentos de la historia. Por ejemplo, durante la Edad Media, Tomás de Aquino retomó algunas ideas para argumentar que la filosofía y el cristianismo no se contradecían, sino que se complementaban, pues la filosofía explicaba algunos aspectos que consolidarían el cristianismo: la causa final de todos los fenómenos puede atribuirse a Dios, quien tiene una intención para cada acción en la naturaleza.

A principios de la Edad Moderna, los Jesuitas también retomaron los principios aristotélicos para ser enseñados como un curso, así mismo la filosofía y la lógica eran estudiados desde los principios de Aristóteles por encima de otros filósofos. El pensamiento aristotélico ha permeado también la forma en que se construye el conocimiento. Así, la forma de entender los fenómenos físicos relacionados con la inercia, movimiento rectilíneo, contiene siempre parte de los planteamientos del filósofo estagirita, a pesar de que en la actualidad hay por lo menos tres modelos que han superado sus explicaciones: el de Galileo, el de Newton y el de Einstein.

El Liceo aristotélico, fue el nido donde se incubaron las ciencias, y la forma en que son investigados los fenómenos de la naturaleza.

No es de extrañar, que a más de dos mil años de la muerte del filósofo estagirita sus ideas estén amalgamadas con las explicaciones más actuales sobre la naturaleza y que por ello el primer pensamiento esté orientado por sus planteamientos.

REFERENCIAS

- Brun J. (1992). *Aristóteles y el Liceo*. Paidós, Buenos Aires.
- Calvo, T. (2008). *Aristóteles y el aristotelismo*. Recuperado https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=5anqmiKPjLUC&oi=fnd&pg=PA5&dq=el+liceo+de+Arist%C3%B3teles&ots=61yVJtfx0R&sig=AjO_2HD4kIF3p0hsQQ2C9M8d0CQ#v=onepage&q=el%20liceo%20de%20Arist%C3%B3teles&f=false, el 20 de enero de 2017.
- Gaarder, J. (1998). *El mundo de Sofía. Novela sobre la historia de la filosofía*. México: Patria/Siruela.
- Marcos, A. (2005). *Aristóteles el maestro de los que saben*. Bogotá, Colombia: Panamericana editorial Ltda.
- Moreau, J. (1979). *Aristóteles y su escuela*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

MALDITO EPICURO: EDUCACIÓN Y ÉTICA HEDONISTA, FILOSOFÍA DEL JARDÍN

Eduardo Velázquez Suárez¹

*¿Qué encerraban entre sus letras
los libros de Epicuro
para que muy pronto se convirtiesen
en una filosofía maldita?*

Emilio Lledó.

Filósofo fundador del Jardín y del epicureísmo. Nació en Samos, en el 341 a.C. hijo de Querastasa y Neocles, colono ateniense afincado en Samos que tuvo que emigrar y se instaló en Colofón viviendo como maestro. Muy joven Epicuro se interesó por el origen del Caos, del que hablaba Hesíodo en su Teogonía. Su primer maestro de filosofía, todavía en Samos, fue el platónico Pánfilo.

El año 323 a.C. (año de la muerte de Alejandro Magno) marchó a Atenas a cumplir con la milicia. No pudo conocer a Aristóteles, que a la muerte de Alejandro tuvo que marchar de Atenas por motivos políticos. Sin embargo, sí conoció a Jenócrates, el sucesor de Platón en

¹ Profesor del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica de la UPN.

la Academia. El año 321 marchó a Colofón para reunirse con su familia. Allí entró en contacto con el peripatético Praxífases de Rodas, y con el atomista Nausífanos, discípulo de Demócrito y de Pirrón.

Ejerció de maestro en Mitilene, donde fundó una escuela el año 311. Al año siguiente se trasladó a Lámpsaco, donde impartió clases durante cuatro años. Allí conoció a sus discípulos Idomeneo, Metrodoro, Leonteso y, quién a la postre sería su esposa, Themista; Hedeira, Colotes, Timócrates y Hermarco, que fue quien, a la postre, le sucedió en la dirección de su escuela.

En el 306 marchó a Atenas, donde permaneció hasta su muerte acontecida el año 270 a.C. En Atenas, fundó su escuela, el Jardín, en una pequeña propiedad de las afueras, en dirección a El Pireo, no lejos de la Academia platónica. Debido a la existencia de un jardín en dicha propiedad, que era el lugar favorito de encuentro de sus miembros, la escuela de Epicuro tomó este nombre, que enlazaba con la enseñanza epicúrea según la cual el sabio ha de amar el campo y la naturaleza.

Epicuro dividió la filosofía en tres partes: la Canónica (lógica y teoría del conocimiento), la Física y la Ética. Puesto que concibe a la filosofía como una reflexión para alcanzar la felicidad, la Canónica y la Física estaban en función de la Ética. A su vez, en cuanto que Epicuro era abiertamente enemigo de las especulaciones platónicas y aristotélicas, fundamentaba todo saber en un empirismo sensualista: el único criterio de verdad lo proporciona el cuerpo.

En la canónica, la filosofía epicúrea tomó como centro de reflexión, no un supuesto mundo más allá, sino el radical más acá que es el cuerpo. Así, el alma se diluía en todo el organismo y era concebida, a la manera atomista, como formada por átomos. Eliminando todo dualismo entre alma y cuerpo, así como todo dualismo entre sensación-intelección, o entre doxa y episteme, pudo elaborar una teoría del conocimiento según la cual el criterio de verdad es la percepción, que se produce por la recepción de los efluvios que provienen de las cosas; la percepción es siempre verdadera y los errores provienen del juicio.

La filosofía de Epicuro, como la de cínicos y escépticos, es transgresora, un ejercicio de liberación individual, que mediante la autarquía (autosuficiencia) y la ataraxia (serenidad de ánimo) pretenden alcanzar un estado de felicidad. Al menos se diferencian en la importancia de cosas como la ciencia o el placer, Epicuro cree que es necesario el conocimiento científico de la realidad para conseguir las metas que se propone. Además la felicidad está estrechamente relacionada con el placer (*hedoné*).

Epicuro cree que para alcanzar la felicidad es fundamental liberarse de temores irracionales, creencias erróneas y vanas esperanzas, para lo cual resulta de suma importancia el conocimiento científico. Pero también es importante abandonar la *Paideia*, la educación tradicional de la Grecia clásica, porque trasmite unos valores que no conducen a la felicidad y además provocan el miedo.

Los principios centrales de su canónica y que fundamenta su teoría del conocimiento se despliegan en cuatro criterios de verdad, de la realidad o evidencia:

- **La sensación:** el contacto entre nuestro cuerpo y todo lo que le rodea, y no necesita más criterios porque todo lo que se percibe es verdad. Los sentidos recogen las imágenes o simulacros (éidola) que desprenden los cuerpos. Estos éidola están formados por átomos muy sutiles y se transmiten como efluvios que penetran en el órgano sensorial y producen la impresión.
- **Los sentimientos o afecciones:** son las respuestas del sujeto a los datos sensibles y son reacciones de placer o de dolor ante las sensaciones.
- **Anticipaciones o prolepsis:** imágenes mentales que se forman cuando las impresiones sensoriales de un mismo objeto se repiten de una manera clara y semejante y sirven para reconocer nuevas sensaciones.
- **Proyecciones imaginativas del entendimiento o de la mente:** así se suele traducir y es el más complejo y resulta

difícil precisarlo, son las representaciones estructuradas del pensamiento. Básicamente se trata de las cosas que no podemos percibir mediante los sentidos, pero que sabemos que existen, por ejemplo los átomos o el vacío.

Para su física toma la concepción materialista de los jonios y el atomismo de Demócrito y Leucipo, pero manteniendo un cuidadoso esfuerzo por eludir cualquier tipo de determinismo. No está dispuesto a ceder ni una pequeña parte de la libertad radical del ser humano, así que su física era la que tenía que encajar en su sistema y no al revés, ya que la pretensión era fundamentar su ética. En la física añadió la existencia del *clinamen* para explicar el movimiento de colisión de los átomos en el vacío, que caen continuamente de forma vertical, pero tienen la propiedad de declinar espontáneamente de su trayectoria. En esta declinación se producen choques al azar y se engendran los distintos cuerpos. El aspecto de indeterminación que introducía el *clinamen* permitía, según él, explicar la libertad del alma humana. Estas teorías ayudan a eliminar dos de los cuatro temores que impiden la felicidad humana: el miedo a la muerte y el temor a los dioses.

Para Epicuro la muerte no consiste en otra cosa que en la disgregación de los átomos de los que estamos compuestos. Cuando esto ocurre, ya no tenemos sensibilidad para darnos cuenta de ella: cuando estamos nosotros, no está ella, y al revés. Y, en cuanto a los dioses, cree que existen pero, como todo cuanto existe, también están hechos de átomos y viven en otros mundos, por lo que no son providentes ni se preocupan de nuestros actos. Son dioses que no causan males, ni vigilan nuestros actos, ni son vengativos. Dioses sin odio que no deben inspirar ninguna clase de temor, alejados tanto de los dioses de los mitos clásicos (que Epicuro quiere desterrar), como de las elaboraciones teóricas de los platónicos, los aristotélicos y los estoicos.

De acuerdo con Epicuro la filosofía es una práctica sobre el individuo, no es de extrañar entonces la importancia que concede a la

ética. La teoría del conocimiento y la física, aun siendo importantes en sí mismas, son en este caso importantes también para la ética.

La tarea principal de la ética es, así, estado de felicidad del individuo, para ello trata de conseguir lo que produce placer y evitar lo que produce dolor. Para lo cual propone el cuádruple principio o *tetraphármakon*: no hay que preocuparse de los dioses, ni de la muerte, el bien es fácil de conseguir y el mal fácil de evitar.

Esta idea de placer asociada al de *hedoné* tiene un significado diferente, más amplio que lo que se entiende hoy por placer. La concepción original de Epicuro es que la *hedoné* se compone de dos tipos de placeres: los placeres en reposo o *catastemáticos* y los placeres en movimiento o *cinéticos*.

El placer *catastemático* es un estado físico que se caracteriza por la ausencia de dolor en el cuerpo o *aponía*, y por la ausencia de perturbaciones en el espíritu o *ataraxia*. El placer cinético es el placer de los sentidos en el proceso de eliminación del dolor. Epicuro considera superiores a los placeres *catastemáticos* o en reposo ya que es un estado necesario para alcanzar la felicidad, mientras que los placeres en movimientos son necesarios también, pero para alcanzar el estado de placer *catastemático*.

Considera que los males del alma son más penosos que los del cuerpo, pero también los placeres del alma son superiores, en esto se diferencia de los cirenaicos, y que los dolores del cuerpo son más fáciles de eliminar que los del alma. Los males del alma están causados por la ignorancia y los temores que producen las falsas opiniones y las creencias erróneas, que perturban nuestro espíritu. En esto la sociedad y la educación tienen bastante culpa ya que fomentan dicho estado.

Epicuro y sus discípulos combinaron la comprensión atomista de la naturaleza y con un hedonismo bastante mesurado en el interés de hacer de la filosofía una forma de vida, una terapia que saca al hombre del dolor y lo conduce a la felicidad. Su doctrina se extendió como escuela desde el siglo IV a.C. hasta el siglo I y desde la Atenas de tiempos de Alejandro hasta la Roma augusta.

Sin embargo, su influencia no murió con la destrucción de la biblioteca de Filodemo, en Herculano. Muchos pensadores² han visto en su naturalización de la filosofía un gesto hacia el pensamiento experimental, guiado por la razón, lejos de los velos y engaños que significan la religión y el idealismo.

Como era habitual, la escuela de Epicuro adoptó su nombre del lugar de reuniones, el Jardín de su casa en Atenas. Aunque seguramente no fue intencional, la elección de la sede de la enseñanza y la conexión de ésta con la polis es muy significativa. Los epicúreos se recluían en su propio predio, de cara a la naturaleza y apartados de la sociedad; aunque su doctrina creaba fuertes lazos entre discípulos y maestros, se alejan de la ciudad y su vida política.

Aun cuando el modelo político de las polis estaba en crisis tras las conquistas de Alejandro, el pueblo ateniense tardó en renunciar a sus costumbres políticas, y el desfase entre el gobierno real y los deseos de los ciudadanos, aumentaron el descontento. Por ello, los epicureístas deciden auto recluirse en el espacio idílico de su jardín, contrariamente a sus contemporáneos estoicos, quienes eligieron el pórtico en la acrópolis –la plaza pública– para, incluso desde su cada vez más defendida individualidad, buscar una mejor ciudad común.

En cuanto a la forma de enseñanza, Epicuro considera que el papel de la reflexión filosófica es medicinal, que ésta tiene el propósito de mejorar la vida de los que la acogen. Sin embargo para la mayoría de estos pensadores, el conocimiento adquirido es además valioso por sí; indagar en las causas de la enfermedad y la angustia que atormenta a los individuos posibilita el descubrimiento de la naturaleza de su alma, de los estados anímicos, de la relación de éstos

² Se tiene registro sobre la influencia del pensamiento epicureísta en sobresalientes pensadores, entre los que destacan: John Locke, Thomas Hobbes, Jeremy Bentham, J. S. Mill, Thomas Jefferson, Ludwig Feuerbach, Thomas Hardy, Friedrich Nietzsche, Sam Harris, Mijail Bakunin, Karl Marx, Sigmund Freud, Michel Foucault, Michel Onfray, Adriano, Amalfano, Cacio. También tuvo fuerte influencia en el desarrollo del pensamiento Empirista, el Epicureísmo, la Física Experimental e inspiró a los Maestros de la Sospecha y en física a la Teoría de la relatividad de Heisenberg, Einstein y Bohr entre otros.

con los juicios de valor... Como es sabido, Aristóteles por ejemplo, no sólo considera que ese conocimiento es valioso independientemente de su utilidad, sino que además es una de las más excelsas fuentes de placer. Así podemos ver a un Epicuro atípicamente antidialéctico. No le interesa entablar discusiones argumentativas sobre aquello que quiere defender. Ni para desvirtuar las posturas erróneas; no es un racionalista que se interese por conseguir la verdad con respecto al intercambio en el que se comparte o por conocer la naturaleza de lo que se comparte con los demás. Así vemos que en el epicureísmo, la filosofía y el conocimiento en general tienen sentido si conducen a la imperturbabilidad del alma. En esa medida, todo lo establecido en las partes física y lógica de la filosofía se conjuga en la ética para proveer al hombre de felicidad. Son dos las fuentes más claras de infelicidad: las creencias falsas, sobre todo las vinculadas con los dioses y el destino de las almas tras la muerte, y los deseos vanos, apoyados también en creencias socialmente aprendidas sobre el valor de la fama, el dinero, el amor, entre otros. Asimismo el conocimiento de la naturaleza no sólo afecta la relación del hombre con dios, sino que además le deja claro el fin de su propia existencia. Lejos de postular la búsqueda del placer como un impulso instintivo y primitivo, Epicuro intenta mostrar que ésta nace una vez conocemos que nuestros deseos naturales y necesarios nos conducen a la felicidad. Por ello afirma que el placer es principio y fin del vivir feliz. Esto condensa la ética epicureísta. Es preciso, entonces, distinguir qué tipos de deseos efectivamente conducen al placer y cuáles involucran al hombre en búsquedas sin sentido y proyectos vitales sujetos al azar. Sobre esto Epicuro manifiesta:

Se debe reflexionar sobre los deseos [*τῶν ἐπιθυμιῶν*], unos son naturales [*φυσικαί*], unos vacíos [*κεναί*]. Entre los naturales unos son necesarios [*ἀναγκαῖαι*] y otros solamente naturales; a su vez entre los necesarios, unos son necesarios para la felicidad [*πρὸς εὐδαιμονίαν*] y otros sólo para la no alteración [*ἀοχλησίαν*] del cuerpo, y otros para la vida [*πρὸς αὐτὸ τὸ ζῆν*] [Epicuro, Carta a Meneceo].

Finalmente, podemos resumir que la escuela epicúrea era muy distinta de la Academia platónica y del Liceo aristotélico, aunque en el Jardín se efectuaban también investigaciones filosóficas, no era un centro de enseñanza para discípulos nuevos sino que, fundamentalmente, era el lugar de reunión y de convivencia de amigos (incluidas mujeres y encontraron refugio esclavos) que compartían unas mismas ideas y una misma orientación vital. Epicuro entendía la filosofía fundamentalmente como investigación de la felicidad humana, como reflexión acerca de los temores que atenazan a los hombres (el miedo a la muerte, el miedo a los dioses, el deseo desmesurado de placeres y el miedo al dolor) y como lucha contra los prejuicios y las ideas que, como las del platonismo, sitúan la felicidad en otra vida. Consecuentemente con estas ideas, con su máxima: “vive retirado”, prefería la compañía de sus amigos antes que el aplauso público. No obstante, esta vida retirada no la concebía como un alejamiento total de la sociedad, ya que él mismo participaba en diversos actos colectivos, sino que la entendía como una forma de vida basada en el sosiego.

Que ninguno por ser joven vacile en filosofar, ni por llegar a la vejez se canse de filosofar. Pues no hay nadie demasiado prematuro ni demasiado retrasado en lo que concierne a la salud del alma. El que dice que el tiempo de filosofar no le ha llegado o le ha pasado ya, es semejante al que dice que todavía no ha llegado o ya ha pasado el tiempo para la felicidad. Así que deben filosofar tanto el joven como el viejo; éste para que, en su vejez, rejuvenezca en los bienes por la alegría de lo vivido; aquél para que sea joven y viejo al mismo tiempo por su intrepidez frente al futuro. Es, pues, preciso que nos ejercitemos en aquello que produce la felicidad, si es cierto que, cuando la poseemos, lo tenemos todo y, cuando nos falta, lo hacemos todo por tenerla. [Epicuro, Carta a Meneceo]

REFERENCIAS

- Epicuro. (1995). *Obras*. España: Altaya.
- Festugière, A. J. (1963). *Epicuro y sus dioses*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- García Gual, C. (2002). *Epicuro*. España: Alianza.
- García Gual, C. y Acosta Méndez, E. (1974). *Ética de Epicuro: La génesis de la moral utilitaria*. España: Barral Editores.
- Laercio, D. (1985). *Vidas de los más ilustres filósofos griegos*. España: Orbis.
- Lledo, E. (2003). *El Epicureísmo: Una sabiduría del cuerpo, del gozo y de la amistad*. Colombia: Taurus.
- Marx, C. (1971). *Diferencia de la filosofía de la naturaleza en Demócrito y en Epicuro*. España: Ayuso.
- Otto, W. (2005). *Epicuro*. España: Sexto Piso.

PARTE II
EDUCACIÓN, INSTRUCCIÓN Y PEDAGOGÍA:
UN CAMBIO DE PARADIGMA

INTRODUCCIÓN A LA SEGUNDA PARTE

Para que un sistema educativo triunfe es necesario que se nutra de teoría, pero no de cualquier teoría, sino de teoría pedagógica; y la hemos conocido a través de los años, hemos sido educados gracias a los métodos y las estrategias de enseñanza que hombres con esperanzas e ilusiones dedicaron un espacio en sus escritos a la educación, su esfuerzo y dedicación quedó marcado en la historia de la pedagogía; sabemos que el mundo ha cambiado, sabemos que ya no son las mismas personas en cada periodo, pero también tenemos claro que si el mundo ha cambiado al pasar de los años, también la visión y el pensamiento.

Ya lo veíamos en el capítulo anterior, recuperamos las ideas de los primeros pensadores, reconocimos su gran labor, la labor de pensar en el ser humano. Fueron personajes que aportaron sus ideas para una sociedad mejor, para el cultivo de la mente y del cuerpo, el sistema pedagógico y social quedó marcado para siempre. Escribieron para el hombre y por el hombre, la poesía cobró un papel importante en sus escritos, la virtud de escribir quedará marcada para siempre.

En este capítulo tenemos el mismo objetivo, recuperar las ideas de un mundo diferente al que veíamos en los griegos, no para hacer una comparación porque ambos periodos son importantes para

nuestros tiempos, pero si para profundizar de manera crítica en la teoría pedagógica que trajo consigo un cambio de paradigma y una nueva concepción del mundo.

En las siguientes páginas encontraremos diferentes personajes que también plantearon una nueva pedagogía y métodos más atractivos que sirvieron a los docentes para mejorar la educación de los alumnos. Primero encontraremos un cambio primordial en el mundo; se dejó de creer en los dioses y se empezó a creer y a servir a Dios, esto lo vemos muy marcado en el cristianismo, en el cual se crearon instituciones religiosas que se enfocaban en la predicación y enseñanza de Cristo como medio para la salvación. La propuesta pedagógica fue la Pedagogía de la imitación, su característica principal fue imitar a Jesús. Más adelante abordaremos el humanismo renacentista en el siglo XVI a partir de tres autores Rotterdam, Montaigne y Comenio. En este siglo encontramos los grandes descubrimientos, la Revolución científica, las críticas a la iglesia católica, un cambio de paradigma del medioevo a la modernidad. La necesidad de instituir la Compañía de Jesús, para debatir el pensamiento de Lutero. La organización de la *Ratio Studiorum* como un sistema de *educación-instrucción-formación*, el cual procuró la formación integral de los alumnos, la formación humanista, pero también religiosa. Fue un sistema completo una nueva estructura pedagógica, normas didácticas, principios metodológicos orientados no sólo a la práctica docente, sino a la educación de los estudiantes. Lo que destacamos en este capítulo es la importancia de esta nueva visión del mundo en México, nos trasladaremos a la época del Virreinato, subrayando la formación de las niñas en la Nueva España. En este periodo se crean escuelas para que las niñas sean acogidas en los colegios y se les enseñen las virtudes de una buena mujer, con todas las posibilidades de servicio hacia los demás y con las habilidades propias para el cuidado del hogar y la enseñanza de la lengua castellana. También nos concentraremos con un movimiento ideológico llamado Ilustración, en el que el autor de ese capítulo nos dice que la Ilustración es libertad de pensamiento, es libertad de leer, de

sentir y de expresar abiertamente, es una forma de ver la vida, poner en el centro de todo a la razón, emancipación del pensamiento. La ilustración en México adquirió su expresión con el inicio de la lucha de la Independencia. Finalmente hablamos de un personaje significativo en la historia de México, de don Benito Juárez, abordamos la educación republicana (o mejor dicho de la formación ciudadana); la cual abre la posibilidad de formar ciudadanos, como parte constitutiva y constituyente de la República, como lo destaca Leonel Hernández Polo: “la educación y la teoría pedagógica consiguen la liberación del ser humano”.

LA PATRÍSTICA: REFLEXIONES SOBRE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Alejo Ortiz Cirilo¹

El conocimiento sobre la educación es producto de la reflexión pedagógica a lo largo de la historia del hombre; desde los griegos hasta nuestra actualidad han existido proyectos educativos que influyen en la construcción del saber pedagógico y educativo, por tal motivo, sólo podemos entender la educación y la pedagogía a partir de una reflexión de los procesos históricos y la constitución de ambos elementos.

La educación tiene el rasgo distintivo que está ligado a una sociedad, su cultura y el tiempo específico; es decir, proyectos educativos que responden a fines específicos, tales como: una idea sobre la comunidad, sobre un hombre que formar, de valores y principios que predominan en una época concreta; proyecto educativo que se vincula al saber pedagógico sobre qué enseñar, cómo enseñar y la relevancia de ciertos conocimientos en un determinado momento.

El planteamiento sobre educación y cultura, es el punto de partida del presente artículo, por tal razón centra su atención en el pensamiento educativo de lo que hoy se conoce como Patrística,

¹ Alumno de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN.

un periodo que abarca del siglo I d.C. hasta el siglo VIII d.C., en el que se da un cambio significativo en la concepción de la educación, que pasa de un mecanismo para la transmisión de conocimientos a un medio de salvación.

El desarrollo de la educación en la Patrística abarca siete siglos, sin embargo, para fines del presente capítulo únicamente nos enfocamos al concomitamiento de las bases de este movimiento, por lo que se retoma, la aparición de la escuela de Alejandría y su vinculación con la fe cristiana, asimismo, las condiciones que delinearon una “nueva educación” y la formulación de una “pedagogía de imitación”.

La ciudad de Alejandría cuna de la Patrística

La Patrística hace alusión al estudio del conjunto doctrinal de los primeros siglos del cristianismo,² que tenían como objetivo unificar la doctrina cristiana y ayudar a establecer un consenso en la mayor parte de su comunidad sobre dogmas necesarios para determinar lo sagrado y lo profano. Esto se debe a que en los inicios de esta religión, existía una multiplicidad de asociaciones cristinas, que coincidían en ciertas creencias, ritos y puntos doctrinales, pero otras eran opuestas y hasta conflictivas. Se puede decir, que intentaba construir una idea del cristianismo aceptada por todo tipo de clases sociales a partir de fundamentos filosóficos de aquella época, como la platónica, y la estoica entre otras.

Aspiraciones que se concretaron, poco a poco, hasta construir y unificar un conjunto doctrinal que fue considerado fundamento de la fe cristiana, mismo que posibilitaría la organización y la estructuración de la religión cristiana; con ello, se dio paso a formas de vida religiosas institucionalizadas como iglesias y centros teológicos, mismos que se enfocaban en la predicación y enseñanza de

² El nombre deriva de la *patrología* del teólogo protestante Juan Gerhard; la expresión de la teología patrística nace en el siglo XVII, cuando la teología de los Santos Padres comienza a ser tratada por separado de la teología bíblica, simbólica y escolástica o especulativa.

la vida de Cristo como medio de salvación. La elaboración de este conjunto doctrinal filosófico no fue una coincidencia, la antigua ciudad de Alejandría sería clave para ello. El contexto sociocultural y la ubicación geográfica posibilitaron la consolidación de la religión cristiana. Esta ciudad tenía la particularidad “de responder perfectamente al proyecto de Alejandro Magno, abolir la oposición entre griegos y no helenos mediante los lazos de una cultura común (*paideia*)” (Rivas, 2007, p. 51).

La sociedad de Alejandría se caracterizaba por compartir sus tradiciones y pensamiento, pero, de manera particular es la apertura de otras culturas; más que un hermetismo existía una aceptación a nuevas formas de expresiones. Mucho tiene que ver que, desde el principio, la ciudad se caracterizó por el comercio, por el cultivo de las artes y letras provenientes de extranjeros; al respecto Rivas señala:

A los pocos años de la fundación de Alejandría ya se había convertido en el principal centro de negocios de la cuenca mediterránea, donde se unían las rutas comerciales de África, el Oriente [Arabia, la India] y el Mediterráneo. Ciudad rica, destaca por su carácter cosmopolita, una de cuyas expresiones más evidentes es la gran mezcla que se dio en su interior de pueblos y razas, hasta el punto de ser definida como “muchas ciudades en una” (Filón) o “el punto culminante de las ciudades” (Amiano Marcelino, 2007, p. 52).

La ciudad fue considerada como una de las tres más importantes de la cultura griega. Como se ha hecho mención, fue abierta al intercambio, por ello, la llegada de los judíos no causó tensiones o conflictos, por el contrario, con el paso del tiempo se fueron arraigando en la ciudad, propagando y mezclándose con otras culturas, que dieron paso a diversos tipos de cristianismos: uno, de raíces más judeo-cristianas, y otro de raíces más helenísticas. Rivas afirma que:

Alejandría era una ciudad idónea para el nacimiento de este tipo de institución, pues es un centro cultural de primer orden, donde acudían maestros y

discípulos de toda clase de saberes (científicos, literarios, filosóficos, teológicos), con un espíritu además muy tolerante (2007, p. 72).

Las particularidades de la ciudad de Alejandría favorecerían la inquietud religiosa en un sector importante de la población y para la mitad del siglo I d.C. la doctrina cristiana ya se había propagado velozmente, (Rivas, 2007) –con el tiempo los judíos llegaron a ser un tercio de los habitantes–. La razón por la cual el cristianismo tuvo dicho fue gracias a sus principios de fraternidad, caridad y amor ilimitado por el prójimo, aspectos que estaban entrelazados con formas comunitarias y tenían una amplia aceptación en la ciudad de Alejandría.

La apertura a nuevas expresiones socioculturales, la demanda del mercado religioso y la ubicación geográfica posibilitaron la creación de la primera escuela catequística en la ciudad de Alejandría. No se sabe a ciencia cierta los inicios de esta escuela, pero a finales del siglo II tendrá un desarrollo considerable y a comienzos del siglo III se convertiría en una institución permanente en donde se desarrollarían los principios pedagógicos, así como la función social e individual de la educación bajo la perspectiva cristiana.

El proyecto educativo en el periodo de la patrística: La escuela catequística de Alejandría

La escuela catequística de Alejandría, también llamada Didaskálion, fue uno de los centros teológicos de los primeros siglos del cristianismo, ubicado en la ciudad de Alejandría. Su función principal era formar catecúmenos de todas las edades y condiciones sociales, participaban toda clase de personas, agricultores, poetas, filósofos. Aun cuando la enseñanza del cristianismo era una religión y no una filosofía, era aceptada por amplias capas de la población.

Según Rivas (2007), durante el siglo II se inició la escuela catequística, en ella, la educación que se impartía era eminentemente privada, esquema que cambiaría a inicios del siglo III, momento

en el cual los obispos asumen el control de la escuela. A partir de dicho período, una cantidad de importantes maestros cristianos se enfocan a la enseñanza de la doctrina dirigida a personas paganas, el método pedagógico habitualmente usado era el de preguntas y respuestas. Respecto a la organización y estructura educativa Abbagnano señala:

La instrucción duraba dos o tres años y se enseñaba la historia sagrada del antiguo testamento. Esta educación del catecúmeno era estrictamente religiosa. Como todas las religiones basadas en determinada revelación escrita, exige que se conozca “la palabra de Dios”, contenida en los textos sacros (1964, p. 133-161).

En los inicios de la escuela de Alejandría la filosofía y la doctrina cristiana fueron consideradas complementarias. Se consideró que el dominio y conocimiento filosófico era necesario para comprender la obra divina y la doctrina del cristianismo. El conocimiento religioso sólo era asequible por medio de ella, el empleo de conceptos procedentes de la filosofía de su tiempo –con un carácter ecléctico, pero donde predominó el platonismo– para explicar realidades procedentes de la revelación e incluso la utilización de los recursos filológicos eran de suma importancia, los comentaristas de Homero y Hesíodo, para explicar la Sagrada Escritura eran centrales (Rivas, 2005).

Martin Grabmann (1928), señala que existía una estrecha relación entre el incipiente pensamiento religioso del cristianismo con la filosofía. Los principales catequistas o padres (Panteno, Clemente de Alejandría, Orígenes) de la escuela de Alejandría enseñaban el estoicismo, el platonismo ecléctico popular y especialmente el neoplatonismo; las ideas de estos filósofos eran utilizadas en la sistematización de su teología, así mismo, eran referentes para que los catecúmenos, pudieran comprender y practicar la doctrina cristiana, por lo que había un gran interés y acercamiento a ella.

Con el tiempo, la filosofía también tuvo un uso apologético,³ Huerta (2008) señala que durante el siglo III, los padres de la iglesia comenzaron a construir un nuevo sistema científico –la teología especulativa–, que estuviese a la altura de las grandes elaboraciones científicas, para dicha empresa se recurrió principalmente a la filosofía neoplatónica predominante en los medios culturales de Alejandría. Del uso de esta filosofía se deriva el carácter fuertemente especulativo, alegórico y místico de las elaboraciones doctrinales de la Escuela de Alejandría.

La escuela de Alejandría fue el centro más importante en la formación de catequistas y catecúmenos en los inicios del cristianismo, jugó un papel importante en la expansión de la nueva religión. La cuestión pedagógica y educativa en aquella época tendrá particularidades que habría que señalar de manera sumaria y por separado.

Educación y pedagogía en la Patrística

Uno de los principios de fe del cristianismo es la expansión y conocimiento de la doctrina en otras sociedades, Jesús de Nazaret instituyó dicho mandato al decir “Id por todo el mundo y predicar el evangelio a toda criatura” (Valera, San Marcos, 16: 15), principio que motivó en gran medida la creación de la escuela de Alejandría y sería uno de los objetivos de la educación impartida en aquel periodo.

Según Rivas (2007) La escuela de Alejandría ha sido uno de los intentos más serios de inculturación⁴ del cristianismo. La educación fue el método a través del cual se desplazaron las creencias religiosas y filosóficas de otras culturas y difundió el dogma cristiano. Más allá de imponer el pensamiento religioso de una manera violenta o impositiva, se prefirió formar a nuevos cristianos.

³ La Apologética en teología y literatura consiste en la defensa de la fe conforme a una posición o punto de vista, en el caso del cristianismo, se utilizaban los principios filosóficos para defender y fundamentar la doctrina.

⁴ Inculturación o inculturización es un término que, principalmente en la Iglesia Católica, significa la armonización del cristianismo con las culturas de los pueblos.

Merino (2011), señala que el cristianismo en este periodo no crea civilizaciones; lo que hace es salvarlas; las asume, las informa, las modela, conformándolas a su propia perspectiva; suprime o corrige lo que es inconciliable con el espíritu del Evangelio; incorpora y conserva lo que es bueno y potencia y eleva lo que aún no ha llegado a su acabamiento y perfección.

La educación cristiana tenía como fundamento principal la vida de Jesucristo, por tal motivo, los cuatro evangelios era un elemento importante para formar a un hombre nuevo, carnal y espiritual, que le permitiría ser parte del cuerpo de Jesucristo y obtener la salvación; la culminación de la educación se realizaba con el bautismo, que era considerado como rito de iniciación y confirmación pública de la aceptación de los principios del cristianismo.

Sólo a través del conocimiento de los principios religiosos, todos los hombres salvarían su alma. Se puede decir que la educación tenía un tinte democrático, todos podían acceder a ella sin la necesidad de ocupar una posición importante o destacada en la sociedad, la clase social no era impedimento mucho menos el sexo y edad, lo preponderante era salvar el alma de las personas paganas. Así mismo, la educación se enfocaba de manera concreta en la personalidad y las acciones de los sujetos. Se creía que se debía actuar, pensar y reflexionar lo más parecido a Jesús, sólo así podría obtener la vida eterna después de la muerte. Por las características del proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolló una pedagogía de la imitación. El proceso educativo de este periodo se realizaba a través de la experiencia y por la *mímesis* [imitación], un tipo de aprendizaje que se acerca a la propuesta teórica social-cognitiva de Bandura, la cual señala que, a partir de la interacción con los sujetos, se observan los comportamientos de otras personas y se extraen las consecuencias de ese comportamiento, se retoman aspectos actitudinales, conductuales que son significativos y útiles (Rivas, 2005).

De manera general, Bandura señala que el aprendizaje por modelado está compuesto por cuatro procesos, mismos que Rivas (2007) sugiere que tienen una similitud con el aprendizaje por

imitación, los cuales son: 1) De atención: determinan qué modelos, de entre los posibles, se seleccionan y qué aspectos se extraen de los modelos. 2) de retención: insiste en la retención de las actividades de los modelos, pues una vez que éstos no están presentes, la persona humana los recuerda representándolos. 3) de (re)producción: consiste en la transformación de las representaciones simbólicas en acciones, organizando en el espacio y tiempos concretos. 4) de carácter motivacional: en donde se adoptan aquellas conductas cuyas consecuencias son más valiosas para nosotros, o así lo parecen para los demás. Cabría hacer una digresión para señalar por qué este tipo de aprendizaje era el más común durante este periodo y entender lo importante que fue en los inicios de la iglesia cristiana, así como el significado y utilidad en el proceso de inculturación.

Según Rivas (2005) en la sociedad romana y griega había existido una fuerte tradición por una pedagogía de la imitación del hombre. La sociedad griega tomaba como ejemplos a personajes de la poesía, hombres con virtudes que eran admiradas y seguidas por los aprendices, comportamientos que, según ellos, eran los que requería la sociedad. La educación de jóvenes romanos, estaba basada, de igual manera, en ejemplos de antepasados, personajes de la comunidad y de leyendas de esa cultura. Los personajes icónicos eran la regla, el parámetro de comportamiento que ambas culturas debían de seguir y había que imitar lo mejor posible. No obstante, no había un modelo que tuviera una influencia tan significativa, es por ello que este tipo de educación no se sometía a una sola figura. Lo mismo pasaba con la sociedad judía antes de Cristo; existían personajes seguidos y considerados ejemplos, pero no tenían el significado que les dará Jesús de Nazaret. Con él, realmente se construye un modelo supremo que sobresale de los conocidos hasta ese momento. Al respecto, Bowen señala algunos aspectos de la educación basada en la imitación y su relevancia para la iglesia primitiva:

El cristianismo, que había surgido como un movimiento en torno a la figura del líder carismático, pronto va a tomar la forma de un proceso formativo,

convirtiéndose en una religión del precepto y del ejemplo, Cristo era el modelo a seguir; la imitación de Cristo era el camino de salvación; y la salvación era la meta de la educación (1990, p. 322).

La educación durante los primeros cuatro siglos después de Cristo, estaría fuertemente influenciada por su figura. Todo método, proyecto y estrategia educativa pasaba por la mirada religiosa, que posteriormente se convertiría en una educación confesional. En esta misma línea de pensamiento se encuentra el papel que desempeñaba el pedagogo; Clemente de Alejandría es quien se abocaría a detallar las características de este educador, su obra escrita llamada *Pedagogo*, da cuenta de su importancia en los inicios del cristianismo. Al respecto Clemente señala algunos rasgos del pedagogo.

El Logos, guía celestial, tomaba el nombre de protréptico al exhortarnos a la salvación, se encargaba de estimularnos a la conversión. Pero ahora, actuando a la vez como terapeuta y como consejero, ánima al que antes ha convertido [...] Hemos de otorgarle, por tanto, el único nombre que propiamente le corresponde: el de pedagogo. [...] El mismo Logos es amigo cabal de los hombres y empeñado en conducirnos progresivamente a la salvación, realiza en nosotros un bello y eficaz programa educativo: primero nos exhorta; luego, nos educa; finalmente, nos enseña (1994, pp. 24-27, 71-75).

Por tanto, el papel que desempeña el pedagogo está caminado a la consolidación de los nuevos creyentes. Apoya y supervisa que los feligreses imiten lo mejor posible a Jesús, su guía tiene que abarcar esferas individuales, colectivas, privadas y públicas. Rivas (2007, Clemente, 1994), profundiza sobre el papel del pedagogo en este periodo y señala:

El Pedagogo es educador práctico, no teórico; el fin que se propone es el mejoramiento del alma, no la instrucción; es guía de una vida virtuosa, no de una vida erudita. El mismo Logos es también maestro, “pero no lo es todavía. El logos-maestro tiene la función de exponer y revelar las verdades doctrinales;

el Pedagogo, en cambio, cuyo menester es la práctica, primero nos exhorta a fijar una conducta moral, y luego nos incita a cumplir nuestros deberes. Él dicta los preceptos que deben guardarse intactos, y pone ante los ojos de la posteridad el ejemplo de los que antes se han equivocado en su camino”.

El pedagogo, no era un catequista, era un acompañante en el proceso de la imitación, las dudas desprendidas respecto al comportamiento que debía de imitar de Jesús las podía resolver observando al pedagogo. Su hacer práctico estaba más ligado a la vida en sociedad que a la enseñanza de doctrina y la interpretación de los textos bíblicos, en ese sentido su tarea era transversal.

Señalamientos finales

La construcción de dogmas religiosos a partir de elementos filosóficos que se construirían en los primeros siete siglos de nuestra era fue una pieza importante. La solidez de los principios religiosos fue gracias a la filosofía y llegaron a ser inapelables durante mucho tiempo.

Como se puede apreciar, el pensamiento religioso fue tomando cada vez más fuerza, comenzó a determinar y regir las diversas esferas de la vida social; respecto al proyecto educativo, su idea de hombre estaba basado en la figura de Jesús de Nazaret, se educaba bajo las ideas de la incipiente religión cristiana con una carga filosófica, su método de enseñanza-aprendizaje se basaba en la imitación, en la que el pedagogo tenía el papel de guía, un ejemplo equiparable a Jesús y el objetivo educativo era la salvación del hombre. El proyecto educativo cristiano se enraizó en muchas civilizaciones y una vez establecido se transformó en norma y ley de pensamiento que no permitía lo que en su inicio marcó la posibilidad de su aparición, la integración de otras corrientes de pensamientos.

REFERENCIAS

- Alejandría de, Clemente. (1994). *El Pedagogo*. Ciudad Nueva, Madrid: Ciudad Nueva.
- Grabmann, M. (1928). *Historia de la filosofía medieval*. Recuperado de <http://www.dfists.ua.es/~gil/historia-de-la-filosofia-medieval.pdf>, el 15 de diciembre de 2016.
- Huerta, V. (2008). *La Escuela de Alejandría en el siglo III*. Recuperado de <http://textohistoriadelaiglesia.blogspot.mx/2008/02/escuela-de-alejandra.html>, el 5 de febrero de 2017.
- Bowen, J. (1990). *Historia de la educación occidental. I. El Mundo Antiguo. Oriente Próximo y Mediterráneo (2000a.C.-1054d.C.)*. Barcelona, España: Herder.
- Rodríguez, M. (2011). *Razón y fe en Clemente de Alejandría. Teología y Vida*. vol. LII.
- Rivas, F. (2005). El proceso pedagógico de la imitación (MIMHSIS) en Ignacio de Antioquía. En *Estudios Eclesiásticos*.
- Rivas, F. (2007). La escuela de Alejandría: los contextos en la primera inculturación de la fe, en Gabino Uríbarri (ed.), *Contexto y nueva evangelización*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid.
- Valera, R. (2000). *La Santa Biblia*. México: La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días.

**PINCELADAS PEDAGÓGICAS A LA LUZ DE TRES AUTORES:
ROTTERDAM, MONTAIGNE Y COMENIO**

*Yazmin Silva Chicon, Cecilia Gallardo Bautista
y Jorge Martínez Jiménez¹*

*Habrá que considerar el pasado
no sólo como objeto de la historiografía,
sino también como el manantial
del que brota todo presente y futuro.*

Hans Freyer

Pensar en el Renacimiento, es pensar en la recuperación de los clásicos Grecolatinos, en el renacer de un nuevo hombre, el cual ya no puede ser visto desde la formación religiosa, sino que ahora será visto desde la visión humanista, la cual le dotará de un nuevo sentido.

Dentro de estas pinceladas estamos rescatando el trabajo de tres autores renacentistas en el ámbito pedagógico: Erasmo de Rotterdam, Michel de Montaigne y Juan Amós Comenio, los cuales a través de su obra nos regalan el arte de ese renacer pedagógico, si bien no puede ser abordado en su totalidad dentro de este artículo, esperamos que a través de esas pinceladas quede reflejada una idea de

¹ Alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.

su trabajo y pueda apreciarse la relación de los tres autores a partir de sus ideas. Elegimos estos tres autores primero porque plantean una ruptura, o una separación de la norma paradigmática medieval desde la perspectiva educativa, los dos primeros, Erasmo de Rotterdam, (1467-1536) y Michel de Montaigne (1533-1592) son del periodo inicial del humanismo, que dio pie al Renacimiento, mientras que Comenio (1592-1670) vivió durante la antítesis de la Edad Media (Velázquez, 1998, p. 20). Pero tuvo un fuerte impacto en la ilustración, sin embargo, debemos pensarlo como renacentista pues su pensamiento tiene claras vetas de este periodo. Los tres autores buscan que el hombre sea el constructor de su destino, sus metas y con ello el papel que desempeñará; anhelan la separación de la educación religiosa, ya que la educación en el Edad Media la mantenían la Iglesia y las universidades “La educación renacentista preparó la formación del hombre burgués, [...] concernía principalmente al clero, a la nobleza y a la burguesía naciente” (Gadotti, 2015, p. 52). Dentro de ese periodo llamado Edad Media podemos ubicar a la escolástica y con ella a dos autores que marcaron el rumbo de la misma, tal es el caso de san Agustín de Hipona con *la Ciudad de Dios*, en la cual da a conocer los valores de Dios (*ser, verdad y amor*) y así mismo aceptarlo como verdad para no caer en el pecado. Por otro lado, tenemos a santo Tomás de Aquino con la conciliación entre *fe y razón*, afirmaba que la razón es producto de la fe y con ello la investigación es racional en tanto es guiada por la fe.

Se podría decir, que la educación medieval era, principalmente, una educación de carácter teológico. Los autores que nos interesa trabajar en este escrito promueven una educación distinta, no sólo desde la didáctica, sino también desde los contenidos (trivio y cuadrivio); Ya no sólo se buscaba elevar el espíritu mediante la educación teológica, se quería, sobre todo, elevar al hombre por medio de la educación, como diría Montaigne: “quiero que la delicadeza, la civilidad, las buenas maneras se modelen al mismo tiempo que el espíritu, pues no es solamente el alma la que se educa, ni un cuerpo, es un hombre” (Gadotti, 2015, pp. 59-60). Por lo anterior expuesto

nos obligamos a definir algunos conceptos pues a partir de ellos podremos situarnos mejor, dando pie a un mejor entendimiento para este artículo.

El primero sería el Renacimiento, este es un proceso histórico-cultural que encierra el concepto de muerte y a su vez de vuelta a la vida –parafraseando a Gramsci– “hay un periodo que se niega a morir y otro que no termina de nacer, ahí es donde vive y se gesta un conflicto” (1977, p. 56). en este periodo existe una “recuperación” desde los clásicos grecolatinos, pues ya no les satisfacía leer los comentarios que habían proliferado en el medioevo (Abbagnano, 2014, pp. 212-213). Como diría Jorge Velázquez: “Así la idea de Renacimiento surge para esta conciencia como momento puente que revive las tradiciones culturales de la antigüedad greco-latina” (1998, p. 11). Cabe hacer una precisión, usamos “recuperación” y no retorno, pues el Renacimiento no pretende un regreso literal y bajo las normas de un estatuto; lo que pretende es recuperar lo importante de los autores grecolatinos para su contexto y negar aquello que para la época no es atractivo:

el Renacimiento [...] es también fuerza en disputa; es decir objeto permanente de una consideración y revalorización entendidas no solo como determinantes para su legitimación o validez histórica, sino también como fuerza actuante y actualizante en el reagrupamiento de ciertas fuerzas ideológicas y políticas (Velázquez, 1998, p. 12).

Otro concepto por aclarar es el de humanismo. El Renacimiento como proceso histórico-cultural tiene como elemento fundante y dialógico al humanismo; es un concepto que Abbagnano lo describe:

El termino trae su origen en la importancia suma que en la formación espiritual del hombre culto atribuía a las *humanae litterae*, o *Studia humaniatis*, en cuanto diversos de los estudios teológicos. Se rechaza el ideal medieval de la *reductio artium ad theologiam* y se proclama, por el contrario, la autonomía

e importancia de las artes, que, con todo, no son en un principio otra cosa que las mismas siete disciplinas del trivio y el cuadrivio (2014, p. 201).

Ambos, Velázquez y Abbagnano, coinciden en que el humanismo se presenta en franca contraposición con la escolástica, se presenta como fuerza negadora a los preceptos teológicos, es decir, se pretende que se regrese al hombre la conciencia de su propia libertad de su propia autonomía ante las cosas, pero sobre todo, de la Iglesia. En este periodo inicia un cambio en el pensamiento; el hombre al haber perdido el centro revoluciona una nueva visión del mundo donde deja de servir a Dios, para servir a él a los ojos de Dios, llegando el momento en el que empezó a crear una segunda naturaleza (cultura). Erasmo lo expresa a lo largo de su obra donde su principal preocupación nos sitúa en lo moral más que en la sabiduría, él dice “ya no más laberintos dialecticos” (2014, y p. 211). Con lo anterior surge el llamado “antropocentrismo” que no es más que el reflejo y el rescate de la dimensión humana de todas las cosas. Su base generadora es la evolución del pensamiento medieval:

Igual que el mundo celeste, igual que el mundo geográfico, la sociedad se ordena respecto de un centro político y uno espiritual: la doble potestad de la corona y de la tiara [...] en el Renacimiento asistimos a la ruptura de ese mundo ordenado según un centro y una periferia [...] La imagen del universo sería la de una esfera de radio infinito. Pero en una esfera tal, la circunferencia y el diámetro se confunden, ambos son igualmente infinitos. (Villoro, 2015, pp.21-22).

Retomando, la conjunción humanismo-renacimiento y la aceptación de la teoría heliocéntrica tiene la particularidad del desarrollo de un antropocentrismo, donde, este rescate de la dimensión humana de las cosas tiende a formular una visión distinta que, como característica ve al hombre completamente distinto a lo que en la Edad Media se venía reproduciendo. Presenciamos en el Renacimiento el ascenso de un hombre nuevo.

