

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

dades y privilegios de la vida adulta. Ni los niños ni los adolescentes, en esta concepción, son considerados en situación plena y regular. No viven ellos una plenitud en ninguno de esos momentos. Viven un estado de tránsito, de preparación para la madurez. Cada ser que se educa no es mirado como algo en sí, sino como un candidato para determinada ulterioridad. Son colocados en la lista de los que esperan. Pierde significación toda vida que no sea la del adulto. Se toma cada edad como mera preparación de la siguiente. En alguna concepción la vida del educando no reviste significación en sí misma, sino como un esfuerzo preparatorio para una vida sobrenatural.

Las consecuencias de esta teoría que mira la educación como mera preparación del adulto no son satisfactorias. La psicología infantil afirma que los niños viven en el presente. En sus vivencias no entran los tiempos pasados y carecen de la conciencia del futuro. Esto no ofrece ni interés ni urgencia, ni representa un poder estimulante y directivo para su desenvolvimiento. Por estas razones, el principio de la preparación, observa Dewey, hace indispensable recurrir en gran medida al uso de motivos adventicios de placer y de dolor. Se emplean las promesas de recompensas y las amenazas de castigos. "Todos conocen —agrega— la amplia serie de castigos a que tienen que recurrir los sistemas educativos que olvidan las posibilidades a cuenta de la preparación para el futuro. Entonces, ante el disgusto por la dureza e impotencia de este método, el péndulo oscila hasta el otro extremo y la dosis de información requerida para algún día posterior es proporcionada con todos los atractivos posibles para que los discípulos puedan divertirse tomando algo que no les preocupa"³.

³ J. DEWEY: *Teorías sobre la educación*. Ed. "La Lectura". Madrid.

es sólo la externa; es también, y a ello alude en primer término, el impulso hacia la vida, la tendencia para la acción. "El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza"⁵.

Esta tesis limita el crecimiento hasta donde pueden llegar las capacidades y potencias vitales. Queda circunscripto a la ley interna que rige el proceso natural del crecimiento. Esta teoría se mantiene encerrada dentro del marco individualista. El ideal es el *hombre individual*, libre, que desarrolla hasta la máxima plenitud las fuerzas en él existentes. En este ideal no hay aspiración a algo superior de lo que naturalmente es el ser; no hay ansiedad de infinito. Cada uno trata de *devenir lo que es*.

b) La educación como desenvolvimiento. — Así como en la teoría de la *preparación* el proceso educativo estaba regido por una ley externa y ulterior, y en la teoría del crecimiento por una ley interna y natural, la educación entendida como *desenvolvimiento* se rige por una *ley ideal*. No es la educación, según ese concepto, un crecimiento sino el desarrollo de poderes latentes hacia una aspiración ideal. Esta aspiración o meta es una imagen de perfección, o una *idea*. Así concebida la educación es algo más que un proceso natural. Es un progreso, un movimiento hacia algo más allá de lo que está ahora ocurriendo. Cada uno trata, no de devenir lo que es, sino lo que debe ser. Constituye un ejemplo de esta dirección educativa la pedagogía de Natorp. No toma el concepto de la educación simplemente de la experiencia. Hay algo más. Educación significa, para este filósofo, configurar, dar forma, perfeccionar, y esto supone que la realidad debe adecuarse a algo ideal, a algo que

⁵ J. J. ROUSSEAU: *Emilio*.

x Pedagogía idealista neo-kantiana. 27
 Esta pedagogía constituyó, al lado del pragmatismo de Dewey, la primera reacción, no començada este siglo, a pedagogía de Herbart.

el valor una realidad transubjetiva. Hace participar al individuo de un mundo de valores, que está fuera de él, constituyendo una estructura objetiva que gravita sobre su espíritu personal.

Sin embargo, muchos de los que sustentan la tesis subjetiva de los valores, le atribuyen a éstos una gran importancia pedagógica. Entre nosotros sobresale en el análisis de esta relación el Dr. Alejandro Korn²¹. Para él no hay independientes de la valoración, y ésta no es una operación lógica, sino una actitud psicológica.

“Las valoraciones —agrega— no obedecen a los conceptos teóricos de un profesor de filosofía; son la obra del devenir concreto, la síntesis de los aciertos y desaciertos de seres racionales perturbados por impulsos alógicos. Nos hallamos ante un problema de la mayor gravedad, no ya filosófico, cuanto pragmático. Su solución corresponde a la Pedagogía”²².

