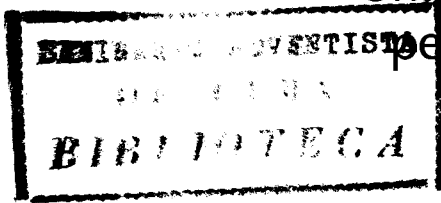


Filosofía y Educación

Una introducción a la
perspectiva cristiana



George R. Knight



ASOCIACIÓN PUBLICADORA INTERAMERICANA

Belice–Bogotá–Caracas–Guatemala–Managua
México–Panamá–San Salvador–San José–San Juan
Santo Domingo–Tegucigalpa

Título del original:
Philosophy and Education

Vicepresidente editorial
Félix Cortés

Redactores:
Félix Cortés
Mario A. Collins

Diseño de portada e interiores:
Ideyo Alomía Lozano

Copyright © 2002
Asociación Publicadora Interamericana
Todos los derechos reservados.

ISBN 1-57554-215-3

ASOCIACIÓN PUBLICADORA INTERAMERICANA
2905 NW 87th Avenue
Miami, Florida 33172
Estados Unidos de Norteamérica

Impreso por:
Grupo OP
Bogotá, D. C., Colombia

Impreso en Colombia
Printed in Colombia

Primera impresión: Agosto 2002

A menos que se indique otra cosa, los textos bíblicos usados en este libro proceden de la versión Reina-Valera, revisión 1960.

Filosofía

UNA EDUCACIÓN que no toma en cuenta las cuestiones fundamentales de la existencia humana: el significado de la vida y la naturaleza de la verdad, el bien, la belleza y la justicia, en las cuales se interesa la filosofía, es un tipo muy inadecuado de educación.

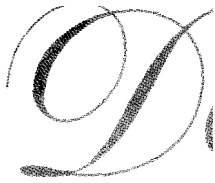
-Harold Titus

EN LA ACTUALIDAD, la opinión referente a los temas de la educación está dividida. La gente no adopta el mismo criterio acerca de lo que debieran aprender los jóvenes, sea una visión de la excelencia humana o una visión de la mejor vida que sea posible; ni está claro tampoco si la educación debería dirigirse principalmente al intelecto o al carácter moral... [,] si los estudios apropiados que deben seguirse son los que son útiles para esta vida, los que buscan la excelencia, o los que hacen avanzar las fronteras del conocimiento... No todos los hombres aceptan la misma excelencia humana y, naturalmente, difieren acerca del entrenamiento adecuado para ella".

-Aristóteles

Y ESTA ES LA VIDA ETERNA: que te conozcan a ti, el único Dios verdadero, y a Jesucristo, a quien has enviado" (Juan 17:3).

Jesús



A mis estudiantes de Filosofía de la Educación, personas cuyas indagaciones extendieron y refinaron mi pensamiento.

Contenido

Lista de figuras.....	11
Una palabra al lector.....	12
Nota acerca de la tercera edición.....	15

PARTE I: Conceptos Básicos

1. LA NATURALEZA DE LA FILOSOFÍA Y LA EDUCACIÓN

¿Por qué estudiar filosofía de la educación?	19
¿Qué es filosofía?.....	21
¿Qué es la educación?.....	25
El papel de la escuela en la sociedad.....	27

2. TEMAS FILOSÓFICOS EN EDUCACIÓN

Metafísica.....	29
Epistemología.....	34
Axiología.....	42
Temas filosóficos y metas y prácticas educacionales.	47
Resumen de la primera parte.....	49

PARTE II.- Filosofía y Educación

3. LAS FILOSOFÍAS TRADICIONALES Y LA EDUCACIÓN

Función y límites de la clasificación.....	56
Idealismo.....	57
Realismo.....	63
El neoescolasticismo.....	68
Crítica y perspectiva.....	74

4. LAS FILOSOFÍAS MODERNAS Y LA EDUCACIÓN

Pragmatismo.....	80
Existencialismo.....	89
Crítica y perspectiva.....	96

5. EL IMPULSO POSMODERNO

Observaciones preliminares.....	103
Raíces filosóficas.....	105
Variaciones del posmodernismo.....	106
El posmodernismo y la educación.....	108
Crítica y perspectiva.....	112

6. TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE EDUCACIÓN

Progresismo.....	116
El humanismo educacional en relación con el progresismo	122
Perennialismo.....	126

Esencialismo.....	131
Reconstruccionismo.....	137
El futurismo en relación con el reconstruccionismo.....	141
La pedagogía crítica en relación con el reconstruccionismo.....	142
Conductismo.....	145
Anarquismo educacional: la propuesta de desescolarización.....	149
Crítica y perspectiva.....	151

7. FILOSOFÍA ANALÍTICA Y EDUCACIÓN

El movimiento analítico en la filosofía	158
El papel del análisis filosófico en la educación	160
Evaluación de la filosofía analítica.....	163
Funciones complementarias de la filosofía analítica y la filosofía general.....	165
Crítica y perspectiva.....	166
Resumen de la segunda parte.....	167

PARTE II.- Filosofía y Educación Cristiana

8. LA NECESIDAD DE ELABORAR UNA FILOSOFÍA PERSONAL DE LA EDUCACIÓN

Un problema central de la educación cristiana	174
La naturaleza inaceptable del eclecticismo para la educación cristiana....	174
Hacia una filosofía de la educación cristiana	177

9. UN PLANTEAMIENTO CRISTIANO DE LA FILOSOFÍA

Algunas observaciones referentes a la metafísica.....	180
Una perspectiva cristiana de la epistemología	188
Algunas consideraciones axiológicas.....	192
La filosofía cristiana y la educación.....	205

10. UN ENFOQUE CRISTIANO DE LA EDUCACIÓN

La naturaleza del alumno y la finalidad de la educación cristiana	210
El papel del maestro cristiano.....	216
Consideraciones curriculares.....	226
Consideraciones metodológicas.....	245
La función social de la educación cristiana	252
Resumen de la tercera parte.....	256
Otra palabra al lector.....	263
Bibliografía.....	264
Índice general alfabético.....	272

Lista de diagramas

FIGURAS

1. Aspectos de la filosofía.....	23
2. Relación de conceptos seleccionados con referencia al aprendizaje.....	27
3. Relación de la filosofía con la práctica educativa....	48
4. Relación de las teorías educativas con sus fuentes filosóficas.	116

5. Propósitos de la educación cristiana para maestros.....	220
6. Modelo curricular: áreas que comprende materias de estudio.....	231
7. Modelo curricular: la Biblia como el todo	232
8. Modelo curricular: la Biblia fundacional y contextual.....	232
9. El papel contextual de la perspectiva bíblica.....	236
10. Un modelo del desarrollo de la disciplina	247

Una palabra al lector

LA PREMISA BÁSICA de este libro es la aparentemente obvia proposición de que las personas no pueden arribar a su destino a menos que sepan hacia dónde se dirigen. Esta premisa nos lleva a formular preguntas acerca de los objetivos; la cuestión de los objetivos plantea la necesidad de reflexionar respecto de los valores, y el asunto de los valores nos impone la necesidad de considerar temas tan importantes como la naturaleza de la verdad y de la realidad. En otras palabras, la cuestión de los objetivos nos dirige a los temas filosóficos fundamentales.

Una segunda premisa es que existe una definida conexión entre las posiciones filosóficas y las prácticas educacionales. Lo que implica esta afirmación es que el fundamento de las prácticas educacionales está constituido por las creencias filosóficas. Las perspectivas filosóficas, por lo tanto, son las determinantes principales de consideraciones educacionales prácticas tales como la metodología de la enseñanza, el enfoque curricular, la función del maestro, la función de la escuela en el orden social y la naturaleza del alumno.

Una tercera premisa es: la mayor necesidad de las escuelas cristianas es que lo sean en el sentido más pleno de la palabra. En una era cuando los costos educacionales son desmesuradamente altos, la subsistencia de las escuelas cristianas como alternativa de los sistemas públicos de educación podrá depender de la habilidad de los educadores cristianos para desarrollar un sistema genuinamente cristiano. Esta necesidad sólo podrá comprenderse a medida que los educadores cristianos entiendan claramente sus creencias básicas, y la forma en que éstas pueden y deben afectar sus planificaciones y prácticas educativas. Los educadores cristianos

serán auxiliados en su labor mediante el estudio de las ideas de filósofos y teóricos de la educación tanto históricos como contemporáneos; pero más allá de este estudio, los maestros deben buscar los medios para desarrollar una filosofía educacional positiva, teniendo en cuenta una cosmovisión cristiana distintiva.

El propósito de este texto es explorar los aspectos de la filosofía que son relevantes para la profesión educativa, y destacar la relación que existe entre los puntos filosóficos de partida y los resultados en el campo de la educación. Este breve libro no pretende un tratamiento exhaustivo de las categorías educacionales o filosóficas. Es un estudio y, como tal, no pretende dar respuesta a todas las cuestiones que se susciten. Al contrario, muchas preguntas han sido dejadas deliberadamente sin respuesta o sin explicación, con la esperanza de que un enfoque tal estimule la discusión y el pensamiento acerca de esos asuntos. El pensamiento es un proceso en marcha, y puede obtenerse uno de los resultados más beneficiosos del estudio de la filosofía educacional si los alumnos llegan al punto donde sean incapaces de pensar en las prácticas educativas sin tomar en cuenta las cuestiones básicas de la vida y el sentido teleológico que dan significado a dichas prácticas.

Este libro se ha escrito teniendo en mente a los estudiantes universitarios. Otros lectores, sin embargo, encontrarán en esta obra una guía útil para el análisis de los propósitos y prácticas educacionales a la luz de sus creencias básicas. Puede usarse como libro de texto para un curso que sólo conceda tiempo limitado a la consideración de la filosofía educacional, o emplearse en conjunción con la lectura de los filósofos y teóricos de la educación que endosan las diversas posiciones que describe. Puede ser que los maestros de cursos de filosofía de la educación cristiana decidan no requerir el texto completo como lectura para sus estudiantes. En tal caso, las partes I y III tratan los asuntos fundamentales para el desarrollo de una perspectiva cristiana. Más allá de esto, el capítulo 6, que trata el tema de las teorías contemporáneas de la educación, ayudará especialmente a los estudiantes que necesiten una comprensión panorámica de las fuerzas que actúan en el pensamiento educacional actual.

Filosofía y educación está dividido en tres secciones. La parte 1 desa-

rolla los conceptos básicos de la filosofía y la relación que existe entre ésta y la educación. La parte II es un estudio de la forma en que las filosofías tradicionales y modernas han enfrentado las cuestiones filosóficas básicas y lo que esto ha significado para la práctica educativa. La parte III discute la necesidad de desarrollar una filosofía personal de la educación, un posible planteamiento de una filosofía cristiana, y algunas de las ramificaciones de tal filosofía para la práctica educativa en las escuelas cristianas.

Estoy en deuda con muchas personas por mis ideas. Particularmente deseo expresar mi gratitud a Joshua Weinstein, de la Universidad de Houston, por introducirme en el campo de la filosofía educacional. Además, deseo expresar mi aprecio a Robert Firth, quien ha editado este volumen; a George Akers, de la Universidad Andrews; a Peter DeBoer, del Calvin College; y Maurice Hodgen, de la Universidad de Loma Linda, por leer el manuscrito y hacer una crítica constructiva que ha enriquecido su contenido. Vaya un reconocimiento adicional para Shirley Welch y Jill Doster, quienes me ayudaron en la lectura de pruebas; a Donna Wise, Nancy Sharp y Gail Valentine, quienes realizaron la transcripción mecanográfica; a Peter Erhard, quien preparó las ilustraciones e hizo el diseño de la portada; a Denise Johnson, quien se encargó de preparar el manuscrito para su publicación; y a la administración de la Universidad Andrews por proporcionarme ayuda financiera y tiempo para elaborar el manuscrito. Aunque parezca innecesario, debo manifestar que estoy en deuda con la gran hueste de escritores, maestros y comunicadores que han contribuido a mi educación a través de los años. Debo reconocer que muchos de los pensamientos expresados en este volumen han sido recogidos en todas esas fuentes. También debiera ser evidente que la originalidad no es una virtud de un texto general de estudio; esto es particularmente cierto en las partes I y II de este libro.

-George R. Knight

Mayo, 1980

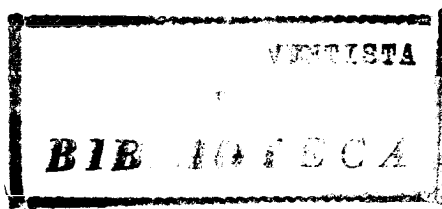
NOTA ACERCA DE LA TERCERA EDICIÓN

La recepción de la primera (1980) y segunda (1989) ediciones de *Filosofía y educación* excedieron por mucho mis expectativas. Las numerosas impresiones del libro y el uso creciente que se le ha dado han validado la utilidad del enfoque general que le hemos dado. Como resultado, la tercera edición no introduce cambios mayores en la estructura. Se ha añadido, sin embargo, un capítulo acerca del posmodernismo y una sección que discute la pedagogía crítica, el multiculturalismo y el feminismo. Se ha aumentado también, grandemente, el material acerca de los objetivos de la educación cristiana en su relación con la función del maestro; y se ha añadido una sección acerca de los valores en la educación. La mayoría de los demás cambios en la tercera edición han sido, básicamente, actualizaciones, clarificaciones, enriquecimiento y la depuración de algunos puntos que lo necesitaban.

Deseo agradecer a Harro Van Brummelen, Paul Brantley, Jane Thayer y George Akers por compartir sus percepciones y materiales conmigo; a Bonnie Beres, por mecanografiar el manuscrito; a Carol Loree y Deborah Everhart, que siguieron el proceso de publicación del libro; y a Julius Nam y a Sandra White, por la búsqueda de materiales en las bibliotecas.

Confío que *Filosofía y Educación* será de beneficio para sus lectores cuando traten de acercarse a los ideales cristianos, tanto en su vida personal como profesional.

Marzo, 1998



Conceptos Básicos

PARTE

I

SERVIDIO ADMINISTRATIVO

DE LA

BIBLIOTECA

*La escuela es solamente uno de los agentes
de la sociedad para el aprendizaje,
la educación y el entrenamiento.*



la naturaleza de la filosofía y la educación

¿POR QUÉ ESTUDIAR FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN?

LA FALTA DE SENTIDO' es la crítica más pertinente y aguda que se le hace a la educación norteamericana. Ha habido mucha actividad en el campo de la experimentación y la innovación educacional, pero mucho de eso no se ha evaluado adecuadamente en términos de propósitos, objetivos y necesidades reales. Charles Silberman señaló que la educación "ha sufrido demasiado tiempo porque se han propuesto muchas respuestas pero se han planteado muy pocas preguntas".z

Neil Postman y Charles Weingartner han indicado que la falta de sentido en la educación es un resultado natural para una sociedad que tradicionalmente ha estado más preocupada por el "cómo" que por el "por qué" de la vida moderna. Los Estados Unidos han estado haciendo un implacable asalto a la técnica durante más de un siglo. Como nación, ha estado ocupada creando nuevas técnicas para viajar, comunicarse, restaurar la salud, limpiar, morir y matar. Sin embargo, raras veces se ha preguntado el pueblo norteamericano si quería o no esos progresos, si los necesitaba, si quería o no tenerlos, o si los adquiriría a un costo demasiado elevado. La misma palabra "progreso" ha llegado a considerarse en términos de nuevos métodos.

Esta mentalidad, afirman Postman y Weingartner, ha sido adoptada por los educadores de los Estados Unidos que están muy ocupados creando nuevas técnicas para enseñar ortografía, nuevos métodos para enseñar aritmética a niños preescolares, nuevos mecanismos para mantener tranquilos los pasillos y nuevas técnicas para medir la inteligencia. Los educadores han estado tan ocupados creando e implementando nuevas metodologías, que con frecuencia no han logrado plantearse preguntas como ésta: ¿vale la pena tener matemáticos de dos años de edad?³

"¿Por qué toda esta educación? ¿Con qué propósito?"⁴ Estas son dos de las preguntas más importantes que deben contestarse. Sin embargo, por lo general, no se les hace frente con seriedad. Los educadores han estado más preocupados con las proposiciones que con el progreso, con los medios que con los fines. No han logrado plantearse la pregunta más importante que tiene que ver con el propósito; y el entrenamiento profesional de educadores, con su énfasis en la metodología, los ha confirmado, por lo general, en este problema. Lawrence Cremin atacó este asunto de frente cuando notó que

muy pocos líderes educacionales de los Estados Unidos están genuinamente preocupados por los temas educativos porque no tienen ideas claras acerca de la educación. Y si consideramos la forma en que han sido reclutados y entrenados esos líderes, hay muy poco margen para esperar otra cosa. Con frecuencia han sido administradores, facilitadores y políticos en el sentido más estrecho. Han estado muy interesados con la construcción de edificios, equilibrando presupuestos y tranquilizando a los padres; pero no han sido preparados para promover un gran diálogo público con respecto a los fines y los medios de la educación. Y en ausencia de tal diálogo, grandes segmentos del público han tenido, a lo sumo, una comprensión limitada de los porqués y los cómo de la educación popular.⁵

Hay una gran necesidad de preparar una nueva clase de educadores profesionales que sean capaces de "reflexionar en el propósito" y "pensar en qué están haciendo y por qué lo están haciendo".⁶ Ciertos líderes del pensamiento educacional están pidiendo un entrenamiento profesional que enfatice los estudios de las humanidades en el campo de la educación, estudios de historia, filosofía y literatura de la educación que capacite a los educadores para desarrollar una clara visión con respecto al propósito de la educación y su relación con el significado de la vida. Dichos estudios han sido descuidados en el entrenamiento de los educadores profesionales porque su utilidad inmediata ha sido difícil de demostrar. Pero, como hace notar Cremin, "es su utilidad ulterior la que realmente importa".⁷ Después de todo, ni siquiera es aún posible hablar en términos de utilidad de los medios educa-

cionales a menos que las personas sepan qué desean como resultado y por qué desean un particular producto final por encima de otros posibles resultados. Cuando se tiene en mente una meta deseada, la persona se encuentra en una posición ideal para pensar en términos del valor relativo de las diferentes metodologías que le ayudarán a alcanzar su meta.

La tarea de la filosofía de la educación es poner a los futuros maestros, directores, supervisores, consejeros y especialistas en currículo en contacto directo con las grandes preguntas que subyacen al significado y el propósito de la vida y la educación. Para entender estas preguntas, el estudiante debe luchar con temas como la naturaleza de la realidad, el significado y las fuentes del conocimiento, y la estructura de los valores. La filosofía de la educación debe poner al estudiante en una posición donde le sea posible evaluar inteligentemente los fines alternativos, relacionar sus objetivos con los fines deseados, y seleccionar los métodos pedagógicos que armonicen con sus metas. Así, una de las grandes tareas de la filosofía educacional es ayudar a los educadores a pensar significativamente en el proceso total de la educación y de la vida de modo que se sitúen en una mejor posición para desarrollar un programa consistente y de gran envergadura que ayudará a sus estudiantes a llegar a la meta deseada.

En resumen, el estudio de la filosofía educacional consiste en (1) ayudar a los educadores a familiarizarse con los problemas básicos de la educación, (2) capacitarlos para evaluar mejor la amplia variedad de sugerencias ofrecidas como soluciones a esos problemas, (3) ayudarlos a pensar claramente en los objetivos tanto de la vida como de la educación y (4) guiarlos en el desarrollo de un punto de vista internamente coherente y un programa que se relacione de una manera realista con el contexto más amplio del mundo.

¿QUE ES FILOSOFÍA?

Literalmente, la palabra "filosofía" significa amor a la sabiduría. Debería notarse, sin embargo, que amar la sabiduría no lo hace a uno filósofo. La filosofía, en su sentido técnico, puede considerarse mejor en tres aspectos: una actividad, un conjunto de actitudes, y un corpus de contenido.\$

La filosofía como actividad

El aspecto activo de la filosofía puede considerarse mejor al notar lo que hacen los filósofos: Examinar, sintetizar, analizar, especular, prescribir y evaluar, son actividades que han sido, tradicionalmente, el meollo del quehacer filosófico.

Examinar es el primer paso del proceso filosófico. Antes que la reflexión tenga lugar, los filósofos deben examinar la evidencia. Eso es así, sin impor-

tar que la evidencia sea externa o una introspección de los pensamientos o las emociones de uno. El filósofo, por supuesto, desea examinar el espectro entero de la evidencia, lo cual está relacionado con la actitud de comprensión total que discutiremos en la siguiente sección.

El trabajo de análisis en filosofía se enfoca en el lenguaje humano y el uso que hacemos de él cuando intentamos clarificar nuestra comprensión de los problemas y la forma como debieran resolverse. En el análisis el filósofo escruta el uso de la lógica en un razonamiento y examina palabras como "liberal", "bueno", "inteligencia" y "motivación", con el propósito de evaluar su significado en diferentes contextos. En el análisis el filósofo opera bajo la suposición de que los malentendidos básicos en relación con los significados pueden encontrarse en la raíz de los problemas humanos.

La función sintetizadora del filósofo se basa en el deseo y la necesidad humana de poseer una visión completa y consistente de la vida que le provea las bases sobre las cuales pueda unificar sus pensamientos, basar sus aspiraciones e interpretar sus experiencias. Para la mayoría de la gente, la existencia racional exige una cosmovisión que le añada significado a las acciones individuales, colocándolas en su contexto más amplio. Como sintetizadores, los filósofos procuran unir e integrar los conocimientos especializados en una cosmovisión unificada.

La dimensión especulativa de la filosofía se basa en las limitaciones del conocimiento humano. No hay suficientes datos científicamente verificados que provean una base para la acción. Además, los más importantes aspectos de la existencia humana y universal no son susceptibles de tratamiento científico. Si la actividad diaria no ha de paralizarse, será necesario ir más allá de lo que puede demostrarse empíricamente. Es la función especulativa de la filosofía lo que permite un salto racional de lo conocido a lo desconocido, lo cual deja realizar los movimientos con un grado relativo de confianza en lo indefinido. La alternativa para la especulación es quedar bloqueados por la duda.

La prescripción en filosofía intenta establecer normas para evaluar valores en el comportamiento del observador ante una obra de arte. Las prescripciones se expresan, por lo general, diciendo cómo "debieran" actuar o reaccionar las personas en una situación dada que implica juicios estéticos o alternativas morales. Intrínseca a la tarea de prescribir está la de definir qué queremos decir con las palabras bueno, malo, correcto, erróneo, bello y feo. El propósito de la filosofía prescriptiva es descubrir e iluminar los principios para decidir qué acciones y cualidades son más dignas. La alternativa para la prescripción es enfrentar cada situación donde se toman decisiones como si fuera única.

La función evaluadora de la filosofía implica la formulación de juicios acerca de la adecuación de nuestro proyecto "filosófico" en términos de un conjunto de criterios. La naturaleza de tales criterios varía, por supuesto, de filósofo a filósofo y está relacionada con su orientación filosófica. Volveremos a las teorías seleccionadas para evaluar las ideas filosóficas en nuestra discusión de la validez del conocimiento en el capítulo 2.