Visto desde la mirada de Luis Villoro el ideal y la concepción del hombre sería: “el ideal del hombre griego, era el del contemplador ocioso, el del renacentista, el del creador activo. (2015, p. 55). Este ascenso de la visión antropocentrista, donde la medida de las cosas, ya no es la razón teológica, sino la construcción desde el hombre:

el hombre, no cae bajo la categoría del haber, sino bajo la categoría del hacer; el hombre es lo que hace, es por lo tanto fundamentalmente libertad”. En este sentido, la característica más importante del hombre [...] es la práctica transformadora, libremente asumida, de la naturaleza, por una parte, de sí mismo, por la otra. El hombre está en este mundo para elegir su ser y transformarse a sí mismo (Villoro, 2015, p. 43).

Entonces ese lo que sea se genera a partir del *virtus* y *studium*. Donde estos dos conceptos son expuestos de la siguiente forma:

Studium es conocimiento racional de las leyes naturales para poder dominar sus efectos, *virtus* no tiene el sentido de la virtud moral, guarda el significado originario de la palabra latina que, según los contextos, podría traducirse por “capacidad creadora”, “esfuerzo”, “valor”, “denuedo” (Villoro, 2015, pp.48-49).

Lo anterior se ve reflejado en las construcciones literarias propias del renacimiento, las llamadas utopías racionales: *Utopía* de Tomas Moro; *la Ciudad del sol* de Tommaso Campanella y *La nueva Atlántida* de Bacon, que son elaboradas desde la razón y que son sociedades proyectadas, donde la vida es plena y libre. Aunado a esto tenemos la alegoría del ojo y la mano como herramientas del hombre, el ojo por una parte como la forma de observar y acceder al conocimiento (*studium*), y la mano como la parte creadora y transformadora (*virtus*).

Esto ha sido un breve esbozo del Renacimiento para dar pie al ámbito pedagógico donde figuraron varios autores, entre ellos Erasmo de Rotterdam, Michele de Montaigne y Juan Amós Comenio, de los cuales daremos una breve explicación de su obra, así

como también de sus aportaciones al humanismo renacentista, más propiamente dentro del campo de la educación.

Erasmus de Rotterdam

Desiderio Erasmo de Rotterdam, fue un humanista, filólogo, filósofo y teólogo holandés, nacido en 1466, quien tuvo una formación religiosa ingresando a la orden de san Agustín a la edad de 18 años, al ordenarse sacerdote obtuvo una beca para estudiar teología en la Universidad de París, la que vivía el Renacimiento de la cultura Grecolatina en su máximo esplendor.

Entre 1499 y 1500, Erasmo de Rotterdam viajó a Inglaterra, en donde conocería a varios humanistas, en particular a Tomás Moro, con el cual entablaría una gran amistad y al cual le dedicaría una de sus grandes obras *El elogio de la locura*, en ella resalta algunas características positivas de la *estulticia*, para posteriormente realizar a manera de sátira una crítica a la Iglesia e incluso a la misma Corona dentro del ámbito del conocimiento.

El Elogio de la locura es una apología a la *estulticia*, muestra cómo ésta es una mejor práctica que la razón, dentro de la cual el hombre sabio en ocasiones es más ignorante que el ignorante, como aquel que se hace llamar sabio, se vuelve pedante, mientras que el ignorante reconoce que no sabe. En este apartado se reconoce como la educación escolástica, lo único que ha hecho es formar individuos inhibidos de sus pasiones, con lo cual se pretende tener a un hombre sabio y leal al imperio (Rotterdam, 2009, p. 16). Posteriormente, en forma de sátira realiza una crítica hacia la educación religiosa, critica la disciplina con la que se enseñaba, y la forma en la que se educaba (con forma nos referimos a los métodos librescos usados para enseñar), y propone que la educación debe ser literaria sencilla y alegre para la formación de un amplio coloquio; se debe aprender griego y latín para realizar traducciones, y para captar el verdadero sentido del texto. En relación con la disciplina, él aboga por las escuelas de formación humanística, en las cuales no niega la existencia del regaño, pero esto no debe ser dictado por la exigencia

y la disciplina, sino que debe ser dictado por la dulzura (Abbagnano, 2014, p. 228). Con esta propuesta educativa lo que Rotterdam buscaba, no sólo era volver a la educación clásica (cultura griega y latina), sino buscar la mejora de la educación, alejada de la escolástica y cercana a la nueva visión renacentista, y con ello, la formación de un nuevo hombre, a partir de ese mismo renacer.

Rotterdam dedicó su obra al humanismo con el que se debería de enseñar, con el que habría de formarse ese nuevo hombre, un hombre que no necesitaría de la traducción de los textos clásicos por parte de otros, sino que el haría su propia traducción, pero que además sería libre. Se mantuvo siempre al margen de la reforma protestante, puesto que no era seguidor de las cuestiones bélicas, además de la molestia que le causaban los enfrentamientos entre católicos y protestantes, le desconcertaba saber cómo amigos suyos murieron en manos de estos enfrentamientos. Rotterdam fallece en 1536, y al considerársele como un precursor del protestantismo sus obras ingresaron en la lista de obras prohibidas del Concilio de Trento.

Michel de Montaigne

La pertinencia de hablar de este autor, es en esencia porque en los ensayos que él escribió se refleja su enorme compromiso de asumirse responsable de sus ideas y no caer en pretensiones eruditas, como lo pensaban en el medioevo, por el contrario, Montaigne se afirmaba como un individuo capaz del yerro, de ser propenso a cambiar drásticamente, ya que él mismo no se puede definir, no se asume como un sujeto que posee un fin externo al que el mismo se declare, pero es indudable que a lo largo de sus ensayos es posible afirmar su carácter humanista y plenamente concerniente al Renacimiento.

Lo que yo escribo es puramente un ensayo de mis facultades naturales, y en manera alguna del de las que con el estudio se adquieren; y quien encontrará en mi ignorancia no hará descubrimiento mayor, pues ni yo mismo respondo de las aserciones ni estoy satisfecho de mis discursos (Montaigne, 1978, p.155).

Montaigne posee rasgos característicos del Renacimiento, algunos son: el individualismo, es uno de los precursores del llamado individualismo pedagógico; con un relativismo filosófico o escepticismo; su realismo se ve reflejado en su posición práctica de la instrucción, Es humanista debido al género literario que él escribe llamado ensayo, pues el autor inquiere a su alma y le pregunta asuntos fundamentales de su vida y su devenir, donde es posible ver el pensamiento y la cultura propias de la época. Es decir, apelan a su contexto y al desarrollo intelectual de su tiempo, una suerte de paradigma, como ya anteriormente lo hemos dicho.

Montaigne ve el cambio de la educación como algo necesario y prioritario, esto debido a que antes estaba centrada en la creación de siervos de la Iglesia. En cambio, en el Renacimiento, en la creación de ciudadanos formados para su libre decisión donde la propuesta educativa de Montaigne se va decantando hacia una cuestión moral y se aleja del cuidado de la razón. Él cómo muchos otros renacentistas, aborrecen la erudición, pero afirman su intención hacia la sabiduría, crítica la educación escolástica memorística y repetitiva, con ello, presenta una idea distinta a la educación medieval, afirmando en una educación libre, activa, basada en la experiencia, que busque que el estudiante aprenda a averiguar:

A un hijo de familia que vive familiarizado con las letras, no como medio de vivir [...], ni tanto para gusto de extraños como para el de los suyos, y para enriquecerse y adornarse con ellas, que se propone antes ser hombre hábil que hombre sabio, yo desearía que se pusiera muy especial cuidado en encomendarle a un preceptor de mejor cabeza que provista de ciencia, y que maestro y discípulo se encaminaran más bien a la recta dirección del entendimiento y costumbres, que a la enseñanza por sí misma, y apetecería también que el maestro se condujera en su cargo de un manera nueva (Montaigne, 1978, p. 65).

Se deduce de la propuesta pedagógica de Montaigne lo siguiente: un individualismo exacerbado, que se aleja de los problemas sociales y

políticos, su propuesta se apega más al buen vivir que al saber, y no es de sorprender que el mismo Montaigne para su vida hiciera lo mismo, pues él se recluyó en su castillo para evitar las dificultades de las guerras intestinas en Francia. Para los que aún no crean la congruencia de Montaigne con el Renacimiento y el humanismo, basta revisar de manera rápida los nombres de los capítulos (ensayos escogidos), que tiene un solo fin, comprenderse en toda la extensión posible, todos los capítulos refieren a pasiones y buscan una armonía para consigo mismo.

Encontramos en Montaigne un desarrollo pedagógico, que pone al alumno en el centro de la enseñanza, posibilitando la educación individual, dejando al preceptor en una tarea titánica, como formulador de cursos que tiene que adecuarlos a los alcances espirituales del alumno, el autor también trata un tema primordial para la educación renacentista, los temas que a su parecer deben enseñarse, buscando sobre todas las cosas cabezas bien hechas, dejando de lado a las cabezas bien llenas.

Juan Amós Comenio

Comenio, el ilustre pedagogo del que recuperamos las esperanzas y los sueños (como diría el filósofo alemán Leibnitz). Nació en Nivnice, el día 28 de marzo de 1592. Falleció el 15 de noviembre de 1670 a los 78 años de edad. Cuando apenas tenía unos meses de nacido, sus padres pasaron a radicarse a al poblado de Unersky Brod, en dónde recibió el bautismo de la hermandad Morava, por lo que quedó constituido como miembro de esta iglesia evangélica (por lo cual sus escritos no dejaban a un lado a Dios) A los doce años de edad quedó huérfano.

Los infortunios que vivió Comenio no fueron un impedimento para dejar huella en la historia de la Pedagogía, quiso cambiar el sistema educativo de aquel entonces, se interesó por una nueva educación, por métodos activos que pusieran al alumno en el centro de la educación; en este escrito reconocemos a Comenio dentro del Renacimiento, creemos que su pensamiento fue un factor importante

para el desarrollo de sus escritos y su método pedagógico. He aquí un ejemplo para justificar nuestra postura:

Comenio adquirió el manuscrito de Copérnico sobre “Las revoluciones orbitales de los astros”. A Comenio le indujo a esta adquisición el interés que ponía en todos los descubrimientos que la ciencia hacía en aquellos difíciles tiempos del imperio de la metafísica escolástica. [...] Copérnico demostraba su teoría heliocéntrica, según la cual el centro de nuestro sistema planetario no era la Tierra, como se venía creyendo desde antiguo, sino el Sol. Comenio dedujo por analogía que el centro del sistema escolar no era el maestro, como se consideraba entonces, sino el alumno, en torno del cual debe girar toda organización escolar. Heliocentrismo en Astronomía y ploidocentrismo en Pedagogía, fueron dos revoluciones contemporáneas que mucho han beneficiado a la humanidad. (Mora de la, 1994, p. 14).

Comenio, tras la influencia de Copérnico, creyó y sostuvo que el alumno debía ser el centro del sistema escolar y para lograrlo las escuelas también tenían que ser el centro del sistema escolar, con miras a mejorar y pensar en el alumno. Diversos autores afirman que su influencia marcó la historia de la Pedagogía; por citar algunos, Gadotti nos dice que Comenio “es considerado como el gran educador y pedagogo moderno y uno de los mayores reformadores sociales de su época” (2015, p. 71). Gabriel de la Mora escribe:

Empezó a aplicar su método activo, que era totalmente desconocido. En vez de amedrantar a los alumnos con la vara en la mano, Comenio los atraía haciendo la más radiante sonrisa; y en lugar de hacerles repetir cosas de memoria, procuraba explicarles primero la lección para que la entendieran (1994, pp. 14-15).

Comenio escribió para todos los hombres, de todos los tiempos. “La colección de escritos comenianos son para la Pedagogía su estructura y sistematización” (Mora de la, 1994, p. 23). Un claro ejemplo de su teoría pedagógica la encontramos en su principal

obra, *Didáctica Magna (Opera Didactica Omnia)*. Se implanta el método activo –aprender haciendo– por el que el alumno crea su propio conocimiento con la memoria de la experiencia, antes que con la memoria de la palabra (Mora de la, 1994, p. 9). Cada capítulo de este magnífico escrito contiene las características de esta nueva educación, resaltando la importancia de una escuela agradable, con hermosos jardines y profesores con amor de enseñar que despierten en sus alumnos el deseo de aprender.

Al resumir algunas ideas del contenido de los capítulos, destacamos lo sobresaliente a la teoría pedagógica de Comenio. Fue el primero en proponer una enseñanza universal, donde la escuela juega un papel principal: *En las escuelas hay que enseñar todo a todos* donde es precioso reconocer el mismo derecho de todos los hombres al saber. La educación debería ser permanente, es decir, la educación del hombre nunca termina, porque siempre estamos siendo hombres, por la tanto, siempre nos estamos formando (Gadotti, 2015, p. 71)

No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método; de este modo las escuelas requieren una organización que responda al modelo del reloj (ingeniosamente construido y elegantemente decorado). Aunado el modelo del reloj al método de enseñanza, lo que busca Comenio es un sistema articulado. El Método de enseñanza y aprender, no debemos buscarlo en otra parte sino en la Naturaleza misma. Tal como lo expone Comenio en la *Didáctica Magna*:

La formación del hombre debe empezarse en la primavera de la vida; esto es, en la niñez. (La niñez nos presenta la primavera; la juventud, el estío; la virilidad, el otoño, y la vejez, el invierno. *Las horas de la mañana son las más adecuadas para los estudios* (porque la mañana semeja la primavera; el medio día, el verano; la tarde, el otoño, y la noche el invierno). (1994, p. 63).

A manera de conclusión, si hemos de acentuar algunas de las características de la educación renacentista, podemos mencionar que

esta se vio influenciada por la teoría heliocéntrica de Copérnico, además de la invención de la imprenta. Estos dos sucesos ayudaron a una búsqueda de un nuevo centro, en este caso del antropocentrismo, y a la recuperación de la cultura grecorromana, con lo cual dentro de la educación se da la revaloración de los clásicos, pero no desde los textos ya traducidos, sino que elaborando nuevas traducciones, por ello la importancia del aprender griego y latín. Dentro de la educación renacentista podemos encontrar que ésta no se preocupó por llegar a las masas populares, fue dirigida a la nueva burguesía naciente de la época, además del clero y la nobleza, lo cual la convirtió en una educación elitista, aristócrata e individualista.

El mundo cambió el pensamiento, dio un giro, muchos autores buscaban el renacer del hombre, quisieron cambiar la razón de vivir y un elemento principal fue la educación, para poder cambiar al mundo era necesario cambiar el sistema. La mejor manera de hacerlo fue centrarse en el hombre, o en este caso, el alumno. Estos tres autores aportaron mucho para la historia de la pedagogía, depositaron la semilla de enseñar con amor y libertad, al pasar los años, la flor de la enseñanza germinó. La teoría pedagógica cambió, al igual que el paradigma que surgió.

Podemos ver en el Renacimiento la ruptura con el paradigma medieval, la constitución de una nueva visión educativa, centrada en el alumno, pero no visto como un sujeto que solo aprende o adquiere conocimientos, sino que ahora reconociendo la dimensión humana de la cual está constituido.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (2014). *Historia de la Pedagogía*. México: FCE.
 Bouwsma, W. J. (2001). *El otoño del renacimiento*. Barcelona: Crítica.
 Comenio, J. A. (1994). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
 Esteban, L. (s/f). *La Educación en el renacimiento*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Gadotti, M. (2015). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
 Gramsci, A. (1977). *Pasado y presente*. Barcelona, España: Gedisa.
 Kuhn, T. S. (2015). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
 Mora de la, G. (1982). Prólogo. En Comenio, J. A. *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
 Montaigne de, M. (1978). *Ensayos escogidos*. México: UNAM.
 Rotterdam, E. (2009). *El elogio de la locura*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/150261.pdf>, el 3 de junio de 2017.
 Velázquez, J. (1998). *¿Qué es el Renacimiento?* México: UAM-I.
 Villoro, L. (2015). *El pensamiento moderno: Filosofía del Renacimiento*. México: FCE.

LA INFLUENCIA DE LOS JESUITAS EN LA EDUCACIÓN MODERNA

Cristina Aguirre Beltrán¹

El humanismo es la semilla y germen de la educación jesuítica así como, la Reforma luterana es la que motiva a la iglesia católica a enfrentar su avance partiendo de la organización de una Contrarreforma desde la propia iglesia y será el medio para lograrlo una orden religiosa que dedicará sus esfuerzos para lograrlo. La impartición de la educación por miembros de la Compañía de Jesús coincide con la consolidación del *humanismo renacentista del siglo XVI*.

Desde la Edad Media existía un cierto movimiento de tradición clásica, en el que el latín era la lengua oficial o lengua culta, el *Trivium* y el *Quadrivium* de procedencia griega, habían dividido la enseñanza de las escuelas en esas dos grandes secciones: El *Trivium* comprendía la gramática, la dialéctica y la retórica; y el *Quadrivium*: la aritmética, la geometría, la astronomía y la música.

¹Cristina Aguirre Beltrán Licenciada en Economía por UAP, Maestra en Letras Iberoamericanas por la Ibero Puebla, jefa de catalogación en la biblioteca histórica “José María Lafragua”, BUAP 1989-2004.

El Renacimiento le da un nuevo impulso al helenismo, proponiendo una forma de estudio diferente.

El Renacimiento trajo una nueva concepción de la vida y del mundo y una renovación de la existencia humana: Erasmo de Rotterdam en su *Elogio a la Locura* aboga por una vuelta a la primitiva ética cristiana; Maquiavelo lanza una nueva visión de interpretar la doctrina cristiana y una nueva manera de entender la sociedad y el estado, la que expuso en su obra *El Príncipe* la teoría de un Estado que no se subordina a ninguna instancia superior, ni religiosa, ni moral (Marías, 1963) A su vez, Lutero reclama la libertad en las relaciones de la iglesia y sus fieles y pone en entredicho las verdades de su tiempo heredadas del medievo. Otros fueron los protagonistas de la revolución científica de esa época, entre ellos, Galileo, Copérnico, Bacon y Descartes. Algunos, como Montaigne, fue el creador del género literario conocido como ensayo, él enfoca su trabajo a la introspección de sí mismo, inquietud que también había preocupado a Sócrates y a Platón. Comenio, filósofo y pedagogo conocido como padre de la didáctica, creó nuevos métodos pedagógicos “no limitando su acción educativa al recinto de la escuela sino haciéndola llegar a todo el ámbito de la comunidad” (Mora de la, 1982, p. IX), Comenio fue el precursor de los jardines de niños.

Reforma protestante

En este contexto se da la Reforma luterana que anhelaba la libertad religiosa, pues una parte de Europa rechazaba la autoridad de la Iglesia católica. Este rechazo se da principalmente en Alemania en el año de 1517, en que el monje agustino Martín Lutero (1497-1560) niega, no sólo la autoridad del papa León X, sino también las decisiones que había tomado la Iglesia en el V Concilio de Letrán, en la que se decretaba legítima la guerra contra los turcos y que todos los diezmos fueran utilizados para sostenerla, que se cobraran altas sumas de dinero para adquirir indulgencias para limpiar los pecados y que este dinero fuera recolectado y manejado en beneficio de

la curia; lo que indignó al monje agustino y rechaza asimismo, los votos monásticos y el culto a los santos.

Enrique VIII de Inglaterra se separó del papa sin apoyar los principios luteranos, así también, en Ginebra, Jean Calvino (1509-1564) se adhiere al protestantismo y adopta los principios luteranos con gran dureza. Muchos otros monarcas europeos apoyaron en sus reinos a la nueva religión cristiana y sostuvieron guerras con los reyes españoles Carlos I y Felipe I, activos defensores de la fe católica; guerras que concluyen en Francia con el *Edicto de Nantes* (1598) que acepta la libertad religiosa (Larroyo, 1947).

La Compañía de Jesús y la Contrarreforma

En virtud de los grandes avances de la reforma religiosa, la Iglesia católica se vió en la ingente necesidad de organizarse para tomar medidas definitivas para contrarrestarla, entre las primordiales tenemos las siguientes:

- 1) Confirma el estatuto que creó a la Compañía de Jesús en 1540
- 2) España organiza a la Santa Inquisición en el año de 1542
- 3) Reúne el Concilio de Trento (1545-1563)

Desde ahí, se atacarán las convicciones protestantes determinando rigurosamente los dogmas de la Iglesia, se reformará al clero católico mediante decretos educativos en que se tomarán medidas para evitar las pérdidas de provincias católicas; se fortalecerá el poder del papa y se otorgará a la Inquisición grandes poderes para combatir al protestantismo. En el Concilio de Trento la Compañía de Jesús se conforma como el Baluarte de la *Contrarreforma* cuyo objetivo principal fue evitar el avance de la doctrina protestante con principios eminentemente humanistas incluidos en las *Constituciones* y en su programa educativo, la *Ratio Studiorum*, de las que hablaremos en el siguiente capítulo.

Ignacio de Loyola fue el fundador de la Compañía de Jesús, nació en el Castillo de Loyola, en Azpeitia, hoy Guipúzcoa, España, en el año 1491. Siendo soldado resultó herido en defensa de Pamplona en 1521. Durante su convalecencia leyó algunos libros religiosos reflexionó acerca de su contenido, y en la posibilidad de imitar las vivencias de los santos (Englenbert, 1985). Viajó a Jerusalén, pero antes pasó por Roma, se detuvo en Monserrat y en Manresa, allí desarrolló la base de su espiritualidad a partir de varios ejercicios espirituales. Decidió emprender estudios para hacerse apto en ayudar al prójimo. Estudió latín y fue a Alcalá de Henares y a Salamanca para estudiar filosofía. En 1528 se dirigió a París, donde en 1534 se licenció en Teología y en 1535 obtuvo el grado de *Magister artium*. En París hizo amistad con algunos estudiantes como Pedro Fabroy Claudio Le Jay Francisco Xavier, Navarro, Alonso Salmerón y Nicolás Bobadilla, entre otros, algunos lo acompañaron en la realización de ejercicios espirituales y del apostolado. En 1537 decidió ofrecer sus servicios al papa, Paulo III quien les dio licencia para recibir las sagradas órdenes fundándose, así, la Compañía de Jesús (Rivadeneira, 1891)

Los jesuitas como educadores

Los jesuitas, en su lucha por el progreso intentaron difundir los resultados de la investigación científica con el pensamiento católico-escolástico. Trataban de encontrar una equivalencia entre la herencia de la Edad Media y el espíritu de los nuevos tiempos. Se habían impuesto como misión una educación de tipo humanista que no se contrapusiera con los propósitos de la iglesia, en la que la fe y el dogma estuvieran en concordia con el pensamiento racional.

Los jesuitas vieron, desde un principio, que no había otro camino para detener el intento protestante de apoderarse de la juventud que educarla en la religión católica por medio de instituciones que las que dirigían los protestantes, aplicándose a perfeccionar la educación y la instrucción fundaron internados para que los alumnos vivieran bajo la influencia directa y constante de los padres jesuitas.

En 1546 se inauguró la primera casa de Roma, en que se agrupaban 30 sujetos, dóciles todos al magisterio espiritual de su fundador.

Los colegios de la Compañía de Jesús eran al principio simples casas de estudio y de formación de jóvenes religiosos y no para enseñanza de alumnos externos. El buen resultado hizo que pronto se ampliara la enseñanza, abriendo escuelas de ciencias eclesiásticas y auxiliares primero, luego para letras profanas, tomando como mira la educación católica de la juventud en franca oposición a la Reforma luterana. El modelo de estos colegios fue el Colegio de Roma. Las necesidades espirituales de Alemania llevaron a la fundación del Colegio Germánico en Roma, en 1552 con el mismo fin contrarreformista.

Al crecer el número de individuos de la Compañía de Jesús, Ignacio se dio cuenta de que no todos llegaban a la meta de la formación ascética y científica que se requería como ideal del profeso, así añadió un doble grado al profeso: el de coadjutor espiritual para los sacerdotes y el de coadjutor temporal para los legos, ambos definitivos.

En 1543, Francisco de Villanueva fundó en Alcalá uno de los mejores colegios de España, 2 años después, estableció el Colegio de Valladolid e inició el de Valencia, así como los de Gandía y Barcelona. En 1547 comenzaron la residencia de Zaragoza y la casa provincial de Madrid. En Portugal se inaugura el Colegio de Coimbra en 1541, más tarde se añadieron el de Evora y Lisboa, así como la casa profesa de San Roque; sumando entonces 318 jesuitas. La introducción de la Compañía en Francia tuvo grandes dificultades, pero se pudo abrir un Colegio en Billon, otro en Alemania, Viena y Praga.

El sucesor de Loyola fue Diego Laínez, bajo su generalato, la Compañía de Jesús se incrementó en España e introdujo a la Compañía en Piamonte, Cerdeña y Saboya, a su muerte eran 18, repartidas en cuatro asistencias: Italia, España, Portugal y Alemania con 3, 500 sujetos y 13 domicilios. La Compañía de Jesús siguió desarrollándose exitosamente por todo el mundo no sin dificultades, sin embargo, en el siglo XVII les llueven las calumnias sin dejar de crecer en gloria y riqueza.

En Nueva España se instauran un gran número de colegios que recibieron el apoyo de los más ricos terratenientes establecidos en la región. Bajo el muy abundante patronato de don Alonso de Villaseca, rico hacendado, se fundaron el Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo en 1573 y el Colegio adjunto de San Ildefonso en 1583, ambos en la capital (Decome, 1941). Otros muchos colegios se esparcieron por toda la Nueva España, desde 1583 en Pátzcuaro, hasta 1732 en Guanajuato. Hubo construcción de colegios en Oaxaca, Puebla, Valladolid, Tepotzotlán, Guadalajara, Zacatecas, Durango, Guatemala, Mérida, San Luis Potosí, Querétaro, Chiapas, Monterrey, Campeche, Chihuahua, Celaya y León. Todos dotados con grandes riquezas. Entre los benefactores que ofrecieron cuantiosas fortunas se encontraba Melchor de Covarrubias quien en 1584 patrocinó la Casa y Colegio de la ciudad de los Ángeles en Puebla, a su muerte heredó sus riquezas a la Compañía de Jesús y al Colegio del Espíritu Santo del que era fundador y patrón (Marín, H. y Castro, E., 1954).

En las misiones jesuitas se abrió una verdadera etapa en la lingüística americana. Antes de la expulsión, las obras escritas en las lenguas vernáculas americanas habían nacido de la acción pastoral. Los hijos de san Ignacio estaban interesados en comunicar el mensaje evangélico a los indígenas. Las gramáticas y vocabularios surgen como un medio para llegar a ese fin. Posteriormente aparecen los catecismos, confesionarios, sermonarios, cancioneros y escritos o traducciones piadosas. Existen gramáticas y vocabularios en idioma náhuatl, maya, quechua, aimara, guaraní, tagalo y bisaya, y otros ya extinguidos.

Expulsión de los jesuitas y extinción de la Compañía de Jesús

La riqueza de los jesuitas fue muy bien administrada y acrecentada. Invirtieron en tierras y haciendas para el mantenimiento de sus casas, colegios y misiones lo que despertó la envidia de muchos hasta lograr que la gran obra fuera destruida. La Compañía de Jesús fue desterrada de Francia, Portugal y España, y de sus reinos. Expulsar a los jesuitas e intervenirles sus estipendios era económicamente

atractivo, pues se trataba de una orden religiosa que administraba cuantiosos bienes, para el buen funcionamiento de sus casas y colegios. La historia de este suceso está llena de intrigas, no es aquí el lugar para profundizar en ello por lo que se describirá brevemente:

Los privilegios y exenciones de la Compañía de Jesús, como el no tener que pagar diezmos, involucraron a algunos obispos, sacerdotes y religiosos en pleitos interminables entre ellos. El conflicto entre los jesuitas en Puebla y el obispo Juan de Palafox y Mendoza y su cercanía con poder político les propició muchos enemigos y su imagen de autosuficiencia contribuyó a reforzar esa animadversión; lo mismo que su adaptación cultural en las misiones en China y la India, provocó una gran oposición en Roma. Sus misiones adaptadas a los ritos y costumbres de estos países provocaban recelos y sospechas, alentados por mitos y fábulas que se tomaron por ciertos en Europa. Así como la creencia de que poseían enormes riquezas y que querían crear un reino independiente en Paraguay, a esto se sumó su enérgica defensa de la ortodoxia doctrinal católica que los enfrentó con protestantes, jansenistas y filósofos franceses. Los gobiernos absolutistas no soportaron la defensa incondicional que el papa les brindaba (Mir, 1913).

En Portugal el primer ministro José de Cavalho y Mello intrigó en contra de los jesuitas acusándolos de instigar un atentado en contra de la vida del rey y 1758 ordenó el secuestro de los bienes y documentos de la Compañía de Jesús. Por el decreto del 28 de junio de 1759 fue declarada perniciosa la enseñanza que impartían y se prohibieron sus libros. En octubre, fueron expulsados de Portugal y de sus colonias. Más tarde en España, en 1766, el “Motín de Esquilache” fue uno de los motivos para incitar la animadversión en contra de los jesuitas por el rey Carlos III. El motín se dio en contra de las reformas del ministro napolitano, Leopoldo Gregorio, marqués de Esquilache, favorecido del rey, se adjudicó la dirigencia de la orden Ignaciana. Este suceso tuvo repercusiones en otros puntos de la Monarquía, entre ellos: Cuenca, Zaragoza, Palencia, Guipúzca, Navarra y Cataluña, y en algunas ciudades andaluzas. Fue el

papa Clemente XIV, por consejo del rey Carlos III, quien convino en disolver la Compañía de Jesús mediante el breve *Dominus ac Redemptor* el 21 de julio de 1773 y la ocupación de sus bienes. Como consecuencia de ello se exilió a gran cantidad de jesuitas. En todas partes se notó su ausencia: en la pastoral del confesionario, en la dirección espiritual, en la atención de hospitales y cárceles, en la enseñanza del catecismo y misiones populares; en las universidades y colegios. Algunos se mantuvieron, pero con un nivel notablemente inferior, tanto en la calidad de la enseñanza como en el número de alumnos. En pequeñas ciudades y pueblos desaparecieron las escuelas de gramática de los jesuitas y tardaron en reabrirse 20 o 30 años, en algunos casos se reiniciaron hasta el siglo siguiente.

En todas las ramas del saber dejaron los expulsos vacíos más o menos notables. En algunos sitios, principalmente en Chile y en las misiones guaraníes, los hermanos artesanos, casi todos extranjeros, no pudieron ser reemplazados fácilmente. Sin embargo, algunos países como el reino de Prusia y Rusia ignoraron el decreto papal, lo que permitió la continuidad de sus colegios y la reorganización de la Compañía.

Restauración de la Compañía de Jesús en 1814

La Compañía de Jesús fue restaurada por el papa pío VII el 7 de agosto de 1814, después de 40 años de haber sido extinta, mediante la bula *Solicitudo omnium Ecclesiarum*, y fue reintroducida en España por Fernando VII. Algunos jesuitas habían subsistido durante esas cuatro décadas en Prusia y Rusia. La Congregación General celebrada en 1820 declara que las constituciones, reglas, decretos y todas las legislaciones anteriores seguirían vigentes, restaurándose su espíritu y la fuerza inspiradora de los ejercicios espirituales, así como un modo de proceder común y una manera de conducirse en el mundo y en la Iglesia, logrando que la Compañía de Jesús fuera la misma que la suprimida.

La curia romana devolvió a los jesuitas el Colegio Romano y la iglesia de san Ignacio y les encargó la dirección del Colegio de

Nobles y del Germánico. Así como todas sus prerrogativas anteriores a la supresión. La Santa Sede ratificaba la restauración de la antigua Compañía de Jesús y no creaba ninguna nueva congregación en su lugar.

Durante el generalato e Fortis crecieron las provincias italianas, en el de Roothan y en Europa. En 1834 se abrieron las misiones de Bengala, y de 1836 a 1845 se fundaron las de Maduré, Argentina-Paraguay, Jamaica, las de China, Canadá, Colombia y Madagascar. Durante este generalato la *Ratio Studiorum* fue revisada por una comisión internacional y se adaptaron las nuevas instituciones a las tendencias positivistas de la época. En el siglo XIX debido a las revoluciones europeas y americanas de ese tiempo, la Compañía de Jesús volvió a ser expulsada de algunos de países como Francia, España y México durante la Guerra juarista por Lerdo de Tejada. Sin embargo, logró su recuperación estableciendo colegios, universidades, casas, iglesias y misiones que todavía prevalecen. En España, América y Filipinas se refundaron casas, colegios, universidades y misiones; no sin seguir sufriendo dificultades y expulsiones, pero han logrado continuar con la formación de jesuitas y participando en la educación de las élites y de los más pobres de cada país.

Los hijos de san Ignacio de Loyola son exitosos educadores, su sistema no ha caducado, a pesar de los siglos transcurridos, lo han enriquecido según las necesidades de tiempo y lugar. En la actualidad existe una red de 200 universidades en el mundo establecidas en Estados Unidos, Canadá, Latinoamérica, Asia, África y Oceanía, misiones y casas han sido fundadas en los cinco continentes. Los alumnos de todos los niveles y profesionistas sobresalen por su excelente preparación, misma que a pesar de ser religiosa, no se opone al conocimiento científico.

Lo que cabría preguntarse es ¿Por qué sus escuelas han tenido y siguen teniendo tanto éxito? ¿Qué es lo que han hecho los jesuitas para que, a pesar de todas sus vicisitudes su propuesta educativa siga vigente y sea contemplada en los ámbitos educativos actuales? ¿Acaso en el contexto de la construcción de la república, los

ideales de los jesuitas se ven reflejados en la expresión de las leyes que la constituyen? ¿En la propia emisión de leyes que estructuran la legalidad republicana de los tres poderes de la unión se vislumbra la práctica de la Compañía de Jesús de habituarse a regirse por normas y reglas para dirigir el comportamiento social de una comunidad? ¿Acaso en el proyecto educativo mexicano que se ha construido a través del proceso de instrucción, educación y formación, mediante reglas, prescripciones y normas que guían al conjunto de los actores educativos, tanto de los educadores como de los educandos se ha apoyado en algunas estrategias generadas por los jesuitas? Se trata de un sistema de enseñanza-aprendizaje que, como lo piensan Franco Frabboni y Franca Pinto, es un sistema de educación-instrucción-formación que, si bien no alcanza el estatus de una teoría pedagógica acabada, sí constituye una didáctica orientada por principios pedagógicos que podemos analizar desde diversas perspectivas; pero dejemos la motivación de intentar responder algunas de estas preguntas para el siguiente capítulo.

REFERENCIAS

- Mora de la, G. (1982). Prólogo. En: Comenio, J. A. *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Decome, G. J. (1941). *La obra de los jesuitas mexicanos durante la época colonial (1572-1767)*. México: Porrúa.
- Englenbert, O. (1985). *La flor de los santos*. México: Librería Parroquial.
- Frabboni, F. y Pinto, F. (2007). *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
- Larroyo, F. (1947). *Historia de la educación en México*. México: Porrúa.
- Rivadeneira, P. (1841). *Vida del bienaventurado Padre Ignacio de Loyola, fundador de la compañía de Jesús*. Madrid: Lafragua.
- Marín, H. y Castro, E. (1954). *Puebla y su universidad*. México: UAP.
- Mir, M. (1913). *Historia interna y documentada de la compañía de Jesús*. Madrid: Jaimes Rates Martín.

LA *RATIO STUDIORUM*: ¿EL PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS JESUITAS CONSTITUYE UNA TEORÍA PEDAGÓGICA?

Mario Aguirre Beltrán

El psicoanálisis tiene un indubitable parentesco con la teoría pedagógica, ambos son producto de la observación y la experiencia, uno de la clínica y, la otra, del examen de la práctica educativa. De las conclusiones obtenidas en la clínica, Freud, a través de la libre asociación, descubre la etiología sexual, la fuerza del inconsciente, la interpretación de los sueños y la transferencia, entre otros hallazgos. Froebel, Claparede, Decroly y Piaget, por medio de la observación y la práctica educativa con los infantes, construyen un saber sobre la acción educativa que contribuirá de manera decisiva al desarrollo de la pedagogía. El propio Piaget, despliega su *Teoría constructivista del aprendizaje* habiéndose familiarizado, con antelación, con las propuestas teóricas de Freud, a quien conoció personalmente. El cuestionamiento a la cientificidad, de una y otra teoría las enlaza, pues en ambas se ponen en duda sus fundamentos científicos, se les reprocha la *falta de pureza* teórica por la necedad de inmiscuirse en la esfera de los sentimientos, en la subjetividad, de la acción axiológica y estética, y en la poca solidez

en el escudriñamiento de la mente, la inteligencia y su desarrollo. A este vínculo se suma la necesidad de intervención en la práctica para el ulterior desarrollo teórico, pero, tanto en el psicoanálisis como en la teoría pedagógica, lo que los guía es la necesidad de la transformación, es decir, el propósito de una y de la otra es la metamorfosis, la enmienda, la mutación, apostando a la mejora, a la cura, es decir, al cuidado de sí, entendida como *Askesis*, como aquel conjunto de prácticas que un individuo realiza para alcanzar cierta *methanoia* (transformación).

Este carácter práctico, de intervención renovadora, no hace más que confirmar la idea de la dialéctica marxista expuesta en la décima primera tesis sobre Feuerbach “no basta con la interpretación del mundo, pues de lo que se trata es de transformarlo” pero comprendiendo que para transformarlo, en la acción, se requiere de su interpretación, del análisis del desarrollo teórico de la materia de que se trate. Es con esta intención transformadora en la que se inscribe la propuesta educativa ignaciana, una teoría de la formación en la que tuvieron que pasar más de 50 años, 58 años para ser precisos, de ir de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría, hasta constituir una novedosa praxis educativa, entendiendo por *praxis* la comprensión gramsciana de la unidad dialéctica entre práctica y teoría.

En el documento fundador llamado *Constituciones de la Compañía de Jesús* (Loyola, 1999), redactado por el propio Ignacio de Loyola entre 1541 y 1543, en que se le nombra “Prepósito de la congregación”, en la cuarta parte principal. Del instruir en letras y en otros medios de ayudar a los prójimos los que se retienen en la Compañía de Jesús, ya se prefigura lo que más tarde será la propuesta pedagógica más importante del siglo XVI, la *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, mejor conocida como la *Ratio Studiorum* y que, si nos atenemos a su vigencia, es una de las propuestas que constituyen el mayor arco histórico de la educación.

En el proemio del documento en mención ya se anticipan los propósitos del fundador de la Compañía de Jesús:

Siendo el escopo (el obeto) que derechamente pretende la Compañía ayudar las ánimas suyas y de sus prójimos a conseguir el último fin para que fueran criadas, y para esto, ultra (además) del ejemplo de vida, siendo necesaria doctrina y modo de proponerla, después que se viere en ellos el fundamento debido de la abnegación de sí mismos y aprovechamiento en las virtudes que se requiere, será de procurar el edificio de letras y el modo de usar de ellas, para ayudar a más conocer y servir a Dios nuestro Criador y Señor (Loyola, 1999, p. 5).

Para realizar dicho escopo –dicho propósito– Ignacio de Loyola expone:

Para esto abraza la Compañía los Colegios y también algunas Universidades, donde los que hacen buena prueba en las Casas y no vienen instruidos en la doctrina que es necesaria, se instruyan en ella y en los otros medios de ayudar las ánimas. Y así tratando primero de lo que a los Colegios toca, después se dirá de las Universidades, con el favor de la divina y eterna Sapiencia a mayor gloria y alabanza suya (Loyola, 1999, p. 5)

El objetivo y manera de alcanzarlo son expuestos desde el principio en el documento fundacional de la Compañía de Jesús; así el pragmatismo jesuítico aparece como el sello de la casa; “ser prácticos”, así lo hace ver Diderot en la Enciclopedia cuando se refiere a los jesuitas: mundanidad dice él, refiriéndose a la política y a las ocupaciones “ajenas a su profesión”. Sin embargo, de no ser por esta perspectiva de mundanidad, procedimental, operativa, práctica, poco o nada hubiera trascendido la doctrina ignaciana y, por ende, la Pedagogía ignaciana; ese sentido práctico es el que los llevó a expandir, primero en Europa y, más tarde, en varios continentes su labor educativa, fundando colegios y universidades.

En la tabla de contenidos de las constituciones se puede apreciar, con toda claridad, el propósito formativo de la compañía; en cada acápite se exponen las intenciones de los colegios como los fines educativos. Destacando lo más relevante de la instrucción,

podemos ver que en cada apartado se dan indicaciones precisas para el desarrollo de la educación jesuítica:

I. De la memoria de los fundadores y bienhechores de los colegios

Se destaca la necesidad de que:

los fundadores y bienhechores de los tales Colegios se hacen especialmente participantes de todas las buenas obras de ellos y de toda la Compañía.”, es decir, aquellos miembros de la Compañía que abran un colegio, estarán comprometidos con la obra educativa, antes que con la tarea evangelizadora, aunque una y la otra se impliquen (Loyola, 1999, p. 5).

II. De lo que toca a los colegios cuanto lo material de ellos

El control de los colegios y de la enseñanza está en los designios de san Ignacio, pues manifiesta: “acerca del admitir los Colegios que se ofrecen libremente a la Compañía, para que ella en todo disponga de ellos conforme a sus Constituciones, el Preósito General tendrá entera autoridad en nombre de toda la Compañía” (Loyola, 1999, p. 5).

III. De los escolares que se han de poner en los colegios

El proceso de selección en los colegios apunta a incluir a alumnos más destacados para que, eventualmente, formen parte de la congregación: “cuanto más hábiles y de mejores costumbres fueren, y más sanos para sufrir el trabajo del estudio, tanto son más idóneos, y antes se pueden enviar a los Colegios y admitirse en ellos” (Loyola, 1999, p. 5).

IV. De la conservación de los escolares recibidos

La didáctica propuesta se enuncia con claridad en la distribución de los tiempos de estudio y reposo para el mejor aprovechamiento de los estudiantes:

que no se estudie en tiempos no oportunos a la salud corporal, y que duerman tiempo suficiente y sean moderados en los trabajos de la mente, para que más

puedan durar en ellos, así en el estudiar cómo después en el ejercitar lo estudiado a gloria de Dios nuestro Señor (Loyola, 1999, p. 5).

V. De lo que los escolares de la compañía han de estudiar

Con respecto al contenido, es de destacar como se toma en cuenta tiempo, mente y especificidad de vocación:

Según la edad, ingenio, inclinación, principios que un particular tuviese o del bien común que se esperase, podría en todas estas facultades o en alguna o algunas de ellas ponerse. Porque quien en todas no pudiese, debería procurar de señalarse en alguna (Loyola, 1999, p. 5).

VI. Como se aprovecharán para bien aprender las dichas facultades

Con lo que respecta al rendimiento escolar, es evidente la importancia del estudio que se destaca antes de la devoción:

Quítense también los impedimentos que distraen del estudio, así de devociones y mortificaciones demasiadas o sin orden debida, como de cuidados y ocupaciones exteriores en los oficios de Casa, y fuera de ella en conversaciones, confesiones y otras ocupaciones con prójimos, cuanto se pudieren en el Señor nuestro excusar. Que para después mejor ayudarlos con lo que hubieren aprendido, es bien que, aunque píos, difieran semejantes ejercicios para después del estudio, pues otros habrá entretanto que los ejerciten, y todo con mayor intención del servicio y gloria divina (Loyola, 1999, p. 5).

Para no ocuparnos de todos y cada uno de los capítulos de la tabla de contenidos, con lo anterior quede el registro de la voluntad educadora de los jesuitas, apuntando solamente el registro de dicha tabla:

VII. De las escuelas que se tienen en colegios de la compañía

VIII. Del instruir los escolares en los medios de ayudar a sus prójimos

IX. Del sacar del estudio**X. Del gobierno de los colegios****XI. Del aceptar universidades****XII. De las facultades que se han de enseñar en las universidades de la compañía****XIII. Del modo y orden de tratar las facultades dichas****XIV. De los libros que se han de leer****XV. De los cursos y grados****XVI. De lo que toca a buenas costumbres****XVII. De los oficiales o ministros de la universidad (Loyola, 1999, p. 3-4).**

De lo que se prefigura en las constituciones de la Compañía de Jesús, la propuesta educativa ignaciana toma cuerpo formal y se consolida con La *Ratio Studiorum*.

En el año de 1999 se cumplieron 400 años de la edición de esta magna obra, por ese motivo se escribieron un número importante de trabajos que dieron cuenta de la concepción educativa, el plan de estudios, la metodología, el papel de los protagonistas, tanto estudiantes, como prefectos, maestros y rectores, así como la composición de la institución escolar. De ellos destaca un artículo escrito en 1999 por Carmen Labrador Herraiz, catedrática de teoría de la educación. Departamento de teoría de la historia de la educación de la Universidad Complutense de Madrid, quien escribió uno de los artículos más lúcidos en conmemoración del aniversario, La *Ratio Studiorum* de 1599. Un sistema educativo singular en la *Revista de Educación*, núm. 319 en 1999. Será con base en este artículo y con el propio texto de la *Ratio Studiorum* que intentaré, brevemente, dar cuenta del desarrollo de la pedagogía ignaciana, poniendo el acento en el largo proceso del procedimiento dialéctico que siguieron los redactores de ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica.

Como lo documenta Labrador Herraiz, se trató de un proceso lento y laborioso, en el que se realizaron varios ensayos que culminaron con la redacción final en el año de 1599, fecha de su

aprobación, pero como apuntábamos líneas arriba, los primeros intentos se registraron desde la fundación misma de la Compañía de Jesús en el año de 1543.

Dirigiéndonos exclusivamente al trabajo de redacción del documento, los primeros escritos datan del año de 1586, pero las consultas se inician en 1564, es decir, 35 años de contrastes entre la propuesta educativa y la práctica escolar y 56 años después de las primeras instrucciones de Ignacio de Loyola para los colegios. Por ello Labrador destaca como las claves más significativas de la pedagogía de la Compañía de Jesús: 1) el conocimiento experimental, 2) el diálogo y la interacción personal, y 3) la comunicación educativa entre maestros y estudiantes. A estas tres claves agregaría una 4) la formación integral, por medio de propiciar el desarrollo intelectual, moral y religioso –como componente ético imprescindible de la formación cristiana– orientado a la búsqueda de la autonomía del hombre, como parte de la aspiración humanista del mundo renacentista en el que se desarrolló esta propuesta pedagógica.

El planteamiento educativo ignaciano coexiste con los proyectos formativos renacentistas, particularmente con los producidos en el movimiento de Reforma, con el de Luis Vives, Calvino, *Sturm*, *trotzendorf* y aquellos germinados por los luteranos, nacidos de la necesidad de acceder al verbo divino mediante la lectura de los Evangelios, pero especialmente orientados a la búsqueda de la libertad, bajo las premisas del humanismo.

Ahora bien, ¿cómo se presenta el contenido pedagógico?, por medio de reglas, orientaciones y prescripciones normas que instruyen al conjunto de los actores de la educación, tanto a los educadores como a los educandos, se trata de un sistema de enseñanza-aprendizaje, o como los conciben Franco Frabboni y Franca Pinto; un sistema de educación-instrucción-formación que, si no alcanza el estatuto de una teoría pedagógica acabada, sí constituye una didáctica orientada por principios pedagógicos.

Al inicio de este trabajo decíamos que una de las características de la congregación era “ser prácticos”, es por ello que su planeamiento pedagógico se expone en forma de reglas, de pautas, de

cánones, para ser guías en el aprovechamiento escolar, para obtener la mayor eficacia en el aprendizaje, es decir, se trata de un sistema educativo basado en regla.

Si bien el sistema educativo de los jesuitas es compartido por Vives, Erasmo, Montaigne, Moro, Mulcaster, entre otros en la orientación teórica lo que lo caracteriza, como ya indicamos, es su tenacidad en la praxis, en el cante de ida y vuelta de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría.

En cuanto a la organización de los estudios, la *Ratio Studiorum* procura la formación integral de los alumnos, siempre en la perspectiva de la formación humanista, pero también religiosa, así, para los *Estudios inferiores* se comprenden tres cursos, uno de Gramática, otro de Retórica y una más de Humanidades; el de *Estudios superiores* está organizado por un currículo de *Filosofía* de tres años, destinados a la Lógica y Matemáticas, otro a Física y Ética y, otro más, a la Metafísica, Psicología y Matemáticas superiores.