²¹ Dice A. KORN: “Lo sensible es que semejantes valores no existen. En la realidad tempo-espacial no se encuentran. ¿En qué región ultrareal o en qué limbo irreal se ubican? Son la denominación abstracta de aspiraciones finales aún no actualizadas y en la hipótesis de su realización nos pondrían en contacto con lo trascendente. Son ideas puras, devienen pero no son. Vocablo en nuestros labios, concepto ideal en nuestra conciencia, sólo se vuelven efectivas y eficaces cuando por la acción se objetivan en una forma concreta, deficiente y relativa, destinada a ser un episodio histórico en la evolución”... “En la personalidad humana se halla, pues, la raigambre común de todas las valoraciones. Yo fijo los valores; yo también los niego”. “Ensayos Filosóficos”. Tomo I. Cap. V. “Axiología”. 1930. También han publicado entre nosotros estudios sobre los valores, C. ALBERINI, *Introducción a la axiogenia*. Ed. Humanidades. Tomo I. La Plata, 1921. F. ROMERO, *A. Müller-Freinfels y los valores*. Verbum núm. 13, 1933. Para mayor información sobre fuentes de estudios de este problema, véase las “Indicaciones al margen de un curso sobre el problema de los valores en la filosofía contemporánea”, publicada por F. ROMERO en *Cursos y Conferencias del Colegio Libre de Estudios Superiores*, 1932.

²² Con la claridad que le caracteriza, establece A. Korn la relación entre la pedagogía y la teoría de los valores. Dice en la obra citada:

x Posición idealista a que se oponen los fenomenologistas. 89
 Ver messer - Filosofía y educación -

dad. En el hombre primitivo como en el civilizado se manifiesta de modo indudable esta ansia de unidad. Esta inclinación a la unidad pertenece a esa *exigencia metafísica* —de que habla Schopenhauer— profundamente arraigada en el alma humana.

La filosofía es completa cuando se integra por la doble visión del mundo y de la vida. Y en particular la vida del hombre. Si sólo intentara la visión de la vida sin el complemento forzoso del mundo, resultaría absurda, aparte de incompleta, porque el hombre desenvuelve su vida en el mundo, sobre el cual influye y del cual recibe elementos que determinan en gran medida su configuración. El mundo no es separable del hombre. Representa una "parte viva de nosotros mismos que no podemos despreciar sin empobrecernos, pero que por el propio trabajo podemos hacer que sea cada vez más rico y más vivo, que crezca con nosotros y se extienda y sea capaz de despertar en nuestro interior sentimientos cada vez más escogidos"². La unidad de hombre y mundo es inevitable.

Gasset

No puede vivir el hombre sin forjarse una interpretación del mundo y de sí mismo y de su posible conducta en él. ¿Cómo y de dónde obtiene esa interpretación? Mediante un juego de convicciones en torno del universo y la vida. No nacen éstas de la mera inspiración de una persona. Las recibe de su medio histórico, de su tiempo³. "Hacer la educación es tomar el sen-

² VON UEXKULL: *Ideas para una concepción biológica del mundo*. Calpe.

³ ALOYS MÜLLER, al tratar el tema *Los factores determinantes de la filosofía*, se pregunta: "¿qué factores determinan que aparezca aquí y ahora esta o aquella idea filosófica? ¿De qué factores dependen la selección y distribución de las ideas filosóficas en el tiempo y en el espacio?" Resume estos factores en ciertos grupos: 1º *El grupo cultural*: totalidad de los aspectos culturales de una época. Toda filosofía está predispuesta por un clima cultural o el alma de una época. 2º *El grupo psicológico-social y psicológico-nacional*: el alma de la raza y el alma del pueblo o nación.

Cada edad lleva por dentro un alma propia, y teje por fuera un mundo especial. Crea así imperativos vitales y conducta peculiar de cada etapa. Por ello resulta absurdo exigir al niño actitudes de adulto, y a éste posturas de niño. No son pocos los regímenes pedagógicos concebidos por adultos según sus conveniencias, sin atender las exigencias vitales de la edad a la cual se aplica. Ni el niño es un aprendiz de adulto, equivalente a una flor que se quiere precipitar prontamente en fruto, ni el adolescente un fruto verde cuya madurez hay que adelantar, ni el adulto un fruto en sazón, como tampoco es propio ver en la vejez un proceso de descomposición que es necesario impedir o retardar. Niño, adolescente, adulto y viejo son realidades y complejos psicológicos que tienen en sí mismos su propia dirección y finalidad. No valen en cuanto son medios preparatorios o productos de otra edad. El niño no es sólo candidato a adulto; es más: es esencialmente un niño. Así la psicología infantil no es tampoco, en primer término, un instrumento para llegar al conocimiento del adulto: es fundamentalmente estudio del alma infantil.

