



UNIVERSIDAD PANAMERICANA
SEDE GUADALAJARA

**ESTUDIO SOBRE LA NECESIDAD Y JUSTIFICACION DE
LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION EN LA
FORMACION DE LOS PEDAGOGOS.**

GERMAN IVAN TREVIÑO GONZALEZ

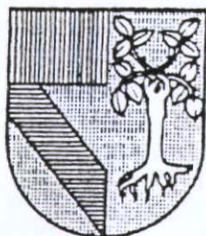
Tesis presentada para optar por el título de Licenciado en
Pedagogía con reconocimiento de Validez
Oficial de Estudios de la SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA,
según acuerdo número 871125 con fecha 18-III-87.

ZAPOPAN, JAL., AGOSTO DE 1996

384
adentro

LIBRERIA
CALLE
N.º 107
CARTAGENA

CLASIF: _____
ADQUIS: 49924
FECHA: 20105103
DONATIVO DE _____
5 _____



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

GUADALAJARA

ESTUDIO SOBRE LA NECESIDAD Y JUSTIFICACIÓN
DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
EN LA FORMACIÓN DE LOS PEDAGOGOS

Germán Iván Treviño González

Tesis presentada para optar por el título de Licenciado en
Pedagogía con reconocimiento de Validez
Oficial de Estudios de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,
según acuerdo número 871125 con fecha 18-III-87.

Zapopan, Jal., Agosto de 1996



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

SEDE GUADALAJARA

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

SR. GERMÁN IVAN TREVIÑO GONZÁLEZ
Presente.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación en la alternativa Tesis titulado "ESTUDIO SOBRE LA NECESIDAD Y JUSTIFICACIÓN DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS PEDAGOGOS" presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar ocho ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

Atentamente.

LIC. JESÚS ANTONIO ENG DUARTE
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN



UNIVERSIDAD PANAMERICANA

SEDE GUADALAJARA

MAYO, 1996.

Lic. Jesús Antonio Eng Duarte
Presidente de la Comisión de
Exámenes Profesionales
Universidad Panamericana, Guadalajara
P r e s e n t e

La que suscribe Lic. María del Carmen Gómez Regla, hace constar que la tesis "ESTUDIO SOBRE LA NECESIDAD Y JUSTIFICACIÓN DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS PEDAGOGOS", presentada por el señor GERMÁN IVÁN TREVIÑO GONZÁLEZ para optar por el título de Licenciado en Pedagogía, ha sido concluida en esta fecha, por lo que se presenta a usted para su debida revisión ante la Comisión de Exámenes Profesionales.

Agradeciendo la deferencia de la Escuela a su cargo para la asesoría de la investigación realizada, quedo a sus órdenes.

Atentamente .

LIC. MARÍA DEL CARMEN GÓMEZ REGLA
ASESOR DE TESIS

A mis padres,
como un pequeño reconocimiento
por su amor y compañía incondicional,
y por ser siempre mis mejores
maestros de pedagogía.

A mis hermanos,
con los que siempre he contado,
y cuya singularidad ha sido siempre
fuente de riqueza y aprendizaje

A Alicia,
por todo su cariño, y por los
momentos innumerables
que hemos compartido
juntos.

A mis amigos y amigas,
y en un lugar especial, a
Karen González Urbina,
al Lic. Juan López Padilla y
al Dr. Carlos Llano Cifuentes

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I CONCEPTOS PREVIOS	5
1.1.- Concepto de educación	6
1.1.1.- Concepto vulgar de educación	6
1.1.2.- Concepto etimológico de educación	8
1.1.3.- La idea de perfección en la educación	9
1.1.4.- El carácter intencional de la educación	10
1.1.5.- La influencia humana en la educación	11
1.1.6.- Referencia a la educación de lo específicamente humano	12
1.1.7.- Concepto de educación	13
1.1.8.- La diversidad de conceptos de educación	14
1.2.- Concepto de pedagogía	15
1.2.1.- El proceso de transformación de la pedagogía en ciencia	16
1.2.2.- Teoría y práctica de la educación	17
1.2.3.- La pedagogía como arte	19
1.3.- La importancia de la filosofía.....	21
1.3.1.- Definición de filosofía	23
1.3.2.- El método de la filosofía	27
1.3.2.1.- La evidencia intelectual	28
1.3.3.- La división de la filosofía	30
CAPÍTULO II PROBLEMAS FILOSÓFICOS DE LA EDUCACIÓN	32
2.1.- Naturaleza de la filosofía de la educación	33
2.2.- Análisis filosófico de la existencia de la educación	35

2.3.- La esencia de la educación	38
2.4.- La finalidad de la educación	51
2.5.- El proceso formativo	62

CAPÍTULO III LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Y EL QUEHACER EDUCATIVO	71
3.1.- El pedagogo y la educación	72
3.2.- La educación integral	74
3.3.- El papel del maestro	81
3.4.- La enseñanza	86
3.5.- Problemas de la causalidad final	91
3.6.- Axiología educativa	101
3.6.1.- Crisis de valores	103
3.6.2.- La dimensión objetiva y subjetiva del valor	107
3.6.3.- Jerarquía de valores	110
3.6.4.- La clarificación de los valores	111
3.7.- La importancia de la filosofía de la educación en la formación de los pedagogos ...	113
3.7.1.- Necesidad de la filosofía de la educación para los pedagogos	115
3.8.- La amplitud de la filosofía de la educación	119

PROPUESTA PEDAGÓGICA	122
-----------------------------------	------------

CONCLUSIONES	129
---------------------------	------------

BIBLIOGRAFÍA	134
---------------------------	------------

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

En el contexto social, la cultura se ve influenciada por modelos filosóficos que rigen el acontecer educativo y la formación personal y social de los seres humanos. El pedagogo, consciente de esto, y de que su labor educativa tiene una importante injerencia en el desarrollo de la vida de los individuos y en la conformación del orden social, necesita de conocimientos últimos sobre la naturaleza y características de su objeto de estudio y de su labor como profesional. Necesita también el conocimiento sobre la influencia que una determinada concepción de hombre y de educación -filosofía de la educación-, puede tener sobre su estudio y desempeño profesional.

La presente tesis pretende reflexionar sobre la naturaleza de la Filosofía de la Educación, y su relación con la labor educativa que realiza el pedagogo. Por tanto, quiere responder a la pregunta: ¿Por qué se requiere y en qué se justifica la asignatura de filosofía de la educación en la formación de los licenciados en pedagogía?.

Se quiere demostrar que los conocimientos propios de esta disciplina no pueden ser dispensados por el pedagogo, ya que éste necesita para su labor, de los resultados del análisis metafísico de la educación: pues no debe olvidarse que la filosofía debe dirigir y juzgar a las ciencias particulares, y que los mismos profesionistas de estas ciencias, incluyendo a los pedagogos, en la medida en que conozcan los principios emanados de la filosofía, pueden fundamentar los principales problemas que dan sentido al quehacer educativo, con los que el pedagogo se ve comprometido. Así, por ejemplo, el pedagogo podrá identificar los modelos de

filosofía educativa reinantes en el ambiente y los más convenientes para su propia formación y ejercicio profesional.

Para lograr el objetivo planteado se ha dispuesto la investigación en tres capítulos y una derivación práctica.

En el primer capítulo se quiere dejar en claro algunos conceptos tales como educación, pedagogía y filosofía. Se entiende que versando la tesis sobre filosofía de la educación, primero que nada se debe comprender la riqueza de estos términos y la complejidad de las realidades que designan, para tener elementos que faciliten entender ulteriores profundizaciones.

En el segundo capítulo se abordan los problemas filosóficos de la educación. Luego, entonces, el desglose de este capítulo obedece al rigor y proceso de análisis metafísico de cualquier realidad. Este apartado es de gran importancia porque penetra en los terrenos propios de la filosofía de la educación, desde donde se puede después deducir su importancia y aplicabilidad para el quehacer pedagógico.

En el capítulo tres, con los datos y conclusiones del capítulo dos, se explicará el porqué la filosofía de la educación es indispensable para la formación del pedagogo, a la vez que definiremos algunas de las principales problemáticas de la educación que se ven resueltas a la

luz de los principios de esta disciplina. Por último se demostrará la amplia aplicabilidad de la filosofía de la educación, en contraste con la tendencia a considerarla como inútil e innecesaria.

Finalmente, como derivación práctica se pretende diseñar un programa para la materia de filosofía de la educación de la carrera de pedagogía de la Universidad Panamericana.

CAPÍTULO I
CONCEPTOS PREVIOS

1.1- Concepto de educación

Es de todos sabido que la pedagogía recibe diferentes acepciones. Hay quienes la consideran la ciencia del hecho educativo; otros afirman que es el conjunto de reglas que rigen a la educación; y existen otras teorías que se refieren a la pedagogía como el arte de educar. No importa ahora analizar exhaustivamente la verdad de estas definiciones, sino destacar que en cualquier caso, el objeto propio de la pedagogía es la educación. En cualquiera de los casos, la pedagogía es referida como disciplina que rige de alguna forma el hecho educativo, ya sea normándolo, estudiándolo científicamente, o almacenando las formas prácticas de su aplicación.

Antes de pretender discutir el tema de la noción de pedagogía, es menester, primero, esclarecer lo más posible el término de educación. De la concepción que se tenga de esta realidad, se derivará el carácter propio de la pedagogía, como quiera que de antemano se le considere.

1.1.1- Concepto vulgar de educación

Las definiciones vulgares son aquellas que, como su nombre lo indica, son manejadas por la generalidad de las personas - por el *vulgo* -, que no tiene la preparación especializada necesaria para poder utilizar con rigor ciertos términos científicos, pero que sin embargo, utiliza una gran cantidad de palabras dándoles una determinada acepción. Estas definiciones

nos pueden ubicar en el concepto popular de educación, buen principio para después abordarlo desde otras perspectivas.

La significación vulgar denota, en primer término, superficialidad. En este caso la educación es concebida -según García Hoz- como "una cualidad adquirida, en virtud de la cual un hombre está adaptado en sus modales externos a determinados usos sociales"¹.

La educación se convierte en "el resultado de una pulimentación de formas superficiales de convivencia social"². De esta manera, es un especie de sinónimo de urbanidad o de cortesía.

Este concepto mueve a entender la educación como "un proceso de alimentación o de acrecentamiento que se ejerce desde fuera"³, algo adquirido por influjo externo, sin importar la referencia a modificaciones internas, íntimas. De esta manera lo único que importa, es como se presenta el sujeto por afuera (superficialmente); si es cortés o tiene detalles de urbanidad, por ejemplo, sin importarle, que ese mismo hombre educado, pueda ser en el fondo un insolente o un malvado.

¹ GARCÍA HOZ, Víctor. Principios de Pedagogía Sistemática. p. 16

² Ibidem

³ NASSIF, Ricardo. Pedagogía General. p. 5

En este primer acercamiento a la significación vulgar de educación, se puede distinguir que lo que resalta característicamente, es la influencia externa que tiene que recibir el hombre para poder ser educado. Por lo tanto sitúa al lector, en la perspectiva sociológica de la educación, la del influjo de la sociedad sobre el hombre.

1.1.2.- Concepto etimológico de educación

Etimológicamente, la palabra educación parece tener dos procedencias: primeramente, *educare*, que significa criar, nutrir o conducir; y *ex ducere*, que significa sacar de, extraer. En su primera procedencia, es clara la relación que tiene con el concepto vulgar: hace referencia a un proceso de influencia externa. En su segunda acepción, se refiere a sacar algo de dentro del hombre. Hace referencia a la educación como proceso. Al contrario de la definición vulgar, sostiene el cambio en la interioridad del hombre. "de la cual, como fuente, van a brotar esos hábitos o esas formas de vivir que determinan o que posibilitan el que de un hombre digamos que está educado"⁴.

La significación etimológica supone ya, la concepción individualista de la educación, donde la primacía la ocupa la actividad de cada hombre particular, con su dinámica interna. Ya no se trata de una crianza mediante una presión que urge desde afuera, "sino de una conducción, de un encauzamiento de disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa"⁵.

⁴ GARCÍA HOZ, *Op.cit.*, p. 17

⁵ NASSIF, Ricardo, *Op.cit.*, p. 5

1.1.3.- La idea de perfección en la educación

Tanto la definición vulgar como la etimológica refieren que el educando experimenta una cierta modificación por motivo de la injerencia del proceso educativo en él. Esta modificación no tendría sentido si "no significara, de alguna manera, un mejoramiento, un desenvolvimiento de las posibilidades del ser o un acercamiento del hombre a lo que constituye su propia finalidad"⁶. Dicho con otras palabras, esta modificación no tendría sentido si no fuera, de alguna manera, un perfeccionamiento.

Ya este sólo hecho dice mucho del hombre: si el hombre es susceptible de ser educado, es en virtud de su carácter de ser perfectible. Si el hombre no pudiera estar siempre inmerso en un proceso de mejora (perfectibilidad) no podría educársele.

Víctor García Hoz explica el origen metafísico de esta cualidad del hombre: "Si el hombre es susceptible de adquirir nuevas formas, lo debe a que es un ser finito, una realidad incompleta: las nuevas formas que adquiere en virtud de la educación van colmando el vacío de su finitud, van completando sus posibilidades de ser, es decir, van perfeccionándole. Vemos aquí que en definitiva toda educación es una perfección"⁷.

La acción educativa afecta al hombre de una forma muy particular. No puede transformarle en algo substancialmente distinto de lo que es (crear un nuevo ser), pero puede

⁶ GARCÍA HOZ, Víctor, *Op. cit.*, p. 18

⁷ *Ibid.*, p. 19

actuar sobre un ser que ya existe con anterioridad al proceso educativo, el mismo educando. Por consiguiente, los efectos del proceso educativo no están en la aparición de nuevos seres, sino que están en la aparición de nuevas formas, de nuevos modos de ser en el hombre. En este sentido, lo que adquiere el hombre son nuevas perfecciones, nuevas actualizaciones. En esto consiste, precisamente, el perfeccionamiento.

1.1.4.- El carácter intencional de la educación

Es propio de la educación ser intencional, entendiéndolo por intencionalidad un fin preconcebido en virtud del cual la educación toma un determinado rumbo y una forma de operación.

La intención pone de manifiesto la necesidad de una influencia sobre el educando previamente pensada y dirigida a un determinado fin.

Con el fin de aclarar el contraste entre lo anteriormente dicho y una corriente bastante extendida en el estudio de la educación, que afirma que todo los componentes de este mundo tienen un carácter educativo (personas, naturaleza, medios masivos de educación, etc.), es necesario hacer aquí una distinción. No es lo mismo la intención de la educación que los factores de la educación.

Los factores de la educación aquí referidos, son entidades que ejercen su influencia inconsciente y ametódica sobre la formación del individuo, que afectan por su sola acción de presencia, sin representar ningún propósito previo: de manera ciega. Estos factores solo alcanzarán el rango educativo si son conjugados por una voluntad que les someta a una actividad consciente (intención).

Esta idea redundante en lo mismo, la educación para conformarse como tal, requiere la intención de por lo menos de aquél que dirige el proceso educativo.

1.1.5.- La influencia humana en la educación

La influencia humana es indispensable para considerar un proceso de perfeccionamiento como educación, ya que en realidad no todo proceso que perfeccione a la persona es necesariamente un proceso educativo.

Existe un cierto perfeccionamiento que se puede llamar natural, que el hombre va experimentando a través de su vida, de manera espontánea. Pero no es a este perfeccionamiento al que se refiere la educación, sino al producido por la intervención orientadora e intencional del hombre.

Existe una corriente filosófica y pedagógica llamada naturalismo, que sostiene que no es necesaria la influencia del hombre para que pueda darse la educación. Niegan la

intervención de cualquier persona en el proceso educativo, soslayando, también, su carácter intencional y reduciendo la educación a un mero proceso evolutivo. Pero aún éstos, admiten que en algún momento del proceso educativo es necesaria la existencia de factores extraños al desenvolvimiento puramente natural del hombre.

1.1.6.- Referencia a la educación de lo específicamente humano

Hasta aquí se ha admitido que la educación se refiere al hombre, pero conviene que se cuestione si se refiere a todos los aspectos del ser humano. Con un estudio medianamente arduo, queda de manifiesto que la respuesta es no.

La educación se refiere al perfeccionamiento de las capacidades que diferencian al hombre de los demás seres de la naturaleza; se busca, entonces, educar las potencias superiores del hombre, aquello que lo hace ser, propiamente hablando, un ser humano. Es esto precisamente a lo que se refiere Maritain, cuando hablando de la finalidad de la educación dice que "nada hay más importante para cada uno de nosotros y nada más difícil que llegar a ser un hombre"⁸.

Con un análisis somero, se puede dar cuenta que el resto de las características del hombre no son objetivo de la educación. Por ejemplo, las propiedades orgánicas y aún las características de apariencia física -susceptibles también de perfeccionamiento-, no pueden ser

⁸ MARITAIN, Jacques. La Educación en este Momento Crucial. p. 12

objetos de educación, ya que nos veríamos obligados a aceptar que una cirugía plástica o una extirpación de apéndice son acciones educativas.

Con esta nueva precisión queda fuera de toda duda la diferencia entre la educación y algunos otros conceptos que se utilizan de manera muy similar, como adiestramiento, crianza, instrucción y otros, que sin ser completamente ajenos a la educación, no precisan con claridad lo que ésta es, y, con frecuencia, son fuente de confusión. Así, por ejemplo, el concepto de crianza se refiere ciertamente a una conducción o influencia en el ser humano, pero sólo en el plano biológico, teniendo como único fin la subsistencia física.

1.1.7.- Concepto de educación

Ahora se ve que se ha estado delimitando un concepto de educación, al que se le ha delineando sus características principales, para poder, al ganar precisión, poner las bases sólidas necesarias para los estudios posteriores. El concepto de educación que se utilizará como base, podría ser expresado finalmente -en adhesión a lo propuesto por García Hoz- como *el "perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas"*⁹.

Esta definición abarca en pocas palabras, todas las características que se han venido presentando, y sitúa en la profunda individualidad (no estamos descartando el aspecto social) y humanidad del concepto de educación. A su luz, se puede seguir profundizando en la temática

⁹ GARCÍA HOZ, Víctor, *Op. cit.*, p. 25

que nos ocupa y fincar las bases para entender a la pedagogía como ciencia y a la filosofía de la educación.

1.1.8- La diversidad de conceptos de educación

La diversidad de conceptos de educación tiene uno de sus orígenes en el carácter mismo de la educación como realidad. Existen realidades estudiadas por el hombre, que nada tiene que ver con su personalidad o con su futuro como ser humano; tal es el caso, por ejemplo, de las realidades químicas o del movimiento de los astros. Ante estas realidades el hombre puede adoptar una postura "fría", completamente objetiva, sin más miramientos que las consideraciones morales naturales que su estudio comporta.

En el caso de la educación es distinto. Al ser la educación una realidad que de manera esencial se refiere al ser humano, el estudioso se encuentra inmediatamente involucrado en su objeto de estudio. No puede quedar al margen de las conclusiones que elabore, y queda comprometido con cualquier hallazgo que descubra. Su estudio, entonces, se empapa de cierta subjetividad.

Si al carácter subjetivo se suma el actual sentido relativista que existe con respecto a las disciplinas humanas, se encuentra con que las definiciones de educación pueden llegar a ser tantas como visiones de la vida y del hombre existan.

Por poner un ejemplo, en su *Enciclopedia Pedagógica*¹⁰, Rufino Blanco reunió ciento ochenta y cuatro definiciones de educación, correspondientes a autores de todos los tiempos y lugares de la civilización occidental. Ante esto, podemos caer en la tentación de considerar que atrás de esta pluralidad de conceptos se encuentra una disparidad de visiones encontradas sobre la educación; pero realizando un análisis más serio podremos darnos cuenta de que no es así. La gran diversidad de conceptos que existen sobre educación no es necesariamente un reflejo de la gran cantidad de nociones sobre la esencia educativa, sino más bien una consecuencia natural de la pluralidad del pensamiento humano y de su falibilidad.

Si se observara con detenimiento cada una de las distintas definiciones existentes, se podría encontrar en ellas grandes similitudes con el concepto que en este trabajo hemos propuesto, por lo que aún las definiciones aparentemente diferentes, dan apoyo a lo que en el apartado anterior se definió como educación.

1.2- Concepto de Pedagogía

En una primera aproximación se puede dar clara cuenta -y esto es poco común que alguien lo rebata- que la pedagogía versa sobre la educación. La mayoría de los autores dan por aceptado esto, y es precisamente a partir de aquí cuando empiezan a vislumbrarse la discrepancias sobre si la pedagogía ha de ocuparse de la educación a manera de ciencia, de arte o de tecnología, principalmente. En principio se puede decir que a través de la historia la

¹⁰ BLANCO, R. *Enciclopedia Pedagógica*. Tomo 1. p.p, 116; citado en, GARCÍA HOZ, Víctor *Principios de Pedagogía Sistemática*. p. 19

cuestión ha recibido diferentes respuestas. Pero en cualquiera de los casos el carácter de la pedagogía dependerá de dos cosas: del concepto que se tenga de educación -no es lo mismo que se le considere como parte integral del desarrollo de los seres humanos, que se le entienda como una actividad superficial y de incierta mejora que las personas realizan más bien como costumbre-, y de la idea que se tenga de la complejidad y profundidad de la disciplina que tiene que hacerse cargo de ella.

Ahora que ya se ha iniciado un concepto de educación, se tienen los elementos para poder dedicarse a la tarea de entender qué es la pedagogía.

1.2.1- El proceso de transformación de la pedagogía en ciencia

La pedagogía se ha ido transformado a través de los tiempos, modificando su estructura y adquiriendo cada vez mayor carácter científico.

En un principio los estudios pedagógicos estaban íntimamente vinculados a cuestiones éticas, religiosas o políticas. Poco a poco los estudios sobre la educación y las ideas pedagógicas fueron estudiados de manera independiente, a manera de tratados especializados, pero aún dentro del contexto de la filosofía¹¹.

¹¹ Ejemplos de este tipo de obras es el *Tratado de Enseñanza*, de Luis Vives, y la *Didáctica Magna*, de Comenio.