En la organización académica, la *Ratio Studiorum* distribuye tiempos de estudio, descansos, repasos, alimentación, con lo que se pretende la autonomía de los estudiantes y procura su autorreflexión, amén a que en el conjunto de sus prescripciones conforman un verdadero sistema de enseñanza aprendizaje que se inscribe en lo que líneas arriba decimos que conforma la triada educación- instrucción-formación, ya que en el documento no dejan cabos sueltos en el desarrollo educativo. También, se insiste en la didáctica en la manera de impartir y asimilar conocimiento, pues, en su protocolo de enseñanza se recomienda ir de lo simple a lo complejo, primero los más fáciles –con cuidado y bien advertidos– para que distingan, para que no se mezclen lo fácil y lo difícil, señalamiento casi literal a las principales ideas de Wolfgang Ratke, que rezan:

La enseñanza debe impartirse siguiendo el curso de la naturaleza irá de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido. No debe aprenderse más de una cosa a la vez y repetir con frecuencia lo aprendido (Compañía de Jesús, 1999).

Así, el planteamiento metodológico de la *Ratio Studiorum*, es al igual que el de Ratke, de preelección, de repetición múltiple y de aplicación de ejercicios prácticos, no se puede pedir más, a menos que pretendamos lo que intenta la reciente reforma educativa mexicana, presentar como nueva una didáctica de 400 años de emisión; como lo apunta Carmen Labrador se trata de un proceso didáctico planificado junto con otros aspectos de gran eficacia, para el aprendizaje, enseñar a aprender a pensar, ejercitar el mayor número de sentidos (Labrador, 1999). Es decir, de lo que trata la pedagogía ignaciana es de aprender a aprender, en tanto que lo que se enseña es a pensar (Labrador, 1999).

Ahora que hemos traído a la memoria a la reforma educativa mexicana, no está de más reparar en otro elemento indispensable de la educación plasmado en el documento. La necesidad de la memoria, de su ejercicio; Labrador nos dice que frente a las críticas de fomentar un aprendizaje memorístico, que en ocasiones se ha hecho a este sistema de enseñanza, estas referencias documentales son una buena muestra de cómo se ejercitaba la memoria sin fomentar este aprendizaje. Así nos lo hace ver, con una cita de Las constituciones:

La repetición § 4. La utilidad de esta repetición será doble: una, que lo repetido con frecuencia quedará más profundamente grabado; otra, que aquellos que sean de talento superior, acaben los cursos antes que los otros, ya que podrán ascender de grado en cada semestre.

Tenga el Rector cuidado que se haga en alguna hora en las escuelas o en casa:

- Repitiendo uno
- Oyendo los otros
- Proponiéndose las dificultades que ocurren y
- Recurriendo al maestro en lo que no saben resolver bien entre ellos (Labrador, 1999, 124-125).

Del planteamiento socioeducativo –el que también se presumen como novedad en la Reforma de marras mencionada– se destaca la

integralidad educativa, con la participación y entrega del maestro, pero además de la acción colectiva que compromete al conjunto de la comunidad educativa. Es decir, es el preludio de la comunidad de aprendizaje, de lo que se trata es de un modelo educativo basado en los principios y prácticas de inclusión, igualdad y diálogo que tiene por objetivos la transformación social y educativa.

Para poner en juego la inclusión y el diálogo, la pedagogía ignaciana ve menester el acoplamiento de tres momentos a) la exposición de la lección del maestro, b) el trabajo comprometido de los alumnos y c) la síntesis colectiva entre el maestro y los estudiantes, para que en la triada educación-instrucción-formación se den los pasos de análisis, práctica y creación educativas, en un proceso de unidad, orden, ciclicidad, gradación, actividad y expresión, como lo asienta Labrador.

La praxis educativa jesuítica emana de los colegios y vuelve a ellos en un cíclico proceso dialógico entre la realidad y la teoría, en fases sucesivas de realimentación de una y otra, por eso se trabaja en forma de seminarios, entendiéndolo como una forma de trabajo en común que produce no sólo la posibilidad del aprendizaje escolar sino la viabilidad de formar investigadores y futuros docente.

La práctica docente como parte de la formación profesional, también es una de las preocupaciones que se establece en la *Ratio Studiorum*, por ello en el documento se puntualiza la función del maestro: originalidad, amor a la verdad, capacidad para reflexionar, conocimiento de los alumnos, orientación personal, fomento de las relaciones interpersonales, recursos para adaptarse al nivel de los estudiantes y posibilitar el trabajo.

A manera de conclusión

Los grandes proyectos educativos, como el presentado en la *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, la *Ratio Studiorum*, son producto de una larga historia de praxis, es decir, del proceso dialéctico que se conforma como una espiral, de ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, de la realidad a la abstracción y de

la abstracción a la realidad, comprendiendo que, en el transcurso, se obtiene un beneficio, a la manera en que se realiza la reproducción ampliada, en la que, en el proceso productivo se produce un plus de valor –máxime en tratándose de un proceso de producción teórica– en donde la reproducción simple no tiene cabida, pues sería pura repetición estéril. De lo que se trata es de un enriquecimiento, de desarrollar la práctica, mejorándola para perfeccionar la teoría, sabiendo que la teoría se puede seguir perfeccionando.

Marcel Mauss en el *Ensayo sobre el don* nos ilustra que la práctica ancestral de dar, recibir y devolver es, además de ser una fórmula de relación equitativa, un procedimiento de creación de riqueza para la *polis*, a la manera en que lo acuñó el crítico cultural Lewis Hyde, como procomún es decir, como un bien común, como si el plusvalor obtenido no pudiera apropiarse individualmente, sino sólo de manera colectiva.

La producción de conocimiento de lo educativo, de lo pedagógico, es resultado de la praxis; en el caso de la producción pedagógica de la Compañía de Jesús se requirieron de 56 años de poner en acción sus reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo menos 50 años transcurrieron entre la primera redacción de la *Ratio Studiorum*, en 1548 y su aprobación final en 1599, en cuyo transcurso se ensayó una y otra vez en los colegios de la congregación. Lo que habría que preguntarse es si el sistema de la *Ratio Studiorum* constituye una pedagogía, la respuesta nos la da Carmen Labrada Herraiz:

es un sistema completo de organización, de tal manera articulado que facilitara la consecución de sus objetivos educativos. Se concentraron en normas didácticas, principios metodológicos orientados no sólo a la práctica docente sino y de manera importante a la formación total de los estudiantes [Citado al profesor Perdonatt, Labrada complementa] se trata de una pedagogía del interés, personalizada, dinámica, participativa, en la que el trabajo personal del alumno y las relaciones interpersonales se convierten en eje de eficacia[...] la escuela así entendida, es una comunidad de jóvenes, en ella comunicación

docente y evaluación van a la par y se ayuda al estudiante a conseguir su autonomía y su libertad (Labrador, 1999, p. 133).

Si para conformarse como teoría, la pedagogía requiere de un proyecto educativo, un método didáctico de aprendizaje, de un proyecto de formación, además de una filosofía educativa, una idea de hombre, una idea social, contener un ideal ético y estético, La *Ratio Studiorum* cumple sobradamente con estas exigencias, con las exigencias que demanda la teoría pedagógica.

REFERENCIAS

- Compañía de Jesús (1999). *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. Texto Oficial promulgado en 1599. Madrid: Universidad de Comillas.
- Loyola de, I. san (1999). *Constituciones de la Compañía de Jesús*. Cali: Universidad Javeriana.
- Labrador Herraiz, C. (1999). La Ratio Studiorum de 1599. Un sistema educativo singular. *Revista de educación*, (319) 117-134. Madrid.
- Fraboni, F. y Franca, P. (2007). *Introducción a la Pedagogía General*. Madrid: Siglo XXI.

EDUCACIÓN EN LA NUEVA ESPAÑA Y FORMACIÓN DE LAS NIÑAS DURANTE EL VIRREINATO

*Elizabeth Rojas Samperio*¹

INTRODUCCIÓN

Aunque en la actualidad las niñas y los niños pueblan las escuelas y parece algo natural, aún no hemos logrado la equidad de género que se necesita para que nos consideremos iguales en derechos y obligaciones, pero diferentes en sí, considerando que cada quien, hombre y mujer tienen unas características que los hace diferente uno de otro, aunque iguales en derechos sociales.

La vida de las mujeres, niñas y adultas ha sido muy diferente. Sí ha habido una preocupación por atender la educación de las niñas, pero su tratamiento ha sido diferente según el grupo social en el que se nace. En México, no ha sido muy diferente. Las comunidades en el poder le dieron a las mujeres el papel del servicio al hombre. El México colonial tomó esta idea y las mujeres quedaron reducidas a aprender el arte del buen servicio. Destinadas al cuidado de las casas y a la educación de los hijos en el hogar, las habilidades que

¹ Doctora en Filosofía por la Atlantic International University. Profesora del Cuerpo Académico Estudios sobre Teoría Pedagógica.

debían adquirir se relacionaban con el cuidado y administración de la casa. Para que la Colonia se estableciera era necesario, no sólo triunfar con las armas y reducir a los enemigos, era importante el control de los pobladores originarios de los territorios conquistados. Una verdadera conquista, no sólo les quita sus tierras ganadas a los otros, necesita convertir a esos otros al modo de ser y actuar del pueblo que conquista. Así nació la Colonia. Como un lugar en donde se organizaban las personas al modelo gubernamental del pueblo triunfador. Ello implicó en México establecer los modelos de organización españoles, incluyendo la función y papel de la iglesia. Para lograr reproducir a España en la Nueva España se establecieron los espacios destinados a la enseñanza: casas, conventos, monasterios, espacios cerrados para protegerse de los de afuera (los ociosos y vagos –ahora ninis–) a los que están adentro. Así se construyeron las casas de las *amigas* donde las niñas indígenas y mestizas aprendieron a hablar, leer y escribir en español con un contenido estrictamente cristiano, para aprender a través de las palabras en español el acto insigne de la virtud doméstica. Unos grupos para servir y las clases más altas, además, el acto de halagar al varón para poder ser la elegida.

Las niñas, sujetos de control

¿Cuándo las niñas en México ingresaron a las escuelas? Podría afirmarse que en una sociedad plenamente machista las niñas no entraban a la escuela, pero no es así. Los pueblos indígenas tenían sus escuelas para las mujeres y en los primeros años de la Colonia, se determinaron distintas maneras de educar a la población incluyendo la educación de las mujeres, especialmente las jóvenes y pertenecientes a clases acomodadas en los distintos grupos sociales de entonces: españolas, criollas, mestizas e indígenas.

La educación de estos grupos fue diferente pues el principio básico de la evangelización y la castellanización se planteaba para todos los que no contaban con estos dos modos de ser: católicos y comunicarse en Español. Estos grupos eran principalmente los

mestizos y los indígenas. Este proceso era muy importante pues de estas actividades dependía la organización misma de la sociedad:

La evangelización de los pueblos indígenas de Mesoamérica fue mucho más allá de la catequesis y de la introducción de los sacramentos: los frailes se propusieron transformar la cultura indígena en todos aquellos aspectos en los cuales veían una ruta más idónea que la nativa para la vida urbana, la convivencia comunitaria y la salvación del alma (Zoraida 1981, p. 33).

La evangelización y la catequesis fueron responsabilizadas a los frailes mendicantes, ante el fracaso de los seculares por hacerse cargo de la educación. Desde los primeros años de la Colonia diversas órdenes se hicieron cargo de este proceso: franciscanos, dominicos y agustinos. Para cuando Ignacio de Loyola estaba construyendo las escuelas tuvo gran interés en las niñas, incluso aceptaba que estuvieran con los hombres con tal de que se educaran. Una de las escuelas que se mantiene hasta nuestros días es el Colegio de Vizcaínas, que obtuvo del rey Carlos III y del papa la concesión de que no pudieran intervenir en él el virrey, el obispo, ni el cura en cuya jurisdicción estaba erigido (Muriel, 2004, p. 43). Las escuelas al igual que las casas de las “amigas” eran estrictamente controladas por las estructuras de poder que se habían establecido en América, tanto las políticas como las eclesiásticas; las escuelas estaban vigiladas y obligadas a cumplir especialmente lo concerniente a la aculturación de las alumnas. Con ello se llevaba a cabo el bautismo y la instrucción de los neófitos.

No era suficiente el bautismo si no iba acompañado en un cambio en las costumbres, así que catecismo, entrenamiento para el trabajo y adopción de los hábitos y valores que compartía la cristiandad constituyeron los fundamentos de una educación que convertiría a los nuevos cristianos en vasallos sumisos y trabajadores dentro del nuevo orden (Gonzalbo, 2012, p. 49)

De esta manera, la educación se centraba en buscar comportamientos específicos de acuerdo al grupo social al que se pertenecía, desde

luego dando prioridad a los hombres y especialmente a quienes habían nacido con los grupos hispánicos, ya sea en la península o en México, con ciertas desventajas estos últimos, pues no tenían derecho a ocupar puestos públicos. Unos siglos después, serán los que muevan los hilos para lograr la independencia de México de la corona española.

La educación se centró en el desarrollo de dos programas la evangelización y la castellanización, a través de la difusión del catecismo y por medio de otros recursos como el teatro y las canciones en las fiestas parroquiales en donde se hacía gala de los valores que se desprendían del modo de ser de los católicos. Esta manera de fundir y difundir los dos programas, se expandió a las escuelas, las cuales se iban formando según las cédulas reales que les daban origen. La lengua entró a través del vocabulario referido al modelo que representa Jesús para imitarlo y seguir sus enseñanzas. Todo ello expresado en español. Las materias que se enseñaban eran: Lectura, Escritura, Cuentas, Música y Labores de manos.

Así, mientras en la Europa del Renacimiento se extendían inquietudes pedagógicas de los humanistas a favor del individuo que se liberaba de los dogmas plenamente religiosos, en las colonias “educación y catequesis, humanidades y moral cristiana, filosofía escolástica y teología permanecieron inseparables” (Gonzalbo, 2012, p. 52).

Desde luego, las niñas, también debían ser católicas y hablar en español, aunque los principios de estas dos áreas eran diferentes para ellas que para ellos. Como se ha visto a través de la historia, las dificultades para decidir la forma de educarlas que ha sido una preocupación constante, fundamentalmente de los hombres quienes al final de cuentas son quienes han tenido el destino de las mujeres en sus manos.

Ya desde los griegos, los planteamientos sobre la educación femenina tuvo sus altibajos: “Platón se pronunciaba contra la reclusión de las mujeres en el hogar, [...] pretendía en las cargas del Estado, la contribución de las mujeres” (Muriel, 2004^a, p. 10), Aristóteles y los romanos pensaron que se debía educar a la mujer como a los

hombres; sin embargo, la mayoría de las habilidades que se esperaba desarrollaran las mujeres tenían relación con el trabajo en el hogar: hilar, tejer, bordar; el culto a la belleza consistente en el cuidadoso arreglo personal, la elegancia al caminar, tener una atractiva personalidad. Desde luego, estas artes destinadas a las mujeres de las clases sociales altas. Las otras niñas, supongo, eran educadas para el servicio y se promovía en ellas en menor grado el dominio de la belleza y del arreglo personal, aspectos que hasta la fecha siguen siendo incentivados en algunas revistas femeninas como *Vanidades* o *Cosmopolitan* en cuyas páginas se sigue leyendo la forma de aplicar los aceites y perfumes para transformar el ser de la mujer, para poder si no halagar a los dioses, sí a los hombres. Más allá de otras situaciones, que no son cuento de este escrito.

En la cultura cristiana la idea fundamental gira en torno a la obtención de la virtud porque al ser la organizadora del hogar, debe hacerlo desde el plano de la virtud misma, la función que tenía la mujer, es más o menos la misma que tenían los pueblos que habitaban América antes de la llegada de los españoles: “debían tener una virtud con dos facetas: la de agradar a los dioses para que, en el propio destino, sean propicios, y la de vivir armoniosamente en la sociedad” (Muriel, 2004 a, p. 32). Así que, cuando los españoles deciden un modelo educativo para ellas, optan por

la vigilancia y el fomento de la vida religioso-moral de las colegialas, y la selección de maestras, de acuerdo con un concepto de moral: {Matronas de buena vida y ejemplo}. No se buscará a las mujeres más sabias, sino a las capaces de dar, en la convivencia colegial, ejemplo de vida cristiana a las niñas indias (Muriel, 2004a, p. 34).

De esta manera se crean las escuelas para niñas por cédulas reales que dan instrucciones para que sean acogidas en los colegios para niñas y se les enseñen las virtudes de una buena mujer, con todas las posibilidades de servicio hacia los demás y con las habilidades propias para el cuidado del hogar.

Respecto de la enseñanza de la lengua, la obligación de adquirir la lengua castellana se hizo a través de las oraciones, memorizadas en lengua castellana, dando pauta para enseñarlas a leer, aunque restringidas sus lecturas a los textos propios del catecismo y del desarrollo de las virtudes que las confinan en su vida adulta a las decisiones y compañía severa de algún hombre que decidiera tomarlas como esposas.

En las distintas cédulas que se emiten por los gobernantes se hace alusión a la educación de las niñas, especialmente las niñas indias que debían ser tratadas como dignas de formación en el catolicismo y en la lengua española pero sólo hasta los 10 años, pues se veían en la condición de tomar matrimonio hacia los 12 años y, en cuanto su cuerpo estaba dispuesto a la maternidad iniciar los embarazos, el trabajo de parto y la crianza de los hijos, que debían ser formados en los mismos principios que hacia ellas habían sido inculcados.

En tanto, las niñas mestizas, según cédula del emperador Carlos V, el 3 de octubre de 1533; esto es, cuatro años después de las dictadas para los colegios de las niñas indias (Vasco de Puga, citado por Muriel, 2004, p. 40), a la cual siguieron varias ordenanzas hasta llegar a la Recopilación de 1680... donde se consagra la educación de las niñas mestizas para constituir familias de tipo español; niñas que no debían andar perdidas y de importancia sacarlas casadas para poder formar las familias piadosas que los reinos necesitaban para dar gala del uso de su poder.

Los colegios se formaban para niñas españolas, criollas y mestizas, separados de las escuelas para indias. Proliferaron las escuelas particulares dando permiso a algunos “maestros” que tenían que ser validados so pena de ser castigados si no cumplían con los preceptos indicados por las cédulas. Se les llamó *escuelas* a las de los varones y *amigas* a las de niñas. Lo que, evidentemente, señala ya una clara diferencia.

Mientras los maestros de niños tenían que ser validados,

el gremio de maestros en México controlaba las *amigas* mediante inspecciones de los visitadores y concediendo los permisos para establecerlas, pero, hasta

fin del siglo XVII, sin requerimiento de examen no extenderles título alguno. Sólo se exigía que las maestras llenaran los requisitos de ser de raza española, presentar fe de bautismo, comprobante de legitimidad y pureza de sangre, además de la carta del párroco con la aprobación de sus conocimientos de doctrina cristiana y su buena conducta, condiciones todas vigentes hasta 1805 (Muriel 2004a, p. 45-46).

La insistencia en los perfiles de las *amigas* y el contenido de lo que podían enseñar va dejando a las mujeres en un plano meramente de servicio para los varones, quedando, además, obligadas a acudir a la escuela tanto en la mañana como en la tarde para evitar que anduvieran en la calle de ociosas, aprendiendo vicios que podrían llevarlas a la perdición. Cabe hacer énfasis en la importancia que tenía sacarlas casadas lo que implicaba un desfile de niñas para ser admiradas y elegidas por los hombres.

Volviendo a las niñas indígenas, el proceso de evangelización asumía además un proceso de aculturación; es decir, las escuelas no dotaban de conocimientos a las niñas, sino de valores de comportamiento para que fuesen piadosas, virtuosas y pudieran difundir estos valores en su propia familia. Esta aculturación se da no sólo porque lo que se enseña es un comportamiento en el marco de los valores cristianos, además, se les daba de comer, con ello se determinaba la organización de los alimentos y, se les indicaba cómo vestirse. Los pensamientos y el lenguaje junto a los alimentos y los juegos que jugamos son parte de nuestra cultura es evidente que intervenir en estos aspectos determina una forma cultural de comportamiento. Controlados por los clérigos no daban lugar a desvíos. La formación del ser humano es una combinación de dos procesos: socialización –la cual nos hace humanos– y la aculturación, la cual posibilita que nos convirtamos en estudiantes (Hamilton, 2008, p. 36), pero en un lugar donde los únicos estudios, lo único que puede aprenderse son los textos religiosos, la posibilidad de mirar el mundo de otra manera queda cerrada ante el miedo del castigo en la tierra y por supuesto la amenaza del infierno.

Están los conventos y los santuarios a los que asisten los alumnos y alumnas como internadas, algunas de ellas para profesar y otras, para esperar el momento de su casorio organizado y determinado por los padres en convenio con los padres del novio. Muchas leyendas se escriben en torno a estos romances, por supuesto de las clases altas, que por impedimento de los padres, los amoríos terminan en muertes presentadas en forma hiperbólica en las propias leyendas. Baste señalar, como ejemplo, *La leyenda del beso*.

Las escuelas de niñas, ya más establecidas hacia 1793, la instrucción es cada vez más determinante, apegadas las escuelas a los sistemas tradicionales de enseñanza privada en los cuartos y en la sala de labor, sin establecer estudios graduados y salones de clase. Al colegio debían entrar sabiendo ya leer, pero en caso de que no lo supieran se les enseñaba lo mismo que a escribir y posiblemente a contar. El énfasis de esta instrucción se pondría en las tradicionales enseñanzas “como coser, bordar, tejer y otras labores de manos”, según reza en las constituciones. Muriel (2004b, p. 336).

Si el espacio nos diera oportunidad de tratar los castigos a los que eran acreedoras las mujeres que se salían de los parámetros indicados, tendríamos que tratar el papel de la Inquisición en el control de las mentes femeninas, acusándolas de brujas cuando sus conocimientos sobre las yerbas les permitían “curar” algunos padecimientos. ¿Qué dirían en este momento los estudiantes de la medicina alternativa en Chapingo si se les acusara de posesión demoníaca? Desde luego que estas mujeres no eran brujas, seguían una tradición ancestral aprendida en sus comunidades pero negada por los principios de la iglesia católica.

¿Cómo imaginar a nuestras ancestros haciendo uso de su pensamiento? Con muy pocas posibilidades. Durante el Virreinato, no había ninguna opción de mirar la vida de otra manera. Por eso, dura tanto tiempo –del siglo XIV al XIX– y, cuando los movimientos libertarios llegan a nuestro país, transitamos por dos imperios el de Agustín de Iturbide y el de Maximiliano. Quienes querían conservar el poder en sus manos, acusaban y señalaban a quien no

era buen cristiano, a las mujeres que salían de sus casas con vestidos inapropiados, haciendo, con esto, creer que lo bueno estaba de su lado y por lo tanto había que seguirlo. No obstante, terminan triunfando los liberales y con ello dando lugar a la escuela pública, sin participación de la Iglesia. ¿Cuándo veremos en ella el cambio hacia la educación de las niñas? Creo que tendrá que transcurrir todo el siglo XX y tal vez, aún ahora en el siglo XXI, no logramos ver claro cómo desprendernos de la educación cristiana. Quizá sí, hemos dejado de bordar y coser, ello a partir de la existencia de la máquina de coser, la electricidad y más adelante las fábricas. Pero, seguimos buscando la ropa “indígena” que cosen con sus manos las mujeres, dejando que su atraso sea monumental, en lugar de proporcionarles máquinas y sacarlas del mundo en el que la historia las ha puesto, pero que tendríamos que empezar a construir otras historias en donde las niñas indígenas tomen lugares diferentes, tan importantes y trascendentes como los lugares de los hombres y de las mujeres de otros grupos sociales.

Tal vez el planteamiento del Nuevo Modelo Educativo al colocar el nombre de “Lengua Materna” en los estudios sobre la lengua, se refiera a que las niñas y los niños accedan a los conocimientos, no sólo de la lengua, sino del mundo en sí, a través de su lengua materna sea una realidad. Espero que el modelo cumpla que en los hechos pasen, que cada niña y cada niño de las comunidades de los pueblos originarios estén en una escuela que los comprenda y les dé un buen lugar.

A manera de conclusión

Las niñas sí han estado en la escuela siempre pero no se les han enseñando los mismos contenidos que a los hombres. Si bien se les atendía hasta la juventud, no se les dejaba asistir a los estudios superiores. Era más bien, una escuela para poder hacer de las niñas, las mujeres de bien católico que necesitaban los grupos del poder: el Estado Virreinal y la Iglesia. Se educó a las mujeres en el modelo de comportamiento virtuoso de la madre –no es casualidad que a las

mojas se les denomine “madres” –, la mujer que atiende al varón y a los hijos, en un marco de prudencia y servicio. El macho, no hace, se hace. Se fue construyendo a la par que se le enseñaba a la mujer los valores del servicio, la virtud de la mujer de buenos modales y valores puros del cristianismo en boga.

Poco ha cambiado. Todavía la mujer sigue atendiendo el hogar y, ahora que ya nos dejaron llegar al nivel superior cumpliendo dos cargas: la profesional y la familiar. ¿Algo está cambiando al respecto? Espero poder verlo algún día.

REFERENCIAS

- Gonzalbo, P. y Staples, A. (coord.). (2012). *Historia de la educación en la Ciudad de México*. México: Colmex.
- Hamilton, D. (2008). *Historia de la educación: Origen de la enseñanza formal*. México: Trillas.
- Muriel, J. (2004). *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas. Tomo I. Fundaciones del siglo XVI*. México: UNAM.
- Muriel, J. (2004). *La sociedad novohispana y sus colegios de niñas. Tomo II Fundaciones de los siglos XVII y XVIII*. México: UNAM.
- Zoraida, J., et al. (1981). *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México: Colmex.

ILUSTRACIÓN Y LIBERACIÓN DEL SER HUMANO EN MÉXICO DEL SIGLO XVIII: APORTACIONES DE ALZATE Y BARTOLACHE A LA EDUCACIÓN

Leonel Hernández Polo¹

*La Ilustración no recoge el ideal del estilo de pensar
de las enseñanzas filosóficas del pasado,
sino que lo forma ella misma según el modelo
que le ofrece la ciencia natural de su tiempo*
Cassirer

Introducción

La Ilustración no es sólo un periodo en la historia. Es una forma de vida permanente que consiste en poner en el centro de todo a la razón. Consiste en usar el conocimiento científico, filosófico, artístico y tecnológico más avanzado para enfrentar las diversas situaciones de la vida. Es una forma de liberar el propio pensamiento y el de los demás.

Históricamente la Ilustración comenzó en Europa, entre los siglos XVII y XVIII, con pensadores como D’Alambert, Descartes,

¹ Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones educativas del Cinvestav. Profesor de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.

Leibniz, Newton, Rousseau, Bacon, Montesquieu, entre otros.² Aquella “fue una época muy consciente de sus propios logros: los hombres se llamaban a sí mismos ‘ilustrados’ y calificaban a los siglos anteriores como bárbaros y oscuros” (Tanck de Estrada, 1985, p. 11). Por eso, cuando pensamos en la Ilustración casi siempre evocamos a la Europa “iluminada” y pensamos poco en México. Se juzgaría que en México se estaba poco enterado de los últimos avances de la filosofía y la ciencia, muy desarrolladas en Europa, ya que no había preocupaciones modernas ni ilustradas. No aparecen nombres que se les consideren genios de la Ilustración en México, sino sólo seguidores de pensadores europeos. Pero no fue así. La falta de reconocimiento a las ideas y a los ilustrados de México se debió a que los peninsulares no confiaban en la inteligencia de los mexicanos y los consideraban inferiores intelectualmente, relegando sus obras al olvido. Los conquistadores consideraban que en el nuevo mundo no había amor a las letras ni al conocimiento y que no había alguien capaz de cultivar las ciencias profundas como la química, la botánica o la astronomía. Recordemos que en el México colonial los principales puestos, tanto eclesiásticos como académicos, eran dados a los españoles y negados a los novohispanos. “A menudo, los académicos europeos demostraban actitudes de superioridad frente a los intelectuales mexicanos, y representaban así, en carne y hueso las ideas sobre la inferioridad de América” (Tanck de Estrada, 1985, p. 17). No obstante, hubo intelectuales mexicanos que impulsaron no sólo el pensamiento moderno de la ilustración, sino la forma de vida que deriva de ser ilustrado. Entre los más conocidos podemos mencionar a Carlos de Sigüenza y Góngora, Francisco Javier Clavijero, José Antonio de Alzate, José Ignacio Bartolache y, por supuesto, a Miguel Hidalgo. El florecimiento y el desarrollo de las ideas ilustradas se dieron en gran medida por

² En el periodo conocido como El Renacimiento, siglos XV y XVI, ya se hablaba también de una lucha contra el oscurantismo de la Edad Media y de poner en el centro de todo al hombre y a la razón.

el trabajo educativo de los jesuitas Clavijero, Alzate y Bartolache. Ellos propusieron ideas y métodos para una reforma del pensamiento a través de la educación formal, especialmente en las escuelas de educación superior. La teología, filosofía, medicina, oratoria, física y los instrumentos para la observación eran ya de gran interés para ellos y otros ilustrados.

Los intelectuales novohispanos que se revisarán en este capítulo estaban conscientes y bien enterados de que se encontraban en una época ilustrada. Había un gran interés por la filosofía, la ciencia, la técnica y las artes. Se desarrolló una forma de nacionalismo que defendía la inteligencia de los novohispanos y los avances del conocimiento de los indígenas. Antonio de Alzate le escribía así a un profesor español de botánica:

En esta Gaceta núm. 11 advertí las comodidades que Méjico logra por tener á su disposición el alkali mineral (tequesquite) que tanto se solicita en Europa. ¿Le duele a V. esta noticia? Creo que sí, porque V. concibió llegaba á un país montuoso lleno de bárbaros, y que venía a manifestarnos las riquezas que la naturaleza nos presenta, y que en otros países son esquisitas, y ha encontrado más instrucción que la que concebía, y esto le tiene bien mortificado: pues sepa V. que la química y demás ciencias naturales no son ecsóticas en el país, se cultivan con más aplicación que las que V. juzga (*sic*) (Alzate de, 1831).³

La Ilustración en México comenzó con publicaciones científicas. Destacaban aquellas que impulsaron el pensamiento ilustrado *Diario Literario de México* (1768), *Asuntos Varios Sobre Ciencias y Artes* (1772), *Observaciones sobre Física, Historia Natural y Artes Útiles* (1787) y *Gaceta de Literatura* (1788), todas ellas de José Antonio de Alzate así como el *Mercurio Volante* (que se publicó de 1772 a 1773), de José Ignacio Bartolache.

³ El título del número de la Gaceta 11 era: “*Respuesta del autor de la gaceta de literatura a la carta impresa por un pseudo regnicola*”. El profesor pseudo regnicola era, al parecer, Vasco Figueira.

A continuación una revisión de las principales ideas ilustradas de José Antonio de Alzate y de José Ignacio Bartolache difundidas en aquellas publicaciones periódicas durante finales del siglo XVIII. Se sabe poco cómo se vivió la Ilustración en las escuelas elementales, pero en las escuelas de nivel superior ya eran una reforma. Aunque muchas de las ideas estaban mezcladas con las creencias teológicas de la época, éstas no se contraponían con el pensamiento ilustrado y progresista que poseían.

José Antonio de Alzate y la difusión del conocimiento ilustrado

José Antonio de Alzate y Ramírez (1737-1799) nació en Ozumba, Estado de México.⁴ Fue el iniciador de las primeras publicaciones científicas y educativas en el México colonial. En sus publicaciones pueden encontrarse discusiones literarias y científicas de todas las disciplinas que se cultivaban en la época: medicina, botánica, mineralogía, arqueología, arquitectura, jurisprudencia, filosofía, etnología, física, astronomía, agricultura, geografía, entre otras. La más importante, según lo que quedó registrado en su *Gaceta de Literatura* fueron las discusiones y debates en torno a temas de botánica. Alzate puso en tela de juicio el sistema de clasificación de Lineo, que se había usado hasta entonces por todos los científicos y botánicos de la época. No insistía en menospreciarlo, sino más bien en hacer comprender que todos los sistemas de clasificación y nomenclatura de plantas son defectuosos y que el sistema de clasificación y nomenclatura del México prehispánico es más claro, atinado y conveniente para comprender el tipo y función de una planta según el nombre (Tanck de Estrada, 1985, p. 132).

En el *Suplemento a la Gaceta de México*, 24 de junio de 1788, Alzate decía:

⁴ José Antonio de Alzate y Ramírez, sacerdote diocesano, fue discípulo de Francisco Javier Clavijero. Se dedicó a las ciencias naturales, matemáticas y medicina. Sus publicaciones estaban centradas en ciencia y tecnología.

Cuanto más seguro es denominar las cosas por los nombres que en el país en que son indígenas son conocidos [...] querer sustituir idiomas es extravagancia [...] si alguna mutación debiera admitirse [...] sería sin duda imitar a los antiguos mexicanos [...] Estos [...] decían [...] Tzoapotli, yerba para las paridas [...] Tlapalespatli, medicamento para el flujo de sangre [...] En una palabra, por la denominación se venía en conocimiento de las propiedades de las plantas [...] Si así se formase un nuevo idioma botánico, sería de mucha utilidad al público, pero mendigar voces griegas forjadas entre los hielos de la Dinamarca es un desvarío (Alzate de, 1772, en Tanck de Estrada, 1985, p. 132).

En la época Colonial era difícil hablar o escribir de política sin ser censurados o sancionados. Tampoco era posible ir en contra de las ideas religiosas que se imponían, pues estaba la pena de ser castigados por la Inquisición. Por ello, en las *Gacetas de Literatura* y en los *Diarios Literarios* destacaban reverencias al rey y al virrey de la Nueva España, así como un respeto absoluto a la iglesia. Ello hizo también que ni las gacetas ni los diarios tuviesen contenido político o ideas liberales. Esta situación fue afortunada para la ciencia en México porque el contenido estuvo centrado en los avances del conocimiento científico, en la técnica, en la experimentación y en la práctica.

El intento de Antonio de Alzate de hacer llegar lo más nuevo del conocimiento a un mayor número de personas fue genuino y admirable para la época. Permitía la entrada de diversas posturas y filosofías tratadas con cuidado en sus publicaciones. No daba cabida a hombres amantes de las ideas medievalistas, la había para hombres ilustrados y con reconocimiento por sus capacidades intelectuales y por sus descubrimientos científicos. Él decía en su primer diario:

En mi Diario haré un extracto de todas las obras que se me fueren imprimiendo, con aquella crítica que es necesaria y sin tomar partido alguno; porque para mí no hay Griegos ni Troyanos. Estimo muy deveras a toda las personas beneméritas, que por sus estudios, y trabajo, procuran servir a el público.

Y porque las obras que aquí se imprimen, son muy pocas (no por falta de capacidades, pues las ay y muy abundantes, así de la antigua como de la Nueva España, sino por los costos de impresión, y otras dificultades notorias) procuraré ir dando un compendio de los muchos manuscritos muy excelentes, que se hallan depositados en los archivos del olvido (*sic*) (Alzate de, 1768).

Puede decirse que esta idea de la difusión del conocimiento convierte a Antonio de Alzate en uno de los primeros divulgadores de la ciencia y del conocimiento en México. De esta manera, los avances y las ideas que se daban en la Europa ilustrada llegaban a más mexicanos, por lo que Antonio de Alzate fue también un educador más allá de la universidad.

Aún permanecen dudas acerca de la influencia de la Ilustración a través de las publicaciones de Antonio de Alzate. Algunos consideran que no debería ponerse en “la cima de la Ilustración” en México, sólo por haber iniciado la divulgación del conocimiento (Labastida, 2012). Otros, en cambio, lo han considerado el principal ilustrado del México Colonial (Navarro, 1964). Lo cierto es que, como buen ilustrado, su principal característica era arremeter contra los estilos de enseñanza del sistema peripatético de Aristóteles.

Alzate no sólo se dedicó a estudiar y difundir los temas científicos teórica o filosóficamente, sino que utilizó la experimentación, la demostración práctica y la comprobación como base del conocimiento científico, yendo más allá que los peripatéticos de la época (Verduzco, *et al*, 2013). También daba explicaciones científicas a fenómenos que siempre habían tenido una explicación mística y religiosa –o eran mal comprendidos–, como las auroras boreales, los terremotos, las condiciones dentro de las minas –como la iluminación y el aire– y las distribuciones geográficas de las poblaciones.

En el primer número de *Asuntos Varios sobre Ciencias y Artes* hace una defensa apasionada de los nuevos descubrimientos y de las capacidades de los intelectuales y pensadores de México. Él proponía difundir estos conocimientos y tratar de hacer una reforma en la educación para incluirlos en las escuelas, sin contravenir,

por supuesto, las ideas imperantes sobre Dios y el universo. Alzate planteaba:

¿Habrá quien se atreva a negar, que las Ciencias en los últimos años del Siglo pasado, y en lo que corre del nuestro, Siglos verdaderamente de las luces, han tomado otro semblante? De embarazosas, caprichosas, y enemigas del buen empleo, del precioso veloz tiempo, se han convertido en deleitosas metódicas (gracias al genio geómetra, que con sentir se ha introducido en todas las facultades) y lo que es más, se conoce ya el camino seguro por donde debe conducirse, abandonadas ya aquellas veredas abysmosas, que conducían a un labirinto inexplicable. La Theología, el Santuario de las Letras, aquella Ciencia Sagrada, cuyo objeto es la suma verdad, se ha facilitado mucho con las nuevas ediciones correctas de los Santos Padres, restituidos los lugares que los Hereges, la Barbarie de los siglos e ignorancia de los Copistas tenían viciados (*sic*) (Alzate de, 1772).

Si bien, estas ideas no se vieron aplicadas o reconocidas en las escuelas más allá de las universidades jesuitas durante ese periodo, ni en la educación en general, Alzate disfrutaba saber que ya había empezado una reforma que transitaba de un pensamiento mágico y atrasado hacia un pensamiento ilustrado y avanzado.

La Ilustración en José Ignacio Bartolache. El saber es inspirado para todo hombre

Otro de los ilustrados defensores de los intelectuales y de las escuelas de México fue el médico José Ignacio de Bartolache y Díaz de Posada (1739-1790).⁵ Bartolache decía que la falta de publicaciones en México sobre ciencia, filosofía y otras disciplinas se debía al costo de la impresión y a la imposición de que las publicaciones debían ser en latín:

⁵ José Ignacio Bartolache fue médico y divulgador de la ciencia. Estudió medicina, matemáticas y diversos temas de las ciencias naturales. Publicó un libro llamado *Lecciones de Matemáticas* en 1769 y el *Mercurio Volante*, la primera publicación periódica oficial de medicina en la Nueva España.

Primeramente contentémonos con que se diga de verdad que somos sumamente hábiles, ingeniosos y de bellas potencias, y que aprendemos con facilidad todo cuanto se nos enseña. ... Nadie niega, se nos permitirá recordar, que ha habido en todos tiempos y aún hay en el día, indios en una y otra América, hombres de una instrucción y literatura muy particular. La dificultad de imprimir barato y la misteriosa ceremonia de que todo lo de ciencias haya de salir en latín, nos ha privado de muchas y muy bellas producciones que acaso se destinaron por necesidad al azafrán y a los cohetes (Bartolache, 1772).

En aquella época, las escuelas superiores estaban enfocadas a las letras, teología y artes, aunque estas últimas con muy poco o nulo efecto en la vida intelectual. Al parecer había un atraso en la formación de profesionales en la medicina y en la física moderna.⁶ Bartolache se caracterizó por criticar el sistema de enseñanza arcaico que había en las universidades y la falta de divulgación de los descubrimientos y de los conocimientos científicos. Por ello, publicó en el *Mercurio Volante*⁷ de 1772 a 1773 algunas ideas sobre una educación moderna e ilustrada de la física y de la medicina en las universidades para la divulgación de conocimientos científicos de la época. Además, en el *Mercurio Volante* defiende una educación en ciencias para todos. Bartolache escribió:

miro azia los que no saben, ni son Sugetos de carrera, pudiendo serlo, i a lo que llamamos vulgo, gente que pasa en todo el mundo por ignorante i ruda de profesión, aunque no todo por su culpa. Porque un paisano vulgar, sea de la última plebe, hallándose a la mano de algunos Documentos en que pueda instruirse con facilidad en asuntos que le interesan o atañen de alguna manera,

⁶ Francisco Javier Clavijero (1731-1787) había promovido también reformas en la enseñanza de la filosofía y de la física en las universidades, particularmente en la Universidad de Valladolid (hoy Morelia) y la Universidad de Guadalajara hasta antes de su exilio en 1767 (Tank de Estrada, 1985, p. 23).

⁷ El *Mercurio Volante*, *Con noticias curiosas e importantes sobre varios asuntos de Física y Medicina*, fue la primera publicación sobre medicina en la Nueva España y la segunda sobre divulgación de la ciencia, la primera fue el *Diario Literario de México*, Antonio de Alzate, 1768.

indefectiblemente se aplica i lo consigue; siendo certísimo que el deseo de saber es con igualdad inspirado a todo hombre (*sic*) (Bartolache, 1772, *Mercurio Volante*, núm. 2).⁸

En aquel momento, no había condiciones para una enseñanza formal de las ideas ilustradas en la mayoría de las escuelas. Sólo en las universidades o en escuelas jesuitas. Por ello, puede decirse que la Ilustración no se vivió en las escuelas, sino en los textos de divulgación y en los debates entre intelectuales de la época. El de mayor alcance fue, al parecer, el *Mercurio Volante* que ayudó a forjar “hombres de mérito”. Muchos de los intelectuales no fueron hechos por la escuela, sino que fueron autodidactos:

La resurrección de los buenos estudios allá en Europa fue posterior, o al menos coincidente con la última reforma de nuestros estatutos escolares, hechas en México en 1645: de suerte que no pudo incluirse en ella nada favorable ni ventajoso a la física útil i su dependiente la medicina... igual trabajo en lo de Bellas Letras, constando bien que nunca se han enseñado públicamente. Lo qual por otra parte prueba maior capacidad, génio y aplicación, de los que sin embargo sobresalieron en este género [...] hay ingenios felices, admirables, hombres verdaderamente nacidos para formarse su método en particular, i aprender por si mismos cosas mui buenas (*sic*) (Bartolache, 1772, *Mercurio Volante*, núm. 1).

Bartolache argumenta que los estatutos escolares en México no podrían haber incluido las ideas ilustradas dado que fueron establecidos desde 1645. Se deduce que hasta 1772, no habían cambiado, por lo que estaban fuera de los avances del pensamiento ilustrado. Por ello, sostiene que muchos ilustrados no se hicieron gracias a la escuela, salvo algunos incluido él mismo, sino que se hicieron así mismos gracias al estudio autodidáctico de los avances de la Europa ilustrada.

⁸ *Mercurio Volante* No. 2. *Verdadera idea de la buena fisica i de su grande utilidad*. 28 de octubre de 1772.

En este sentido, es lógico pensar que la educación formal dejaba fuera a la mayoría de las personas, especialmente a los indígenas y plebeyos. Bartolache consideraba esta exclusión como una barbarie. Él sostenía que la educación debe llegar a todos los hombres dado que el deseo de saber es naturaleza de todo hombre y está dentro de todo hombre. Él repudiaba que la educación estuviese restringida y más aún que el pensamiento ilustrado estuviese fuera del alcance de las mayorías. Repudiaba que muchos sabios no estuviesen interesados en compartir sus conocimientos:

Pero no siempre ni en todas partes hai, quienes se tomen el trabajo de hacer ese importante servicio [de la educación] á la humanidad, escribiendo de intento para estas gentes, á quienes sin razón alguna se les quiere dexar sepultadas en su ignorancia, i aun tácitamente se les supone incapaces (sic) (Bartolache, 1772, *Mercurio Volante*, núm. 2).

Dado que la tesis central de la ilustración es que todo hombre es capaz de valerse por su propia razón, el pensamiento de Bartolache era eminentemente ilustrado.

En la publicación número 2 del *Mercurio Volante*, se observa la defensa del estudio de las ciencias en general para ampliar el pensamiento más allá de lo que la instrucción daba en las escuelas. Era necesario para Bartolache que al estudiar la física –para él, la ciencia que explica la constitución de la materia, la organización de la naturaleza, la formación del universo, la distribución de los reinos y de las especies en la tierra, la naturaleza de los cometas, la composición de los elementos, entre otros– los hombres sabios aprendieran todo lo que se sabe de astronomía, de matemáticas –aritmética y geometría. La química, por supuesto, era de la mayor importancia para Bartolache. Había que saber también geografía, filosofía, arte, botánica, zoología. Los hombres sabios deben también conocer los instrumentos que dota la naturaleza y desarrollar nuevos instrumentos para descomponerla y analizarla.

Bartolache estuvo especialmente influenciado por Descartes, de quien admiraba su matemática, pero criticaba su carencia de integración de diversas disciplinas para el estudio de la física. La integración de diversas ramas del conocimiento se le había “escapado” incluso a Descartes, quién se había centrado más en la filosofía y en las matemáticas descuidando los experimentos, conocimientos y descubrimientos de las demás ciencias.

Por otro lado, el principio de una educación pública en México igualitaria, de una educación para todos, hombres y mujeres expresada por Bartolache, puede estar enraizada en lo que René Descartes había escrito en 1637:

Por mi parte, nunca he creído que mi ingenio fuese más perfecto que los ingenios comunes; hasta he deseado muchas veces tener el pensamiento tan rápido, o la imaginación tan nítida y distinta, o la memoria tan amplia y presente como algunos otros. Y no sé de otras cualidades sino éstas, contribuyen a la perfección del ingenio; pues en lo que toca a la razón o al sentido, siendo como es, la única cosa que nos hace hombres y nos distingue de los animales, quiero creer que está entera en cada uno de nosotros y seguiré en esto la común opinión de los filósofos que dicen que el más o el menos es sólo de los accidentes, más no de las formas o naturalezas de los individuos de una misma especie (Descartes, 1637/2010, p. 34).

Acerca de la igualdad de capacidades de aprender y de amar el conocimiento, Bartolache sostenía que esta potencialidad pertenece tanto a hombres como a mujeres por igual:

Nada diré en particular de las mujeres, sexo inicualemente abandonado i despreciado como inútil para las Ciencias, no más que por haverlo querido así los hombres, i no por otra razón. Ellas y los sencillos ignorantes podrán consolarse con tener alma en el cuerpo, dotada de las mismas potencias, tal vez quizá mejores que las de aquellos estudiantes graduados, a quienes tanto respetan por la reputación en que se tienen: i sepan de paso por lo que puede importar para excusar motivos de embidia, que el latín sólo es necesario para entender Libros

Latinos, pero no para pensar bien, ni para alcanzar las ciencias, las cuales son tratables en todo idioma (*sic*) (Bartolache, 1772, *Mercurio Volante*, núm. 2).

Estas aseveraciones pueden considerarse muy avanzadas para aquella época. Además, no sólo defendía el conocimiento en general de las ciencias y de las artes, sino también el uso de instrumentos y los cálculos que pueden hacerse con ellos:

hablando de los Instrumentos de Física [como] el Termómetro y el Barómetro [...] tienen el primer lugar entre los utensilios, de que no debe carecer un físico, ni hombre alguno curioso [...] no se comprende cómo pudo pasar sin ellos toda la Antigüedad (Bartolache, 1772, *Mercurio Volante*, núm. 3).⁹

Ilustración y liberación del ser humano en México del siglo XVIII

Las ideas de la Ilustración que llegaron a México potenciaron la lucha en contra de la opresión del pensamiento, especialmente en los intelectuales criollos. La liberación del ser humano adquiriría en México su expresión cumbre con el inicio de la lucha por la independencia. Naturalmente, no fue producto de la escuela. Tampoco fue consecuencia directa de las ideas ilustradas expresadas en los textos de Alzate y Bartolache, pero sí fue un proceso que inició con la tarea educativa que impulsaron estos pensadores.

Alzate y Bartolache difundieron el principio de la Ilustración de ayudar a la gente a escaparse de “la culpable imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro” (Kant, 1637). El siglo de las luces había llegado a México y con bastante claridad. Se habría paso a una reforma en la educación de las conciencias, quizá no desde la escuela pero sí desde los debates, las tertulias intelectuales y, por supuesto, desde las publicaciones de imprenta como se ha visto en este artículo. Si bien, en aquel tiempo los ideales de la

⁹ Noticia y descripción de los instrumentos más necesarios y manuales que sirven a la Buena Física, 4 de noviembre de 1772.

ilustración no pudieron reflejarse plenamente en un sistema educativo, sí pudieron desarrollarse en el siguiente siglo, dando pie a un proyecto educativo liberal y progresista.

Conclusiones. Para no hacer coda y continuar el rizoma

En la historia de México, han quedado registrados momentos de avance y retroceso. Muchas buenas teorías y proyectos educativos que promueven la emancipación y la liberación del ser humano y el libre pensamiento van quedando en el olvido. Es interesante que desde el siglo XVIII México ya estuviera avanzado en ideas ilustradas. Sin embargo, muchos grupos que “claman por tinieblas” han sido capaces de reimponer el principio de la ignorancia y de la comodidad: “es tan cómodo no estar emancipado” decía Kant. El pensamiento cómodo empieza a tomar fuerza. La animosa tarea educativa de la Ilustración, en general, y de la Ilustración en México de liberar las conciencias y de lograr que las personas se sirvan de su propia inteligencia, sigue siendo tarea pendiente. No debemos dejar atrás el avance que la filosofía, la ciencia, las artes y las letras ya habían dado en México desde el siglo XVIII. Debemos, como dice nuestro epígrafe, formar nuestro estilo de pensar basado en la ciencia de nuestro tiempo.