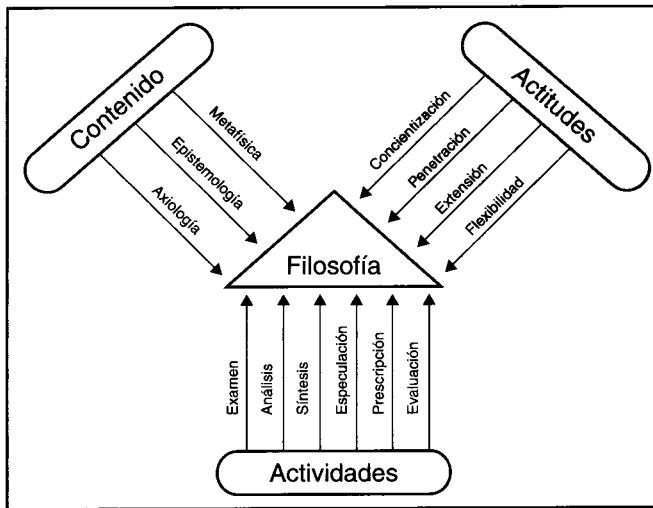


Figura 1. Aspectos de la filosofía

A mediados del siglo XX muchos filósofos propendieron a evitar las actividades sintetizadoras, prescriptivas y especulativas de la filosofía. Tal actitud condujo a una estrechez que esterilizó en gran medida la disciplina y le arrebató su significación y relevancia para las actividades diarias de la vida social (ver capítulo 7). La filosofía significativa y vital contiene una interacción y un equilibrio de todas sus actividades centrales.

La filosofía como actitud

Los filósofos aportan ciertas formas de pensar a su trabajo. Las características de una persona que tiene mentalidad filosófica pueden listarse como conocimiento de sí mismo, extensión, penetración y flexibilidad.

El conocimiento de uno mismo implica el compromiso de ser tan honesto como sea posible consigo mismo respecto de las preferencias, supuestos y prejuicios personales. Nadie es neutral, y una de las más difíciles y esquivas actividades de la existencia humana es la lucha contra las predisposiciones

personales. Debería decirse que es imposible llegar a una perspectiva correcta del mundo hasta que uno se dé cuenta del color de los lentes que está usando. Una vez que las personas se dan cuenta del efecto de sus predisposiciones personales, deben considerar cuidadosamente esta información tanto en la interpretación como en la comunicación.

La extensión es una inclinación a la búsqueda de todos los datos relevantes posibles sobre un tema, en un espectro tan amplio como sea posible de las fuentes, y no darse por satisfecho con una muestra pequeña de la información. Esta actitud se relaciona con la función sintetizadora de la filosofía en el sentido en que se interesa en la totalidad del fenómeno más bien que en las partes.

La penetración es el deseo que induce a una persona a ir tan profundamente como sus habilidades, su tiempo y sus energías se lo permitan. Es un reproche definido contra la inclinación a la superficialidad y en favor de una búsqueda de principios, temas y soluciones básicas.

La flexibilidad puede considerarse como la antítesis de la rigidez o la actitud mental intransigente. La flexibilidad es una forma de la sensibilidad que nos capacita para percibir antiguos problemas bajo formas nuevas. Incluye una disposición a reestructurar las ideas a la luz de nuevas y mayores evidencias, así como la habilidad para visualizar alternativas viables para un nuevo punto de vista. La flexibilidad no debería confundirse, sin embargo, con la indecisión o la incapacidad para tomar decisiones.⁹ Uno puede decidir, después de un estudio cuidadoso, que una posición es la más razonable y entonces actuar de acuerdo con esa decisión. "El punto en cuestión radica en nuestra buena voluntad -e incluso la disposición- para cambiar esa posición si se nos dan suficientes razones".¹⁰

La filosofía como contenido

Se ha dicho que la filosofía es, en parte, una actividad y una actitud. Si una persona está involucrada en actividades como la síntesis, la especulación, la prescripción y el análisis -y si posee la actitud de conocimiento propio, comprensión, penetración y flexibilidad- pronto tendrá que hacerle frente a algunas preguntas fundamentales relacionadas con la naturaleza de la realidad, la verdad y el valor.

El contenido de la filosofía se percibe mejor a la luz de las preguntas que a la luz de las respuestas. Incluso puede decirse que la filosofía es el estudio de las preguntas. Van Cleve Morris ha dicho que la clave del asunto consiste en formular preguntas "correctas". Para él, las preguntas "correctas" son las significativas y relevantes, la clase de preguntas que la gente realmente quiere ver contestadas y que harán una diferencia en la forma como viven y tra-

bajan". 11

Existen tres categorías fundamentales alrededor de las cuales se ha organizado el contenido filosófico: (1) *Metafísica* o el estudio de las cuestiones que se refieren a la naturaleza de la realidad; (2) Epistemología o el estudio de la naturaleza de la verdad y el conocimiento y cómo se lo obtiene; y (3) Axiología o el estudio de las cuestiones relativas al valor. Una discusión de esas tres categorías básicas formarán el tema del capítulo 2.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN?

"No me casaré sino hasta que termine mi educación", dijo un joven a sus amigos. ¿Qué quería decir con el término "educación"? ¿Qué esperaba concluir antes de casarse? ¿Era su educación, aprendizaje o instrucción? ¿Hay una diferencia conceptual entre estas palabras? Si la hay, uno debería luchar contra ella hasta emplear los términos con precisión. La siguiente discusión presentará algunas distinciones entre esos conceptos y ofrecerá definiciones

nados pero a menudo confusos.

En la ilustración, el joven evidentemente quería decir que no se casaría hasta que terminara la carrera que cursaba en la escuela. Aunque usó el término "educación", en realidad se estaba refiriendo a la instrucción o escolaridad que se recibe en una escuela. La escolaridad puede considerarse como la asistencia a una institución en la cual los estudiantes y los profesores operan en una forma prescrita. La escolaridad puede compararse con la educación formal, la educación que tiene lugar en el edificio de la escuela.

El aprendizaje es un concepto más difícil de definir. Diferentes teóricos del aprendizaje han llegado a diferentes posiciones con respecto a la naturaleza del aprendizaje. Para los propósitos de este libro, el aprendizaje puede ser definido como "el proceso que produce la capacidad de exhibir un comportamiento humano nuevo o cambiado (o que incrementa la probabilidad de que un comportamiento cambiado y nuevo sea producido por un estímulo relevante), siempre que la nueva conducta o cambio de conducta, no pueda explicarse sobre la base de algún otro proceso o experiencia", como el envejecimiento o la fatiga.¹³

De esta definición se deduce que el aprendizaje es un proceso que, a diferencia de la escolaridad, no está limitado a un contexto institucional. Es posible aprender individualmente o con la ayuda de alguien más. Las personas pueden aprender en una escuela, pero también pueden aprender aunque nunca hayan visto una escuela. El aprendizaje es un proceso para toda la vida que puede ocurrir en cualquier tiempo y en cualquier lugar.

La educación puede considerarse como un derivado del aprendizaje. John A. Laska hizo una distinción útil entre el aprendizaje y la educación cuando definió la educación como "un intento deliberado por parte del aprendiz o por alguien más para *controlar (o guiar, dirigir, influir o administrar)* una situación de aprendizaje para obtener un *resultado de aprendizaje (una meta) deseado*".¹⁴

Vista desde esta perspectiva, la educación no está limitada, ni a la escolaridad, ni al currículo tradicional ni a las metodologías de las escuelas. La educación, como el aprendizaje, es un proceso de toda la vida que puede ocurrir en una infinita variedad de circunstancias y contextos. Por otra parte, la educación es distinta del concepto más amplio de aprendizaje, pues la educación encarna la idea de un control deliberado por parte del aprendiz o alguien más que busca una meta deseada. Podría considerarse que la educación es un aprendizaje dirigido, en contraste con el aprendizaje no dirigido o accidental.

Un cuarto término que algunas veces se confunde con educación es "entrenamiento". El concepto (no necesariamente la forma en la cual se usa casi siempre la palabra) de entrenamiento puede diferenciarse del concepto de educación sobre la base del desarrollo de la comprensión. La comprensión crece a medida que uno es guiado a pensar reflexivamente acerca de la causa y el efecto más que sólo responder a un conjunto de estímulos. Un desarrollo de la comprensión es inherente a la educación, mientras que una actividad irreflexiva está generalmente asociada con el entrenamiento. El entrenamiento puede ocurrir a nivel animal, mientras que la educación es, esencialmente, un proceso humano. Debería notarse que la educación puede incluir a veces algunos aspectos del entrenamiento pues éste es un derivado de la educación así como ésta lo es del aprendizaje.

La figura 2 ilustra la relación que existe entre el aprendizaje, la educación, el entrenamiento y la escolaridad. La educación y el entrenamiento son tipos especializados de aprendizaje mientras que entrenamiento, a su vez, es un tipo especializado de educación.

La escolaridad se relaciona con esas tres formas de aprendizaje en el sentido en que el aprendizaje incidental,¹⁵ la educación y entrenamiento, pueden ocurrir en el contexto de la escolaridad. La figura 2 ilustra, sin embargo, que hay muchas otras experiencias de la vida (tales como comer, o ir a la enfermería), que pueden ocurrir en la escuela, pero que no se relacionan necesariamente con una de las varias experiencias de aprendizaje. La figura 2 ilustra también que la mayor parte del aprendizaje, la educación, y el entrenamiento ocurre fuera del contexto de un marco escolar formal.

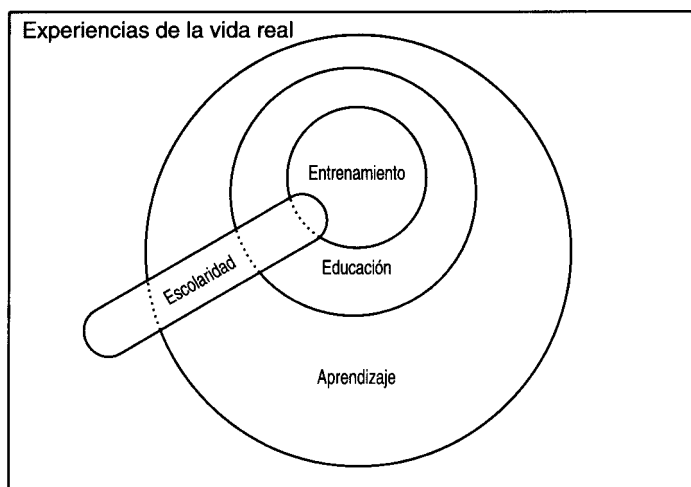


Figura 2. Relación de conceptos seleccionados con referencia al aprendizaje

EL PAPEL DE LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD

La escuela es solamente uno de los agentes de la sociedad para el aprendizaje, la educación y el entrenamiento. La familia, los medios masivos de comunicación, los compañeros de grupo, y la iglesia son otras de las instituciones que comparten esta responsabilidad. De hecho, podría decirse que la escuela no es más que un socio menor en el proceso educacional, en el cual la familia y los medios masivos de comunicación desempeñan el papel principal en la vida de la mayoría de los niños.¹⁶ Este punto vital debería reconocerse, aunque el tratamiento de la educación en este libro tenderá a usar categorías que están más a menudo ligadas con la escolaridad. Debería entenderse, sin embargo, que es posible que el "maestro", en el sentido más completo de la palabra, no sea empleado del sistema educativo: puede ser un locutor, un padre, un pastor o un compañero. Del mismo modo, es probable que un programa de televisión o un hogar individual tengan un enfoque de la verdad y la realidad y un conjunto de valores que los lleven a seleccionar cierto "currículo" y cierta metodología de la enseñanza, mientras cumplen con sus funciones educacionales. Puede ser que esta idea no siempre se declare explícitamente en lo que sigue, pero está implícita en la discusión y debe ser reconocida si hemos de obtener la más completa comprensión del proceso relacionado con la educación.

La escuela existe en un medio educacional complejo. Para complicar el asunto, es posible que no todos los componentes de este medio estén endosando el mismo mensaje con respecto a la realidad, a la verdad y al valor. Esto debilita sin duda el impacto de la escuela (así como el impacto de los otros

educadores de la sociedad), y da a los niños un mensaje distorsionado de su mundo y de lo que verdaderamente importa en la vida. Debería tenerse en cuenta que el aprendizaje, la educación, el entrenamiento y la escolaridad ocurren en el seno de esta complejidad de fuerzas.

Notas:

1. Charles E. Siberman, *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education* [Crisis en el aula de clases: la reconstrucción de la educación norteamericana] (New York: Vintage Books, 1970) pág. 11.

2. Id., pág. 470.

3. Neil Postman y Charles Weingartner, *The School Book. For People Who Want to Know What All the Hollering Is About* [El libro escolar: para la gente que quiere saber por qué tanto escándalo] (New York: Dell Publishing Co. 1973) págs. 295-297.

4. Lawrence A. Cremin, *The Genius of American Education* [El genio de la educación norteamericana] (New York: Vintage Books, 1965), pág. 30.

5. Id., págs. 111-112.

6. Silberman, *Crisis in the classmom*, pág. 11.

7. Cremin, *The Genius of American Education*, pág. 112.

8. Cf. Charles D. Marler, *Philosophy and Schooling* (Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1975), págs. 5-11; y Philip G Smith, *Philosophy of Education: Introductory Studies* [Filosofía de la educación: estudios introductorios] (Nueva York: Harper & Row, 1965), págs. 2-16.

9. Smith, *Philosophy of Education*, pág. 14.

10. Marler, *Philosophy and schooling*, págs. 10-11.

11. Van Cleve Morris, *Philosophy and the American School* (Boston: Houghton Mifflin Company, 1961), págs. 19-20.

12. Cada una de estas definiciones se representa como una posible definición y no como la definición de los términos respectivos. Estos términos, como tales, pueden ser útiles para estimular el pensamiento y la discusión concerniente a las diferencias y similitudes inherentes en estos conceptos.

13. John A. Laska, *Schooling and Education: Basic Concepts and Problems* [Escolaridad y educación: conceptos y problemas básicos] (Nueva York: D. Van Nostrand Company, 1976), pág. 6. Cf. Ernest R. Hilgard y Gordon H. Bower, *Theories of Learning* [Teorías del aprendizaje] 3a. Ed. (Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1966), pág. 2.

14. Laska, *Schooling and Education*, pág. 7.

15. En la figura 2 el círculo mayor se refiere a todos los procesos de aprendizaje, de donde se deduce que sólo aquel aprendizaje que está fuera del subsistema de la educación representa el aprendizaje inadvertido o no dirigido.

16. El poder educacional de la familia ha sido destacado en los influyentes estudios de James Coleman y Christopher Jencks. Está implícito en los hallazgos de Coleman y Jencks el hecho de que el logro de mejores familias es más crucial para los resultados educacionales que el logro de mejores escuelas. Lawrence A. Cremin, al reflexionar acerca de estos estudios, concluye que su mensaje es: "No que la escuela carezca de poder, sino que la familia es poderosa". Complica el problema el hecho de que el Concilio Carnegie Sobre la Niñez encontró que "a la edad de 18 años, la niñez norteamericana promedio ha pasado más tiempo mirando televisión que asistiendo a la escuela o en compañía de sus padres" (ver James J. Coleman, y otros, *Equality of Educational Opportunity* [Igualdad de oportunidades educativas] (Washington, DC: U. S. Department of Health, Education, and Welfare, 1966); Christopher Jencks y otros, *Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, [Desigualdad: reevaluación del efecto de la familia y la escuela en Norteamérica] (Nueva York: Harper and Row, 1972); Lawrence A. Cremin, *Public Education* [Educación pública] (Nueva York: Basic Books, 1976), pág. 68; Kenneth Keniston y otros, *All Our Children: The American Family Under Pressure* [Todos nuestros niños: la familia norteamericana bajo presión] Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977), pág. 7.



Temas filosóficos en educación

LA FILOSOFÍA EDUCACIONAL no es diferente de la filosofía general; es la filosofía general aplicada a la educación como un área específica del esfuerzo humano. Antes de entender la estructura de la filosofía de la educación es imperativo conocer los principios básicos de la filosofía. Con este fin examinaremos las categorías de la metafísica, epistemología y axiología.

METAFÍSICA

La metafísica es la rama de la filosofía que trata con la naturaleza de la realidad. "¿Qué es la realidad última?" es la pregunta básica que se formula en el estudio de la metafísica.

A primera vista parece una cuestión muy sencilla en la cual no se debería gastar demasiado tiempo. Después de todo, la persona promedio parece estar muy segura con respecto a la "realidad" de su mundo. Simplemente pregúnteles acerca de ella, y lo más probable es que le digan que abra los ojos y mire el reloj que está en la pared, que oiga el sonido de un tren que pasa, o que se incline y toque el piso debajo de sus pies. Esas cosas, dicen ellos, son reales.

Sin embargo, al reflexionar en ellas, uno se siente tentado a cuestionar estos conceptos iniciales de la realidad. Por ejemplo. ¿cuál es exactamente la realidad del piso sobre el cual usted está

parado? Puede ser que parezca tener una existencia clara y evidente. Obviamente es plano, sólido y liso; tiene un color muy particular, está compuesto de un material identificable, ya sea madera o concreto; y aguanta su peso. A primera vista, esta es la realidad del piso sobre el cual usted está de pie. Suponga, sin embargo, que un físico entra en el cuarto y se le pregunta acerca de la realidad del piso. El responderá que el piso está compuesto de moléculas; que las moléculas están formadas por átomos; que los átomos están constituidos por electrones, protones y neutrones; y estos, finalmente, son energía eléctrica. Para él, el piso real es un vivero de movimiento molecular en el cual hay más espacio que materia. Una tercera posición en cuanto a la naturaleza de la realidad del piso la ofrece un químico que va de paso, quien ve una imagen alternativa de la "realidad del piso". Para él, el piso es un cuerpo de hidrocarburos asociados en una forma particular y sujeto a cierto tipo de influencias ambientales como el calor, el frío, la humedad, la sequedad y la oxidación.

En este punto es evidente que la cuestión de la realidad no es tan sencilla como parecía al principio. Si la realidad de un piso común es confusa, ¿cómo serán los problemas más complejos que se le plantean a la humanidad mientras busca la realidad final del universo?

Aspectos de la metafísico

Puede obtenerse una vislumbre del reino de la metafísica examinando una lista de las preguntas más profundas que nos plantea la naturaleza de la realidad. Se verá que los interrogantes de los metafísicos se encuentran entre los más generales que puedan plantearse. Es importante comprender, sin embargo, que se necesitan las respuestas a tales interrogantes antes que la gente pueda esperar encontrar respuestas satisfactorias a sus preguntas más específicas. La verificación completa de cualquier respuesta particular a esas preguntas está más allá de la esfera de la demostración humana. Esto no hace, sin embargo, que la discusión de esos temas sea irrelevante, o algo así como un mero ejercicio de gimnasia mental, puesto que la gente, sea que los entiendan conscientemente o no, basan sus actividades diarias y sus metas a largo plazo en un conjunto de creencias metafísicas. Incluso aquellos que buscan las respuestas a preguntas más específicas: los físicos o los biólogos, por ejemplo, no pueden escapar a problemas metafísicos. Debería notarse, más bien, que los mismos fundamentos de las ciencias modernas descansan sobre estructuras metafísicas.

El término "metafísica" es una transliteración del griego que literalmente significa "más allá de la física". Esencialmente representa las actividades espe-

culativas y de síntesis de la filosofía y provee el marco teórico que permite a los científicos crear su visión del mundo y desarrollar hipótesis que pueden ser probadas de acuerdo a sus suposiciones básicas. De este modo, las teorías de la ciencia siempre se relacionan, en última instancia, con las teorías de la realidad; y la filosofía de la ciencia constituye la base de la experimentación científica del mismo modo en que la filosofía de la educación forma los fundamentos de la práctica pedagógica.

Debería reconocerse que a veces los científicos se sienten tentados a hacer interpretaciones que van más allá de los "hechos" de las respuestas a sus preguntas relativamente más específicas. Los que tal hacen, invaden el terreno de las respuestas metafísicas. Tal es la posición de los científicos que formulan declaraciones positivas acerca del creacionismo o la evolución. Han ido más allá de los hechos experimentales y han asumido la función de los metafísicos. Esto puede estar perfectamente bien, siempre que ellos y sus estudiantes tengan clara conciencia de que han abandonado el reino de la ciencia y entrado al mundo más básico de la metafísica.

Las cuestiones metafísicas pueden dividirse en cuatro subconjuntos. Primero, está el aspecto cosmológico. La cosmología consiste en el estudio de las teorías acerca del origen, la naturaleza, y el desarrollo del universo como un sistema ordenado." ¿Cómo se originó y se desarrolló el universo?" Es una pregunta cosmológica. La gente ha dado respuesta a esta pregunta en formas muy diversas, y sus respuestas pueden considerarse como puntos en un continuum con diseño y accidente en sus dos extremos. Otra pregunta que se hace con frecuencia tiene que ver con la finalidad del universo. ¿Existe un propósito hacia el cual se dirige el universo? Las respuestas afirmativas a este interrogante se consideran respuestas teleológicas. La fe cristiana es teleológica porque considera que el fin de la historia terrenal será el segundo advenimiento de Cristo. Otros esquemas filosóficos pueden estar más dispuestos a aceptar el azar y la circularidad en la historia. Otros dos temas cosmológicos ampliamente discutidos se centran alrededor de la naturaleza del tiempo y el espacio.

Un segundo aspecto metafísico es el teológico. La teología es la parte de la teoría religiosa que tiene que ver con las concepciones de Dios y acerca de él. ¿Existe un Dios? Si es así, ¿hay sólo uno o más de uno? ¿Cuáles son los atributos de Dios? Si Dios es bueno y poderoso, ¿por qué existe el mal? ¿Existen seres como los ángeles, Satanás y el Espíritu Santo? Si es así, ¿cuál es su relación con Dios? Estas preguntas y otras similares han sido debatidas a través de toda la historia humana.

La gente ha contestado esas preguntas en formas muy diversas. Los ateos

dicen que no hay Dios, mientras que los panteístas afirman que Dios y el universo son idénticos, todo es Dios y Dios es todo. Los deístas consideran a Dios como el creador de la naturaleza y las leyes morales, pero han asegurado que Dios existe aparte de, y que no está interesado en, el universo físico ni en la humanidad. Por otra parte, los teístas han creído en un Dios creador personal. El politeísmo se opone al monoteísmo con respecto a la cuestión del número de dioses. El politeísmo sostiene que la deidad debiera considerarse como plural, mientras que el monoteísmo sostiene que sólo hay un Dios.'

Un tercer aspecto de la metafísica es el antropológico. La antropología trata con el estudio de los seres humanos. El aspecto antropológico de la filosofía es una categoría única, puesto que, a diferencia de otras áreas de la investigación humana, el hombre es el sujeto y el objeto de estudio. Cuando el hombre filosofa acerca del hombre, está hablando de sí mismo. El aspecto antropológico de la filosofía formula preguntas como las siguientes: ¿Cuál es la relación entre la mente y el cuerpo? ¿Hay interacción entre la mente y el cuerpo? ¿Es la mente más importante que el cuerpo, con éste dependiendo de aquélla, o viceversa? ¿Cuál es la condición moral del hombre? ¿Nació el hombre bueno, malo o moralmente neutral? ¿Hasta qué punto es libre el hombre? ¿Tiene el hombre libre voluntad o están sus pensamientos y sus acciones determinados por el ambiente y la herencia? ¿Tiene alma el hombre? Si la tiene, ¿cómo es? La gente obviamente ha adoptado diferentes posiciones frente a estas preguntas y están reflejadas en sus designios y prácticas de carácter político, social, religioso y educacional.