No fue hasta el siglo pasado, a partir de la obra de Herbart¹², cuando se inició un gran movimiento de investigación y publicación pedagógica que inició con sus investigaciones, la fundamentación de la pedagogía como sistema.

En el aspecto positivo se puede destacar la influencia de la aplicación de los métodos experimentales e históricos en la resolución de los problemas educativos, ampliando las posibilidades de la pedagogía.

Son precisamente los estudios experimentales del proceso educativo, lo que mostró como insostenible las afirmaciones que buscaban seguir entremezclando la pedagogía con la filosofía.

A partir de la mitad de este siglo, decididamente se puede afirmar la independencia de la pedagogía, y su constitución como ciencia que aborda de manera rigurosa el estudio del hecho educativo.

1.2.2.- Teoría y práctica de la educación

Ante el hecho educativo caven ahora dos actitudes distintas: la que pretende estudiar la educación de manera puramente especulativa, realizando una labor meramente descriptiva

¹² Cfr. GARCÍA HOZ, *Op. cit.*, pp. 45-49

(teórica), y la que pretende aplicar los conocimientos que sobre educación se tenga en el quehacer diario de todo educador, normando, así, el quehacer pedagógico (actitud práctica).

La acepción teórica es propiamente la que le da el sentido de ciencia a la pedagogía, puesto que es propio de las ciencias trabajar de manera sistemática con los conceptos y las teorías. Pero desde sus inicios la pedagogía se ha ocupado también de estudiar las forma de lograr que sus principios y teorías puedan ser aplicados de manera fecunda en la diaria experiencia educativa, a este aspecto se refiere el carácter práctico, entendiendo por práctica, las acciones que se encaminan a un fin determinado.

Ante esto es importante aceptar que la pedagogía comprende las dos vertientes. Por una parte no se agota en la reflexión y el conocimiento de los hechos y procesos educativos, por la otra tiende también a encontrar las formas de aplicación eficiente de las teorías y principios educativos. En síntesis, la pedagogía como ciencia puede ser entendida como la teoría y práctica de la educación, o si se quiere utilizar una terminología más común en pedagogía pero menos precisa, como ciencia y tecnología de la educación.

La ciencia pedagógica referida aquí no versa únicamente sobre “hechos educativos”, pudiéndose confundir así con la historia de la educación o la sociología de la educación. La pedagogía busca no sólo la explicación de causa-efecto de los fenómenos que se le presentan, sino también proyectar hacia el futuro la forma de ser de la educación. En palabras de

Durkheim: "no está orientada hacia el presente ni hacia el pasado, sino hacia el porvenir. No se propone expresar fielmente realidades dadas, sino dictar preceptos de conducta. No dicen he aquí lo que existe y su razón de ser, sino he aquí lo que es preciso hacer"¹³. Ahora bien, si bien es cierto que la pedagogía no debe quedarse en el plano meramente especulativo, como sugiere Durkheim, sino más bien resolver los problemas concretos a la luz de los principios emanados de esa misma especulación, es necesario señalar que este autor se equivoca al considerar que la pedagogía pueda dictar normas de conducta, puesto que esta labor queda reservada a otro orden de las ciencias que es el filosófico, y particularmente a la ética.

1.2.3.- La pedagogía como arte

En virtud de su carácter práctico la pedagogía suele definirse no sólo como ciencia de la educación, sino también como arte de educar.

Se entiende por arte, un conjunto de reglas dispuestas por la razón para realizar bien una cosa (*recta ratio factibilium*). Desde un punto de vista estricto, entonces, se puede decir que la pedagogía -que versa sobre el hecho educativo- sea un arte, puesto que no produce nada, es decir, como fruto de la educación no se realiza ninguna cosa material, ya que como se ha afirmado anteriormente, lo que se modifica en el hombre por la educación es precisamente lo que no es material, su voluntad y su inteligencia.

¹³ DURKHEIM, E. Pédagogie, en *Dictionnaire de Pédagogie*; citado por GARCÍA HOZ, Víctor, *Principios de...*

Se admite, sin embargo, que la pedagogía en cuanto ciencia de la educación no agota el posible conocimiento acerca de los fenómenos educativos concretos. La educación en cuanto hecho singular se realiza en una multiplicidad de formas y de circunstancias particulares que no pueden ser previstas por esta ciencia. Queda entonces un sitio para la creatividad e inventiva humana, que guiadas por la prudencia, buscarán actuar ante los hechos contingentes. Pero este saber no es propiamente un arte, sino más bien la prudencia (*recta ratio agibilium*) abocada a la realidad educativa particular. Entonces, se puede decir, que lo que realmente acompaña a la pedagogía es un cierto saber prudencial o una "prudencia educativa".

Pero es necesario no confundir el carácter científico que tiene la pedagogía, de la cual surgen principios y fundamentos concluidos mediante el ejercicio de la razón, con una disciplina subjetiva, creadora de disposiciones siempre cambiantes para el obrar. Antes bien, ha de aclararse que el saber prudencial de la educación debe apearse en estricto sentido a lo que la razón rectamente manda con respecto al hecho educativo, y que no contradice en nada las verdades que la ciencia formula, sino más bien, se fundamenta y parte de ellas, para aplicarlas convenientemente a los hechos particulares.

Para evitar confusiones, se reservará a la pedagogía el significado de ciencia, y no el de "prudencia educativa", y muchísimo menos aún, el de arte de educar.

1.3- La importancia de la filosofía

Se necesita conocer la verdad para poder vivir dignamente. El carácter de esta afirmación es de constatación existencial ya que tiene inmediata comprobación en la diaria experiencia, que demuestra en cada momento que es necesario conocer la realidad para poder actuar. Si esto es cierto en cuanto a las realidades inferiores, -como, por ejemplo, conocer el orden de los colores del semáforo para saber como actuar mientras conducimos-, lo es todavía más en referencia a las realidades superiores, aquellas que son realmente trascendentes para la vida humana -como el conocimiento de la naturaleza del bien y del mal, necesario para vivir moralmente-. Es por eso que, como dice Aristóteles, "todos los hombres tienen, por naturaleza, el deseo de saber"¹⁴, o lo que es lo mismo, una inclinación a conocer la verdad, que mueve al hombre a investigar la realidad de las cosas.

La filosofía es una ciencia que ayuda a develar la realidad en sus aspectos más profundos y a encontrar las verdades más necesarias para el ser humano. Quien no estudia filosofía se entrega al carácter contingente de las ideas reinantes en el ambiente, a los prejuicios que derivan del sentido común, a las creencias habituales de su tiempo, y a las que ellos mismos tienen, y todo sin el consentimiento deliberado de su razón. Además -como dice Russell- están sometidos a la "tiranía de la costumbre", que les impide ver el mundo con asombro y con sentido crítico, viendo todo con normalidad y creyendo que todo es obvio, desdeñando así la investigación. Estos hombre corren constantemente el riesgo de adherirse a

¹⁴ ARISTÓTELES; Metafísica, I, 1

ideologías o a maneras de actuar que quizá con más estudio nunca aceptarían. La filosofía representa para ellos, como para cualquiera, una necesidad urgente.

Es cierto que todos tienen una cierta idea de los cuestionamientos más importantes para el ser humano: se tiene una idea de Dios, de trabajo, de bien y de mal, etc., y estas ideas pueden ser más o menos coherentes, profundas y verdaderas, por tanto, tenemos por así decirlo, una especie de filosofía, "nuestra" filosofía. Pero el dilema no se encuentra en tener o no una filosofía, sino de tener unas ideas filosóficas suficientemente ordenadas, profundas y verdaderas, y esto sólo lo podemos adquirir estudiando filosofía.

A pesar de todo lo dicho, se puede caer en el error de pensar que el estudio de la filosofía es meramente recreativo y que no tiene mayor relevancia que el de aumentar la tan mal entendida "cultura general". Al respecto dice Maritain: "De que la filosofía es una ciencia real y que los problemas de que trata sean los más necesarios al hombre, se echa de ver con toda evidencia en la imposibilidad natural en que se encuentra el espíritu humano de prescindir de los problemas tratados por los filósofos, problemas que resuelven los principios a los que está unida la certeza y la objetividad de todas las ciencias"¹⁵.

¹⁵ MARITAIN, Jacques. Introducción a la Filosofía. p. 84

1.3.1- Definición de filosofía

El nombre filosofía significa, en griego, "amor a la sabiduría". Una antigua tradición cuenta que los primeros pensadores griegos se llamaron sabios, y que Pitágoras, por modestia, sólo quiso llamarse "amante de la sabiduría" o filósofo, de ahí vendría el uso del término filosofía. Cicerón atribuye esta tradición a un discípulo de Platón, llamado Heráclides el Pónico.

Esta primera aproximación al concepto de filosofía dice ya mucho: indica que la filosofía busca la sabiduría, es decir, el conocimiento de las realidades profundas de las cosas; y la actitud que según la tradición adoptó Pitágoras, nos habla de que la misma palabra de filosofía nos refiere a una especie de humildad del hombre, que consciente de sus limitaciones y de lo inmenso de la verdad, tan solo quiere ser un aspirante a la sabiduría.

Pero es menester profundizar en el concepto que se fue perfeccionando a través de la historia. Somos conscientes de que una síntesis del desarrollo de la historia de la filosofía facilitaría la comprensión del concepto de filosofía, soslayando así, la posibilidad de que se vea el concepto propuesto con un cierto matiz de apriorismo y arbitrariedad. Pero debido a que el presente estudio no tiene como principal objetivo abundar al respecto, nos hemos limitado a proponer la definición clásica, no por ser tradicional, sino por su estricto apego a la realidad, fruto de todo el período de formación filosófica que abarca desde los antiguos sabios de Grecia hasta las enseñanzas de Aristóteles.

La definición clásica dice que *la filosofía es la ciencia que mediante la luz natural de la razón busca encontrar en todas las cosas sus primeras causas o sus razones más elevadas ; o de otro modo: "el conocimiento científico de las cosas por las primeras causas, en cuanto éstas conciernen al orden de lo natural"*¹⁶.

Se procederá ahora a desglosar y explicar cada una de las partes de la definición.

Primeramente se ha de sostener que la filosofía es *ciencia*, y lo es de una manera inminente, es decir, más elevado que las otras ciencias. Es ciencia porque es un conocimiento cierto por medio de las causas, y como las causas que estudia son las primeras y más profundas, es la ciencia primera, superior a todas. Es también un conocimiento que llega a conclusiones por demostración a partir de unos principios fundamentados o extraídos de la realidad misma, como el principio de no contradicción, por ejemplo; estos principios son también los más básicos, lo que confirma su superioridad.

Ya que busca las causas de la realidad, es un conocimiento científico con el rigor y la validez que tienen los otro tipos de ciencias. "No es un conocimiento meramente probable, como el que proporcionan los oradores en los discursos; es un conocimiento capaz de obligar a la inteligencia, como el que los geómetras nos proporcionan con sus demostraciones"¹⁷.

¹⁶ *Ibid.*, p. 87

¹⁷ *Ibid.*, p. 82

Ahora que ya ha quedado claro el tipo de conocimiento que propone la filosofía, se debe aclarar que el medio del que se vale está ciencia para allegarse el conocimiento es la *luz natural de la inteligencia humana*. Esto es lo que caracteriza a todas las ciencias, por oposición a la teología que estudia su objeto, bajo la luz sobrenatural de la Fe.

"Lo que regula a la filosofía, el criterio de verdad que emplea, es pues la evidencia del objeto"¹⁸.

Todas las ciencias tienen sus propios métodos de conocimiento o su propia luz, que obedece a los principios formales mediante los cuales alcanza su objeto (*lumen su quo, medium sue motivum formale*). Pero todas tienen de común que alcanzan su objeto mediante el ejercicio de la inteligencia, don natural del ser humano.

El objeto material de una ciencia es aquello que la ciencia estudia de manera particular; así, por ejemplo, el objeto material de la medicina es el cuerpo humano, mientras que el objeto material de la física son los cuerpos materiales. El objeto material de la filosofía son *todas las cosas*. La filosofía estudia la totalidad de los seres, y esto la diferencia con las ciencias particulares: mientras éstas se encargan de estudiar una parcela de la realidad, aquella se encarga de estudiar todo lo que es real. Si se atiende tan solo un poco a la historia de la filosofía, se puede dar cuenta de la diversidad de problemas que los filósofos han abordado a

¹⁸ *Ibidem*

través de toda la historia: el conocimiento y sus procedimientos, el ser y el no ser, el bien y el mal, el movimiento, el mundo de los seres vivientes y no vivientes, el hombre, Dios...todo.

La filosofía estudia todo lo que es, y por lo tanto estudia todo lo que existe, todo aquello que es real. No se debe caer en la confusión de concebir a la filosofía como una especie de compendio de las ciencias particulares, una ciencia madre de la que se desgajan, sólo para estudio, las demás ciencias, ni tampoco creer que como las ciencias particulares ya se han hecho cargo por su cuenta de casi toda la realidad, la existencia de la filosofía ha perdido todo sentido. La filosofía no absorbe ni es absorbida por nadie, tiene su naturaleza y su objeto propio.

"El objeto formal de una ciencia es algo particular que ésta investiga en un ser, o de otro modo, aquello que por sí mismo y ante todo es considerado por ella, aquello en razón de lo cual considera a ese ser en general (*quod per se prim o haec scientia considera et sub cujus ratione caetera omnia cognoscit*)"¹⁹.

El objeto formal de la filosofía son las "causas primeras" o "las razones más elevadas" de todas las cosas. Esta es la especial perspectiva desde la que estudia la filosofía su objeto material.

¹⁹ *Ibid.*, p. 85

Ante las manifestaciones de la realidad, las ciencias particulares buscan resolver las causas segundas o razones próximas, lo más cercano a los detalles de los fenómenos que son objeto de nuestros sentidos. La filosofía, por su parte, investiga en las cosas no el porqué inmediato de dichos fenómenos, sino, al contrario, el porqué más remoto, aquel más allá de los datos empíricos.

Ahora ya se tiene completo el desglose de la definición de filosofía, pero es importante decir que ésta sólo corresponde estrictamente a la metafísica, que es la parte central de la filosofía. Respecto a otras partes de la filosofía (tales como la filosofía de la naturaleza, la lógica y la ética), la definición se aplica en la medida en que se encuentran relacionadas con la metafísica. La filosofía tomada en general es un conjunto de ciencias universales, que tiene como punto de vista formal las causas primeras. Se puede decir, entonces, que la metafísica merece el nombre de sabiduría pura y simplemente (*simpliciter*), y que las otras partes de la filosofía lo merecen relativamente (*secundum quid*).

1.3.2- El método de la Filosofía

No existe ninguna facultad especial en la naturaleza humana para la filosofía. Como todo conocimiento humano se realiza mediante los sentidos y la inteligencia. "La filosofía utiliza de modo sistemático los recursos de todo conocimiento humano: la experiencia, la inducción, el razonamiento; y el valor de sus afirmaciones se fundamenta sobre la evidencia.

lo mismo que sucede con todo conocimiento"²⁰. Por lo tanto parte, como cualquier forma de proceso cognoscitivo, de la experiencia primaria de carácter empírico.

El conocimiento ordinario es propio del hombre, que sin labores científicas, puede llegar al descubrimiento de grandes verdades con tan solo el recto uso de su razón, presuponiendo que ésta no está violentada por malas disposiciones -como la soberbia- o por malos hábitos morales. Estas verdades -como pueden ser el descubrimiento de la existencia de Dios o de la inmortalidad-, proceden de un conocimiento espontáneo, y pueden adquirirse sin necesidad de haber estudiado antes filosofía. La filosofía parte de este conocimiento para realizar sus estudios y elaborarlos de manera científica: probando, argumentando, ampliando. En ningún momento la filosofía pretende ser independiente de esta primer experiencia. Sin embargo, debe quedar establecido que la filosofía es superior al conocimiento ordinario, como el estado perfecto o científico de un conocimiento verdadero es superior al estado imperfecto o vulgar de este mismo conocimiento.

1.3.2.1- La evidencia intelectual

A diferencia de lo que sucede con las ciencias particulares, que se apoyan en las evidencias sensibles (en lo que se comprueba con los sentidos), la filosofía se mueve en el ámbito de la evidencia intelectual.

²⁰ ARTIGAS, Mariano. Introducción a la Filosofía. p. 42

El conocimiento intelectual parte de los datos sensibles para llegar a la esencia de las cosas cuyos accidentes exteriores son captados por los sentidos.

Dado que la filosofía busca las causas más profundas de lo real, con frecuencia se remonta a realidades que están más allá de lo que se puede comprobar mediante los sentidos, por eso la evidencia intelectual es a la que más recurre.

Este hecho representa un inconveniente para aquellos que están acostumbrados a validar todo conocimiento en base solo a las evidencias sensibles, impedidos así, no sólo a entender la filosofía, sino también algunas cuestiones de la vida ordinaria -la libertad, el bien y el mal- que son trascendentales para el hombre, y que fincan su entendimiento y bases en aquellas evidencias.

Con esto no se quiere decir que la filosofía se independice de las evidencias de los sentidos, sino simplemente que habiendo partido de ellas se conduce a lo intelectual. La filosofía recurre siempre a la experiencia y en ningún momento puede prescindir de ella. "Existe continuidad entre el conocimiento sensible y el intelectual: mediante la abstracción el entendimiento penetra en lo dado por la experiencia sensible, y mediante la conversión a las imágenes, refiere las ideas universales a la realidad corpórea concreta"²¹.

²¹ *Ibid.*, p. 46

1.3.3.- La división de la filosofía

El nombre metafísica (que significa en griego "más allá de la física") se aplica a lo que Aristóteles llamó "filosofía primera". Andrónico de Rodas, al catalogar las obras de Aristóteles (hacia el año 70 a.C.), denominó a esos libros "metafísica". Sin embargo ese nombre responde adecuadamente a la naturaleza de esta disciplina, ya que ésta se remonta más allá de lo físico, o dicho con otras palabras, de los datos materiales del ente sensible.

La metafísica estudia el ser de las cosas -el ente en cuanto ente-, por tanto abarca toda la realidad, penetrando en ella para conocer sus primeras causas. Es conveniente aquí hacer una diferenciación de aspectos de la metafísica: lo que son los temas propios de la metafísica, y lo que es el enfoque metafísico.

"Los temas propios de la metafísica abarcan las realidades que no dependen en su ser de la materia, bien porque se trata de realidades espirituales (Dios, el alma humana, etc.), o porque se trata de aspectos de la realidad que pueden darse en los seres materiales y en los espirituales (substancia y accidentes, acto y potencia, causalidad, etc.)"²².

El enfoque metafísico es el estudio de la realidad a la luz de las causas últimas, y más específicamente de su entidad misma.

²² *Ibid.*, p. 52

La división de la filosofía se debe, entonces, a que se puede estudiar distintos aspectos de la realidad, pero siempre con el análisis metafísico, exclusivo de la filosofía. Esta da a las ciencias filosóficas una unidad desde su punto de vista formal (causas primeras).

Sobre la división específica de la filosofía sólo se dirá que se divide en tres tipos generales -que a la vez podrían tener sus subdivisiones-: 1) La lógica, que se introduce en la filosofía propiamente dicha, y tiene por objeto el ente de razón que dirige nuestro espíritu a la verdad; 2) la filosofía especulativa, o simplemente filosofía, que tiene por objeto el ser de las cosas o ser real; 3) la filosofía práctica o moral, que tiene por objeto los actos humanos.

CAPÍTULO II
PROBLEMAS FILOSÓFICOS
DE LA EDUCACIÓN

2.1- Naturaleza de la Filosofía de la Educación

Hasta el momento se ha seguido un estudio que ha comenzado con la descripción científica de su objeto, en este caso la educación, cuyo significado ha quedado claro a la luz de su definición etimológica y su descripción científica. También se ha hablado del alcance y sentido de la filosofía, y del método de que se vale para penetrar en la realidad y buscar su sentido más profundo. Pero no debemos detenerse allí, puesto que como se ha dado cuenta en el capítulo anterior, los métodos experimentales son insuficientes en el conocimiento de la realidad, y es por lo tanto necesario que exista una disciplina -la filosofía- que se haga cargo de esos posteriores estudios; ese es precisamente el sentido de este capítulo: estudiar la filosofía de la educación, a la vez que evitar el trato superficial y "chabacano" de los aspectos profundos y humanos de la educación, y combatir los escrúpulos y prejuicios con respecto al tema.

"La educación puede presentarse como objeto adecuado a la especulación filosófica, porque no es un mero fenómeno y tiene la suficiente dignidad entitativa para poder ser examinada a la luz de los primeros principios del conocer"²³

La filosofía de la educación busca hacerse cargo del hecho educativo, mediante la muy peculiar forma y método de la filosofía. Es un quehacer puramente especulativo puesto que no da normas concretas para la educación de las personas; el objetivo es meramente el analizar la

²³ GARCÍA HOZ, Víctor, *Op. cit.*, p. 55

teoría de la educación y sus principios esenciales, necesarios para posteriores aplicaciones de carácter práctico.

Valé la pena adelantar que la filosofía de la educación no es otra cosa que el enfoque metafísico, proyectado al ser de la educación. Como se menciona en el capítulo uno, la metafísica es la disciplina principal de la filosofía, y las demás disciplinas son filosóficas en cuanto tienen relación con ésta. Podemos decir entonces, que la filosofía de la educación estudia el ser educativo a la luz de la razón buscando sus últimas causas.

No existe consenso sobre si es conveniente ubicar a esta disciplina como parte de la pedagogía o es mejor situarla como parte de la filosofía. Pero como en tantas ocasiones, lo importante no es el consenso sino la realidad; y apoyándose en ella se puede decir que es más bien parte de la filosofía, como se deduce de lo que hasta ahora se ha escrito. Lo contrario sería una confusión epistemológica, pues la pedagogía es una ciencia empiriológica.

La filosofía de la educación es una perspectiva más de los saberes acerca de la educación -otros son la pedagogía y la prudencia educativa-; es, podemos decir, una sabiduría educativa, que apegados al sentido primigenio que dio San Agustín al término sabiduría, sería la comprensión de la razón de ser, de los fundamentos profundos, de el sentido último de educación.