En cada etapa de la vida, el ser humano es una plenitud. Plenitud infantil o plenitud de madurez, plenitud de juventud o plenitud de vejez. Nunca es un estado incompleto que deba completarse. Ni el niño es un hombre pequeño, ni el hombre es un niño grande. El niño es esencialmente niñez, y esto es básico para las direcciones pedagógicas que procuran estimular su desenvolvimiento y formación.

La edad es un prisma que transfigura las percepciones, teje imágenes y forja visiones. Así por ejemplo, el *Quijote*, por su contenido, es un libro variable frente a las valoraciones de las edades: alegre y festivo para el joven, serio para el adulto; y para el anciano que ya ha experimentado las contingencias

* Aí fica uma séria advertência contra a disciplina, às vezes exageradamente militar - que se pretende dar à criança em instituições como o seotismo.

una expresión del *espíritu*, un miembro del mundo de la cultura. Por esto Max Scheler caracteriza el "todo-hombre", como el ser que nada ha perdido a través de su evolución biológica e histórica, "el hombre que más ahonda sus raíces en la naturaleza y al propio tiempo como persona llega más alto en la conciencia espiritual, en el mundo luminoso de las ideas".

En sus trabajos de antropología filosófica llegó Max Scheler X a sostener que el hombre no es simplemente un grado más elevado en la evolución por encima del reino vegetal o animal. Posee una esencia propia que lo determina en forma absoluta y lo convierte en algo típico. No es ella, por cierto, el impulso afectivo, sin conciencia, ni sensación, ni representación, que es el grado inferior del orden psíquico. Tampoco lo es el "instinto", ese acto común de los seres, específico como aquél; ni la memoria asociativa, otro grado del orden psíquico, que prepara la conducta mecánica, la que se alcanza por repetición de hechos. No lo es aun la "inteligencia práctica", que se logra en el hombre, pero también en algunos animales. La esencia del hombre, "el nuevo principio que hace del hombre un hombre es ajeno a todo lo que podemos llamar vida, en el más amplio sentido, ya en el psíquico interno o en el vital externo". Es un principio exterior a la vida, opuesto a la vida, fundamento supremo de las cosas, incluso de la vida. "Ya los griegos afirmaron la existencia de tal principio y lo llamaron la "razón". Nosotros preferimos emplear para designar esta X, una palabra más comprensiva, una palabra que comprende el concepto de la razón, pero que, junto al pensar ideas, comprende también una determinada especie de intuición, la intuición de los fenómenos primarios, o esencias, y, además, una determinada clase de actos emocionales y volitivos que aun hemos de caracterizar: por ejemplo, la bondad, el amor, el arrepentimiento, la vene-

X A propósito de filosofía de Scheler, 197

Ismael Guiles - "La Persona humana"

el "mamífero vertical" o el "bípedo implume", de la leyenda, etc. El hombre que se busca es el opuesto al que han forjado esas meras divagaciones científicas. Se intenta conocer ahora al hombre real, concreto, viviente, a través de su infinita gama de necesidades y aspiraciones; el hombre tal como vive, siente y piensa, obra y padece; el citado hombre concreto de "carne y hueso" que "es el sujeto, y el supremo objeto a la vez, de toda filosofía, quieranlo o no ciertos sedicentes filósofos"¹⁹.

Esto nos lleva a otro tipo de filosofía. En lugar de estudiar un ser de puras abstracciones, seguimos el ser humano a través de sus experiencias, de su vida, no simplemente a través de su afán de conocer. Es a la vida misma a la que hay que consultar para comprender al hombre, a una cultura, a una época.

Antes de Nietzsche la vida espiritual se apartaba de la vida real. Después de él la filosofía ha perdido su exclusividad intelectualista. El filósofo no queda circunscripto a la meditación y al pensamiento. Va, en cambio, ganando en plenitud humana. Es el primer filósofo que pronuncia la palabra vida con un sentido total. La asciende a categoría filosófica. En consecuencia, para ser filósofo hay que ser primeramente hombre. Al respecto, Dilthey ha expresado: "lo que hasta ahora nos ha impedido comprender bien este espíritu, es el haber querido ver en el filósofo no sé qué ser abstracto, que no conoce más que el pensamiento puro y no procede sino por razonamientos lógicos. Son Locke, Hume y Kant los que nos han acostumbrado a reducir así el ser humano a un conjunto de facultades de conocimientos".

¹⁹ UNAMUNO: *Del sentimiento trágico de la vida en los hombres y en los pueblos*, Renacimiento, Madrid.

INDICE

relações da bipolaridade educacional
- Exemplo - 72 -

a. perompact actual da redun
da «duca» a un problem
un contrapunct a els com
"fate resoluide" - 16 -

manu an geografic mialme
Evarado Backhaus