El cuarto aspecto de la metafísica es el ontológico. La ontología es el estudio de la naturaleza de la existencia, o lo que significamos cuando decimos que algo existe. J. Donald Butler ha acuñado la palabra "esología", como un sinónimo de ontología, puesto que la tarea ontológica "es determinar qué se quiere decir cuando se dice que algo existe".² Hay varias preguntas fundamentales para la ontología: ¿Puede encontrarse la realidad básica en la materia o la energía física (el mundo que podemos sentir), o se encuentra en el espíritu o en forma de energía espiritual? ¿Está esa realidad básica compuesta de un elemento (ejemplo: materia o espíritu), de dos (ejemplo: materia y espíritu) o de muchos? ¿Es la realidad ordenada y correcta en sí misma, o sólo es ordenable por el hombre? ¿Está fija y estable o es cambiante en sus características esenciales? ¿Es la realidad amistosa, hostil, o neutral, con respecto al hombre?

La metafísica y la educación

Hasta un vistazo superficial a las sociedades -históricas o contemporáneas-

as-, indicará el efecto de los aspectos cosmológicos, teológicos, antropológicos y ontológicos de la metafísica sobre sus creencias y prácticas religiosas, políticas, económicas y científicas. En todas partes la gente supone las respuestas a estas preguntas y entonces se vuelve a sus actividades de la vida diaria bajo esas suposiciones. No hay escape de las decisiones metafísicas, a menos que uno decida meramente vegetar, y aun esa elección, en sí misma, sería una decisión metafísica con respecto a la naturaleza y la función del hombre.

La educación, como todas las actividades humanas, no puede eludir el campo de la metafísica. La metafísica, el estudio de la realidad última, es fundamental para cualquier concepto de la educación, porque es importante que el programa educacional de la escuela esté basado en hechos y realidades y no en el capricho, la ilusión o la imaginación. La variación de las creencias metafísicas lleva a diferentes enfoques educativos e incluso a sistemas de educación separados.

¿Por qué las iglesias cristianas gastan millones cada año en sistemas de educación privada cuando los sistemas de educación pública gratuita están disponibles? Es por causa de las creencias metafísicas respecto a la naturaleza de la realidad última, la existencia de Dios, la función de Dios en los negocios humanos, y la naturaleza y el papel del hombre como hijo de Dios. Los hombres y las mujeres, en lo más profundo de su ser, están motivados por creencias metafísicas. Están dispuestos a vivir y morir por esas convicciones, y desean crear ambientes educacionales en los cuales esas creencias básicas sean enseñadas a sus hijos.

Más adelante, en este libro, veremos que las creencias metafísicas tienen un impacto directo sobre temas educativos, tales como el contenido más importante del currículo, qué debieran intentar hacer los sistemas educacionales tanto por el individuo como por las sociedades, y la función de los maestros en relación con los estudiantes.

El aspecto antropológico de la metafísica es especialmente importante para los educadores de todas las ideologías. Después de todo, tratan con seres humanos maleables en una de las etapas más impresionables de la vida. En los enfoques acerca de la naturaleza y el potencial de los estudiantes descansa el fundamento del proceso educacional. Todo educador debe, por necesidad, tener alguna concepción de la naturaleza de los seres humanos, de sus necesidades personales y sociales y de la persona ideal. El mismo propósito de la educación, en todas las filosofías, está íntimamente relacionado con tales concepciones. Así que las consideraciones antropológicas están profundamente identificadas con los fines y propósitos de la educación. D. Elton

Trueblood lo dice delicadamente cuando declara que "mientras no tengamos claro lo que es el hombre, no tendremos claridad en muchas otras cosas". Un aspecto de la centralidad de las consideraciones antropológicas en educación es la función del estudio psicológico en el entrenamiento de los docentes. Lo mismo es cierto de la sociología, pero en menor extensión, en la mayoría de los programas para el entrenamiento de los maestros.'

Hay una gran diferencia en la educación si se considera al estudiante como "el mono desnudo" de Desmond Morris, o como un hijo de Dios. De modo similar, es importante saber si los niños son esencialmente buenos, como se afirma en el Emilio de Rousseau, o si su bondad ha sido radicalmente dañada por los efectos del pecado. La variación en las posiciones antropológicas conducirán a enfoques significativamente diferentes en el proceso educativo. Otros ejemplos del impacto de la metafísica en la educación llegarán a ser evidentes más adelante en nuestro estudio de la filosofía educacional.

EPISTEMOLOGÍA

Epistemología es la rama de la filosofía que estudia la naturaleza, las fuentes y la validez del conocimiento. Intenta contestar preguntas como: "¿Qué es verdadero?" y "¿Cómo conocemos?" Puesto que el estudio de la epistemología se relaciona con temas como la confiabilidad del conocimiento y la propiedad de diversos métodos para alcanzar una verdad garantizada, permanece, con la metafísica, en el mismo centro del proceso educativo.

Dimensiones del conocimiento

¿Puede conocerse la realidad? Esta es una pregunta lógica con la cual podemos comenzar la aventura epistemológica, puesto que demuestra la estrecha conexión que existe entre la epistemología y la metafísica. El escepticismo, en su sentido más estrecho, sostiene que es imposible obtener conocimiento y que la búsqueda de la verdad es vana. Este pensamiento fue muy bien expresado por Gorgias (488-376 a.C.), el sofista griego que aseguró que nada existe, y que si algo existiera, no podríamos conocerlo. Un escepticismo extremo podría hacer imposible cualquier acción inteligente y consistente. El escepticismo, en su sentido más amplio, se usa a menudo para denotar la actitud de cuestionar cualquier suposición o conclusión, hasta que haya sido sometida a un examen riguroso. Un término estrechamente relacionado con el escepticismo es el "agnosticismo". El agnosticismo es una profesión de ignorancia, especialmente en referencia a la existencia o inexistencia de Dios, más que una negación positiva de cualquier conocimiento válido.

La mayoría dice que la realidad puede ser conocida. Una vez que han

tomado esa posición, sin embargo, deben decidir a través de qué fuentes puede ser conocida la realidad y deben tener algún concepto de cómo juzgar la validez de su conocimiento.

¿Es la verdad relativa o absoluta? ¿Está toda verdad sujeta a cambio? ¿Es posible que lo que es verdad hoy pueda ser falso mañana? Las verdades cuyas respuestas a las preguntas anteriores sean positivas, son relativas. La verdad absoluta se refiere a aquella Verdad que existe eterna y universalmente en todo tiempo y lugar. Si existe esa clase de Verdad en el universo, entonces sería muy útil descubrirla y colocarla en el mismo centro del currículo de la escuela.

¿Es el conocimiento subjetivo u objetivo? Esta pregunta está estrechamente relacionada con la relatividad de la verdad. Van Cleve Morris ha dicho que hay tres posiciones básicas sobre la objetividad del conocimiento. Primero, algunos dicen que el conocimiento es algo que nos llega de "fuera" y es insertado en nuestras mentes y en nuestro sistema nervioso en la misma forma como el mineral de hierro es vaciado dentro de un barco. Morris dice que los científicos físico-matemáticos con frecuencia ven el conocimiento en esta forma.

Segundo, otros creen que son conocedores contribuyen con algo a esta interacción con el mundo de tal manera que es parcialmente responsables por la estructura de su conocimiento. En las ciencias sociales y del comportamiento ha existido la tendencia a ver el conocimiento de esta manera.

Un tercer y final punto de vista es que existimos como "sujetos puros" que llegan a ser los fabricantes de la verdad más bien que sus recipientes o participantes. Esta posición, dice Morris, es sostenida, por lo general, en áreas como el arte, la literatura y la música.' Más tarde se observará que las diferentes escuelas filosóficas tienden a alinearse con uno u otro de esos puntos de vista con respecto a la objetividad de la verdad y del conocimiento.

¿Existe una verdad independiente de la experiencia humana? Esta pregunta es básica para la epistemología. Puede visualizarse mejor en términos de conocimiento a priori y a posteriori. El conocimiento a priori se refiere a la verdad que algunos pensadores dicen que está estructurada en el mismo tejido de la realidad. Es independiente de los conocedores humanos y es verdad, no importa que el ser humano la acepte o no. Se dice que este tipo de verdad existe antes que la experiencia humana la perciba, y es independiente de la conciencia humana. Un ejemplo de un conocimiento a priori es la razón (o relación) que existe entre el diámetro y la circunferencia de un círculo (Pi) Esta relación es una parte de la misma naturaleza de los círculos.

Por otro lado, la relación existente entre dos círculos no es axiomática. Un círculo puede ser mayor que otro, pueden estar en el mismo o en dife-

rentes planos, o pueden ser concéntricos. Cualquier conocimiento que se obtenga con respecto a sus relaciones es a posteriori: es posterior a la experiencia humana que lo percibe, y es dependiente de la conciencia humana.

Las filosofías tradicionales han sostenido la superioridad del conocimiento a priori, puesto que, dicen ellas, se piensa que representa el mundo fijo y permanente que no ha sido contaminado por los conocedores humanos. Las filosofías modernas han invertido este orden y proclaman la superioridad del conocimiento a posteriori. De hecho, algunos de ellos niegan la existencia del conocimiento a priori.

Fuentes de conocimiento

Los sentidos. El empirismo es el punto de vista que sostiene que el conocimiento se obtiene a través de los sentidos, que la gente se forma imágenes del mundo que la rodea viendo, oyendo, oliendo, sintiendo y probando. El conocimiento empírico está construido dentro de la misma naturaleza de la experiencia humana. Las personas pueden salir de su casa un día de primavera y ver la belleza del paisaje, oír el canto de un pájaro, sentir los tibios rayos del sol y oler la fragancia de las flores. " Saben " que es primavera por los mensajes recibidos a través de sus sentidos. Este conocimiento se compone de ideas formadas de acuerdo con los datos observados. La percepción sensorial entre los seres humanos es inmediata y universal y de diversas maneras constituye la base de gran parte de nuestro conocimiento.

La presencia de los datos sensoriales no puede ser negada. La mayoría de la gente los acepta como una representación de la "realidad". El peligro escondido en una aceptación ingenua de este enfoque es que se ha demostrado que nuestros sentidos son incompletos y poco confluables. (Por ejemplo, la mayoría de la gente ha sido confrontada con la sensación de ver que un palo parece estar doblado cuando está parcialmente sumergido en el agua, pero resulta que es derecho cuando se lo saca de ella.) La fatiga, la frustración y los resfriados comunes también distorsionan y limitan la percepción sensorial. Además, no debería sorprendernos saber que hay ondas de sonido y de luz que las percepciones humanas no pueden captar sin ayuda.

El hombre ha inventado instrumentos científicos para aumentar el rango de sus sentidos, pero es imposible asegurar la confiabilidad exacta de esos instrumentos, pues no se conoce el efecto total de la mente humana que registra, interpreta y distorsiona la percepción sensorial. La confianza en esos instrumentos se basa en las teorías metafísicas especulativas cuya validez ha sido reforzada por la experimentación en la cual se han verificado las predicciones en términos de un conjunto teórico.

En suma, el conocimiento sensorial se construye sobre supuestos que deben ser aceptados por fe en la confiabilidad de nuestros mecanismos sensoriales. La ventaja del conocimiento empírico es que muchas experiencias y experimentos están abiertos a réplica y al examen público.

Revelación. El conocimiento revelado ha sido de primordial importancia en el campo de la religión. Difiere de todas las otras fuentes de conocimiento porque supone una realidad trascendente y sobrenatural que irrumpe en el orden natural. La revelación es la comunicación de Dios con respecto a la voluntad divina.

Los creyentes en la revelación dicen que esta forma de conocimiento tiene la ventaja distintiva de ser una fuente de información omnisciente que no se puede obtener a través de otros métodos epistemológicos. Se cree que la verdad que se obtiene a través de esta fuente es absoluta e incontaminada.

Por otra parte, se admite, generalmente, que la distorsión de la verdad revelada puede ocurrir en el proceso de la interpretación humana. Otros sostienen que una gran desventaja del conocimiento revelado es que debe ser aceptado por fe y que no puede ser probado o desaprobado empíricamente.

Autoridad. El conocimiento autoritativo es aceptado como verdad porque nos lo transmiten los expertos o porque ha sido santificado por el tiempo como una tradición. En el aula de clase, la fuente más común de información es alguna autoridad, como el libro de texto, el maestro o un libro de referencia.

La autoridad como fuente de conocimiento tiene sus valores así como sus peligros. Ciertamente la civilización estaría en un estado de estancamiento, si cada individuo se negara a aceptar cualquier declaración, a menos que la hubiera verificado personalmente, a través de la experiencia directa. La aceptación del conocimiento autoritativo generalmente ahorra tiempo e incrementa el progreso social y científico. Por otro lado, esta forma de conocimiento es tan válida como válidos sean los supuestos sobre los cuales se funda. Si el conocimiento autoritativo se construye sobre un fundamento de suposiciones incorrectas, entonces ese conocimiento, por necesidad, será distorsionado.

La razón. La opinión que afirma que el razonamiento, el pensamiento o la lógica constituyen el factor central del conocimiento, se conoce como racionalismo. Es probable que al enfatizar el racionalista el poder del pensamiento del hombre y la contribución de la mente al conocimiento, diga que los sentidos solos no pueden proveernos juicios universalmente válidos y con-

sistentes unos con otros. Desde esta perspectiva, las sensaciones y experiencias que obtenemos por medio de nuestros sentidos constituyen la materia prima del conocimiento. Estas sensaciones deben organizarse en la mente en un sistema significativo antes que se conviertan en conocimiento.

El racionalismo, en su forma menos extrema, dice que el hombre tiene el poder de conocer con certeza varias verdades acerca del universo que los sentidos solos no tienen. Por ejemplo, si x es igual a y , y y es igual a z entonces x es igual a z . Es posible saber que esto es verdad independientemente de cualesquiera casos o experiencias reales, y que se aplica a cajas, triángulos u otros objetos concretos en el universo. En su forma más extrema, el racionalismo dice que el hombre es capaz de arribar a un conocimiento irrefutable independientemente de la experiencia sensorial.

La lógica formal es una herramienta que usan los racionalistas. Los sistemas lógicos tienen la ventaja de tener consistencia interna, pero corren el peligro de no estar relacionados con el mundo exterior. Los sistemas lógicos de pensamiento sólo son válidos en la medida en que las premisas sobre las cuales están construidos lo sean.

La intuición. La aprehensión directa de conocimiento que no sea el resultado de un razonamiento consciente o de la percepción de los sentidos, se llama "intuición". En la literatura donde se trata la intuición encontramos a menudo expresiones como "percepción instantánea de certidumbre" e "imaginación con matices de convicción". La intuición ocurre fuera del "umbral de la consciencia". A menudo se experimenta como un "flash repentino de discernimiento". Muchos estudiantes han tenido tales experiencias mientras están resolviendo problemas de matemáticas, para los cuales obtienen la respuesta antes de seguir todos los pasos de la resolución del problema.

La intuición es, quizá, la forma más personal de conocer. Es una aprehensión directa de conocimiento acompañada por un intenso sentimiento de convicción de que uno ha descubierto lo que buscaba. Se ha dicho que la intuición, bajo diferentes circunstancias, es fuente segura de conocimiento, tanto religioso, como secular.

La debilidad o el peligro de la intuición es que no parece ser una forma segura de obtención de conocimiento cuando se utiliza sola. Se puede extravíar fácilmente y puede inducir a conclusiones absurdas, a menos que sea controlada o verificada por otros métodos de obtener conocimiento. El conocimiento intuitivo, sin embargo, tiene la ventaja distintiva de ser capaz de sobreponerse a las limitaciones de la experiencia humana.

La naturaleza complementaria de las fuentes de conocimiento. No hay fuente de conocimiento que suministre al hombre todo el conocimiento. Se

considera que las diversas fuentes tienen una relación complementaria y no de antagonismo. Es cierto, sin embargo, que la mayoría de los pensadores escogen una fuente como más básica que las otras. Esa fuente más básica se usa, entonces, como un trasfondo contra el cual se pueden evaluar otros medios de obtener conocimiento. Por ejemplo, en el mundo moderno generalmente se considera que el conocimiento empírico es la fuente básica del conocimiento. La mayoría de la gente considera sospechoso cualquier pretendido conocimiento si no está de acuerdo con la teoría científica. A manera de contraste, el cristianismo bíblico cree que la revelación provee el marco de referencia básico dentro del cual se deben probar las otras fuentes de conocimiento.

Validez del conocimientos

Los registros de la historia muestran que muchas creencias que una vez fueron aceptadas como verdaderas, más tarde se descubrió que eran falsas. ¿Cómo se puede saber que algunas creencias son verdaderas mientras que otras son falsas? ¿Qué criterios pueden usarse? ¿Podremos estar alguna vez seguros de haber descubierto la verdad? La mayoría de la gente concuerda en que la tradición, el instinto y los sentimientos fuertes no son pruebas adecuadas de la verdad. El consenso universal también es sospechoso, pues todos los seres humanos pueden tener los mismos defectos inherentes. Los filósofos han confiado, principalmente, en tres pruebas de la verdad: Las teorías de la correspondencia, de la coherencia y de la pragmática.

La teoría de la correspondencia. La teoría de la correspondencia es una prueba que utiliza la concordancia entre la aseveración y el "hecho" como una norma de juicio. Según esta teoría, la verdad es fiel a la realidad objetiva. Por ejemplo, la declaración "hay un león en el aula de clase", puede comprobarse por la investigación empírica. Si un juicio corresponde con los hechos, es verdadero; si no, es falso. Esta prueba de la verdad la sostienen, con frecuencia, quienes trabajan en las ciencias.

Los críticos de la teoría de la correspondencia le ponen tres objeciones principales. Primero, preguntan: "¿Cómo podemos comparar nuestras ideas con la realidad, si sólo conocemos nuestras propias experiencias y no podemos salir de ellas para comparar nuestras ideas con la realidad en su estado 'puro'?" Segundo, hacen notar que la teoría de la correspondencia parece que también supone, generalmente, que los datos que recibimos a través de los sentidos son claros y precisos. Y, tercero, los críticos señalan que la teoría es inadecuada porque tenemos ideas que no tienen existencia concreta fuera del área del pensamiento humano, con las cuales no podemos hacer

comparaciones. Muchas construcciones mentales en ética, lógica y matemáticas, caen en esta categoría.

La teoría de la coherencia. Esta teoría coloca su confianza en la consistencia o armonía de todos nuestros juicios. De acuerdo a esto, un juicio es verdadero si es consistente con otros juicios que hayan sido aceptados previamente como verdaderos. Los proponentes de la teoría de la consistencia de la verdad señalan, por ejemplo, que una declaración a menudo es juzgada como verdadera o falsa si está, o no, en armonía con lo que ya ha sido decidido que es verdadero. Esta prueba de la validez de la verdad ha sido sostenida, generalmente, por aquellos que manejan ideas abstractas y profesan un elevado intelectualismo, en oposición a quienes tratan con los aspectos materiales de la realidad.

Los críticos del planteamiento de la coherencia han notado que los sistemas falsos de pensamiento pueden ser tan internamente consistentes como los sistemas verdaderos. Aseguran, por lo tanto, que la teoría no logra hacer lo que se necesita porque no distingue entre verdad consistente y error consistente.

La teorice pragmática. Hay un grupo de filósofos modernos que afirman que no hay tal cosa como una verdad estática o absoluta. Los pragmáticos (a quienes discutiremos en el capítulo 4), rechazan la teoría de la correspondencia porque creen que la gente sólo conoce sus experiencias. También descartan la teoría de la coherencia porque es formal y racionalista en un mundo donde no podemos conocer nada acerca de "sustancias", "esencias" y "realidades últimas". Los pragmáticos ven la prueba de la verdad en su utilidad, su operatividad, o sus consecuencias satisfactorias. En el pensamiento de John Dewey y William James, la verdad es lo que funciona.

Los tradicionalistas han visto peligros en esta prueba de la verdad porque conduce al relativismo en el sentido en que puede haber una verdad para usted y otra para mí. Los críticos también aseguran que "lo que funciona" en el espectro limitado de la experiencia humana puede ser muy esquivo, cuando se mide contra lo que ellos ven como una realidad externa construida en la pura esencia del universo.

Epistemología y educación

La epistemología, como la metafísica, están en la base de la actividad y el pensamiento humanos. Los sistemas educacionales tratan con el conocimiento y, por lo tanto, la epistemología es determinante fundamental de las prácticas y creencias educacionales.

La epistemología ejerce un impacto directo en la educación en muchas maneras. Por ejemplo, las suposiciones acerca de la importancia de las diversas

fuentes del conocimiento se reflejarán, ciertamente, en el énfasis curricular. Una escuela cristiana, con su creencia en la revelación como fuente de conocimiento cierto, tendrá, indudablemente, un currículo, y un papel para la Biblia en ese currículo, que diferirá de forma sustancial del de una institución basada en un conjunto de premisas naturalistas.

Las suposiciones epistemológicas concernientes a la comunicación del conocimiento de una persona o cosa a otra, tendrán también un impacto sobre la metodología de la enseñanza y la función del maestro en el contexto educativo. Los educadores deben comprender sus presuposiciones epistemológicas antes que sean capaces de operar efectivamente.

El dilema epistemológico-metafísico

En este punto es evidente que la humanidad está suspendida, por así decirlo, en el aire, tanto metafísica como epistemológicamente. Nuestro problema es que no es posible hacer declaraciones con respecto a la realidad sin tener primero una teoría para llegar a esa verdad y, por otra parte, no se puede desarrollar una teoría de la verdad sin tener primero un concepto de la realidad. Estamos atrapados en la red de la circularidad.

A través del estudio de las cuestiones básicas, el hombre está forzado a darse cuenta de su pequeñez y de su desamparo e impotencia frente al universo. Debe comprender que nada puede conocerse con seguridad en el sentido de una prueba final y última, que esté abierta, y sea aceptable, para todos los hombres.⁶ Cada persona -el escéptico y el agnóstico, el científico y el comerciante, el hindú y el cristiano- vive por fe. La aceptación de una posición particular en la metafísica y la epistemología es una "decisión de fe" hecha por las personas, y presupone un compromiso con un estilo de vida.

La naturaleza circular del dilema realidad-verdad, no es, ciertamente, un aspecto muy alentador del pensamiento filosófico; pero, puesto que existe, estamos obligados a ser conscientes de ella. Desde luego, este problema no le llega por sorpresa al científico maduro que ha tenido luchas y conflictos con las limitaciones de su arte y la filosofía sobre la cual está construido. Tampoco constituye una amenaza para los creyentes de ciertas persuasiones religiosas que tradicionalmente han considerado sus creencias básicas en términos de una decisión, fe y compromiso personales. El problema total, sin embargo, es como un gran shock y un tema perturbador para el individuo secular promedio.

La conclusión del dilema metafísico-epistemológico, es que todas las personas viven por fe en las creencias básicas que han elegido. Diferentes individuos han hecho diferentes elecciones de fe en el continuo metafísico-epis-

temológico y, por lo tanto, tienen posiciones filosóficas que varían.

El resto de este libro examinará las implicaciones educacionales de las diversas elecciones filosóficas distintivas-Antes de comenzar el estudio de ese material, sin embargo, debemos explorar una tercera área muy importante del contenido filosófico.

AXIOLOGÍA

La axiología es la rama de la filosofía que intenta responder a la pregunta: "¿Qué es de valor?". El interés de las personas en los valores, surge del hecho de que ellas mismas son seres que valoran. Los seres humanos desean algunas cosas, más que otras: tienen preferencias. La vida racional individual y la vida social se basan en un sistema de valores. Los sistemas de valores no son universalmente aceptados, y las diferentes posiciones respecto de las cuestiones de la metafísica y la epistemología determinan diferentes sistemas de valores, porque los diferentes sistemas axiológicos están contruidos sobre las concepciones de la realidad y la verdad.