Al desbordar este tipo de conocimiento el plano sensitivo y, por tanto, el dominio de las ciencias, se hace menester contar con otra disciplina, con un saber distinto, y este saber debe estar separado de la pedagogía, y es precisamente del que ahora nos ocuparemos.

2.2.- Análisis Filosófico de la Existencia de la Educación

La filosofía de la educación es un tratado de metafísica especial, y como tal, es necesario que siga los lineamientos del método que la filosofía utiliza para abordar sus objetos de estudio. La filosofía realiza un análisis ontológico de los seres y un análisis de causalidad. El uno y el otro, refieren claramente lo que la realidad estudiada es, y por tanto facilita su comprensión profunda y exacta.

Antes de hacer cualquier especificación sobre el ser de la educación, es claro que debe comprobarse o constatarse su existencia. Inútil tarea sería el describir y analizar algo que ni siquiera existe.

La educación es un hecho que se constata por la simple experiencia. Es una realidad de la cultura humana. Sin embargo, su conocimiento no es tan simple como el de las realidades substanciales exteriores al hombre, ni como el conocimiento del propio yo, ya que uno y otro, son inmediatamente identificados en cualquier acto del conocimiento. Pero hay otras existencias cuyas realidades no están situadas en el área efectiva del objeto formal propio de

nuestro entendimiento, lo cual no quiere decir que no puedan ser conocidas por simple inferencia o por auténtica demostración.

En el caso de tales realidades, se conocen puesto que se manifiestan a través de su operación. "Si tales realidades ejercen alguna acción u operación, conociendo ésta conocemos su existencia. La operación manifiesta, en primer término, el existir de quien la ejerce"²⁴. Así se constata ontológicamente: el obrar sigue al ser -*operari sequitur esse*-. Y aún en el caso de que no se presente la operación, por medio de la inferencia de lo operado igualmente se puede llegar al ser.

La existencia de la educación no puede ser captada por ninguno de los métodos anteriores. "Porque sólo actúan los supuestos -sustancias individuales- fluyendo la acción, bien directamente de su naturaleza, bien de la naturaleza a través de sus facultades, y al no ser la educación una realidad supositada -y por ende carente de eficacia operativa-, no se puede conocer la existencia de la educación por los procedimientos anotados"²⁵.

Pero no se han agotado los recursos para la identificación de la existencia de la educación: todavía queda la posibilidad de atender a la forma de operar del sujeto substancial, es decir del hombre, ya que éste actúa, sin dejar de mostrar la naturaleza de la causa originaria, con un cierto matiz cuando aloja a una determinada forma accidental. Así, "el buen ejercicio de las operaciones humanas nos muestra estar presente en el sujeto esa realidad que llamamos

²⁴ GONZÁLEZ, Ángel. Filosofía de la Educación. p. 29

²⁵ Ibid., p. 30

educación”²⁶. Y como en tantas ocasiones, lo que se entiende por vía científica suele estar constatado en el sentido común del vulgo, tiene mucho de razón quien suele afirmar, por ejemplo, “que el árbol bueno da frutos buenos”.

Se puede también, de una forma indirecta, suponer la existencia de la educación mediante la identificación de su ineludible necesidad en la vida del hombre, como una especie de “alimento del alma”, tal como lo consigna Santo Tomás, con ocasión de la intervención masculina en la tarea educativa:

“en máxima medida es preciso en la especie humana el varón para la educación de los hijos, la cual requiere que se la provea no sólo por el alimento del cuerpo, sino principalmente para el sustento del alma”²⁷.

O mediante la identificación de la solicitud del padre en la educación de los hijos, misma que sería un contrasentido si la misma educación no fuera real. Así lo confirma el siguiente pasaje del mismo autor:

“el padre es para el hijo causa de tres supremos bienes. Pues, en primer lugar, engendrándole es causa de su ser, que es tenido como algo supremo; en segundo lugar, educándole es causa de su nutrición, y, en tercer lugar, es causa de su enseñanza”²⁸.

²⁶ *Ibidem*

²⁷ *Maxime [...] in specie humana masculus requiritur ad prolis educationem, quae non solum attenditur secundum corporis nutrimentum, sed magis secundum nutrimentum animae (In epist. ad Cor., I, cap. 7, lect. 1)*

Se puede decir ahora clara y determinadamente que la existencia de la educación si tiene constatación, y que una vez que no hay problema con la demostración de la existencia de la educación, bien puede abordarse su modalidad de ser, aunque ya con lo hasta aquí explicado se ha adelantado, por ejemplo, el carácter accidental de la educación.

2.3.- La esencia de la educación

Para analizar los elementos esenciales de la educación -su causa material y formal-, partiremos en el presente estudio de la definición que da Santo Tomás de educación, no antes de aclarar que si bien es cierto que es una definición real, el filósofo nunca da una definición en forma, entendiendo por ésta, la que tiene lo definido en el sujeto y la definición en el predicado. No obstante, se utilizará esta definición porque consideramos que no hay ninguna otra en la historia de la filosofía de la educación, que sea tan completa, y en cuyos elementos se encuentren tal riqueza de conceptos, que facilitan la profundización y la mejor comprensión de la educación. El texto en el que el Santo, presenta su definición es el siguiente:

²⁸ Est [...] enim pater filio causa trium bonorum maximorum. Primo enim generando est sibi causa essendi, quod reputatur esse maximum. Secundo educando est sibi causa nutrimenti. Tertio est sibi causa disciplinae (Ethicor., lib. VIII, lect. 11, n. 1.961)

“la naturaleza [...] no tiene solamente a la generación de la prole, sino también a su conducción y promoción al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud”²⁹.

De una manera más breve, se puede enunciar a la educación como “la conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud” (*tractio et promotio prolis usque ad statum perfectum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status*).

Lo primero que infiere de la definición es que como quiera que se vea la educación, siempre se le entiende como algo que incide en el ser humano; tal es el sentido que adopta Santo Tomás cuando nos habla de que la realización de la educación se verifica en la prole. Por tanto, el hombre es anterior a la educación. “El hombre subsiste tenga o no educación, mientras que la educación necesita del hombre para tener alguna realidad”³⁰.

La educación -aunque esta afirmación podría ir en contra de una visión habitualmente romántica en la pedagogía- no representa un cambio substancial para el hombre. El ser humano a pesar de los influjos educativos que experimenta en su vida, se considera siempre esencialmente el mismo.

²⁹ *Non enim intendit natura solum generationem prolis, sed etiam tractationem et promotionem usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status* (*Sum. Tehol.*, Suppl. III, q. 41, a. 1).

³⁰ GARCÍA HOZ, Víctor. Cuestiones de Filosofía Individual y Social de la Educación. p. 13

Se puede decir ahora, que la educación no es un ser substancial, sino accidental, por tanto, le compete ser en otro, y ese "otro", es el hombre mismo. La educación sigue al ser recibido en su totalidad en la generación y lo complementa: "la naturaleza no tiende solamente al ser de la prole, sino a su ser perfecto, para lo cual se requiere el matrimonio"³¹.

En el pasaje que se acaba de presentar identificamos a la educación como algo que efectivamente tiende al ser de la prole, pero que de ninguna manera lo constituye, sino que sólo lo perfecciona, es decir, tiende al ser perfecto que le corresponde. Desde este punto de vista no puede llamársele generación, puesto que el resultado de esta es un ser substancial, individual y diferenciado, mientras que la educación tiene por término a un estado, todo lo importante y trascendental que se quiera, pero a fin de cuentas un estado que ya supone dicho ser, con relación al cual se constituye como una ulterior determinación. "Todo lo más que cabe es la analogía que permite decir que el educar es al estado de perfección de la prole como el engendrar es al ser de esta"³². Desde esta perspectiva se puede decir que la educación es una "segunda generación", puesto que aunque prolonga y complementa el engendrar, no está en estricta continuidad con él.

³¹ *Natura non tantum intendit esse in prole, sed perfectum, ad quod exigitur matrimonium* (In IV Sent., dist. 26, Q. 1, a. 1, ad 4).

³² MILLÁN PUELLES, Antonio. La Formación de la Personalidad Humana. p. 32

Ahora bien, el análisis no se detiene aquí. Es necesario una vez que ha quedado entendido que la educación es un ser accidental, definir que tipo de accidente es, a qué categoría aristotélica pertenece.

La educación en cuanto perfecciona al hombre, produce un cambio en él, y determina un movimiento intrínseco, que acaba en la inhesión de una realidad nueva, la podemos considerar como un accidente de acción.

Siendo la educación una actividad immanente, es mejor referirnos a ella como una operación, ya que el término "acción" es utilizado generalmente para designar la actividad transeúnte. "La educación es una operación que produce una buena cualidad en el sujeto en el que se realiza el proceso educativo"³³.

Siguiendo adelante, quedará claro que también a la educación puede considerársele una accidente de pasión, debido a que el término de "educación" se atribuye no sólo al proceso operativo, sino también al resultado del proceso, es decir, a la perfección adquirida, al algo que es padecido por el sujeto como fruto del proceso educativo.

Y aún más: "si la educación en cuanto a resultado de un proceso se considera como algo adquirido por el sujeto y este algo no es nada físico, sino más bien una nueva forma

³³ GARCÍA HOZ, Víctor. *Op. cit.*, p. 15

accidental, habremos de inferir que la educación se inscribe también dentro de la categoría de cualidad"³⁴, pues modifica a la substancia a través de la forma.

Y ahora tenemos el esquema completo. El ser de la educación es accidental y pertenece, desde distintos aspectos, a las categorías de acción, pasión, y cualidad.

En base a esto, se dice que el hombre es la causa material de la educación, en tanto que él es el sujeto que sustenta el accidente que se llama educación.

La causa material es aquello "de lo cual y en lo cual se hace algo (*ex qua et in qua*)"³⁵ Según el segundo elemento de la definición se refiere a el sujeto donde se realiza un determinado cambio, si se trata de una modificación accidental, y no de algo que modifique directamente a la substancia.

La causa material se puede aplicar a todo género de realidad, aunque de manera primaria, se aplique a los entes corpóreos. "La materia no es simplemente la cosa física de la cual se hace un objeto, sino que es eso, pero en cuanto tiene la posibilidad de que de ello salga una nueva cosa"³⁶.

³⁴ *Ibid.*, p. 16

³⁵ Cfr. Aristóteles, *Physica*, lib. II, c.3, 194b 24.

³⁶ GARCÍA HOZ, Víctor. *Op. cit.*, p. 16

La materia no es, sin más, la sustancia física, sino más bien la posibilidad de hacer algo. Claro está que no hay posibilidad de hacer un objeto material si no hay materia corpórea. Es por tanto, que "la causa material no se dice sólo de aquello con lo cual se hace una cosa, sino también de aquello en lo cual se hace una cosa"³⁷.

La razón de que el hombre pueda ser la causa material de la educación, la debe al hecho de que es un ser precario, indigente, finito, susceptible de adquirir nuevas formas. Si el hombre fuera un ser perfecto y acabado no podría educársele. Por tanto, precisando, es importante decir que la causa material de la educación está en la misma posibilidad de perfección del hombre.

Ahora se vislumbra la relación entre el concepto de educación que se enunció en el primer capítulo, y los contenidos que estamos manejando en éste. Puesto que la filosofía no va a ser más que profundizar aquello elaborado -a partir de la experiencia empírica- por el conocimiento espontáneo y el trabajo inductivo.

Se puede decir que el concepto de "perfeccionamiento de las potencialidades", tal como se mencionó al principio, no está más que sosteniéndose en esta idea.

³⁷ *Ibid.*, p. 17

Lo que ahora conviene es adelantar en el estudio de la educabilidad -el hombre en cuanto susceptible de mejora-, causa material hasta ahora expuesta de la educación. Conviene prevenir algo: en el transcurso de la historia de la educación, se puede palpar con cierta frecuencia el cuestionamiento sobre la posibilidad o existencia real de la perfectibilidad humana.

Por una parte están los que hablan del hombre como algo amorfo, que puede recibir cualquier forma como fruto de la educación. De este modo la educación transformaría substancialmente al hombre: hipótesis absurda, pues si realmente ocurriera eso, el hombre dejaría de ser tal, para adquirir otra naturaleza, y eso lo hemos negado precisamente. De otro lado, están quienes hablan del hombre como un ser acabado, hecho totalmente desde el nacimiento, por lo cual la educación no sería más que mera apariencia, y, en todo caso, ornato; lo cual tampoco es cierto, ya que se negaría gratuitamente lo que se ha aprendido en varios siglos sobre nuestra realidad antropológica, que posibilita el perfeccionamiento constante.

En oposición al sostenimiento radical de estas dos posturas, se puede decir que la perfectibilidad humana no radica en la esencia del hombre, sino que radica en los principios inmediatos de actividad que el hombre tiene: es decir, las facultades. No puede referirse la educación a la esencia del hombre, porque ésta es tenida por completo, o no se la posee en absoluto³⁸.

³⁸ *Omnis forma quae substantialiter participatur in subjecto caret intensione et remissione. Unde in genere substantiae nihil dicitur secundum magis et minus (Sum. Theol., I-II, q. 52, a. 1)*

El estado al cual se accede por medio de la educación, deberá ser algo que, sin constituir la esencia del hombre, este íntimamente ligada a ésta, puesto que como se dice en la definición del Aquinatense, lo que busca la educación es un "estado perfecto", pero ese estado lo es del "hombre en cuanto que hombre", lo cuál consigna la conexión tan estrecha que debe tener ese estado con la esencia humana.

En ese estado se hallan precisamente, nuestras potencias o facultades superiores, aquellas que nos diferencian de los demás animales. No constituyen la esencia del hombre, pero le son necesarias para sus operaciones específicas. Como se dijo en otro momento, *Operari sequitur esse*, y para que la esencia del hombre pueda llevar a cabo las operaciones que le corresponden, debe contar con el uso de la facultades, necesarias para el logro de su fin, mismo al que sólo se puede acceder por medio de operaciones. Ontológicamente consideradas las facultades son accidentes, pero accidentes esenciales, necesarias para el operar propio del hombre.

Esta referencia al perfeccionamiento de las facultades que supone la educación, es igual para todos los hombres, en tanto que comparten todos ellos, con prescindencia de sus ulteriores determinaciones, la misma esencia. Por eso Santo Tomás aclara en la definición que ya se ha mencionado, que ese estado perfecto que se persigue, lo es del "hombre en cuanto que hombre", es decir, común a todo ser humano.

El que se acepte a las facultades como la causa material inmediata de la educación, nos lleva inmediatamente a advertir que existen tanto número de formas de educación como número de facultades, mientras sean éstas últimas, específicas del hombre, como se acaba de decir. Así se puede hablar de una educación intelectual que hace referencia a la inteligencia; de una educación moral que hace referencia inmediata a la voluntad, y de una educación estética, que hace referencia a la inteligencia y a la voluntad.

Este hecho no se opone de ninguna manera a la forma tradicional de hablar tan sólo de educación, como singular. Puesto que debe recordarse que esos principios inmediatos de acción que son las facultades, requieren un principio activo, anterior y común de dichos accidentes: éste no es otro que la persona humana, supuesto de dichas facultades. Razón por la cual podemos reiterar, que la causa material de la educación está en la persona humana.

Hemos delimitado la causa material de la educación, pero debemos recordar que ésta es tan sólo una posibilidad, es decir, la causa material se constituye como potencia pasiva que contiene a su efecto como la potencia al acto. El sólo contar con la causa material, no hace real a la educación, razón por la cual es menester hablar de la causa formal, que actualice a la materia segunda que es el hombre con respecto a la educación.

“Causa formal es el acto o perfección intrínseca por el que una cosa es lo que es, en el ámbito de la substancia o en el de los accidentes”³⁹. Cualquier forma es causa respecto a su materia, porque le hace ser en acto según su modalidad determinada de ser. Es aquello por lo que un ente es lo que es y no otra cosa. También se le puede llamar forma de los entes.

“La forma es como la idea que, proyectada sobre la materia, le infunde el ser, y signa su desdibujada posibilidad para constituir la multiplicidad de seres del mundo”⁴⁰.

Podemos distinguir dos tipos de formas: de una parte las formas que al estar realizadas en los entes corpóreos dependen recíprocamente de la materia, de tal suerte que uno no puede existir sin el otro; y la forma pura, que es una realidad sin materia corporal.

En el ser humano, en su condición de tal, el alma espiritual, que es la forma del cuerpo, puede subsistir con independencia de éste, justamente por su naturaleza espiritual y por tanto incorruptible, pero en cuanto informa un cuerpo, constituye con él una unidad substancial. Luego el hombre para obrar, necesita también del cuerpo.

Recordando lo dicho anteriormente, “la educación es una operación, es decir, una manifestación de la actividad del alma. Pero el alma, en su obrar, es dependiente del cuerpo.

³⁹ ALVIRA, Tomás, et. al. Metafísica Edit. EUNSA. p. 217

⁴⁰ GARCÍA HOZ, Víctor. Op. cit. p. 25

Por consiguiente, para que exista la educación es necesaria también la realidad corporal del hombre"⁴¹.

Es, por tanto, necesaria la vinculación alma-cuerpo en la educación, puesto que es del hombre de quién se habla, no de un animal, a quién sólo se adiestraría.

Ahora es necesario considerar con propiedad el tipo de formas, puesto que las hay formas substanciales y accidentales. La forma substancial es aquella que al unirse a la materia prima es origen de nuevos entes, de substancias, que como dijimos en su momento, son independientes y les compete ser en sí. La forma accidental por su parte, inhiere en una substancia para modificarla, y a lo que da origen, por tanto, es a nuevas perfecciones en lo ya existente.

La educación es una forma accidental puesto que al inherir en el hombre lo perfecciona, pero no lo constituye.

Al ser la educación una forma accidental, debe comportar al hombre una cierta mejora al recibirla, si no, poco sentido tendría el educarse. Mas es menester hacer una aclaración: aunque toda educación es una perfección, una mejora, no toda mejora es necesariamente educación.

⁴¹ *Ibid.*, p. 28

Existen perfecciones que se adquieren por el mero influjo de la evolución, como aquellas que el hombre desde su nacimiento posee y que están llamadas a mejorarse paulatinamente con el paso del tiempo, como por ejemplo, el crecimiento de las uñas o del pelo. Lo propio de la educación es la mejora, pero como fruto precisamente del ejercicio de la voluntad, de la intención y la decisión de mejorar y mejorarse. Es por eso que la causa formal de la educación se puede definir como *la voluntariedad en las perfecciones adquiridas*, o si se quiere de otro modo, la decisión de mejorar como ejercicio de la actividad educativa, en relación a la causa final. El proceso educativo debe consistir en el perfeccionamiento intencional; exige conocimiento del fin, que es obra de la inteligencia, y tendencia a realizarlo, que es obra de la voluntad. En todo caso la causa formal puede entenderse mejor si la circunscribimos a la intervención humana libre, que desea mejorar como fruto de la educación.

Esta es la idea que sostiene Santo Tomás cuando apela en el principio de su definición, a los conceptos conducción y promoción (*tractio et promotio*). La *conducción* se opone a la idea de un despliegue espontáneo, a la noción de un desarrollo sólo naturalmente predeterminado, y que por tanto, como indefectible, no necesita el concurso del hombre para realizarse. Hablar de conducción es justamente referirse a un proceso al cual se le imprime cierta dirección, pero se sobre entiende que esa dirección le es necesaria, y que no la tendría como efecto sólo de sus fuerza naturales.

La *promoción*, por otra parte, es un cierto procurar, algo que obedece a una solicitud que no tendría sentido si el educar fuese un mero despliegue unívoca y naturalmente realizado. Además el concepto de promoción añade el sentido de ascendencia o elevación que en sí mismo no contiene el término de conducción, lo que significa que a más de ser un movimiento, éste supone una mejora para el individuo.

Podría oponerse a esta conclusión sobre la causa formal de la educación, el hecho por todos aceptado de que existen una multitud de factores que intervienen en el proceso de educación de el ser humano, como pueden ser la escuela o los influjos sociales, y que, en su calidad de externos al ser humano, no piden autorización a la voluntad para ejercer su influjo. Pero recordemos que son precisamente eso, factores: mismos que necesitan de una voluntad para que al conjuntarlos y armonizarlos adquieran el rango educativo, de otra forma, se pierden en el universo de influjos que se pueden tener en cualquier momento de la vida humana, y que no son precisamente educativos.

Pero el que se quiera destacar el carácter relevante e indispensable a la intención y el deseo de educarse, no quiere decir que se pretenda despojar del carácter educativo a todas las influencias sociales. Dichas influencias se convierten en educativas cuando -aún de manera un poco difusa- existe latente la voluntad, la intención de que quienes se vean afectados, mejoren, se perfeccionen. Tal sería el caso, por ejemplo, del pintor que pretende dar una enseñanza con su obra, o del empresario de cine, que pone en cartelera, películas que enriquezcan

culturalmente al auditorio. Por tanto, el nombre y calificativo de educativo se recibirá en proporción al acercamiento o alejamiento del hombre de su perfección, en orden a su fin, y del deseo de conseguir ese fin, o el deseo educarse.

Hagamos una última especificación de la causa formal de la educación, y digamos que el proceso de educarse no termina nunca, puesto que el hombre no será nunca perfecto. Cada perfección adquirida irá colmando el "vacío de su infinitud"⁴², pero no lo saciará totalmente. Esto no se constituye como una desesperanza para el hombre, puesto que algo se habrá emprendido en el camino. Y aún más: cada forma adquirida puede ser materia potencial para la adquisición de otra, de tal suerte que la educación ya recibida, es escalón para ulteriores perfecciones, para un acenso mayor en la escalera de ser cabalmente persona, es decir, dueño de sí mismo y de su entorno. Con autodomínio y autoposesión, y no por el contrario como objeto del dominio de influjos externos.

2.4- La finalidad de la educación

La causa final es "aquello en vista de lo cual algo se hace (*id cuius gratia aliquid fit*), es decir, aquello por lo que el agente se determina a obrar"⁴³. Es el principio y el fin de una acción, puesto que es precisamente el fin el que nos mueve a actuar y también actuamos para realizar el fin.