REFERENCIAS

- Alzate y Ramirez, de J. A. (1768). *Diario Literario de México. Dispuesto para la utilidad pública a quien se dedica. Con las licencias necesarias*. Imprenta de la Biblioteca Mexicana. México: Conaculta.
- Alzate y Ramirez, de J. A. (1831). *Gacetas de Literatura de México*. Puebla. [Reimpresas en la oficina del hospital de S. Pedro, a cargo del ciudadano Manuel Buen Abad]. Estados Unidos: Biblioteca de la Universidad de California.
- Bartolache, J. I. (1993). *Mercurio Volante (1772-1773)*. Edición e introducción de Roberto Moreno. México: UNAM.
- Cassirer, E. (1992). *Filosofía de la Ilustración*. México: FCE. [Primera edición en Alemán 1931].

- Descartes, R. (2010). *Discurso del Método*. (Trad. Manuel García Morente). Madrid: Espasa-Calpe. [Publicación original 1637].
- Kant, E. (1994). *Filosofía de la Historia*. (Trad. Eugenio Imaz). [Publicación original 1784 *Berlinische Monatsschrift* (Revista Mensual de Berlín)]. México: FCE.
- Labastida, J. (2012). La Ilustración novohispana. *Revista de la Universidad de México*. Nueva época, núm. 97. México: UNAM.
- Navarro, B. (1964). *La cima de la ilustración: Alzate*. En: N. Bernabé (1964). *Cultura mexicana moderna en el siglo XVIII*. México: UNAM.
- Quintanilla, B. (2007). José Ignacio Bartolache, un educador en el Siglo XVIII. Los orígenes de la prensa médica en México. *Revista Panamericana de Pedagogía*. (11), pp. 135-163.
- Tanck de Estrada, D. (1985). *La Ilustración y la Educación en la Nueva España*. México: SEP-El Caballito.
- Verduzco, C. A., Trejo, A. y Rojo, O. (2013). La ciencia en México en los albores de la Independencia y en los primeros años de la revolución: De las tertulias al Congreso Científico. *Mundo Siglo XXI*, vol. IX (31).

JUÁREZ Y LA EDUCACIÓN REPUBLICANA¹

Mario Aguirre Beltrán

Los hacedores de la Reforma mexicana, como en todo acto inaugural, se preocuparon por la formación de quiénes integrarían a la Nueva República, puesto que, hasta antes de la primera mitad del siglo XIX, las instituciones coloniales más importantes –iglesia católica y ejército–, mantenían su hegemonía tanto en el ámbito económico como en el político e ideológico, inhibiendo así toda posibilidad de construcción de ciudadanía; de ahí la necesidad de fundar un sistema de formación, de la misma manera en que la plantearon los dirigentes de la Revolución francesa al triunfo de la República, con las *Cinco memorias sobre la instrucción pública* del marqués de Condorcet: la constitución del ciudadano.

Narciso de Gabriel apunta en el prólogo de la edición española de la obra mencionada que:

¹ El siguiente artículo es una interpretación del texto *Juárez y su México* de Ralph Roeder publicado por primera vez en 1972. La edición utilizada es la segunda publicada en 1986; quinta reimpression. La obra se compone de 1101 páginas y fue publicada por el FCE.

Esta regeneración del hombre únicamente podía operarse a través de la educación, a la que los revolucionarios atribuían un enorme potencial transformador, en sintonía con el pensamiento de la ilustración. Los ilustrados partían de dos postulados básicos: La perfectibilidad del hombre y de la sociedad y la confianza casi ilimitada en la educación como motor de ese perfeccionamiento progresivo. Ambos presupuestos serán heredados por los revolucionarios, cuyo proyecto rupturista contribuye a acentuar la confianza en el poder regenerador de la educación (Condorcet, 2001, p. 12).

Qué, sino, la redención era lo que buscaban los reformadores mexicanos. El mismo autor del prólogo en mención, retoma el informe sobre la instrucción pública de Charles Maurice de Talleyrand-Périgord que presenta a la Asamblea a nombre del Comité de constitución en donde afirma que:

el nuevo orden constitucional exige un nuevo tipo de educación, a la que corresponderá iluminar a los ciudadanos en el ejercicio responsable de sus derechos políticos; posibilitar que se realice socialmente el ideal de libertad, pues los hombres ignorantes no pueden ser libres; hacer viable el principio de igualdad, o al menos atemperar las “funestas disparidades que no puede destruir”; inculcar en todos los ciudadanos los principios plasmados en la constitución; perfeccionar al individuo y a la sociedad; y situar a cada persona en el lugar que le corresponde dentro de la estructura social: “la mayor de todas las economías es la economía de los hombres, consiste por consiguiente en ubicarlos en su verdadera posición; ahora bien, es incontestable que un buen sistema de instrucción es el primero de los medios para conseguirlo (2001, p. 13).

Es evidente que los liberales mexicanos compartían los mismos ideales que los revolucionarios franceses, pero además, comulgaban con la idea de que, para crear las condiciones de posibilidad de la generalización de dichos ideales –incorporarlos al imaginario colectivo, en la formación de la voluntad nacional– no había mejor instrumento que el de la educación, procurando su “universalización”, sin distinción de clase, género, creencias o posición social, así lo piensa José María Luís Mora, Valentín Gómez Farías, Manuel

Baranda, Vidal Alcocer, Ignacio Ramírez o el propio Benito Juárez, como se verá reflejado en la *Constitución* 1857 y en las *Leyes de educación* de 1867 y 1869 con el triunfo de los liberales y la restauración de la república.

Aún antes de la consumación de la independencia hubo varios intentos de convenir un proyecto educativo para la formación cívica de quienes se conformarían como ciudadanos “sustituyendo” a los súbditos del antiguo régimen colonial.

Si bien la *Constitución de Cádiz* no fue aplicada en el mundo novohispano, la Nueva España mandó 21 diputados entre efectivos y suplentes, destacándose el José Guridi y Alcocer y Miguel Ramos Arizpe, dos extraordinarios oradores quienes, más tarde, participarían activamente en el proceso de independencia de México.

La experiencia de la *Constitución de Cádiz*, que no caló en el conjunto de los mexicanos, sí trascendió en el grupo de los intelectuales que lucharían por la independencia y en quienes participarían en los diversos intentos legislativos del naciente estado independiente, particularmente en lo que concierne a la educación del pueblo. Así lo refleja la *Constitución de Apatzingán* que establece en el artículo 39 “La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder” (Villalpando, 2014, p. 175).

Ya consumada la independencia, en el artículo 50 de la *Constitución de 1824*, se refleja la conciencia de los insurgentes sobre la necesidad de educar a los ciudadanos:

Las facultades exclusivas del Congreso General son las siguientes: Promover la ilustración; [...] erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas; sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos Estados (Villalpando, 2014, p. 175).

Desde los albores de la vida independiente, el ideal educativo orientado a la formación ciudadana fue una tarea que no se dejó para el

futuro, por lo menos como intención, así, con todas las dificultades que implicaba, sucedió también durante la larga y oscura etapa de anarquía vivida durante la dictadura de Antonio López de Santana. En este periodo liberales y conservadores se enfrentaron por dos proyectos de nación radicalmente contrapuestos, los conservadores pujaban por una nación centralista que “recuperara” a las instituciones del antiguo régimen y la contraparte liberal se afanó por construir un país federalista que sepultara a las instituciones coloniales que mantenían fueros y privilegios sin permitir la plena ciudadanización de los mexicanos.

A pesar de las posiciones contrapuestas entre liberales y conservadores, había un común interés entre los hombres ilustrados de los dos bandos, tanto José María Luis Mora como Lucas Alamán contemplaban la necesidad de la formación ciudadana, pues veían en ella “uno de los más poderosos medios para la prosperidad”, pensando que la educación, debería estar en concordancia con el nuevo sistema de gobierno que estaba naciendo, así lo contemplaba Alamán desde 1823 cuando sostenía que:

sin instrucción no podía haber libertad y que la base de la igualdad política y social era la enseñanza elemental. Pero añadía que, sobre ésta, era preciso organizar un plan de enseñanza que abrazara todas las ciencias y que permitiera la igualdad de derechos de todos los ciudadanos (Larroyo, 1973, p. 242).

También José María Luis Mora apuntaba en la misma dirección que Alamán, pues consideraba que no había nada más importante para el desarrollo del nuevo Estado mexicano que la instrucción, ya que ella es el cimiento sobre el que se sostendrían las instituciones de la República.

Tocó a don Valentín Gómez Farías inscribir en la ley el ideario educativo de los liberales, ideario que, no cabe duda, estaba orientado para dar las condiciones de posibilidad al desarrollo pleno de la ciudadanización, así, por medio del “Comité para la enseñanza” y con la comedita colaboración de José María Luis Mora, los liberales

propiciaron la formación del ciudadano, así lo refleja la estructura de la ley y la creación de la Dirección de Instrucción Pública de 1833 que, no sólo permitía, sino que pugnaba por la libertad de pensamiento y expresión además de promover su realización, aunque al prohibir al clero católico intervenir en asuntos de política, incluida la política educativa, las diferencias entre liberales y conservadores se ahondaron.

La política educativa de Gómez Farías, partía de la convicción de la necesidad de instrucción de la niñez como la base de la ciudadanización del pueblo mexicano, pues consideraba que la enseñanza primaria era la principal tarea que el Estado tendría que emprender pues, sin ella, toda pretensión de la existencia de buenos ciudadanos, para la República sería, infecunda.

Los liberales sostuvieron tres principios: primero, destruir cuanto era inútil o perjudicial del régimen colonial y, lo más importante, crearon la Dirección de Instrucción Pública, que se encargaría de todo lo relativo a la educación de los mexicanos, arrebatando de manos del clero la formación espiritual de los niños y jóvenes americanos, sustituyéndola por la formación del espíritu republicano. Es en este contexto que para 1833 Valentín Gómez Farías, siendo vicepresidente de la República pero a cargo de la presidencia, debido a las frecuentes ausencias de López de Santana, el 19 de octubre suprimió por primera vez a la Pontificia Universidad de México, argumentando que su existencia era inútil porque en ella nada se enseñaba, nada se aprendía y, porque los exámenes para los grados menores eran de pura forma y los de los grados mayores muy costosos y difíciles, además de ser incorregible e irreformable. Francisco Larroyo, en su *Historia Comparada de la Educación en México*, pormenoriza los motivos del cierre de la institución:

Inútil, decía el doctor Mora, porque en ella nada se enseñaba, nada se aprendía; [...] irreformable porque toda reforma supone las bases del antiguo establecimiento, y siendo las de la universidad inútiles e inconducentes a su objeto era indispensable hacerlas desaparecer sustituyéndolas por otras [...]

La Universidad fue también considerada perniciosa porque daba lugar a pérdida de tiempo y la disipación de los estudiantes (1973, p. 287).

El complemento de la intención liberal republicana, fue la creación de las escuelas normales, paso trascendental para la formación ciudadana, pues sin la creación de escuelas formadoras de formadores es impensable un proyecto educativo que incidiera en la conformación de sujetos capacitados para participar en el ágora republicana; además se sumó a este esfuerzo la creación de escuelas nocturnas para que un mayor número de jóvenes tuvieran la oportunidad de aprender.

En el establecimiento de la *Constitución de 1857* la norma educativa reflejará las aspiraciones de libertad de los liberales, así, el artículo 3º dedicado a la educación sostiene que “La enseñanza es libre”. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio, es decir, el precepto se centra en la libertad de enseñanza que requiere la formación ciudadana.

Hay que recordar que además o conjuntamente con la búsqueda de la libertad, hay una denodada lucha por la laicidad del Estado, pero también en el terreno educativo, puesto que es en la formación ciudadana en donde el precepto de laicidad encuentra la garantía de su permanencia, por ello, cuando se plasma en la norma el concepto de libertad educativa se está incluyendo el de laicidad, particularmente cuando se reconoce la pugna permanente, pero en esos momentos álgida, entre el Estado liberal y el clero representado por el ala conservadora.

Ponciano Arriaga, Santos Degollado, Valentín Gómez Farías, Melchor Ocampo, Ignacio Mariscal, José María Mata, Ignacio Ramírez, Francisco Zarco y el propio Benito Juárez, entre otros destacados liberales, participaron en la redacción de la *Constitución*, por supuesto, en la del artículo 3º, redacción que no estuvo exenta de polémica porque todo acotamiento a la libertad de enseñanza se podía interpretar como freno a la libertad misma, aún a sabiendas de que, aquellos límites, pudieran dar orden y legalidad a la

educación, impidiendo con ello la intromisión de la iglesia católica que, hasta entonces, detentaba el monopolio de la educación. Ignacio Ramírez, argumenta la razón de ser de la República, sosteniendo que “si todo hombre tiene derecho a emitir su pensamiento, todo hombre tiene derecho a enseñar y ser enseñado”, es decir, de lo que se trata es del polo radical de la libertad misma. Una década después, pasada la intervención francesa, con el triunfo de los liberales sobre los conservadores, la teoría pedagógica esboza su carta de naturalización en las recién creadas instituciones educativas del Estado; así, la creación de las Leyes Orgánicas de Instrucción de 1867 y de 1869 dan condiciones para erigir la estructura institucional de la enseñanza y, con ello, se encuentra la viabilidad de que la pedagogía se introduzca en el salón de clases.

El republicanismo liberal, obedeciendo a los dos ideales surgidos de la Revolución Francesa, el de la libertad y la distribución del poder, bregaba también por la autonomía de los estados de la federación, por ello, las normas educativas emitidas se restringen al ámbito del Distrito Federal, sin embargo la ascendencia liberal en el conjunto de las demás entidades, como lo apunta Francisco Larroyo en su libro *Historia comparada de la educación en México*, estos ideales se convirtieron en modelos de legislación educativa en los Estados de la República (1973).

La culminación del esfuerzo liberal para posibilitar la ciudadanía a través de la educación va a llegar hasta 1882 con la celebración del Congreso Higiénico-Pedagógico, pero para que esto fuera factible, antes se creó un movimiento intelectual a favor del estudio de la teoría pedagógica que se reflejó en la prensa y las ediciones de la época juarista, surgió así, en 1871 *La voz del instructor* semanario publicado por el eminente pedagogo Antonio P. Castilla, en donde trataba temas relacionados con la didáctica, los métodos de enseñanza y sobre las condiciones morales y materiales de los maestros, es decir, se posibilitaba el acceso de la teoría pedagógica a las aulas. Castilla profundizó sobre los métodos de enseñanza, disertando sobre el método individual, muto o mixto.

José Manuel Guillé fue otro pilar de la educación republicana del México liberal, él introdujo a la educación la “enseñanza objetiva” para la escuela elemental, además de ser un conocedor de la pedagogía de Compayré, retomó las enseñanzas de Froebel destacando la necesidad de la enseñanza preescolar, así Guillé puso de relieve la importancia del jardín de niños como mediación necesaria entre la familia y la escuela.

Vicente Hugo Alcaraz prolijo autor de obras educativas, fue otro pionero de la pedagogía mexicana, particularmente porque reconoció los aportes de la teoría pedagógica universal pero insistió en la necesidad de crear una pedagogía propia que, retomando los aportes internacionales, procurara reflejar las especificidades vernáculas de la escuela mexicana; a él se suma Manuel Flores, considerado como el primer pedagogo mexicano, así lo reconoce José Manuel Villalpando cuando distingue el importante aporte a la pedagogía mexicana con su libro *Elementos de Pedagogía* que inaugura el primer tratado pedagógico en nuestro país que comprende tres partes:

la primera está dedicada a la educación física [...] la segunda se refiere a la educación intelectual a partir de la explicación de la inteligencia, explicando sus facultades: atención, memoria, imaginación, raciocinio y abstracción, para formular la noción de instrucción [...] la tercera parte se ocupa de la educación moral, en la que, de las nociones de voluntad y libertad, se propone una enseñanza de cómo actuar, no con un fin moral, sino para responder a las exigencias sociales de la costumbre (Villalpando, Nava, 2014, p. 262)

Como apuntamos línea arriba, el ápice de estas preocupaciones y realizaciones pedagógicas culminan con el congreso Higiénico-Pedagógico de 1882, insistiendo que, para llegar a él, se requirió de la voluntad política del régimen juarista y la intervención intelectual y activa de los pedagogos precursores

Como se puede apreciar, el nacimiento de la pedagogía mexicana se gesta durante el Juarismo y abre la posibilidad de que se

consolide durante el Porfiriato, a pesar de que, el dictador Porfirio Díaz no tenga interés alguno en su desarrollo.

Benito Juárez mostró interés en la educación, en principio, porque pensaba en la misma dirección de los revolucionarios franceses que, con el control del Estado de la formación de los niños, lo que se está estableciendo es un proyecto de hegemonía cultural indispensable para obtener el consenso de los gobernados, es decir, Juárez consideraba a la educación como un conducto para la transmisión del nuevo razonamiento laico, liberal y positivista de Estado mexicano.

Charles Coutel y Catherina Kintzler en la presentación del libro de las *Cinco memorias para la instrucción pública* de Condorcet aseguran qué:

La obra de Condorcet sobre la instrucción pública se ha celebrado a menudo, pero se ha leído y estudiado poco. Ahora bien, su desconocimiento silenciaría uno de los rasgos esenciales del espíritu republicano: volver hacia las generaciones futuras para perfeccionar sin cesar la república. Corresponde, en efecto, a la instrucción pública hacer posible la adhesión de los ciudadanos a los derechos del hombre [...]. La instrucción pública hará del bien público la preocupación de cada ciudadano, pero como subraya Condorcet en abril de 1792: es preciso que amando las leyes sepamos juzgarlas”. La república y la escuela se presuponen la una a la otra: los ciudadanos deben aprender a la vez a juzgar las leyes y a respetarlas. La unidad teórica e institucional de la instrucción pública ayudará a allanar las dificultades no resueltas por la teoría de la república (2001, p. 49)

Para los reformadores mexicanos, con Juárez a la cabeza, al aniquilamiento del *ancian régime* y a la tarea de la formación ciudadana, con la que cumplía la Revolución francesa, se sumó la prolongada lucha por eliminar los fueros que aún sustentaba la iglesia católica –fueros y privilegios nacidos en la colonia y mantenidos después de la independencia– a los que no estaba dispuesta a renunciar, cuestión resuelta en Francia con el Estado absolutista y, dos siglos antes,

con la Reforma luterana, en México la empresa se hizo a un tiempo, Reforma y construcción de la República.

El acto de eliminación del antiguo régimen, es decir, de liquidación del más importante cuerpo colonial que aún permanecía con todo su poder, sucede con las leyes de Reforma que tuvieron que anteceder a la *Ley de educación*, primero Juárez establece la separación de la Iglesia del Estado, le quita el poder económico a la iglesia y, después puede pensar en la estructuración de un sistema educativo de formación ciudadana que despoje a la iglesia católica de su poder ideológico

Para posibilitar la instrucción ciudadana como condición para la organización y permanencia de la República, por encargo de Juárez, Antonio Martínez de Castro, ministro de Justicia e Instrucción Pública, establece el plan de educación a través de una comisión exprofeso; en ella figuraba de manera prominente Gabino Barreda, quién fue, por algún tiempo, el principal representante del positivismo en nuestro país. A los pocos meses, la comisión entregó el documento que se publicó el 2 de diciembre de 1867 con el nombre de *Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios*, con ella se buscaba la reorganización de la educación nacional (Solana, 1982, p. 31). Derivado de ello, se estructuró la Secretaría de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública que, siguiendo el espíritu de las leyes de Reforma, le imprime a la enseñanza pública el carácter de laica, gratuita y obligatoria. De esta forma los principios del liberalismo pudieron ser incorporados en una política educativa, una teoría pedagógica y un sistema de educación pública con perfiles bien definidos. Dos años más tarde, el 15 de mayo de 1869, el gobierno de Juárez expidió una nueva Ley de Instrucción Pública, en ella se mantuvieron la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, suprimiendo la enseñanza de la religión; en ese momento la enseñanza elemental adquiriere las características de obligatoria, gratuita y laica que conserva hasta nuestros días. En ese tiempo, las normas jurídicas que habían intentado organizar la educación no habían tenido éxito, además de que

existían confusiones severas respecto a algunos principios como la libertad de enseñanza, la gratuidad, la obligatoriedad y, desde luego, el laicismo educativo. Lo anterior, a partir de la restauración de la República, llevó a una pugna entre el bando liberales radicales y los positivistas. Mientras los radicales consideraban a la libertad de enseñanza como garantía de progreso para el país, los positivistas pensaban que ese principio negaba la libertad en la medida en que no se adoptaba una “visión científica” de la vida (positiva). Los liberales consideraban que la obligatoriedad atacaba la libertad y los positivistas eran partidarios de ella pues afirmaban que haría posible preservar la libertad. A pesar de que ambos grupos aceptaban la enseñanza laica, los liberales afirmaban que no debe someterse a discusión ningún principio religioso o político; los positivistas se pronunciaban por una educación orientada a destruir cualquier prejuicio, siempre en el entendido de que los modelos clericales de enseñanza resultan paralizantes e inequitativos y, lo más grave, resultan un obstáculo para la autonomía de la razón.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 y de la de 1869 tuvieron vigencia sólo en el Distrito Federal y los territorios, pero los Estados federativos legislaron muy pronto en materia de instrucción tomando como modelo estas leyes; lo cual se tradujo en mayor atención de los gobiernos locales para el proyecto educativo y despertar el interés y la actividad de los maestros por superar su preparación profesional y su trabajo docente. De igual manera, aparecen en la misma época, influyendo en la vida educativa del país, los primeros ensayos teóricos de pedagogía, como reflexiones científicas acerca de la naturaleza y método de la educación.

En conclusión, el horizonte de la educación pública en la República, no es un mero plano de instrucción, o no solo se trata de un horizonte político que abre al educando la posibilidad de formarse como ciudadano, como parte constitutiva y constituyente de la República, pues en su formación no sólo se acepta como parte de ésta, sino como constructor de ella en tanto reformador, como constituyente de la República, por lo tanto como crítico de la estructura

republicana, ahí en donde las luces por él adquiridas lo alienten a reformarla. Así, la concepción educativa concebida por Condorcet y pensada por Juárez es, como lo anuncian los autores de la presentación de las *Cinco memorias*, “para unir la búsqueda de lo verdadero y la preocupación por el bien público”.

Al igual que reconocemos el plano político de la educación ciudadana, debemos registrar en las incipientes propuestas pedagógicas formuladas por los intelectuales juaristas, la insistencia en los principios de teoría que van a servir de base de sustentación para la educación del futuro que alcanzarán su concreción más inmediata en el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882 y, más tarde, en los Congresos de Instrucción Pública de 1989 y de 1990. La necesidad de educar y la teoría y método que sustente dicha educación, nos aparece como “un nudo necesario” del que no fueron omisos los reformadores mexicanos pues, en las prácticas, articularon los principios filosófico-políticos con la teoría pedagógica.

REFERENCIAS

- Condorcet, de N. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- Larroyo, F. (1973). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Solana, F. (1982). *Historia de la Educación Pública en México*. México: SEP.
- Villalpando Nava, J. (2014). *Historia de la Educación en México*. México: Porrúa.

PARTE III LA TEORÍA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA: ENFOQUES EDUCATIVOS

INTRODUCCIÓN A LA TERCERA PARTE

En este bloque se destacan distintas visiones de algunos autores que han influido en el progreso de la teoría pedagógica y en el proceso educativo, entre ellos Piaget y Vigotsky, el primero expone lo que sucede en el cerebro infantil, el segundo determina la relación del aprendizaje con el contacto social.

Gabino Barreda a través de la filosofía positivista otorgó por primera vez a México un sistema educativo consolidado y constituido por las premisas de orden y progreso. José Vasconcelos, en cambio, se abrazó de los planteamientos del humanismo, así fue como construyó un proyecto que tiene por directrices la cultura, la literatura y el arte mexicanos, aunque en apariencia parezcan diferentes sus propuestas, de fondo, ambos construyeron el pensamiento educativo mexicano.

Para Freire, la educación es un proceso de humanización y concientización que influye en la dinámica social.

Ausubel camina de la mano de Platón, resaltando la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento, se convierte en un pretexto para ejemplificar que la permanencia y transcendencia de las ideas que se consideran parte de la génesis de la pedagogía, se entrelazan, se encuentran e influyen de distintas

maneras en los planteamientos más contemporáneos. Mientras que Neill en Summerhill entrelaza sus ideas con Aristóteles acerca de la felicidad en el perfeccionamiento educativo, siendo un componente esencial para la formación del sujeto en cualquier sociedad.

Entre los puntos nodales de los textos se destaca el uso del lenguaje, la dialéctica y la interacción humana como elementos indispensables para la construcción del conocimiento, el aprendizaje y la convivencia. Además, se enfatiza que el fin último de cada enfoque, véase más conductista o constructivista, conservador o liberal, contemporáneo o clásico, es el mejoramiento del hombre y su sociedad.

El lector podrá encontrar diversas interpretaciones de la tarea de los educadores y educandos, la tarea de la escuela, los saberes que pretende formar y la didáctica de los mismos siempre con la intención de cuestionar. ¿Cómo se construye la tarea pedagógica? ¿Cómo se aplican los principios de cada enfoque? ¿Qué trascendencia y de qué manera se puede traer a la vida práctica los principios teóricos aquí vertidos? ¿Qué se ha abandonado en aras de la modernidad y cuales han sido las consecuencias?

TEORÍAS PEDAGÓGICAS PREDOMINANTES EN EL SIGLO XX

Elizabeth Rojas Samperio

La educación pública a cargo del Estado nace gracias a los esfuerzos consumados de los grupos liberales en su lucha por el poder durante el siglo XIX, entonces, los intereses del gobierno por dar acceso a una mayor parte de la sociedad a la escuela, dan lugar a la búsqueda por encontrar formas de trabajo en las aulas que permitan el logro de los aprendizajes previstos, cada vez en una mayor cantidad de mexicanos.

Al principio, la organización de los contenidos de los programas se presentaba en listas temáticas, que preveían lo que se tenía que enseñar, aunque no se señalaba el nivel con el que habrían de trabajarse los temas, dejando al arbitrio de los profesores tanto la forma de enseñar como el nivel con que se impartía esta enseñanza. Los modelos escolásticos empleados para grupos pequeños se aplicaron a grupos grandes. Ya de antiguo se conocía la prédica como una forma de presentar la explicación de los contenidos, el planteamiento de modelos y, por ende la instrucción de tareas que permitían tanto la memorización como la aplicación de algunos conocimientos en las acciones que se realizaban en las aulas. A esta forma de trabajo se

le ha llamado tradicional, modelo que se vio reforzado por el ingreso del modelo enciclopédico a la educación, modelo que permitió una mayor organización de los contenidos en lo que hoy denominamos asignaturas. El hecho de que la educación básica se volviera obligatoria, laica y gratuita permitió, además, que más personas accedieran a las escuelas para que la difusión del conocimiento alcanzara cada vez más mentes infantiles y juveniles.

Cuando hubo más gente informada y educada, más personas se dieron cuenta de que en los gobiernos se daban injusticias y que otros países tenían lo que les faltaba. Se despertaron muchos deseos de poder y ambición, tener más, siempre más que los otros y abundar en conflictos entre unos y los demás. Esta forma de ver el mundo trajo consigo las guerras mundiales y los gobiernos dictatoriales. Una especie de desequilibrio social pues la sociedad de ser ignorante pasó a ser informada, a ello ayudó la presencia de los medios masivos de comunicación, medios que cada vez abarcarían mayor información y más población. Quizá, incluso nos preguntaríamos si los niños ahora, ven más televisión que libros; más videojuegos que deportes y quizá encontraríamos repuestas a preocupaciones actuales; pero, volvamos a nuestro discurso. La educación llamada tradicional con sus prédicas, sus modelos y sus tareas se había generalizado en las escuelas y había una necesidad por organizar el trabajo escolar y responder a las preguntas ¿cómo se aprende? ¿Cómo aprenden los humanos? ¿Los niños? Surgen algunos modelos “teóricos” que buscan explicar los procesos mediante los cuales, los seres humanos adquieren conocimientos. Dos son las posturas predominantes, aunque no las únicas, que se desarrollan para dar explicaciones a éstas y otras preguntas: el conductismo y lo que se ha denominado constructivismo que en sí mismo tiene varias formas de explicar los procesos educativos.

En este artículo comentaremos estas dos posturas, tal vez tratando de encontrar algunas respuestas a preguntas eternas. ¿Qué aprender? ¿Qué enseñar? ¿Cómo aprender? ¿Cómo enseñar? ¿Qué es educar? Creo que es indisoluble el binomio fondo y forma, estructura

y contenido. En ello, tal vez estén las respuestas que aquejan a quienes preguntan.

La psicología irrumpe en la pedagogía

Entre los antecedentes que dan lugar a las dos teorías psicológicas señaladas, se encuentran las denominadas escuelas nuevas. Escuelas que derivadas de los problemas sociales de sus entornos y que buscaban en la educación espacios para construir sujetos críticos, más conscientes del momento social que les estaba tocando vivir. Cada uno de ellos merece un lugar especial, sin embargo, aquí sólo los mencionaremos considerando que no son objeto de este escrito, aunque su presencia sí haya sido determinante para el desarrollo de las posturas más generalizadas: Pestalozzi, Fröebel, Manjon, Wallon, Decroly, Dewey, Montessori, Claparede, Coussinet, Sulherland Neill, Freyre y Freinet. Estos modelos se preocuparon por la libertad del educando y buscar el desarrollo de todas sus aptitudes, buscando que cada niño encontrara su propio destino. En México abrieron escuelas los particulares, los cuales adaptaron al currículum oficial los modelos tomados de los autores, especialmente en cuanto a la metodología para el trabajo en el aula, aunque no podían modificar los contenidos. Aquí está, entonces, la discusión de fondo y forma.

El siglo XX avanzaba entre grandes conflictos, cambios radicales de paradigmas ideológicos. Irrupción de nuevas ciencias, crisis en las distintas naciones de Europa y América, el devenir de estas crisis: las dos guerras mundiales y el establecimiento de dictaduras, tanto en Europa como en América. Es por demás afirmar que todo este ambiente suscitaba confusiones y descontentos, mismos que actualmente persisten cada vez más fuertes.

Una de las teorías más importantes es, la teoría de sistemas y su relación con el estructuralismo. Esta teoría influyó sobre las distintas disciplinas tanto naturales (física cuántica) y humanas (psicoanálisis). Por ejemplo, las ideas de que la vida y sus manifestaciones están organizados en sistemas que tienen una estructura,

influyeron sobre la construcción de la lingüística, en donde Ferdinand de Saussure (1945) propone estudiar la lengua como un sistema cuyos elementos se organizan entre sí formando estructuras. Esta misma explicación la podemos aplicar al conductismo.

El conductismo es una teoría psicológica que otorga explicación y un orden a los procesos de aprendizaje determinado así la organización de los contenidos escolares. Los postulados del aprendizaje, por ejemplo, afirmar que éste se da a partir de la entrada de un estímulo que hace producir una respuesta (E-R), entonces, el aprendizaje es un cambio de conducta provocada por la reacción al estímulo. Los estímulos pueden ser muy pequeños, juntando algunos de éstos se obtienen aprendizajes más complejos. Por ello, el conocimiento se puede organizar en sistemas y los sistemas en elementos que se estructuran entre sí para permitir la construcción del objeto de estudio; de esta manera el aprendizaje se puede organizar por objetivos, cada uno de éstos responde a una conducta determinada que según su grado de complejidad puede ser general, particular o específica; o sea, en un sistema macro, un sistema micro y sus constituyentes. Pozo afirma que:

el conductismo fue una de las teorías de aprendizaje con una tradición pragmática, empirista y ante todo metodológica ampliamente aceptada. A pesar de que en sus inicios se basó en el condicionamiento de Pavlov para establecer el paradigma en los años subsecuentes, los conductistas adoptaron diferentes posturas, entre las variantes del conductismo se encuentran: conductismo extremo, radical, metodológico y ambientalista (2006, p. 24).

Derivada esta postura de la investigación con animales Watson se encargó de llevarlo al comportamiento humano. Thorndike descubrió, a través de experimentos, varias leyes de la conducta humana, dos de las cuales tienen inmediata aplicación en el aprendizaje: a mayor número de veces que se repitan las reacciones a un estímulo, mayor será su retención –ley de la repetición–. Una respuesta se fortalece si va seguida de placer, y se debilita si le sigue algo

desagradable –ley del efecto. (Suárez, 2007, p. 74). El conductismo, además de organizar los contenidos por objetivos, dio lugar al establecimiento de los criterios de complejidad de la adquisición de conocimientos, rebasando el puro hecho de conocer, es decir, de estar informado. La más importante taxonomía del conocimiento hasta ahora conocida, la estableció Bloom en su publicación de 1976: *Características humanas y aprendizaje escolar*, de la editorial Voluntad.

Otro elemento metodológico que es necesario considerar es la llamada teoría asociacionista, ya que la posibilidad de alcanzar los objetivos particulares y generales, está en la capacidad del sujeto por asociar los elementos en la construcción de un todo. “El núcleo central de conductismo está constituido por su concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje” (Pozo, 2006, p. 25). Como veremos más adelante, este elemento fue considerado por los cognitivos quienes enfatizan la función de la asociación como el proceso que abre la puerta al desarrollo del aprendizaje.

El proceso de enseñanza se relacionó directamente con el de aprendizaje y se denominó proceso de enseñanza-aprendizaje considerando que el docente y el alumno cumplen las dos funciones simultáneamente al estar interactuando en la clase. La distribución de los salones también cambió, los mesabancos inamovibles se desprendieron del piso y se convirtieron en sillas que se adaptaban a mesas que podían reunir a varios estudiantes en su entorno; el trabajo se tenía que organizar a partir de la constitución de equipos de trabajo, para lo que se diseñaron las llamadas dinámicas de grupo, que permitían desde diferentes perspectivas realizar tareas colectivas.

Aunque algunos se han encargado de descalificar la tradición y el conductismo, como hemos visto, tanto en una como en el otro, hay elementos que son determinantes para poder ver lo que ahora se muestra como nuevo y magnífico. Desde una perspectiva simple del constructivismo se explica que la persona recibe el estímulo; lo asocia –con conocimientos anteriores denominados previos–, lo integra y transforma la estructura –el esquema– que tenía al agregar o

cambiar elementos de lo que constituye su conocimiento. Pero, los avances en el conocimiento del cerebro, cada día más abundantes, dieron lugar a nuevos estudios para explicar qué es lo que pasa en el cerebro cuando una persona está aprendiendo. Surgieron un grupo de autores a los que se les relaciona con la palabra construir. Es decir, lo que sucede en el cerebro es que se construye la información al asociarla, no sólo entre sí, sino, con lo que hay en el cerebro, denominados conocimientos previos.

La presencia de dos autores se destaca en el discurso oficial: Piaget y Vygotsky; el primero en cuanto a lo que sucede en el cerebro infantil y cómo y, el segundo que determinó la relación del aprendizaje con el contacto social.

Para Piaget la información nueva se asocia a la anterior, se genera un equilibrio y con ello se produce la modificación de un esquema, denominando como tales a los conocimientos que un sujeto tiene, determinados por la información, por sus creencias y por sus experiencias. Este proceso es similar al que ocurre en el aparato digestivo; no olvidemos que Piaget era biólogo. Cuando el individuo ingesta alimentos, la boca realiza la masticación y la insalivación –saliva que posee el sujeto– de los alimentos que da como resultado el bolo alimenticio –los alimentos se mezclan triturados por los dientes con los jugos gástricos. El bolo alimenticio llega al estómago, los jugos gástricos actúan y lo transforman en una sustancia llamada quimo, similar a la información nueva asociada e integrada. Es ahí, cuando el intestino delgado en conjunto con los jugos segregados por el hígado y el páncreas lo transforman en sustancias nutritivas para ser asimiladas por el organismo. Estas sustancias se convierten en energía, y el conocimiento en saber.

Este primer paso del proceso digestivo es similar al proceso de asimilación en el cerebro “la construcción del conocimiento se hace a partir de las interacciones entre sujeto y objeto” (Calero, 2008, p. 19), es decir, se integran y reciben estímulos o elementos exteriores –conocimientos, ideas y experiencias– del ambiente, familia, escuela y sociedad para integrarlos en la estructura cognitiva del sujeto.

Según Piaget “cualquier estímulo, debe ser asimilado por el organismo” (Calero, 2008, p. 45). Estos estímulos se adaptan a los saberes, experiencias y conceptos previos que tiene el individuo del mundo, para dar paso al proceso de acomodación.

Las sustancias asimilables pasan a la sangre con ayuda del intestino delgado y las vellosidades intestinales –capilares sanguíneos y linfáticos– recogen las sustancias nutritivas que se acomodan en el cuerpo del sujeto. Tal cual, se acomodan los nuevos conocimientos en la construcción del saber reconstruido. Primero, desde luego el más familiar, de ahí que el pensamiento del niño sea concreto y, paulatinamente, conforme madura el cerebelo y los constituyentes cerebrales se forman las ideas y éstas pueden llegar a ser abstractas cuando el cerebro es más maduro.

A esta madurez del sujeto, relacionada con los conocimientos que se desea aprender, Vygotsky la denomina zona de desarrollo próximo, la cual puede ser “desarrollada”, modificada cuando hay la madurez suficiente para ello. Lo que permite identificar, también una fuente biológica. Este autor, además, hace énfasis en el papel que juega el lenguaje en todo este proceso. Es claro que la información le llega al sujeto por la vía de los sentidos pero, una vez que los sentidos maduran aparece el lenguaje, con él, varias funciones del sujeto que dependen en estricto sentido de las palabras que rodean al niño. “El hecho de que los niños se hablen a sí mismos y a otros, debe tenerse en cuenta al estudiar el aprendizaje humano” (Bigge, 2006, 212). De acuerdo con Spence (citado por Bigge, 2006, p. 213), conductista, el significado de las palabras da lugar a considerarlas como estímulos, como respuestas, incluso como condicionamiento. Las palabras se convierten en objetos de pulsión secundaria; al cerrar los ojos y describir con palabras el sabor de un limón agrio al ser succionado por su boca, les aseguramos que las papilas gustativas se excitarán sólo con las palabras, incluso sin probar en realidad el limón.

Las palabras mueven y detienen a las personas para actuar; iluminan y oscurecen la vida, halagan e insultan. Hacen reír y llorar. Creer, calificar y descalificar. Las palabras contienen objetos, ideas,

mentiras y verdades. Salvo las actividades que se realizan en educación inicial, con pequeños muy pequeños, desde preescolar hasta el posgrado, las palabras contienen la información que debe saberse en la escuela, fuera de la escuela y en la vida misma. Entonces si se deteriora el lenguaje, se deteriora el aprendizaje. Un fenómeno lingüístico que debemos combatir es la llamada pobreza del lenguaje, la que condiciona la lectura y el aprendizaje. Ser pobre en palabras, es ser pobre en conocimientos, es perder la capacidad para aprender lo que otros dicen, al desconocer el significado de las palabras.

El ser humano, entonces, aprende a decir, aprende a hacer, aprende a estar. La escuela lo dota de estos tres saberes, se conduce a estas tres funciones a través de las palabras, aunque a veces algunas acciones y algunos objetos que carecen de nombre propio para un sujeto –no para la comunidad– están las palabras comodines que permiten decir lo que no se logra nombrar: chunche, cosa, aparato, entre otras. Forman las palabras y dan forma a las acciones.

Supongamos, entonces, que el edificio está construido, amueblado y decorado. La mente ha construido conocimientos, los ha acomodado en sus muebles, incluso los ha decorado, tal vez con palabras retóricas. ¿Cómo ha logrado que esto suceda? ¿Qué papel juega la voluntad, la atención y la memoria para que esto suceda? Desde la perspectiva de la psicología del campo cognoscitivo, esto pasa, cuando el aprendiz quiere aprender y sabe cómo hacerlo. Algunos autores llaman a este proceso meta cognición.

El primer punto, la voluntad, está determinada por la motivación para aprender. Si la persona está motivada, entonces su percepción puede dirigirse al objeto de aprendizaje. ¿Qué es la percepción? ¿Cómo funciona? Según los herbartistas –seguidores de Herbart quien desarrolló la primera psicología del aprendizaje, relacionada con la percepción– toda percepción es un proceso de relacionar nuevas ideas –presentaciones– con el cúmulo de estados mentales anteriores.

Una mente es como iceberg, en el sentido de que la mayor parte está sumergida bajo el nivel de la conciencia. Las memorias

almacenadas en el inconsciente permiten interpretar la experiencia del momento actual. Sin un fondo de experiencia, cualquier nueva sensación no tendría significado (Bigge y Hunt, 2009, p. 354). Relación, que permite dar significado a una percepción, se relaciona con lo que se ha guardado en la memoria. Ésta juega un papel fundamental en el aprendizaje, ya que es ella, la que determina qué hay, que pueda ser asociado con lo nuevo por aprender. Se relaciona, además, con el significado que se le da a lo aprendido.

Desde luego que la mente puede memorizar sin significado. Podemos aprender una canción en otra lengua muy lejana, por ejemplo el japonés y, no por ello saber hablar japonés. No, incluso, estar dando significado a las palabras. Este tipo es el denominado por repetición que puede ser necesario para operar los aprendizajes procedimentales, pero que se puede quedar vacío. Por ejemplo, ¿cuál es la importancia de aprenderse las tablas de multiplicar de corrido? Poder evocarlas –recordarlas– cuando se necesitan para resolver un problema en el que intervienen varias operaciones matemáticas. Al aplicarlas a la solución del problema, las tablas se vuelven significativas, mientras se repiten son una “una pila de clavos y un formol” dice la canción de Clodomiro el Ñajo. Sin embargo, éste es un error de interpretación de todos aquellos que niegan el valor del aprendizaje repetitivo y del papel que juega la memoria en el aprendizaje. La experiencia que se repite, si me doy cuenta cómo la repito, se puede mejorar y cada que se mejora lo memorizado, se está logrando un buen aprendizaje. Así se aprende a bailar, mover el cuerpo, cocinar, conducir y otras cosas más.

Si bien, es cierto, que no vale la pena repetir como perico, lo cierto es que la memoria juega un papel fundamental en el aprendizaje y que, los aprendizajes de corrido pueden llegar a ser significativos, cuando al evocarlos llegan a ser útiles para tomar decisiones de actuación. Cuando aparece este significado, es posible ser internalizado y dejarlo retenido (Ausubel, 2010, p. 35).

La semántica, desde la perspectiva de la lingüística es la disciplina que se encarga de los significados. Las palabras tienen significado

para una persona, cuando ésta es capaz de asignar un referente –real, fantástico o abstracto– al conjunto de sonidos que forman la palabra –grafías, en la lengua escrita. El significado está directamente relacionado con la experiencia y es altamente contextual.

Las palabras llegan a las personas por repetición, pues pocas personas son capaces de crear palabras nuevas, algunos neologismos son simplemente préstamos de otras lenguas. La creatividad en las palabras, lo que hace a un escritor, es la capacidad para establecer relaciones entre las palabras para conformar nuevas formas de decir las mismas ideas. Cierro, entonces, citando de memoria, es decir, aprendido a Pablo Neruda cuando afirma “me gusta cuando callas porque estás como ausente, y me oyes desde lejos [...] y mi voz no te toca, parece como que los labios se te hubieran cerrado y parece que un beso te cerrara la boca” en *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Cabe señalar, una forma diferente para decir “te quiero”. Realmente, un aprendizaje de las palabras.

A manera de conclusión

La biología influyó en Piaget y Vygotsky para construir sus teorías sobre la asimilación de conocimientos por la vía del lenguaje.

Desde mi perspectiva, aprender el lenguaje es tener acceso a la mayoría de los conocimientos y da la oportunidad de tener buenos niveles de lectura. Pero, cuando hay una extrema pobreza de vocabulario y figuras gramaticales viciadas, la lectura se hace muy difícil a ese lector. No hay estrategia de lectura que funcione, si la persona no tiene como meta principal mejorar el uso de su vocabulario. Si la lengua se aprende como un proceso social, es importante que la sociedad tome en sus manos el uso del lenguaje para mejorar. Pero si afirmo que “está bien bueno”, entonces, debo reflexionar, ¿cuál es antónimo de bien? Si su antónimo es mal, entonces quiere decir que algo, puede estar “mal bueno”, ¿o no? Pues no. La afirmación tendría que decir que “eso está muy bueno”, tal vez, poco bueno o medio bueno. Es decir, la palabra “bien” está mal empleada, en su lugar debe emplearse “muy”. Entonces, si mi vocabulario es pobre,

si las figuras gramaticales que empleo están viciadas, entonces estoy cerrando el camino al conocimiento, no hay estímulo que logre entrar a mi cabeza, si en ella no hay nada con qué asociar el estímulo que llega. Es así, como el alimento que daña, el que no se puede deglutir, “la pobre grasa” que se acumula sin dar energía, sin dar vida, sin dar conocimiento.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (2010). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bloom, B. S. (1976). *Características humanas y aprendizaje escolar*. Bogotá, Colombia: Voluntad.
- Bigge, M. L. (2006). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Bigge, M. L. y Hunt, M. P. (2009). *Bases psicológicas de la educación*. México: Trillas.
- Calero, M. (2008). *Constructivismo pedagógico: Teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. México: Lozada.
- Suárez, R. (2007). *La educación: teorías educativas y estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas.

**APORTACIONES PEDAGÓGICAS EN MÉXICO:
GABINO BARREDA Y JOSÉ VASCONCELOS**

Yenyfer Hernández Rangel¹

Durante periodos de 1867 hasta 1924 México vivió una serie de cambios abruptos y significativos, el país se enfrentó a la importación de nuevas formas de pensamiento traídas y atraídas por las nuevas generaciones que produjeron revoluciones armadas e intelectuales y sobretodo desembocaron las más importantes aportaciones pedagógicas en el país.

Fueron Gabino Barreda y José Vasconcelos los encargados de introducir en México dos de los más importantes movimientos intelectuales sucedidos en Europa y apoyados en éstos plantearon sus proyectos educativos, me refiero al positivismo de Barreda y al humanismo de Vasconcelos. Ambos tenían por objetivo rescatar a México de la insoslayable barbarie que lo aquejaba a través de la adopción de las corrientes filosóficas a las que eran afines; su anhelo era el mismo, su accionar fue diferente.

Gabino Barreda a través de la filosofía positivista dio por primera vez a México un sistema educativo consolidado y constituido por

¹ Licenciada en Pedagogía por la UPN.

las premisas de orden y progreso. José Vasconcelos, en cambio, se abrazó de los planteamientos del humanismo y construyó un proyecto que tiene por directrices la cultura, la literatura y el arte mexicanos. Mientras que el maestro positivista se centró en plantear un método de enseñanza que dirigiera el proceso de aprendizaje para el desarrollo de nuevas generaciones de individuos prácticos que ayudaran, por medio de la producción de tecnología, a que México se consolidara como un país moderno. El empresario cultural se preocupó más de la práctica docente que con su ejemplaridad formaría a los educandos con valores altruistas y de inclusión para exaltar y dotar de humanidad el espíritu de los mexicanos; así logró el progreso de la nación, más que material, el progreso en la humanidad de los ciudadanos.

El maestro Barreda al entender que la educación sería la única vía de desarrollo y avance nacional le otorga el carácter de obligatoria y gratuita, así garantizaría que ésta llegara a todos los mexicanos. Otro aspecto que representa hoy un legado importante de dicho pedagogo es la batalla que comenzó a favor de una educación libre de doctrinas religiosas, recordemos que durante años la formación que en México imperaba era la católica, instrucción que obstaculizaba el avance intelectual de los ciudadanos.