La cuestión de los valores se relaciona con nociones de lo que una persona o una sociedad conciben como bueno o preferible. Surge un problema cuando la misma sociedad o la misma persona sostiene dos concepciones diferentes de bien o valor. Por ejemplo, una sociedad puede definir que el aire y el agua limpios constituyen "un bien". Pero esa misma sociedad puede volverse y contaminar la tierra en su adquisición de otro bien: el dinero y las cosas materiales. En tal caso, hay una clara tensión entre los valores: una tensión entre lo que la gente dice que estima como valioso y lo que hacen en su vida diaria. Así que alguien podría preguntar: "¿Qué es lo que realmente valoran, lo que dicen o lo que hacen?"

Charles Morris ha clasificado los valores que la gente verbaliza, pero que probablemente no realiza, como "valores concebidos". Aquellos en función de los cuales actúan, los llama "valores operativos".⁷ Van Cleve Morris fue un paso más adelante del problema de los valores concebidos y operativos al afirmar que todo este problema es realmente de mera importancia "táctica", cuando se compara con la seriedad "estratégica" del descubrimiento "de lo que deberíamos preferir".⁸ En otras palabras, afirma que el tema más crucial del valor para los educadores es determinar lo que la gente debería preferir en vez de definir y clarificar aquellas preferencias que, o verbalizan o actúan.

La axiología, como la metafísica y la epistemología, está en el mismo fundamento del proceso educacional. Un aspecto muy importante de la educación, es el desarrollo de las preferencias. El aula de clases es un teatro axiológico en el cual los maestros no pueden esconder su yo moral. En el área de la

axiología, los maestros instruyen constantemente por sus acciones a grupos de jóvenes altamente impresionables quienes asimilan e imitan las estructuras de valores de los maestros hasta un punto muy significativo. La axiología tiene dos ramas principales: la ética y la estética.

Ética

La ética es el estudio de los valores morales y de la conducta. Busca la respuesta a preguntas como: "¿Qué debería yo hacer?", "¿cuál es la vida buena para toda la gente?" y, "¿qué es una buena conducta?" La teoría ética se ocupa de la formulación de los valores correctos como fundamentos para las acciones correctas.

Haroldo Titus y Marilyn Smith afirman que la cuestión de moralidad es el tema central de nuestro tiempo.⁹ La sociedad mundial ha hecho avances tecnológicos sin precedentes, pero no ha avanzado significativamente, si es que ha avanzado algo, en sus concepciones éticas y morales.

George S. Counts hizo notar en 1952, que la sociedad occidental había llegado a estar tan cautivada por los avances tecnológicos que tendía a concebir el progreso humano, mayormente, en términos tecnológicos. El progreso ha llegado a significar más artefactos, más aparatos reductores del trabajo, más velocidad en el transporte, y más confort material. "Estamos aprendiendo hoy, para nuestra desgracia -dijo Counts- que este avance, cuando no está acompañado por una reconstrucción igualmente profunda en el reino de la comprensión y del valor, las costumbres y las instituciones, las aptitudes y las lealtades, puede producir problemas y desastres".¹⁰ Una década más tarde, escribiendo sobre el mismo asunto, citó palabras de advertencia de Wernher Von Braun, una autoridad en cohetes: "Si las normas éticas del mundo no crecen al mismo ritmo que avanza nuestra revolución tecnológica, pereceremos".

El estudio de la ética es crucial, en una civilización mundial que tiene el poder de destruir el orden natural a través de procesos industriales "pacíficos", o de borrar más violentamente la cultura presente por medio de la guerra nuclear. La ciencia y la tecnología son, en sí mismas, moralmente neutrales, pero los usos a los cuales ellas se han destinado implican consideraciones éticas.

Tanto como sociedades o como individuos, existimos en un mundo en el cual las decisiones éticas significativas no pueden evitarse. Debido a este hecho, es imposible escapar a la enseñanza de los conceptos éticos en la escuela. Desde luego, uno puede decidir permanecer en silencio en esos temas. Ese silencio, sin embargo, no es neutralidad, sino, sencillamente, apoyo del status quo de la ética.

Las concepciones éticas entrarán en el salón de clases de una forma u otra.

El problema es que la gente difiere en sus conceptos éticos y se opone firmemente a que sus hijos sean "adoctrinados" con enseñanzas morales ajenas a sus creencias fundamentales. Este es un problema mayor en el sistema de educación pública que en las escuelas confesionales, porque estas últimas son establecidas generalmente para enseñar una peculiar visión del mundo a un grupo mayormente homogéneo de estudiantes.

Las siguientes preguntas destacan los problemas éticos que dividen a la gente:

- ¿Son las normas éticas y morales valores absolutos o relativos?
- ¿Existen valores morales universales?
- ¿El fin siempre justifica los medios?
- ¿Se puede separar la moral de la religión?
- ¿Quién o qué forma las bases de la autoridad ética?

Estética

La estética es el ámbito del valor que busca los principios que gobiernan la creación y la apreciación de la belleza y el arte. La estética trata los aspectos teóricos del arte en su sentido más amplio, y no debiera confundirse con las obras de arte mismas o con la crítica técnica de ellas. Tal vez la estética se considere el más controversial de los estudios humanos. Si usted quiere que ciertos segmentos de la población se pongan incómodos, comience a formular juicios autoritativos acerca del valor de algunas formas específicas de la literatura, la música y las artes visuales. La estética es un ámbito teórico estrechamente relacionado con la imaginación y la creatividad, y por lo tanto tiende a ser altamente personal y subjetivo.

Los historiadores de pasadas civilizaciones han considerado usualmente las realizaciones estéticas como señales importantes del desarrollo cultural. Por vía de contraste, debe reconocerse que algunas sociedades modernas, como los Estados Unidos de Norteamérica, han dado importancia primaria a los intereses utilitarios y materiales. El arte "no hornea el pan" para los individuos competitivos que intentan salir adelante en el mundo y, por lo tanto, puede ser que una cultura enredada en la lucha por la supervivencia en las esferas tecnológicas y militares, no lo considere importante.

Como resultado, las obras de arte y la apreciación estética han sido relegadas a un lugar más bien bajo, en la jerarquía de la educación norteamericana. Esta prioridad fue resaltada por el influyente Informe Conant, que no recomendó el arte como un requisito para graduarse del nivel medio. Más recientemente, la Comisión Nacional para la Excelencia en la Educación también dio a las artes sólo un reconocimiento marginal en el currículo que recomienda."

Uno debe darse cuenta, sin embargo, que la valoración estética es una parte de la experiencia diaria y no se la puede evitar. La experiencia estética conduce, con frecuencia, a un elevado sentido de percepción, a una habilidad para captar nuevos significados, a una elevación de sentimientos y una ampliación de la sensibilidad. En un sentido, la experiencia estética está ligada con el mundo cognoscitivo de la comprensión intelectual; pero en otro, se eleva más allá de lo cognoscitivo y se introduce en el reino afectivo con su énfasis en el sentimiento y la emoción. La experiencia estética capacita a la gente para ir más allá de los límites impuestos por pensamientos puramente racionales y las debilidades del lenguaje humano. Un cuadro, una canción, una historia, pueden crear una impresión en una persona, que nunca podría haber experimentado a través del argumento lógico. Cristo confió en la dinámica de la estética cuando creó cuadros descriptivos del mundo en sus parábolas.

Los seres humanos son seres estéticos, y es tan imposible evitar la enseñanza de estética en la escuela, en la casa, en el medio, o en la iglesia, como lo es evitar inculcar valores éticos. Si los educadores no enfrentan de una manera consciente sus responsabilidades estéticas, producirán impresiones estéticas sobre sus alumnos en forma inconsciente y sin una crítica saludable.

Por lo general, se considera que las áreas de importancia estética en la escuela son el arte, la música y las clases de literatura. Esos aspectos de la experiencia educacional formal son, ciertamente, importantes en el desarrollo de la creatividad y de la apreciación y el enaltecimiento de la sensibilidad del niño hacia las emociones y los sentimientos; pero tal vez la experiencia estética es más amplia que esas experiencias formales.

Algunos filósofos y educadores creen que la escuela y otras agencias educativas tienen también la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a ver la dimensión estética en el ambiente educacional en áreas como la arquitectura, los terrenos de la escuela, la limpieza y el arreglo personal y la presentación de sus documentos escritos en forma limpia y ordenada. La estética compenetra la atmósfera educacional y las preguntas "¿qué es lo bello?" y "¿qué debería gustarme?", forman una parte más de la plataforma filosófica que subyace a la educación.

Hay varios asuntos que ponen el fundamento de las diferencias en la teoría estética y la elección. Al evaluar estos asuntos, la persona debería tener en mente que la creencia estética está relacionada directamente con otros aspectos de su filosofía. Por ejemplo, si la subjetividad y el azar son aceptados en la epistemología y la metafísica, esos rasgos se reflejarán tanto en la estética como en la ética. La estética no es un ámbito divorciado del resto de la vida.

Los valores estéticos de la gente son un reflejo de su filosofía total. Los siguientes temas forman la base para las posiciones estéticas divergentes.

*¿Debería el arte ser imitativo y representativo, o producto de la imaginación creativa personal?

*¿Debería el tema de las formas artísticas tratar sólo con lo bueno de la vida o debería también incluir lo feo y lo grotesco?

¿Qué es "buen" arte? ¿Por qué norma, si hay alguna, puede ser clasificado el arte como "hermoso" o "feo"?

¿Debería el arte tener una función y un mensaje social o debería su significado permanecer para siempre como propiedad privada de su creador?

¿Puede existir el arte por el arte mismo, o debería tener un significado práctico?

¿Está la belleza inherente en el objeto artístico mismo, o es el ojo del observador el que suministra la belleza?

Axiología y educación

El estudio de la axiología siempre ha sido importante, pero reviste una importancia especial para los educadores en nuestros días. El siglo diecinueve fue testigo de un verdadero cataclismo de las estructuras de los valores, y en el siglo veinte, y a principios del veintiuno, vivimos en una época cuando la posición axiológica de la humanidad podría describirse mejor con las palabras "deterioro" y "flujo".

John Gardner, ex Secretario de Salud, Educación y Bienestar de Estados Unidos, señaló que hace un siglo se requería mucho valor para convertirse en rebelde y atacar ciertos aspectos disfuncionales del sistema social establecido. Hizo notar, sin embargo, que aquellos rebeldes eran, a menudo, personas de elevados principios morales que estaban tratando de profundizar el nivel del valor más de lo que podía verse desde la superficie. La conclusión de Gardner era que lo superficial había sido destruido y que había llegado el tiempo de abandonar "los fragmentos pulverizados" y empezar preguntando qué intentamos hacer "para protegernos de los elementos". Gardner formuló una observación crucial al notar que "antes eran el escéptico, el crítico del *status quo*, quienes tenían que hacer un gran esfuerzo. Hoy el escéptico es el *status quo*. Quien debe hacer el esfuerzo es el hombre que procura crear un nuevo orden moral".¹³

E. E Schumacher demostró una comprensión similar cuando observó que la persona "que concibió la idea de que 'la moralidad es pura palabrería', lo hizo con una mente bien equipada con ideas morales". Luego pasó a señalar que muchos de los miembros de nuestra generación ya no tienen una mente

bien equipada con ideas morales; más bien, tales mentes están bien equipadas con el concepto del siglo XIX de que "la moralidad es pura palabrería". Schumacher concluyó haciendo una invitación a reconstruir nuestro pensamiento de modo que podamos enfocar los problemas más profundos de nuestro tiempo. Sin tal reenfatación de las preocupaciones axiológicas, postula él, la educación demostrará ser un agente de destrucción más que un recurso constructivo.¹⁴

TEMAS FILOSÓFICOS Y METAS Y PRÁCTICAS EDUCACIONALES

El capítulo 1 describió la educación como un proceso deliberado que tiene un objetivo deseado. Si este es el caso, entonces los educadores deben tener algunas bases para llegar a concebir esos objetivos. El interés por alcanzar una meta presupone una cosmovisión o un punto de vista filosófico que incluya un conjunto de creencias en la naturaleza de la realidad, la esencia de la verdad, y una base para formar valores. Como se dijo antes, los conceptos de la realidad, la verdad y el valor son los elementos de la filosofía. La filosofía, por lo tanto, es un constituyente básico en la fundamentación de una práctica educacional.

La figura 3 ilustra el hecho de que hay una relación definida entre las creencias filosóficas y las prácticas educacionales. Por ejemplo, un enfoque metafísico y epistemológico definido conducirá a una orientación específica de valores. Esta orientación hacia los valores, en conjunción con su correspondiente enfoque de la realidad y de la verdad, determinará los objetivos que serán deliberadamente buscados en el proceso educativo. Los objetivos, a su vez, sugerirán la selección de los métodos y los énfasis curriculares.

Los capítulos 3 y 4 revelan que la variedad de posiciones en asuntos filosóficos conducen, con frecuencia, a diferentes prácticas educacionales cuando los educadores son coherentes con sus creencias. Esto no implica que diferentes creencias filosóficas siempre conduzcan a diferentes prácticas, pues la gente puede llegar al mismo destino desde diferentes puntos de partida. Tampoco significa que los educadores que sostienen creencias filosóficas similares, seleccionarán las mismas aplicaciones prácticas. El punto importante que se debe resaltar es que los educadores elijan, seleccionen, y desarrollen prácticas que estén en armonía con sus creencias.

También es importante reconocer que la filosofía no es el único determinante de prácticas educacionales específicas. La figura 3 indica que los elementos en el mundo cotidiano juegan un papel significativo en la conformación de la práctica educativa. Muchos factores, que incluyen fuerzas políticas, condiciones económicas, las necesidades del mercado laboral, y las

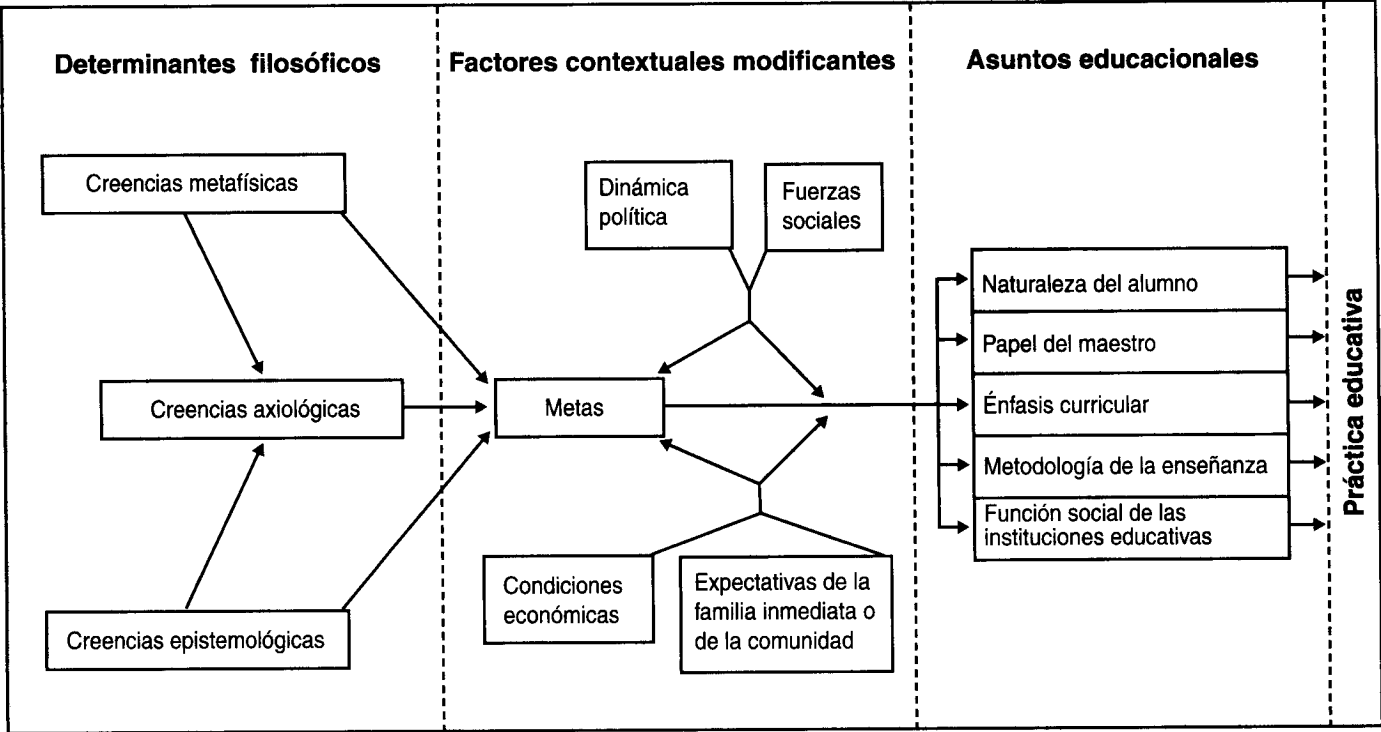


Figura 3. Relación de la filosofía con la práctica educativa

concepciones sociales de una población particular, impactan ciertamente las prácticas educativas.

La filosofía podría considerarse como la proveedora de los criterios para establecer las fronteras básicas de las prácticas educacionales preferidas para cualquier grupo social. Dentro de esos límites se hacen los ajustes para situaciones particulares en el mundo cotidiano. La educación privada y confesional se establece algunas veces cuando un segmento de la población fija un conjunto diferente de fundamentos filosóficos y fronteras educacionales de las de la cultura dominante. En tales situaciones, un observador esperaría encontrar algunas diferencias básicas entre el sistema público y la alternativa privada, puesto que están contruidos sobre diferentes sistemas de creencias. El desafío para los educadores cristianos es seleccionar y desarrollar prácticas que armonicen con sus creencias y sean, al mismo tiempo, factibles en su contexto social, político y económico.

RESUMEN DE LA PRIMERA PARTE

La parte 1 ha indicado que el estudio de la filosofía de la educación tiene el propósito de ayudar a los educadores a evitar la "insensatez" de no fundar sus prácticas educacionales en sus creencias básicas. La educación ha sido definida como un proceso deliberado que tiene como propósito alcanzar un objetivo. La filosofía se ha considerado como una entidad triple (una actividad, una actitud y un cuerpo de contenidos), que da dirección a la educación, pues los objetivos educacionales tienen una estrecha relación con el contenido metafísico, epistemológico y axiológico de la filosofía que uno sustenta. También se ha notado que la educación y sus procesos de aprendizaje asociados, ocurren en un medio complejo en el cual la escuela es una de las muchas fuerzas dinámicas. Las creencias filosóficas determinan los objetivos básicos de la educación, pero la dinámica social modifica tanto las prácticas educativas como los fines.

Quizá el mensaje central de la parte 1 es que los educadores deben procurar establecer ambientes y prácticas educacionales en armonía con sus creencias básicas. Esto es verdad para todos los educadores, pero puede ser aún más importante para los educadores cristianos que han procurado desarrollar un sistema educativo alterno, basado en presuposiciones sobrenaturales en el contexto de una sociedad que opera mayormente sobre premisas naturalistas." A veces es más natural, y también más fácil, para el cristiano, seguir los planes y las metodologías de la sociedad en general, en vez de examinar deliberadamente esos planes y metodologías a la luz de la cosmología cristiana. Es posible, sin embargo, que seguir la línea de menor resisten-

cia, no siempre nos conduzca a la educación cristiana.

El desafío es examinar la educación cristiana en relación con la filosofía cristiana y entonces seleccionar y/o desarrollar metodologías y modelos curriculares que se adapten mejor a esos puntos de partida filosóficos. La parte 2 examinará algunos enfoques modernos y tradicionales para articular la filosofía y la educación, mientras que la parte 3 llevará a cabo la misma tarea dentro de una perspectiva cristiana.

Notas:

1. Para un tratamiento útil de varios "ismos" religiosos, ver Norman L. Geisler y William D. Watkins, *Worlds Apart: a Handbook of World Views* [Mundos separados: un manual de cosmovisiones], 2a. ed. (Grand Rapids, MI: Baker Books House, 1989). Un tratamiento más amplio de los "ismos" se encuentra en James S. Sire, *The Universe Next Door a Basic World View Catalog* [El universo en la puerta de al lado: catálogo de cosmovisiones básicas], 3a ed. (Downers Grove, IL: Intervarsity, 1997).

2. J. Donal Buder, *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion* [Cuatro filosofías y sus prácticas en educación y religión], 3'. ed. (New York: Harper & Row, 1968), pág. 21.

3. Paul Nash, Andreas M. Kazannias y Henry J. Perkinson, *The Educated Man Studies in the History of Educational Thought* [El hombre educado: estudios en la historia del pensamiento educacional], (Nueva York: John Wiley & Sons, 1966); Paul Nash, *Models of Man Explorations in the Western Educational Tradition* [Modelos humanos: exploraciones en la tradición del pensamiento occidental] (Nueva York: John Wiley & sons, 1968); David Elton Trueblood, *Philosophy of religion* [Filosofía de la religión] (Nueva York: Harper & Row, 1957), pág. XIV

4. Van Cleve Morris, *Philosophy and the American School* [Filosofía y la escuela norteamericana], pág. 118.

5. Cf. Harold H. Titus y Marilyn S. Smith, *Living Issues in Philosophy*, 6a ed. (Nueva York: D. Van Nostrand Co., 1974), págs. 266-273. Véase también John S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*, 4a ed. (Nueva York: McGraw-Hill Book Co., 1969), págs. 227-230; David Elton Trueblood, *General Philosophy* (Nueva York: Harper and Row, 1963), págs. 54-67.

6. D. Elton Trueblood ha hablado acerca de este punto: "Se reconoce ahora ampliamente que la prueba absoluta es algo que los seres humanos no tienen ni pueden tener. Esto se concluye, necesariamente, del hecho doble de que el razonamiento deductivo no tiene certeza acerca de sus premisas y que el razonamiento inductivo no puede tener certeza acerca de sus conclusiones. La noción de que en las ciencias naturales tenemos tanto la certeza como la prueba absoluta es, simplemente, una de las supersticiones de nuestro tiempo". *A place to Stand* [Un lugar donde situarse] (Nueva York: Harper & Row, 1969), pág. 22; para una discusión más completa de los límites de la prueba, véase Trueblood, *General Philosophy* págs. 92-111.

7. Charles Morris, *Varieties of human values*. [Variedad de los valores humanos] (Chicago: The

University of Chicago Press, 1956), págs. 10-11.

8. Van Cleve Morris, *Philosophy and the American School* [La filosofía y la escuela norteamericana], pág. 221.

9. Titus y Smith, *Living Issues in Philosophy*. [Cuestiones vivientes en filosofía], pág. 115.

10. George S. Counts, *Education and American Civilization* [Educación y civilización norteamericana] (Nueva York: Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications, 1952), pág. 130.


11. George S. Counts, *Education and the Foundations of Human Freedom* [Educación y los fundamentos de la libertad humana] (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962), págs. 27-28.

12. John Martin Rich, *Education and Human Values* [Educación y valores humanos] (Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co., 1968), págs. 125, 146. Véase también James B. Conant, *The American High School Today* [La escuela de nivel medio norteamericana de la actualidad] (Nueva York: MacGraw-Hill Books Co., 1959); National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* [Una nación en peligro: el imperativo de la reforma educativa] (Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office, 1983), pág. 26.

13. John W Gardner, *Self-Renewal. The Individual in the Innovative Society* [La auto renovación: el individuo en una sociedad innovadora] (Nueva York: Harper & Row, 1964), [pág. 120-122](#).

14. E. E. Schumacher, *Small Is Beautiful: Economics as if People Mattered* [Lo pequeño es bello: economía como si las personas importaran] (Nueva York: Harper & Row, 1973), págs. 93-94.