⁴² Cfr. *Ibid.*, p. 36

⁴³ ALVIRA, Tomás, et. al. *Op. cit.*, p. 241

Toda acción voluntaria tiene que ser racional, y precisamente en función de la intervención primaria de la inteligencia se concibe el fin en virtud del cual se obra. El ser humano necesita pues, de un fin para poder actuar, porque sin fin nada tiene sentido, y pocas cosas se emprenden con éxito y decisión.

Aplicándonos a nuestro objeto, se puede decir que el fin de la educación sería aquello por lo cual la educación se realizaría. "Es, por consiguiente, una idea anticipada y prevista, para conseguir la cual nos determinamos a educar y educarnos, y en virtud de ella, planeamos la actividad educativa. Es decir, el fin de la educación es aquello que nos mueve a educar"⁴⁴.

Recurriendo de nuevo al Doctor Angélico, se descubre que la finalidad de la educación se puede encontrar claramente mostrada, en la última parte de su definición de educación: estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud (*perfectum statum hominis in quantum homo est. qui es virtutis statum*).

Estando la educación en el hombre a manera de inhesión, es lógico pensar que el fin de ella está íntimamente ligado al fin del hombre. Importa destacar, sin embargo, que el fin de la educación está limitado a la esfera propia de la actividad educativa, lo cual significa que no debe quedar absorbido por el tema todavía más amplio del fin último del hombre. No queremos decir que el fin de la educación no sirva, a fin de cuentas, a ese fin último, sino más

⁴⁴ GARCÍA HOZ, Víctor. *Op. cit* p. 47

bien, "que ese fin último no puede establecer la teleología propia de la educación, por no ser esta última la única entidad que está ordenada a él"⁴⁵. Si se busca la precisión, lo que se tiene que hacer es buscar el fin de la educación en cuanto tal, separada de otros fines y de otras actividades, aunque no se niegue, como ya lo hemos dicho, su relación con otras finalidades. Con esta argumentación de paso aclaramos, que el estado del hombre en tanto que hombre, que es el estado de virtud, no constituye el fin último del ser humano, sino que es tan sólo la teleología de la educación.

Además de lo que se ha dicho, el fin de la educación que proponemos es universal, puesto que hace referencia a la esencia del hombre. Tal fin concierne a toda la educación, porque es el fin de la educación en general, y obedece a la esencia misma de todo proceso educativo, con prescindencia de los rasgos particulares que caractericen a cada uno de ellos. No depende, por tanto, de la evolución de las ciencias, ni del estado de la cultura, ni tampoco de las características individuales del ser humano, individual o en grupo. Siendo su finalidad el estado perfecto del hombre en cuanto hombre, hace referencia a la esencia humana, que tampoco cambia ni queda al arbitrio de ninguna consideración. Ese fin es común a todos los educandos, aunque sean o puedan ser distintos los medios -métodos, instrumentos, etc.- según cada situación.

⁴⁵ MILLÁN PUELLES, Antonio. *Op. cit.*, p. 53

No se quiere decir con esto, que se busque educar a un hombre "en general", abstracto, ajeno a todo contexto, y a fuerzas de utópico, irreal. Es evidente que este hombre no existe ni puede existir. A lo que se quiere hacer referencia cuando se dice que se busca educar "al hombre en tanto que hombre", es precisamente a lo que existe de común en todos, y que no es algo irreal, sino que es tan real que constituye la esencia del ser humano, cuyas características comunes permiten que se pueda hacer referencia a una educación "en general".

Se puede, después de haber hecho algunas observaciones pertinentes, desglosar la finalidad de la educación que Santo Tomás propone, puesto que de ese análisis pueden surgir varias ideas sugerentes que ayuden a ubicar el sentido tan rico de la finalidad de la educación.

Lo primero que conviene comprender es la significación de *status* (estado), que figura como primer concepto de la enunciación de la causa final de la educación. La significación que utiliza el Aquinatense es la que está dotada de las nociones de cierta permanencia y estabilidad, misma de la que suelen carecer las traducciones al español de la palabra latina, tales como "estado" y "situación". Apoyando lo que se ha dicho en otro momento, el concepto de *status* se contrapone al de *essentia*, con lo que se reitera que la educación es tan sólo un estado, y no la substancia misma, aunque, por supuesto, la supone. Así, la educación se manifiesta como una especie de refuerzo de la esencia, que el sujeto ya poseía: "por suponer la *essentia*, el *status* no intenta sustituirla (o sea, constituir una *quasi essentia*), y en este sentido

se contraponen a ella, como la determinación accidental y segunda se distingue de la primera y radical”⁴⁶.

Abundando en el particular, debemos decir que la diferenciación supone en este caso la complementación, ya que sin el *esse* el sujeto simplemente no es, y sin el *bene esse*, o bienestar que representa el *status* del fin de la educación, como acondicionamiento más idóneo del sujeto, éste no es todo lo que puede y debe ser. Santo Tomás nos acaba de aclarar la cuestión:

“conviene saber que hay dos modos distintos de pertenecer a la perfección de alguna cosa. Según el primero, algo pertenece a esa perfección por ser preciso para constituir la esencia de la cosa, a la manera, por ejemplo, en que el alma es precisa para la perfección del hombre. Según el otro modo, necesario para la perfección de una cosa es lo que pertenece al buen estado de ella, como la belleza física o la perfección del ingenio pertenecen a la perfección del hombre”⁴⁷.

Con el afán de aprovechar el término *status* en toda su amplitud, podemos referir otro pasaje de Santo Tomás, en donde enuncia brevemente las demás notas que caracterizan a este

⁴⁶ *Ibid.*, p. 58

⁴⁷ *Sciendum quod ad perfectionem alicuius rei dupliciter aliquid pertinet. Uno modo ad constituendam essentiam rei, sicut anima requiritur ad perfectionem hominis. Alio modo requiritur ad perfectionem rei quod pertinent ad bene esse eius, sicut pulchritudo corporis, vel velocitas ingenii pertinet ad perfectionem hominis* (*Sum. Theol.*, I-II, q. 4, a. 5).

concepto, y que por tanto caracterizan también a la finalidad de la educación: él define así *status*:

“una diferencia de posición en cuya virtud algo se dispone, según el modo de su naturaleza, en una cierta inmovilidad”⁴⁸.

Primeramente, con respecto a las ideas de posición y disposición se puede inferir que se refieren a algo irreductible a la *essentia*, en cuanto que significan un cierto acondicionamiento del sujeto. Mientras que la fórmula *diferencia de posición*, debe entenderse como signo de que la situación es diferenciada, y no de cualquier clase o tipo. En lo que respecta al resto de la definición, lo que se puede sacar en claro es que del término *status*, se puede deducir las nociones de inmovilidad y rectitud, que confirman de nuevo la idea de permanencia que se dijo en un principio. Esta noción de permanencia es lo característico del estado de perfección del hombre en cuanto que hombre, al que se llega por medio de la educación. A donde se ha querido llegar con la argumentación que se ha dado sobre el significado de *status*, es a aclarar precisamente esto: que el estado que se logra por la educación es el de “la inmovilidad, interpretada como permanencia en la posesión de algo que se llega a adquirir con un proceso o movimiento previo”.

⁴⁸ *Status, proprie loquendo, significat quendam positionis differentiam, secundum quam aliquid disponitur secundum modum suae naturae, quasi in quadam immobilitate* (Sum. Tehol., I-II, q. 183, a. 1).

Siguiendo a Santo Tomás, ahora es necesario analizar a que se refería el Aquinatense, cuando nos hablaba de que ese estado (*status*) es perfecto (*perfectum*). Se tiene que resolver en que consiste dicha perfección, para poder vincularlo así con la temática que estamos tratando, delineando el sentido en que es posible hablar de un “estado perfecto del hombre en cuanto que hombre”; o dicho de otra manera, descubriendo en qué consiste la perfección propia y característica del fin de la educación.

La definición etimológica de lo *perfecto* es recogida por Santo Tomás en las siguientes palabras: *perfectum [...] dicitur quasi totaliter factum*⁴⁹. Esta definición, si bien es cierto que no es apta para la significación más amplia del término *perfectum*, nos es útil para nuestro objetivo puesto que se ajusta a ella los seres que devienen, los que resultan de un hacerse. La acepción que nos interesa es esta, pues recoge el significado propio y etimológico de la palabra, que significa que algo es perfecto en cuanto que representa el fin de una actividad, de un cierto hacerse. Es en este sentido en que el *status* propio de la finalidad de la educación debe considerarse perfecto. “Lo que esto significa es que, gracias al estado que la educación le da, el hombre que la posee es perfecto como hombre. Perfecto es aquí no sólo el *status*, sino también el mismo ser que lo tiene”⁵⁰. Esto quiere decir que el estado que proporciona la educación es perfecto porque hace perfecto a su sujeto, ya que gracias a él nada le falta a el hombre de lo que le es preciso para su perfección.

⁴⁹ *Sum. Theol.*, I, q. 4, a. 1, ad. 1

⁵⁰ MILLÁN PUELLES, Antonio. *Op. cit.*, p. 63

Esta idea no quiere sugerir que haya un momento en la vida del hombre en que la perfección ya se haya alcanzado del todo, y que dado que se posee a manera de permanencia - como se deduce del termino *status*- el hombre ha quedado totalmente paralizado, y por tanto no le es necesario ningún perfeccionamiento ulterior. A lo que nos referimos con la frase del hombre perfecto -totalmente hecho en cuanto hombre-, que es lo que persigue la educación, es que el hombre es "poseedor de todo lo necesario -que es algo más que su pura esencia metafísica- para comportarse de una manera adecuada a su naturaleza o, lo que es lo mismo, en conformidad con las exigencias de ella"⁵¹. Así, es el hombre suficientemente preparado o abastecido para poder actuar en tanto que hombre quien posee el *estado perfecto* y quien se encuentra *totalmente hecho*. Entonces, este estado proporcionado por la educación no es de ninguna manera el fin paralizante de la actividades del hombre. sino más bien su comienzo, el principio de una conducta verdaderamente humana.

Por temor a malas interpretaciones, se debe aclarar que la significación de *hombre perfecto* a la que nos referimos aquí, debe tomársele de una manera relativa, *secundum modum suae perfectionis*⁵². Es decir, en la medida en que la naturaleza humana es susceptible de perfeccionamiento, y dentro de los límites fijados por su esencia. También es necesario decir que la perfección de que se trata es la que le conviene al hombre en cuanto hombre, por tanto,

⁵¹ *Ibid.*, p. 64

⁵² *Perfectum dicitur cui nihil deest secundum modum suae perfectionis (Sum. Theol., I, q. 4, a. 1).*

es específicamente humana, y ha de ser, en suma, una determinación de su propia libertad, ya que es por ella por la que el hombre se diferencia de los animales irracionales⁵³.

Ahora la referencia obligada es analizar la última parte del enunciado de Santo Tomás sobre la finalidad de la educación, que es el "estado de virtud" (*status virtutis*). Con esta frase, Santo Tomás enuncia de una manera explicativa en qué consiste ese estado perfecto del hombre en cuanto hombre, ocasión que se aprovechará para exponer lo que sea pertinente de la doctrina del filósofo sobre la virtud, y que ayude a esclarecer el estado perfecto del hombre en cuanto que hombre.

En la acepción que da el Aquinatense al término virtud (*virtus*), destaca la idea de perfección de una potencia, señalando, sobre todo, el sentido de que se le posee a la manera de un hábito sobreañadido y complementario:

"la virtud significa cierta perfección de una potencia. Porque la perfección de toda cosa se considera en orden a su fin, y el fin de una potencia es su acto, por lo cual se llama perfecta a una potencia en tanto que está determinada al acto que le es propio. Ahora bien: hay potencias que por sí mismas están determinadas a sus actos, como son las potencias naturales activas; y, por tanto, estas potencias racionales, que son las propias del hombre, no están unívocamente

⁵³ *Differet autem homo ab aliis irrationalibus creaturis in hoc, quod est suorum actuum dominus* (*Sum. Theol.*, I-II, q. 1, a. 1)

determinadas, sino que son, en este sentido, equívocas, determinándose a sus actos mediante hábitos”⁵⁴.

La virtud es entonces una perfección sobreañadida que constituye, así, un hábito operativo realmente distinto de la potencia que la sustenta. La educación no dota al hombre de las potencias que le son innatas, sino que le facilita la adquisición de perfecciones que no se tienen de manera natural y que vienen a completar algo que, aunque innato, no es, de suyo, enteramente perfecto.

De lo dicho se puede concluir que el fin específico, propio y directo, de la educación consiste en la perfección de las potencias humanas, a través de virtudes, que son cualidades que al sobreañadirse a las facultades, le confieren la posibilidad de alcanzar su objeto propio de una mejor manera.

Pero, siendo congruente con el párrafo anterior, parecería que no existe un fin único de la educación, sino una multiplicidad de fines, puesto que las virtudes son varias, en función de las facultades y sus aspectos, por ejemplo, no es lo mismo la educación de la inteligencia que la educación de la voluntad, y esta sola diferenciación puede dar pie a pensar, que más que fin

⁵⁴ *Virtus nominat quamdam potentiae perfectionem. Uniuscuiusque enim perfectio praecipue in ordine ad suum finem; finis autem potentiae actus est, unde potentia dicitur esse perfecta, secundum quod determinatur ad suum actum. Sunt autem quaedam potentiae naturales activae; et ideo huiusmodi potentiae naturales secundum seipsas dicuntur virtutes. Potentiae autem rationales, quae sunt propriae hominis, non sunt determinatae ad unum, sed se habent indeterminate ad multa; determinatur autem ad actus per habitus (Sum. Theol., I-II, q. 55, a. 1)*

son fines de la educación. Sin embargo salta a la vista que, por una parte, las facultades tienen una íntima relación, sobre todo la inteligencia y la voluntad, y por tanto se antoja una cierta unidad en torno a esa relación. Pero sobre todo, se debe recordar que la unidad que se ha tratado de defender, se finca en la misma unidad del ser humano en cuanto hombre, y si se recuerda que es el hombre como unidad el principio remoto de la educación, se puede decir que la perfección buscada por la educación es, como se dijo antes, la del hombre a través de sus facultades.

Pero se ha de resolver antes de abordar otro tema, un último planteamiento con respecto a la finalidad de la educación, y es aclarar si el *status virtutis* debe ser considerado realmente como el estado perfecto del hombre en cuanto que hombre.

Primero, es necesario aclarar que en la acepción absoluta, el estado perfecto del hombre en cuanto hombre no puede ni debe identificarse con el simple estado de virtud, que es de suyo, un fin intermediario, consistente en abastecer al hombre de las virtudes que le capacitan para que sus facultades puedan realizar debidamente sus operaciones. Mientras que el estado de perfección absoluta y natural es lo que conocemos como *felicidad*, y ésta es el objeto final de todas las aspiraciones del hombre, aquello que colma todas sus necesidades. "La felicidad llena las condiciones de causa final porque objetivamente es la perfección y subjetivamente la

vivencia de la perfección propia, la satisfacción total, el no desear nada porque se tiene todo"⁵⁵.

No obstante, aunque no se pueden identificar -y el mismo Santo Tomás no lo hace-, la virtud con la felicidad, ésta es la más cercana a aquella: *huic autem propinquissimum est virtutis*⁵⁶. La felicidad invade a la totalidad de la persona humana o deja de ser felicidad, y debe ser una conquista; como se ha mencionado con respecto a otras causas, no se da de manera espontánea, por un apetito natural, sino que se alcanza como fruto del propio querer, del apetito elícito de la voluntad, y es aquí, precisamente, donde interviene la educación como medio.

2.5.- El proceso formativo

La causa eficiente o agente es el "principio del que fluye primariamente cualquier acción que hace que algo sea, o que sea de algún modo"⁵⁷. De manera opuesta a las otras causas que actúan por el mero hecho de ser, el modo de causalidad de la causa eficiente es la acción, el movimiento.

⁵⁵ GARCÍA HOZ, Víctor. *Op. cit.* p. 52

⁵⁶ *Est autem summum bonum hominis felicitas, quae est ultimus finis eius: quandoque aliquid est huic fini propinquius, tanto praeeminet inter hominis bonum. Huic autem propinquissimum est virtus, et si quid est aliud quod ad bonam operationem hominem proficiat, qua pervenitur ad beatitudinem [...] Erit igitur maxima poena hominem a beatitudine excludi. Pos hanc autem, virtute privari, et perfectione quacumque naturalium virtutum animae ad bene agendum (Cont. Gent., III, cap. 141).*

⁵⁷ ALVIRA, Tomás, et. al. *Op. cit.*, p. 201

La causa eficiente pone en relación las otras tres causas de la educación -la material, la formal y la final-, y es totalmente extrínseca, al contrario de la causa material y la formal, cuyo influjo se queda finalmente en la esencia de la educación.

Al hablar de causa eficiente nos referiremos, por tanto, a aquellas actividades que influyen en la realización de eso que llamamos educación.

Siguiendo las enseñanzas de Aristóteles en su libro IX de Metafísica⁵⁸, se puede afirmar que lo que no es dado por la naturaleza es menester alcanzarlo por el ejercicio. Ahora bien, según lo que se ha venido afirmando, la educación no es algo que el hombre posea de una manera actual, sino que es un logro alcanzado, una conquista, y por lo tanto deberá ser fruto de sus operaciones.

Pero lo peculiar de este ejercicio es que tiene que ser *nuestro*. Y aquí se distingue un matiz peculiar de la causa eficiente, puesto que siendo causa extrínseca está dentro de nosotros, y es que, por obra de una especie de desdoblamiento interior, algo dentro del hombre influye, como causa eficiente, en algo que está igualmente en el hombre, realizando así la educación.

⁵⁸ *Met.*, I, VIII, c. V.

Aclaremos que la causa eficiente de la educación es distinta del impulso universal a la perfección que tienen todos los entes, y con ellos el hombre. Como tantas veces hemos dicho, la educación es distinta y superior de esa tendencia, puesto que se realiza en virtud de la libertad del hombre.

Si no es el influjo de los factores externos al hombre la causa eficiente de la educación, es menester entonces, remitirse de nuevo a la voluntad. "La voluntad, previo el ejercicio del entendimiento, que es capaz de conocer el fin de las facultades, puede orientar libremente toda actividad de las facultades educables hacia el logro de su perfección"⁵⁹.

Esto que se demuestra mediante la filosofía, tiene también su constatación por medio del conocimiento ordinario, que reconoce como hombre de gran valor aquel que se ha formado como fruto de su "propio esfuerzo", de su fortificada voluntad.

Pero ha de advertirse que no se quiere dar la impresión de pragmáticos, al aparentar dar una valoración excesiva a la voluntad. Esto sería cierto si no entendiéramos que es la voluntad, pero con un previo ejercicio de la inteligencia, la que da realidad a la educación. "De suerte que, en último término, aun cuando atribuyamos a la voluntad la causalidad eficiente de la educación, no por eso necesariamente caemos en el pragmatismo, puesto que esta voluntad, en última instancia, se mueve cuando el entendimiento le ha señalado el bien"⁶⁰. Aún así, podemos decir también que al mover la voluntad a la inteligencia, le señala a ésta los objetos

⁵⁹ PACIOS., Filosofía de la Educación: citado por GARCÍA HOZ, Víctor, Cuestiones de Filosofía...: p. 40

⁶⁰ Ibid., p. 41

sobre los cuales debe aplicarse, convirtiéndose así, como se ha sostenido, en agente educativo de todas las facultades humanas, incluidos los sentidos y los apetitos.

Ahora bien, aunque la causa eficiente de la educación es el hombre mismo, que libremente ha decidido educarse, no significa esto que sea éste el único agente de la educación. Es decir, es posible que otras personas o entidades operen sobre él, a manera de causa instrumental, y cooperen a su educación.

En este sentido, existen lo que se puede llamar agentes naturales de la educación, que son aquellos que en virtud de la naturaleza, están especialmente provistos para atender la solicitud educativa. Dentro de esa tesis, podemos identificar a los padres y a los gobernantes, como estos agentes naturales.

Conviene también decir que son también agentes *principales* de la educación, en el sentido no sólo de que su jerarquía y grado de incidencia es mayor que el de cualquier otro agente, sino en el sentido de que son el efectivo principio de la actividad educativa, su origen natural y fundamental. No se quiere con esto, menospreciar el resto de influencias educativas que pueden emanar de otros hombres que no sean los progenitores ni quienes tengan a su cuidado la sociedad, sino tan sólo destacar que estos agentes naturales tienen una moción primigenia para ello.

Es necesario destacar que en esta cuestión están entrelazados los aspectos ético y natural, de tal forma que los agentes naturales de la educación, deben serlo aquellos que por virtud de su propia naturaleza lo son. Es decir, es un imperativo moral que aquellos que la naturaleza ha dotado de la capacidad de atender la solicitud educativa, y los a "nombrado sus titulares", ejerzan efectivamente esa atribución a manera de obligación. De no ser así, los dichos agentes estarían actuando antinaturalmente.

El que padres y gobernantes sean los agentes naturales de la educación, no significa que lo sean de la misma manera y según un mismo orden de influencia. Sino sólo indica que esto responde a una razón de tipo natural: y es que el ser humano desde su nacimiento, está inmiscuido en dos sociedades: en una inmediata de la que es totalmente dependiente, por la cual viene a la existencia y se mantiene en ella, que es la familia, y en otra, que es la sociedad civil, de la que forma parte y en la cual vera favorecido, en un futuro, su desarrollo.

La razón de la diferencia es que el padre es la causa eficiente de la procreación. Por virtud de su actuar es como se realiza la actividad de engendrar, y se convierte en causa eficiente del hombre en su objetiva condición de hijo, de prole. Al ser la educación una cierta continuación y complemento de la actividad procreadora, se hace ya presumible, que el agente de ésta deba serlo también de la actividad educativa, de manera principal. Así, la educación es una realidad específicamente dependiente de la potencia de los progenitores:

“el matrimonio está principalmente establecido para el bien de la prole, que consiste no sólo en engendrarla, para lo cual no es necesario el matrimonio, sino además en promoverla al estado perfecto, porque todas las cosas tienden a llevar sus efectos a la perfección”⁶¹.