Vasconcelos legó una extensa lista de aportaciones a la educación nacional, habiendo dejado Barreda un sistema educativo, laico, obligatorio y gratuito, y perpetuando su método de enseñanza con la construcción de la Escuela Nacional Preparatoria, institución que en la actualidad sigue funcionando bajo los fundamentos de la doctrina barredista. El ministro se centra en ampliar las posibilidades de acceso a la educación de toda la población, por lo que pone en marcha una de las más grandes campañas de alfabetización nacional, la cual pretendía llevar las letras a todos los rincones del país; sin embargo, él sabía que era imposible hacer llegar la enseñanza a todos los mexicanos, entonces construyó otra alternativa, esta vez didáctica, la cual consistió en llenar las calles y edificios de México con su historia, sus personajes ancestrales y la

proyección de su presente. Con esta labor artística Vasconcelos hizo que la ciudad contará su pasado, defendiera su presente e idealizara su futuro, con ello los mexicanos que no sabían leer admiraron con sus ojos y corazón las obras maestras de los grandes pintores nacionales. Aunado a esto, el ministro orquesta la publicación masiva de material literario, donde imprimió los magistrales relatos de los literatos extranjeros, pero también impulsó de manera notable la literatura mexicana. Vasconcelos revaloriza el papel del docente, artista y poeta, trabajando junto con ellos, codo a codo, para lograr estimular la sensibilidad y creatividad del mexicano.

Dentro de la reforma educativa actual deberían seguir expresos el cuidado y la permanencia de los aspectos laico, obligatorio y gratuito que Gabino Barreda le otorgó a la educación, características fundamentales para el desarrollo de una escuela con acceso y cobertura nacionales; además de construir, como lo hizo Vasconcelos, un sistema educativo que favoreciera la formación integral de los mexicanos basada en la ciencia y en las humanidades, así como en la inclusión de todos sus habitantes.

Aportaciones pedagógicas de Gabino Barreda

Para poder ampliar las posibilidades de tener una educación obligatoria, laica y gratuita, ésta tuvo que haber transitado por procesos evolutivos en los que inminentemente la mano humana estuvo, de por medio, en la creación, construcción, renovación de ideas y postulados que permitieran ayudar en la laudable labor pedagógica que representa la expansión y desarrollo de un sistema educacional que comprendiera estas tres premisas, que hoy debieran presentársenos como indispensables para la solución a problemas urgentes que adolece nuestra sociedad contemporánea.

Al maestro Gabino Barreda habría que atribuirle dicha labor loable de establecer, en el México joven y adolecido de finales del siglo XIX, un sistema educativo moderno que ampliara las posibilidades de que la educación llegara a todos los mexicanos; fundar y sistematizar una formación que comprendiera una educación

independiente de cualquier doctrina religiosa; adaptar el positivismo como método pedagógico que dirigiera a las generaciones venideras bajo los preceptos de *amor, orden y progreso*. Sin duda, es importante recuperar algunas de las aportaciones del maestro para que nuestra educación actual se consolide como un sistema capaz de construir un proyecto que, sobre todo, ofrezca a todos los mexicanos la oportunidad de asistir a la escuela.

El mérito indiscutible perteneciente a Gabino Barreda se expresa en su Ley de 1867 “educación obligatoria y gratuita” que precisó debido a la obstinación de los padres de familia de no enviar a sus hijos a la escuela, renuentes al llamado urgente que el maestro Barreda promulgaba de expandir la cultura y la formación intelectual de toda la población para erradicar la ignorancia y la barbarie ominosas prevalecientes en el México posindependiente. La historia indica que es a partir de aquí donde el Estado asumirá la tutela de la educación de sus ciudadanos compartiendo con el padre de familia el derecho de decidir sobre la formación de sus hijos, si bien Barreda y su ley no les quita el poder de autoridad sobre las cuestiones que atañen a sus hijos, sí interviene y funge como mediador entre la libre pero responsable autoridad y el abuso de poder (Barreda, 1992, p. 12).

Para Barreda es de suma relevancia que el Estado intervenga en las cuestiones sociales, siempre y cuando sean éstas para procurar el bienestar, la libertad y el acatamiento a los derechos de sus ciudadanos. “Este famoso texto legal de diciembre del 67, [...] señaló sanciones para todos aquellos padres que poseídos del extraño espíritu de la abstinencia cultural, se negaban, oponiendo razones baladíes, a que sus hijos concurriesen a la escuela.” (Barreda, 1992, p. 10). Sin duda, esta cuestión debería estar presente en la actualidad, nuestras autoridades educativas tienen la obligación de velar por el bienestar de los ciudadanos, de defender sus derechos y trabajar para el mejoramiento constante de la nación, condición que hoy tristemente no es así.

Respecto a la laicidad en la educación contemporánea, ésta tiene su antecedente igualmente en la labor pedagógica del maestro Barreda, al ser el responsable de suprimir la educación religiosa de manera definitiva del sistema educativo (Zea, 2014, p. 65), considerando que la existencia de diversas doctrinas religiosas causaba confusión y desorden en las mentes de los individuos, así mismo, provocaba la exclusión de los que no se adherían a los planteamientos y postulados que admiten dicha doctrinas:

Es en el aspecto relativo a la educación religiosa en donde, al suprimirla totalmente de los sistemas educativos, el espíritu positivista del doctor Barreda se manifiesta ya con todo vigor. La educación primaria, obligatoria, gratuita y laica, a partir de la ley orgánica citada, se apoya por vez primera en la fuerza del poder público. [...] Gabino Barreda, con todos los pensadores del positivismo, ve en la diversidad de cultos la causa determinante de las estériles inquietudes sociales (Barreda, 1992, p. 11).

Al deponer las prácticas religiosas dentro de la educación elemental, el maestro impone al positivismo como el nuevo método de enseñanza para la escuela reformada que, igual que la obligatoriedad y gratuidad, serán las grandes aportaciones este pedagogo (Serra, 1978, p. 116 y 117).

En estos tiempos que algunos autores incluso han denominado como *la era del conocimiento*, se considera de primera necesidad una instrucción científica que brinde a las generaciones venideras las herramientas teóricas para la producción de nuevos conocimientos que ayuden y garanticen el constante y desmesurado avance tecnológico que hoy se supone indispensable para la sobrevivencia humana. Pero, de igual manera, las nuevas generaciones tienen por derecho recibir una educación independiente de toda doctrina religiosa y gratuita que garantice el acceso de toda la población mexicana a las escuelas, aspectos que, pareciera, las autoridades educativas actuales han descuidado de manera notable.

Aportaciones pedagógicas de José Vasconcelos

La vigencia de las aportaciones pedagógicas de Vasconcelos se presentan de manera notable y es innegable que su influencia debería ser más fuerte que la del maestro Barreda, puesto que éste construyó un proyecto educativo más completo, siendo el precepto de integralidad lo más relevante de la labor de nuestro ministro, concepto que el mismo Vasconcelos asentara en la época en la que fue la máxima autoridad educativa y que hoy se nos presenta tan necesario retomar para la mejora de nuestro sistema educativo. Los dirigentes encargados de la educación deberían otorgarle una mayor valoración por lo innovador que resulta, incluso en nuestro tiempo, el trabajo pedagógico de Vasconcelos.

Ahora sabemos que al hablar de educación integral debemos remitirnos al proyecto elaborado por el ministro José Vasconcelos a principios del siglo XX, quién al ver el eclipsamiento de las conciencias de los mexicanos provocada por la rigurosa escuela racionalista del maestro Barreda, en la que la enseñanza era únicamente de corte científico, dejando de lado los conocimientos expresivos y creativos que favorecen la formación del ser humano, convoca a los ciudadanos hacia una cruzada educativa, cultural y artística

Para el ministro no es suficiente la enseñanza basada en las ciencias, aunque la considera importante le es deficiente mientras no se construya una educación más completa que contribuya no sólo al cultivo del intelecto humano, sino a la mejora constante de su humanidad.

Como se dijo anteriormente, José Vasconcelos trabajó sobre el proyecto barredista, dándole continuidad a la enseñanza de las ciencias positivas dentro de las escuelas, pero su meritoria labor se encuentra en el desarrollo de un proyecto educativo integral e innovador, abarcando la enseñanza intelectual y el conocimiento de otras disciplinas importantes: las artes, el deporte y la literatura; sin olvidar la incorporación de la educación popular por vez primera dentro del sistema educativo nacional (Bernal, 2008, p. 56). Con el objetivo de propiciar una enseñanza que estimulara la sensibilidad

y emotividad del ser humano, diseñó un plan formativo cultural, utilizó el arte y las letras como método didáctico para que el mexicano conociera e interpretara la realidad nacional, a la vez que lograr generar un amor por su país e impulsar el mejoramiento de éste (Blanco, 2013, p. 101-103).

Habría que decir también, que Vasconcelos no sólo impulsó un plan educativo que comprendiera la adhesión de las artes y la literatura; además incluye la práctica de los deportes como formación indispensable para el desarrollo óptimo tanto de la mente como del cuerpo, preocupándose de educar al mexicano por la salud e higiene físicas (Bernal, 2008, p. 38). Otra de las grandes aportaciones del ministro fue la campaña de inclusión que emprendió con la inserción del indígena a la sociedad, a quién dignificó y nombró ciudadano, brindándole el mismo derecho a acceder a la escuela como lo hiciera el resto de la población mexicana; así mismo, exaltó sus rasgos y costumbres para crear un arquetipo que representara la imagen del hombre mexicano. Lejos de crear un ambiente de discriminación hacia la diversidad, impulsó el reconocimiento y respeto a la diferencia (Vasconcelos, 1998, p. 194).

Hoy más que nunca es urgente la construcción de una reforma educativa basada en el respeto a la diversidad, sustentada en iniciativas gubernamentales que ayuden a favorecer una convivencia pacífica dentro de las escuelas, promoviendo el respeto y la tolerancia hacia el otro, en un país donde impera la violencia y delincuencia desmesuradas.

Lo mismo sucedió con la incorporación de la mujer en la sociedad, la cual anteriormente era inexistente, otorgándole el lugar privilegiado de ser la educadora del pueblo mexicano, quien como madre educaría a sus hijos y velaría siempre por el mejoramiento y bienestar nacionales (Blanco, 2013, p. 109 y 110). Con lo anterior se infiere que fue Vasconcelos el responsable de cimentar las bases de una educación inclusiva, donde todos los actores sociales se vieron beneficiados con la creación de una escuela abierta al pueblo y en la que, comprometidos a seguir ampliando el acceso a la cultura,

generaron las condiciones necesarias para la consolidación de una educación pública, características que en la actualidad deberían permanecer vigentes en la educación mexicana.

En definitiva Vasconcelos ocupa un lugar preponderante en la historia de la educación mexicana; sin embargo, pareciera que su proyecto ha sido olvidado ya que en la actualidad no se ha generado una reforma educativa que verdaderamente proponga y construya las medidas pertinentes que ayuden a favorecer un proyecto que atienda las problemáticas educativas que adolecen sus habitantes, así como lo hizo el visionario Vasconcelos en el tiempo que fue la autoridad máxima de la educación nacional. La más grande aportación del erudito ministro fue la de implementar una campaña educativa que implicó la colaboración del pueblo mexicano que, codo a codo, luchó por encaminar y crear las bases de un sistema educativo que respondiera a las exigencias y necesidades de sus ciudadanos.

En la actualidad hace falta que el sistema educativo mexicano responda a la urgente necesidad de construir un planteamiento pedagógico sustentado en las humanidades, que desarrolle y promueva una formación integral en los educandos, que incluya todas las capacidades humanas como lo son la de creación, expresión y apreciación; así como los valores del humanismo que comprenden la inclusión, el respeto a las diferencias y derechos de los demás que sólo se lograrán difundir a través de la generación de espacios artísticos y culturales dentro de las escuelas; para que así el alumno potencie dichas facultades físicas y estéticas esenciales para su desarrollo completo, tal como lo pensó y elaboró José Vasconcelos en su proyecto nacional cuando fungió como ministro de educación entre el periodo de 1921 a 1924. Empero, en nuestra época las premisas que constituyen al proyecto vasconcelista se advierten utópicas tomando en cuenta la actitud de la autoridad frente a las problemáticas imperantes en la sociedad mexicana en materia educativa.

Es necesaria la ampliación de la cobertura educativa, sin embargo, en la actualidad la mayoría de los poblados indígenas siguen siendo excluidos en los planes y programas educativos.

Dentro del plan educativo oficial existe la nula promoción de la educación artística, debido a que no se han generado los necesarios entornos artísticos dentro de las aulas escolares que ayuden a potenciar la capacidad de creación y apreciación esenciales para la formación del ser humano.

La violencia dentro de las escuelas se ha agravado de manera alarmante en los últimos tiempos debido a que no se han tomado las medidas que permitan la inserción de una formación para la paz y tolerancia ante la diferencia. Es decir, las autoridades han sido irresponsables al no atender los cambios perjudiciales que la sociedad mexicana experimenta desde hace ya varios años.

Hoy el gobierno se ha encargado de liderar una campaña de desprestigio al maestro, haciéndolo ver como el culpable del fallido y problemático proyecto educativo mexicano perpetuado en los últimos años, se le tacha de delincuente, revoltoso e irresponsable cuando éstos salen a alzar la voz, reclamando sus derechos y dignificación nacional, mismos que le han arrebatado con las modificaciones de las nuevas leyes educativas.

Para poner en práctica un proyecto educativo que atienda las problemáticas educativas actuales es necesario empezar por plantear dentro de éste la importancia que la práctica docente tiene para el funcionamiento del sistema educativo, es decir, que para lograr reformar la educación con algunos de los planteamientos pedagógicos desarrollados por Barreda y Vasconcelos se debe empezar por atender y cuidar los derechos y las necesidades del magisterio, así como las del resto de la población en materia educativa.

En efecto, son Gabino Barreda y José Vasconcelos los dos paradigmas educativos en los que podemos encontrar posibles soluciones a las problemáticas educativas y sociales que en la actualidad aquejan al país, sirviéndonos de ellos como base, tal vez podremos ir construyendo nuevos proyectos educativos que constituyan y consoliden la educación mexicana contemporánea.

Es probable que surja en un avance en la educación el retorno de los proyectos educativos señalados, sobre todo el que corresponde

al creado por el ministro José Vasconcelos, por ser éste el que amplió las posibilidades de construir una nación que a través de la cultura, la promoción de las artes y la literatura engrandeciera y embelleciera el espíritu de los mexicanos con el cultivo de los valores que difunde el humanismo.

El nuevo modelo educativo debería constituir un proyecto formativo integral, que atienda todos los ámbitos importantes en la formación de los seres humanos, que se fundamente en la preocupación por ofrecer a los mexicanos una instrucción científica que amplíe oportunidades de desenvolvimiento profesional; así como en la convicción de la falta de una educación humanista para el mejoramiento personal y social constantes.

Necesitamos un proyecto educativo que construya las vías por las que debe transitar la formación humana de los mexicanos que hoy se anuncia urgente ante los constantes cambios y violencia que caracterizan a los nuevos tiempos.

REFERENCIAS

- Barreda, G. (1992). *Estudios*. México: UNAM.
- Blanco, J. J. (2013). *Se llamaba Vasconcelos*. México: FCE.
- Bernal González, M. (2008). *La teoría pedagógica de José Vasconcelos*. México: Trillas.
- Serra Rojas, A. (1978). *Benito Juárez*. México: UNAM.
- Vasconcelos, J. (1998). *Hombre, Educador y Candidato*. México: UNAM.
- Zea, L. (2014). *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: FCE.

APRENDIZAJE Y SIGNIFICADO EN LA ESCUELA: UNA MIRADA DESDE PLATÓN Y AUSUBEL

Mariana Garduño Rojas¹

El desarrollo de la tarea pedagógica a través de los años ha implicado abandonar, en el plano de la práctica, diversos pensamientos que han orientado políticas y modos de educación. Sin embargo, como si fuese una sombra latente, un remanente de recuerdos e ideas quedan en el umbral del pensamiento algunos vestigios de aquellas influencias que ocasionalmente pierden sentido al mirarlos sólo como la herencia de épocas pasadas. Por ello intentar destacar las similitudes de los aportes de Platón y Ausubel implica necesariamente la idea de un Rizoma en el que, metafóricamente, todos los entes sociales nos encontramos interconectados, lo que permite que a través del tiempo nos reencontremos con aspectos que de alguna manera ya se hallaban en el imaginario colectivo e individual.

El objetivo de abordar algunos de los planteamientos de Platón y de Ausubel en relación con la enseñanza y el aprendizaje,

¹ Maestra en Desarrollo Educativo por la UPN.

sus métodos e implicaciones y la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento, se convierte en un pretexto para ejemplificar que la permanencia y transcendencia de las ideas que se consideran parte de la génesis de la pedagogía, se entrelazan, encuentran e influyen de distintas maneras en los planteamientos más contemporáneos.

Comenzar a destacar las similitudes entre uno de los grandes filósofos que influyó en la vida de los griegos alrededor del siglo IV a.C. heredero de la doctrina Socrática en la cual sustenta gran parte de su obra a la luz del mundo de las ideas, con uno de los psicólogos educativos que ha tenido mayor influencia a partir de la década del sesenta en Estados Unidos, donde se imponía con fuerza el pragmatismo de William James y que posteriormente la teoría de Dewey desarrollaría en el campo pedagógico, resulta un asunto complejo y hasta imposible para algunos; sin embargo, al establecer que el ejercicio se circunscribe al lenguaje como recurso en el proceso de conocimiento, la importancia del significado y el papel del profesor en el acto educativo, se puede vislumbrar como una acción menos ambiciosa. Si bien los autores se encuentran en distancia temporal considerable, se reconoce que el inicio de sus trabajos se encuentra relacionado con el cambio; Ausubel con la superación del conductismo y el condicionamiento en la educación occidental, y Platón direccionando su filosofía hacia el rompimiento del escepticismo intelectual y la anarquía moral. Esto les implicó recurrir a pensamientos previos, que se relacionaban con sus propios intereses y formaciones, logrando así que por un lado, Ausubel se implicara en las operaciones extra cognitivas para lograr el aprendizaje en los sujetos, y que por otro, Platón implementara una institución de enseñanza.

El planteamiento que Ausubel establece bajo el paradigma cognitivista, el cual pretendía explicar de una manera distinta el aprendizaje de los sujetos y propiciar una nueva forma de enseñanza en la escuela, estuvo motivado por lo que Jean Piaget ya había establecido sobre el aprendizaje a partir del equilibrio, la asimilación y la

acomodación; por lo que se concentró en elaborar una teoría sobre la enseñanza que partía del supuesto “A un principio psicológico puede corresponder más de un método o forma de enseñar” (García, 2010, p. 34) con lo que direccionó sus esfuerzos hacia quién enseña, qué enseña y de qué manera lo hace.

Por su parte Platón buscó en Atenas en el año 387 a.C. fundar una institución de docencia e investigación denominada Academia,² la cual tenía como influencia primordial a Sócrates con su idea de la “búsqueda en común” del significado y sentido del hombre, además del “núcleo pitagórico (sobre): la inmortalidad del alma”; a partir de lo cual destaca el mundo de las ideas y la importancia de la formación para hacer del hombre alguien virtuoso, sosteniendo que “los objetos del conocimiento, las cosas que pueden ser definidas, existen, pero no pueden ser identificadas con nada del mundo perceptible” (Guthrie, 1995, p.101) implicando que –cuando así fuese– era porque el alma se reunía en razón de la *areté*³ al mundo de las ideas.

El lenguaje, se establece como principal canal para comunicar, consolidar y transmitir los saberes culturales y sociales de los pueblos. No obstante en el campo de la educación no sólo se considera un vehículo, sino un factor fundamental para culminar el trabajo de formación de quienes se encuentran escolarizados; Esto claramente se ve reflejado en la enseñanza por exposición oral que tanto Platón y Ausubel expresan en sus aportes.

Dentro del horizonte de Ausubel se encuentra “la exposición verbal y bien organizada” la cual se enuncia como: la “forma más eficiente de enseñar y facilitar el aprendizaje [lo que implica un]

² La Academia, se desarrolló en tres periodos, por lo que cabe destacar que en este artículo se hace referencia al primero de ellos; al que se encuentra con mayor cercanía a lo que Sócrates destacó en torno al carácter dialógico de la búsqueda del conocimiento.

³ *Virtud*, palabra griega empleada por Sócrates y Platón para referirse a la máxima posibilidad de desarrollo de las capacidades, conocimientos y potencialidades intelectuales y morales de una persona.

intercambio de significados y sentimientos entre el profesor y el alumno” (Martín, E. y Solé I., 2001, p. 99) poniendo énfasis en que, de alguna manera, ambos tendrán que poseer un espacio simbólico mínimo propicio para que se logre el aprendizaje significativo. Frente a esto, en Platón, se observa de igual manera la necesidad de contar con la relación dialógica entre maestro y discípulo para hacer posible la formación y “despertar al mundo de las ideas” partiendo del convencimiento de la ignorancia personal, como Sócrates lo hacía con sus interlocutores en diversos diálogos

la actuación de Sócrates se basaba en la creencia de que el conocimiento era posible, pero que los despojos de ideas incompletas y erróneas que llenan la cabeza de la mayoría de los hombres tienen que ser aventados antes de empezar a buscar el conocimiento verdadero. (Guthrie, 1995, p. 86).

Para ambos el conocimiento resulta ser una búsqueda conjunta y acompañada, la cual inicia con la exposición de lo que se sabe y se conoce o se cree conocer, según sea el caso, para luego poder emprender la búsqueda de la verdad o la investigación, que también se puede considerar como la construcción de un camino que permita al aprendiz conquistar el concepto y aprehender⁴ la virtud. El aspecto fundamental dentro de este proceso es la comprensión, pues a partir de ella se modifican, construyen, diversifican y coordinan los esquemas previos para enriquecer el conocimiento del mundo y potenciar el crecimiento personal del alumno y el aprendiz.

El aprendizaje entonces se ve como el resultado de una serie de indagaciones explicativas y recurrentes frente a las cuales la significatividad particular cobra sentido; sin embargo, a primera vista es posible advertir que existe una extrema división entre lo que para Ausubel demanda el plano psicológico particular, incidiendo en una interpretación muy personal del concepto aprendido a diferencia de lo que Platón y Sócrates sostenían sobre la enseñanza

⁴ Coger, asir, sujetar, prender a alguien o bien algo.

de la virtud, asumiendo que es posible el conocimiento absoluto en la medida en que éste sea objetivo, es decir, que la subjetividad impediría su enseñanza. A pesar de lo anterior, es posible pensar en cierta similitud cuando el mismo Ausubel plantea que la enseñanza escolar implica una serie de contenidos que deben aprender los alumnos en razón de la formación y la tarea de la escuela, que es compartir un conocimiento común; así como Platón destaca a partir de Sócrates que todos los hombres pueden aprehender y así enseñar la virtud que se fundamenta objetivamente “Si no hubiera una base de significación común cuando aplicamos el mismo epíteto⁵ a objetos diferentes, sería imposible la comunicación entre los hombres” (Guthrie, 1995, p. 102), dejando claro que ambos requieren un concepto común para la enseñanza. Los dos autores se amparan en un marco de “conceptos e ideas” que anteceden al hombre y al alumno en contacto con el acto educativo formal, lo que implica que estas dos esferas, respectivamente, anteceden al profesor, maestro, aprendiz y discípulo.

En este tenor, la razón en Platón se entrelaza directamente con el mundo de las ideas, el cual se distingue del mundo sensible “ve en aquél el verdadero y auténtico mundo, y en éste, sólo una copia o simple imagen de aquel, copia que está a medio camino entre el ser y el no ser” (Hirschberger, 1976, p. 106) es decir, que ese mundo que precede al conocimiento del hombre es una proyección perfecta de nuestra realidad y que sin la existencia de ese mundo virtuoso, donde el conocimiento yace, sería imposible aspirar a la formación. El mundo ideal es un modelo o patrón.

Esta relación está sujeta a que nada puede existir si no es por la participación de una idea, la cual es posible conocer a través de conceptos partiendo de la *anámnesis*⁶ o reminiscencia, por lo que el

⁵ Palabra o sintagma fijo que tiene una función caracterizadora de personas o cosas.

⁶ Recuerdo, en general apunta a traer al presente los recuerdos pasados, recuperar la información registrada en épocas pretéritas.

“conocimiento es un esfuerzo del alma por adueñarse de la verdad” (Larroyo, 1996, p. XI) esto último puede resultar incomprensible o ambiguo para nuestra época ya que los conocimientos son mutables y cambiantes; sin embargo, al pensar en principios matemáticos, físicos o químicos en las “ciencias duras”, donde el objetivo es hacer comprensible las teorías y razonamientos que implican una organización lógica como la que Ausubel establece al hablar de la jerarquización de los conceptos y su interconexión entre sí, podemos mirar estos referentes mínimos para direccionar la enseñanza sin caer necesariamente en el escepticismo.

La estructuración de sus jerarquizaciones atendían a procesos similares; para Ausubel la jerarquía de los conceptos se asocia a los hallazgos de Piaget principalmente, por lo que a partir de ellos destaca que “la estructura cognitiva del sujeto responde a organizadores jerárquicos en la que los conceptos se conectan entre sí” (Martín y Solé, 2001, p. 95), es decir que los conocimientos tienen relaciones de subordinación y complementación, que regularmente se encuentran relacionados con un procedimiento deductivo o inductivo, pero con una constante de orden lógico ajeno al conocimiento previo de los estudiantes.

Para Platón las ideas poseían una naturaleza distinta. Éstas fueron clasificadas en tres grupos: las éticas, las matemáticas y las relacionadas con la Naturaleza y el arte, las cuales organiza a través de una pirámide que representa la plenitud del ser. Plantea que “las ordenaciones lógicas de género y especie atienden a capas o estratos ónticos⁷ que mutuamente se condicionan” (Fischl, 1980, p. 75) lo que significa que las mismas ideas se relacionan e involucran mutuamente y que a partir de ellas se puede conseguir formar al hombre para el bien en sí.

Por su parte Ausubel destaca dentro de su teoría tres condiciones fundamentales para que se dé el aprendizaje significativo; la primera está relacionada con el punto de vista lógico y con la

⁷ Del gr. *óntos* ‘Lo que es’, ‘el ser’, ‘ente’.

organización de los contenidos nuevos; la segunda implica que el aprendiz cuente con conocimientos previos en su estructura y organización interna algo parecido a la reminiscencia; y la tercera, que se tenga la disposición de aprender y exista esfuerzo por parte del aprendiz, algo muy similar a lo que implicaba aprehender la virtud.

La naturaleza de los aportes de estos autores se concentra en el profesor, quien es el encargado de llevar al aprendiz por el camino más adecuado en la búsqueda del conocimiento, concentrándose en cómo hacerlo y en qué se enseña. Es decir, poniendo atención en el contenido, de tal suerte que por ello sus jerarquizaciones buscan que la comprensión les permita hacer uso de sus recuerdos o conocimientos previos como inicio del proceso de modificación de su pensamiento y así significar el nuevo contenido.

El método al que ambos recurren es el Mayéutico, utilizado por Sócrates, donde la tarea de enseñar se concentra en el aprendizaje mutuo de los interlocutores, quienes a través del uso de la interrogación intercambian significados al tratar de analizar, buscar y definir el conocimiento objetivo. Para nuestra época esto puede ser interpretado como la guía organizada de los profesores en clase, al indagar los conocimientos previos y ofrecer nuevos referentes organizados de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, para lograr que ellos puedan explicar con sus propias palabras lo aprehendido y así ponerlo en práctica.

La vigencia del uso de la exposición oral y la organización del lenguaje es notoria hoy en día, pues si bien es cierto que actualmente estamos posicionados ante el constructivismo y el papel del docente se ha visto modificado al convertirse en un orquestador del proceso de aprendizaje y los esfuerzos educativos se hallan centrados en el estudiante y su proceso cognitivo, se ha descuidado la necesidad de mantener un discurso que permita establecer de manera pertinente los objetivos e incluso la dirección de las clases en función de una lógica que le permita al profesor construir conocimientos, formalizar contenidos y potenciar el crecimiento integral de sus estudiantes.

Lo que ocurre en el quehacer docente relacionado con la dosificación de los contenidos, el diseño y desarrollo de las situaciones didácticas resalta la importancia del uso del lenguaje como motor del desarrollo curricular, donde se precisa que se le cuestione al estudiante y se le haga partícipe de las sesiones; sin embargo, carecemos de esta preparación y práctica en lo cotidiano, limitando estas acciones a simples intromisiones verbales al margen del requerimiento académico y no como el insumo de la enseñanza en sí misma.

A medida que avanza el tiempo, los docentes han perdido el sentido de la elocuencia como herramienta fundamental dentro de la enseñanza, a partir de la cual el aprendizaje puede cobrar un significado distinto para los estudiantes, pues la tarea de este agente educativo es la de dirigir, ayudar, acompañar y encausar al estudiante en su proceso de escolarización. Lo anterior puede ser notorio dentro del acontecer del siglo XXI en donde nuestro sistema mexicano se ha enfrentado a reformas educativas, innovaciones pedagógicas o acogida de propuestas didácticas que han buscado por todos los medios mejorar los procesos de aprendizaje, quitándole de alguna manera voz y relativa importancia al docente en la práctica.

No es que esté mal mirar el aprendizaje como núcleo de los esfuerzos, el problema está en que el significado de lo que se aprende está en función de lo que se presenta. Es decir, de qué manera se abordan los nuevos contenidos, cómo es que el profesor logra comunicar lo que cada estudiante necesita para concretar el acto perfecto y maravilloso de la búsqueda de la verdad, del conocimiento, de la conquista de la virtud.

Si bien, el aporte de Platón es mucho más amplio que el de Ausubel, en este ejercicio queda claro que la forma de abordar la construcción e interpretación de la teoría pedagógica y su aplicación no necesariamente se debería relacionar con la modernidad de las ideas vertidas, sino con la pertinencia de su uso y de ser preciso con su reinvención. Recordemos que pensar, reflexionar y discutir sobre qué se enseña, cómo se hace y para qué, es lo que brinda sentido y significado al bello acto de aprehender.

Es tiempo de mirar nuevamente al agente educador, quien enseña, de revalorar la dialéctica del conocimiento, la importancia de la interlocución entre estudiantes y profesores, así como de mirar con ojos más bondadosos los procesos de enseñanza, pues el aprendizaje sigue siendo un ideal que todo maestro quiere alcanzar y el lenguaje es uno de los medios que permite negociar, intercambiar, dar significado e interiorizar los conocimientos objetivos y, por qué no, los subjetivos también.

REFERENCIAS

- Fischl, J. (1980). Periodo segundo: La filosofía ática. *Manual de historia de la filosofía*. España: Editorial Herder.
- García, E. (2010). El aprendizaje significativo de Ausubel. *Pedagogía constructivista: lo que los maestros necesitan saber*. México: Trillas.
- Guthrie, W. (1995). *Los filósofos Griegos de Tales a Aristóteles*. Chile: FCE.
- Hirschberger, J. (1976). Platón: el mundo de la idea. En *Historia de la filosofía*. Tomo I.
- Larroyo, F. (1996). Platón Diálogos (p.7-27). México: Porrúa.
- Martín, E. y Solé, I. (2001). El aprendizaje significativo y asimilación del conocimiento. En Coll, C., Palacios, J. y Marchas, A. (Coord). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación* (p.89-114). España: Alianza Editorial.

**BÚSQUEDA DE LA FELICIDAD EN EL PENSAMIENTO
EDUCATIVO: ARISTÓTELES Y SUMMERHILL**

Alejo Ortiz Cirilo

La propuesta desarrollada por Neill hace ya más de 60 años sigue despertando asombro, críticas y debates, su idea radical sobre un modelo de educación basado en la libertad, la autodeterminación y asumir una mayor responsabilidad han sido objeto de análisis. Si bien Summerhill dejó una huella importante en la historia de la educación habría que preguntarnos cuál era el sentido de su propuesta, de un proyecto que retomaba la felicidad y la libertad como base primordial del proceso formativo.

Intentar comprender la propuesta de Summerhill de forma aislada es una falsa ruta que puede llevar a confusiones y mal entendidos sobre lo que proponía Neill, por ello, debe hacerse una diferencia entre sus ideas y las de otros autores. La primera parte del trabajo analizará la postura de Neill respecto a los planteamientos de Freud y Homer, considerando que muchas de sus ideas provienen de los dos autores mencionados. Un análisis secundario analiza las similitudes de los conceptos de felicidad y justo medio de Aristóteles en comparación a la propuesta de Neill.

Las bases del pensamiento educativo: las preguntas obligadas

Gran parte de los pensadores de la educación a principios del siglo XX presenciaron cambios importantes en diversas esferas de la sociedad, entre ellas la educativa. Una de las preocupaciones que surgió en dichos escenarios fue la educación en la libertad. Inquietud que se constituyó en una propuesta pedagógica que proponía una mejora en cuanto a los métodos libres de disciplina y un aprendizaje basado en los intereses del educando. Muñoz (1995) señala que algunas propuestas que caminaban por la línea antes mencionada fueron la de María Montessori, Susan Isaacs con su escuela de “Malting House” y Homer Lane escuela para jóvenes delincuentes llamada “Little Commonwealth”, mismas que influirían de manera significativa en la construcción del proyecto que hoy conocemos como Summerhill. Al igual que los autores mencionados, Neill consideraba que la educación debía eliminar los métodos disciplinarios pero discrepaba en el punto de la libertad. Montessori y Susan hablaban de una libertad controlada, orientada o guiada, misma que rechazaba Neill, para él y para Homer la libertad debía ser total.

El segundo elemento que nos permite comprender el pensamiento de Neill lo encontramos en el psicoanálisis y los postulados de Freud. Neill (1963) aceptó que en principio tuvo una fuerte influencia de Freud y Homer Lane; sin embargo, señaló que posteriormente abandonó sus ideas. ¿Realmente hay una separación clara entre las ideas Freud y Homer respecto al planteamiento de Neill? Sí es verdad, ¿cuál es la diferencia entre las posturas? Ubicadas las bases de este proyecto educativo vale la pena preguntarnos ¿Tenemos que pensar Summerhill como una propuesta más o bien como una preocupación de Neill y otros pensadores de su tiempo para imprimirle a la educación un sentido más amplio, que traspase la simple idea del desarrollo de una racionalidad instrumental?

Los pilares de Summerhill

Habría que tener dos consideraciones respecto a Neill. Primero, es cierto que su experiencia en Summerhill permitió construir ideas propias sobre *felicidad y libertad* alejándose hasta cierto punto de Freud y Homer, no obstante, el autor de *El malestar en la cultura* estuvo presente en su propuesta de manera matizada como sustento teórico para las críticas contra métodos disciplinarios y sirvió de base para fundamentar su propuesta educativa, mientras que Homer tuvo mayor influencia para delinear su filosofía sobre la libertad.

Jolibert afirma que: “pocos son los autores contemporáneos que hayan abordado la pedagogía sin hacer referencia directa o indirecta a Freud. Neill está dentro de este grupo” (2001, p. 488). Algunas de sus ideas son forjadas bajo la perspectiva freudiana. El concepto felicidad es central en la obra de Summerhill. La concepción sobre este término es más compleja y menos acotada que la de Freud. Es cierto que consideraba que la felicidad era un objetivo esencial en la vida del ser humano sin embargo, no se limita a ello.

Freud señaló que las enfermedades mentales provenían de la imposibilidad para obtener la *felicidad*, por tanto el hombre tiene dos finalidades en la vida, evitar el dolor y las sensaciones displacenteras y experimentar al máximo las sensaciones placenteras. Esto lo comprendía Neill, por ello creía que (Neill, 1963) la felicidad implicaba una forma de *ser*, es decir, tener un sentimiento íntimo de bienestar, una sensación de equilibrio, un sentimiento de estar satisfecho de la vida. Donde la autorrealización, la confianza, respeto y éxito fueran la parte principal de la educación.

La satisfacción máxima del individuo, incluso a costa de atentar contra las normas sociales o contra los otros individuos no tenía ninguna relación con la concepción de felicidad de Neill. Su concepción giraba en torno a la autorrealización y bienestar; en repetidas ocasiones expresaba: (Neill, 1963, 14) “quien quiera ser un sabio, será sabio; mientras quienes sirvan para barrer calles, barrerán calles, porque prefiero una escuela que produzca un barrendero feliz que un sabio neurótico.”

La segunda interpretación del componente de la felicidad tiene que ver con una parte más social. Una persona feliz asume una forma de *estar* en la sociedad. Para Neill (1963) es responder a la vida no sólo con el cerebro, sino con toda la personalidad, establecer relaciones sociales positivas tanto en el trabajo, en la sociedad y con las amistades; es ahí donde la felicidad se presenta como idea y acción.

Desde la perspectiva del creador de Summerhill, la felicidad abarcaba la dimensión individual y social, pero al estar ligada a un contexto social ¿cuáles son las mediaciones que llevan a infelicidad que tanto criticaba Neill? Aún más, ¿cuál era el papel de la educación en la constitución de la felicidad? ¿Habría que pensar una educación desprovista de intencionalidades? Preguntas que nos remiten a un análisis de las prácticas educativas que veía Neill en aquella época.

Sí nos remitimos nuevamente a la idea de Freud sobre la felicidad se podría decir que es una cuestión individual donde no intervienen agentes externos, sin embargo, ésta se ve obstaculizada por diversos aspectos. Los factores que generan el displacer tienen diversos orígenes, unos provienen del cuerpo, otros, del mundo exterior y de las relaciones con los seres humanos. Los dos últimos, serán retomadas y matizadas por Neill para justificar su idea sobre la felicidad, así mismo, serán un referente obligado de su propuesta educativa.

Las relaciones con otros seres humanos y el mundo exterior eran dos fuentes de sufrimiento que obstaculizaban la felicidad de los individuos, según Freud. La primera estaba en principio en la incapacidad para regular las relaciones en la familia. Neill se basa en ello para desarrollar sus ideas de autoridad y disciplina de los padres hacia los hijos, así como las consecuencias que de ello podía desembocar si no se cambiaban las formas de socialización entre ambos.

En ese sentido, Neill (1963) sostenía que la civilización estaba enferma y la raíz de todo ello era la familia sin libertad. Desvirtuaban a los niños todas las fuerzas, los desvirtúan desde la cuna, se les

enseña a decir que *no* a la vida porque sus jóvenes vidas son un largo *no*. La privación de la elección era percibida por el autor como el motor de la infelicidad, formando individuos frustrados con una orientación *antivida y promuerte*. Dando paso a sujetos cosificados, mismos que requiere una sociedad autoritaria.

La crítica del creador de Summerhill se enfocaba en todas las esferas de la vida familiar, el aseo, la sexualidad, la religión, los juegos, los castigos, entre otros. La disciplina, la prohibición y la obligación en dichos ámbitos sólo tenían la intención de adaptar al niño a una sociedad insensata e infeliz. El análisis que hace a la educación familiar desde la perspectiva freudina enfatiza que la relación educativa entre padre e hijos es un proceso social negativo que limita el desarrollo potencial del niño.

Así mismo, Freud (1976) sostenía que la infelicidad también proviene del mundo exterior, de aquello que llamamos instituciones. Las critica férreamente, señalando que las instituciones que nosotros mismos hemos creado más allá de representar protección y bienestar se han vuelto una fuente sufrimiento. La posible solución para Freud estaría en retornar a las condiciones de vida más primitivas. Aunque Neill comparte el punto de vista, el sólo se centra en la institución escolar. Sí bien comparte la idea que las instituciones contribuyen enormemente a la sumisión e infelicidad, toma distancia respecto a una organización más primitiva. Únicamente arremete contra la lógica de la escuela y sus métodos autoritarios, contrariamente a Freud, consideró que la institución escolar puede ser un medio para alcanzar la felicidad siempre y cuando haya una reforma radical en su lógica y métodos.

Alexander Neill señala dos ideas sobre a la institución escolar: la lógica del su funcionamiento y el costo-beneficio que se obtenía de la primera. Respecto a la primera, sostenía que la institución escolar tenía como tarea primordial formar sujetos que encajaran en el orden existente, aptos para un funcionamiento cada vez más complejo pero desprovisto de aquella parte afectiva que lo diferencia al individuo de la masa. La educación escolarizada era la

encargada de producirlos, forjarles el intelecto, una razón instrumental y homogenizar la sociedad, la afectividad no tenía cabida. Esta separación sólo era posible a través de la disciplina, que para Neill cumplía de manera satisfactoria con su tarea.

La maquinaria escolar de la sociedad contemporánea, hacía una separación cada vez mayor entre el intelecto y el sentimiento (Neill, 1963), llevando al hombre a un estado mental esquizofrénico; sus métodos basados en la disciplina, subordina a los individuos, se les obliga y presiona a estudiar horas precisas formando sabios neuróticos. Todas esas estrategias que utilizaba la escuela procedían del temor y este producía hostilidad excesiva es dañina e impide un sano desarrollo de los niños (Neill, 1960). Otro elemento que ha sido sello característico de Neill es la libertad. Tal vez es la parte más polémica porque la lleva al extremo. En Summerhill la libertad era total, abarcaba todo lo relacionado, desde los horarios de clase hasta el aseo mismo de los alumnos y sus alcobas ¿Cuál es la justificación de Neill para lo que pareciera una anarquía? Neill justifica que una persona sin libertad es una persona frustrada y tenderá a ser hostil, pero si se le otorgase la libertad, él encontraría el equilibrio y la autorregulación, pues es una actitud, pero es interrumpida por la presión que ejerce la sociedad sobre el niño. Así mismo señala que (Neill, 1945, p. 103), “cada cual es libre de hacer lo que desee mientras no usurpe la libertad de los demás”: ésta es la filosofía de la libertad que marca la diferencia entre Summerhill y otros pensadores; la libertad sólo se puede dar cuando no se dañe la libertad de otros. Su filosofía de la libertad era compartida por Homer Lane, quien consideraba que la desviación de los delincuentes era consecuencia de la pérdida de libertad y de la educación que habían recibido desde la primera infancia fundamentada en la fuerza, el odio y el castigo; en consecuencia, sólo podían dejar de ser antisociales en un medio que les proporcionase libertad, aceptación y amor.

El binomio libertad y felicidad no tendrían un sentido educativo si olvidamos que se concatenan con la idea de hombre. Como bien se ha expuesto, (Josep, 1981) la educación escolar debía de

contribuir a instruir en la libertad y formar sujetos felices, ellos sólo era un medio para alcanzar un fin, la autorregulación y gobierno de sí.

Para Neill, todo niño tiene capacidad para autorregularse, siempre y cuando las condiciones externas sean adecuadas: libertad y felicidad, de forma que no puede ser enseñada, es un valor que se va desarrollando, como una capacidad más de su organismo, cuando se le da la posibilidad de crecer libremente. Por ello (Fort, 2003), la autorregulación quiere decir comportarse por voluntad de uno mismo, no en virtud de una fuerza externa; el niño moldeado, por el contrario, carece de voluntad en sí mismo.

La felicidad y la búsqueda del “justo medio”

Resumir las ideas sobre la felicidad de Aristóteles dista de ser una tarea fácil, sin embargo, intentaré hacerlo, resaltando los puntos esenciales para su comprensión. Las siguientes preguntas pueden ayudar para avanzar en la superación de esta problemática: ¿Qué concepción tiene sobre la felicidad?, ¿Cuáles son sus características y cuál es su objetivo? De manera inicial habría que decir que para Aristóteles la felicidad no se encuentra en los placeres ni en la diversión.

Para Aristóteles un hombre feliz es aquel que utiliza plenamente sus capacidades y posibilidades, Según el filósofo (cf. Aristóteles: 1100b) “en ninguna de las actividades humanas existe una estabilidad como en las actividades conforme a la virtud”.

La felicidad como fin propio del hombre se podrá definir como (Oyaneres, 2008) “actividad del alma acorde con la virtud”. Pero sólo la podemos alcanzar en el ejercicio de la virtud, que se entiende como un hábito de elección que conduce a optar por el equilibrio entre dos extremos viciosos, a eso es lo que Aristóteles llama el “justo medio”.¹

¹ Aristóteles afirma que la felicidad no se encuentra en la diversión, ni en placer sino en las virtudes humanas. (cf. Aristóteles: 1097b-1098a) una predisposición para hacer el bien; una motivación interna que nos lleva amar lo que es correcto.

Aristóteles reconoce que es difícil estipular en donde está el justo medio ya que la ética no es una ciencia exacta como las matemáticas y que en muchas ocasiones no es un punto medio simétrico entre los dos extremos (el valiente se acerca más al temerario que al cobarde), pero la vida acorde con la razón nos muestra a través de la experiencia cuál es ese punto medio en donde se encuentra la virtud moral (Aristóteles: felicidad y virtud, 4 de Junio, 2012).

Puede añadirse que la virtud es un hábito, porque no basta con haber elegido bien una vez para considerarse virtuoso. La tendencia permanente a obrar correctamente se adquiere a través de una larga serie de repeticiones en la elección de lo correcto que genera en nosotros una costumbre. La razón es la que determina en cada caso cuál es el justo medio. Se puede aseverar que la virtud a la que aspira el hombre es la justicia, que se relaciona directamente con la noción de “*justo medio*” ya que la idea de justicia implica la de equilibrio. (Echenagusia, 2016) Por tanto, la virtud impone orden y control en el ser humano. Sin ella no seríamos más que animales al dejar de lado nuestra razón que es lo que nos diferencia. Los excesos y carencias son lo malo mientras que lo moderado y justo es lo bueno.

Si el fin último del hombre es la felicidad y para Aristóteles ésta sólo se puede lograr en el ejercicio de la virtud, misma que se reflejará en habitual elección del justo medio ¿Cuál es su valor y su objetivo? El valor de la filosofía de Aristóteles está en su utilidad práctica, ya que idea de “*justo medio*” cobra relevancia en la actualidad por una particular razón: (Oyaneder, 2008) porque está ligada al conjunto social a partir de la individualidad, es decir, es una filosofía que apunta a las relaciones sociales y cómo es que el sujeto se debe desenvolver en la sociedad.

Una idea a través del tiempo

Un punto de encuentro entre ambos autores sólo puede darse a partir de la formulación de preguntas que competen tanto a Neill como Aristóteles, por tanto: ¿Cuál es el fin último de la vida del hombre?

¿Cuál es la conducta adecuada en las variadas circunstancias de la vida?

Como se ha descrito, tanto Neill como Aristóteles, tienen una preocupación en común: que los sujetos logren ser felices. En ambos autores la constitución plena del hombre sólo podrá lograrse cuando este elemento ha sido alcanzado, de otra manera, se habla de un sujeto desprovisto de una parte fundamental que lo caracteriza y que puede generar conductas nocivas, tanto para él como para la sociedad en la que se encuentra. Es por ello que su preocupación versa respecto a la manera como nos vinculamos con los otros, las actitudes y las elecciones adecuadas. La apuesta es por formar un sujeto consciente y libre, que por elección asuma actitudes responsables ante escenarios que exijan asumir decisiones complejas; sin embargo, dicho ideal no es fácil de alcanzar.

Para Neill es necesario educar desde el nacimiento en felicidad y libertad, donde se priorice la toma de decisiones que fomenten la autorregulación. La escuela juega un papel importante pues ella debe ser el primer lugar donde se ejerciten las decisiones, que tengan como eje central el respeto y la libertad de todos. Es por ello que Neill considera que la educación escolar ha perdido de vista su verdadero objetivo, formar sujeto que tenga la capacidad de autorregularse y de esa forma se puede hablar de un sujeto verdaderamente feliz y libre.

En el caso de Aristóteles, la preocupación respecto a los medios para alcanzar la felicidad no dista mucho de Neill. Para el filósofo, la única vía para alcanzarla es por medio de la educación, por tanto, se debe inculcar a los ciudadanos en la virtud mediante la educación y la ley. En consecuencia, una educación con orientación basada en las leyes con orientación ética, al respecto señala:

Es preciso que la educación y las costumbres estén reguladas por leyes, y así no serán penosas, habiéndose hecho habituales. Y no basta seguramente haber tenido la educación y vigilancia adecuadas en la juventud, sino que es preciso en la madurez practicar lo que antes se aprendió, y acostumbrarse a ello, y

también para eso necesitamos leyes, en general, para toda la vida, porque la mayor parte de los hombres obedecen más bien a la necesidad que a la razón, y a los castigos que a la bondad (Aristóteles, 1179-1180).

Aristóteles señala dos elementos importantes en la formación de los jóvenes. El primero se refiere a que la enseñanza de la virtud y justicia es un proceso paulatino, pues los jóvenes deben aprender a comprender y ejercitarlas durante su formación educativa; la segunda tiene relación con los deseos; comprende que el control de éstos sea un paso anterior antes de integrarse a la sociedad como ciudadano. Si el hombre hace de la virtud un hábito alcanzará la felicidad.

La idea que liga tanto a Neill como Aristóteles es la felicidad como fin último de la vida humana, que en ambos casos sólo cobra sentido cuando está conectada al conjunto social, por tanto la preocupación central es la forma de relacionarnos con los otros. La propuesta de *autocontrol* y *justo medio* en la educación es la idea que subsiste y existe a través de la historia, una preocupación que no pierde fuerza durante el transcurso del tiempo y que en nuestro contexto actual despierta la inquietud de volver la mirada hacia aquellos autores que consideraban que la educación no sólo debía de preocuparse por desarrollar habilidades sino formas de socialización.