15. Una discusión interesante en esta misma línea se encuentra en E. E. Schumacher *A Guide for the Perplexed* [Una guía para los perturbados] (Nueva York: Harper & Row, 1977), págs. 1-15. Schumacher hace notar que el supernaturalismo no encuentra lugar en los mapas filosóficos desarrollados en función de las presuposiciones naturalistas establecidas por "científicos imperialistas". En otras palabras, la mayor parte del mundo trata a la mayor parte de la realidad cristiana como si no existiera. Esto produce gran perplejidad.



Filosofía y Educación

PARTE

II

Desde una perspectiva cristiana parece claro que cada una de las filosofías tradicionales tiene algo de valor que ofrecer.



Las filosofías tradicionales y la educación

EL CAPÍTULO 2 ANALIZÓ tres temas filosóficos centrales: la metafísica, la epistemología y la axiología. No todas las personas responden del mismo modo las preguntas planteadas por estos temas. Los diferentes enfoques que se han dado a estas preguntas, han originado varias "escuelas" de filosofía, como el idealismo, el realismo, el neoescolasticismo, el pragmatismo y el existencialismo. Esta variedad de creencias filosóficas conduce a teorías y prácticas educacionales diferentes. Hay una relación directa entre las creencias básicas de las personas y la forma como visualizan algunos componentes educativas, como la naturaleza del estudiante, la función del maestro, el mejor énfasis curricular, los métodos de instrucción más eficientes y la función social de la escuela.

El resto de este libro estudiará la conexión entre la filosofía y la educación. Este capítulo examinará esa relación en términos de la filosofía tradicional, mientras que los capítulos 4 y 5 realizarán la misma tarea a la luz de las filosofías moderna y posmoderna. El capítulo 6 investigará las teorías educacionales contemporáneas y, brevemente, analizará también los principios básicos de la organización. En una revisión más amplia, sin embargo, considerará estas teorías como extensiones educacionales de las posiciones filosóficas presentadas en los capítulos 3 al 5. La parte 111 utilizará la misma metodología para estudiar la relación entre la filosofía y la educación cristiana.

FUNCIÓN Y LÍMITES DE LA CLASIFICACIÓN

En los dos capítulos siguientes usaremos clasificaciones para referirnos a grupos de estudiosos que enfocan los principales temas de la filosofía básicamente en la misma forma. Por ejemplo, a ciertos filósofos los llamaremos pragmáticos, pero nos referiremos a otros como idealistas.

Es importante, sin embargo, que el lector comprenda desde el principio las limitaciones de cualquier sistema de clasificación. Primero, cualquier método para clasificar las escuelas filosóficas es, en el mejor de los casos, impreciso. No deberíamos albergar la idea de que los filósofos pueden caracterizarse nítidamente en cinco o seis casillas, y que cada uno de esos grupos es completamente distinto del resto. Las escuelas de filosofía podrían verse, más bien, como puntos en diversos sistemas continuos en los cuales hay diferencias, pero también acuerdos y superposiciones. Por lo tanto, ninguna clasificación es totalmente satisfactoria.

Segundo, la confianza excesiva en las etiquetas puede convertirse en un sustituto para el pensamiento referente al significado de las diferencias entre los sistemas y las variaciones entre los filósofos dentro de una "escuela" en particular. Captar la idea del significado de las clasificaciones es el principio, no el fin, de la comprensión de la naturaleza de la filosofía. Tercero, las etiquetas deben considerarse por lo que son: una simplificación de un campo complejo, con el propósito de que los neófitos encuentren un punto de partida para su comprensión.

A pesar de las limitaciones inherentes en el uso de etiquetas, todavía tienen un gran valor. Por alguna razón, la mente humana demanda sistemas de clasificación. Cuando se enfrenta con grandes bancos de datos aleatorios, la mente comienza la búsqueda de la comprensión dividiendo esa información en segmentos manejables basados en distinciones y semejanzas. Después le aplica nombres a los grupos de modo que el nombre o la etiqueta sea un símbolo de un conjunto total de características y afinidades. Las etiquetas, por lo tanto, nos ayudan a concentrarnos en las divisiones y los aspectos significativos de un tema. Por lo tanto, la primera función de las etiquetas es servir como asideros a través de los cuales podemos circunscribirnos a un área de pensamiento; nos ayudan a obtener el control de un tema y a clarificar lo que de otra manera sería difuso.

Una segunda función de la clasificación es ayudarnos a evaluar nuevos materiales dentro del marco de referencias de lo que ya conocemos. Consideradas así, las etiquetas no solamente nos ayudan a establecer un sistema de conocimiento, sino que también nos ayudan a extenderlo y a enriquecerlo. Usada de un modo funcional, la clasificación actúa como una guía

general para ayudarnos a comprender un universo complejo. Este método deja de ser funcional cuando oscurece la complejidad que le subyace, convirtiéndose así en sustituto del pensamiento más bien que una herramienta de la inteligencia.

Las etiquetas se usan en este libro para ayudar al principiante en el estudio de la filosofía educacional a ver cómo las diferencias básicas con respecto a la naturaleza de la realidad, la verdad, y el valor, con frecuencia conducen a diferentes prácticas educativas. Esta comprensión es decisiva, ya que es imperativo que nuestras prácticas educacionales estén en armonía con nuestras creencias básicas. Es desafortunado que con frecuencia éste no sea el caso entre los educadores. Como resultado, muchas veces sus métodos no constituyen avances hacia sus fines establecidos. Este estado de cosas es el que ha fomentado la "mentalidad de carro triunfador" entre muchos educadores y les ha llevado a adoptar innovaciones educacionales como panaceas antes de evaluarlas en términos de creencias básicas y productos finales buscados. Esta frenética actividad es la que le ha procurado la acusación de "falta de sentido" al sistema educativo. Los educadores deben comprender que toda práctica pedagógica se basa en supuestos filosóficos, y que diferentes supuestos filosóficos pueden conducir a una variedad de prácticas educacionales.

IDEALISMO

Trasfondo histórico

El idealismo es una posición filosófica que ha ejercido una gran influencia sobre la educación a través de los siglos. El idealismo, como filosofía educacional, tuvo menos influencia directa en el Siglo XX que en los siglos anteriores. Indirectamente, sin embargo, sus ideas todavía ejercen un fuerte influjo en el pensamiento educativo de occidente.

William E. Hocking, idealista moderno, ha señalado que el término "idealismo", sería un mejor título que "idealismo".¹ Esto es cierto, porque el idealismo tiene que ver más con conceptos (ideas) "eternos", como "verdad", "belleza" y "honor", que con la elevada lucha por la excelencia a la cual nos referimos cuando decimos: "Ella es muy idealista".

El idealismo es, en esencia, un énfasis sobre la realidad de las ideas, pensamientos, mentes o egos, más que en los objetos materiales y las fuerzas. El idealismo enfatiza la mente como algo básico o anterior a la materia y aun afirma que la mente es real mientras que la materia es un subproducto de ella.² Esto está en agudo contraste con el materialismo que afirma que la

materia es real y que la mente no es más que un fenómeno acompañante.

Históricamente, el idealismo fue formulado en el Siglo IV antes de Cristo por Platón (427-347 a.C.) Atenas, durante la vida de Platón, estaba en un estado de transición. Las guerras con los persas habían lanzado a Atenas a una nueva era. Después de la guerra, la industria y el comercio crecieron rápidamente y los extranjeros se asentaron dentro de sus muros en grandes números para aprovechar las oportunidades que les brindaba para adquirir riquezas.

Esta mayor exposición de Atenas al mundo exterior trajo nuevas ideas a todas las áreas de la cultura ateniense. Esas nuevas ideas, a su vez, llevaron a la gente a cuestionar el conocimiento y los valores tradicionales. En este tiempo surgió, también, un nuevo grupo de maestros: los sofistas. Las enseñanzas de los sofistas introdujeron ideas controversiales en los campos de la ética y la política. Los sofistas se centraron en el individualismo en su intento de preparar a la gente para las nuevas oportunidades de una sociedad más comercial. Su énfasis en el individualismo fue un desplazamiento de la cultura comunal del pasado que condujo al relativismo en áreas como las creencias y los valores.

La filosofía de Platón³ puede, en gran medida, verse como una reacción a este estado de fluctuación que había destruido la antigua cultura ateniense. La indagación de Platón fue una búsqueda de la certeza de la verdad. Él definió la verdad como aquello que es perfecto y eterno. Es evidente que el mundo de la existencia cotidiana cambia constantemente. La verdad, por lo tanto, no podría hallarse en el mundo transitorio e imperfecto de la materia.

Platón creía que había verdades universales sobre las cuales toda la gente podía estar de acuerdo. Tales verdades se encontraban en las matemáticas. Por ejemplo, $5 + 7 = 12$ siempre ha sido verdad (es una verdad a priori), es verdad ahora, y será siempre verdad en el futuro. El punto de vista de Platón fue que las verdades universales existen en todos los órdenes, incluyendo la política, la religión, la ética y la educación. Para llegar a verdades universales, Platón fue más allá del mundo cambiante de los datos sensoriales, al mundo de las ideas.

El idealismo, con su énfasis en verdades universales inmutables, ha tenido un impacto poderoso en el pensamiento filosófico. La iglesia cristiana creció en un mundo influido por el neoplatonismo y hubo una temprana amalgama del idealismo con su teología. Esta unión fue más claramente divulgada por San Agustín (354-430) en el siglo quinto. El idealismo ha sido desarrollado en el pensamiento moderno por filósofos como René Descartes (1596-1650), George Berkeley (1685-1753), Immanuel Kant (1724-1804), y

George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831).

Tal vez el más influyente idealista educacional americano fue William T. Harris (1835-1909) quien fundó el *Journal of Speculative Philosophy* [Revista de filosofía especulativa], y sirvió como el dinámico superintendente de las escuelas de San Luis durante la década de 1870, y más tarde llegó a ser el Comisionado de la Educación de los Estados Unidos. Dos idealistas del Siglo XX, que intentaron aplicar el idealismo a la educación moderna, son J. Donald Butler y Herman H. Horne. 4 A través de su historia, el idealismo ha estado estrechamente relacionado con la religión, puesto que los dos se centran en los aspectos espirituales y sobrenaturales de la realidad.

La posición filosófica del idealismo

Una realidad de la mente. Quizá la forma más fácil de llegar a una comprensión de la metafísica idealista es ir al más influyente de los idealistas: Platón. Platón nos da una idea del concepto idealista de la realidad en su Alegoría de la Caverna. Imagínese, sugiere Platón, un grupo de personas en una caverna oscura, encadenados de tal forma que solamente pueden ver la pared de atrás de la caverna. No pueden volver sus cabezas o sus cuerpos ni a la izquierda ni a la derecha. Detrás de esos seres encadenados hay un fuego, y entre ellos y el fuego hay un sendero elevado. Los objetos se mueven a lo largo del sendero y sus sombras se proyectan sobre la pared. Los individuos encadenados no pueden ver ni el fuego ni los objetos; ven solamente las sombras. Si, pregunta Platón, hubieran estado encadenados en esta forma durante toda su vida, ¿no considerarían las sombras como algo real en el sentido más completo de la palabra?

Ahora, continúa Platón, imagínese que esos individuos fueran soltados de sus cadenas y pudiesen volverse y ver el fuego y los objetos del sendero. Tendrían que reajustar su concepción para que se ajustara a los nuevos datos percibidos. Entonces, después de ajustarse a una realidad tridimensional, salen de la caverna a la brillante luz del sol del mundo exterior. ¿No enmudecerían ante esta plena visión de la realidad? ¿No desearían también, perplejos, volver al ambiente más manejable de la caverna?

La alegoría de Platón sugiere que la mayoría de los seres humanos vive en el mundo de los sentidos: la caverna. Pero para Platón, este mundo no es el de la realidad última; es únicamente sombras e imágenes del mundo "real". El mundo más genuinamente real es el de las ideas puras que está más allá del mundo de los sentidos. La persona entra en contacto con el mundo de la realidad última mediante el intelecto. La comprensión de la realidad es un raro don que poseen muy pocas personas. Estas personas son pensadores y los

filósofos), por lo tanto, deberían desempeñar los puestos más importantes de la sociedad si el orden social ha de ser justo. Por vía de contraste, la mayor parte de la gente vive bajo el influjo de sus sentidos y no están en contacto directo con la realidad. Estos llevan una existencia definitivamente inferior.

En resumen, podríamos decir que la realidad del idealista es dicotómica: existe el mundo de lo aparente, el que percibimos a través de nuestros sentidos; y el mundo de la realidad, lo que percibimos a través de nuestra mente. El mundo de la mente se centra en las ideas, y esas ideas eternas preceden y son más importantes que el mundo físico de la sensación. El hecho que las ideas precedan a los objetos materiales puede ilustrarse, según los idealistas, por la construcción de una silla. Señalan que alguien debió tener la idea de una silla en la mente antes que pudiera construir una para sentarse en ella. La metafísica del idealismo podría definirse como un mundo de la mente.

La verdad como ideas. La clave para entender la epistemología de los idealistas está en su metafísica. Siendo que ellos enfatizan la realidad de las ideas y de la mente, su teoría del conocimiento consiste, principalmente, en captar mentalmente ideas y conceptos. El conocimiento de la realidad no es una experiencia sensorial: ver, oír o tocar; sino, más bien, apoderarse de la idea de algo y retenerla en la mente.

La verdad para el idealista está en el reino de las ideas. Algunos idealistas han postulado la existencia de un Yo Absoluto o una Mente Absoluta que está pensando constantemente esas ideas. George Berkeley, un idealista cristiano, identificó el concepto del Yo Absoluto con Dios. A través de la historia muchos pensadores religiosos han hecho esta misma identificación.

Las palabras clave en la epistemología idealista son "consistencia" y "coherencia". Los idealistas están interesados en el desarrollo de un sistema de verdad que tenga consistencia interna y lógica. Sabemos que algo es verdad, afirman, cuando se adapta a la naturaleza armoniosa del universo. Aquellas cosas que son inconsistentes con la estructura ideal del universo, deben ser rechazadas como falsas. Frederick Neff ha notado que el idealismo es, esencialmente, una metafísica, e incluso su epistemología es metafísica en el sentido en que intenta racionalizar y justificar lo que es metafísicamente verdadero, más que utilizar la experiencia y los métodos del conocimiento como base para la formulación de la verdad.

La verdad, para los idealistas, es inherente a la naturaleza misma del universo y, por lo tanto, es anterior a, y mayormente independiente de, la experiencia. Por lo tanto, los medios por los cuales se obtiene el conocimiento último, no son empíricos. Los idealistas de varias corrientes, se apoyan fuertemente en la intuición, la revelación y el racionalismo para obtener y exten-

der el conocimiento. Estos métodos son los más apropiados para manejar la verdad como idea, que es la posición epistemológica básica del idealismo.

Los valores del mundo ideal. La axiología del idealismo está firmemente arraigada en su perspectiva metafísica. Si la realidad última está más allá de este mundo, y si hay un Yo Absoluto que es el prototipo de la mente, entonces el cosmos puede concebirse en términos de macrocosmos y microcosmos. Desde este punto de vista, el macrocosmos puede concebirse como el mundo de la Mente Absoluta, mientras que esta tierra y sus experiencias sensoriales pueden concebirse en términos de microcosmos: una sombra de aquello que es la realidad última. En tal concepción, debería ser evidente que tanto los criterios éticos como los estéticos acerca de lo bueno y de lo bello, serían externos a la humanidad, e inherentes a la naturaleza misma de la realidad última, y deberían basarse en principios fijos y eternos.

Para el idealista, la vida ética puede concebirse como una vida vivida en armonía con el universo. Si el Yo Absoluto se considera en términos de macrocosmos, entonces el yo humano individual puede identificarse como un yo microcósmico. En este caso, la función del yo individual sería llegar a ser tan semejante al Yo Absoluto como sea posible. Si el Absoluto se ve como la más ética de todas las cosas y personas, o como Dios que es perfecto por definición, y por lo tanto moralmente perfecto, el epítome idealista de la conducta ética podría estar en la imitación de ese Yo Absoluto. La humanidad es moral cuando está de acuerdo con la Ley Moral Universal, que es una expresión del carácter del Ser Absoluto. Un problema se suscita cuando se intenta descubrir la Ley Moral. Este problema no es difícil para los idealistas religiosos que aceptan la revelación como una fuente de autoridad. Por otra parte, esto le plantea un problema al idealista con una orientación secular. El imperativo categórico de Kant⁷ puede concebirse como un medio de llegar a la Ley Moral por medios diferentes a los de la revelación.

La estética del idealista también puede verse en términos del macrocosmos y del microcosmos. El idealista considera como bella la aproximación o la reflexión del ideal. El arte que intenta expresar lo absoluto es clasificado como estéticamente deseable. Los artistas procuran captar los aspectos últimos y universales en su obra. La función de las formas artísticas no es retratar literalmente el mundo para nuestra sensibilidad, sino describirlo, como lo ve el Yo Absoluto. El arte es un intento de captar la realidad en su forma perfecta. Desde este punto de vista, la fotografía, en general, no debería ser considerada una verdadera forma de arte, pues su objetivo es describir las cosas tal como ocurren en nuestra experiencia. El arte, desde el punto de vista idealista, puede verse como una idealización de las percepciones sensoriales.

El idealismo y la educación

En términos de la metáfora idealista, el estudiante puede verse como un yo microcósmico que está en proceso de llegar a ser más semejante al Yo Absoluto. En un sentido, el yo individual es una extensión del Yo Absoluto, y como tal, tiene los mismos atributos en forma no desarrollada. Motivacionalmente, el alumno idealista "se caracteriza por... la voluntad de perfeccionarse. Cualquier cosa que haga, lo hace tan bien como pueda... Lucha por la perfección porque la persona ideal es perfecta".s

En un universo cuya realidad se centra en la idea y la mente, el aspecto más importante de los alumnos es su intelecto; son mentes microcósmicas. Es al nivel de la mente al que el esfuerzo educacional debe orientarse inicialmente, pues el verdadero conocimiento puede obtenerse únicamente a través de ella. Fue desde esta perspectiva que Platón proclamó que en el mejor de todos los mundos posibles, los gobernantes debieran ser filósofos. ¿Por qué? Porque solamente ellos se habían relacionado con el mundo de la realidad última que está más allá del mundo sensorial. Debido a sus puntos de vista filosóficos, los idealistas se concentran en el desarrollo mental del estudiante.

En una escuela idealista, los maestros tienen una posición crucial. Son los maestros quienes sirven a los estudiantes como ejemplos vivientes de lo que pueden llegar a ser. Los maestros están más cerca del Absoluto que los estudiantes, porque tienen más conocimiento acerca del mundo último de la mente. Saben más acerca de la "realidad" y, por lo tanto, pueden actuar como intermediarios entre el yo microcósmico del estudiante y el Yo Absoluto macrocósmico. La función de los maestros es transmitir el conocimiento de la realidad y ser ejemplos del ideal ético. Son modelos para los estudiantes, tanto intelectual como socialmente.

El tema de estudio del idealismo se considera en términos de su posición epistemológica. Si la verdad es idea, entonces el currículo debe formarse alrededor de aquellas materias que pongan a los estudiantes en contacto con las ideas. El currículo idealista enfatiza, por lo tanto, el estudio de las humanidades. Para muchos idealistas, el estudio apropiado para las personas es la humanidad. La historia y el estudio de la literatura se encuentran en el centro de su sistema curricular, porque esas materias ayudan más a los estudiantes en su búsqueda del hombre y la sociedad ideales. Las matemáticas puras constituyen también una disciplina apropiada puesto que se basan en principios universales a priori y proveen métodos para tratar con las abstracciones.

Las palabras, ya sean habladas o escritas, forman las bases para el método idealista de la instrucción, porque es a través de ellas que las ideas

se transportan de una mente a otra. El objetivo de este método podría definirse como la absorción de las ideas. La biblioteca tiende a ser el centro de la actividad educativa en la escuela idealista. Es en la biblioteca donde los estudiantes se ponen en contacto con las ideas verdaderamente significativas del mundo. El aula de clases, en un sentido, puede verse como un brazo operativo, o una extensión de la biblioteca, un lugar en el cual los libros y las ideas todavía forman el centro de la atención. La metodología del maestro en el aula se ve a menudo en términos de conferencias, en un contexto en el cual el conocimiento está siendo transferido verbalmente del maestro al estudiante. Los maestros son también aptos para iniciar discusiones mediante las cuales ellos y sus alumnos manejan las ideas de las lecturas y las clases mientras llevan los conceptos hasta un enfoque más agudo y preciso.

El maestro idealista no estaría especialmente interesado en un viaje de estudios a la lechería local, o por la enseñanza de la mecánica automotriz en la escuela de nivel medio, pues tales actividades están en la periferia del verdadero significado de la vida, y tratan más con el mundo sensorial de las sombras que con la realidad última. No son, por lo tanto, actividades "educacionales" propiamente dichas.⁹

Los detractores del idealismo han señalado que este tipo de educación es como una torre de marfil de la experiencia. Tal crítica no molesta a los idealistas, quienes afirman que el verdadero propósito de las escuelas y las universidades es proporcionar un lugar donde la mente puede "pensar" y "conocer" sin ser molestadas por las experiencias transitorias de la vida diaria. lo

No debería sorprendernos que el idealismo, con su énfasis en las ideas del pasado (especialmente las ideas relacionadas con el Absoluto), tenga un impacto social conservador. Para el idealismo, el mundo inmutable de la Realidad última es de un orden superior al mundo transitorio de los sentidos. La humanidad, cuando llega finalmente a ponerse en contacto con las ideas inmutables de la realidad, debe ordenar su vida para ponerla en el contexto de ella. Para el idealista, la función social de la escuela es preservar la herencia y transmitir el conocimiento del pasado. La escuela no es un agente de cambio. Es, más bien, un sustentador del status quo.

REALISMO

Trasfondo histórico

El realismo es, hasta cierto punto, una reacción contra lo abstracto y lo irreal del idealismo. El punto de partida básico para el realista es que los objetos de nuestros sentidos tienen existencia propia, independientemente de que sean conocidos o no por una mente. La diferencia fundamental entre

el realismo y el idealismo podría ilustrarse a través del ejemplo de un árbol en una isla desierta. El idealista diría que tal árbol existe solamente si está en alguna mente (incluyendo la mente de un ser trascendente), o si existe un conocimiento de él. El realista, por su parte, sostiene que independientemente de que alguien esté pensando en el árbol, el tal existe: la materia es independiente de la mente.

El realismo bien definido, encuentra su génesis en Aristóteles (383-222 a.C.), discípulo de Platón. Por un lado, Aristóteles fue profundamente influido por Platón; pero por el otro, su pensamiento mostró una divergencia clara del idealismo Platónico. Aristóteles sostuvo que los constituyentes básicos de todos los objetos eran la forma y la materia. La forma puede equipararse con la concepción de la idea de Platón, mientras que la materia puede concebirse en términos del material que compone cualquier objeto sensorial particular. Según Aristóteles, la forma puede existir sin la materia (ejemplo, la idea de Dios o la idea de una mesa), pero no puede existir la materia sin la forma. Aristóteles no menospreció la importancia de la forma o de las ideas. Su separación radical del pensamiento de su maestro surgió con la creencia de que una comprensión mejor de las ideas universales podría obtenerse a través del estudio de las cosas particulares o de la materia.