Por virtud de esa misma disposición natural, el padre tiene la obligación de educar a la prole, como un deber emanado de su propia naturaleza de padre:

“en segundo lugar, hay en el hombre una inclinación a algunas cosas más determinadas según la naturaleza que comparte con los demás animales; y según esto se dice que pertenece a la ley natural aquello que la naturaleza enseñó a todos lo animales, como la unión carnal del macho y de la hembra, y la educación de los hijos, y otras semejantes”⁶².

De esta manera, debe quedar claro que la labor educativa queda primordialmente referida al padre, no sólo en la importancia y el ámbito de competencia, sino también en el tiempo, pues ésta es previa a la posible intervención del Estado. A los padres le corresponde hacerse cargo de los hijos hasta el uso de razón: “antes de tener uso de razón, el niño, según el orden natural, es encaminado a Dios por la razón de los padres, a cuyo cuidado está por

⁶¹ *Matrimonium principaliter institutum est ad bonum prolis, non tantum generandae, quia hoc sine matrimonio fieri potest, sed etiam promovendae ad perfectum statum: quia quaelibet res intendit effectum suum naturaliter perducere ad perfectum (In IV Sent., Q. 1, a. 1, ad 4).*

⁶² *Secundo inest homini inclinatio ad aliqua magis specialia secundum naturam in qua communicat cum caeteris animalibus; et secundum hoc dicuntur ea esse de lege naturali quae natura omnia animalia docuit, ut est commixtio maris et feminae, et educatio liberorum, et similia (Sum. Theol., I-II, q. 94, a. 2).*

naturaleza sometido”⁶³; pero una vez supuesto el uso de razón en los hijos, comienza la verdadera y más intensa actividad de formación, misma, que si bien es cierto, adopta otro carácter, no se disuelve del todo en ningún momento: el matrimonio, por intención de la naturaleza, se ordena a la educación de la prole, no sólo por largo tiempo, sino por toda la vida de la prole”⁶⁴.

En cuanto al gobernante se refiere, se entiende, que por analogía, éste representa en la comunidad, lo que el padre representa en la familia, y tomando en cuenta que también el individuo pertenece a una más amplia agrupación que es la sociedad civil o la comunidad, se ha de comprender como también el gobernante tiene unas obligaciones con respecto a la educación de los ciudadanos. Ahora bien, no debe considerarse esta semejanza entre oficios educativos, como una ocasión de fricción entre ambos agentes, que de suyo, tienen ámbitos de incumbencia diferentes. Mientras al padre se concentre a lo que le es propio, que es el bien privado de la prole -que sin oponerse al bien común, no es idéntico a él-, y el gobernante atienda su solicitud educativa respecto de la prole, en lo que se refiere del bien común, no debe haber ningún problema. Si el gobernante interviene de alguna manera en la educación del ciudadano, lo hará con ocasión de una exigencia del bien común, ya que esa es la razón de ser gobernante y la de su específica solicitud.

⁶³ *Puer, antequam habeat usum rationis, naturali ordine ordinatur in Deum per rationem parentum. quarum curae naturaliter subiacet (Sum. Theol., II-II, q. 10, a. 12, ad 4).*

⁶⁴ *Matrimonium ex intentione naturae ordinatur ad educationem prolis non solum per aliquod tempus, sed per totam vitam prolis (In IV Sent., dist. 33, Q. 2, a. 1).*

Puede, sin embargo, surgir el tema del maestro -como agente distinto del padre y del gobernante- y postularse como causa eficiente de la educación, puesto que su papel es a la vez que muy controvertido, sumamente reconocido como indispensable en los procesos educativos, sobre todo en los infantiles.

Se puede decir que el maestro no es una causa eficiente acabada y perfecta de la educación. En última instancia su papel consiste en poner en obra las propias facultades del educando, que son las que al operar, causan la educación. En todo caso, y por precisión, se dirá que es más bien una causa coadyuvante o aliciente de la educación, que además, es secundaria con respecto a los padre y al gobernante.

Todavía falta algo por aclarar, y es la manera en como las facultades pueden ser a un tiempo causa eficiente de la educación, como se ha visto en este apartado, y también causa material, ya que también se ha dicho que éstas son las que al modificarse experimentan el hecho educativo.

A esta interrogante se puede responder con un argumento del mismo Santo Tomás⁶⁵, quien explica que una misma potencia puede recibir el influjo de su actuar, de tal suerte que al mover sea movida, y modificada. Y este es precisamente el caso de la educación, en que

⁶⁵ *Ad secundum dicendum quod idem, secundum idem, non potest esse movens et motum. Nihil autem prohibet idem a seipso moveri secundum diversa, ut in VIII "Physic." probatur (Summa Theol., I-II, q. 51, a. 2., c.)*

nuestras facultades tienen un doble aspecto: "en cuanto potencias activas, mueven, y en cuanto potencias pasivas, reciben el efecto de la actividad, lo cual, traducido al lenguaje de la causalidad educativa, vale tanto como decir que las potencias activas, con su actividad, son causa eficiente de la educación, sin que esto impida el que, en cuanto potencias pasivas o receptoras, sean la causa material de la educación"⁶⁶, según lo visto anteriormente.

⁶⁶ GARCÍA HOZ Víctor. *Op. cit.*, p. 43

CAPÍTULO III
LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
Y EL QUEHACER EDUCATIVO

3.1.- El pedagogo y la educación

Sobre el importante papel de la pedagogía poco podría discutirse en la práctica, puesto que centenares de años de historia atestiguan la necesidad tan importante de estudiar el fenómeno educativo ya que su valor en la vida humana es destacado; lo mismo podría decirse del valor de la filosofía para el hombre. Ahora que en el capítulo anterior ya se ha estructurado lo que es la filosofía de la educación, y nos hemos aventurado -mediante la exposición de sus causas-, a delinear su significado y ámbito de estudio, queda todavía otra cuestión: ese saber que conforma la filosofía de la educación, ¿Qué alcances tiene para la pedagogía? ¿Qué tanto puede beneficiar o perjudicar la filosofía de la educación a la ciencia pedagógica y al mismo quehacer educativo?.

De manera natural, la tradición filosófica occidental se ha preocupado por fincar la base del quehacer educativo. Así es posible encontrar profundos estudios de educación entre los filósofos griegos, como por ejemplo Aristóteles, recogidos después, en la Edad Media, e inteligentemente coronados en Santo Tomás. Ellos ya consignaban la importancia de la labor del hombre dedicado a la educación, que, después, con el nacimiento de la pedagogía como ciencia, sería el moderno pedagogo.

El pedagogo desempeña desde entonces, un papel muy importante en este proceso educativo de singular trascendencia para el hombre: tal es el sentido que quiere dar Maritain a

su frase cuando dice que "nada hay más importante para cada uno de nosotros y nada más difícil que llegar a ser un hombre"⁶⁷.

El pedagogo está obligado a diseñar, implementar y "guiar el desenvolvimiento dinámico por el que el hombre se forma a sí mismo y llega a ser un hombre"⁶⁸. El educador debe despertar en el educando el anhelo interno que lo lleva a realizar los esfuerzos necesarios para que pueda perfeccionarse a sí mismo. El educador se convierte en un "catalizador" para el educando, para animar sus posibilidades internas. Es en el desarrollo del quehacer educativo y en la profundización de su estudio, donde se debe plantear la influencia de la filosofía de la educación en la pedagogía, y su enorme importancia en la labor del pedagogo.

El objetivo entonces del presente capítulo, es clarificar la influencia de la filosofía de la educación en la pedagogía y en el mismo quehacer educativo. Se utilizarán los elementos de análisis filosófico planteados en el capítulo anterior, para adentrarnos la resolución de algunos temas importantes de la pedagogía que quedan sólo satisfactoriamente esclarecidos a la luz de la filosofía de la educación. En la mayoría de los siguientes apartados, se plantearán la problemática para después abordarla mediante la especulación filosófica, delineando lo que la filosofía de la educación dice al respecto. Es importante advertir que tan solo sugerimos algunos temas del ámbito pedagógico, y que sería imposible esclarecer aquí todas las posibles derivaciones de un estudio de este tipo. Quede en manos de cada pedagogo en lo particular, el

⁶⁷ MARITAIN, Jacques, *op. cit.*, p. 12

⁶⁸ *Ibidem*

profundizar responsablemente en estos y otros planteamientos para hacer responsablemente la labor que tiene conferida.

3.2.- La educación integral

Peter Drucker ha dicho, después de un estudio completo sobre el estado de nuestra sociedad, que es una sociedad del “conocimiento”⁶⁹; es decir, una sociedad cuyo avance científico y tecnológico ha sido tan alto y tan rápido, que se requiere de una constante actualización en los conocimientos para poder hacer frente a los retos que ésta plantea. Esto hace que la educación cobre un valor sumamente importante en nuestro tiempo, y parecería razón suficiente para que la sociedad estuviera del todo contenta con las instituciones educativas, soporte de las personas para estar actualizados y vivir una vida digna. Hoy en día, sin embargo, nadie puede soslayar el descontento generalizado que existe con respecto a la educación, que se manifiestan mediante una gran cantidad de quejas y desencantos que han cobrado ya un importante peso en la estructura social.

Las quejas y críticas son muchas y muy variadas, y no es el momento ahora para hacer un recuento y establecer las similitudes entre ellas. Bástenos por lo pronto con decir, que una de muchas de esas demandas tienen que ver con que la educación se realiza mediante criterio de especialización, y que no alcanza la relevancia a la que aspira⁷⁰.

⁶⁹ Cfr. DRUCKER, P. *The Age of Discontinuity*; Apud, IBÁÑEZ-MARTÍN, José. Hacia una Formación Humanística, p. 10

⁷⁰ Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, José. Hacia una Formación Humanística, p. 11

En otras palabras, se acusa a la educación de moverse en un plano meramente abstracto, desconectado de la exigencia profesional, verdadera fuente de aprendizaje y de riqueza. La escuela y cualquier forma de educación se convierte entonces en un mero trámite para enfrentarse al mundo, verdadero ámbito de enseñanza.

Por otra parte, se vislumbra también otro gran inconveniente de la educación actual, el de olvidarse de los grandes problemas humanos. De qué pueden servirle los conocimientos al hombre si no sabe dirigirlos rectamente. No existe en la educación una transmisión de un sentido profundo de la vida, todo se reduce, si no a la utilidad, a aquello que produce directamente riqueza. Los problemas sociales quedan entonces fuera totalmente de los modelos actuales de educación, donde el bien útil y el placer individual privan sobre cualquier idea de bien común.

Se hará referencia al primer problema, que se refiere directamente al tema tan debatido de la educación especializada en contraposición a la educación integral.

Debe quedar claro primero que no se pretende un modelo educativo como el que representaría Da Vinci, como ejemplo de sabiduría, conocedor de todo cuanto se sabía en su época. Dado la complejidad de las ciencias y el avance de la misma tecnología es necesario especializarse en una determinada parcela del conocimiento. Sin embargo debemos descartar

también todo criterio de especialización que vaya en detrimento de los principios fundamentales de la vida, al margen los pilares de una vida profunda y trascendente.

La especialización debe estar dentro de un rango de mayor conocimiento, para que sea verdaderamente humana. Una grave problema de nuestro tiempo es la incomunicación entre los distintos tipos de saberes, que provoca una reducción de la riqueza del conocimiento a una determinada parcela o aspecto de la realidad. Así se tiene como consecuencia, que existan eruditos, por ejemplo de la química o de la medicina, que juzguen a todo con los limitados principios de su quehacer.

Por otra parte, quien se aboca sólo a conocer determinadas cosas encamina su alma poco a poco a una frustración existencial, puesto que contradice la fuerte tendencia que tiene el hombre para conocer el universo.

Puede caerse en un error si se interpreta lo anteriormente dicho como una sustentación de la iniciativa, en tantas ocasiones reiterada, de poner asignaturas de humanidades en los planes de estudio. Se está hablando definitivamente de algo más rico. Se caería en el mismo error de los especialistas si eso se sustentase, pues es precisamente suyo el principio de que sabe más el que conoce más cosas.

El ideal de la educación del hombre, como se veía en otro momento, es llegar al estado de virtud. Este objetivo que quedó bien fundamentado en el capítulo anterior sobre la filosofía de la educación, suele ser apartado del espíritu que guía a la educación actual. Es necesario conocer al hombre para educarlo, retomar su esencia, admitir su complejidad, conocer *quién es* para poder formarlo. Las respuestas a estas preguntas no pueden ser encontradas en el quehacer educativo solo, sino en la reflexión del quehacer educativo, que sin duda ha quedado reservado para la especulación filosófica.

En este caso particular se debe hacer referencia a la causa material de la educación, es decir, al mismo hombre. Ya lo decía Ibañez: “la primera condición para que puede hablarse de un auténtico humanismo es la existencia de una idea directriz acerca del hombre superior”⁷¹.

Eso nos remite de nuevo a hablar del hombre, y a decir que todo humanismo debe conocer causalmente, desde el punto de vista filosófico, la dignidad humana. Solo para precisar debemos decir que por dignidad se entiende aquella superior calidad o bondad que constituye y hace merecedora de singular aprecio y estimación a una cosa en su género.

Esta calidad superior no le viene al hombre del carácter de sus actos, en virtud de los cuales se podría calificar a alguien como intachable, por ejemplo, sino de su ser, don de Dios, del cual no es merecedor ni provoca méritos propios respecto de ello.

⁷¹ *Ibid.*, p.51

La dignidad del hombre concretamente emana de la libertad, fundamentada en su acto de ser. Si se hace un somero comparativo es posible darse cuenta inmediatamente que el hombre tiene ser pero además se sabe poseedor de lo que es, mientras los demás animales de la naturaleza no tiene este distintivo, y por lo tanto, sus acciones son guiadas tan solo por el instinto. Esa libertad es sin duda una consecuencia de que el hombre tenga inteligencia y voluntad, y pueda pensar lo que debe de hacer y además hacerlo.

La dignidad humana tiene una amplia repercusión en la educación, y es éste precisamente uno de los más importantes vínculos entre la educación integral y la causa material de la educación. Tal dignidad tiene repercusiones en el actuar de quien tiene a su cargo la tarea de formar, obligaciones de la que no se puede estar exento. Quienes se olvidan de la dignidad del hombre se olvidan del mismo hombre, del valor de quien se va a educar, y acaban tratando al educando como animal o como máquina.

Es debido regresar a lo que es el educando, a lo que es el hombre y a su fin. Con respecto a la tarea de educar, la respuesta está en la Filosofía de la Educación, que estudia con profundidad los principios últimos en los que se basa la tarea educativa y de su sujeto, el hombre.

En el transcurso de la historia cuando no se han conocido a satisfacción la manera en como debe inherir la educación en el ser del hombre, se han manifestado errores muy claros en las formas de educar. Si se está diciendo que la dignidad del hombre está caracterizada por la libertad, no debe ser extraño que sea ésta la que primeramente se vea atacada por la desorientación. Primero lo más lógico es que se violente la capacidad de acción libre, es decir, que se eduque para el sometimiento. Con este carácter se podría citar a la educación marxista, que limita y reduce la libertad humana, hasta hacerla comportarse dentro de los márgenes tan estrechos que la ideología establece.

Pero pese a lo que se podría pensar, no es ésta la forma más violenta -aunque quizá si la más espectacular-, de dañar la libertad y la dignidad del ser humano. Existe lo que se podría denominar "el atentado a la libertad interior", que consiste en lograr que el hombre, el educando, no pase sus decisiones por el tamiz de la inteligencia. Esta forma más común de desvirtuar la educación, ya sea por ignorancia o por maldad, es considerablemente más dañina que la coacción de la libertad, porque va oculta bajo de las apariencias de facilidad y tranquilidad propias de todo lo que no supone esfuerzo y no reditúa nada. Esta aberración educativa tiene su extremo radical en el intento de utilizar y direccionar las pasiones humanas de tal forma que se alcancen fines predeterminados y no precisamente lícitos, ya que el hombre acaba actuando casi por instinto, sin el uso adecuado de su inteligencia.

Si se ha de seguir lo aprendido en el capítulo anterior, el individuo ha de apartarse del error y refugiarse en la claridad de bases que nos da la filosofía, la cual indica que una correcta formación tenderá a “evitar la ignorancia de aquello que debe conocerse, a proporcionar las certezas que necesitamos para conducir nuestra existencia, y a transmitir las verdades descubiertas como fruto de la investigación paciente que la humanidad ha ido realizando hasta nuestros días”⁷².

En conclusión se puede decir que una verdadera *formación integral* es la que forma a la persona como unidad, en todos sus aspectos, atendiendo a sus características especiales como persona, razón por la cual el conocer la unidad que llamamos ser humano se convierte en una imperiosa necesidad.

Se ha dicho -desde el punto de vista de la ciencia empiriológica- que la educación es el perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas, y ha quedado entendido que las facultades son precisamente los principios activos inmediatos de la educación, que de cualquier forma se resuelven en la unidad del hombre; lo que conlleva a afirmar que para lograr la educación integral es necesario que se eduquen todo los aspectos del ser humano. Lo cual no quiere decir que esa educación esté desarticulada, sino más bien - como se dijo en el capítulo anterior- atiende primero a lo específicamente humano, que es la

⁷² *Ibid.*, p. 56

inteligencia y la voluntad, y los demás aspecto en tanto que imperados por la voluntad, respecto a esa misma unidad interior.

3.3.- El papel del maestro

Cuando estudiamos la causa eficiente de la educación quisimos dejar claro que esa causa no podría ser otra que la misma voluntad del hombre, y que el maestro sería en todo caso, una causa coadyuvante, que desde afuera propusiera e intentara que fuera el mismo educando, quien al poner en juego sus capacidades, impulsase el desarrollo de su propia personalidad.

Es el momento ahora de concentrarnos en ver el influjo que la causalidad eficiente de la educación tiene en el debate de temas importantes y cotidianos del quehacer educativo, y en este caso particular, en el de la persona del maestro y en su misma labor.

El estudio de la causa eficiente nos dejó ver la importancia de la propia voluntad en la educación, pero también dejó claro lo valioso que resulta que una voluntad desde afuera dotará de orden e intención al mismo proceso educativo. La figura del maestro es muy importante para la cumplimentación de la finalidad educativa, de tal suerte que en los casos más ordinarios no pueda hablarse de que se cumplió con la misión educativa si el maestro no ha cumplido con su misión y su tarea.

El maestro representa lo que en la filosofía llamaríamos la causalidad ejemplar, que es aquella idea o imagen de conformidad con la cual la causa eficiente da forma a la materia.

Antes de profundizar en este tema, se debe aclarar que la figura docente podría ser vista desde dos perspectivas: la de su personalidad y la de su quehacer, que estando íntimamente ligadas, tiene la suficiente trascendencia para tratarlas por separado. En este momento, nos abocamos a dilucidar la personalidad, puesto que creemos firmemente que por la sola presencia del docente se posibilita la educación, y lo que es más, se educa a veces más que con la misma enseñanza. No es extraño escuchar la frase de dominio público de que "el maestro enseña más con lo que es que con lo que sabe".

Al hablar de esta influencia de la presencia del maestro en la educación no se está haciendo otra cosa que hablar del *ejemplo*. Si se le relaciona con la causa ejemplar, se podría decir que el maestro ideal es aquel donde él mismo figura como modelo de lo que se ha de educar, o como senda clara a lo que se tiene que llegar. En el magisterio es muy importante el valor que tiene la ejemplariedad, puesto que quien no encarna lo que educa, difícilmente podrá ser un verdadero maestro o guía a través del camino de perfeccionamiento de otro.

En la historia tenemos muestras sumamente claras de pueblos que aprecian en mucho el valor del ejemplo sobre el valor mismo de la enseñanza, y el caso más claro lo tenemos los cristianos en la figura de Cristo, Maestro vivo que en numerosas ocasiones como nos aclaran

lo evangelistas pone su propio comportamiento como la más clara lección, y su vida como camino y guía misma para la perfección.

En el caso anterior, Cristo se pone voluntariamente como ejemplo para que de la misma manera se le siga.

Pero no es ésta la única manera de servir de ejemplo; en el orden empírico, el maestro es ejemplo tan solo por acto de presencia; simplemente por ponerse en contacto con el discípulo le está ya influyendo en su actuar, positiva o negativamente, para educarle o para corromperle.

Profundizando en el tema se tiene que entrar necesariamente a hablar del fenómeno de la imitación, respuesta del ser humano ante aquellas cosas o personas que son ejemplares, y que figuran en la actuación del hombre desde muy temprana edad.

La imitación podría entenderse, en principio, como un instinto que tiene el hombre a reproducir -literalmente hablando- aquello que ve u oye. Pero no es el único tipo posible de imitación, puesto que además de la tendencia a imitar, se podría hablar de imitar porque así se ha decidido, imitar porque se tiene la convicción de que es bueno hacerlo.

No necesariamente se quiere hablar de dos tipos de imitación, sino simplemente indicar que el imitar está primero incardinado en lo sensible para terminar finalmente en lo racional. Y no es precisamente hasta que la imitación alcanza este último estadio, cuando se puede ver su más grandioso influjo.

Como se dijo arriba, son dos las formas posibles de la imitación, una que se puede llamar espontánea, y otra racional. Se debe admitir por motivos lógicos que la espontánea es más común en los infantes. Y es aquí cuando se esclarece la importancia del placer en el proceso de imitación, puesto que se acaba imitando aquella actitud, gesto o acción que provoca un cierto placer. Elevando la figura, se puede decir también que se imita aquello que causa regocijo, puesto que se le considera superior.

En los niños estas dos ideas son las que guían su imitación. Por una parte el mundo de los adultos es un mundo envidiable, quizá porque está dentro de ellos la tendencia natural al crecimiento, al perfeccionamiento, y ven en los adultos algo definitivamente más acabado que ellos.