Sin bien las ideas de Neill y Aristóteles están dentro de la historia de la educación aún queda establecer un diálogo con ambos autores y a partir de sus trabajos preguntarnos ¿Es necesario rescatar los principios éticos que propone Aristóteles? ¿Es igual de importante desarrollar el autocontrol tanto como los conocimientos que exige la institución escolar? ¿La educación escolar tiene realmente un fin en común? Si es así ¿Cuál es el fin último de la educación de nuestros tiempos? Preguntas que aún quedan en la mesa para su discusión.

REFERENCIAS:

- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Aristóteles. (2012, junio 4). *Felicidad y virtud*. Recuperado de <http://www.lasangre-delleonverde.com/aristoteles-felicidad-y-virtud/>, el 29 de abril de 2016.
- Echenagusia, J. (2016, marzo 13). *¿Cuál es la importancia de la virtud en la ética aristotélica? Monografía de filosofía bachillerato internacional*. Recuperado el 12 de mayo de 2016 de http://www.gaztelueta.com/demo/modulos/Gaztelueta/bi/docs/monografias/EE_54_FILOSOFIA_JavierEchenagusia.pdf
- Fort, A. M. (2003, noviembre). "Summerhill" o la escuela de la vida. *Cuadernos de pedagogía*, (252).
- François, J. (1994). Alexander Sutherland Neill (1883-1973). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, (XXIV).
- Freud, S. (1976). El malestar en la cultura. *Obras completas Sigmund Freud*. Vol. 21. Argentina: Amorrortu Editores.
- Jolibert, B. (2001). Sigmund Freud 1856-1939. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, (XXIII).
- Josep, T. (1981). *Mitos y errores educativos*. Barcelona: Fontanella.
- Muñoz-Repiso, M. (1995). Summerhill y la utopía de la libertad. *Revista de educación*, (35).
- Neill, A. S. (1963). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: FCE.
- Neill, S. A. (1945). *Corazones no sólo cabezas*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Oyaneder, J. P. (2008). La sensatez del justo medio. *Revista Philosophica*, (34).

AUTONOMÍA Y LIBERTAD EN FREIRE: CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA PEDAGOGÍA

Metztli Enríquez Ramírez y Sandra Huila Cruz¹

“Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente o cada vez más racional”

Paulo Freire

Uno de los pedagogos de América Latina más reconocidos actualmente es Paulo Freire, sin embargo, no todos los que lo han leído tienen una idea clara acerca de su contribución a la pedagogía y del gran aporte que hizo a la educación. Al ser también el autor del lema de la Universidad Pedagógica Nacional “Educar para transformar”, es menester preguntarnos: ¿Quién es y qué hizo? ¿De qué hablamos cuando hablamos de una pedagogía de la autonomía y de la libertad? ¿Por qué y para qué es esencial que los educadores, los pedagogos y todo aquél que se interese por el estudio, la práctica educativa reflexiva, la transformación de la educación para todos y con todos, así como la formación de ciudadanos para lograr una sociedad justa, en la que cada ser humano se caracterice por su

¹ Alumnas de la Licenciatura en Pedagogía por la UPN.

capacidad de asombro, por su curiosidad epistemológica, crítica-reflexiva, virtuosa, solidaria y autónoma se acerque al pensamiento de Freire?

Pocas veces se había hablado tanto como ahora de la necesidad de un nuevo sentido de educación alejado de una visión acrítica, unidireccional, neutra, vertical, monolítica, mercantilista, mecanicista, operatoria, efímera, enfocada de manera unívoca a la técnica, deshumanizada y sobre todo, descontextualizada. Esta idea de mirar y concebir la educación adquiere adhesión contraria al impulso democrático del presente trabajo.

El término *educación* desde la visión de Freire cobra un sentido permanente que conlleva a un proceso y a una construcción de saberes inacabados, ya que “el ser humano jamás deja de educarse” (Freire, 1996, p. 24). Podríamos decir que la educación que propone se refiere a la posibilidad de conscientización del hombre sobre su propia problemática; a la valentía y al coraje del mismo por superarla y transformarla; así como la superación de la educación bancaria². Promueve una educación activa presente en ámbitos escolares y no escolares; que exige una reflexión crítica y despierta los saberes y la curiosidad ingenua de los educandos; que lucha por la libertad y la democracia; que interviene con el mundo e invita al diálogo permanente.

Resulta imposible concebir al ser humano apartado de la práctica educativa, ya que es propia del mismo. Reflexionar sobre la *praxis* es pensar al mismo tiempo en una práctica transformadora del mundo, progresista, democrática y política; es pensar en la necesaria politicidad de la educación.

² Para Freire, en *Pedagogía del oprimido*, obra dedicada a los *desarrapados* del mundo, los que se identifican con ellos sufren y luchan por ellos; la educación bancaria es: una que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alineación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (Freire, 2005, p. 79).

Cabe destacar que desde joven Freire impartió clases de filosofía de la educación; reflexionó sobre la educación y la política. Fue uno de los fundadores del Movimiento de Cultura Popular de Recife y coordinó el Programa Nacional de Alfabetización. En 1989 fue nombrado Secretario de Educación de Sao Paulo, el estado más poblado de Brasil. Durante su administración realizó una importante tarea para llevar a la práctica sus ideas, revisar el programa de estudios y aumentar los sueldos de los educadores brasileños.

Propuso una educación de adultos, un trabajo educativo con el ser humano para lograr una democracia menos perversa, y con un tono conversacional, hablaba de una educación social. Desde la óptica de Freire, el trabajo colaborativo, así como la participación, el derecho a tener voz y voto, a la libre elección y a la toma de decisión del pueblo implica compromiso, responsabilidad social y política. Comprometido con su práctica revolucionaria, atendió las necesidades de su contexto, partió de los saberes y del lenguaje del pueblo; manifestó tanto en sus ideas, en su discurso, como en su práctica, su ideología de educador popular progresista, convirtiéndose en el pedagogo de la indignación.

Su “Método Paulo Freire” invita al adulto a que se reconozca como hombre o mujer desde un punto de vista democrático, como seres históricos e inacabados, hacedores de su cultura; condicionados más no determinados; a salir del conformismo, de la insensibilidad, de la apatía; a la acción, al diálogo y al cambio que es posible.

Su programa consiste en la investigación del “universo de vocabulario mínimo”, donde se eligen aproximadamente 17, llamadas “palabras generadoras”, éstas se descodifican para llegar a la “ficha de descubrimiento”. Poder construir a partir de esas sílabas nuevos fonemas propios de la lengua portuguesa que están relacionados con el contexto de los alfabetizandos. Es decir, tiene una mayor significación ya que parte de lo simple a lo compuesto; de la realidad, la cotidianidad, lo pragmático, la propia existencia; lo que le da un carácter de identidad nacional. Este proceso implica la posalfabetización, no sólo se reduce a la lectura y escritura, ofrece

un horizonte bastante amplio tanto a los niños como a los adultos para politizarse, mirar y leer la totalidad del mundo, ya que para Freire, la lectura de la palabra y la lectura del mundo son eminentemente inseparables.

Para comprender el desarrollo de su método y sobre todo la consolidación del pensamiento freiriano, es necesario acercarse a las aportaciones pedagógicas que su esposa Elza Maia Costa Oliveira tuvo en la educación; así mismo, contribuyó a la solidificación de las bases políticas pedagógicas del pensamiento y de la praxis educativa de Freire. Educadora, directora, sistematizadora de palabras generadoras, intelectual y política, se especializa en la alfabetización. Participó en procesos políticos-pedagógicos con los adultos analfabetas y con niños de primaria en Brasil. Fue una de las primeras educadoras en integrar y vincular el arte con el proceso de alfabetización en la escuela pública; formó a los educadores, relacionó el conocimiento científico con el político-pedagógico. Para Elza la educación es dialógica; es un proceso de compromiso que libera y transforma; un acto amoroso, crítico y concientizado. Propone una pedagogía para la convivencia humana, politizada y reflexiva entre lo que se hace, se dice, se siente y se piensa; necesaria para la praxis. Se fundamenta en un inicio en las ideas de Freire; posteriormente, hace referencia a sus propias categorías: pensar, hacer, hablar y sentir. El diálogo y la dialéctica son ejes primordiales para la convivencia y para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los saberes y el conocimiento se construyen y se comparten a partir de las relaciones e interacciones de cada ser humano consigo mismo y con los otros sin perder de vista la temporalidad y el contexto, aceptando las diferencias y culturas propias de cada uno. Para Freire, fue una educadora con un carácter sensitivo, noble, intuitivo; con una capacidad de asombro y una aguda capacidad de reflexión determinante para comprender su propia práctica educativa y responder a las necesidades, motivaciones e intereses de sus educandos.

Para Freire, lo mismo que para su esposa, el ser humano es libre, desde el momento en que transforma su realidad, se libera y libera

a los demás, ya que nadie se libera solo. Así, la libertad, la responsabilidad, la concientización y la autonomía de los educandos se convierten en el eje central de la educación con el fin de lograr ser partícipes en la transformación de nuestro mundo.

La nueva pedagogía fundamentada en la libertad tiene una serie de recomendaciones que Freire plantea en su libro *Pedagogía de la autonomía*, ahí propone la exigencia de un rigor metódico; considera que el verdadero aprendizaje se desarrolla por medio de la capacidad crítica del educando y del educador. Con una formación ética y con una visión estética del mundo y para que se pueda dar testimonio de la decencia y belleza del reconocimiento en la asunción de la identidad cultural, se busca el autorreconocimiento y una relación armónica entre el entorno social y cultural de cada ser humano.

Es necesaria una nueva educación –que nos enseñe a cuestionar y no sólo a obedecer– una nueva pedagogía participe en el acto político democrático, que responda a las necesidades del pueblo; una educación adecuada al contexto en el que vivimos; que fomente la colaboración, la solidaridad; que despierte la curiosidad; que potencialice al máximo nuestras habilidades intelectuales; que amplifique el horizonte de cada educando.

La nueva educación requiere humildad, valentía, coraje, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educandos y de los educadores; y sobre todo, requiere de alegría y esperanza. Comprender que la educación es una forma de intervenir en el mundo, para el mundo y con el mundo; que impulsa a los educandos a ser libres y conscientes de sus actos; donde el educador y el educando son partícipes y responsables del proceso educativo. Sólo así, conscientes y educados podremos transformar la realidad por una más justa, donde todos comprendamos la condición de cada ser humano y vivamos en un mundo donde predomine el apoyo mutuo; donde la opresión sea desconocida y la competencia se desvanezca; sólo y únicamente de esta manera podremos liberarnos en comunión.

Hablar de Paulo Freire es desenterrar la esperanza, comenzar y continuar la lucha por la libertad; es mirar a través de un espejo el

camino recorrido por uno mismo y por los demás; es reconocernos como seres históricos sociales; es atreverse a retomar el vuelo, a tejer los sueños propios y al mismo tiempo ver por el bien colectivo. Es hablar de utopías que se miran inalcanzables e irrealizables, sin embargo, no lo son. Es hablar de un mundo de posibilidades, armónico y rizomático. Es sembrar y cuidar las semillas. Es pronunciar la palabra del mundo y actuar en todo momento sin perder la convicción profunda del amor.

REFERENCIAS

- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Imaculada, N. (2014). Pensamentos e praxis freiriana: contribuições político-pedagógicas de Elza Freire para a convivência humana. *Portal de periódicos do IFSC*. Recuperado de <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>, el 20 de febrero de 2017.

PARTE IV
MODELOS Y TENDENCIAS EN LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA:
HACIA EL SIGLO XXI EN MÉXICO

INTRODUCCIÓN A LA CUARTA PARTE

En este último apartado, el lector encontrará aquellos aspectos que se consideran necesarios para resaltar la importancia sobre la apropiación de la lengua.

Elizabeth Rojas recupera la importancia con la que se promueve su aprendizaje a lo largo de los últimos tres sexenios en México, cómo se fueron configurando las propuestas y su impacto tanto en el aprendizaje mismo de la lengua, los alcances tanto políticos, económicos, sociales y educativos que trascienden las cataduras de los espacios educativos. Cabe destacar que, si bien se muestra la reconstrucción histórica de esos años, se hace fundamental hincapié en aquello que deberá fortalecerse para un adecuado y factible aprendizaje y desarrollo de la lengua y la lectoescritura.

El bloque continúa con una adaptación de las técnicas Freinet para la enseñanza del inglés, para la comunicación en un contexto cada vez más amplio e interrelacionado. Aun cuando se reconocen las limitantes con las que se ha percibido esta tendencia, se recupera su relevancia acorde a las exigencias de las políticas educativas vigentes, por lo cual se hace una propuesta operativa para su mejor desarrollo y comprensión factible. Asimismo se ven aspectos sustantivos de otros pensadores de la llamada escuela activa que al igual que Freinet, tienen enormes aportaciones teóricas y metodológicas

para la educación tanto en espacios formales como no formales. Se habla de María Montessori, Loris Malaguzzi y Giovanni Riva, cuyas aportaciones van en el camino de la resignificación de la acción educativa, tanto en su conformación teórica y conceptual, como metodológica y procedimental.

Se encuentran aspectos emanados del capítulo anterior que centran la propuesta pedagógica de Giovanni Riva y su proyecto educativo. Entre ellos se resalta la importancia de superar aquellos mecanismos que se consideraban válidos para la generación del conocimiento y su apropiación, el positivismo comtiano. Se destaca la relevante crítica a la no neutralidad en la educación, procurando ponderar lo que Riva, desde su mirada humanista, intenta potenciar, los principios de su propuesta tanto conceptual como sensible a las condiciones humanas de los intervinientes del proceso educativo, como son la amistad, el acompañamiento, el aprecio, la sensibilidad. Educar en compañía.

Se cierra este bloque con las sugerencias en torno a la necesaria búsqueda de aspectos tanto teóricos como metodológicos para la generación del conocimiento, desde el ámbito educativo para su comprensión, que superen las tendencias unívocas asociadas al pensamiento positivo. Se hace alusión a la compresibilidad del conocimiento pedagógico y de la práctica pedagógica en la constitución de un campo propio de la pedagogía que supere la mera explicación. Dicho esto, se habla de la hermenéutica desde la crítica de las ideologías, que al igual que en el apartado anterior, hace alusión a la superación de la mirada unívoca positivista para trascender hacia la construcción del conocimiento desde los intereses constitutivos del saber y del proceso de humanización.

PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN MÉXICO: LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.

Elizabeth Rojas Samperio

Para escribir este ensayo he leído textos de muy diversa índole, algunos que se refieren a la historia de la Educación en general, en México, y en la Ciudad de México; otros, relacionados con la historia del Español como lengua que predomina en México, y algunos datos más, los tomo de mi experiencia como docente en varios niveles educativos.

Cursé la secundaria y la preparatoria en la década de los sesenta y aún tengo los libros de texto de Español que entonces eran la base de mi aprendizaje, para primero y segundo de secundaria los libros de la maestra María Rosario Gutiérrez Eskildsen y, en tercero la Literatura española de Soledad Anaya Solórzano.

Empecé a dar clases en secundaria en 1970, con los mismos programas con los que yo había estudiado. Como desde la primaria esta asignatura era la que acaparaba mi atención, empecé a dar clase con los mismos libros y con mis apuntes, pero en 1972 se firmaron los Acuerdos de Chetumal con los que vinieron importantes cambios. Entonces, yo era alumna de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México y esto me permitía comprender los cambios que se estaban dando a

los programas: la introducción de la Lingüística estructural y, para 1974 la introducción del conductismo como modelo pedagógico para trabajar en las aulas.

Pero, la historia de la lengua no empieza en mis experiencias docentes, de las que trataré más adelante, en realidad empieza cuando el hombre se aleja de la naturaleza para urbanizarse. Afirma David Hamilton (2008), la especie humana tiene una historia insólita. La humanidad existe en su forma presente porque se separó de la naturaleza. Empezó a comunicar, acumular y transformar su experiencia no por medio de mecanismos biológicos sino sociales; es decir, trabajó para que los niños cuando fueran adultos fueran seres socialmente adaptables: aprendieran en la infancia las artes de su lengua y la usaran cuando fueran adultos. Esto no sucedió de manera inmediata, tuvo que pasar mucho tiempo para que pudiera realmente formarse este tipo de adulto y, trabajar con los niños como lo hacemos ahora. La escuela, en estos momentos tiene algo más que hacer que cuidar de los niños para enseñarles habilidades para trabajar, tiene fines políticos, sociales, económicos y, por ende educativos. Esto nos trae a la página la discusión de qué es educar y para qué se educa a las personas. ¿Cuándo y para qué se empezó a educar? En esta educación ¿Qué papel juega el aprendizaje de las lenguas? Según Hamilton (2008), “gradualmente, la educación se transformó de una actividad humana a una institución humana. Se convirtió en un rasgo sumamente visible del panorama cultural”. Es decir, la escuela nace para perpetuar la cultura, transformarla y darle identidad.

La lengua, es un rasgo fundamental de la identidad de los pueblos, por eso, ha sido uno de los contenidos fundamentales de los distintos procesos educativos. Sea que los textos magistrales sean presentados a los novales para que se conozcan y se reproduzcan (las prédicas religiosas, por ejemplo) o que se dé oportunidad a los alumnos de discutir los textos y con ello a encontrar caminos distintos de los propios autores. Al parecer estas dos formas de enseñar han estado presentes en todos los tiempos.

En México, al principio de la conquista, la comunicación se dio por medio de “intérpretes”, luego, lentamente, se fue dando la hispanización de América. “Dos elementos, fueron decisivos en este proceso: la introducción de la imprenta [la primera en México en 1535] y la creación de una estructura educativa colonial” (Obediente, 2000, p. 388 ss). Cuando el español se introduce a América, la escolarización europea se daba en latín, pero las leyes se expresaban en español, esta lengua se entregó a los:

indios para que en ella fueran educados en la doctrina christiana (sic) para que se hicieran capaces de los misterios de nuestra Santa Fe Católica, aprovechen para su salvación y consigan otras utilidades en su gobierno y modo de vivir” (Eloquencia española en arte de 1604, cit. por Obediente, 2000 p. 390).

El mestizaje fue otra de las razones de la expansión del español como lengua de uso desplazando al latín de las aulas, excepto en las facultades de artes y derecho, en las que el propio arte estaba confinado en lengua latina y el derecho basado en el derecho romano. La educación si bien tenía este principal fin, se diferenciaba según las clases sociales y según los géneros. Todos eran diferentes y según el lugar que tuvieran en la sociedad era lo que tenían que aprender a hacer.

La Colonia se termina en el siglo XIX con los movimientos de Independencia. Pero como todos sabemos, el siglo XIX en México es un tiempo de revoluciones y cambios, desequilibrios de grupos políticos que hacen subir al poder emperadores y presidentes, con ello, cambios e inestabilidad que, desde luego se manifiesta en una inestabilidad educativa. Cabe señalar un hecho, sin embargo, de suma importancia para entender el México de hoy y es, el hecho de que la Iglesia pierde su poder educativo para que la educación sea una prerrogativa del Estado.

Desde el nacimiento de la educación a cargo del Estado en México, una constante preocupación ha sido que los estudiantes de educación básica aprendan a leer y a escribir, consideradas estas

habilidades como indispensables para el tránsito por la vida y la participación social. De esta manera, se han establecido distintos programas de estudio tratando de que su aplicación, permita a los usuarios emplear de forma adecuada la lengua; conocer las grandes manifestaciones de la literatura para desarrollar una apreciación literaria y una posibilidad de expresión a través de la lengua escrita.

Los programas de estudio han dado respuesta a los marcos teóricos predominantes y al conjunto de creencias de los maestros de cada momento para lograr que los alumnos realicen estas dos funciones. Por ejemplo, se han dado campañas de alfabetización en los gobiernos de Alemán, Ruiz Cortines, Adolfo López Mateos, Agustín Yáñez y la lista anotaría a todos los gobiernos postrevolucionarios. Es decir, si en el siglo XIX era importante enseñar a leer y escribir, en el siglo XX es muy importante. Por eso todos los presidentes y los secretarios de educación lanzan campañas para alfabetizar a la población. Un ideal de la Revolución mexicana es que la palabra escrita llegue a todos los rincones del territorio nacional (Solana, 2000, Hamilton, 2008, Eggen, 2009). Sin embargo, hasta la fecha, aunque la alfabetización ha alcanzado una extensa cobertura, no hemos alcanzado los niveles deseados en el uso de la lengua, de tal suerte que se afirma que los mexicanos somos analfabetas funcionales. Esto quiere decir que conocemos las grafías que representan las letras pero que no logramos construir significados, ni al leer, mucho menos al escribir. Esta afirmación, como muchas de las que se hacen sobre el sistema educativo tiene áreas ciertas y otras falsas. Sí hay personas que logran un buen nivel en el uso de la lengua española, pero, no son la mayoría, ésta ha sido y es la aspiración de los programas de estudio. Entonces, ¿de qué o quién depende que los estudiantes sigan sin saber leer y escribir adecuadamente? ¿Por qué los estudiantes de licenciatura sólo leen obligados? ¿Por qué copian y no escriben?

Es posible que se puedan dar algunas respuestas a las preguntas anteriores. Por ahora, sólo me referiré al cambio en los enfoques que se han empleado para enseñar la lengua y está a cargo del lector dar las respuestas según su propia experiencia.

El primer modelo es el gramatical con el apoyo de los enfoques onomatopéyico y silábico para el periodo de adquisición. La escritura se desarrolla a partir de identificar las grafías empatándolas con los fonemas, entonces denominados simplemente sonidos. Las cartillas de alfabetización presentaban los distintos sonidos y las letras que los representan para que los usuarios imiten, copien sonidos y letras y al unirlos formen las palabras. Una vez adquirida esta memorización de datos, se iniciaba el estudio de la lengua por la vía de la gramática con énfasis en la morfosintaxis de la oración simple y la memorización y aplicación de las normas ortográficas. Desde la primaria, más complejo en la secundaria, se trabajaba la prosodia que describía las correctas formas de pronunciar las palabras, evitando la omisión de algunos sonidos al hablar o cambiando posición de grafías. Sin embargo, como el habla no se aprende en la escuela sino en la vida misma, no se logran estas llamadas pronunciaciones correctas y, hasta la fecha, no hay una uniformidad en la pronunciación de los sonidos que forman las lenguas, dando lugar a distintos procesos lingüísticos (ceceo, seseo, yeísmo) o la pérdida del sonido /d/ en posición intervocálica, entre otros, fenómenos que dependen de la zona geográfica. Además, se revisaban los fenómenos particulares de las palabras en cuanto a su formación: palabras derivadas y compuestas; distintos tipos de palabras, especialmente la identificación del sustantivo y sus clases, los adjetivos, adverbios y verbos; aunque también se repetían las preposiciones y algunos de las conjunciones que servían para integrar estas palabras en la construcción, fundamentalmente de oraciones simples, identificando las partes que la forman: sujeto y predicado y, a la vez, las palabras que constituyen los complementos de los predicados con el uso de los verbos transitivos. También, se identificaban otros tipos de oraciones que se forman con verbos que no son transitivos. Los escritos que se realizaban denominados “composición”, se desprendían de la propia experiencia de los niños; de esta manera las composiciones partían del yo soy o yo he vivido: mis vacaciones, mi madre, mis juguetes, y otros míos que se lograban

escribir e ilustrar muy modestamente, pues no había por entonces, una cultura que pudiera denominarse “visual”. Los libros de texto no estaban ilustrados.

Este modelo predominó hasta la mitad de la década de los setentas cuando, a través de los Acuerdos de Chetumal, se incorpora en los programas de estudio el conductismo (Bigge, 2011) que organiza el conocimiento en forma de sistema y por lo tanto de estructura. En el estudio de lengua, se incorpora la perspectiva de la lingüística estructural, especialmente desde la posición de Saussure, quien se refería principalmente a la lengua oral considerando que la presencia de los medios masivos de comunicación se encontraban en franca expansión dando identidad al discurso oral como una forma de establecer una comunicación efectiva.

El estructuralismo tiene sus orígenes en algunos aspectos del existencialismo, la fenomenología de Husserl y la filosofía de la ciencia de Bachelard. Uno de los autores que se destaca en la explicación del funcionamiento del método es Levi Strauss. El enfoque está relacionado con la identificación de estructuras menores que al establecer relación con otras estructuras conforman las estructuras mayores. En el caso de las lenguas, la estructura más pequeña de la lengua es el fonema que al ligarse con otros fonemas permite configurar la unidad mínima con significado: el morfema.

Los morfemas se dividen en lexemas y gramemas, según su posición y función dentro de la palabra. En el lexema se integra el significado principal, que por medio de gramemas sufre variaciones de género, número, tamaño, entre otros. La unión de estos elementos conforma las palabras, la relación de las palabras da lugar a los enunciados (orales y escritos) y la relación de éstos conforman estructuras mayores: el párrafo y el texto.

Las discusiones en torno a los conceptos de palabra y texto se recrudecen y, son dos conceptos que hasta la fecha se encuentran en constante discusión. Lo mismo sucede con el concepto de estructura, palabra a la que se agrega la partícula “micro” y “macro” para definir estructuras más complejas. Cabe señalar que la lingüística

parte de explicar tres momentos en la producción de los enunciados y por tanto de los textos: antes, durante y después. Estos aspectos están directamente relacionados con los actos de habla a los que Austin (cit por Searle), llamó actos ilocutorios. El énfasis está en la importancia de darse cuenta de las intenciones al producir un discurso. En términos generales los enunciados buscan información, la proponen o manifiestan una emoción, entre otras intenciones, por tanto, se emplean enunciados interrogativos: ¿Cómo estás?, ¿Cuándo nos vemos? ¿Ustedes pueden hacerlo?; afirmativos y negativos: Me siento muy cansado. No creo que nos podamos ver, tengo que salir de la ciudad; admirativos: ¡Hace mucho calor!, ¡qué conferencia tan aburrida! Imperativos: “Termina tu tarea”.

La idea responde a la frase “piensa, antes de hablar”, que a veces se olvida y, lo que es peor, algunas personas escriben como hablan y no precisamente hablan bien, pues no piensan lo que dicen.

Además de las macroestructuras (descripción, narración, exposición, argumentación, instrucción, etc.), los textos se clasifican en informativos y literarios, cuya diferencia es de fondo y está relacionada, no con la estructura en sí, sino con la selección del vocabulario y la forma de presentarlo. En términos muy generales, podemos decir que hay palabras referenciales, conceptuales y poéticas. Las primeras buscan univocidad, en tanto las otras son palabras polisémicas; es decir, con varios posibles significados. No obstante, algunos autores, en el campo de la hermenéutica afirman que todas las palabras, por lo tanto, todos los enunciados, pueden ser multisénticos y, por lo tanto, interpretables, procesos que pueden estudiarse como un fenómeno cultural. Dentro de una cultura el significado es producido y reproducido a través de varias prácticas, fenómenos y actividades que sirven como sistemas de significación. “Se puede concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social” (Saussure, 1945), la experiencia personal le da a cada palabra un significado referencial, que se relaciona con sus propias interpretaciones de la realidad. Por ejemplo, ¿qué visualiza una persona al escuchar la palabra gato? Tal vez mira en su

mente un gato con un gran moño sentado en un cojín; pero otra persona, piensa con ira en un gato que todas las noches baja, de quién sabe dónde, tira la basura, rompe las plantas y mata a los pájaros. Tiene, entonces, ¿el mismo significado la palabra “gato” para estas dos personas? ¿Qué significa para el lector? ¿Cuál es su experiencia con los gatos?

En fin, el problema que se situó en esta perspectiva fue que no se logró abundar en el proceso y los estudiantes se quedaron en la arborización de estructuras pequeñas sin poder llegar a la comprensión en la estructura de los textos más amplios. Además, como los cursos se dirigían a la revisión de textos producidos, no se logró que los alumnos produjeran sus propios textos y, lo que es lo peor, se descuidó la lectura. Esto dio lugar a que en 1993, se realizaran nuevos programas de estudio que pusieran énfasis en los procesos comunicativos y lingüísticos. Los programas, entonces se organizaron a través de las cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir con revisión de textos de carácter informativo y, por ello un aspecto que se agregó fue lo que se denominó “Recreación literaria” y con ello, se generó la concepción de que la literatura es un texto que se usa para recrearse: divertirse. Nada más falso.

Para 2004, el cambio es más profundo, pues no sólo se consideran los aspectos de la lingüística y la gramática, el enfoque metodológico cambia. Se consideran dos aspectos fundamentales; las denominadas prácticas sociales del lenguaje, que ponen a la lengua en la función social que le corresponde y se trabaja la didáctica por proyectos, lo que implica que el alumno piense sobre lo que quiere escribir, se documente tanto en lo que se refiere al tipo textual que quiere escribir, sus características y particularidades como a la información con la que llenará el tipo textual elegido.

El nuevo modelo educativo, desde el planteamiento del 2016 rescata, además de lo indicado en el párrafo anterior, las lenguas de los pueblos originarios. No sería la primera vez que esta discusión se pone en el tintero, ya desde la colonia se daba la pregunta si se debía trabajar con los indígenas en su lengua. Entre 1502 y 1569

la política lingüística tiene un carácter monolingüe, pero Felipe II entre 1570 y 1769, propuso una política plurilingüe. Fue cuando el náhuatl se empleó como lengua general de evangelización (Herranz, 1996). No obstante, Carlos III (1770-1820) se inclinó por una política monolingüe castellana. Durante el periodo independiente la expansión del español tuvo un notable incremento y esta discusión alcanza nuestros días.

Dejaré aquí unas preguntas para responder en otro momento, el espacio se está acabando y esta discusión requiere de mayor trabajo. Dejo aquí, pues sólo algunas preguntas: enseñar la lengua materna de los pueblos originarios implica darles un fuerte reconocimiento pero, ¿la lengua se trabajará sólo en la clase de lengua? ¿Los conocimientos de la ciencia social y natural se impartirán en esta lengua? Los alumnos que inician la alfabetización en su lengua materna, distinta del español, ¿podrán acceder a estudios superiores en su lengua? ¿Tendrán que transitar al español para acceder a la universidad? ¿Hay bachilleratos en donde las distintas materias se enseñen en una lengua indígena?

REFERENCIAS

- Bigge, L. (2011). *Teorías de aprendizaje para maestros*. México: Trillas.
- Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (2014). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades del pensamiento*. México: FCE.
- Hamilton, D. (2008). *Historia de la educación. Origen de la enseñanza formal*. México: Trillas.
- Herranz, A. (1993). *Estado, Sociedad y lenguaje*. Honduras: Guaymuras.
- Obediente Sosa, E. (2000). *Biografía de una lengua. Nacimiento, desarrollo y expansión del español*. Costa Rica: Tecnológica de Costa Rica.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. México: Lozada.
- Searle, J. R. ¿Qué es un acto de habla? Recuperado de <http://www.upv.es/sma/teoria/sma/speech/Que%20es%20un%20acto%20de%20habla.pdf>, el 2 de mayo de 2017.
- SEP (2011). *Acuerdo Número 592 que establece la articulación de la educación Básica*. México: SEP.

SEP (2017). Nuevo Modelo educativo 2017. Recuperado de www.sep.gob.mx, el 2 de noviembre de 2017.

Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (coords). Historia de la educación pública en México.

México: FCE/SEP.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN MÉXICO A TRAVÉS DE LAS TÉCNICAS FREINET

Diana Luz Elías¹

La pedagogía Freinet intenta aportar respuestas indispensables y no sólo respuestas teóricas fáciles sino, sobre todo, la prueba de que las teorías generosas de los grandes pedagogos pueden volverse actualmente realidad, que ya lo son en miles de escuelas donde han afirmado sus beneficios y que, por tanto, en los caminos todavía caóticos del futuro se conforman ya como una esperanza (Freinet, 2005).

Hablar de Celestin Freinet es resaltar el trabajo de un gran educador que se plantea una manera de hacer pedagogía, idealista para su tiempo, que logró plasmarse y ha prevalecido en el quehacer educativo desde su creación hasta la actualidad. Se trata de un cambio en la realidad a partir de la creación de *invariantes pedagógicas* que sirven como base y clave para la construcción de una nueva manera de hacer educación, pensando en el niño como fuente central para mejorarla. Plantea una nueva postura pedagógica *por y para* la vida; permitiendo ver y transformar el mundo que nos rodea. Si bien, Freinet ha sido ignorado en entornos donde se habla de educación

¹ Alumna de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN.

y pedagogía, su pensamiento pedagógico tiene mucho que aportar, expondré sus invariantes y sus técnicas, *grosso modo*, enfocadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que, como se verá, la enseñanza del inglés tiene una gran importancia a nivel mundial.

La enseñanza de una lengua es algo que se ha vuelto importante e indispensable en el mundo actual a consecuencia de la globalización que nos ha llevado a ver todo de todo en un mismo lugar y espacio. Es decir, ya no solamente se habla inglés en Inglaterra, sino en muchas partes del mundo. Esto hace que se le dé más importancia a la enseñanza de una lengua extranjera, no solamente del inglés, con la que las personas serán capaces de comunicarse con otras en un mundo cada vez más interrelacionado.

Saber por qué se busca aprender una lengua distinta a la que ya se sabe, en este caso, el inglés, es importante para poder distinguir qué tipo de clasificación de la lengua se busca aprender. Hay dos clases distintas de motivación para ello. La primera es integrativa, que explica la necesidad de aprender y dominar otra lengua dentro de una sociedad que la utiliza para la comunicación diaria. La segunda, es la instrumental, se contrasta con la primera, ya que se estudia una lengua diferente a la materna no porque se utilice para la comunicación básica cotidiana, sino para poder tener acceso a medios de comunicación, a cultura, literatura diferente, de otros países.² Con estos términos, podemos dar inicio a contrastar los conceptos de lengua extranjera y segunda lengua, ya que cada uno se relaciona con los conceptos de motivación mencionados, aunque son inconmensurables, se suelen confundir uno por el otro.

La lengua extranjera es una lengua diferente a la lengua materna. Se refiere a aquella que no es propia del país de donde se ubica la persona que aprende su lengua. La lengua extranjera es aprendida de manera formal en la clase de idiomas. Según Manga (2008), hay que recordar que a nivel de un estado, es una lengua que forma parte del sistema educativo, sin desempeñar un papel oficial en el país.

² Apud, *El inglés como lengua internacional*.

Además de Manga, Santos Gargallo (1999) explica que la lengua extranjera es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.

El término segunda lengua se refiere a la que es más cercana a la primera en término de uso y presencia cotidiana del que la aprende. Es decir, la segunda lengua es una que puede coexistir como oficial en un país o la comunidad que aprende la lengua, que también habla esta lengua, aunque no es la materna o primera lengua. La segunda lengua (L2) es adquirida naturalmente cuando el niño vive en un país donde se habla un segundo idioma y adquiere la lengua en proceso de aprendizaje informal y formal.

Por todo lo anterior, hablaremos de lengua, pero, ¿en el caso de México, es el inglés la lengua extranjera o segunda lengua? Dado que México es el país vecino de Estados Unidos, se encuentran por todos lados promocionales, propaganda, noticias, eventos, que se anuncian en inglés. Las redes sociales también aportan a esto, ya que muchos de los *hashtags* (#) que se utilizan son escritos en inglés. La música que escuchamos en muchas estaciones de radio está en inglés y aparece en las listas de popularidad. Además, es importante que en el currículum aparezca que sabes hablar otro idioma. Sin embargo, esto no es suficiente para que se clasifique el inglés como segunda lengua.

La lengua inglesa es una que forma parte de programas curriculares. Se encuentra en el Plan Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) que abarca desde el preescolar hasta el tercer y último año de secundaria. Es decir, el inglés se convierte en una asignatura obligatoria en las escuelas de educación básica y media en México, aunque no siempre haya cobertura completa. El inglés lo deberían aprender los niños en la educación formal, pero no es así, muchos apenas tienen acceso a este tipo de clase de idioma cuando ingresan a la escuela secundaria.

Si fuese el inglés una segunda lengua, una persona podría hablar con otra en esa segunda lengua para poder comunicarse. No obstante, esto rara vez ocurre, ya que muchos no hablan inglés de

manera fluida o lo ignoran completamente y algunos solamente entienden lo básico. Es así que a pesar de estar en contacto con anuncios en inglés a través de medios de comunicación masivos, no podemos, en muchas ocasiones, ni hablar, ni entender, ni responder ante tal situación. Esa lengua no tiene presencia en la comunidad cotidiana en la que vive el estudiante, haciendo que el inglés en México se convierta en una lengua extranjera y no una segunda lengua.

El intento por aplicar las técnicas Freinet en la enseñanza del inglés surge desde la interrogante: ¿por qué al estudiante mexicano se le dificulta aprender inglés? La cuestión plantea un gran problema. Desde un inicio, se sabe que el inglés es un idioma que en la actualidad se equipara al latín en el mundo antiguo, por lo que se le denomina *lingua franca*. Es decir, es una lengua que es aprendida o adoptada como una lengua en común entre aquellos cuyas lenguas maternas son diferentes (Oxford). El inglés es una lengua de gran difusión, es común entre hablantes de otras lenguas. Jacques Delors (1996), autor de *La educación encierra un tesoro*, hace referencia y alienta a la enseñanza-aprendizaje de idiomas de gran difusión.

No se ha prestado suficiente atención a la enseñanza generalizada de una segunda y una tercera lengua. La Comisión estima que se debería insistir más en la enseñanza de idiomas para que el mayor número posible de jóvenes aprenda a la vez una lengua nacional y otra de gran difusión. El conocimiento de un idioma internacional será indispensable en la aldea digital y en el mercado mundial del siglo XXI. No es inalcanzable el objetivo de que todo el mundo sea bilingüe y, por lo demás, la capacidad de hablar varios idiomas ha sido históricamente la norma en numerosas partes del mundo. En muchos casos, el conocimiento de un idioma internacional puede ser indispensable para adquirir los conocimientos científicos y tecnológicos más recientes que ayudarían a un país a alcanzar niveles modernos de desarrollo económico.

Jacques Delors expresa que si uno se fija en su propia persona pensando en cómo ha sido su encuentro con el inglés y su aprendizaje, podrá decir que tuvo complicaciones. La importancia del inglés y

de saber hablarlo es imperante en el mundo actual, pues no sólo nos brinda ventajas en ámbitos académicos, sino que nos permite leer trabajos publicados en otras partes del mundo y, a su vez, redactar trabajos propios en otra lengua, o posibilita una ampliación de horizontes en cuanto al análisis, la descripción y la evaluación de un objeto de estudio (Herrera, 2013).

Saber inglés sirve para romper las barreras lingüísticas y poder enfrentar relaciones sociales o laborales con hablantes del inglés. Aprender un idioma, diferente es benéfico para la salud. Ayuda a combatir el Alzheimer y a mantenerte intelectualmente joven (Welsch, p. 54). Sin embargo, en México, una investigación del Education First (EF), arroja que “pese a la proximidad geográfica y cultural de América Latina con Estados Unidos, nuestra región aún se encuentra relegada en materia de dominio de la lengua sajona” (EF, 2015). Esto se pone en evidencia en el ranking mundial del Índice de Aptitud en Inglés (EF EPI), donde sólo Argentina alcanza a ubicarse dentro de los 63 países con mayor dominio del inglés. No obstante, la pregunta sigue latente, ¿por qué al estudiante se le dificulta aprender inglés? ¿Qué pasa con el proceso de enseñanza-aprendizaje que no favorece aprender inglés?

Para poder responder esta pregunta, iré resaltando algunos factores desde el currículo que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. En primera instancia, el currículo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera o segunda lengua se ve predominantemente dirigido por los teóricos de países de lengua inglesa como los son Estados Unidos e Inglaterra. Son ellos los que publican o aportan al desarrollo curricular del inglés como lengua extranjera. *Sus publicaciones han constituido la literatura clásica sobre el currículo de lenguas extranjeras* (Wilkins, 1976). Lo que se da como conocimiento en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras proviene de estos estudiosos y viene desde *su* contexto y *su* historia. Lo que estos teóricos plantean en torno a la pedagogía de la segunda lengua o a su enseñanza-aprendizaje son el punto de referencia para llevarlo a cabo en las aulas como el contenido que

se incluye en el plan de estudios o la metodología de enseñanza. Ellos emplean una visión que se puede denominar tradicional o clásica, se basan en enseñar unidades de vocabulario o gramática. Esta visión, según el desarrollo en su contexto y temporalidad, ha permeado la enseñanza de esta lengua hasta la actualidad.

La visión clásica gira en torno al concepto de homogeneidad en el sentido de que todo lo que se pretende enseñar se enseña por igual a todo tipo de estudiante, creyendo que todos tienen las mismas necesidades en términos de lingüística. Esta visión retoma el paradigma funcionalista, donde todo es estático, la perpetuación de un sistema. Si se aplica a la enseñanza de una lengua, trata de enseñar todo por igual a todos independientemente de la capacidad, interés, necesidad o inquietud del estudiante. Así, no se permiten cuestionamientos, mucho menos proponer técnicas nuevas para poderlas implementar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo más intrigante es que conforme avanza el tiempo, el libro de texto llega a determinar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Esto, en tanto que se suele dar la lección y actividad del libro para que el estudiante lo realice sin contemplar si lo que plantea es cercano o ajeno al estudiante. De tal manera, este paradigma funcionalista ha permeado desde antes y hasta ahora en la enseñanza de las lenguas extranjeras, donde la enseñanza es básicamente un inventario, pero en el intento por mantenerse, implementa cosas aparentemente nuevas, pero que son sólo disfraces. Asimismo como expresa Hector Díaz Polanco (1979), el funcionalismo es como un camaleón, que cambia su parte externa, su piel, pero lo interior es lo que prevalece. Por consiguiente, ha habido en la enseñanza de las lenguas varios enfoques que suelen mostrarse o venderse como innovadores, pero contienen la misma base funcionalista, tradicional, clásica. Richards (2001) logró resumir los diferentes enfoques que han acontecido en el último siglo, siendo los siguientes métodos:

- De traducción gramatical (1800-1900)
- Directo (1800-1930)

- Estructural (1930-1960)
- De la lectura (1920-1950)
- *Audio-lingue* (1950-1970)
- Situacional (1950-1970)
- Enfoque comunicativo (1970-presente)

Muchos de estos enfoques han tenido sus bases en el funcionalismo-estructuralismo y en el conductismo, a través de ejercicios de repetición y memorización que muchas veces no dejan enseñanzas significativas en los estudiantes. Sin embargo, hay educadores de la lengua extranjera o segunda lengua que utilizan varias técnicas diferentes y externas para mejorar su praxis. No obstante, esto se queda en el vacío porque o no se sabe lo que hacen o solamente se queda en un escrito de experiencia docente o pedagógica sin ser reconocido su quehacer en el intento de ir más allá de lo que se tiene.

No se debe tomar a la ligera el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, por lo que desde la pedagogía, se debe buscar aquello que favorezca o ayude a mejorar este proceso no solamente para que se aprenda inglés por aprender, sino para poder hacer uso de él y ampliar nuestra visión ante el mundo en todos los diferentes ámbitos que se pueda. Es por todo esto, que propongo el uso de las técnicas Freinet para la enseñanza del inglés como alternativa para poder mejorar todo aquello que nos acontece como problema.

Para Freinet, educador de un pequeño pueblo en Francia, era urgente encontrar, además de la escolástica predominante en su tiempo, otra manera de llevar a cabo su profesión. Siempre fue un gran pensador que se mostró en contra de lo establecido para la educación. Nunca estuvo conforme con su quehacer porque siempre tenía que ocupar técnicas tradicionales repetitivas, incomprensibles e insignificantes que los aburrían a él y a sus estudiantes. En ese clima Freinet tenía que actuar, “como un payaso sin talento”, intentando retener por un instante, la atención fugitiva de sus alumnos (Freinet, 2005). Para Freinet el niño es por excelencia el que determina la educación, su pedagogía es el centro y núcleo. Freinet propone un

cambio, enunciando sus postulados y acciones que se han llegado a conocer como las *técnicas Freinet* (Imbernón, 2010). Sus invariantes pedagógicas son treinta fundamentalmente. Cada una de sus invariantes se articula para ser la base de su pedagogía. Aun cuando son bastantes invariantes, trataré de agruparlas en cinco rubros:

- El tanteo experimental: se habla de la naturaleza del niño y sus reacciones que vienen siendo de la misma naturaleza del adulto. Es decir, el niño también depende de su estado fisiológico, orgánico y constitucional para determinar su comportamiento escolar, entre otras cuestiones. De igual manera, al niño le gusta ver y tener ese tanteo experimental para poder aprender, ya que es curioso y activo. Es decir, el niño debe tener la iniciativa máxima en su aprendizaje.
- La educación por y para el trabajo: se habla del trabajo motivado, natural y exhaustivo, y su importancia en la vida de un ser humano, pero se hace énfasis en la libertad de poder elegir el trabajo, cómo llevar a cabo el trabajo, para poder, ser feliz, por medio de una educación libre a través de las técnicas.
- La cooperación: se habla de un trabajo en grupo, en comunidad cooperativa para poder alcanzar aprendizaje y avances más significativos para los estudiantes. Se opone a la separación de los niños o el trabajo individual para poder plantear que el cooperativismo es donde los estudiantes aprenden unos de otros, de sus profesores y de su entorno.
- La importancia del ambiente escolar y social: es importante porque los estudiantes se permean del ambiente social y escolar, aprenden de él y pueden llegar a incidir en él.
- La necesidad de crear material para potenciar estas ideas en la práctica educativa: se habla de las técnicas como alternativas o claves para poder poner en práctica sus principios educativos.

Estos cinco rubros fundamentales son la base ideológica de las técnicas que fueron la aportación más importante de Freinet para la

pedagogía y la educación. En este momento, es importante señalar que no se habla de un método Freinet, ya que él mismo no quería dar pautas a algo establecido como modelo a seguir, porque las técnicas pueden modificarse. Por ello, solamente habla de técnicas. Aunado a esto, es menester saber que las técnicas Freinet siguen prevaleciendo por su capacidad de adaptación que tienen al lugar y tiempo en el que se aplica. Es por ello que no es inocuo pensar en aplicar las técnicas Freinet en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Las técnicas Freinet no son por sí solas importantes, lo son en conjunción con los principios que las fundamentan. Imbernón (2010) explica que las técnicas deben desarrollar la capacidad creadora y la actividad de los niños que, por medio de ellas, opinan, discuten, manipulan, trabajan, investigan, critican la realidad desde una perspectiva de transformación social. Estas técnicas además de dar paso a una renovación pedagógica, son ejemplo de la vida real aplicable. Por ello, abordaré cómo se pueden poner en práctica como alternativa y mejoramiento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Una de las técnicas más relevantes y conocidas de Freinet es la imprenta escolar. Para poder ponerse en uso, esta técnica requiere de un cierto preámbulo, que es sacar a los niños de paseo fuera del aula y de la escuela para ir a diferentes espacios. En ellos, los niños se acercan, ven, descubren, cuestionan y plasman sus ideas en torno a ambientes que son para ellos cotidianos. Así, al regresar de las clases paseos, los niños llegan con experiencias para compartir, más adelante a través de la imprenta escolar. También se pueden recuperar experiencias fuera de la escuela que sean de interés para los niños, que hayan vivido o que quieran investigar.

La imprenta escolar es una técnica que permite la expresión escrita, retomando sus vivencias, pero también creando un espacio de diálogo a través de la escritura y la lectura. Esto es porque los niños al intentar plasmar sus experiencias recurren a la escritura para expresarlas. Así, cada uno escribe lo que le gusta y entre todos,

cooperativamente, revisan los textos eligiendo uno para su impresión. Haciendo esto son capaces de escuchar y opinar lo que al texto elegido se refiere, y ayudar a corregirlo de manera colectiva para después imprimirlo. Entre todos se realiza el trabajo de composición, edición e impresión. La impresión al final queda plasmada en un pequeño folleto o periódico escolar donde se comparten las actividades escolares y extraescolares que ellos mismos pueden leer o también otros miembros de la comunidad escolar. Esta técnica se puede acomodar a nuestro tiempo y las clases de inglés. Tal vez por restricciones escolares no se pueda salir con los estudiantes a dar paseos por los alrededores, pero lo que sí se puede hacer es recuperar sus experiencias fuera de la escuela. Esto motivará a los estudiantes para expresar aquello que les trajo aventura y felicidad, y qué mejor que compartirlo y volverlo tema de investigación. Así, pueden plasmarlo no en una imprenta como tal, ya que estamos en constante contacto con la tecnología, pero se puede realizar una impresión. Esta tendría que estar a color y el diseño de la página se puede acordar entre todos los estudiantes. Además, se puede establecer un tema general, por ejemplo, los animales, y los estudiantes pueden elegir qué animal, qué experiencia con tal animal plasmar en una impresión. Así, no se saldría de lo que se debe enseñar, pero se potenciaría el tema con una técnica como ésta. Si no se puede realizar la impresión, plasmarla en un *blog* en donde todos juntos podrían participar en el diseño de cada apartado y el texto puede trabajarse por diversos niños.