Fue el enfoque de Aristóteles, de la posibilidad de llegar a la concepción de la forma universal a través del estudio de los objetos materiales, lo que lo condujo a poner la estructura básica de lo que con el tiempo llegó a ser las ciencias físicas, biológicas y sociales. Aristóteles fue un gran organizador y un gran clasificador. Es posible que hasta el estudiante universitario de primer grado haya visto el nombre de Aristóteles en la historia de disciplinas tan diversas como física, botánica, zoología, sociología, psicología, lógica, y los diferentes aspectos de la filosofía formal. En Aristóteles, se encontraron las razones fundamentales sobre las cuales se han desarrollado las ciencias modernas.

El realismo encontró su camino hacia el mundo moderno, mayormente a través de la influencia de la metodología inductiva de Francis Bacon (1561-1626) (el método científico), y de la proposición de John Locke (1632-1704) de que la mente humana es una hoja en blanco (tabula rasa) que recibe las impresiones desde el ambiente. Tal vez Harry S. Broudy ha propuesto el argumento más fuerte en favor del realismo en la educación moderna."

Posición filosófica del realismo

Una realidad de las cosas. Para el realista, la realidad última no está en el reino de la mente. El universo se compone de materia en movimiento, por

lo tanto, es el mundo físico en el cual el hombre vive, lo que constituye la realidad. Este es un enfoque directo del mundo de las cosas que operan de acuerdo con leyes que se derivan de la misma estructura del universo. El vasto cosmos, funciona a pesar del hombre y de su conocimiento. El universo no es diferente a una máquina gigantesca en la cual el hombre es al mismo tiempo participante y espectador. Las leyes que controlan el cosmos no solamente gobiernan el universo físico, sino también operan en las esferas morales, psicológicas, sociales, políticas y económicas. En otras palabras, el realista ve la realidad en términos de cosas que operan de acuerdo con la ley natural. En sus diversas configuraciones, el realismo se encuentra en la base filosófica de gran parte de la ciencia moderna.

La verdad a través de la observación. La epistemología del realismo es un enfoque del mundo basado en el sentido común y que fundamenta sus métodos en la percepción sensorial. W E. Hocking nota que "el realismo, como temperamento general de la mente, es una disposición a mantenernos a nosotros y a nuestras preferencias fuera de nuestro juicio de las cosas, dejando a los objetos hablar por ellos mismos".¹²

Para el realista, la verdad se considera como un hecho observable. La percepción de los sentidos es el medio para obtener conocimiento.¹³ El realismo utiliza el método inductivo para investigar el mundo natural y las observaciones para llegar a los principios generales. El realista procura descubrir la forma como funciona el mundo, examinándolo. Se cree que la ley natural así descubierta está entrelazada en la naturaleza misma de la realidad. Puede concebirse como absoluta, anterior a la experiencia del hombre, e inmutable. Desde esa perspectiva, la existencia de "la ley natural", para el realista, puede considerarse como de la misma magnitud que la Mente Absoluta, para el idealista. Ambas posiciones son concepciones de la última y "externa" naturaleza de la verdad y la realidad. El realismo se vuelve hacia la teoría de la correspondencia en busca de una validación de su conceptualización de la verdad; es decir, es verdad todo aquello que es corroborado por los hechos, tales como los percibe el observador.

Valores de la naturaleza. De acuerdo con el realista, los valores también se obtienen a través de la observación de la naturaleza. A través de un estudio del orden natural, puede llegarse al conocimiento de las leyes que proveen las bases para los juicios ético y estético. Los valores derivados de esta fuente son permanentes, puesto que están fundados en un universo estable, aún cuando, desde el punto de vista humano, siempre es posible conocerlo mejor.

La base ética del realismo puede considerarse como la ley de la naturale-

za. La naturaleza, afirma el realista, tiene una ley moral. Todos los hombres tienen esa ley, o a lo menos tienen la posibilidad de descubrirla. Del mismo modo que la gravedad es una ley universal en el mundo físico, la oferta y la demanda constituyen una ley en el reino de la economía. Fue con este concepto de la ley moral en mente que Thomas Jefferson se refirió a los "derechos inalienables" de los individuos. La humanidad debe volverse hacia la naturaleza en busca de una definición más clara de estos derechos.

La naturaleza también contiene los criterios para la belleza. Una forma de arte bella, desde el punto de vista del realismo, refleja la lógica y el orden del universo. En un sentido está "representando", o presentando de nuevo, más la racionalidad de la naturaleza, tal como se revela en un modelo, equilibrio, línea y forma. En la pintura, el objeto de los artistas debería ser recrear lo que perciben con tanto realismo como les sea posible. Desde esta perspectiva, la fotografía definitivamente califica como una forma del arte.

Realismo y educación"

Para el realista, los alumnos se consideran como organismos funcionales que pueden, a través de la experiencia sensorial, percibir el orden natural del mundo, y de ese modo ponerse en contacto con la "realidad". Los alumnos pueden ver, sentir y probar. El mundo es una "cosa", y los alumnos pueden conocerlo a través de sus sentidos.

Muchos realistas ven a los estudiantes como personas sujetas a la ley natural, y no tienen, por lo tanto, libertad de elección. Los estudiantes, afirman esos exponentes del realismo, responden a un estímulo ambiental. No es raro encontrar realistas que abogan por una psicología conductista. En su forma más extrema, este enfoque ve a los estudiantes como parte de la gran maquinaria universal. Tales estudiantes pueden programarse en forma similar a la programación de una computadora. Por supuesto, puede ser que esta programación no tenga éxito al principio. En tal caso, los estudiantes deben ser reforzados, disciplinados y formados hasta que hayan aprendido a dar las respuestas apropiadas.

Si se considera al estudiante como un espectador que contempla la máquina universal, entonces el maestro puede verse como un observador más sofisticado, que sabe mucho más acerca de las leyes del cosmos. La función del maestro, por lo tanto, es dar al estudiante información precisa acerca de la realidad, en la forma más rápida y eficiente. Por esta razón, los prejuicios y la personalidad mismos del maestro deberían manifestarse lo menos posible. La función de la enseñanza es demostrar las regularidades y leyes de la naturaleza y transmitir al estudiante aquellos hechos del mundo

natural que se hayan verificado a través de la investigación.

De acuerdo con esta perspectiva metafísica y epistemológica, el currículo en la escuela realista enfatiza las materias del mundo físico, enseñadas de tal forma, que el orden subyacente en el universo sea evidente. Las ciencias están en el centro del currículo realista puesto que las leyes de la naturaleza se entienden mejor a través de las materias basadas en la naturaleza. Las matemáticas también encuentran un lugar central en el pensamiento curricular realista, porque son un ejemplo del orden formal más elevado. Las matemáticas constituyen un sistema simbólico, preciso y abstracto para describir las leyes del universo.

La concepción realista del universo, con su énfasis en los estudios estadísticos y cuantitativos, ha moldeado en gran medida mucho de nuestro conocimiento de las ciencias sociales. El realista concibe el currículo en términos de conocimiento mensurable. Muchos realistas han aceptado como credo la posición adoptada por Edward L. Thorndike en 1918: "Todo lo que existe, existe en alguna cantidad. Conocerlo completamente involucra tanto su cantidad como su cualidad".¹⁵

Por lo tanto el foco central del currículo realista está en los hechos demostrables y en el marco estructural de las disciplinas académicas que dan significado a esos hechos.¹⁶ La "información simbólica" (lenguaje y matemáticas), es también importante en el currículo, porque provee "la entrada a una disciplina académica" así como a un sistema codificado para transmitir o acumular conocimiento.¹⁷

El método pedagógico de los realistas está relacionado estrechamente con su epistemología. Si la verdad se obtiene a través de la percepción sensorial, entonces las experiencias de aprendizaje deberían organizarse, en gran medida, de modo que se utilicen los sentidos. Fue desde esta perspectiva que Juan Amós Comenio, el obispo y educador moravo del siglo XVII, llegó a ser famoso por su *Orbis Pictus*, en la cual asombró al mundo educacional al sugerir que las ayudas visuales -cuadros- deben usarse al enseñar a los jóvenes el vocabulario del latín. En la última parte del siglo XVIII y la primera del siglo XIX, Johann Heinrich Pestalozzi hizo dar al método realista un paso gigantesco cuando propuso el uso de lecciones objetivas físicas en el aula, ya que los estudiante aprenderían mejor sintiendo, oliendo y oyendo un objeto, además de verlo.

El realista moderno favorece las demostraciones en el aula, los viajes de estudio, y el uso de ayudas audiovisuales cuando los viajes al campo no podrán practicarse o consumirían demasiado tiempo. Esto no significa que el realista niegue la validez del conocimiento simbólico (tal como se encuentra en

los libros). Más bien, implica que el símbolo no tiene estatus existencial, sino que se ve, simplemente como un medio de representar o comunicar hechos del mundo real.

El método de los realistas comprende la enseñanza cabal de los hechos, con el fin de fomentar la comprensión de la ley natural. Están interesados en que los estudiantes comprendan las leyes básicas de la naturaleza. En este enfoque, se apoyan fuertemente en la lógica inductiva al pasar de los hechos particulares de la experiencia sensorial a las leyes más generales que se infieren de esos datos.

El enfoque mecanicista del mundo de muchos realistas, también los lleva a favorecer la existencia de las máquinas pedagógicas y el aprendizaje programado. A través de una máquina, se le puede transmitir al estudiante, con rapidez y eficiencia, una gran cantidad de información. El concepto general de las máquinas pedagógicas es compatible con la idea de que el hombre es una máquina que puede ser programada. Desde esta perspectiva, mientras más objetiva y deshumanizada es la enseñanza, mejor es, pues los seres humanos son una fuente de error.

Debería ser evidente que la posición social de la escuela dentro del realismo se aproxima mucho a la de la escuela en el terreno del idealismo. El propósito de la escuela es transmitir el conocimiento que ya ha sido establecido por aquellos que tienen un concepto claro de la ciencia empírica y de las leyes naturales y sus funciones en el universo. La escuela realista se concentra en la conservación del patrimonio cultural, está interesada en la transmisión de los hechos demostrados y los marcos estructurales que les dan significado.

EL NEOESCOLASTICISMO

Trasfondo histórico

El escolasticismo fue un movimiento intelectual que se desarrolló en Europa Occidental entre los años 1050 y 1350. Este movimiento se gestó primero entre algunas órdenes monásticas, pero cuando las universidades surgieron en el siglo XIII, llegó a dominar el currículo. Los eruditos escolásticos no estaban tan interesados en la búsqueda de nuevas verdades, como en probar las verdades existentes a través de los procesos racionales.

Uno de los eventos más importantes que estimuló el desarrollo del escolasticismo, fue la aparición de los escritos de Aristóteles en la Europa cristiana. La mayoría de sus escritos se habían perdido para el mundo cristiano durante la Edad Media. Habían sido preservados, sin embargo, en el mundo islámico, fuera de los límites del cristianismo medieval. Los pocos escritos e ideas de

Aristóteles que habían estado disponibles para la Europa cristiana, habían sido grandemente descuidados. La teología y la filosofía medievales se habían fundamentado sobre la síntesis agustiniana del pensamiento platónico y del cristianismo primitivo.

En el siglo XII, sin embargo, las traducciones de Aristóteles y los comentarios árabes y judíos acerca de sus obras, comenzaron a aparecer en Europa Occidental. Estas nuevas ideas no estaban siempre en armonía con el pensamiento cristiano aceptado, y la filosofía aristotélica se convirtió en algo tan divisivo para la cristiandad medieval, como el darwinismo para el cristianismo del siglo XIX. Pronto llegó a ser evidente que esos dos cuerpos de conocimiento, el cristianismo medieval y el aristotelismo, tenían que armonizarse. Los escolásticos trataron de organizar sistemáticamente la información de la revelación a través del uso de la lógica deductiva aristotélica, y armonizar las ideas de la revelación con la filosofía de Aristóteles. En esencia, el escolasticismo puede verse como un intento de racionalizar la teología para apoyar la fe con la razón.

Tomás de Aquino (1225-1274) fue el erudito más destacado en esta crisis. Los resultados de su trabajo se han preservado en su *Summa Theológica*. El enfoque básico desarrollado por Aquino fue que una persona debería adquirir tanto conocimiento como fuera posible a través del uso de la razón humana y entonces apoyarse en la fe, en ese reino que está más allá del alcance de la comprensión del hombre. La filosofía de Aquino (tomismo) llegó a ser, con el tiempo, la posición filosófica oficial de la Iglesia Católica Romana.

La esencia del escolasticismo es el racionalismo. El neoescolasticismo es una forma nueva o actualizada del escolasticismo con su énfasis en, y su recurrencia a, la razón humana. El neoescolasticismo es, por lo tanto, la expresión moderna de una filosofía tradicional.

En el pensamiento educacional del siglo XX, el neoescolasticismo fue una posición filosófica que tenía dos ramas. El segmento más importante, en términos de establecimientos educativos, fue la rama religiosa que formó la subestructura de la filosofía educacional católica romana. En literatura, este segmento fue llamado a menudo "el realismo escolástico", "realismo religioso", y "neotomismo eclesiástico". Jacques Maritain fue un destacado defensor del neoescolasticismo religioso.

La segunda división, la rama secular, está representada por hombres como Mortimer J. Adler y Robert M. Hutchins.¹⁸ Sus creencias a menudo se denominan "humanismo racional", "realismo clásico" y "neotomismo secular". Las ideas educacionales básicas de esos grupos, encuentran una expresión unificada en la teoría de perennialismo, que discutiremos en el capítulo 6.

Posición filosófica del neo escolasticismo

Una realidad de la razón (y de Dios). Como se mencionó anteriormente, hay algunas diferencias de opinión entre los filósofos respecto a la clasificación de los neo escolásticos. Esto se debe, por una parte, al hecho de que el neo escolasticismo se superpone a otras posiciones filosóficas y, por otra, al hecho de que tiene dos raíces distintas. La primera de esas raíces es Aristóteles, quien puso los fundamentos del realismo. La segunda raíz es Aquino, que hizo la síntesis de la filosofía aristotélica y el cristianismo.

Aristóteles puso los fundamentos del neo escolasticismo a través de su concepción del hombre como un animal racional y de su desarrollo de la lógica deductiva. Para Aristóteles la pregunta más importante que puede hacerse el individuo es acerca de las cosas y su propósito. Sostuvo que, puesto que el hombre es la única criatura dotada con la habilidad de pensar, el más elevado propósito del hombre es usar esa habilidad. Aristóteles también enseñó que el universo tiene orden y diseño, y que todo efecto tiene una causa. El diseño, el orden y las relaciones de causa y efecto en el mundo, afirmó, señalan a una Primera Causa o un Motor Estático. Aquino igualó el Motor Estático de Aristóteles con el Dios cristiano. Dios, sugirió Aquino, es razón pura, y el universo que creó es, por la tanto, también razón. Los seres humanos, como animales racionales, viven en un mundo racional que son capaces de comprender.

La metafísica del neo escolasticismo es una moneda con dos caras. En un lado está el mundo natural, abierto a la razón. Por el otro, está el reino sobrenatural, que puede comprenderse a través de la intuición, la revelación y la fe. Los científicos se relacionan con el aspecto natural, pero el lado espiritual está más allá de su alcance. Los neo escolásticos sostienen que la naturaleza del universo es permanente e inmutable.

La verdad a través del racionalismo (y la inspiración). Si, como afirman los neo escolásticos, la mente racional humana está orientada naturalmente hacia la racionalidad del universo, entonces se concluye que la mente puede captar ciertas verdades por sí misma: puede captar la verdad intuitiva. Las verdades intuitivas o autoevidentes, postulan los neo escolásticos, se encuentran en proposiciones analíticas. Ejemplos de proposiciones analíticas son "Dios es bueno" y "dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí". Esta clase de proposiciones en las cuales se analiza el predicado aparte del sujeto, no tienen que ser probadas por la experiencia. Uno no necesita trazar dos líneas iguales a una tercera y entonces medirlas para ver si son iguales. El intelecto revela que esto es verdad: es autoevidente y ha sido intuido como verdadero.

Una segunda forma de verdad para el neoescolástico se encuentra en los juicios sintéticos. La verdad sintética depende de nuestra experiencia. Un ejemplo de un juicio sintético es: "San Francisco está a 5,207 kilómetros de Nueva York". Los juicios sintéticos pertenecen al ámbito de la ciencia y de la experiencia empírica. Deben ser probados, puesto que su predicado no está contenido en el sujeto. Por otro lado, las proposiciones analíticas son lógicas e intrínsecamente verdaderas.

Los neoescolásticos sostienen, en contraste con los empiristas, que las proposiciones analíticas forman los primeros principios y son, por la tanto, de un orden superior a las declaraciones sintéticas. Esas proposiciones autoevidentes abren un vasto campo de verdad para el neoescolástico que no puede ser alcanzado por la ciencia. Para el neoescolástico secular, la verdad se puede conocer a través de la razón y la intuición. La rama religiosa de este enfoque filosófico añade la revelación sobrenatural como una fuente de conocimiento que puede poner a los seres humanos finitos en contacto con la mente de Dios.

Las dos ramas del neoescolasticismo se apoyan fuertemente en la razón y en las formas deductivas de la lógica aristotélica. La inducción no se rechaza, sin embargo, puesto que la información obtenida a través de los sentidos forma parte de la materia prima que se usa en el pensamiento deductivo.

En resumen, debería notarse que los neoescolásticos creen en una jerarquía de la verdad. En el nivel inferior el hombre confía en la razón. Este es el ámbito de la naturaleza y de la ciencia, y es muy limitado. El nivel superior es el campo de los primeros principios y de la fe. Esas dos áreas a menudo se superponen y forman así dos rutas para la misma verdad. Por ejemplo, la existencia de Dios es un asunto de fe, aunque Aquino propuso cinco pruebas lógicas de la existencia de Dios en su *Summa Theológica*. Los neoescolásticos valoran más altamente aquellas verdades que son lógicas, permanentes e inmutables.

Valores relacionados con la racionalidad. Se ha dicho que la razón es la columna central tanto para la metafísica como para la epistemología neoescolástica. Y también lo es para su ética. La vida moral es la que está en armonía con la razón. Los seres humanos son básicamente seres racionales, y el bien hacer está controlado por la racionalidad. Las personas algunas veces están controladas, y también extraviadas, por su voluntad, deseos y emociones. Las personas buenas, sin embargo, son aquellas cuyos deseos y voluntad están subordinados a su intelecto; si saben lo que es correcto, lo harán, porque es razonable hacer lo que es bueno. La ética del neoescolasticismo podría considerarse como racionalidad en acción.

La teoría estética no es muy clara en la escuela neoescolástica de filosofía como lo es en otras. Esto puede deberse al hecho de que su énfasis en la naturaleza racional del hombre es antitética con las facultades de la voluntad y la emoción que generalmente asociamos con las formas del arte. Van Cleve Morris, después de notar la tendencia innata del hombre hacia la creatividad, ha resumido el enfoque neoescolástico del arte como "una intuición creativa, algo más bien místico, un sondeo del intelecto más allá de sí mismo", como si el arte intentara escapar de la razón, como en el arte y la poesía modernos 19. Este concepto está construido sobre el deseo del hombre de dar a su material el significado que ya está, en términos aristotélicos, potencialmente en él. El arte, por lo tanto, es autoevidente para los artistas. Ellos intuyen el significado del arte antes que captarlo lógicamente, aun cuando puedan apreciar una obra de arte a través del placer que da al intelecto.

El neoescolasticismo y la educación

Las dos ramas del neoescolasticismo son consistentes con la relación existente entre su postura filosófica y sus recomendaciones educacionales. El estudiante, para ambos grupos, es un ser racional que tiene un potencial natural para adquirir verdad y conocimiento. Los neoescolásticos religiosos también ven al alumno como un ser espiritual que puede relacionarse con Dios. La responsabilidad de la escuela es ayudar al estudiante a desarrollar esas capacidades.

La facultad psicológica es la perspectiva desde la cual el neoescolástico ve el potencial racional del estudiante. Desde este punto de vista, se considera que la mente tiene diferentes potenciales, o facultades, que deben desarrollarse cuidadosamente. Por lo tanto, la facultad de la razón es educada a través de la disciplina formal inherente en el estudio de aquellas materias que tienen organización más lógica; la facultad de la memoria se desarrolla dando a los estudiantes ejercicios de memorización, y la facultad de la voluntad se fortalece haciendo que los estudiantes se comprometan en tareas que requieran un alto grado de perseverancia para terminarlas. A través de tales procedimientos, se desarrollan las facultades y la voluntad se somete a la razón.

Los maestros, en un marco de referencia neoescolástico, se consideran como disciplinadores de la mente, con la capacidad de desarrollar la razón, la memoria y el poder de la voluntad en sus alumnos. La iniciativa en la educación, afirma el neoescolástico (de acuerdo con los idealistas y los realistas), descansa en el maestro. Es responsabilidad del maestro, junto con otras autoridades educacionales, decidir qué conocimientos debería adquirir el

alumno. Es útil si esta decisión está en armonía con el interés y la curiosidad del niño; pero el contenido de la materia, más que los deseos de los alumnos, es la parte más importante del esfuerzo educacional. La inteligencia demanda la disciplina del desarrollo y la comprensión de aquellos aspectos de la realidad que son permanentes e inalterables.

El neoescolástico eclesiástico ve la función de los maestros como la de guías espirituales y disciplinadores de la mente. Los maestros guían al niño, no sólo a través del terreno de la razón, sino también a través de la más importante esfera de la fe.

Los neoescolásticos seculares insisten en que, siendo que los seres humanos son seres racionales, el currículo debería dar prioridad al cultivo de sus aspectos racionales. La mente, por lo tanto, debe ser entrenada para pensar, y la educación debería centrarse en la agudización del intelecto de manera que los hombres sean capaces de entender la Verdad Absoluta del cosmos. La mente debe ser fortalecida y ejercitada para alcanzar esa Verdad.

Desde esta perspectiva, los neoescolásticos creen que aquellas materias que tienen una lógica interna, son las mejores para lograr los objetivos de la educación y deberían, por lo tanto, estar en el centro del currículo. Muchos neoescolásticos seculares consideran que las matemáticas constituyen el enfoque más próximo que la humanidad ha hecho a la Razón Pura. Las matemáticas no están contaminadas por las irregularidades de los asuntos ordinarios de la vida y, por lo tanto, se aproximan más a la naturaleza racional del universo.

Con un poco de menos precisión, pero de gran importancia en el fortalecimiento de la mente, están los idiomas extranjeros, especialmente aquellos que son más rigurosamente sistematizados. Por lo tanto, el Latín y el Griego han sido colocados, con frecuencia, en el vértice de los estudios lingüísticos recomendados, mientras que los idiomas modernos, menos regulados, están más abajo en la jerarquía. Otros temas de estudios considerados especialmente importantes, son la lógica y las obras literarias de las grandes mentes del pasado. La rama religiosa del neoescolasticismo concuerda básicamente con su pariente secular, pero se apresuraría a incluir el estudio sistemático del dogma y de la doctrina como materias de importancia primaria.

El tema de la tradición neoescolástica tiene dos funciones: (1) explicar el mundo al estudiante y (2) entrenar el intelecto para entender ese mundo. Su énfasis curricular lo ponen sobre aquellas materias que enfatizan los aspectos intelectuales y espirituales de la cultura.

La metodología neoescolástica se concentra, generalmente, en el entre-

namiento de las potencias intelectuales. Este enfoque se funda en el concepto de la disciplina mental. El intelecto se fortalece a través del ejercicio de b razón y la memoria con relación a la disciplina inherente de la materia. Algunos han ~do a este entrenamiento del intelecto, calistenia mental. La idea es paralela al fisicoculturismo. Del mismo modo que los músculos corporales se desarrollan a través del ejercicio riguroso, la mente se fortalece a través de los rigurosos ejercicios mentales. El entrenamiento de la voluntad para aceptar la idea de realizar naturalmente tareas exigentes, es un subproducto de la metodología.