Pero no imitan a todo el mundo adulto, sino sólo a aquellos adultos que representan una figura de perfección, y aquellos a quienes une una especie de lazo afectivo previo. El amor entonces se presenta como predecesor de la actividad de imitación propia de la educación,

puesto que no se imita aquello que es figura de desprecio, y no se presenta como ejemplo lo que es ejemplo de odio.

Crece el niño, y el proceso de imitación se va purificando, porque se empieza a tener consciencia real -no ya mera intuición- de lo que es más perfecto, y se empieza a distinguir aquello que debe imitarse.

La imitación por parte del alumno y el ejemplo del profesor, tienen más influencia en la adquisición de actitudes afectivas que en la adquisición de conocimiento o de hábitos motores; si bien es cierto que nada queda sustraído al influjo del ejemplo, es más valiosa la imitación cuando su objeto es aquel que difícilmente puede adquirirse por vía de la mera enseñanza académica.

El maestro entonces transmite "vida", algo que la sola voluntad del individuo no siempre puede enseñar. El maestro en el desempeño de su quehacer, va a dar lo que ordinariamente se conoce como una actitud positiva o negativa del mundo. Cuando el alumno ve en el maestro un ser entregado a su trabajo, propenso a la actividad y alegre en la vida, aprende e imita; cuando ve a un ser derrotado, caído y lacio, en ese momento se derrota y aprende a ver todo con esa óptica.

Esto es más o menos aceptado por la totalidad de los pueblos en todos los tiempos. ¿Pero qué valor puede tener el ejemplo y la imitación, y en sí toda la figura docente, si no se sabe el papel primario y subsidiario del maestro en la labor educativa? Como en el tema anterior, la filosofía arroja luz sobre el quehacer educativo, y nos ayuda a definir rumbos y a resolver problemas. Sin la filosofía de la educación y su dilucidación de la causalidad eficiente, poco podría haberse resuelto sobre este importante problema, y la actuación del maestro quedaría totalmente desfigurada y variante entre el optimismo de creer que lo puede todo con prescindencia del alumno, o concebir que no puede nada, y de que es la naturaleza quien debe de educarle.

3.4.- La enseñanza

Dentro de la temática de la causalidad eficiente y de la causalidad coadyuvante o instrumental, está la de la enseñanza, porque si bien es cierto que el ejemplo es el primer acercamiento educativo, éste no es suficiente, por lo cual existe una acción del todo pensada y sistemática, la enseñanza.

Con respecto a la enseñanza podríamos decir que existen dos grandes corrientes pedagógicas: el "realismo pedagógico" y el humanismo.

El "realismo pedagógico" -que es distinto del realismo filosófico- consiste en la consideración decidida de que el mejor medio para educar es el enfrentamiento directo del educando con la realidad, con la naturaleza.

Así el valor que cobra la experiencia es altísimo, porque no es otro el medio que posibilita que el educando aprenda. Como puede mostrarse rápidamente a la mente con formación pedagógica, esta postura ha empapado el quehacer en las escuelas, y ha guiado la labor práctica de muchos docentes.

A su vez, no es suficiente el conocimiento experimental de las cosas, hace falta dominarlas. Sin embargo, el realismo hace frontera con el pragmatismo y el utilitarismo. La praxis toma un valor importante, porque el último paso del camino de la experiencia es dominar aquello que se experimenta. El criterio de especialización tiene también aquí un importante pilar, puesto que sólo se puede dominar, dado la complejidad de la realidad, un determinado espacio de la ciencia, un reducto, que bien pequeño, hay que dominarlo todo.

Todo el sistema de lo que se denomina como "realismo pedagógico" rechaza de tajo la sistematización del estudio y la elaboración de programas, porque recordemos que éstos son elaboraciones propias del intelecto, que interpreta lo que la misma realidad es, y que, según esta corriente, debemos captar tal como se nos ofrece, sin mediaciones.

Vimos en el estudio de la causalidad eficiente que el verdadero motor de la educación es la voluntad propia del educando, y de manera secundaria la voluntad del maestro. En ambos casos se muestra la profunda humanidad del proceso educativo, que sin prescindir del elemento natural -después de todo es la realidad lo que se aprende- da especial papel a la elaboración humana, mientras que en el realismo pedagógico se manifiesta la preferencia por la naturaleza, entendida esta como el conjunto de cosas que existen externas al hombre, y que deben ser aprendidas sin mediación de intervención humana. De nuevo se ve como un problema más se resuelve en la filosofía de la educación, y de como una de sus conclusiones encuentra aplicación en el terreno práctico.

Pero hay una respuesta, que aunque más satisfactoria a la problemática de la enseñanza, tiende también a veces a ser radical: el humanismo pedagógico.

Al contrario del "realismo pedagógico" lo que destaca esta teoría es la intervención humana en la educación. Ciertamente es que lo que se va a aprender es la naturaleza, pero mediará en el aprendizaje la intervención del hombre. Lo que se enseña, entonces -si es que se quiere enseñar correctamente-, ya no será la realidad cruda, sino su elaboración por medio del intelecto humano, es decir, la cultura.

Si la intuición era lo importante en el realismo pedagógico, en el humanismo lo valioso será la reflexión, el ejercicio de lo que es específicamente humano.

A diferencia del realismo, lo que al humanismo le interesa no es la manipulación de la realidad, sino la posibilidad de dominio sobre sí mismo.

Al humanismo le interesa de manera especial los programas de estudio y la sistematización propia de la ciencia, puesto que interesa la cultura y su manifestación por medio del lenguaje.

Se podría perder el tiempo haciendo una comparación entre el realismo y el humanismo, y al final quedaría claro que no tiene caso oponerlos con afán de exclusión, sino más bien de complementarlos. Ni se puede vivir tan solo por medio de la experiencia con el deseo de dominarlo todo, ni se puede vivir de manera romántica por medio de la cultura, y olvidando por completo el dominio de la técnica.

La historia de la educación da cuenta de momentos en el cual dominó uno u otro esquema: el realismo en los momentos en los que el hombre se vio desprotegido, a merced de la naturaleza o de otros hombres; el humanismo, cuando el hombre pudo despreocuparse por la consecución de los bienes materiales, ya sea por el bienestar y tranquilidad social, o por que este trabajo sería encomendado a los esclavos, como en la época antigua.

Cuando el hombre se vio necesitado de recursos o de defensa tenía al realismo pedagógico, y cuando podía cultivar el espíritu, tenía al humanismo.

Pero ante esta problemática, se debe reconocer las limitaciones de las distintas corrientes, y vislumbrar el carácter que debe regir a la docencia, causa aliciente de la educación, que tiene que ver con lo que se conoce como el personalismo.

Con este nombre surge la corriente que salva los dos errores anteriores, ya que al tiempo en que se preocupa por la técnica y la experiencia propia del realismo, no olvida que lo primero a lo que debe abocarse el hombre es a ser, cada vez, mejor hombre.

Se trata de que lo que es común a cada ser humano, y que está íntimamente ligado a la esencia que se posee de manera individualizada, llegue a su máxima expresión, tal cual es el espíritu de la educación; y de que sea ese, precisamente, el fin al que debe aspirar la causalidad eficiente en su realización. Pero este desenvolvimiento no es una práctica genérica de la especie humana, sino el desenvolvimiento individual de cada hombre.

La teoría personalista no pretende otra cosa que reconcentrar los esfuerzos de la educación en el mismo hombre. Nuestra época padece de graves problemas en este terreno, porque el pedagogo se ha apartado de la riqueza que significa el entendimiento adecuado de la causalidad eficiente, de los verdaderos protagonistas de la educación.

Es común ver en la educación primaria, por ejemplo, el culto a la espontaneidad propia de cada niño, al cual debe dejársele que realice lo que el crea conveniente en ejercicio de su libre arbitrio, bajo el temor, en el caso contrario, de truncar sus propias tendencias de desarrollo.

Se ha perdido la noción de guía -tradicional, si bien es cierto- que durante tanto tiempo dio frutos en el quehacer educativo. Es ahora tiempo de recobrarla en toda su valía: recobrar el ejemplo y recobrar la enseñanza.

3.5.- Problemas de la causalidad final

Cuando se estudia la causalidad final dejamos claro que es precisamente en virtud del fin por lo que una acción cobra sentido y se legitima. Cuando el fin es poco claro o representa una meta desordenada, en ese momento la acción se ve dañada, y es probable que el verdadero fin del objeto no pueda ser conseguido.

Ahora se delinearán varios errores a los que se puede llegar como consecuencia de la corrupción de la causalidad final. Se hará referencia constantemente al capítulo anterior, que fue donde se expuso este tema, dejando de manifiesto la importancia para el quehacer pedagógico de ser diáfano en este aspecto.

El primer error, propiamente dicho, y que además es muy lógico que así sea, es el simple desconocimiento del fin.

Al ser la educación un arte, está circunscrita dentro de la esfera moral, y por lo tanto depende de la finalidad propia del hombre. Cuando se olvida los fines de la educación se pierde la concepción y claridad de los medios, llevando a una verdadera confusión en el actuar práctico, entre fines y medios.

"Si los medios son buscados y cultivados por amor de su propia perfección, y no sólomente como medios, luego dejan de conducir al fin, y el arte pierde su virtud práctica"⁷³.

Sucede luego que en el arte se da una diversificación de los fines buscados, provocando un desorden en la capacidad de logro, y fomentando la ineficacia y la corrupción.

Este es precisamente un reproche que puede hacerse a la educación actual: ha perdido la dimensión de qué son los fines y cuáles son los medios. Por lo que al descubrirse medios fantásticamente buenos, no es extraño ver como en la práctica se convierten en fines.

⁷³ MARITAIN, Jacques, *op. cit.*, p. 14

Este es el caso de la computadora y los test en la actualidad. Su fin es noble, pero sólo en cuanto brindan un servicio para el mejor conocimiento del educando y a su ulterior desarrollo.

El perfeccionamiento científico de los medios y de los métodos pedagógicos es en sí mismo un evidente progreso; pero cuanto más importancia va adquiriendo, tanto mayor necesidad hay de que simultáneamente vaya creciendo la sabiduría práctica y el impulso dinámico hacia el fin que se persigue.

Siguiendo adelante nos encontraríamos inmediatamente con un segundo error muy común: el que comete quien tiene concebido la necesidad del fin, pero que lo confunde con uno que es falso. Si el verdadero fin está íntimamente ligado a lo que es el hombre, es natural que gran parte de la confusión en este rubro se deba a que no se entienda lo que es el mismo hombre. Es por eso que son muy sugerentes las enseñanzas de Maritain, quien esclarece lo que a su modo de ver son los conceptos de hombre que se manejan en la distintas posturas filosóficas actuales, y que tienen injerencia directa en como se concibe la educación:⁷⁴

Primero, Maritain nos dice, que existe una idea científica del hombre, que reduce al hombre a lo meramente mensurable y observable. Nada vale entonces en el hombre, como no sea su propia corporeidad y su personalidad que se manifiesta por medio de la acción. Las

⁷⁴ Ibid., Cfr. Capítulo I

teorías pedagógicas que partan de este concepto de hombre, sólo promueven un culto a las ciencias prácticas de tipo empiriológico, puesto que son las únicas que se justifican por la acción, por la transformación de la realidad, a la cual al hombre pertenece, y con la cual coincide en cuanto a estructura ontológica.

Existe otra idea sobre el hombre -bastante atinada según lo que se ha estudiado- y que es de carácter filosófico, y, por lo tanto, está situada en el plano de ser, sustraída de todas las condiciones físicas y materiales. Esta concepción promueve que la educación vaya en relación con lo que el hombre es, es decir, con su esencia. Por lo tanto en la práctica es totalmente respetuosa de la dignidad humana, porque distingue lo que es propio del hombre, su inteligencia y su voluntad, y busca desarrollarlas.

Una tercera idea -continua, Maritain-, es la que mantiene el cristianismo, que sostiene una razón existencial más profunda del hombre, con relación a Dios y consciente de los dones y el significado de la vocación, que el hombre debe descubrir y realizar en el transcurso de su vida. La labor educativa no debe perder su finalidad y debe apegarse en todo a lo que es el hombre, en su idea teológico-filosófico. Como este estudio es de carácter filosófico, no trataremos las razones por las que la tercera concepción del hombre es la más correcta y necesaria para la labor educativa.

Siguiendo adelante con la descripción de los error nos encontramos con un tercero, que es igualmente común que los otros dos. Este viene del culto al pragmatismo. Cuando lo único que se persigue es la acción misma, se desestiman los aspectos formativos de la vida. Más la praxis tiende siempre a un fin, a un objetivo determinado sin el cual pierde su dirección y sentido. Y la vida existe asimismo para un fin que la haga digna de ser vivida. La contemplación, y el perfecto acabamiento de uno mismo, en los cuales la existencia humana aspira a florecer, escapan al horizonte del espíritu pragmático.

En el campo de la educación, esta teoría pragmatista del conocimiento, no es capaz de crear en los espíritus de los jóvenes, otra cosa que no sea un escepticismo escolar equipado con la más perfecta técnica de cultura mental y con los mejores métodos científicos, que a pesar de la naturaleza y contra la misma inclinación de la inteligencia, harán nacer la desconfianza hacia la idea misma de verdad y de sabiduría, y abandonar toda esperanza de conseguir una unidad dinámica interior.

Además la teorías pragmatistas acaban por menoscabar al hombre desde los primeros instantes, porque lo retiran del cultivo de las artes, que precisamente por no servir a nada, en un sentido útil, fomentarían el crecimiento y ensanchamiento del propio espíritu, llevándolo a dimensiones que distan mucho del terreno de lo útil o lo práctico.

Al igual que el pragmatismo, existe otra corriente muy importante del pensamiento que adolece también de no entender la causalidad final de la educación. Muy distinta de la otra, lo que ésta pretende es considerar que es el acondicionamiento social la suprema regla y el único patrón de la educación. La esencia de la educación no consiste efectivamente en adaptar a un futuro "ciudadano", a las condiciones e interacciones de la vida social, sino, y esto es lo primero, en hacer un hombre, y luego a un ciudadano.

Establecer una oposición entre una educación para la persona y la educación para la comunidad, no sólo es vano, sino que incluso hasta contradictorio.

La sociedad no es una entidad real separada de la realidad propia de los hombres que la conforman. El hombre es quien es sociable, como una demanda del mismo perfeccionamiento exigido por su naturaleza racional. Por tanto, al educar al hombre se educa también al ciudadano, es decir, al hombre en cuanto se relaciona con los demás que lo rodean.

Bien es cierto que los más antiguos métodos pedagógicos -casi hasta finales del siglo XVIII-, se caracterizaban de un profundo individualismo, puesto que lo que importaba era el propio cultivo personal, con prescindencia de los beneficios que la sociedad pudiera y debiera obtener de la formación individual, y que los métodos y programas modernos han recuperado el sentido social que también tiene la educación. No obstante si la educación ha de conseguir plenamente su objetivo, es necesario que los pedagogos sociales comprendan asimismo que

para formar un buen ciudadano y un hombre civilizado, lo que importa más que todas las cosas es el centro interior, el hombre en particular, "la fuente perenne de la conciencia personal en la que tiene su raíz a la vez el idealismo y la generosidad, el sentido de la ley y el de la amistad, el respeto de los demás y al mismo tiempo una independencia firmemente arraigada para con la opinión común"⁷⁵.

Se puede mencionar otra desviación, muy emparentada con las dos anteriores, el intelectualismo.

Este error pone la máxima perfección de la educación en la pura habilidad dialéctica o retórica. O busca, en un segundo caso, que mediante la práctica de una inteligencia al servicio de lo útil, se desarrolle tan sólo la ciencia y la técnica, con prescindencia del resto de la personalidad.

Dentro de esta concepción, la educación se mide por la cantidad de conocimientos, por lo que se vuelve al desarrollo de la especialización, tal como lo vimos en el tema de la formación integral.

Es el animal no racional el único que justifica en su naturaleza la especialización, puesto que está destinado a realizar sólo un tipo determinado de acciones, sin que pueda

⁷⁵ *Ibid.*, p. 34

mediar variación individual alguna. El hombre cuando obedece al criterio del intelectualismo en la educación, animaliza al educando, puesto que busca hacerlo todo un especialista.

En la misma línea, pero en sentido opuesto se encuentra el voluntarismo. Al principio esta corriente manifestaba las claras ventajas que surgían del hecho de que llamaba la atención sobre las funciones volitivas, ignoradas por la pedagogía intelectualista, y hacía énfasis en la primacía de la moralidad, de la virtud y de la generosidad en la formación del hombre.

Pero las ventajas son pocas si se estudian las claras desventajas que han surgido de la aplicación de estos sistemas. Como se ha olvidado ya el verdadero fin de la educación, lógico es que lo que se logre sea cualquier cosa, menos un hombre desarrollado.

Este caso no es la excepción. Bástenos recordar como este tipo de corriente sirvió para el adoctrinamiento durante la Segunda Guerra Mundial, o durante el reinado del marxismo en Europa. Para aquellos cuyo único interés era suscitar en los jóvenes una respuesta de tal suerte encarnizada, que prescindiera del uso de la inteligencia, vieron en este modelo un gran aliado.

Podría pensarse que esta corriente tiene como ventajas el que fortifica la voluntad. Pero más bien lo que acaba haciendo, es debilitar la inteligencia, de tal suerte que lo que logra es que domine la "voluntad de creer". Ya no se sostienen convicciones previamente pensadas, sino que sólo se actúa por "actos de fe", reinando la arbitrariedad y el desorden.

Las escuelas que sostienen una educación voluntarista por el deseo de reafirmar el carácter, acaban, pese a que sus métodos aparenten corrección y fuerza, por fracasar, ya que no puede ser eficiente lo que al mismo tiempo es inhumano.

Una teoría adecuada sobre la finalidad de la educación sostendrá siempre la supremacía de la inteligencia sobre la voluntad, y de la voluntad sobre la inteligencia, cada una en su orden, esto es, un intelectualismo moderado.

Esta mutua reciprocidad entre inteligencia y voluntad deben converger en una verdadera educación, aunque debemos admitir que lo verdaderamente descuidado en nuestro tiempo sea la voluntad, puesto que no es en nada extraño escuchar que se puede saber mucho, pero si no se sabe aplicarlo y darle sentido, no sirve para nada.

Pero existe en el seno de estos dos últimos errores, una concepción equivocada que de manera subterránea afecta a todo proceso educativo, y que puede representar una visión optimista de la finalidad educativa que se da en las escuelas. Y es que se piensa que todo puede ser aprendido o conseguido en la escuela.

49929

Pese a lo que se pueda pensar, existe una paradoja interesante: "lo que menos importa en la educación no es el asunto de la educación y menos aún el de la enseñanza"⁷⁶.

Este es un engaño que se repite día a día a padres y alumnos en el seno de los colegios y de casi cualquier institución educativa. Ambos van confiados pensando que del colegio pueden obtenerlo todo: conocimientos para el trabajo, conocimientos para las relaciones con los demás...conocimientos para la vida.

Se ignora que lo verdaderamente valioso en una existencia rica -y que sí es objetivo de la educación- no se aprende en la escuela. El amor y la intuición, necesarias para la vida de relación, y para la entrega, no se aprenden como la gente suele aprenderlas, como fruto gratuito de la docencia, y no son sujetas de examen. Existen quizás clases de filosofía -por ejemplo- pero no clases de sabiduría.

Debe retomarse el espíritu de la verdadera educación, que enseña lo posible al alumno, y siembra la semilla del desarrollo para provocar que crezca de manera natural en cada persona.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 45

3.6.- Axiología educativa

No debe ser extraño que al estar hablando de la filosofía de la educación y su influjo en la pedagogía, se hable de axiología, o lo que es lo mismo, de los valores en la educación, tema que está muy ligado a la causa final de la educación, puesto que puede adelantarse que, en principio, los actos valen en la medida que acercan al fin, y es precisamente la filosofía de la educación quien nos muestra los valores que conllevan al hombre a su realización personal, y que por lo tanto son guía de la tarea educativa.

Antes que nada, es obligatorio dar una semblanza del panorama actual de los valores, pues no debe olvidarse que el quehacer educativo está siempre contextualizado, dentro de unas circunstancias específicas, que la misma pedagogía ha de tomar en cuenta en su afán por aplicar aquellos principios de la filosofía de la educación que puedan ser fructíferos en la presente época.

En el pensamiento actual y en la educación, no es descabellado afirmar que nos enfrentamos a posturas pluralistas que, sin duda, han influido a la visión que se tiene de los valores de la persona. No habría problema si ese pluralismo existiera tan sólo a manera de punto de partida, como una disparidad -opinable por supuesto- en materia de medios, como resultado de una misma pluralidad en los sistemas de enseñanza, pero que al final de todo, se

pretendiera una unidad y convergencia en torno al fin de la educación, con aquello que beneficia al ser humano.

Pero parece que esto no se resuelve así; y a lo que realmente se enfrenta la educación en nuestros días es a la pretensión de un pluralismo como objetivo, que considera igualmente correctas todas las visiones que se puedan concebir con respecto a los valores, aún aquellas que resultan contradictorias, y que sostienen, precisamente, que dicha "apertura" es una defensa contra las limitaciones propias de la unidad en torno a un fin, que no hacen más que uniformar lo que en la realidad es diferente.

Lo que finalmente se está debatiendo aquí, es la "eterna dialéctica entre la unidad y la multiplicidad"⁷⁷, y en este caso parece que vence la multiplicidad. Lo que se pretende sin más en muchos de los sistemas educativos es una peculiar variación de la educación personalizada, que no busca el desarrollo de la persona humana, con sus características esenciales -tal como se vio en el capítulo anterior-, sino que más bien busca acentuar las diferencias individuales, sean de razas de creencias o de valores, con el fin de, al desarrollar las singularidades, se desarrollen las personas individuales, lejos de todo sistema que las "uniforme".

Esta discusión cobra una especial trascendencia si se retoma por un momento la significación natural de valor, y se toma conciencia de que no se hace referencia a la mera

⁷⁷ MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo. *Axiología Educativa*. en *Filosofía de la Educación Hoy*. p. 717

aprensión cognoscitiva de ideas sobre el valor de la realidad, sino a la encarnación real de un sistema de valores, que o conlleva a la acción comprometida, sea cual sea su rumbo, o hunde al individuo en la pasividad o el desencanto.