Una segunda técnica es la del texto o dibujo libre. Ésta consta de darle al niño la libertad de escribir o dibujar sobre un tema que él elige. Los textos o dibujos que resultan, son los que se reproducen mediante la imprenta escolar. Las composiciones de cada niño se corrigen de manera colectiva para poder fomentar el mayor y mejor aprendizaje de la lengua escrita y de la lectura, revisando vocabulario, frases, gramática, entre otros; también, sirve de puente entre la escuela y la vida. Todo esto es para que el estudiante pueda ser libre y crítico, que tenga mayor interés y motivación ante el contexto que

le rodea, ya que cuando los chicos abandonen las aulas, podrán discutir problemas desconocidos para los maestros. Como dice Freinet (1968, citado por Imbernón, 2010, p.34), la vida moderna los sumergirá en un mundo que nada tiene que ver con la escuela que los maestros se obstinan en perpetuar. Como resultado habrá textos y dibujos propios de los niños que van creando una biblioteca en el aula de varios y diferentes temas que todos pueden consultar. A su vez, sus trabajos podrán ser incorporados con los de sus maestros, como artículos de interés, y otras publicaciones dentro de la biblioteca del aula en forma de ficheros escolares y autocorrectivos, para potenciar el aprendizaje cooperativo. Esta técnica permite que los niños se expresen y puedan hacerlo de la manera que ellos gusten. Actualmente se puede realizar esto con poco material o con el que cuentan los niños. Cada niño puede decidir el tema específico, derivado del general, como ya se explicó antes, pero puede moldearlo a su gusto. El niño lo retomará de su vida cotidiana y construirá el puente entre ésta y la escuela. En cuanto al inglés, esto puede servir increíblemente, ya que el niño empieza a identificar aquello que lo motiva en inglés. Si el tema es animales y elige un puerquito, inicia por identificar que es *pig* que tiene cuatro patas, que es de color rosa, pero en inglés. Esto lo va aprendiendo de forma que realiza su investigación acerca del puerquito y queda plasmada en la biblioteca de su aula.

La correspondencia interescolar es otra de las técnicas de Freinet, donde los niños intercambian correspondencia. Cada niño tiene una pareja en otra escuela con la que mantiene correspondencia. Intercambian cartas, trabajos, productos locales. Esta técnica es elemento de motivación, ya que el alumnado explora y estudia componentes de su contexto y recibe elementos de contextos externos. La lectura del material recibido es un buen pretexto para abordar e interrogarse sobre nuevos temas (Imbernón, 2010).

Sin duda, la correspondencia interescolar es una de las más conocidas de Celestin Freinet. Es una técnica que si bien antes se realizaba por medio de correos tradicionales, ahora se puede implementar

de manera digital, por medio de correo electrónico o de un *blog*. Se consigue crear un vínculo entre otra escuela y estudiantes para poder intercambiar información de su contexto, entorno y demás. Esto se puede compartir con los demás estudiantes, se pueden, intercambiar productos locales por medio del correo internacional. Claro, todos los textos deben estar en inglés, así, el niño buscará saber qué dice lo que recibió y estará interesado y motivado en escribir, leer y aprender inglés. Los maestros de ambos lados pueden escoger temas para abordar. Esto ayudaría a tener más claridad del vocabulario que se debe desarrollar y que sea necesario abordar.

Por último, el plan de trabajo es una de las técnicas más interesantes que propuso Freinet. Consta de un documento en forma de calendario semanal, elaborado por el estudiante, donde refleja su compromiso del trabajo que debe realizar. Cada niño indica las tareas que tiene que hacer y en qué tiempo las hará. Cada uno trabaja a su ritmo, pero desarrollando lo que necesita hacer. El plan de trabajo es supervisado por el maestro para poder observar los avances del niño. Éste puede ser desafiante dadas las condiciones dentro de la escuela. Sin embargo, una vez que se tengan los temas que se verán en inglés, el niño puede hacer su propia planeación por semana, cubriendo lo que se le pide, pero a su manera.

El problema del inglés que tiene México es muy complicado, porque no solamente se trata del currículum, de la práctica docente, del estudiante, del contexto específico, del sistema económico mundial, de la globalización, de los libros, etcétera. Es importante que se continúe con el estudio de la enseñanza de otra lengua, sea extranjera como el caso del inglés o de una lengua nacional mexicana, para que no se pierda una lengua o que se cuente con otra lengua necesaria básica en el mundo que vivimos. Ante la situación actual, en donde prevalecen prácticas “tradicionales”, monótonas, bancarias, debemos, como pedagogos, buscar maneras para poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Esto, porque los niños de hoy no reaccionan como los niños de hace 20 años, ni de hace 10 años. El trabajo escolar no les interesa porque

no se inscribe en su mundo. Ante este problema, hay que buscar soluciones, esto es algo que como pedagogos nos toca hacer. Por ello, planteo las técnicas Freinet con un pequeño *twist* adaptándose a los tiempos actuales, para poder mejorar o servir de apoyo al proceso tan complejo de enseñanza-aprendizaje del inglés, ya que los caminos todavía caóticos del futuro se conforman como una esperanza (Freinet, 2005).

REFERENCIAS

- Delors, J. (1996). *La educación encierra el tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz Polanco, H. (1979, mayo-agosto). *Contribución a la crítica del funcionalismo. Un examen de la piel del camaleón*. *Revista Estudios Sociales Centroamericanos*, 151-178.
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Siglo XXI.
- Herrera Villa, J. et al. (2013). Transversalidad de las habilidades de inglés en estudiantes de Psicología de la Universidad Veracruzana. *Revista de Educación y Desarrollo*, (27).
- Imbernon, F. (2010) *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. España: Grao.
- Lin, A.M.Y. (2008) Cambios de paradigma en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, (XX), 5: 11-23. Tr. de José Manuel Ocampo. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Manga, A. M. (2008). Lengua Segunda (L2) Lengua Extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Revista electrónica de estudios filológicos*, (16).
- Oxford Dictionaries. Language Matters*. Recuperado de http://www.oxforddictionaries.com/es/definicion/ingles_americano/lingua-franca
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arcos-Libros.
- Saorin Ibarra, A. M. (2003). *Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: Implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía* (Tesis doctoral), Universidad de Málaga, España.
- Welsch, D. (2012). *6 claves para aprender inglés*. España: Createspace Independent Pub.
- Wilkins, D.A. (1976). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. ERIC, 1-15

MONTESSORI, MALAGUZZI Y RIVA: ESPACIOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES

*Emilie Marín Bourillon*¹

Hace casi dos años comencé a leer sobre María Montessori, tenía muchos años que su nombre resonaba en mi interior. Cuando fui a buscar algunos libros a las librerías un dependiente me dijo: “No tenemos mucho, ya no está de moda”. “¿Es la educación también una moda?”, me pregunté y sin mucho reflexionar le comenté: “¿Ah sí? Bueno, voy a ponerla de moda”. Después pensé: “¡Qué presunción la mía!”. Sin embargo, hoy puedo afirmar que en aquella intuición, que en su trabajo hay propuestas vigentes, necesarias y valiosas para la educación se ha confirmado. Si bien es cierto que algunos fines educativos pierden vigencia de una generación a otra, también es cierto que otros permanecen constantes; pues la educación no es sólo la preparación para la adquisición de una cultura dada (que se modifica en el tiempo) sino un llamado a esos valores más allá de las culturas en las que el niño y el hombre se encuentran imbuidos: esa constante es su propia naturaleza que se desarrolla en un mundo social en busca de un mejor futuro, de su realización.

¹ Maestría en Desarrollo Educativo por la UPN. Coordinadora de la Maestría en educación del Instituto Científico, Técnico y Educativo, ICTE.

Muchas de las ideas de Montessori se reflejan un siglo después en las propuestas de otros dos pedagogos italianos: Loris Malaguzzi y Giovanni Riva; ambos llevaron a cabo su labor educativa en Reggio Emilia, una ciudad al norte de Italia. La obra del segundo menos difundida pero no por ello menos valiosa. Ninguno de ellos reconoce la influencia de Montessori expresamente pero, ¿cómo no haber sido influido por la revolución que las ideas de la italiana marcaron sobre la concepción del niño y su educación cuyo método se difundió rápidamente en un gran número de países?

María Montessori

Nació en 1870 en Chiaravalle, Italia y murió en Noordwijk, Holanda en 1952. Es importante destacar que a pesar de las dificultades que tenían las mujeres para acceder a tener títulos universitarios en el siglo XIX, María recibió el primer título de médico otorgado a una mujer en Italia en 1896, a la edad de 26 años, pero no sólo estudió medicina, también ingeniería, filosofía, psicología y antropología. Sus primeras observaciones de niños con necesidades educativas especiales, en aquel entonces llamados anormales, las realizó en la Universidad de Roma afirmando que el problema de estos niños era más de carácter pedagógico que médico (Caló, 2003, p. 297). El entonces Ministro de Educación Pública, Guido Bacelli, la llamó para dar una serie de conferencias y posteriormente fundó la Escuela Estatal de Ortofrenia poniéndola bajo la dirección de Montessori de 1899 a 1901.

Montessori viajó a Francia y a Inglaterra para estudiar las principales corrientes pedagógicas de su época. Con estos conocimientos y la observación profunda de los niños retardados, diseñó un método para enseñarles a escribir y a leer. Algunos de estos chicos lograron incluso pasar exámenes aplicados a niños regulares por lo que Montessori fue reconocida y se le ofreció un proyecto para organizar y dirigir espacios para los niños de familias italianas obreras que estaban siendo reubicadas en edificaciones nuevas más dignas e higiénicas que las que solían habitar. Recordemos que a Montessori le

toca vivir la Revolución industrial cuando las madres tenían que ir a trabajar a las fábricas y dejar a sus hijos solos, sin supervisión, dicho proyecto incluía un lugar en el que los hijos de los obreros pudieran estar a cargo de una institutriz a lo largo del día. A los padres se les invitó a participar e interesarse por la educación de sus hijos siempre que observaran buenos modales. Dicho programa en un principio tenía la función de entretener a los niños y tenerlos en un lugar seguro bajo la supervisión de una persona mayor. A este espacio se le dio el nombre de “Casa de los Niños” y la primera se inauguró en enero de 1907. De aquí en adelante María se dedicó a la observación de niños “normales” y a mejorar su método educativo en beneficio de los pequeños entre tres y seis años de edad; ella misma se refería a esta observación como el origen de su aprendizaje pues fue gracias a esto que los niños “le mostraron” los principios que rigen la educación (Caló, 2003, p. 296). Desde estos lugares debía llevarse a cabo una función social: mejorar la vida de las familias obreras a través de la higiene y la armonía social y una función pedagógica para los niños, con el fin de que alcanzaran su autonomía, y la libertad. De esta experiencia surge una obra de reconocimiento mundial que defendía los derechos de los niños y les protegía de la opresión de los adultos. En esa costumbre de los adultos de imponer a los niños nuestra voluntad, en vez de dejarles ejercitar su voluntad y resolver por sí mismos los problemas que surgen de su experiencia personal vio María el origen del fracaso educativo. Montessori criticó a la “escuela antigua” por mantener al niño inmóvil y aislado en el salón de clases, origen de la actitud individualista y egoísta, y por un método que genera la competencia feroz. Le reprocha su total indiferencia por la vida moral del niño al que se enseña a no pensar más que en su interés personal, en las recompensas que terminan con su autoestima. Todas estas críticas pueden aún hacerse a muchos métodos educativos actuales en los que al niño se le sigue incorporando a un salón de clases inmóvil, en donde no se le permite moverse de lugar asignado, ni participar creativa y libremente en las actividades diseñadas en los programas “educativos”.

Para María Montessori el aprendizaje se lleva a cabo a través de los sentidos y del movimiento. Es decir, la relación del cuerpo con el espacio y lo que contiene, pero es necesario que el niño se encuentre receptivo, atento. Por esto el objetivo de su acción pedagógica se centró en desarrollar los sentidos, generar la actividad motriz y llamar la atención del niño con el material y el contexto más adecuados.

Montessori recibió la influencia de médicos, psicólogos, filósofos y pedagogos, tomando de cada corriente lo que mejor se adecuó a sus propias ideas, intereses y experiencias. Primeramente fue influida por de Sanctis, quien afirmaba que la educación de los sentidos promovía el desarrollo mental. También Giuseppe Sergi, que promovió la Antropología y la Psicología experimental como pilares de la investigación para hacer avanzar a la Pedagogía, influyó fuertemente en sus investigaciones y en su acercamiento a las escuelas primarias, ya que para ella la educación debe inspirarse en la naturaleza y el desarrollo del niño cuidadosamente observadas deshaciéndose de todo prejuicio de tradición o de hábitos. María tomó de Itard su método de investigación (de corte positivista) y le reconoce como el creador de la “Pedagogía científica” (Yaglis, 2013, p. 19). Permanecen en su método educativo los objetivos de desarrollar los sentidos, la motricidad y la atención. Del médico y educador Seguin, tomó diversos elementos que aplicó a su propio método. Seguin estaba convencido de que la diferencia esencial de la educación de los niños “anormales” con respecto de los normales no consistía en los objetivos sino en el método.

Para Seguin el trabajo de los sentidos y del movimiento son paralelos, para Montessori la necesidad del movimiento encuentra su origen en los sentidos, a la actividad de los sentidos la llamó sensibilidad, y a la actividad motora movilidad. Otra diferencia es que para Seguin el principal sentido es el de la vista mientras que Montessori dio también gran importancia a las sensaciones táctiles (Yaglis, 1989 p. 20-21).

En cuanto a los criterios de selección de los educadores, Montessori conservó las mismas cualidades buscadas por Seguin: cariño

para con los niños, seguridad, calma y tenacidad, a lo que agregó una caridad² disciplinada y utilizada con gran discernimiento (Yaglis, 1989, p. 21).

“La inteligencia es para Montessori el conjunto de actividades reflejas, asociativas y reproductivas que permiten al espíritu desarrollarse por sus relaciones con el mundo exterior. De tal manera que el medio escolar condicionará, en cierta medida, el desarrollo intelectual” (Montessori, 1956, pp. 73-83). Por esta razón el medio escolar es diseñado por Montessori para favorecer ese conjunto de actividades principalmente a través de los sentidos, por lo que puede ubicársele dentro de la corriente sensualista, aunque para que podamos recibir los estímulos debe existir una disposición interna del espíritu. Estos “periodos sensibles”³ duran poco y deben ser correctamente aprovechados con material adecuado que responda a los intereses y necesidades psíquicas del niño y consideró la atención el medio por el cual el espíritu se proyecta hacia el mundo exterior y lo hace suyo (Montessori, 1956, pp. 42-57). El hombre es un ser creado por Dios con elementos físicos y espirituales y, por tanto, el crecimiento del niño y su desarrollo responden a leyes físicas y biológicas; sin embargo, consideró al espíritu como fuente creadora de la vida: “El niño que se encarna, es un embrión espiritual”, la encarnación, que se realiza durante los primeros años de vida requiere de un ambiente adecuado pues, es en este periodo creador cuando se determina la personalidad futura del hombre (Montessori, 1956, pp.41-42). Así, la realidad corporal desempeña un papel definitivo en el desarrollo del espíritu.

María comparte con Rousseau la idea de que para que la sociedad sea mejor el niño debe crecer en libertad, con autonomía de las intervenciones del adulto casi siempre nocivas. Sin embargo, la

² Una de las virtudes teológicas en la religión cristiana que consiste en actuar desinteresadamente en ayuda de otro que se encuentra en situación adversa, brindarle confort. Etimológicamente viene del latín *caritas* que significa benevolencia, gracia, favor, cariño. De esta misma raíz proviene la palabra *caricia*.

³ Término acuñado por Montessori.

libertad que concede a los niños es dentro de un medio controlado, por tanto limitada, que irá dando al niño los elementos necesarios para trabajar en armonía y servirá también para ir modelando su carácter y no solamente su capacidad de atender (Caló, 2003, pp. 298-230).

Muchos términos y conceptos utilizados por Gentile están reflejados en el método Montessori. Gentile, según Pigatari, propuso que el espíritu constituye la realidad y es creación perpetua de sí mismo, “para él, el maestro y el alumno no constituyen espíritus distintos [...] sino uno y mismo espíritu, a saber, el espíritu único que conoce” (Yaglis, 2013, p. 29). Esta concepción sobre la idea de que no están separados profesor y alumno, sino que aprenden juntos, la comparten junto con Montessori, años después, Loris Malaguzzi y Giovanni Riva. Montessori como cristiana, aceptó la noción de que el ser humano es síntesis del cuerpo y del alma; desde su punto de vista la realidad corporal desempeña un papel definitivo en el desarrollo del espíritu.

Son varios los estudiosos y críticos que reconocen a Ovide Decroly y a Montessori como principales pilares de la Nueva Educación o de La Escuela Nueva. El paralelismo entre su desarrollo profesional y los principios que plantearon a partir de sus investigaciones es notable, pero mientras que Decroly se mantuvo bajo el rigor de la investigación de corte positivista y alejado de las experiencias religiosas y espirituales del ser humano dentro de un marcado materialismo (en cuatro áreas principales de trabajo: la salud, el deporte, la fuerza y la belleza), Montessori se fue alejando del positivismo para acercarse al idealismo y la formación del carácter y la personalidad fueron el objetivo principal de su proyecto educativo. Así, también, para Giovanni Riva, la noción de que el ser humano es síntesis del cuerpo y alma es importante en el desarrollo cognitivo del mismo.

Algunos términos acuñados por María Montessori durante la teorización de su trabajo que constituyeron una aportación importante para la pedagogía son los siguientes:

Normalización

Montessori observó que la mayoría de los niños pequeños se encontraban, al llegar por primera vez al aula en un estado “no normalizado”, es decir, presentaban un comportamiento antisocial, ocioso e indisciplinado. Ella descubrió que el niño se puede normalizar en un ambiente adecuado. El fenómeno de la “normalización” a través del trabajo es sumamente importante, ya que la aptitud del niño para el trabajo representa un instinto vital. El trabajo del niño se diferencia de aquel de los adultos, ya que el propósito del primero es fomentar el desarrollo de cualidades internas (concentración y orden), mientras que el objetivo del adulto es generalmente llevar a cabo algún cambio exterior en el ambiente. Por estos motivos, el trabajo forma parte integral del proceso normal del desarrollo del niño y debe ser fomentado. La única función que el ambiente (las guías o maestras) puede realizar es el apoyo a dicho proceso, y así los niños adquieren gradualmente una actitud de autodisciplina, paz interior y orden. Para Riva, de manera similar a la de Montessori, la función del trabajo es encontrar esa paz necesaria que está dentro de cada ser humano.

Mente absorbente

El niño usa una especial habilidad de absorber el entorno de forma inconsciente de los 0 a los 3 años y de forma consciente de los 3 a los 6 años en adelante. María Montessori denominó esta habilidad como mente absorbente. El crecimiento y el desarrollo del niño están guiados por la mente absorbente la cual conduce al niño a su desarrollo a través de la Horme; impulso que le fuerza a realizar la acción concreta que el niño necesita para su propio desarrollo.

Periodos sensibles

En un periodo sensible determinado, el niño está preparado y receptivo para aprender una habilidad específica de forma espontánea, con un enorme grado de concentración y repitiendo el ejercicio hasta que se considera satisfecho (Montessori, 1956, pp. 49-57). Los

materiales Montessori están diseñados para enseñar un concepto determinado al niño. Estos materiales deben presentarse de forma adecuada y en el momento adecuado y tienen su propio control del error.

El trabajo de la médico María Montessori no es sólo un método, es una filosofía de la educación desarrollada a partir de su experiencia, con niños en riesgo social, dentro de las “Casas de los niños”. Tuvo un gran respeto hacia ellos, y reconoció su impresionante capacidad de aprender. Los consideró esperanza de la humanidad y aseguró que, dándole oportunidad de utilizar la libertad, el niño llegaría a ser un adulto con aptitud de hacer frente a los problemas de la vida incluidas la guerra y la paz. Esta impresionante capacidad de aprender que tienen los niños también fue reconocida por Malaguzzi, pedagogo que trataremos a continuación.

Loris Malaguzzi

Nació en Corregio, en 1920, época posterior a la Primera Guerra Mundial, en la que Italia también participó, y murió en Reggio Emilia en 1994. Durante más de 50 años vivió, proyectó y realizó experiencias educativas concretas en Reggio Emilia, ciudad en la que construyó su hoy universal obra pedagógica. Por su actividad, se hizo acreedor al premio Lego en 1992 y el Khol en 1993. Hasta su muerte luchó por el desarrollo de las potencialidades del ser humano, especialmente de la niñez, actividad que en su momento también realizó Montessori. Malaguzzi dedicó su vida a la construcción de un método educativo que, partiendo de la escucha, respeto y consideración de las potencialidades de los niños, reconociera el derecho que tienen de ser educados en contextos dignos y de acuerdo a sus capacidades, que los adultos no debemos traicionar (Malaguzzi, 2001, p.9).⁴ Su obra educativa se inició seis días después de terminada la Segunda Guerra Mundial en 1945.

⁴ Ambas condiciones ya habían sido introducidas por Montessori aproximadamente 40 años antes.

En Reggio Emilia corre el rumor de que en Villa Cella, un pequeño pueblo cercano, los padres de familia se han organizado para construir una escuela con sus propias manos: el primer dinero ha sido obtenido de la venta de objetos que los Alemanes han dejado al partir. Loris corre para ver si esto es verdad y ¡lo es!; en ocho meses la escuela está lista y la amistad entre él y aquellos padres se ha consolidado, comienza así una pequeña escuela gestionada por esos sobrevivientes de la guerra. Aquí hay una coincidencia con Giovanni Riva, en el sentido de que es la amistad la que sostiene su trabajo pedagógico. Una tras otra las escuelas autogestionadas surgen en la zona y Malaguzzi decide dejar la escuela Estatal en la que entonces laboraba para trabajar por las tardes en esas escuelas y por la mañana en un centro médico psicopedagógico para niños que fundó junto con el ayuntamiento⁵. Malaguzzi afirmó que:

todos aquellos... que se han puesto a reflexionar seriamente sobre los niños siempre han terminado por descubrir no tanto las debilidades y los límites de la infancia sino más bien la sorprendente y extraordinaria fuerza de sus potencialidades, de sus capacidades y de su inmediato protagonismo interactivo (2001, pp. 17-18).

Su filosofía considera un niño que desde el nacimiento desea sentirse parte del mundo, usar activamente sus capacidades y aprendizajes y capaz de organizar relaciones consigo mismo, sociales, cognitivas, afectivas y simbólicas, lo mismo que Montessori. El niño como un organismo “representativo de un fuerte dinamismo evolutivo en expansión, interactivo y que demanda una estrategia relacional y comunicativa completamente fuera de los estereotipos” (Malaguzzi, 2001, p. 20). Esta visión de un niño con grandes potencialidades coincide con la que Montessori tuvo de los pequeños y que influyó en el desarrollo de su método, así como en la gran importancia que

⁵ Aquí encontramos otro paralelismo con Montessori; su trabajo con niños de capacidades diferentes y con los que hoy llamamos en situación de riesgo.

dio al contexto en el que el niño aprende; contextos dignos y de acuerdo a sus capacidades como recomienda también Malaguzzi. Si bien tradicionalmente se ha hecho énfasis en la manera que el método Montessori aproxima al niño al conocimiento a través de objetos (material didáctico) específicamente diseñados para el desarrollo cognitivo, María no dejó de ver la importancia de la relación del niño con el adulto y con sus pares en el comportamiento social, de ahí su concepto de “normalización” y de las características que juzgó importantes poseyera el educador. En aquel momento –y muy probablemente también hoy– lo más difícil para el adulto es mantener dentro de sí toda vanidad; esa que le impulsa constantemente a dar consejos o corregir a los alumnos en base a su experiencia personal en lugar de dejar actuar las energías latentes del pequeño (Godotti, 2004, p. 158). Malaguzzi nos dice al respecto: “Sé lo difícil que es contradecir reglas, hábitos y certezas ‘científicas’ y abandonar todas esas técnicas de la vieja vigilancia [...] para acceder al registro de la mutua construcción, de la continua re-invenición” (2011, p. 19); es decir, también la reinvenición del adulto que le acompaña y que aprende con y del educando. Si el adulto no abandona sus prejuicios no podrá dejarse atrás la vieja escuela.

En cuanto a las actividades de aprendizaje opinó que “respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos del hacer y el entender, de la plena, lenta, extravagante, lucida y mutable emersión de las capacidades infantiles es una medida de sabiduría biológica y cultural” (Malaguzzi, 2001, p. 23). Para Montessori, la educadora debe estar atenta a los periodos sensibles del niño, evitando que estos pasen de largo, acercando (de ser necesario) el material adecuado para el aprendizaje de determinados conocimientos. Existe una relación esencial (aunque con sus notables diferencias en otros aspectos) entre los periodos sensibles reconocidos por María Montessori y las etapas de Piaget, consistente en la observación de la existencia de lapsos en que los niños pueden aprender algunas cosas y otras no y esos momentos deben ser aprovechados al máximo.

Malaguzzi reconoce la influencia de Piaget en su trabajo educativo y advierte que la mayor riqueza del pensamiento Piagetano está en el estudio y la construcción epistemológicos por lo que es conveniente traducir las ideas que surgen de sus investigaciones con la propia observación. Critica la disociación que la psicología constructivista establece entre la versión individualista y la interacción social de la psicología interpersonal. En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, para Malaguzzi no hay ambigüedad, pero las condiciones y los fines de quien enseña no son iguales a las de aquél que aprende. En este binomio, privilegia el aprendizaje que, en gran parte, es un logro de los mismos niños y que poco tiene que ver con las intervenciones de enseñanza: es un proceso activo que a los niños les gusta y en el que despliegan sus capacidades. Malaguzzi cita a Piaget de la siguiente forma: “El objetivo de la educación es aumentar las posibilidades del niño para que pueda inventar y descubrir [...] las palabras no son, de esta manera el mejor atajo para conseguir ese objetivo” (Malaguzzi, 2001, p. 70). Así que la función principal del profesor debe ser producir condiciones de aprendizaje y de este modo el binomio se torna en un recurso múltiple, complementario y reversible. Sobre todo si se sabe aprender a aprender (Malaguzzi, 2001, p.71). Con Vygotsky está de acuerdo en su forma de ver el lenguaje en relación con el pensamiento y cómo estos, lenguaje y pensamiento trabajan armoniosamente para hacer avanzar las ideas, anticipar la acción y dominarla. En cuanto a la zona de desarrollo próximo, opina que ésta también puede presentarse entre un niño y un adulto, siempre que el adulto sepa darse cuenta de aquello que el niño está listo para ver y lo ponga a su alcance en una relación activa entre ambos. Las características que busca en un profesor son: capacidad para el trabajo cooperativo; aceptación de la formación continua en la práctica diaria; capacidad de innovación; interpretación de los procesos antes que los resultados; capacidad de escuchar a los niños, de diseñar y ofrecer numerosas actividades que tengan siempre presentes los objetivos, los fines y los valores; capacidad de realizar largas observaciones y pequeños proyectos de investigación.

Malaguzzi también critica a la antigua escuela o escuela tradicional por ser una mera transmisión de consignas, valoraciones, rituales y contenidos funcionales y por la valoración casi exclusiva de la buena memoria, asociación y refuerzos conductistas que malgastan las oportunidades de los niños para aprender su realidad. Esta crítica también la encontramos en el pensamiento de Giovanni Riva, cuando de manera espontánea reúne a un grupo de jóvenes que estaban cursando el bachillerato y empieza a trabajar con ellos de una manera diferente a la que se les otorgaba en las aulas desarrollando con ellos una nueva concepción pedagógica.

Giovanni Riva

Nace en Milán durante la Segunda Guerra Mundial en 1942 y muere en Reggio Emilia en 2012. De familia modesta, Giovanni fue enviado al Seminario Pío XI de *Venegono inferiore*⁶ para que pudiera continuar sus estudios y posteriormente asistió a la Universidad Católica del Sagrado Corazón, en Milán, donde cursó la Licenciatura en Filosofía y Letras. Al tiempo que atendía sus estudios, comenzó a dar clases y posteriormente se trasladó a Reggio Emilia. En 1964 fue invitado a dar una conferencia a un grupo de jóvenes de escuela preparatoria al Centro Estudiantil Diocesano San Giorgio, y comenzó una amistad con ellos que siguieron invitándole a tener encuentros sobre temas de cultura general o actualidad. Esta experiencia, con el tiempo, se transformó en un grupo de amigos al que llamaron “One way”⁷ (Nesti, 2010). Al respecto, comenta Giuseppe

⁶ En la diócesis de Milán, que lo llamaban “el seminario más grande del mundo” y que seguía la regla de San Carlo Borromeo. Era un seminario ambrosiano.

⁷ One Way es actualmente el nombre de varios centros culturales juveniles en algunos países. Después surgieron en Italia: las escuelas SILA, la Onlus I Santi Innocenti, la Obra de Nazaret, el Tonalestate; en Japón: Olive Japan; en El Salvador: La fundación Divina Providencia; en México: el Instituto Científico, Técnico y Educativo (ICTE) y la Fundación José Vasconcelos entre otras muchas iniciativas oficiales y no oficiales en el mundo.

Staccia⁸ en una de sus visitas al ICTE para impartir una serie de conferencias sobre Giovanni Riva):

Conocí al profesor Giovanni Riva en el 1964. Yo era un jovencito, y con otros íbamos a la parroquia [...] Tengo que precisar algo: yo no iba a la parroquia por una fe particular o porque era muy católico. Simplemente iba porque en la parroquia había futbolito y pingpong. Tenía yo catorce o quince años y quería ir a jugar [...] Un día el sacerdote se nos acerca y nos pregunta si queríamos conocer a un joven profesor [...] Nosotros aceptamos. Ese día el profesor nos dio una pequeña plática [...] la pregunta que nos hacía era: ‘¿Por qué ustedes estudian?’ [...] O sea, nos preguntó acerca del sentido de estar dentro de la escuela. Es ahora que puedo decir que es lo mismo que el sentido de por qué estamos dentro del mundo... Era un discurso nuevo para nosotros. Era la primera vez que alguien nos hablaba así... Ya no era el puro conocimiento de la materia, sino llevarlo a la cotidianidad y a la realidad y a la sociedad y hasta a los problemas de la ciudad. Y esto no se quedó sólo entre nosotros que habíamos conocido personalmente a Giovanni, sino que lográbamos transmitirlo también a los demás estudiantes, a los demás alumnos, y después también a los profesores. Entonces, advertimos la necesidad de volvernos a encontrar con él [...] Desde ese momento, desde ese primer encuentro, hace cincuenta años, todo lo vivimos juntos. Nos veíamos todos los días, íbamos a comer juntos, estudiábamos y trabajábamos juntos. Nos encontrábamos en algún lugar y, este primer momento fue la base, el momento que fundó esta amistad⁹ (Staccia, 2016).

La entrevista fue muy interesante, pues me ayudó a comprender mejor el trabajo que se realiza en el ICTE, institución en la que colaboro como coordinadora de la Maestría en Educación, ahora sé porque Leoni, directora de este centro educativo, insiste en “que el mejor gesto para que algo salga bien, es que cada uno se comprometa a

⁸ Entrevista realizada a Giuseppe Staccia el 5 de marzo del 2016, en la Ciudad de México por Emile Marín, traducido del italiano por Tania Severi.

⁹ Giuseppe Staccia junto con Paola Leoni, actualmente directora del ICTE fueron de los primeros jóvenes que acompañaron y trabajaron con Giovanni Riva en su proyecto pedagógico de formación humana.

hacer que salga bien al otro que tiene cerca, a aquel que tiene cerca en el salón”. Idea que Giovanni les compartió desde que conoció a Paola, Giuseppe y muchos otros jóvenes, y continuó la charla: “En los años 70, ya había varios padres de familia entre nosotros que compartían una experiencia de *Compagnia*; una realidad humana y cultural que percibían como auténtica, y que deseaban transmitir a sus hijos y a otros niños”. Luego, Staccia se detuvo y se quedó pensando un momento y aseveró citando a Giovanni Riva: él dijo acerca de esto en su libro *Per la scuola*: “quisimos provocar en ellos el despertar del significado último de esa misma realidad” (1999, pp. 15-16) y añadió: “para que en la adultez vivan su libertad con inteligencia y no como esclavos de ideas populares o estatales”, y prolongó su plática de una manera muy amena en Italiano, estaban con nosotros la profesora Tania Severi traduciendo lo que Giuseppe nos decía, Paola Leoni, reafirmando y aclarando algunas experiencias y Jeannette Escalera, preguntando algunas dudas acerca del trabajo pedagógico realizado por Riva.

Puedo deducir de lo que Giuseppe Staccia nos transmitió –y de lo que he leído– que en el trabajo en *Compagnia*, Riva vio la posibilidad de que estas obras educativas mantuvieran el espíritu y el método con el que fueron creadas, en lugar de perecer o transformarse, de tal modo, que terminaran siendo ejemplo de un espíritu y un método, incluso, opuestos al inicial, cuando quienes las fundan perecen o se marchan. Nace así un trabajo cooperativo entre personas con una pasión por la educación, que miran esa pasión “en sentido pleno, como política, porque desean colaborar con la misión educativa histórica de una *polis*’ y por ello, a la sociedad futura y el mundo” (Riva, 1999, pp. 15-16).

Este fue el origen, en un ambiente con tendencias fuertemente comunistas,¹⁰ de las escuelas cooperativas Escuelas e Institutos

¹⁰ Pues es precisamente en esa ciudad donde se originan las llamadas Brigadas Rojas, una organización de lucha armada revolucionaria italiana fundada en 1969 que fue poco a poco convirtiéndose en un grupo terrorista.

Libres y Auto-gestionados (SILA). Así estas escuelas, –como en el caso, también, de las fundadas con la guía de Malaguzzi– tuvieron su origen, con la perspectiva de un grupo de padres que querían para sus hijos una educación diferente a la tradicional que impartía el Estado. La primera de las escuelas SILA fue a nivel preescolar: la escuela “Arca di Noé”, que luego tomó el nombre –que tiene todavía– “Miro”, en recuerdo y homenaje a un joven educador, muy amigo de todos ellos, fallecido en un incidente automovilístico. Aunque las instituciones educativas pertenecientes a SILA no fueron creadas con un carácter confesional, Riva advierte que la enseñanza no puede ser neutral, pues en la identificación que el profesor instaura con el joven, a través del instrumento del propio contenido, transmite el significado que ya vive y su manera de percibir y abordar a los demás. “El joven viene así llamado a ejercer su propia libertad en la verificación experimental de cuanto le viene propuesto, y así, paso a paso, refutarlo si no le corresponde o aceptarlo y revivirlo en modo nuevo si lo satisface” (Riva, 1999, p. 24).

Riva nos pone en guardia contra el prejuicio en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos dice Angelina Volpe citando a Giovanni en su *Pequeña antropología*: “Un estudio es, de por sí, una pregunta, pregunta y deseo de conocer; y no puede ser verdadero deseo ni verdadera pregunta si no esperas una novedad, algo que todavía no conoces. [...] y difícilmente el hombre aprende lo que cree ya saber” (Riva, 2001, p. 12).

Paola Leoni recuerda que: “Giovanni afirmaba que el imprevisto es la única esperanza” seguidora desde su juventud de la filosofía, labor educativa y altruista de Riva, en su conferencia dictada el 21 de abril del 20017 en el ICTE,¹¹ Ciudad de México, con motivo del quinto aniversario de la muerte de Giovanni; comenta que Riva estuvo dispuesto a iniciar una y otra vez desde cero, para vivir con los demás una amistad operativa, es decir, una amistad que comparte proyectos y, a través de la actividad diaria, los concretiza. Las obras

¹¹ Instituto Científico Técnico y Educativo.

se construyen trabajando juntos, en el día a día y por ello estas obras se renuevan constantemente evitando así ser caducas. En esta amistad no debe buscarse el aprecio o el amor del otro sino que es una búsqueda para “volverse junto al otro, más libre, más humano, más experto en amar que en ser amado” (Leoni) que es el principal objetivo de todas las obras si quieren ser sanas y fructíferas.

La obra de Riva se inició con los jóvenes a través del trabajo como educación no formal; un trabajo que no busca satisfacción, éxito, grandes ganancias o las conquistas sino la respuesta a las grandes preguntas de la existencia a través de la amistad operativa y, de ahí, como ya he referido, se extendió a los hijos de aquellos que estaban convencidos de que esta amistad operativa y que va al rescate de las necesidades espirituales o materiales del hombre era el camino para la realización. En ese tipo de convivencia reside la posibilidad de realizarse que debe ser el principal objetivo también de la educación formal y, en el día a día, ¿cómo se logra este objetivo? A esta pregunta Giuseppe Staccia respondió durante la entrevista:

Dentro de nuestra escuela no hay una competencia de quiénes son más buenos o lo pueden hacer mejor, sino que se trata de trabajar con los más lentos, con los que les cuesta más, y los más buenos tratan de jalarlos [...] ésta es la gran diferencia.

También le preguntamos si la escuela “Miro” forma parte de la corriente educativa conocida como “Las Escuelas de Reggio Emilia” fundadas en 1945 por Loris Malaguzzi, a lo que contestó: “que son dos experiencias distintas; pero agregó que, desde 1981, colaboran con la Alcaldía en la gestión de algunas de esas escuelas y la capacitación de sus profesores.”

Ninguno de estos tres italianos (Montessori, Malaguzzi y Riva) inició su labor como un proyecto preconcebido en el papel: todo partió de encuentros, situaciones que había que resolver, buscando y encontrando respuestas prácticas para una realidad difícil, una realidad social construida por el mismo hombre y por tanto

susceptible de ser modificada para su bienestar. En todos sus proyectos buscaron educar para la libertad, entendida como elección basada en el conocimiento de la realidad y en la razón; todos ellos criticaron a la escuela tradicional de su tiempo por ser castrante y manipuladora y pensaron en el educador como un acompañante que debe liberarse de prejuicios y ser un gran observador del educando para que de ese modo este último pueda descubrir, razonar, opinar. Es claro que buscaron una nueva forma de educar que motivara la consciencia en el Otro con la o mayúscula, de manera muy clara en Riva y Montessori (ambos profundamente religiosos) y más difusa en Malaguzzi, pero también en este último está presente la realización del espíritu y, en todos ellos, la búsqueda y realización plena del ser. Este es el legado de estos grandes educadores para la niñez, para la juventud, para la humanidad.

REFERENCIAS

- Chateau, J. (2003). *Los grandes pedagogos*. México: FCE.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2014). *Rizoma*. México: Fontamara.
- Flavel, J. (1993). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Psicologías Siglo XX. México: Paidós.
- Gadotti, M. (2004). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI Editores.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Temas de la Infancia. España: Limpergraf.
- Montessori, M. (1956). *El Niño*. Versión de J. Rodolfo Lozada. México: SEP.
- Nesti, A. (2010). *Los años, los amigos y Dios*. México: Asociación Mexicana de Promoción y Cultura Social/Instituto Científico, Técnico y Educativo. Colección Diálogo y Autocrítica, (59).
- Riva, G. (1999). *Per la scuola*. Italia: One Way.
- Staccia, G. Entrevista realizada en el ICTE el 5 de Marzo del 2016 en la Ciudad de México por Emile Marín, traducida del italiano por Tania Severi.
- Standing, E. M. (2013). *La revolución Montessori en la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Yaglis, D. (2015). *Montessori, la educación natural y el medio*. México: Trillas.

GIOVANNI RIVA Y LA EDUCACIÓN: LA PASIÓN INFINITA¹

Angelina Volpe²

Giovanni Riva (1942-2012) nació en Milán. Desde pequeño tuvo una gran pasión por el estudio y la literatura, pero sus padres no habrían podido mantener sus estudios superiores si no hubiera sido por la posibilidad de enviarlo al Seminario Pío XI de *Venegono inferiore* que en aquellos tiempos era la única manera, para los jóvenes de familias de modestas condiciones económicas, de continuar sus estudios. Giovanni contaba a sus amigos que de pequeño iba incluso a vender dulces al cine para poderse comprar sus libros.³

El seminario definitivamente no era la escuela que habría preferido, pero aquella era la única circunstancia *inevitable*, más tarde dirá: “Hay circunstancias que no se pueden eliminar, tal y como se presentan, y éstas seguramente las pone el Misterio” (Riva, 2014a,

¹ La traducción del italiano al español fue realizada por Víctor García Salas, profesor del ICTE.

² Angelina Volpe trabaja en la Nasa University en Nagoya, Japón. Tiene Doctorado en Misiología en la Universidad Gregoriana de Roma.

³ Una primera y breve biografía di Giovanni Riva se encuentra en: A. VOLPE, Giovanni Riva (1942-2012) no kyoikukan (La visión educativa de Giovanni Riva), en Id., Koe. Ningen to sono tamashii (Voz. El hombre y su alma), Don Bosco sha, Tōkyō, 1996, pp. 60-67.

p. 27)⁴ le hizo encontrar a algunos profesores, “a algunas personas de una fuerte humanidad y de una poderosa inteligencia” (Riva, 2008, p. 14), que se le quedaron para siempre en el corazón por su entrega a la búsqueda de la verdad

En 1962 sale del seminario y se inscribe en la Universidad Católica del Sagrado Corazón. Habría querido ser médico, pero los varios trabajos que emprendió para mantener sus estudios (entre ellos el trabajo de asistente en un instituto para ciegos y el de corrector de pruebas) no fueron suficientes para afrontar los costos de la facultad de medicina. Tuvo, pues, que *conformarse* con la Facultad de Filosofía y Letras. Pero también ésta fue una elección —diría— providencial, porque lo llevó a descubrir su primera vocación, la de poeta y escritor. De hecho, comienza, siendo aún estudiante, a escribir poesía, novela y cuento,⁵ pero después abandonará este *primer amor* porque descubrirá otro al que le dedicará toda su vida, la educación. Más tarde, cuando sus amigos le preguntarán por qué no seguía cultivando su talento literario, responderá: “Tengo otra tarea en la vida que no es la de dedicarme a escribir poesías y novelas” (Leoni, 2008, p. 93).

El segundo amor

Mientras cursaba sus estudios universitarios, Giovanni comienza también a dar clases de literatura y de filosofía en escuelas de educación superior, profesión que elegirá también después de haber obtenido el título universitario.⁶

En los años setenta, en Reggio Emilia, la ciudad más *roja* de Italia, funda la cooperativa de Escuelas e Institutos Libres y Autogestivos

⁴ Vacaciones centrales The Others & The Great Company, 1-10 de agosto de 2010, (Copyright: The Others). Para la compilación de este artículo nos hemos servido de documentos inéditos que indicaremos con la palabra: “copyright:...”.

⁵ Muchas de las obras de Giovanni Riva permanecen aún inéditas. Una de sus más recientes publicaciones literarias es la traducción al español de algunas de sus poesías: G. RIVA, *Poesías*, trad. V. García Salas, C. Ciade Castellanos, Ediciones del Lirio, Iztapalapa, 2015.

⁶ Será también editor y periodista.

(SILA)⁷ periodo conocido de los *años de plomo*. Son los años que generan una juventud sin padres, —como definirá Pasolini a los jóvenes de los años setenta—, que, después de la breve primavera del 68, o regresan al burguesismo del hacer carrera o de la cuenta de banco, o bien, como sucedió con algunos, se agregan a grupos de lucha armada, como el de las *Brigadas Rojas*, nacida, precisamente, en Reggio Emilia.

Las escuelas fueron de carácter católico, pero no en el sentido *confesional* del término. Giovanni y los amigos que colaboraban con él hicieron un enorme sacrificio económico, de tiempo y energía para fundarlas, porque deseaban, en aquel difícil momento histórico, contribuir al auxilio del hombre y de la sociedad, dando un lugar de humanidad y cultura a sus propios hijos y a los hijos de los demás, para que, “un día, ya como hombres maduros, pudieran vivir con inteligencia y con libertad su experiencia terrena” (Riva, 1999, pp. 15-16). Hombres, y no súbditos de ideologías estatistas o populistas, capaces de tomar en sus manos su destino y hacer, con su trabajo, la vida más vivible a sí mismos y a los demás. De hecho, se había dado cuenta de que la escuela italiana de Estado era sustancialmente *injusta* con los alumnos, los profesores y los padres, en cuanto que proponía un proyecto educativo que, en esencia, en lugar de ayudar a la sociedad a desarrollar sus propias potencialidades y libertades, imponía fines, valores y modalidades del uso del saber referidos al Estado mismo. (Riva, 1991, p. 8). En otras palabras, la escuela de Estado corría el peligro de convertirse en el lugar donde se producen los elementos sociales adecuados a las demandas de quien, como decía Anton Semenov Makarenko, “orgánicamente incorpora e interpreta el sentido del devenir social”. Sin embargo, aun citándolo, Giovanni critica a Makarenko por el hecho de que la protesta debe llevar, antes que nada, al cambio de sí mismos, de lo contrario, quien critica hoy será quien llegará al poder mañana y actuará peor, como advirtiera ya George Orwell (Riva, 2014c, p. 4).

⁷ De este complejo de escuelas, hoy permanecen sólo dos preescolares.

El estatalismo escolar es lo contrario de la educación, porque impide al educador y al educando proponer y verificar con libertad las varias hipótesis y propuestas educativas en nombre del dogma del Estado demagógico que, en este caso, es el único que puede indicar el camino justo (y único) para vivir. Esto, en un País democrático, es inaceptable: “si el Estado no se concibe como un instrumento al servicio de una comunidad nacional compuesta, significa entonces que éste quiere homologar y estandarizar a aquellos que insiste en considerar como sus ‘súbditos’” (Riva, 1999, p. 31).

El proyecto educativo

*¿Cuál fue el proyecto educativo de Giovanni?*⁸

En las escuelas que había iniciado había aulas, registros (si hubiera podido, Giovanni los habría abolido), programas didácticos especiales para las diferentes etapas de la edad, que tenían en cuenta las exigencias educativo-formativas del estudiante, las materias, los profesores y los padres. No eran escuelas estatales, pero sí abiertas a todos,⁹ es decir, que desarrollaban una “función pública dentro del sistema escolar nacional” (Riva, 1991, p. 5). Pero había un proyecto educativo que se desarrollaba a través de un método preciso y tendía a una finalidad igualmente precisa.

Si la escuela es el lugar y el tiempo de la transmisión del saber, en este proceso de adquisición del conocimiento la cosa más importante es el método. De hecho, es a través del método (en griego: *mèta odòs*, que se podría traducir como “camino a través del cual se llega a un determinado lugar”) que el joven puede verificar si aquella es la manera más ágil para verificar una determinada verdad.

⁸ Por la brevedad de este artículo no podemos hacer un análisis de los planes educativos y de instrucción que Giovanni Riva elaboró para cada tipo de escuela, desde el preescolar hasta la universidad.

⁹ De hecho, en el transcurso de los años había fundado diversos centros de formación, en Centro América y en la Ciudad de México, en 1995, la Universidad Instituto Científico Técnico y Educativo (ICTE), que se ha convertido en un lugar de adquisición de conocimientos, preparación profesional y, sobre todo, de amistad entre profesores, rector, empleados y estudiantes, ricos o pobres.

El primer aspecto del método es la observación de la realidad. El educador no debe proponer o, peor todavía, imponer sus ideas o razonamientos, sino una realidad objetiva que el educando tendrá que verificar. Alexis Carrel, premio Nobel de medicina que, en 1912, se jugó su carrera porque admitió que la curación de uno de sus pacientes no podía sino ser un milagro, decía: “Pocas observaciones y muchos razonamientos conducen al error, muchas observaciones y pocos razonamientos a la verdad” (2004, p. 35). Giovanni, en su *Pequeña antropología*, escribe en contra del prejuicio en el proceso de aprendizaje que un estudio es en sí: “una pregunta, pregunta y deseo de conocer; y no puede ser verdadero deseo ni verdadera pregunta, si no esperas una novedad, algo que todavía no conoces. [...] y difícilmente el hombre aprende lo que cree ya saber” (2001, p. 2).¹⁰ Podríamos añadir que esta advertencia es válida también para el educador: si éste no espera confirmar, en la confrontación de la novedad de sus alumnos, la verdad de lo que dice, no es un educador, sino sólo un transmisor de nociones que pronto serán olvidadas, una vez que se hayan utilizado para una función más o menos limitada en el tiempo.