Como otras filosofías tradicionales, el neoescolasticismo tiene una función social conservadora. A los ojos de muchos es una filosofía regresiva socialmente que enfrenta los problemas sociales modernos sobre la base de patrones de pensamiento del siglo XIII.

CRÍTICA Y PERSPECTIVA

A pesar de sus diferentes puntos de vista, las filosofías tradicionales tienen ciertas características en común. Cada una tiene a la metafísica como su preocupación básica, cada una sostiene que el universo contiene verdad de tipo objetivo y a priori que está esperando ser descubierta por el hombre, y cada una cree que tanto la verdad como el valor son eternos e inmutables más que relativos y transitorios.

Las filosofías tradicionales también tienen semejanzas y diferencias en la educación. Por ejemplo, cada una ve al maestro como una persona con autoridad que sabe lo que el estudiante debe aprender; cada una ha establecido un currículo basado en su versión de las materias "sólidas" que son "pesadas" en contenido intelectual; y cada una considera la educación y la escolaridad con actitud conservadora puesto que su función es transmitir la herencia del pasado a la generación presente.

Todas esas filosofías han hecho un impacto en la educación reciente. Ciertamente la literatura tradicional y el intelectualismo de la educación occidental, han sido fuertemente influidos por las presuposiciones idealistas y neoescolásticas. Uno de los capítulos interesantes en la historia de la educación, ha sido la batalla del realismo contra un idealismo y un neoescolasticismo atrincherados, mientras los educadores y filósofos realistas intentaban crear espacios en las instituciones educacionales para la experiencia sensorial y las ciencias. Esta batalla comenzó en el siglo XVIII, el siglo de las luces, la victoria final no se logró sino hasta el siglo XX. La influencia del darwinismo ayudó poderosamente al realismo en las fases finales de esta batalla. En el capítulo 6 veremos que el impacto de las filosofías tradicionales en la edu-

cación del siglo XX se sintió, mayormente, a través de la influencia del esencialismo, el perennialismo y el conductismo.

Desde una perspectiva cristiana parece claro que cada una de las filosofías tradicionales tienen algo de valor que ofrecer. El cristianismo, en sus variadas manifestaciones, se ha alineado a menudo ya sea con el idealismo, el neoescolasticismo o el realismo. Muchos filósofos y teólogos cristianos, por ejemplo, han igualado a Dios con el ser absoluto del idealismo, el Motor Inmóvil del realismo, o el Ser de la Razón Pura del neoescolasticismo. Los cristianos, tradicionalmente, también han tendido a apreciar los aspectos a priori de esas filosofías, junto con sus afirmaciones de la existencia de la certeza y la permanencia en el reino del conocimiento y del valor.

Por otro lado, muchos cristianos han sido perturbados por la dicotomía de lo espiritual y de lo material en el idealismo, y por el énfasis del idealismo y del neoescolasticismo en los aspectos mentales e intelectuales de la educación, en detrimento de los lados afectivos, físicos y vocacionales del hombre. Esto ha sido particularmente ofensivo para los cristianos que han considerado al hombre bíblico como unidad de atributos mentales, físicos y espirituales, y que han enfatizado la necesidad de un equilibrio en cada uno de esos aspectos en la educación. Estos cristianos encuentran que el énfasis idealista y neoescolástico sobre los aspectos mental y racional de la naturaleza del hombre no han provisto una base para la educación práctica y física. Más allá de estos puntos, otros han sostenido que el idealismo no provee una explicación adecuada para la existencia del mal en el mundo; y que tanto el neoescolasticismo como el idealismo han tendido a proporcionar una educación elitista para unos pocos y un entrenamiento vocacional para muchos en una comunidad cristiana que cree en el sacerdocio de todos los creyentes.

Otros cristianos han cuestionado las presuposiciones naturalistas del realismo que les parece que están más en armonía con el deísmo, el agnosticismo, o aun el ateísmo, que con el cristianismo personal. Encuentran aún mas perturbadora la tendencia del realismo a ser determinista y a minimizar la importancia de la humanidad en su intento de ser objetivo y científico. Desde el punto de vista de esos cristianos, la falta de una voluntad libre y de la dignidad humana implicada en el realismo, es deshumanizadora, y no armoniza con la revelación cristiana.

En conclusión, puede decirse que es posible que el cristianismo encuentre algo en cada una de esas filosofías que considere útil, verdadero o bueno. Es probable que también encuentre algunas cosas que no cuadran en el marco bíblico.

La tarea no es aceptar una de esas filosofías (o alguna otra), sino obtener una percepción de los temas básicos de la vida y algunas posibles respuestas a esos temas. Con esta elevada conciencia de las posibilidades y alternativas, la tarea de los educadores cristianos individuales es intentar desarrollar una filosofía personal que no solamente guíe su práctica pedagógica, sino que le provea una base para la toma de decisiones en todos los aspectos de su vida.

El capítulo 4 se vuelve de las filosofías tradicionales a las modernas. Las filosofías modernas enfocan los temas básicos de la vida desde una perspectiva diferente a la de las tradicionales, y sus respuestas proveerán una base más amplia, de la cual el cristiano individual puede comenzar a desarrollar su propia filosofía personal.

Notas:

1. William Ernest Hocking, *Types of Philosophy* [Tipos de filosofía], 3a. Ed. (Nueva York: Charles Scribner's sons, 1959), pág. 152.

2. En esta discusión del idealismo el lector debería notar que aunque hay muchos tipos de idealismo, tienen un énfasis común sobre las ideas y la mente. Las siguientes páginas se elaboran sobre las implicaciones de esta posición central y no intentarán analizar las variaciones internas dentro del enfoque idealista a los asuntos filosóficos y educacionales básicos. Este nivel de tratamiento servirá a los propósitos de este texto introductorio. Lo que se ha dicho con respecto a este enfoque simplificado del idealismo es aplicable a las otras corrientes filosóficas estudiadas.

3. Una presentación deleitosa y de fácil lectura del pensamiento de varios filósofos se encuentra en la obra de Jostein Gaarder, *Sophie's World: A Novel About the History of Philosophy* [El mundo de sofía: Novela acerca de la historia de la filosofía] (Londres: Phoenix House, 1995).

4. J. Donald Butler, *Idealism in Education* [Idealismo en educación] (Nueva York: Harper & Row, 1966); Herman Harrell Horne, *The Democratic Philosophy of Education* [Filosofía democrática de la educación] (Nueva York: The Macmillan Co., 1932).

5. Platón, *Republic*, [La república] 7.514.17.

6. Frederick C. Neff, *Philosophy and American education* [Filosofía y educación en Estados Unidos] (Nueva York: The Center for Applied Research in Education, 1966), p. 36.

7. Actúe sólo en armonía con una máxima que lo capacite al mismo tiempo para desear que fuera una ley universal.

8. Herman Harrel Horne, "An Idealistic Philosophy of Education" [Una filosofía idealista de la educación], en *Philosophies of Education*, [filosofías de la educación] Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación, Anuario No. 41, parte 1 (Chicago: University of Chicago Press, 1942), págs. 156-57.

9. Siguiendo las nociones aristocráticas de la sociedad y la educación que tenía Platón, los idealistas han tendido a considerar la educación formal como propia de una minoría selecta más bien que de las masas. Platón dividió a las personas en tres niveles básicos: los que vivían al impulso de sus apetitos, por sus pasiones o por sus actividades intelectuales. El tipo de educación por el que la mayoría de los idealistas se ha preocupado es el que sirve a quienes están, principalmente, gobernados por su intelecto. Los que están fuera de la élite intelectual deberían recibir estudios técnicos y vocacionales. Para las personas que están en este último grupo, la instrucción en el mundo de las cosas (sea mediante el entrenamiento laboral o las escuelas vocacionales) sería apropiada, ya que armoniza con sus necesidades y el alcance de sus mentes; mentes incapaces de trascender el mundo de la obscuridad.

10. Van Cleve Morris, *Philosophy and the American School* [La filosofía y la escuela nortea-

mericana], pág. 182

11. Harry S. Broudy, *Building a Philosophy of Education*, [El desarrollo de una filosofía de la educación] 2a. Ed. (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1961).

12. Hocking, *Types of Philosophy*, [Tipos de filosofía] pág. 225.

13. Debe notarse que el Nuevo Realismo y el Realismo Crítico difieren acerca de si la mente percibe el objeto o una representación de él. Esa diferencia, sin embargo, no es de mayor importancia para el nivel del argumento que sigue en este libro.

14. Un enfoque sistemático de este tópico se encuentra en Wm. Oliver Martin, *Realism in Education* [Realismo en educación] (Nueva York: Harper & Row, 1969).

15. Edward L. Thorndike, "The nature, Purpose, and General Methods of Measurements of Educational Products" [La naturaleza, el propósito y los métodos generales de medición de los productos educacionales] en *The Measurement of Educational Products, National Society for the Study of Education* (La medición de los productos educacionales, Sociedad nacional para el estudio de la educación) Anuario número diecisiete, Parte II (Bloomington, IL: Public School Publishing Co., 1918), págs. 16-17.

16. Gerald L Gutek, *Philosophical and Ideological Perspectives on Education* [Perspectivas filosóficas e ideológicas de la educación] (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1988), págs. 46-49.

17. Harry S. Broudy, *The uses of Schooling* [Los usos de la escolaridad] (New York: Routledge, 1988), pág. 81; Harry S. Broudy, "What Schools Should and Should not Teach" [Lo que las escuelas debieran o no debieran enseñar] *Peabody Journal of Education* [Revista Peabody de Educación] octubre, 1976, pág. 36.

18. Jacques Maritain, *Education at the Crossroads* [La educación en la encrucijada] (New Haven, CT: Yale University Press, 1943); Mortimer J. Adler, "In Defense of the Philosophy of Education" [En defensa de la filosofía de la educación], en *Philosophy of Education* [Filosofía y educación] Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación, Forty-first Yearbook, parte I (Chicago: University of Chicago Press, 1942), pp. 197-249; Robert M. Hutchin, *The Higher Learning in America* [La educación superior en Estados Unidos] (New Haven, CT: Yale University Press, 1936).

19. Van Cleve Morris, *Philosophy and the American School* [Filosofía y la escuela norteamericana] págs. 266-67.

Las filosofías modernas y la educación

EL CAPÍTULO 3 EXPLORÓ las relaciones entre la educación y las filosofías tradicionales: idealismo, realismo y neoescolasticismo. Hicimos notar que las diferentes posiciones filosóficas conducen a variaciones en énfasis y prácticas educacionales. Este capítulo continuará examinando estas relaciones en términos de las posturas modernas del pragmatismo y el existencialismo.

Las filosofías tradicionales tenían una similitud básica por el hecho de que estaban preocupadas primariamente con la metafísica, es decir, el tema de la realidad. Las filosofías modernas propiciaron un cambio definitivo en la importancia jerárquica de las tres categorías filosóficas básicas. Este cambio fue estimulado por los descubrimientos de la ciencia moderna.

Durante siglos, el conocimiento y la perspectiva filosófica de la humanidad habían permanecido prácticamente estables. El conocimiento recién descubierto no era, generalmente, tan abundante ni de tal calidad como para que las sociedades tuvieran dificultades para encuadrarlo dentro de su cosmovisión y de su práctica diaria. Esta estabilidad comenzó a cambiar, sin embargo, en los siglos XVII y XVIII. Primero llegaron las nuevas teorías y los nuevos descubrimientos científicos. Estos fueron seguidos muy pronto por los avances tecnológicos que hicieron posible la revolución industrial,

peto también perturbaron la continuidad de los patrones sociales y filosóficos tradicionales del mundo occidental.

Durante los siglos XIX y XX; los avances en el conocimiento científico; con sus efectos correspondientes en la sociedad; continuaron acelerándose; y; como resultado, muchas personas llegaron a rechazar una realidad absoluta que fuera estática e incluso que pudiera ser conocida. Desde el punto de vista humano; a mucha gente le pareció que la verdad; lo mismo como el conocimiento humano de la verdad; son relativos y que no hay certezas universales.

Tal conclusión llevó a las filosofías modernas a evitar el tema de la realidad última y a centrarse en enfoques relativistas de la verdad y el valor; desde la perspectiva de los grupos sociales (Pragmatismo); y desde el punto de vista del individuo (Existencialismo). En el cambio de la metafísica, el pragmatismo propuso la epistemología como el tema filosófico central; mientras que el existencialismo ha movido su centro de prioridades hacia la axiología. Se verá que este cambio en los intereses filosóficos; ha producido grandes alteraciones en las ideas educacionales con respecto a la naturaleza del estudiante; la función del maestro; el contenido y el énfasis del currículo; los métodos preferidos de instrucción y la función social de la educación y la escuela.

PRAGMATISMO

Trasfondo histórico

El pragmatismo es la contribución amerinortecana a la historia del pensamiento filosófico. Alcanzó su clímax durante los últimos cien años y está asociado con nombres como: Charles S. Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) y John Dewey (1859-1952). Las filosofías tradicionales eran estáticas y tendían a dar razón de las cosas tal como estaban. La última mitad del siglo XIX; sin embargo; vio un cambio sin precedentes cuando la revolución industrial llegó a su apogeo. El industrialismo; la urbanización y las migraciones masivas de poblaciones fueron los factores centrales de la escena americana. El cambio parecía ser un hecho central de la existencia humana. El mundo intelectual vio el desarrollo y la amplia aceptación de las teorías biológica y social del darwinismo a medida que la gente procuraba manejar y racionalizar el concepto del cambio. El pragmatismo (también llamado -experimentalismo" e "instrumentalismo"), fue la reacción filosófica ante un mundo cambiante.

William James definió el pragmatismo como *"la aptitud de apartarse de las primeras cosas; principios; categorías; necesidades supuestas; ; y mirar hacia las cosas últimas; los frutos; las consecuencias; los hechos"*. † El prag-

matismo fue un crítico agudo de los antiguos sistemas de filosofía, que, afirman los pragmáticos, cometieron el error de buscar las esencias últimas, absolutas y eternas. Los pragmáticos enfatizaron la ciencia empírica, el mundo cambiante y sus problemas, y la naturaleza como la realidad omnibarcante y total, más allá de la cual su fe en la ciencia no les permitía ir.

El pragmatismo tiene antecedentes intelectuales en los pensadores griegos, como Heráclito (siglo V a.C.), quien postuló la inevitabilidad del cambio, y en los empiristas británicos (los siglos XVII y XVIII), quienes aseguraban que la gente sólo puede conocer lo que experimentan sus sentidos. El pensamiento pragmático en educación ha sido expresado en forma más influyente mediante los escritos de Dewey,² cuyas ideas estimularon la experimentación en la teoría y la práctica del siglo XX.

El impacto del pragmatismo en la educación moderna, se ha sentido más ampliamente a través de la influencia del progresivismo. El pragmatismo también ha afectado la educación tanto directa como indirectamente, a través del reconstruccionismo, del futurismo, la pedagogía crítica y el humanismo educacional. Todas estas teorías serán discutidas en el capítulo 6.

La posición filosófica del pragmatismo

Una realidad experiencial. Algunos pragmáticos niegan que su posición filosófica tenga siquiera una metafísica. Esto se debe, indudablemente, al hecho de que la metafísica tradicional ha estado interesada en el ámbito de la realidad "última" y "absoluta", más allá del alcance de la experiencia empírica del hombre. El pragmático, por otro lado, afirma que si hay tal orden de realidad, los seres humanos no tienen forma de conocerlo. Desde el punto de vista pragmático, la mente y la materia no son dos sustancias separadas e independientes. La gente sólo puede conocer la materia cuando la experimenta y reflexiona sobre esa experiencia con su mente. La realidad, por lo tanto, nunca está divorciada del conocedor humano.

Desde la perspectiva de los pragmáticos, el hombre vive en lo que Platón describió como la caverna de la percepción sensorial. Ésta, afirman, puede no ser la suma total de la realidad, pero, en todo caso, la caverna es todo lo que tenemos. Vivimos en un mundo de experiencia y no tenemos formas de saber si lo que algunas personas dicen que está más allá de la experiencia humana posee alguna verdad o realidad.

Con el paso del tiempo, la experiencia humana cambia y, por lo tanto, el concepto pragmático de la realidad también cambia. Su esquema metafísico no admite absolutos, tampoco principios *a priori*, o leyes naturales inmutables. La realidad no es una "cosa" abstracta. Más bien es una experiencia tran-

saccional que está cambiando constantemente. Como lo dijo William James: -el hombre vive en `un universo con la tapa quitada". Dewey, lo mismo que James, se apartó de las antiguas nociones de un mundo cerrado con límites fijos y posibilidades restringidas.

El pragmático señala que la realidad cosmológica ha estado cambiando a través del tiempo. Por ejemplo, la realidad cósmica por muchos siglos se centró en la teoría geocéntrica, que colocaba una tierra estacionaria en el centro del universo; y entonces la experiencia más amplia de Copérnico permitió el desarrollo de una "realidad" heliocéntrica; y subsecuentes extensiones de la experiencia en el siglo XX, llegaron a un nuevo punto de vista de la "realidad" centrada en la relatividad universal.

Por lo tanto, afirman los pragmáticos, la realidad no está fija sino en un estado constante de flujo, mientras se amplía la experiencia del hombre. Lo que es "real" hoy, puede no serlo mañana; porque la realidad no puede estar divorciada de la experiencia en la misma forma como la materia no puede estar separada de la mente. Vivimos en un universo dinámico que está sometido a un estado constante de cambio; y cosas como las leyes científicas, que se basan en la experiencia limitada del hombre, deben declararse en términos de probabilidades más bien que en términos absolutos.

La verdad como aquello que funciona. El pragmatismo es, básicamente, un quehacer epistemológico. El conocimiento, de acuerdo con el pragmático, está fundamentado en la experiencia. El hombre tiene una mente activa y exploradora, no pasiva y receptiva. Como resultado, el hombre no simplemente recibe el conocimiento; lo experimenta mientras interactúa con el ambiente. La búsqueda del conocimiento es, por lo tanto, una transacción. El ser humano actúa sobre el ambiente y entonces obtiene ciertas consecuencias. Aprende de esta experiencia transaccional con el mundo que lo rodea.

La exposición más clara y extensa del método epistemológico del pragmatismo para transformar la experiencia en conocimiento la presentó Dewey en *How we Think* [Cómo pensamos] (1910). De acuerdo con Dewey, el proceso del pensamiento reflexivo puede expresarse en cinco pasos.³ Primero, mientras el hombre se mueve activamente en la vida, se enfrenta con un problema o con situaciones perturbadoras que inhiben temporalmente su progreso. Esta situación produce un momento de duda o vacilación, durante el cual se inicia el proceso de pensamiento mientras la mente comienza a centrarse en el problema que tiene a mano.

El segundo paso es una intelectualización de lo que fue al principio una respuesta emocional a una actividad bloqueada. Durante esta fase, el individuo toma algunas medidas para diagnosticar la situación y captar la natura-

leza precisa del problema.

El tercer paso entraña un inventario de posibles soluciones. El individuo deja que su mente sugiera libremente soluciones potenciales al problema. Esas posibles soluciones toman la forma de "ideas guías" o hipótesis.

El cuarto paso es un ejercicio de razonamiento, puesto que las soluciones posibles de la tercera etapa se vislumbran en razón de sus probables consecuencias si se ponen en acción. La mente opera en una línea de pensamiento que va de causa a efecto en un intento de reducir las posibilidades a la hipótesis capaz de resolver exitosamente la dificultad corriente.

La quinta etapa se encarga de probar mediante la práctica la hipótesis más razonable, para ver si las consecuencias previstas en realidad se producen. Si la hipótesis o la respuesta propuesta funciona cuando se aplica al mundo de la experiencia, entonces es verdadera: la verdad es lo que funciona. Si una hipótesis no funciona o no capacita a la persona para resolver el problema, entonces la hipótesis no es verificada y no entra bajo la definición pragmática de la verdad. Si una hipótesis revisada resulta ser falsa, entonces la persona debe volver al menos al paso número cuatro y buscar la verdad en una hipótesis alterna.

Al llegar a este punto es importante reconocer que el conocimiento, desde la perspectiva pragmática, debe distinguirse cuidadosamente de lo que es una creencia. La autenticidad de lo que las personas afirman creer es un asunto que pertenece a la esfera privada, pero lo que afirman conocer deben poderlo demostrar ante cualquier observador imparcial y calificado. En otras palabras, las creencias son privadas, mientras que el conocimiento se considera en cualquier circunstancia como algo público. El pragmático hace notar que aunque algunas creencias pueden estar fundadas en el conocimiento, ciertamente muchas de ellas no lo están. Desde el punto de vista del pragmático, una declaración que pretende ser verdadera puede parafrasearse con la fórmula "si... entonces", que puede ser probada por la experiencia empírica pública.

La posición epistemológica pragmática no da lugar a cosas como conceptos a priori y Verdades Absolutas. El hombre vive en un mundo experiencial que se expande y cambia constantemente, y lo que hoy es aceptable puede ser una explicación insuficiente mañana. Por lo tanto, la verdad es relativa, y lo que es verdad hoy puede no serlo en el futuro o en un contexto situacional diferente.

Valores de la sociedad. La axiología del pragmatismo está relacionada directamente con su epistemología. Así como la humanidad es responsable por la verdad y el conocimiento, lo es también por los valores. Los valores

son relativos y no hay principios absolutos en los cuales podamos apoyarnos. Los valores cambian con la cultura. Esto no significa que la moralidad deba necesariamente fluctuar día tras día, sino que ningún precepto axiológico puede verse como universalmente obligatorio.

En el área de la ética, el criterio de una buena conducta podría definirse, desde la posición del pragmático, como la prueba social. Lo que es éticamente bueno es lo que "funciona". Debería notarse, sin embargo, que así como la prueba epistemológica es de naturaleza pública, la prueba ética está basada en el bien de la sociedad y no meramente en el bien personal privado. Por ejemplo, si mi meta es obtener riquezas, entonces podría asumir que podría ser bueno (lograría mi meta) si yo me convirtiera en un ladrón. En esta forma yo, personalmente, lograría el estatus de riqueza. Siendo que los resultados son satisfactorios, teniendo en cuenta que funcionaron para hacerme rico, podría sentirme tentado a pensar que mi felonía fue moralmente buena. Pero, afirma el pragmático, si bien esto funciona en el plano individual, no funcionaría para el sistema social completo, puesto que nadie sería capaz de acumular riquezas si todos los demás estuvieran robándola. Por lo tanto, cuando se coloca bajo la prueba pública, el robo no funciona y no puede ser definido como bueno o moral, puesto que haría de la vida civilizada una imposibilidad.

Por este enfoque de la ética, los primeros pragmáticos pudieron validar los últimos seis mandamientos (los que tratan de las relaciones entre las personas) del decálogo judeocristiano, mientras que ignoraron los primeros cuatro (los que tratan de la relación entre el hombre y Dios), que no podían probarse por medios empíricos. Esto fue un desarrollo crucial en su enfoque de la ética, por diferentes razones: (1) El sistema de valores éticos de la civilización occidental se basó en esos preceptos morales; (2) La educación moral había estado ligada a la tradición judeocristiana; (3) La forma aceptada de transmisión de esos principios morales, en su contexto religioso, estaba siendo minada por el darwinismo y la crítica bíblica; (4) Si la civilización habría de tener continuidad, sería necesario encontrar un nuevo fundamento para la moralidad, uno que pudiera enseñarse en las escuelas públicas. Los pragmáticos pusieron en circulación una prueba axiológica que, según creían, podría resolver este grave problema social.