El debate sobre los valores de la persona, y por tanto los valores de la educación, es el debate sobre la elección de aquello que "rompe nuestra indiferencia, lo que anteponemos y preferimos, lo que enciende nuestras estimaciones e imanta nuestra tendencia para su goce, consecución o realización, porque lo estimamos mejor que su contrario, porque le reconocemos alguna dignidad"⁷⁸.

3.6.1.- Crisis de valores

Una afirmación sumamente repetida es que enfrentamos una crisis de valores, o que los valores están en crisis, o quizá, como resultado de una reflexión más profunda, la conclusión de que es el hombre quién está en crisis. Profundizando en estas afirmaciones, se pueden encontrar los motivos que han guiado a la problemática que ahora nos ocupa.

En esta discusión de la crisis de valores ha habido posturas muy variadas y encontradas. Existe toda una corriente del pensamiento -la que en su variante moderna podría encabezar Sartre- que sostiene simplemente que los valores no existen, o que sencillamente nada vale, o que los "valores no valen"; por tanto lo que se impone en el hacer humano es la

⁷⁸ *Ibid.*, p. 718

creatividad de cada momento, el ingenio y la capacidad de inventar respuestas, no importa que tanta unidad puede haber entre las acciones de un ser humano, o que beneficio puede enfrentar.

Sin necesidad de mucho esfuerzo intelectual, se vislumbra que esta teoría se contradice en la realidad, puesto que la experiencia histórica y personal dice a cada momento, que nadie puede vivir sin valores, es decir, sin convicciones, sin rumbo, sin meta ni fines claros en la vida. El hombre es -como decía el maestro Ibañez- un ser "valorante por esencia".⁷⁹

Definido lo anterior, se tiene que buscar la respuesta sobre la causa de la crisis de valores en una línea distinta de su aniquilamiento, que como se ha visto además de débil, es completamente absurda.

Parece tener todavía más éxito como respuesta y explicación, aquellas teorías que tienen que ver más con lo que se denomina *relativismo moral*.

La primera corriente dentro de esta línea relativista, es lo que se podría denominar como *relativismo subjetivo*. Esta interpretación está muy extendida, y consiste en creer que las cosas valen porque uno las elige. Así valen las cosas que para cada individuo particular representan un atractivo, y adquiere entonces cada hombre una especie de capacidad creativa, que le permite hacer valiosa la realidad a libre arbitrio. De esta manera las causas del valor de

⁷⁹ *Ibid.*, p. 719

la realidad se identifican con los motivos que hacen para un hombre algo atractivo. el gusto, el interés, el mero agrado, el capricho.

Afortunadamente esta concepción, si bien muy extendida, tampoco soporta una crítica certera, puesto que fácilmente se puede mostrar como muchos hombres en una infinidad de momentos de sus vidas, cuando se sienten violentados o creen que se está atacando al bien común, interpelan a una serie de postulados y valores que en la práctica consideran universales y vinculantes para todo hombre. Basta tan sólo recordar el sentido de expresiones como “no es justo” o “no hay derecho”, ante una situación determinada que nos afecta, y que no es otra cosa más que una apelación a un orden previamente existente y universal.

Existe otro relativismo que ya no es personal, sino sociológico o histórico, de mucha influencia en la educación, sobre todo en los modelos emparentados con las teorías marxistas y revolucionarias.

Esta teoría sostiene que los valores dependen de las épocas y de los grupos sociales, así, lo que legitima la adopción de una determinada escala de valores, es su inserción dentro de los valores del grupo, siempre dentro de un contexto determinado. Autores como John Dewey o Emile Durkheim, son claros expositores de esta teoría.

Esta corriente se topa pronto con importantes dificultades, como, por ejemplo, es el claro hecho de que pese a lo muy encarnizada manera en como estos autores puedan sostener esta manera de pensar, ninguno se atrevería, por así decirlo, a admitir el canibalismo o la esclavitud. Por mucha mentalidad histórica y relativista que se tenga, hay unas escalas de valores subyacentes que parecen trascender nuestra situación concreta, y que permanecen inmutables en el acontecer histórico.

Los relativistas sociológicos son menos practicantes de sus teorías de lo que ellos muchas veces creen.

Todavía, siguiendo con la descripción de las teorías del valor que afectan a la práctica educativa, se puede encontrar aquellas que defienden el *juicio de valor* que realiza cada individuo en lo particular. Pero es evidente que muchas de las crisis de valores, son crisis de la interpretación personal que se hace de los valores, es decir, del juicio que los individuos erróneamente pueden hacer sobre lo que vale. Lo mismo que en cualquier proceso de conocimiento y enjuiciamiento, el error en el hombre no es señal de contradicción en la realidad.

Como quiera que se vea, la contradicción que existe en el plano de los valores, representada en posturas sumamente encontradas, imposibilita una recta y genuina acción pedagógica por lo que se debe acudir a una visión real sobre el valor, aunque antes de esto, el

sólo integrar alguna de estas corrientes, quitándole el carácter de excluyentes, y el tono fundamentalista, sería un buen comienzo.

3.6.2.- La dimensión objetiva y subjetiva del valor

Cuando se habla de valor se debe hacer una relación comprensiva e integradora de las dos dimensiones que se destacan en el título: la dimensión objetiva y la subjetiva.

En la práctica tanto la realidad como el sujeto tienen mucho que ver con respecto a la postura y a la teoría axiológica.

La realidad, por una parte, tiene una dimensión objetiva, que se manifiesta de manera que puede ser aprehensible por la inteligencia. Es esta misma realidad la que contiene el valor verdadero de las cosas. Pero igualmente tiene un muy importante papel la acogida de los valores por parte del sujeto, que los conoce y encarna, y que les da realización en la práctica, de acuerdo a la realidad, pero también de acuerdo a la prudente realización personal que debe ajustarse a cada circunstancia de la vida, y que se legitima en la variación de la perspectiva individual.

Es la dimensión objetiva del valor la que ha sido profundamente descuidada por la educación y por el hacer personal. Esta dimensión tiene dos planos, el real y el ideal, el fáctico y el posible.

El valor fáctico es muy importante, y se manifiesta en multitud de cosas que representan bienes para el hombre, que aún siendo bienes útiles, representan un valor para él, siempre y cuando se justifiquen en la consecución de un bien mayor que sea honesto.

Pero el verdadero valor, en significación más genuina, es el del valor como ideal; son los grandes valores como la justicia, la libertad, la vida o la verdad. Cuando el valor funciona verdaderamente como ideal, es cuando representa al hombre un logro que vale la pena alcanzar, aunque se sepa que por su mismo carácter de ideal, será algo inalcanzable, y quizá por esa misma característica, algo digno de seguirse.

Es lamentable ver como este rompimiento entre el valor en su dimensión objetiva y subjetiva, puede hacer tanto daño a una época y a un sistema educativo. En esa relación cada época acentúa uno de los polos. Sin duda la nuestra está apostando por el lado del sujeto, hasta el punto de que, no sin precipitación, se sostiene que el valor radica en las preferencias, opiniones y estimaciones de individuo o de grupos.

La radicalización de la parte subjetiva del valor, finca seguramente sus raíces en el hecho nada grato de que el hombre de hoy es profundamente egoísta, y desmerece todo aquello que sale de su perspectiva particular, aunque sea la realidad misma quien se lo demande. La consecuencia lógica es, por supuesto, el pluralismo.

Existe un pluralismo que podríamos decir que es válido, y que emanaría de la realización personal de los valores objetivos. Ésta es la puerta, nada pequeña, que permite el paso de la individualidad, y que destruye la visión equivocada de creer que lo que se pretende en la educación es uniformar.

Pero la polarización hacia el aspecto subjetivo no siempre ha sido la que ha dominado. “Otras épocas no tan remotas, se centraban en la objetividad de los valores. No importaba lo que los individuos o el pueblos quisieran, lo decisivo eran los valores que había que adquirir. Las preferencias del sujeto en el sistema educativo pesaban poco. Eran currícula uniformes para todos, sobre todo en la educación primaria y en la secundaria. Los contenidos, objetivos y ritmos de aprendizajes diferenciados eran cuestiones de teóricos de la educación y de algunas experiencias puntuales”⁸⁰.

Pero el hecho es que nuestra época es distinta, y en ella lo que cuenta es la polarización a la dimensión subjetiva del valor; lo que en el campo educativo ha llevado a la extrema fidelidad a las exigencias personales, no importa que tan lejos vayan éstas.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 724

Se ha olvidado educar la voluntad en el quehacer docente, iluminar las reglas del preferir, la cuidadosa fundamentación de las decisiones, el cultivo de la conciencia y el sentido moral.

En la educación debe evitarse que el joven, y el educando en general, se incline arbitrariamente por aquello que desee, sin pasar las cosas por el tamiz de la inteligencia, sin pensar en la realidad. El desafío de la educación está en sacar todas las consecuencias del sentido relacional del valor y en mantener un equilibrio entre ambas variantes -subjetiva y objetiva-, lo cual tiene fecundas proyecciones pedagógicas, puesto que atiende al fin de la educación y a lo que el mismo hombre es.

3.6.3.- Jerarquía de los valores

Una vez clara la idea de lo que es un valor es necesario hacer varias acotaciones con respecto a los disvalores y a los valores entre sí.

Por una parte se debe entender que a cada valor le corresponde un antivalor; por tanto, en la práctica educativa no sólo se deben fomentar y realizar valores, sino también estar alerta con respecto a los disvalores, que existen y acechan siempre al lado del valor. La ignorancia hace referencia a la verdad, lo mismo que la injusticia a la justicia, y así podríamos seguir con muchos ejemplos.

Pero no sólo hay una franca diferencia entre el valor y su correspondiente disvalor, sino que también entre los valores existen diferencias, porque, si se puede decir así, no todo vale igual, existe una jerarquía.

La historia de la educación y de la filosofía sirven como testimonio de la dificultad de hacer jerarquizaciones definitivas y estancas, por lo que se han aventurado tan solo a realizar una especie de grandes categorías de valores, cuya claridad permite poner un valor sobre otro menos valioso.

No es lugar aquí para mostrar el sentir y saber universal con respecto a la jerarquía de valores, aunque se puede decir que incluso de alguna manera, hay un cierto consenso general al respecto. Pero es importante señalar que la misma tarea educativa se debe guiar por una jerarquía, que emane de la misma naturaleza humana, y que siga, entonces, la misma finalidad de la educación, que supere, en definitiva, todo consenso.

3.6.4.- La clarificación de los valores

Una conclusión lógica que puede derivarse de lo hasta aquí expuesto, es que hay que clarificar valores. Es decir, se debe emprender la profunda tarea de aclarar a todos lo que son los valores y lo que significan.

El compromiso valorativo a todos nos implica, pero no de la misma forma. "Ni todos los valores nos afectan, ni tienen el mismo peso, ni toda la amplitud jerárquica encierra el mismo grado de compromiso ni están encadenado todos en rígidos sistemas. Para delimitar la cuestión hay que puntualizar el grado de dependencia entre los respectivos valores, y conductas, las áreas de compromiso y los niveles de compatibilidad e incompatibilidad"⁸¹.

Hoy más que nunca se reacciona contra una escuela alejada de los valores, ajena a todo compromiso humano y religioso, y neutralizadora de las más legítimas tendencias y anhelos humanos. Hoy la queja es contra las corrientes educativas que no han podido ser claras con respecto a la jerarquía de valores que sostienen.

El proceso de clarificación ayuda a distinguir en la práctica que es lo que está rigiendo la actividad educativa. Una cosa muy distinta ya, serían las acciones que habría que emprender para atraer a los planes de estudio la correcta jerarquía de valores, respetuosa de la dignidad humana.

La educación de hoy necesita ser un sistema que tienda a multiplicar sus elementos y las relaciones entre ellos, pero sólo se podrá entender su sentido actual si se ordenan al fin de la educación, el pleno desarrollo personal y la integración valorativa.

⁸¹ *Ibid.*, p. 729

Se debe trabajar dentro de la dinámica de unificar valores dentro de un mundo que se presenta cada vez más global, respetando las diferencias individuales, pero respetando sobre todo al hombre.

“La juventud necesita guías que sean modelos auténticos, que no abandonen su puesto de responsabilidad ni dimitan de su obligación primaria de educar, y que encarnen e integren el equilibrio armónico, difícil, y el horizonte abierto de los valores que han de impregnar al que debe suscitar el sistema educativo”⁸².

3.7.- La importancia de la filosofía de la educación en la formación del pedagogo

Como se ha visto en los apartados anteriores de este capítulo, la problemática educativa más abrumante de nuestro tiempo, tiene mucho que ver con la debilidad en las bases filosóficas de los pedagogos o de la práctica pedagógica, o en cierta confusión -más propiamente dicho- en la filosofía de la educación.

Desgraciadamente poco se ha identificado a la filosofía de la educación como baluarte en la labor pedagógica. Esta aplicación de la metafísica a la educación, ha corrido con la misma suerte que la filosofía entera, y se le ha acusado también de estar desenfocada de la realidad educativa que estudia, ajena a los problemas de quienes viven día a día la educación.

⁸² *Ibid.*, p. 734

Esta creciente desconfianza en la filosofía de la educación no es gratuita, y finca su raíz en varias actitudes y posturas que han caracterizado los estudios en esta rama durante muchos años⁸³.

En primer término podría citarse la superficialidad de los estudios en esta materia, cuyos autores han acabado por ofrecer meras generalidades poco comprometedoras y distantes en torno al quehacer educativo, cuyo único logro en la práctica es formular un conjunto de creencias arbitrarias, que lejos de ser útiles y ofrecer apoyo, desprestigian la profundidad de la Filosofía de la Educación.

Por otra parte están los autores, que con aire ensoberbecido, escriben amplios y pesados libros, llenos de palabras rebuscadas y teorías abstrusas, alejadas de la ciencia, y en muchas ocasiones, del sentido común. Esto fomenta la idea de que la Filosofía de la Educación no es capaz de abordar problemas reales y prácticos con seriedad.

En la misma línea de ineficacia filosófica, se podrían colocar los intentos por deducir de manera lógica, sistemas pedagógicos de los sistemas filosóficos. Este espíritu guió a los norteamericanos de 1950 a 1970.

⁸³ Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, José. *El concepto y las funciones de una filosofía de la educación a la altura de nuestro tiempo*. en *Filosofía de la Educación Hoy*. p. 411-419

Pero la filosofía de la educación es menos mecánica de lo que estos hombres piensan, y no es tan sencillo deducir una teoría pedagógica de un sistema filosófico, porque además de que éstos no funcionan a manera de premisas de las que se pueda deducir la pedagogía, algunos sistemas educativos están sustentados en principios filosóficos diversos y variados.

Afortunadamente no todo ha sido perjudicial para el recto concepto de la filosofía de la educación, y ha habido corrientes que por su planteamiento han colaborado a la dilucidación de esta disciplina.

3.7.1.- Necesidad de la filosofía de la educación para los pedagogos

Es menester ahora abordar el estudio de las razones por las cuales creemos que la filosofía de la educación debe ser un estudio importante en la formación de los pedagogos, y una disciplina sin el cual no podrían definirse verdaderamente como tales.

Para esto debemos partir del hecho de que la educación -tal como se vio en el capítulo dos-, no es un movimiento espontáneo de eficacia necesaria, ni una simple actividad cuya única finalidad sea la de alcanzar unos objetivos determinados. Sino por el contrario, "la educación se nos muestra como un complejo quehacer en el que debe unirse la sabiduría práctica con el conocimiento de ciertas técnicas fundadas en investigaciones científicas de variada índole"⁸⁴.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 414

La educación guarda mucha distancia de los procesos meramente mecánicos o de las técnicas, puesto que media la variabilidad del ser humano. No se trata de conocer un objeto, algo que está ante nosotros y que lo único que hay que hacer es distinguirlo y aprehenderlo, sino más bien de un quehacer que puede ser realizado de una multiplicidad de formas, ya que frente al rigor férreo con que las leyes naturales se realizan, lo que se refiere al hombre permite la variación y la creatividad.

Por otro lado, quienes conciben a la educación como una mera tecnología, que se agota cuando la ciencia es aplicada de tal forma que se logran mecánicamente los objetivos, reducen la complejidad del hecho educativo a algo que se circunscribe en las ciencias experimentales, y de alguna manera desgajan la reflexión educativa del quehacer educativo, puesto que dentro del contexto de su idea, cualquiera podría aportar genialidades al campo pedagógico, ya que los que se dedicarían a la educación, no serían más que meros servidores cuya misión sea aplicar fielmente una técnica según el instructivo hecho por los creadores.

Dicha concepción está profundamente equivocada, puesto que hacen de algo humano, algo técnico y frío, y transforman los nobles ideales y cuestionamientos de la educación, que rayan con el misterio, en meros datos de estudio o en hipótesis de trabajo.

Ante todo, no se puede olvidar que quienes están llamados a reflexionar sobre metas de la educación y sus características esenciales son en primer término los que a la educación se dedican, y en primerísimo orden, por lo tanto, los pedagogos.

Sencillamente la explicación se encuentra en el estudio del quehacer educativo y en el descubrimiento de que es una actividad esencialmente *agible* más que *factible*. Podríamos profundizar en esta terminología Aristotélica, pero no es ni el lugar ni el momento. Bástenos tan solo advertir que lo factible se encuentra ajeno al sujeto, exterior a él, y a lo que únicamente se refiere para conocerlo o dominarlo, sin repercusión necesaria en la interioridad del involucrado. Tal podría ser el caso, por ejemplo, del arquitecto, cuya obra no debe dar pie al enjuiciamiento de la interioridad propia del arquitecto, ni cuya labor tiene injerencia interna en la vida del cliente que la ha solicitado.

Por otro lado lo agible se refiere a aquellas acciones que afectan la interioridad de quienes la ejecutan, puesto que hacen referencia al ejercicio mismo de la libertad, lo cual obliga no sólo a verificar la eficacia técnica con que se hace las cosas, sino además a cuestionar que lo realizado no comprometa la propia humanización, ni en su caso, la dignidad de la persona con quien se relaciona.

Dentro de las acciones agibles se encuentra precisamente la educación, en donde "las relaciones entre educando y educador tienen una incidencia en la interioridad, pues no hay

auténtica educación si no se influye sobre la forma de enfrentarse con los acontecimientos, si no se aumentan los conocimientos, si no se consigue que el otro capte los motivos justos para orientar la vida perfeccionando así las cualidades operativas, etc.”⁸⁵

El pedagogo debe descubrir que ha de comprometerse personalmente con su tarea, en el sentido de que no puede seguir ciegamente los patrones educativos que otros le propongan sino que él está obligado, dada la importancia de su tarea, a pensar lo que de verdad conviene a la dignidad del educando como persona. “Será un mercenario quien, ajeno a toda reflexión, se limite a procurar ser eficaz en la tarea que otros le marcan, desconociendo que no es lo mismo educar para el racismo o para el odio entre clases sociales que educar para la paz y para la convivencia”⁸⁶.

Además, el verdadero pedagogo descubre que su trabajo no “resbala” a su personalidad, sino que bien hecho representa una oportunidad de crecimiento personal, útil para su desarrollo como pedagogo y como ser humano, es una tarea reduplicativa.

Lo dicho no va en detrimento del esfuerzo que el pedagogo debe emprender por el conocimiento y dominio de la técnicas necesarias para su ejercicio profesional, ni debe este profesionista ocultarse bajo la protección de un falso y mal entendido humanismo que le

⁸⁵ *Ibid.*, p. 415

⁸⁶ *Ibid.*, p. 416

imposibilite a dominar los aspectos técnicos de su labor, necesarios para la eficacia y el logro de muchos de sus objetivos.

De lo que se ha dicho hasta ahora, se puede desprender la afirmación de que la filosofía de la educación no debe convertirse en una materia más de la formación del pedagogo, ni en un ornato estéril de su preparación, puesto que constituye el primer momento del quehacer educativo, ya que bajo su luz se determinan la estructura del proceso educativo, los criterios de acción y las metas esenciales que han de seguir y buscarse, de modo que luego se estudien las estrategias técnicas que permitan alcanzar el fruto deseado.

El pedagogo que no sabe filosofía de la educación y ni se ha empapado de su espíritu, es víctima de las ideas y corrientes filosóficas reinantes en el ambiente, y admite, de manera irreflexiva, lo que quizá pensando un poco no admitiría.

Es muy fácil trabajar con los convencionalismos sociales y con las ideas en boga, pero ni es ético ni puede ser ejemplo da nada, puesto que una tarea educativa en la que el educador no se compromete pensando y actuando es, según lo que se ha visto, un contrasentido.

3.8.- La amplitud de la filosofía de la educación

Como se ha podido ver a través de lo expuesto hasta ahora, la riqueza de la educación es muy grande, tan grande como la misión de dar sentido al proceso educativo en todas sus manifestaciones.

Si bien es cierto que como se dijo en el capítulo dos, la filosofía de la educación es por derecho genuino ante todo, metafísica de la educación, pronto se ha visto que ese análisis metafísico de la educación, resumido en el estudio de su causalidad, tiene inmediata proyección en temas de profundidad dentro de la pedagogía, temas cuya resolución marca giros importantes en el quehacer educativo inmediato. Ese es el resquicio con el que muchos investigadores y pensadores no han podido dar en su afanoso deseo de encontrar la aplicabilidad de la filosofía de la educación. Una mente avizora descubrirá desde el inicio lo valioso que es el análisis metafísico para la práctica educativa; pero consciente de que no todos tienen la misma preparación ni la misma disposición para con la filosofía, podrían ofrecerse toda una gran gama de estudios sobre aspectos educativos discutidos desde la perspectiva filosófica, y fincados en aquellos primeros estudios.

El pedagogo, por definición, no puede estar negado para la especulación filosófica, raíz de su labor, y única disciplina capaz de dar sentido a su quehacer educativo. Tampoco se le pide que se detenga en las abstracciones propias de un análisis metafísico, pero debe conocerlas y aplicarlas a su tarea. De esta manera el campo de la filosofía de la educación se verá rápidamente enriquecido, puesto que se proyectará a todas las esferas de la pedagogía donde exista un pedagogo deseoso de reflexionar sobre lo que conviene dentro de su quehacer educativo.