Sin embargo, la observación de la realidad no acontece sólo a través de los cinco sentidos: es decir, no se puede reducir el conocimiento sólo a la experimentación científica del positivismo comtiano. La razón, que es el segundo punto del método, usa a su vez diversos métodos, dependiendo del objeto que se ha de conocer. Si un niño quiere conocer si su madre lo ama no usará el método físico-químico, colocándola en una olla para ver a cuantos grados alcanza su punto de ebullición, sino que observará el comportamiento de su madre y lo evaluará para confirmar su hipótesis de que ella lo ama. Si queremos saber cuánto es 2×2 , usaremos el método matemático porque el objeto a conocer es una verdad matemática. Pero si queremos saber si nuestra madre nos ama usaremos la observación de sus actos, o testimonios verídicos, que puedan

¹⁰ N. del T. La obra se encuentra traducida al español: Garabatos, Hermosillo, 2013.

conducirnos a la confirmación de esta hipótesis. En este caso la verdad a alcanzar se define como “certeza moral”, o mejor “certeza de hecho”, si queremos evitar la ambigüedad del término *moral*.¹¹

En cualquier caso, para todo método (científico, matemático, filosófico, entre otros), acercarse a la realidad quiere decir, antes que nada, acercarse a ella sin prejuicios. Sin embargo, sin prejuicios no quiere decir sin juicio. Se observa la realidad juzgándola, pero para juzgar se necesita un criterio (en griego *krino* quiere decir juzgar). ¿Cuál es, pues, el criterio justo que se debe proponer al educando para que lo experimente? Ciertamente no es el que se ensarta a fuerza en la cabeza de un muchacho, como si éste fuera un *whiteboard* donde se puede escribir lo que se quiera. Es, en cambio, el que el joven mismo encontrará, ejerciendo su inteligencia y su libertad, dentro de sí, como el conjunto de evidencias, valores y exigencias que están, de manera innata, en el corazón del hombre. “El principio de identidad, de causalidad, de no contradicción, que la parte es más pequeña que el todo, son todas verdades innatas en el hombre. De la misma forma son también naturales la exigencia de justicia y de felicidad” (Riva, 2014c, p. 11). Eh ahí, pues, que el educador se convierte, como el nombre mismo de educación evoca, en “alguien que saca” aquella que se podría definir como “experiencia elemental”. El conocimiento, escribe Riva, es un encuentro, el encuentro entre el criterio (experiencia elemental) y la realidad: de este encuentro nace el juicio (2014c, p. 13).¹² Si el criterio se aprende de jóvenes, toda la vida se volverá un trabajo cultural, porque del juicio nace la acción como intento de conocimiento de la realidad para modificarla de acuerdo a la experiencia elemental. De hecho, cultura tiene la misma raíz de *cultus*: *cultivando* la hipótesis de humanidad que el Misterio ha puesto dentro de cada uno de nosotros se le rinde el verdadero *culto*.

¹¹ Sobre los diferentes modos de proceder de la razón véase: G. RIVA, *Per conoscere Gesù*, One Way, Reggio Emilia, 1998, pp. 142-144. N. del T. También esta obra se encuentra traducida al español: Ediciones de las Sibilas, México, 2011.

¹² *Cfr.* (Segunda lección, 20 de octubre de 1987).

En síntesis, la finalidad de la educación es ésta: introducir a las nuevas generaciones en la realidad, provocando en ellas el despertar del significado último de la realidad misma (Riva, 1999, p. 16).

Educación: la no neutralidad

La educación como auto-desarrollo y evolución natural es para Giovanni una utopía y un engaño porque nadie se educa realista-mente a sí mismo.¹³ Este trabajo es tarea del educador (Riva, 1996, p. 2).¹⁴ En el ámbito escolar el educador no es un transmisor de nociones, si así fuera bastaría con una computadora, sino aquel que, a través de la enseñanza de su materia, instrucción, pasa al educando los valores que él ya ha vivido en primera persona (2014c, pp. 44-45).¹⁵ En pocas palabras: el educador transmite una humanidad. ¿Pero qué humanidad? La que está en consonancia con la experiencia elemental de la que hemos hablado. También Stalin y Hitler tenían sus escuelas, pero lo que se enseñaba en ellas era, sí, la transmisión de una experiencia, pero en este caso contraria a la experiencia elemental universal del corazón del hombre, que pide justicia, amor, igualdad, verdad.

El educador, transmitiendo una experiencia, no puede ser neutral. El neutralismo en el proceso educativo es imposible, porque, transmitiendo los contenidos de la materia que se enseña, se transmiten también el significado y el modo de uso de la materia misma. Por otra parte, quien sostiene que la educación debe ser neutral se contradice, porque hace una afirmación que quiere que los demás acepten como verdad. Pero, aun si es lo contrario del neutralismo, que es desinterés e irresponsabilidad, la educación no puede ser

¹³ Riva solía citar la *Sinfonía pastoral* de Gide donde se habla de una niña que ha vivido en un estado de subdesarrollo completo, criada por dos ancianos mudos. No teniendo una provocación para hablar, para actuar, no sacaba de sí lo que potencialmente habría podido. No había encontrado quien la educara.

¹⁴ 13 de enero, 1996.

¹⁵ Es obvio que los primeros educadores son los padres, quienes se preocupan no sólo de alimentar al niño, sino también de introducirlo en la realidad. (Sexta lección, 22 de febrero de 1998).

tampoco autoritarismo, que es obligar al educando a aceptar presuntas verdades sin que se indaguen sus razones. El educador, aun si propone una manera de aproximarse a sí mismos, a los demás y a toda la realidad, lo hace sin eliminar la libertad del educando. De hecho, este último tendrá que verificar si la propuesta le corresponde o no y, si le corresponde, hacerla suya para utilizarla como hipótesis de trabajo para avanzar en el conocimiento y en la manipulación de la realidad y lograr incluso ver más lejos que el propio maestro. Por tanto, el educador es aquel que ayuda al educando en este proceso de realización humana, aquel junto al cual se crece (*augeo*) y se vuelve uno más (*magis*). Además del neutralismo, Riva señala también, como gravísimo error en el proceso educativo, otra actitud: la del escepticismo, que es una consecuencia del neutralismo mismo. En una pequeña obra maestra, *Per la scuola*, texto que nace de un curso que dio en 1998 a profesores y padres, el autor lo describe de la siguiente manera:

El escepticismo consiste no en la duda razonable que provocan problemas objetivos, sino en la duda sistemática ante todo; ésta provoca en el joven la falta de certeza sobre la positividad de cualquier realidad y, por tanto, alimenta su incapacidad de ser positivo, protagonista, constructor y capaz de pasión (Riva, 1999, pp. 18-19).

El escepticismo lleva, pues, a la grandísima consecuencia de no permitir la confianza de fondo necesaria para vivir, que la naturaleza misma, por medio de signos concretos, ofrece ya al niño lactante. El niño que llega al mundo del vientre de la madre encuentra lo positivo en el seno de ésta que lo calienta y lo nutre. Algo positivo se le ofrece a este nuevo hombre que le permite “afrentar el horror del mundo en el que no tiene de dónde apoyarse” (Riva, 2010, p. 19).¹⁶ La confianza es dada por la experiencia: se aprende precisamente por medio de los signos que se encuentra en el transcurso de la vida, incluso en

¹⁶ “La confianza de fondo es piedra angular de una personalidad sana: una actitud hacia sí mismos y el mundo que se remonta al primer año de vida”, recuerda Riva a los jóvenes durante un seminario sobre la educación en el verano del 2010, en el Passo del Tonale, citando al psicólogo del desarrollo Erik Erikson. Apuntes de las vacaciones centrales, 1-10 de agosto, 2010.

los momentos más dramáticos que, paradójicamente, son los que más pueden despertar en el hombre la pregunta por un significado positivo de la propia existencia. Ahora bien, el no escepticismo no es el optimismo absoluto: es saber juzgar los acontecimientos con base en aquella búsqueda de positividad no *instintiva*, sino, más bien, *natural* que permite no dejarse aplastar por los acontecimientos mismos. El escéptico, en cambio, es aquel que rechaza el seno, sin probar de él la leche, diciendo que quizás está envenenado. Así muere de hambre, como el asno de Buridán.

La otra consecuencia del neutralismo es el relativismo. El relativismo, escribe Riva, consiste en afirmar que todas las verdades son iguales y que, por lo tanto, no hay nada que sea más justo o más verdadero (Riva, 1999, p. 19). Un cuchillo puede servir para pelar una manzana, cortarla y ofrecerle un pedazo a alguien más, o bien como instrumento para matar. Para el relativista significa que el educador puede presentar al joven las dos posibles acciones como si tuvieran el mismo valor, amar y matar, pero razonablemente no pueden ambas ser justas (2009, pp. 62-63).¹⁷ Realistamente, entre las dos, el bien debe ser sólo uno. Si no se admite la existencia de un *bien* universal y común al género humano en el que las jóvenes generaciones son educadas, entonces habría sido inútil condenar a los nazistas juzgando su moral como injusta (Lewis, 2003, p. 27).¹⁸ De hecho, en sus consecuencias prácticas, el relativismo es delictivo, además de falso.

Neutralismo, escepticismo y relativismo, que se sintetizan en la así llamada posición del pensamiento débil, *matan* a los jóvenes y se los dan como alimento al poder. Porque donde todos los valores están bien, donde ya no hay nada verdadero, tiene razón el más fuerte, o mejor, el más violento del momento, de quien los jóvenes se vuelven súcubos y temerosos.

¹⁷ Apuntes de las vacaciones centrales, 2-11 de agosto, 2009.

¹⁸ Éste es el ejemplo que usa C.S. Lewis, otro autor amado por Riva, en una de sus conversaciones radiofónicas en los años '40.

El tema del *poder* y de la necesidad de estar siempre vigilantes para no caer en tentación es un tema recurrente en el pensamiento de Riva. De hecho, un educador fácilmente podría volverse un hombre de poder si, por ejemplo, desapareciera la persona integral del joven detrás de la etiqueta de alumno o estudiante. Reduciendo al joven a un particular, al de alguien que debe producir un buen rendimiento escolar, se le reduce a ese particular, rompiendo su totalidad. La consecuencia es gravísima: la de hacer experimentar al educando el hecho de que, para sobrevivir en un cierto ambiente, es necesario volverse mezquino, olvidando que se es un complejo de necesidades, que indican la necesidad central que el hombre tiene, la de realizarse a sí mismo (Riva, 2003, pp. 49-50).

La comunidad educante

El trabajo educativo es delicadísimo. Riva lo pone entre los trabajos más nobles y riesgosos. Noble porque es gratuito: un maestro, en la mayor parte de los casos, no recogerá el fruto de lo que ha sembrado. Riesgoso por la tentación de instrumentalización del educando en nombre del funcionamiento de un proyecto que no es intrínseco al muchacho. (Riva, 1994, p. 3). Por esto, es importante que el educador recupere, antes que nada, su propia humanidad, comprometiéndola en la vida, también a través del propio campo de conocimiento o materia particular. Enseñar una materia como la geometría, por ejemplo, no significa sólo hacer aprender el teorema de Pitágoras. Si el profesor, a través de su materia enseñara al muchacho a verificar que en todas las cosas existe una armonía, un orden y una medida, de esta manera la enseñanza de la geometría no se volvería un fin en sí misma. Riva ponía en guardia a los jóvenes profesores que participaron en el seminario del verano del 2009, con el título “Lo único necesario”, a no hacer como aquel profesor que decía a sus alumnos: “Si no existieran las matemáticas me mataría”. Este profesor, aun conociendo perfectamente su materia, según Riva, no enseñaba nada, peor aún, los influenciaba negativamente porque volvía absoluto un particular. En cambio, el

profesor inteligente es aquel que tiene presente todos los factores de la realidad, a pesar de partir de uno de sus particulares (Riva, 2009, p. 66-67).¹⁹ Pero, si un educador debe, antes que nada, profundizar en su propia humanidad para invitar a sus alumnos a hacer lo mismo, esta profundización no la puede hacer solo. Si el hombre pudiera solo, como si hubiera nacido de partogénesis, no habría ni siquiera necesidad del lenguaje, o de la inteligencia que exige por naturaleza la colaboración con otras inteligencias.

De hecho, el fundamento del proyecto educativo de Giovanni Riva se puede resumir en un concepto y en una práctica muy simples: la vida es compañía y educar es, por eso, un “acompañar”. La relación maestro-alumno es un acompañamiento, que se basa en la consciencia del origen común, de la comunión originaria y constitutiva del ser, por parte de una humanidad a la humanidad que se desarrolla en otro ser: ese reconduce siempre a lo esencial, que nunca es un “yo”, sino más bien un “nosotros”. “Si hay una humanidad en mí” —escribe Riva en 1994 en *La comunidad educante*—, “ella no puede ser algo que vale sólo para mí; ella vale ‘para nosotros’; mi humanidad es nuestra humanidad” (p. 7). Cuanto más se descubre este sentido del origen común tanto más se desarrolla la propia personalidad, y tanto más uno es sí mismo.

Es sorprendente notar la madurez que se abre paso en el joven cuando se da cuenta de este sentido del origen común, de este sello de universalidad implícito en la unicidad e irrepitibilidad del propio ser: cada una de sus acciones, incluido el estudio, el pensamiento, incluso el gesto más humilde y secreto asumen un valor inmenso y la responsabilidad nace de lo íntimo de la libertad, no de la obligación de una moral externa (1994, p. 10).

En las escuelas fundadas por Giovanni Riva, también entre los adultos (profesores y padres) existía una amistad, que se volvía instrumento de ayuda entre ellos y una gran ventaja para los educandos.

¹⁹ Lección del 9 de agosto de 2009, 18:30 horas.

De hecho, la cooperativa SILA²⁰ era una comunidad educante, como lo es hoy el ICTE. Aunque respetando el misterio del otro, nunca se deja a nadie solo. El ritmo escolar se intercala con gestos comunes para compartir, como paseos, competencias deportivas, celebraciones, actividades culturales y de voluntariado, donde todo es cuidado en los mínimos detalles, no tanto en lo que se refiere a los particulares técnicos, también estos importantes, sino en lo que se refiere a la atención dedicada a cada una de las personas. Cada uno es solicitado a poner en práctica la hipótesis de trabajo de mirar a los otros como el centro de todos los derechos y a sí mismo como el de todos los deberes. Con esta frase, tomada en préstamo del filósofo francés Vladimir Yankelevich, Giovanni Riva inauguró las vacaciones internacionales de agosto del 2009 (Riva, 2009, pp. 5-6).

Las vacaciones internacionales fueron, y son aún, la oportunidad para los jóvenes y los adultos involucrados en la compañía de amigos que se había congregado alrededor de las escuelas de pasar un periodo veraniego no *vacuus* (palabra de la que deriva *vacación*). Esta iniciativa nace también de la preocupación por el crecimiento de los jóvenes. De hecho, el trabajo educativo no se reduce sólo al tiempo escolar, sino a todo el tiempo de la vida. “Abandonan los estudios y le dan los libros a las vacas”, escribe Giovanni en una carta al grupo de universitarios de *The others*, nacido precisamente de algunos muchachos que habían frecuentado las escuelas SILA:

en el periodo de las vacaciones a menudo se cae en el no hacer nada [Añade] el tiempo no se puede elegir, por eso no puede ser “libre”. La libertad, más bien, es propia del hombre que, sí, puede elegir quererse liberar (Riva, 2014b, p. 3).²¹

²⁰ Las actividades de la Cooperativa SILA pasaron a partir del 2012 a la nueva cooperativa Comunidad Educante.

²¹ Cuaderno n. 2, julio 2014.

Del “no me importa” al “me importa”

Desde los inicios de los años setentas Riva y sus amigos invitaban a los jóvenes a unas vacaciones, que más tarde se convertirán en una cita fija anual, en agosto, en los Alpes italianos, donde el centro es la atención a quien está a un lado cuando se camina, se juega, se estudia o se come. “¿Cómo podré vivir bien este momento?”, dice al inicio de las vacaciones del 2009, “si trato de hacer que el que está a mi lado lo viva bien, porque esta pertenencia al otro, a los otros, está en la constitución misma de mi yo” (Riva, 2009, p. 6).

He aquí, pues, que, en el trabajo educativo, se puede llegar hasta la pasión y el amor:

Yo puedo amar a doscientas personas con un amor tal que daría la vida por cada una de ellas, y las amo porque mi razón me dice que tienen un destino que vale más que todas las cosas que les doy. Un destino infinito, grande como el mío; son amadas por Dios. Jesús, que veía todas las bestialidades de los hombres, y sin embargo los llamaba “mi ovejas” [...] El afecto es una entrega de la vida a otro por su destino. No son las técnicas que crean la educación o el amor, sino mi pasión (Riva, 2009, p. 8).

La pasión y el compromiso por el hombre, no el hombre teórico de la filosofía o de la sociología, sino el hombre de carne y hueso, nacido de mujer, que como tú llora y ríe, y por la realidad en la que está inmerso: esto es lo que Giovanni Riva transmitía a quien encontraba. No trabajó nunca solo, sino con aquellos, sus alumnos de la escuela, que encontró *por casualidad*, que fueron *contagiados* por él y que libremente aceptaron colaborar con su proyecto de responsabilidad con el mundo.

La filosofía más grande es el amor, decía Giovanni. De hecho, el amor al conocimiento es amor al hombre; transmitirlo a las jóvenes generaciones es siempre un acto de amor y, retomando las palabras de don Lorenzo Milani, “el estudio es para servir”. Servir, antes que nada, a sí mismos, porque es un trabajo constante para alcanzar el propio verdadero yo, el yo que es apertura al infinito y nostalgia del

totalmente otro,²² y servir a los otros, porque pertenecemos todos al mismo origen y al mismo destino.

REFERENCIAS

- Carrel, A. (2014). *Riflessioni sulla condotta di vita*. Siena: Cantagalli.
- Leoni, P. (2008). *Colui che raccoglie e perdona*. N.D.: The Others.
- Lewis, C. S. (2003). *Il crisantemo così com'è*. Milano: Adelphi Edizione.
- Riva, G. (2001). *Chiisana Kirisuto Kyō ningengatu (Pequeña Antropología cristiana)*. Tky: Don Bosco.
- Riva, G. (2010). *El hombre pregunta de realización*. Reggio Emilia: (Copyright: Vacaciones centrales The Others & The Great Company, 1-10 de agosto de 2010)
- Riva, G. (2014a). *El hombre en busca de realización*. Reggio Emilia: Copyright: The Others.
- Riva, G. (2014b). *El tiempo ideal* (Cuaderno no. 2). N.D.: The others.
- Riva, G. (2014c). *Ideario. Lecciones a una comunidad educante*. Reggio Emilia: (Copyright: Opera di Nazareth).
- Riva, G. (1996). *La educación: apuntes de un encuentro sobre la educación*. Reggio Emilia: (Copyright: ODN).
- Riva, G. (1994). *La comunidad educante*. Pro manuscrito. Reggio Emilia: ODN.
- Riva, G. (2009). *Lo único necesario*. N.D.: The others.
- Riva, G. (1998). *Per conoscere Gesù*. Reggio Emilia: One Way.
- Riva, G. (1999). *Per la scuola*. Reggio Emilia: One Way.
- Riva, G. (2008). *Porque ser educador*. Roma: (Copyright: Compañía de los educadores, 2 de julio).
- Riva, G. (1991). *Un proyecto educativo. 1. Identidad y finalidad*. Reggio Emilia: Nuova Scuola.

²² Riva desarrolla este tema, sobre todo, en el capítulo C de su *Pequeña antropología*.

CONOCIMIENTO, PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.

Eduardo Velázquez Suárez

De la pretensión de convertir a la pedagogía y la práctica pedagógica en una aplicación de principios científicos, que pueden ser explicados causalmente, hemos pasado a reconocer que es una tarea artística, creativa, incierta y cargada de conflictos. De creer que el conocimiento sobre la pedagogía y la práctica pedagógica debe ser producido objetivamente por investigaciones externas, para ser replicado en las aulas; hemos pasado a estimar que el conocimiento primariamente es personal, construido a partir de la experiencia práctica, narrado en biografías e historias, estudios de casos, en conversación reflexiva con los contextos de trabajo.

De estar cifrada la investigación en cuál es la pedagogía que produce un aprendizaje eficaz en los alumnos. Desde el comienzo de los ochenta, se ha producido un giro entendiendo que, para conocer qué es una buena práctica pedagógica, es indispensable tener en cuenta y comprender las representaciones de los enseñantes y alumnos. En la última década, en suma, hemos llegado a sustituir la teoría para la práctica pedagógica, como conocimiento proposicional, por un proceso de reflexionar o tener conocimiento implícito en las acciones.

La investigación educativa contemporánea se ha visto agitada, en el largo parto de independencia del campo empírico-natural por parte de las ciencias humanas, por un extenso debate –ya por suerte superado– de dicotomías: entre el positivismo y el naturalismo; entre lo nomotético y lo ideográfico; entre lo empírico-analítico y lo “iluminativo”, que parecía resucitar el viejo dualismo neokantiano –por ello decimonónico– entre “*Naturwissenschaften*” y “*Geisteswissenschaften*”. Este proceso de desprendimiento de la matriz positivista, nomotética y empírico-analítica, propio de una racionalidad técnico-racionalista, ha confluído en una pluralidad de perspectivas, agudizadas con la crisis de la modernidad.

El lugar de la teoría ha cambiado en relación con la práctica, ahora se concibe que la teoría, en sentido débil, es un lenguaje posible, no del todo coherente, que expresan los propios prácticos, al servicio de la descripción y comprensión de sus pensamientos o acciones. Tras la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en ciencias sociales, una de las manifestaciones últimas de estos cambios está en el conocimiento de la pedagogía y la práctica pedagógica, ahora se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje. Como tal, se concentra en los procesos y dimensiones *in situ* de la vida, buscando una comprensión “densa” del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contextos en los que están inmersos.

Conocimiento pedagógico

En el campo del conocimiento científico, además de las ciencias formales, como lógica o matemáticas, suele aceptarse como obvio que, dentro de las ciencias empíricas, podemos distinguir entre ciencias de la naturaleza y ciencias sociales o humanas. El debate epistemológico, desde la segunda mitad del XIX, ha consistido en si sólo hay un método científico y una forma de explicación válida, positivismo, y en tal caso en qué consiste dicho método (por ejemplo reformulaciones de la filosofía de la ciencia postpositivista); o

si cabe defender en el caso de las ciencias sociales –desde diferentes ángulos– una metodología propia, en función de su objeto y modo de acceso al conocimiento, ajeno al modo de proceder científico-natural: el método propio sería hermenéutico o interpretativo, con el objetivo de “comprender” las acciones humanas.

Debido al acento que los pensadores de orientación hermenéutica ponen en el peso de la tradición (precomprensión o prejuicios), como condicionantes de la propia interpretación, se ha resaltado con fuerza la necesidad de una crítica de las ideologías, que supere los condicionantes hermenéuticos, para que de este modo, de acuerdo con McCarthy (1992, p. 139), se “redujeran la dependencia que la comprensión tiene del contexto y dieran cabida tanto para la explicación cuasi-causal como para la crítica”, con lo cual tenemos –a grandes rasgos– el panorama de los tres enfoques o perspectivas en que se han movido las ciencias humanas y dentro de ellas, la pedagogía, la práctica pedagógica y propia teoría pedagógica. De este modo existe un cierto consenso en que podemos distinguir, en paralelo con lo que sucede en las ciencias sociales, con las limitaciones que toda división implica, tres grandes tradiciones teóricas y prácticas de la pedagogía y la práctica pedagógica: *técnico-instrumental*, con una racionalidad estratégica o teleológica; *interpretativo-cultural*, con una racionalidad práctico-deliberativa; y *crítica*, con una racionalidad crítico-emancipatoria (crítica de las ideologías). Si bien hay criterios más o menos claros para distinguir la primera de las otras dos, no es tan evidente la distinción entre la perspectiva interpretativa y crítica.

Cuando se recurre, como único modelo de ciencia aceptado, al empírico-natural y la epistemología positivista derivada, habrá que forzar el *corpus* pedagógico con una camisa de fuerza que le viene demasiado estrecha. Inscribir hoy el conocimiento pedagógico en un espacio y modo propio no debe intentarse buscando una fundamentación epistemológica heredada de la ciencia natural, como muchas veces se ha hecho, buceando en la disolución de algunos estándares positivistas apoyos que, en el fondo, suponen el

propio ideal de la ciencia unificada. Cualquier intento de definir las ciencias sociales al modo de las naturales, añorar una concepción meramente tecnológica de las mismas, está ya –por suerte o desgracia– condenada al fracaso.

Inscribir a la pedagogía y práctica pedagógica en las ciencias sociales no significa que se limiten a aplicar principios propios de estas ciencias antropología, sociología o –como ha sido “normal”– de la psicología. Tampoco se trataría de volver, del mismo modo, a la propuesta de Dilthey, en que frente a la oposición entre “ciencia natural” y “ciencias de la cultura” o sociales, la pedagogía perteneciera, como *Geisteswissenschaft*, a las segundas. La oposición hoy la establecemos de otro modo, aunque sí reivindicamos el lado hermenéutico presente en Dilthey. Como perteneciente a las Ciencias Sociales, la pedagogía se encuadraría en lo que Habermas, en su *Teoría de la acción comunicativa*, llama “las ciencias que se ocupan de la tradición cultural, de la integración social y de la socialización de los individuos”.

Defendiendo un núcleo teórico propio, determinado por la especificidad de su objeto de estudio, soslayamos la cuestión sobre qué es la ciencia en general, ya que planteado así, es el modelo de la ciencia empírico-natural el que aparece, consideramos como estrategia adecuada *desviar* o cifrar el debate al campo del conocimiento social y –de paso– evitar el tener que “forzar” los estándares científico-naturales para que epistemológicamente los pueda cumplir el conocimiento pedagógico. Como ha dicho magistralmente Geertz, ya hoy no consideramos a las ciencias sociales como:

ciencias naturales subdesarrolladas que esperan sólo el tiempo y la intervención de las regiones más avanzadas de la ciencia para adquirir solidez, [...] liberadas de la tarea de convertirse en individuos taxonómicamente honorables, las personas que se califican de científicos sociales han logrado la libertad necesaria para desarrollar su trabajo en función de sus necesidades, y no de acuerdo con las ideas heredadas sobre lo que deben o no deben hacer (1980, p. 33).

No participamos, por tanto, ya del ideal de un monismo metodológico, ni pretendemos un *new dualism* en la investigación educativa; pero sí apostamos porque el ideal de naturalización del conocimiento pedagógico está, para bien o mal, casi definitivamente agotado, siendo la comprensión hermenéutica de las acciones el ámbito propio de las ciencias sociales y en específico, de la pedagogía y la práctica pedagógica.

La constitución de un campo propio: comprender frente a explicar

Si la explicación [*explanation*] es el modo de dar cuenta de los fenómenos naturales por medio de establecer conexiones contantes entre sus elementos, la comprensión [*understanding*] sería el modo de dar cuenta de las instituciones y acciones humanas, desde las creencias e intenciones que les confieren sentido. La legitimidad de una comprensión hermenéutica de las acciones, como decía Gadamer viene dada en cuanto que “la sociedad humana vive en instituciones que aparecen comprendidas, transmitidas y reformadas como tales; en suma, determinadas por la autocomprensión interna de los individuos que forman la sociedad” (1992, p. 232).

Desde Dilthey y Windelband, es común la oposición, revitalizada hoy en relación con las metodologías cuantitativas/cualitativas, entre teorías nomotéticas, propias de las ciencias físico-naturales y que requieren una verificación con métodos cuantitativos para la explicación [*erklären*], predicción y posterior emisión de leyes generalizables; y teorías ideográficas, propias de las ciencias sociales, que se basan en una comprensión [*verstehen*] cualitativa de las conductas en contextos particulares y marcos culturales e históricos. El giro interpretativo se constituye en metodología propia de las ciencias sociales cuando mantiene, en palabras de Apel, que “es imposible lógico-conceptualmente y metodológicamente reducir a explicación causal la comprensión intencional de las acciones dirigidas hacia fines, sencillamente porque en ese caso también

perdería su sentido el concepto de explicación causal, propia de las ciencias naturales” (1985a, p. 99). Unido a esto, en los últimos años se ha destacado igualmente la dimensión ética de la práctica pedagógica, mostrando cómo las decisiones educativas implican conflictos de valor, que inevitablemente están basados en creencias, conocimiento tácito sobre lo que es bueno o deseable. Este aspecto no se identifica sólo con una cierta “ética” profesional, sino –en sentido más amplio– abarca que el sujeto comprenda, delibere y decida colegiada/dialógicamente el complejo marco social, político y moral de la práctica pedagógica. Fenstermacher señala que la práctica pedagógica, como interacción humana, es una empresa moral que implica aspectos de imparcialidad, justicia, corrección y virtud; “se define –dice– no por las capacidades técnicas de los profesores sino por las intenciones educativas y propósitos morales con que comprenden su trabajo” (1990, p. 139). Para Gadamer no cabe una posición crítica, pues para serlo necesitaría partir de una posición privilegiada, cuando ha de contar con un criterio y fundamento que –a modo de principio– ya está dado. Por el contrario, Habermas en su crítica, aun reconociendo el mérito de la hermenéutica como enfoque para las ciencias sociales, considera que la reflexión tiene como función última, no sólo reconocer la supuesta realidad de las situaciones y tradición histórica, sino intentar transformarlas. Desde la posición hermenéutica una epistemología de las ciencias sociales tiene que partir de que el conocimiento del objeto sólo puede lograrse en la mediación histórica de sus efectos, que han condicionado nuestro modo mismo de comprender ahora dicho objeto.

Entre hermenéutica y crítica de las ideologías

El debate entre hermenéutica (Gadamer) y crítica de las ideologías (Habermas) alcanzó su punto álgido a fines de los sesenta y comienzos de los setenta. Reconstruyendo brevemente la polémica, en 1965 aparece la segunda edición de *Wahrheit und Methode* de Gadamer, que había sido originariamente publicado en 1960, en cuyo prefacio se recogen ya un primer grupo de críticas. Habermas

en *La lógica de las ciencias humanas* (1967) lanzó un conjunto de críticas a la parte de la obra de Gadamer, en especial sobre su cap. 9: “La historicidad de la comprensión como principio hermenéutico”, en que rehabilita el “lado conservador” de toda interpretación: El papel de la tradición y el prejuicio, así como los efectos de la conciencia histórica; por desdeñar el papel activo crítico-reflexivo del intérprete sobre lo interpretado.

El debate se centra en el condicionamiento de la propia tradición en la comprensión de la realidad, frente al que Habermas defiende una crítica de las ideologías que pueda promover la emancipación del hombre, en función de una sociedad justa y de una acción comunicativa no distorsionada. La oposición de Habermas, en este célebre debate, es que justo hay que superar la propia tradición haciendo una crítica de las ideologías que desenmascaren el poder ideológico del lenguaje. Los prejuicios, reconociendo su condición de posibilidad del conocimiento, pueden ser hechos transparentes, por medio de la reflexión. Habermas resumía su primera posición crítica así:

El consenso de fondo que acompaña a las tradiciones [...] puede ser el resultado de una pseudocomunicación. La libertad de movimiento de una comprensión hermenéutica ampliada a crítica no puede quedar, por tanto, ligada al espacio de convicciones vigentes, que la tradición circunscribe (1967, p. 305).

Por su parte, las críticas que la tradición crítica formula contra la perspectiva hermenéutica están también derivadas de dicho debate. Así cuando Carr mantiene que una investigación educativa “no puede contentarse con las propias interpretaciones de los profesores, sino que también debe estar dispuesta a evaluarlas críticamente y sugerir explicaciones alternativas que en algún sentido sean mejores” (1990, p. 35) está –obviamente– reproduciendo la crítica de Habermas a Gadamer. No basta constatar/ejemplificar que cada sujeto tiene una teoría o constructo personal e idiosincrásico de la práctica pedagógica, en función de la que reconstruye los “planteamientos

oficiales”; son necesarios criterios normativos –como ha señalado la perspectiva crítica– para dilucidar/discriminar qué “teorías” personales son más justificables, válidas o adecuadas que otras, o para indicar líneas de acción en formación de creencias alternativas; de lo contrario todos los constructos personales –por el hecho mismo de serlo– son justificables/comprendibles, con lo que se perpetúa la situación dominante. En otros términos, un enfoque personal del cambio exige unirlo a una perspectiva crítica para posibilitar una dirección del cambio. Desde estas coordenadas, se ha insistido en que no es suficiente una teoría educativa exclusivamente fundamentada en las interpretaciones de los practicantes, pues el autoentendimiento de los individuos puede estar ideológicamente deformado por las condiciones de existencia. La teoría crítica se configura en el intento de superar los constreñimientos situacionales del contexto que condicionan la comprensión y la propia actividad. Así Carr señala: “Cualquier enfoque adecuado de la teoría interpretativa debe ser que suministre medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados” (1985, p. 145).

Articulación de enfoques y mediación mutua

Para dar cuenta de los diversos enfoques que han configurado el conocimiento, la pedagogía y la práctica pedagógica, los resumimos en el siguiente apartado, y se propone una mediación mutua de enfoques, como modo de articular perspectivas (Bolívar, 1995).

Características de tres modos de producir conocimiento:

Enfoque de conocimiento de la práctica pedagógica positivista

- Fenómenos educativos: *objetivables*: externos, observables, operacionales y mensurables.
- Conocimiento a construir: *proposiciones de base científica*: descripción, análisis, formulación de relaciones explicativas entre conductas u objetos.

- Relación conocimiento / práctica: *separación*: producir conocimiento base para intervenir / prescribir sobre la realidad práctica. Ésta es un objeto a instrumentalizar, en función de la teoría.

Enfoque de conocimiento de la práctica pedagógica interpretativa:

- Fenómenos educativos: *sociales y valorativos*: realidad ideológica, socialmente construida, determinada por –y comprometida con– opciones de valor.
- Conocimiento a construir: *conocimiento en y para la acción*: incorporación de criterios valorativos (ideológicos e históricos) y compromisos éticos (liberación y emancipación).
- Relación conocimiento / práctica: *dialéctica*: relación dialéctica entre conocimiento y acción. La investigación como proceso educativo. Construcción dialógica y cooperativa de los agentes. La propuesta de Habermas, en su obra de 1968, *Conocimiento e interés*, sobre los “intereses rectores del conocimiento”, en una clasificación tripartita, interés “técnico”, “práctico” y “emancipatorio”, permitió articular (Carr y Kemmis, 1988) y categorizar las perspectivas o paradigmas de investigación en educación. Pero, al asimilar estas orientaciones básicas o “intereses” del conocimiento con el concepto de “paradigma”, que implica cosmovisiones mutuamente incompatibles e inconmensurables, se ha creído que son opuestos, cuando –de hecho– puede darse una *complementariedad* entre los tres tipos de intereses, como ha defendido Karl-Otto Apel, mentor de Habermas en este aspecto.

En las ciencias sociales “ligadas a la praxis”, como es la pedagogía, Apel defiende lo siguiente:

a la dimensión ligada a la praxis corresponde, entre otras cosas, una complementariedad insuperable entre dos presupuestos: el de las leyes causales

o estadísticas, aprovechables instrumentalmente, y el de las decisiones para la acción, libres y responsables, que se llevan a cabo en virtud de silogismos prácticos y conectan, dentro de un contexto, la determinación de los fines con la información acerca de los medios (1985b, p. 64).

Por eso un interés técnico y una orientación explicativa siguen siendo necesarias en toda acción técnica, como también lo es la práctica pedagógica. Así, la legitimidad de las ciencias sociales empíricas no se pone en duda. Un método cuasi-explicativo puede aplicarse legítimamente al ámbito de la existencia humana que se presente no como una acción consciente e intencional, sino como conductas (Apel, 1985b, p. 49). En este planteamiento, tanto la explicación científica como la comprensión hermenéutica de las acciones, intenciones y reglas, deben mediarse mutuamente; a su vez, la comprensión hermenéutica debe estar mediada por la crítica de las ideologías. Este planteamiento supera y sitúa en sus propios términos la legitimidad de los distintos tipos de conocimiento. La necesidad de mediación de la explicación positivista por una comprensión hermenéutica o crítica pretende no reducir la dimensión humano-social a una naturalización o tecnificación (Apel, 1985b, II, p. 130).

Más que llevar el debate a términos de “compatibilidad/incompatibilidad”, como sucedió en los primeros momentos desde una posición antifundacionista, más propia de la sensibilidad postmoderna, se aboga por un *diálogo social entre modelos, entre comunidades de investigación*. De este modo, en lugar de entender el desarrollo del conocimiento como un cambio revolucionario de unos paradigmas a otros, mejores e inconmensurables entre ellos, como tienden a pensar los naturalistas, o como la colaboración entre dos o más paradigmas, como defienden los “compatibilistas”, cabe hermenéuticamente estar abierto a la *fecundidad del diálogo entre perspectivas como base del desarrollo del conocimiento*. No habría, pues, que intentar compatibilizar o reconciliar los múltiples paradigmas en ciencias sociales, sino reconocer el diálogo y

discusión crítica entre comunidades de práctica, como clave del desarrollo de la teoría del conocimiento pedagógico.

Pasada –entonces– la etapa de confrontación y oposición maniquea, que a la larga ha servido para reformular cada perspectiva, al asumir parte de las críticas; estamos en un momento de *articulación de perspectivas*, considerando que, como realidad compleja y plural que es la educación y el cambio educativo, cada una ha hecho aportaciones valiosas y posee su propia legitimidad; lo que no supone tampoco un vacío ecléctico, suprimiendo diferencias irreconciliables o pensando tomar “lo bueno” de cada una. El debate teórico ha servido para redefinir tanto los problemas educativos como los curriculares y el cambio educativo, por cuya consecuencia, hoy nos encontramos en una etapa de planteamientos más holísticos y totalizadores. Como decía Carr:

por esta razón la eliminación de la diversidad metodológica y la emergencia de un solo método de investigación educativa no sería indicativo de una similitud con las ciencias naturales, sino de una comunidad investigadora en que han desaparecido o han sido suprimidas las disputas metodológicas (1985, p.129).

REFERENCIAS

- Apel, K.O. (1985). La ‘distinción’ diltheyana entre explicación y comprensión y la posibilidad de ‘mediación’ entre ambas, vol.15, *Teorema*.
- Apel, K.O. (1972). *La transformación de la filosofía*. Madrid: Tecnos, 2 vols, 1985b. Edición original, *Transformation der philosophie*, Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la Práctica Pedagógica. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force / Universidad de Granada, 1995.
- Bolívar, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?* Epistemología de la investigación biográfico-narrativa, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (Redie), 4, (1).
- Bolívar, A. y Salvador Mata, F. (2004). Conocimiento didáctico. En J. L. Rodríguez Diéguez, F. Salvador y A. Bolívar (coords.): *Diccionario-Enciclopedia de Didáctica*, vol I. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Fenstermacher, Gary D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. En J.I. Goodlad, R. Soder y K.A. Sirotnik (Eds.), *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gadamer, H.G. (1975). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1977. Ed. original *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J.C.B. Mohr, 4a. ed.
- Gadamer, H.G. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- Geertz, Cl. (1980). Blurred genres: The refiguration of social thought, *American Scholar*, 49 (2), p. 165-179. Recogido como Géneros confusos: La refiguración del pensamiento social.
- Geertz, Cl. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, Cl. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Ricoeur, P. (1986). Herméneutique et critique des idéologies. En P. Ricoeur, *Du texte à l'action. Essais d'Herméneutique*, Paris, Du Seuil, (ed. española: *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II* . Buenos Aires: FCE. 2001).
- Schwab, J.J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, (78), (edición española *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo, 1974).
- Schwab, J.J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, (78), (edición española *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo, 1974).

EPÍLOGO

La teoría pedagógica en la escuela: miradas de ayer y hoy, apunta a percibir y desarrollar un cambio en el pensamiento y en las formas de enseñanza. Diversos autores, que hemos escrito los capítulos del libro, hemos dedicado nuestro pensamiento a un elemento principal, con la expectativa de mejorar la sociedad y transformarla, nos referimos esencialmente a la educación, que desde los tiempos de los griegos hasta nuestros días ha tenido un valor significativo, y ¿quién podría cambiar el pensamiento en la sociedad? sólo el ser humano que es capaz de formarse y transformarse.

El ser humano ha creado sistemas para desarrollar una vida más cómoda, se ha servido de la naturaleza que le fue dada, hizo de la Tierra su morada, ha establecido leyes que lo gobiernan, instrumentos que lo guían, y que le muestran cómo es el mundo, su hogar, alimentos, herramientas, libros, teorías, educación. Mucho de lo que nos rodea ha sido organizado por sus manos y por su capacidad de pensamiento. También instrumentó un sistema educativo para formarse, para sobresalir, para ser mejor ciudadano, mejor persona, para cultivar la virtud, la *areté*, su cuerpo y su mente. Para ello, fue necesario producir teoría, crear conceptos que lo guiaran, herramientas que le brindaran apoyo. No queremos retroceder,

queremos renovarnos, pero para lograrlo es necesario mirar hacia el pasado, para comprender el presente y crear un mejor futuro; es esta la razón de este escrito, queremos aportar nuevas ideas, nuevos conceptos, nuevos modelos, enfoques y paradigmas para la educación y a la pedagogía, por ello nos propusimos la tarea de recuperar parte del pensamiento pedagógico de muchos siglos atrás en este libro.

Las redes rizomáticas entre la historia de las ideas, la filosofía, la teoría educativa y la pedagogía misma, de alguna manera también están cargadas de las propias redes semióticas que anteceden a nuestra existencia. Es decir, hay que tener presente que la visión que el sujeto tiene del mundo es una construcción social particular en un tiempo y un espacio determinados por ciertas circunstancias, acontecimientos y categorías de análisis. En este libro se muestran “bulbos” inspirados en las aristas de interés para nosotros, y es probable que el lector encuentre otros panoramas a partir de los cuales puedan desarrollarse nuevas discusiones, interpretaciones y críticas sobre la teoría pedagógica. La historia de la educación no debe dejar de lado los movimientos artísticos ni sociales, ni la filosofía, ni los descubrimientos científicos. La historia de la pedagogía debe considerar la historia de las ideas, de los conceptos, de la ciencia y del arte. Pues tanto el artista como el pedagogo vienen a ser la conciencia crítica de la sociedad, como ya dijimos, mientras que la filosofía trata de generar conceptos para explicar los acontecimientos, el científico trata de demostrar que esa explicación es verdadera, el artista, sólo busca mostrar esos acontecimientos y el pedagogo transformarlos.

Los supuestos que fundamentan el quehacer pedagógico, didáctico y educativo en cada capítulo aspiran al perfeccionamiento en la formación del sujeto y a contribuir en la creación de sociedades que favorezcan el crecimiento integral de todos sus miembros. Nos queda claro que la educación y la pedagogía son asuntos complejos y complementarios, pues la una, no es sin la otra. Sin acción no existiría reflexión.

Todo proceso educativo implica rizomatizar patrones, acciones e intenciones bajo el paradigma vigente, por ello, la interpretación semiótica es fundamental para comprender los distintos pensamientos que se insertan en distintos momentos de la evolución del pensamiento y la práctica pedagógica en los entornos escolares. Las distintas instituciones educativas, cada una en su momento, han obedecido preceptos que han hecho de la educación un objeto mediático que colocan a la tarea educativa en crisis, por ello, hoy más que nunca, es fundamental profundizar sobre los pensamientos que preceden el desarrollo pedagógico para dotar de autonomía el quehacer educativo y posibilitar un cambio de paradigma.

En esta obra también se da un espacio significativo a la importancia de desarrollar diversas lenguas, hablar, escribir y leer sobre lo que está sucediendo, comprar, vender, llegar a un lugar, tomar transporte, son necesidades básicas que obligan a emplear la lengua para comunicarse, se habla, se escribe, se lee, se escucha, se reflexiona sobre lo que se dice. Cuando uno piensa en ello, asaltan algunas preguntas y preocupaciones que se relacionan directamente con la política lingüística y ésta con la política educativa, que en el quehacer rizomático del libro, no podemos dejar de considerar como bulbos que se entretajan entre la visión histórica y la estructural que conforman esta obra. Si la escuela tiene que fortalecer las competencias para la vida, ¿cuál es la vida de los distintos grupos sociales? ¿Qué tipo de lengua se debe aprender para aprender a conocer? ¿Cómo se fortalecerá el uso de la lengua de la generación del conocimiento para aprender a aprender? ¿La clase de lengua tendrá una función en lograr el tan mencionado “aprender a aprender”? Si se parte de la metacognición que tiene en su seno el aprender a aprender, se guardará en la memoria una lengua materna distinta del español, el usuario de esta lengua ¿Accederá al conocimiento científico universal? ¿Cuándo, dónde, por qué y para qué, deberá aprender español? ¿Inglés? ¿su lengua materna? ¿una segunda o tercera lengua? ¿Cuál lengua es mejor?

Los saberes pedagógicos siempre llegan tarde a las escuelas. Cien años después de las grandes obras y de los grandes pensadores de la Ilustración, siglo XVII, por ejemplo, en el México Colonial apenas se vislumbraba la posibilidad de introducir estas ideas a las escuelas. El saber pedagógico acerca de las capacidades de los hombres de aprender y de su deseo nato por el saber empezaba a introducirse en las universidades y colegios jesuitas desde el siglo XVIII pero no en el resto de las escuelas.

La reflexión filosófica, la experimentación científica, la observación y práctica, por supuesto, la difusión y la enseñanza de estos conocimientos es tarea de muy pocos, que, en su mayoría, lo hacen por iniciativa propia, de manera autodidacta y auto formativa, con poca intervención de la escuela. Es por ello, que la teoría pedagógica no está expresada solamente en la escuela. La teoría pedagógica es un discurso y una reflexión filosófica que involucra a todas las ramas del conocimiento humano para formar un hombre libre y pleno. Estudiar la teoría pedagógica, es estudiar también la ciencia, la filosofía y la tecnología. Es estudiar las artes y las letras, el lenguaje. Por ello, al estudiar la historia de la teoría pedagógica, estamos obligados a estudiar la historia de la ciencia, de la filosofía, del arte, de la literatura y de los desarrollos tecnológicos del momento. Todas son compañeras inseparables.

Koestler escribió una vez: “Parecería que mientras una parte del espíritu de aquellos hombres pedía ‘más luz’, otra parte clamaba por más tinieblas”. Esta sentencia deja mucho que pensar respecto a los avances o retrocesos que han ocurrido en la historia de la educación y en particular en la historia de la educación en México. En la historia de México, han quedado registrados muchos momentos de avance y retroceso. Muchas buenas teorías y proyectos educativos que promueven la emancipación y la liberación del ser humano y el libre pensamiento van quedando en el olvido. Muchas personas que “claman por tinieblas” han sido capaces de reimponer de nuevo el principio de la ignorancia y de la comodidad. Es que “es tan cómodo no estar emancipado” decía Kant. El pensamiento

cómodo no sólo permanece en muchos educadores y en la mayoría de los educandos, sino que ha cobrado mayor fuerza. Por ello, hay una tarea educativa todavía muy grande para luchar en contra de la ignorancia y de las tinieblas.

La tarea parece más difícil. En nuestros días, la enorme cantidad de recursos de comunicación y búsqueda de información ha provocado un exceso de información sin contenido educativo. Muchas personas evitan la tarea de investigar y de seleccionar por ellos mismos aquello que pueda promover su formación y desarrollo. El consumo fácil y desmedido de entretenimiento obstruye la capacidad del pensamiento. El ser humano está siendo atrapado de nuevo. Muchos estudiantes desde el nivel básico hasta el superior siguen siendo presas de la pereza mental de la misma forma en que lo criticaban los ilustrados de siglos pasados.

La teoría pedagógica y los educadores tenemos mucho por hacer. Quizá, hoy más que hace 200 años. La liberación del pensamiento y la búsqueda de la supremacía de la razón, que desde el Renacimiento y la Ilustración se promueven, siguen siendo tareas pendientes. Ahora más que nunca resulta necesario rescatar las ideas educativas y pedagógicas para no dejar atrás el mayor avance que la filosofía, la ciencia y las letras ya habían dado.

Esperamos que este libro sirva para contribuir a la complejidad del rizoma en la teoría pedagógica, investigación que empezó hace más de 20 años y que ha sido plasmada en varios libros desarrollados por nuestro equipo de trabajo: *La necesidad de la pedagogía; Ética y estética en la construcción de teoría pedagógica. La educación como proceso de humanización* y *La necesidad de la ética y la estética en la teoría pedagógica. Un encuentro entre sujetos interlocutores.*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda de Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa,
Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

VOCALES ACADÉMICOS

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*
Formación y diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*
Edición y corrección de estilo *Priscila Saucedo García*

Esta primera edición de *La teoría pedagógica en la escuela: miradas de ayer y hoy* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en enero de 2021.