Se podría mencionar -solo por dar un ejemplo- algunos de los temas típicos derivado del estudio metafísico de la educación, como pueden ser el estudio del significado de la dignidad del hombre y de su dignidad como educador y como educando, así como las consecuencias que de ellas se derivan en relación con el derecho a la educación, en la forma de

configurar el acto educativo, al currículo que debe proponerse, a las exigencias profesionales y morales sobre los educadores, a los modos éticos de motivar y evaluar, a las dimensiones humanas que han de desarrollarse, a las finalidades esenciales de la educación, a las libertades sociales en materia de creación de centros docentes y al sentido de la obligatoriedad de la enseñanza, o la epistemología de la educación.

Sabemos que muchos de estos temas ofrecen cierta dificultad en su estudio, pero estamos seguros de que son áreas en las que todo pedagogo con una formación filosófica puede incursionar, y de las que puede obtener un beneficio enorme. Después de todo, no puede ser la dificultad de obtener un saber el impedimento para la búsqueda de la verdad, y máxime cuando ésta es tan necesaria para la misma labor profesional, que en el caso del pedagogo, es de una incalculable riqueza e implicación ética.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Como se ha delineado en el transcurso de la tesis, la filosofía de la educación es una área del conocimiento y la especulación muy importante para el pedagogo, razón por la cual debe estar presente como materia en la curricula del pedagogo, puesto que es, junto con las demás materias del área filosófica, las que dan orden y sentido a su tarea propia.

En el transcurso de la tesis se ha querido explicar lo que es la filosofía de la educación y cuáles son los principales temas que trata. Pero se ha decidido abandonar el plano meramente teórico y mostrativo, para proponer un plan de materia claro y objetivo, que contenga tanto los objetivos de aprendizaje que los pedagogos deben plantearse con respecto a esta materia, como los contenidos más importantes, sin los cuales la formación del pedagogo se vería mermada.

No se ha querido profundizar en la ubicación más conveniente dentro de un plan curricular determinado, puesto que este variaría principalmente en función de la prontitud con que dentro de la carrera se vaya avanzando en la preparación filosófica. El Plan de Materia que presentaremos tiene valor en sí mismo, en el sentido que contiene los objetivos y temas que son obligados para quien quiere estudiar responsablemente pedagogía y desea conocer a fondo su objeto de estudio.

Se ha querido, sin embargo, tomar como parámetro el plan curricular de la Universidad Panamericana. A continuación presentamos el contexto dentro del cual se desarrollará el programa.

Antecedentes contextuales

El perfil de egresado de la licenciatura en pedagogía pretende formar un “profesional del proceso educativo con una formación teórico-práctica capaz de diagnosticar, proyectar, realizar, evaluar e investigar, tanto acciones como decisiones que contribuyan a la mejora personal y social en cualquier etapa evolutiva y en los ámbitos empresarial, comunitario, familiar y escolar⁸⁷.

La carrera de Pedagogía cuenta con ocho semestres, en los cuales se prepara al alumno en distintas áreas dentro de las cuales se encuentra el área filosófica donde se inscribe la materia de filosofía de la educación, impartándose en el séptimo y octavo semestre.

Los objetivos del área de filosofía son:

- 1) Fundamentar -desde una perspectiva realista que proporcione una estructura mental- el trabajo educativo, en lo que se refiere a la naturaleza del hombre y su influjo en la cultura y en la civilización.
- 2) Desarrollar la habilidad analítico-sintética para reconocer a la luz de la verdad, los principios filosóficos que rigen a los sistemas educativos concretos.
- 3) Mostrar una actitud de amor a la verdad -apertura, docilidad y congruencia- que facilite tener un criterio seguro y recto en la toma de decisiones.

Se ha partido del hecho de que la materia se imparte en aproximadamente 40 sesiones - puede variar según exámenes y días festivos- de una hora y treinta minutos cada una; razón por la cual la distribución por unidades y amplitud de las mismas está sujeta a las limitantes de tiempo.

⁸⁷ Información proporcionada por la Carrera de Pedagogía de la Universidad Panamericana. Sede Guadalajara

Curso: Filosofía de la Educación I

Grupo: 7º Semestre

Total de Sesiones: 34 sesiones

Horas por sesión: 1.5 hrs.

Total de Horas: 51 hrs.

Objetivo General: El alumno analizará metafísicamente el ser de la educación y reflexionará sobre las implicaciones de su análisis filosófico en el quehacer pedagógico.

CONTENIDO	OBJETIVOS	HORAS
<p>Unidad I</p> <p>Nóciones Básicas</p> <p>1.1.- Concepto de Pedagogía 1.2.- Concepto de filosofía y metafísica</p> <p>1.2.1.- Definición de filosofía 1.2.2.- El método de la filosofía 1.2.3.- La evidencia intelectual</p> <p>1.3.- La división de la filosofía</p> <p>1.4.- Naturaleza de la Filosofía de la Educación</p> <p>1.5.- La importancia de la filosofía de la educación en el quehacer pedagógico</p> <p>Unidad II</p> <p>Esencia de la Educación</p> <p>2.1.- La existencia de la educación 2.2.- El ser de la educación: modificación accidental del hombre</p> <p>2.3.- La causa material de la educación 2.4.- La causa formal de la educación 2.5.- La formación integral</p>	<p>El alumno:</p> <p>Identificará las notas características de la filosofía y su relación con la educación; al tiempo que apreciará la importancia de la filosofía de la educación en su quehacer pedagógico.</p> <p>Analizará el ser de la educación, con el fin de que identifique su causa material y formal, y así pueda definir su esencia, y puntualizar las implicaciones educativas correspondientes.</p>	<p>12</p> <p>13</p>

Curso: Filosofía de la Educación II

Grupo: 8º Semestre

Total de Sesiones: 34 sesiones

Horas por sesión: 1,5 hrs.

Total de Horas: 51 hrs.

Objetivo General: El alumno considerará algunos de los principales temas de la filosofía de la educación que atañen a la persona del educando y a su labor. También reflexionará sobre algunas teorías de la filosofía de la educación que más influencia han tenido en la historia.

CONTENIDO	OBJETIVOS	HORAS
<p>Unidad I Educación y Persona 1.1.- Persona y personalidad 1.2.- Libertad y libertades 1.3.- Cultura 1.4.- Comunicación 1.5.- Educación moral</p> <p>Unidad II Filosofía de la Educación y Práctica Educativa 2.1.- La practicidad del saber educativo 2.2.- Actitudes en educación 2.3.- Dimensión educativa y deontológica del profesor 2.4.- Educación como Derecho 2.5.- Política del currículo y dignidad humana 2.6.- Fundamentos filosóficos del currículo</p>	<p>El alumno: Identificará los principales elementos de la dinámica de educación de la persona humana, con el fin de que fundamente su labor.</p> <p> Aplicará los principios de la filosofía de la educación, para el esclarecimiento de problemáticas concretas del que-hacer educativo.</p>	<p>17</p> <p>17</p>

CONTENIDO	OBJETIVOS	HORAS
<p align="center">Unidad III</p> <p>Posturas Filosóficas de la Educación</p> <p>3.1.- Sócrates 3.2.- Platón 3.3.- Aristóteles 3.4.- San Agustín 3.5.- Santo Tomás de Aquino 3.6.- Pedagogías Marxistas 3.7.- John Dewey</p>	<p>El alumno:</p> <p>Distinguirá las principales ideas que se han elaborado con respecto a la filosofía de la educación, con la finalidad de valorar las corrientes filosóficas en las que se sustentan las corrientes pedagógicas actuales.</p>	<p align="center">17</p>
<p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>GARCÍA HOZ, Victor. "Principios de Pedagogía Sistemática". Madrid, Ed. Rialp. 1981, 693 p</p> <p>GARCÍA HOZ, Victor "Cuestiones de Filosofía Individual y Social de la Educación". Madrid, Ed. Rialp, 1962, 134 p:</p> <p>GONZÁLEZ ALVÁREZ, A. "Filosofía de la Educación. Buenos Aires". Ed. Troquel, 1967, 170 p.</p> <p>MARITAIN, Jacques "La educación en este momento crucial". Buenos Aires. Ed. Club de Lectores, 1950, 231 p.</p> <p align="center">CARDONA, Carlos. "Ética del quehacer educativo". Madrid. Ed. Rialp, 1990, 179 p.</p> <p align="center">AL.TAREJOS, Francisco. "Filosofía de la Educación". Hoy. Barcelona. Ed. Dykinson, 1985, 768 p.</p> <p align="center">MILLÁN PUELLES, Millán Puelles, Antonio. "La Formación de la Personalidad Humana". Ed. Rialp. 4e., 1981, 216 p.</p>		

CONCLUSIONES

En el transcurso de la tesis se ha dado clara cuenta de que pese a la perspectiva habitual, la filosofía de la educación es un área del conocimiento que no puede ser ajeno al pedagogo.

El pedagogo consciente y comprometido con su labor no puede abandonar la tarea de analizar filosóficamente la educación, puesto que eso sería equivalente a ensombrecer voluntariamente el conocimiento de la esencia de su actividad profesional y su finalidad.

Se podría decir que actualmente presenciamos un extravío generalizado de la actividad educativa. Esta desorientación obedece a varios factores, pero indiscutiblemente unidos todos ellos a tópicos tratados en la filosofía de la educación.

Quizá la pregunta que es más difícil de responder hoy en la educación, es la que nos puede orientar sobre la idea clara del hombre que se quiere formar, y el profesional que ha de formarlo. La cuestión se debate entre la formación del hombre altamente competente en el ámbito profesional, formar al mismo tiempo a una persona ética y encauzar al hombre hacia la felicidad, que también ha quedado desdibujada.

El pedagogo contemporáneo se ha dispensado a sí mismo, la obligación de estudiar la finalidad de la educación, y al perder de vista el punto de llegada de su labor, ha optado por regresar al estudio escrupuloso de su objeto material. De esta manera, por ejemplo, se tienen sendos tratados sobre el comportamiento del niño "minuto a minuto", en cada momento de su vida, una serie de inventarios exhaustivos sobre el comportamientos y cambios en la adolescencia, y una incomprensible solicitud de los pedagogos por actividades y técnicas, a la vez que una especie de sobrevaloración de ciertos elementos didácticos, aparentemente

volcados sobre el hombre: dinámicas, programas, ejercicios, etc. Pero no se sabe que hacer con todo ello, no se tiene clara idea de hacia donde hay que destinarlos, porque no se sabe como es la persona que ha de educarse.

Paralelamente, al perder el fin de la educación, hemos desvirtuado los medios, y nos hemos dedicado a la incansable labor de “mejorarlos”. Es sorprendente observar el desarrollo de los test en la actualidad, y la cada vez mayor consideración de su papel “indispensable” en los procesos educativos. En este mismo orden, podemos encontrar una sobrevaloración de las computadoras, que no pocas veces ha ocupado el lugar de honor en el proceso educativo, que le corresponde al educando.

Curiosamente, los que debían ser los mejores propiciadores de momentos para la reflexión que suponga una mejora educativa entre los seres humano, han caído ellos mismos en el más dañino de los *activismos*. Como guiado por una inquietante desesperación, nuestro pedagogo contemporáneo no “tiene” tiempo para volverse sobre el estudio del hombre y de la educación porque, paradójicamente, está volcado en sus manifestaciones más externas. Es decir, perdiendo toda correcta óptica de la labor educativa, el pedagogo cree innecesario el estudio de la filosofía de la educación, porque está urgido por dedicarse a las “actividades” que aparentemente sí sirven de algo, y si pueden educar: aplicar test, realizar observaciones y escalas, proponer dinámicas, realizar un sin fin de programas y estrategias pedagógicas, etc.

Dentro de este contexto, no podíamos más que esperar que el pedagogo también olvidara la trascendencia de su labor, y pusiera en entredicho el mismo valor ético de sus acciones, al abrazar -muchas veces de manera inconsciente- corrientes pedagógicas plagadas de consideraciones equivocadas sobre el hombre, de sobrevaloración de medios técnicos, y de

propósitos contrarios a la esencia de la actividad educativa, como puede ser el querer colocar como fin de la educación la “liberación” de la opresión, la realización de la “libertad” del niño, la competencia técnica, la vida productiva y útil, etc.

Un serio análisis filosófico, que se debe proponer al pedagogo, debe contener el estudio de las causas material, formal, final y eficiente de la educación, y debe proyectar estos conocimientos en las diferentes áreas que implica el quehacer educativo.

Debe contemplarse tanto los elementos del proceso -educando y educador-, que son seres humanos y que por tanto su actividad tiene implicación ética, como los elementos técnicos que deben ser pensados y ejecutados en base a los principios y fines de la educación.

Para que el pedagogo pueda hacerse consciente de esta realidad que conforma y estudia la filosofía de la educación, deben ordenarse los contenidos en una materia, que debe ser incluida en su plan curricular como parte primordial de su formación.

Esto incluiría, además del análisis metafísico ya mencionado, un estudio de las implicaciones educativas en la persona, un estudio del quehacer educativo desde sus bases, y un sondeo por las principales teorías filosóficas que han sustentado las corrientes de la educación hasta nuestros días.

Estas ideas son las que han sostenido la elaboración de la derivación práctica presentada en esta tesis, donde hemos querido conjuntar una serie de objetivos y temas que puedan ser asequible al pedagogo y útiles para su labor.

Consideramos que hemos resuelto los problemas que planteamos al inicio de esta investigación, pero tendríamos que marcar -en justicia- un par de limitantes.

Primero: se ha definido los alcances del estudio metafísico de la educación, pero no se puede ser exhaustivo en la proyección de ese análisis a la totalidad del hecho educativo y del quehacer del pedagogo. Esa es la razón por la cual en el tercer capítulo tuvo que hacerse una selección de los principales temas de la actividad educativa que pueden verse a la luz de los primeros principios de la realidad de la educación. Pero el temario queda abierto, porque, en última instancia, puede ser tan amplio como la misma educación y como el interés de cada pedagogo de dar sentido a cada resquicio de su labor, en todos los ámbitos.

La segunda limitación es más bien de carácter personal, y quizá por extensión, limitación de los pedagogos por igual. No somos filósofos: por lo que debemos hacer un esfuerzo especial por abrazar los conocimientos de la filosofía de la educación, siempre desconfiando un poco de nuestra capacidad, por lo menos lo necesario para consultar tanto fuentes autorizadas como personas que nos puedan asesorar, puesto que las posibilidades de errar, tanto por nuestro natural apasionamiento ante estos temas, como por nuestra preparación filosófica, suele asecharnos.

Esto no es impedimento, sin embargo, para no rescatar al pedagogo de ese letargo en el que se encuentra. Hemos de procurar presentarle a la filosofía como la ciencia indispensable que es, y debemos urgirlo a que se fundamente en ella, pues no hay otra forma de dotar de orientación a la educación. Hacemos votos para que en un futuro la Filosofía de la Educación este encarnada de tal forma en la persona de los pedagogos, que pueda darse sentido a la labor educativa y pueda ser totalmente benéfica para el educando y la sociedad en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- ALTAREJOS, Francisco.
“Educación y Felicidad”
Pamplona, Ed. Eunsa, 1986,156 p.
- 2.- ALTAREJOS, Francisco.
“Filosofía de la Educación Hoy”
Barcelona, ed. Dykinson, 1991, 768 p.
- 3.- ALVES DE MATTOS, Luiz.
“Compendio de Didáctica”
México,Ed. Kapeluz,1985,356 p.
- 4.- ALVIRA, Tomás.
“Metafísica”
5º ed. Pamplona, Ed. EUNSA, 1993, 289 p.
- 5.- ARREGUI, Vicente, et. al.
“Filosofía del Hombre”
Madrid, Ed. Rialp, 1992, 506 p.
- 6.- ARTIGAS, Mariano.
“Introducción a la Filosofía”
Pamplona, Ed. EUNSA, 1990,141 p.
- 7.- AZEVEDO, Fernando de.
“Sociología de la Educación”
México, Ed. Fondo de Cultrua Económica, 1990, 381 p.

8.- CARDONA, Carlos.

“Ética del Quehacer Educativo”

Madrid, Ed. Rialp, 1990, 179 p.

9.- CRUZ PAREDES, Alfredo.

“Historia de la Filosofía Contemporánea”

Pamplona, Ed. EUNSA, 1987, 216 p.

10.- FERNÁNDEZ, Adalberto.

“Aspectos Diferenciales de la Educación”

Barcelona, Ed. CEAC, 1980, 236 p.

11.- GARCÍA HOZ, Víctor.

“Calidad de Educación, Trabajo y Libertad”

Madrid, Ed. Dossat, 1982, 124 p.

12.- GARCÍA HOZ, Víctor.

“Educación Personalizada”

Madrid, Ed. Rialp, 1981, 334 p.

13.- GARCÍA HOZ, Víctor.

“El Concepto de Persona”

Madrid, Ed. Rialp, 1989, 293 p.

14.- GARCÍA HOZ, Víctor.

"Principios de Pedagogía Sistemática"

Madrid, Ed. Rialp, 1981,693 p.

15.- GARCÍA HOZ, Víctor.

"Cuestiones de Filosofía Individual y Social de la Eudación"

Madrid, Ed. Rialp, 1962, 134 p.

16.- GAY BOCHACA, José.

"Curso de Filosofía Fundamental"

Madrid,Ed. Rialp,1991,324 p.

17.- GILSON, Etienne.

"Elementos de Filosofía Cristiana"

Madrid, Ed. Rialp., 1981,363 p.

18.- GÓMEZ PÉREZ, Rafael.

"Introducción a la Metafísica"

Madrid, Ed. Rialp, 1984, 359 p.

19.- GONZÁLEZ ALVÁREZ, A.

"Filosofía de la Educación"

Buenos Aires, Edit. Troquel, 1967, 170 p.

20.- HIDEBRAND, Dietrich von.

“Ética”

Madrid, Ediciones Encuentro, 1983, 460 p.

21.- IBÁÑEZ LANGLOIS, J. M.

“Introducción a la Antropología”

Pamplona, Ed. EUNSA, 1978, 116 p.

22.- IBÁÑEZ-MARTÍN, José.

“Hacia una Formación Humanística”

Barcelona, Edit. Herder, 1984, 155 p.

23.- LLANO CIFUENTES, Carlos.

“El Trabajo”

México, Ed. Minos, 1988, 125 p.

24.- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo.

“Principios de la Educación Contemporánea”

Madrid, Ed. Rialp, 1977, 270 p.

25.- MARITAIN, Jacques.

“Introducción a la Filosofía”

Buenos Aires, Ed. Club de Lectores, 1985, 236 p.

26.- MARITAIN, Jacques.

“La educación en este momento crucial”

Buenos Aires, Ed. Club de Lectores, 1950, 231 p.

27.- MATHENY DILLMAN, Caroline.

“Cómo Redactar Objetivos de Instrucción”

México, Ed. Trillas, 1991, 152 p.

28.- MILLAN PUELLES, Antonio.

“La Formación de la Personalidad Humana”

Madrid, Ed. Rialp, 1981, 216 p.

29.- NASSIF, Ricardo.

“Pedagogía General”

México, Ed. Kapelusz, 1989, 305 p.

30.- NASIFF, Ricardo.

“Pedagogía de Nuestro Tiempo”

Argentina. Ed. Kapelusz, 986, 174 p

31.- NERICI, Imideo.

“Hacia una Didáctica General Dinámica”

10 ed. México, Ed. Kapelusz, 1984, 541 p.

32.- PLANCHARD, Emile.

“La Pedagogía Contemporánea”

Madrid, Ed. Rialp, 1978,305 p.

33.- POLO, Leonardo.

“Quién es el Hombre”

Madrid, Ed. Rialp, 1991, 258 p.

34.- PUJOL BARCELLS, Jaime, et. al.

“Los Métodos en la Enseñanza Universitaria”

Pamplona, Ed. EUNSA, 1978, 195 p.

35.- RODRÍGUEZ LUÑO, Angel.

“Ética General”

Pamplona, Ed. EUNSA, 1991, 342 p.

36.- SALMÓN RAHAIM, S. J.

“Compendio de Filosofía”

México, Ed. Progreso,1964,709 p.

37.- SARANYANA, José Ignacio.

“Historia de la Filosofía Medieval”

Pamplona, Ed.EUNSA, 1985, 306 p.

- 38.- SCHEIDER, Friedrich.
"La Pedagogía de los Pueblos"
Barcelona, ed. Herder, 1964, 423 p.
- 39.- TOMÁS DE AQUINO, Santo.
"De Veritate (q.11. De Magistro)"
- 40.- TOMÁS DE AQUINO, Santo.
"Summa contra Gentiles (II, Cap. 75)"
- 41.- TOMÁS DE AQUINO, Santo.
"Summa Theologica (I-II)"
- 42.- VAZQUEZ, Gonzalo.
"Técnicas de Trabajo en la Universidad"
Pamplona, Ed. EUNSA, 1975, 205 p.
- 43.- VERNAUX, Roger.
"Historia de la Filosofía Contemporánea"
Barcelona. Ed. Herder, 1984, 245 p.
- 44.- YARZA, Iñaki.
"Historia de la Filosofía Antigua"
Pamplona, EUNSA, 1983, 253 p.

ANEXOS

Anexo 1

Siglas de las Obras de Santo Tomás de Aquino

Citadas en la Presente Tesis

Sum. Theol.*Summa Theologica*

Cont. Gent......*Summa contra Gentiles*

Epist. ad Cor......*In Epistolam ad Corinthios*

Ehticor.*In decem libros Ethicorum Aristotelis ad Nicomachum expositio*

In Sent......*In Sententias*

TESIS
aettek
... Las mejores!!

TESIS • ENCUADERNADOS
FINOS Y RUSTICOS

AV. AMERICAS No. 880 Esq. Colomos
Tel. 817-07-07
Guadalajara, Jal.

AV. UNION No. 135 Esq. López Cotilla
Tel. 616-62-71
Guadalajara, Jal.