No debería inferirse, de lo que acabamos de discutir, que los pragmáticos estaban en favor de cosas como, mandamientos universales o códigos morales. Al contrario, ellos abogaron por la idea de que el individuo aprendiera a tomar decisiones morales difíciles, no por un retroceso hacia antiguas reglas rígidamente prescritas, sino, más bien, determinando qué curso de acción

inteligente era probable que produjera los mejores resultados en términos humanos. Ocurre que los valores tradicionales del occidente podrían ser validados por el método pragmático, sólo si se despojaban al mismo tiempo de sus elementos "religiosos" no científicos, que no podían sujetarse a la prueba pública de la experiencia. De este modo, podría desarrollarse una nueva exposición razonada para la enseñanza de la ética tradicional en la que estaba llegando a ser una sociedad secularizada.

Los criterios estéticos para el pragmático, debían hallarse también en la experiencia humana, en oposición a las filosofías tradicionales que fundaron sus presupuestos estéticos más allá de los confines de la experiencia. Dewey, en *Art as Experience* [El arte como experiencia], da la clave para el enfoque pragmático de la estética. La forma como se llega a la evaluación estética puede llamarse "gusto social". Los conceptos de belleza dependen de lo que la gente siente cuando tiene una experiencia "estética". Si en la presencia de una obra dada, ven nuevos significados para la vida y tienen nuevas dimensiones de sentimientos que los capacitan para hacer un mejor contacto emocional con sus prójimos, entonces están en presencia de una verdadera obra de arte. Desde esta perspectiva, el pragmático aboliría la distinción entre bellas artes y artes prácticas. Estas dos categorías tradicionales entran en la experiencia humana y pueden conducir a una apreciación estética.

El pragmatismo y la educación

El elemento importante respecto a los alumnos, desde el punto de vista epistemológico de los pragmáticos, es que tienen experiencias. Son individuos que tienen experiencias, capaces de usar su inteligencia para resolver situaciones problemáticas. Los estudiantes aprenden cuando actúan sobre su ambiente, y son afectados, a su vez, por el ambiente cuando se someten a las consecuencias de sus acciones.

Para el pragmático, la experiencia de la escuela es una parte de la vida más que una preparación para ella. Como tal, la forma como la gente aprende en la escuela no es cualitativamente diferente a la forma como aprende en otras partes de la vida. Mientras se mueven a través de las labores diarias, los estudiantes enfrentan problemas que los hacen pasar a través de un "Acto completo de pensamiento reflexivo". El uso resultante de su inteligencia los hace crecer, y este crecimiento los capacita para interactuar con, y adaptarse a, su mundo cambiante. Sus ideas en desarrollo llegan a ser instrumentos para una vida de éxito.

Los maestros, en un contexto educacional pragmático, no lo son en el sentido tradicional del término. Es decir, no son individuos que "saben" lo

que los estudiantes necesitarán para el futuro y, por lo tanto, tienen la función de impartir tal cuerpo esencial de conocimiento para ellos. El pragmático afirma que nadie "sabe" lo que los estudiantes necesitarán, puesto que vivimos en un mundo que cambia constantemente. Este hecho, aunado a la idea de que no hay tal cosa como verdades a priori o absolutas que deban conocer todos los estudiantes, modifica la función del maestro.

Los maestros en una escuela pragmática, pueden considerarse como compañeros en el aprendizaje de la experiencia educacional, mientras la clase entera enfrenta diariamente un mundo cambiante. Los maestros, sin embargo, son compañeros de viaje más experimentados, y pueden, por lo tanto, verse como guías o directores de proyectos. Ellos aconsejan y guían las actividades surgidas de las necesidades sentidas de sus alumnos, y ejecutan esta función en el contexto de su experiencia más amplia y con el beneficio debido a ella. Pero, es esencial hacer notar que no basan las actividades de la clase en sus propias necesidades.

Las filosofías educacionales tradicionales ponían la asignatura en el centro del foco educacional. Se suponía que el niño debía conformarse a las demandas de la estructura de las diferentes áreas curriculares. El pragmatismo rechaza este enfoque y coloca a los alumnos y sus necesidades e intereses en el centro del escenario. La asignatura, afirma el pragmatismo, debía elegirse con un ojo puesto en las necesidades del estudiante.

De acuerdo con Dewey y otros pragmáticos, el currículo no debería estar dividido en áreas restrictivas y no naturales. Debería, más bien, construirse alrededor de unidades naturales que surjan de las preguntas y experiencias de los alumnos. Las unidades específicas de estudio podrían variar de una clase del cuarto grado a la siguiente; pero la idea era que las asignaturas tradicionales de la escuela (arte, historia, matemáticas, lectura, etc.), pudieran entretenerse en una técnica de solución de problemas que utilizara la curiosidad innata de los estudiantes para aprender las materias tradicionales, mientras trabajaran en la solución de problemas y en temas que fueran de interés para ellos en su experiencia diaria.

La metodología, para el pragmático, se centra en dar al estudiante mucha libertad de elección, en la búsqueda de las situaciones experimentales (aprendizaje), que sean más significativas para él. El aula de clases (que no se estima como un marco "escolar", sino como cualquier lugar donde pueden ocurrir las experiencias), se considera como un laboratorio científico donde las ideas se ponen a prueba para ver si pueden verificarse.

Los viajes de estudio, dicen los pragmáticos, tienen claras ventajas sobre actividades como la lectura y las experiencias audiovisuales; pues el estu-

dante tiene una mejor oportunidad de participar en interacciones de primera mano con el ambiente. Es verdad que los viajes de estudio y otras experiencias semejantes con el ambiente consumen mucho tiempo. Por otra parte, se consideran más motivadoras, pues son intrínsecamente interesantes, y son más significativas porque involucran a la gente en experiencias directas más que indirectas. Por ejemplo, uno aprende más acerca de una lechería y de las vacas si va al establo y ordeña, huele y oye una vaca, que en una semana de lecturas y de observación del proceso en la pantalla del cine.

De este modo, la metodología del pragmático está en línea directa con su epistemología experimental. Una técnica favorita de los pragmáticos es el método del proyecto, que será descrito en la discusión del progresivismo.

Debiera hacerse notar que esta metodología experiencial no implica que todos los pragmáticos sean opuestos a los libros, bibliotecas, museos y otras fuentes organizadas de conocimiento. Dewey, por ejemplo, sostenía que todo estudio "en el principio" debería "caer dentro del campo de la experiencia de la vida ordinaria". Sin embargo, a medida que los estudiantes maduran y elaboran un conocimiento significativo basados en la experiencia, deberían ser capaces de ir al lugar donde pueden aprender mediante enfoques indirectos y lógicos, la materia organizada.

En otras palabras, el niño, de acuerdo con Dewey, debería avanzar, del aprendizaje basado en experiencias directas, a métodos de aprendizaje vicarios o indirectos. Estos métodos indirectos deberían ser significativos, ya que están contruidos sobre un conocimiento básico fundado en las experiencias significativas de la vida diaria.⁴

El plan de acción social de la escuela, tal como lo considera el pragmatismo, es el del liberalismo en el sentido de que los pragmáticos no temen el cambio social. De hecho, afirman que el cambio social es inevitable y que la función de la escuela debería ser enseñar a la generación más joven a manejar el cambio de una manera saludable. El objetivo de la escuela no es que los estudiantes memoricen un cuerpo de conocimientos y contenidos, sino, más bien, que aprendan a aprender, de modo que puedan adaptarse al mundo cambiante del presente y del futuro. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que el currículo de la escuela pragmática estará más interesado en el método que en el contenido.

El punto de vista político del pragmático es la democracia. Los pragmáticos consideran la escuela, idealmente, como un ambiente democrático para el aprendizaje y la vida, en el cual todos participan en el sistema de toma de decisiones, anticipando una participación más amplia en este procedimiento en la sociedad en general. Las decisiones de la sociedad y de la escuela en

este ambiente son evaluadas a la luz de sus consecuencias sociales, más que en términos de alguna tradición reverenciada. El cambio social, político y económico se ve como bueno si mejora las condiciones de la sociedad.

Neoprogmatismo

El pragmatismo clásico fue una fuerza influyente en los círculos filosóficos (especialmente norteamericanos) durante la primera mitad del siglo XX, pero en la década del 50 fue marginado por la Filosofía Analítica (ver capítulo 7). La Filosofía Analítica se mantuvo vigente por cerca de veinticinco o treinta años, pero las dos últimas décadas del siglo vieron la declinación del dominio analítico y el resurgimiento de las tendencias pragmáticas.

Una de las figuras centrales del resurgimiento fue Richard Rorty, quien en 1979 sacudió a sus colegas al dirigirse a la Sociedad Filosófica Americana y anunciar "el fin de la filosofía". Para Rorty, la filosofía, tanto en su forma tradicional como analítica, estaba muerta. Según él, los filósofos no tenían un conocimiento específico, ni acceso especial al conocimiento, ni métodos especiales para comprobar el conocimiento. El conocimiento, como él lo veía, no tenía base en ideas que correspondieran fielmente a la realidad. Tal correspondencia era pura ilusión. En el espíritu de William James, la conversación filosófica neopragmática estaría basada en creencias sociales satisfactorias, más que en "verdades una vez consideradas eternas, necesarias e incondicionales".⁵ Rorty propuso una filosofía que fuera una "conversación" continua acerca de asuntos significativos, más que una indagación referente a la certidumbre metafísica o epistemológica. Otros importantes neopragmáticos incluyen a Hilary Putnam en Estados Unidos y Jürgen Habermas en Alemania.

Si bien los filósofos neopragmáticos tienen sus diferencias, tienen también ciertas cosas en común que están en armonía con el pragmatismo clásico. Ese común denominador incluye (1) una actitud crítica hacia todo empleo de absolutos, (2) una insistencia sobre "una robusta pluralidad de experiencias, creencias y actividades de investigación, (3) un énfasis continuo en la responsabilidad ética, política y social, (4) un fuerte sentido de la condición precaria de la existencia humana, (5) un compromiso con la actividad democrática, (6) una fuerte necesidad de comunicar en un lenguaje que todas las clases sociales puedan entender y en el cual todos puedan participar, y (7) una mirada positiva a las posibilidades de la conducta humana basada en el "reconstruccionismo" filosófico.

Las ideas de los neopragmáticos se han sentido más directamente en el mundo educacional a través de algunas de las implicaciones del posmoder-

nismo (ver el capítulo 5), y especialmente mediante los diferentes programas de reforma establecidos bajo el paraguas de las pedagogías críticas (ver capítulo 6).

EXISTENCIALISMO

Trasfondo histórico

El existencialismo es uno de los recién llegados a la escena filosófica. Es producto casi total del siglo XX. En muchas formas, está más estrechamente relacionado con el arte y la literatura que con una filosofía formal. Eso se debe, indudablemente, a que se interesa profundamente en las emociones de los individuos, y no hace del intelecto su principal preocupación.

El existencialismo, debido a su naturaleza, es difícil, si no imposible de definir. Walter Kaufmann, uno de los existencialistas norteamericanos más perceptivos, presenta su "existencialismo *desde Dostoievsky hasta Sartre*", haciendo notar que:

El existencialismo no es una filosofía sino una etiqueta para muchas diferentes rebeliones contra la filosofía tradicional. La mayoría de los ° existencialistas "vivientes han repudiado esa etiqueta, y un confundido observador externo podría concluir que la única cosa que tienen en común es una aversión marcada el uno por el otro.⁷

El existencialismo no debe verse como una "escuela" de pensamiento en el mismo sentido de las otras cuatro posiciones filosóficas que hemos estudiado. Kaufmann ha identificado el corazón del existencialismo como: (1) la negativa a pertenecer a cualquier escuela de pensamiento; (2) el repudio de la suficiencia de los sistemas filosóficos y de los cuerpos de creencias; y (3) una marcada insatisfacción con las filosofías tradicionales como algo superficial, académico y apartado de la vida.⁸

El individualismo es la columna central del existencialismo. El existencialista no busca algo como un propósito en el universo. Solamente el individuo tiene propósitos.

El existencialismo encuentra sus raíces en las obras de Sóren Kierkegaard (1813-1855) y en Friedrich Nietzsche (1844-1900). Los dos hombres reaccionaron contra el impersonalismo y el formalismo del cristianismo eclesiástico y la filosofía especulativa de Hegel. Kierkegaard luchó para revitalizar el cristianismo desde el interior, elevando el lugar del individuo y el papel de la elección y el compromiso personal. Nietzsche, por otra parte, denunció el cristianismo, declaró la muerte de Dios, y elevó su versión del super hombre.

El existencialismo llegó a ser especialmente influyente después de la Segunda Guerra Mundial. Una búsqueda renovada del significado de la vida parecía especialmente crucial en un mundo que había sufrido una depresión prolongada y había sido despedazado por dos guerras globales de una magnitud sin precedentes. Otro estímulo para la renovada búsqueda del significado y sentido de la vida de parte de los existencialistas fue el impacto deshumanizante del industrialismo moderno. El existencialismo es, en gran medida, una protesta contra una sociedad que le ha robado al hombre su individualidad. Los portavoces más influyentes del existencialismo del siglo XX fueron Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Martin Heidegger, Jean Paul Sartre y Albert Camus.

El existencialismo, como un recién llegado al mundo de la filosofía, se ha centrado principalmente en temas filosóficos y aún no ha sido muy explícito en prácticas educacionales. Su relativo silencio en educación se ha debido también, indudablemente, a sus preocupaciones por el individuo más bien que por el grupo social. Algunas excepciones a esta negligencia de temas educacionales se pueden encontrar en las obras de escritores como Martín Buber, Maxine Greene, George Kneller y Van Cleve Morris.⁹

Los existencialistas han sostenido que la filosofía no es una actividad especulativa que puede desprenderse tranquilamente de la matriz de las realidades fundamentales de la muerte, la vida y la libertad. La filosofía que confía primariamente en el intelecto es rechazada por los pensadores existencialistas. La filosofía debe ser "informada por la pasión"; porque es en el estado de los sentimientos elevados que se descubren las realidades últimas. Así, Miguel de Unamuno puede condenar a aquellos que hacen filosofía sólo con su cerebro como "definidores y "profesionales del pensamiento".¹⁰

El existencialismo, entonces, no es una filosofía "sistemática". Como resultado, no comunica a los educadores un conjunto de reglas para ser dominadas o un programa para ser institucionalizado. Por otro lado, provee un espíritu y una actitud que pueden ser aplicados a la empresa educacional. Es desde esta perspectiva que consideraremos la filosofía subyacente del existencialismo.

El lector debería comprender, cuando estudiamos este tema, que los existencialistas generalmente no enmarcan sus pensamientos en términos metafísicos, epistemológicos o axiológicos. Hay, sin embargo, una posición desde la cual hablan. Es en ese espíritu cauteloso que se hace el siguiente análisis, con la clara comprensión de que los pensadores existencialistas objetarían cualquier análisis. Esta tarea es realizada por neófitos filosóficos que necesitan un punto de partida provisto por el análisis y con etiquetas, si han de obtener un fundamento desde el cual se desarrolle la idea y se hagan eva-

luaciones y comparaciones.

La posición filosófica del existencialismo

La realidad como existencia. La existencia individual es el punto focal de la realidad existencialista. Una forma de considerar el fundamento metafísico del existencialismo es contrastarlo con el principio neoescolástico que dice que la esencia precede a la existencia con relación al tiempo. Por ejemplo, algunos neoescolásticos han visto a Dios como el Creador de todas las cosas, incluyendo al hombre. Cuando Dios hizo a los seres humanos, afirman, tenía la idea de la humanidad (esencia) en mente antes de crear alguna persona en particular.

El existencialismo comienza invirtiendo esta prioridad, de modo que la existencia preceda a la esencia. Una persona primero es, y después intenta definir su esencia. Una persona le hace frente a un interrogatorio: "¿Quién soy?" y "¿Cuál es el significado de la existencia?", en un mundo que no da respuestas. El acto de la vida diaria es un proceso de definición de la esencia personal. A medida que una persona pasa por la vida cotidiana, realiza elecciones y desarrolla preferencias y aversiones. Es a través de esta actividad que define quién es como individuo. A través de este proceso una persona se da cuenta que es lo que elige ser. Los individuos enfrentan una existencia que no eligieron aceptar y confrontan la necesidad absoluta e ineludible de hacer decisiones responsables.

El foco de la realidad reside dentro del yo de la persona individual. Existir es el punto focal de la filosofía existencialista. Cada persona hace frente a las simples realidades de la vida, la muerte y el significado; y cada una tiene la libertad inefable de ser responsable de su propia esencia. Una persona no tiene autoridad externa a la cual recurrir; pues considera falsos a los sistemas *filosóficos*. Los filósofos tradicionales entregan la autenticidad del individuo a un sistema lógico, el cristianismo se apoya en Dios, el realista busca el significado en la naturaleza, y el pragmático confía en la comunidad. Todas esas avenidas son formas de arrebatarle al hombre la terrible realidad de ser responsable de sus decisiones. No le permiten al individuo aferrarse a la realidad crucial y primaria de su propia existencia y significado en un mundo sin significado aparte de esa existencia.

Jean Paul Sartre, un existencialista ateo, describe la difícil situación del hombre en esta forma:

Si el hombre, como lo concibe el existencialista, es indefinible, es porque, en principio, no es nada. Sólo después será algo, y él mismo se habrá hecho lo que será.

Así, no hay naturaleza humana, puesto que no hay Dios que la conciba. El hombre no es sólo lo que él mismo concibe ser, sino que también es sólo lo que él desea ser después que se ha abierto paso hacia la existencia. El hombre no es otra cosa que lo que él hace de sí mismo. Tal es el primer principio del existencialismo.¹¹

Algunos lectores reaccionarán contra la perspectiva existencialista con el pensamiento de que carece de sentido. Muchos existencialistas no se sentirían amenazados por ese problema; para ellos la vida no tiene que tener sentido intelectual: de hecho, podría llamarse "absurda".

La verdad como una elección. El hombre es el centro de la autoridad epistemológica en el existencialismo: no la humanidad como especie, sino las personas como individuos. El significado y la verdad no están contruidos en el universo. Más bien, es el hombre quien da significado a cosas como la naturaleza. Note por ejemplo, declara el existencialista, cómo las "leyes" de la naturaleza han cambiado a través de las edades, a medida que el hombre le ha otorgado diferentes significados. La gente tiene deseos de creer en significados eternos, y, como resultado, los individuos eligen creer lo que quieren creer.

Si la existencia precede a la esencia, entonces primero vino la persona individual, y entonces las ideas que el hombre ha creado. Todo conocimiento reside en el yo individual, y es el yo quien hace la decisión última acerca de lo que es verdadero. La verdad, por lo tanto, puede verse en términos de una elección existencial, que está basada en la autoridad del individuo.

Esta posición epistemológica es un alejamiento radical de las epistemologías tradicionales. Es interesante notar que algunos filósofos y teólogos cristianos y judíos han abrazado el existencialismo.¹² Debería comprenderse, sin embargo, que no son cristianos y judíos creyentes en el sentido histórico del término, pues ellos mismos son el sitio o lugar de autoridad, y no el Dios que está "allá afuera" y que ha dado tradicionalmente significado y dirección teológica al universo. Esos filósofos religiosos modernos han aceptado un enfoque que les permite actuar "como si" la autoridad y la realidad externa de Dios, tuvieran significado. Esto ha tenido su efecto en el enfoque tradicional hebreo cristiano de la revelación, que ha visto este don como la palabra autorizada de Dios hacia la humanidad. Desde el punto de vista religioso de los existencialistas, la Biblia puede considerarse como el informe de una serie de „encuentros" con Dios. Los individuos modernos, afirma, pueden también tener encuentros, que pueden ser tan válidos como los de Moisés, Abrahán o Pablo. Así, el significado de la autoridad de la Escritura, ha sido actualizado, modernizado y (en su uso tradicional), abolido en las manos de los existen-

cialistas religiosos.

Los valores del individuo. El foco de la filosofía existencialista está en el reino de la axiología, como el centro de la filosofía tradicional estaba en la metafísica, y como el énfasis del pragmatismo estaba en la epistemología. Si la metafísica existencial puede resumirse en la palabra existencia, y si este concepto de epistemología se analiza en términos de la palabra "elección", entonces se concluye que la mayor porción de las actividades de la vida y de las preocupaciones filosóficas, debe hallarse en el interés axiológico del individuo quien es un escogedor existencial.

El existencialista se enfrenta con la temible tarea de producir valores de la nada. Los individuos han sido lanzados a la vida sin su consentimiento y cada uno es libre de llegar a ser lo que desee. Las personas individuales no están determinadas. Más bien, están "condenadas a ser libres". Y a causa de esta libertad, cada persona es responsable por sus decisiones y acciones. En esta línea de pensamiento, Carl Rogers advierte que los individuos no pueden confiar ni en la Biblia ni en los profetas, ni en Freud ni en la investigación, ni tampoco en las revelaciones de Dios o en las decisiones de otras personas.¹³ Los individuos tienen experiencias personales y hacen decisiones privadas que son autoritativas. Los individuos no tienen excusas por sus acciones. Ninguna persona, según Sartre, "puede escapar" de su libertad y su responsabilidad.

En el terreno de la ética no hay absolutos, y no hay nadie que dicte la naturaleza de la buena conducta. Si hubiera tal autoridad externa, la vida sería mucho más sencilla, todo lo que un individuo tendría que hacer sería cumplir con los requerimientos. La angustia de ser libre para hacer decisiones éticas individuales ocurre porque el hombre debe hacer sus propias decisiones y hacerse responsable por ellas. No puede recurrir a ninguna fuente de autoridad fuera de sí mismo.

La angustia de la libertad responsable se siente mucho más cuando se llega a la comprensión de que los individuos pueden hacer decisiones que suelen ser peligrosas o dañinas cuando se ponen en práctica. Sin embargo, si los individuos pueden hacer decisiones peligrosas, también pueden hacer elecciones éticas capaces de contrarrestar aquellas ideas y acciones que han demostrado ser dañinas. Cada persona tiene el potencial para mejorar, emperorar, e incluso destruir la existencia humana.

Vivir la vida responsable incluye también la actuación sobre las decisiones personales, si es que el individuo ha de ser verdadero o auténtico. Las consecuencias desfavorables que puede encontrar una persona que vive de acuerdo a sus convicciones éticas, no son el principal problema a los ojos

del existencialista. Es importante actuar a pesar de las consecuencias. La única cuestión típicamente moral, afirma Sartre, es: "¿Cuál sería, aquí y ahora, lo menos falso que puedo elegir?"¹⁴ No actuar es ser irresponsable; es buscar un mundo sin tensión ni angustia. Los existencialistas notan que no hay tensión después de la muerte, pero que algunas personas tratan de hacer sus propias vidas semejantes a la muerte, evitando el conflicto a cualquier costo. Lo opuesto a la muerte es la vida; y la vida, para el existencialista, necesita un cierto grado de tensión mientras los individuos ponen en práctica sus condiciones éticas.

El punto de vista estético del existencialista puede describirse como una rebelión contra la norma pública. Cada individuo es la corte suprema con respecto a lo que es bello. Como en otras áreas de la existencia, nadie puede hacer decisiones por otros individuos. Lo que es bello para mí, es bello, y ¿quién puede contradecirme?

El existencialismo y la educación

El relativo silencio del existencialismo con respecto a la educación, notado previamente, no debería considerarse como una satisfacción con las escuelas. Al contrario, los existencialistas están bastante perturbados con lo que encuentran en la educación como institución. Notan rápidamente que mucho de lo que se llama educación, no es más que propaganda dirigida hacia una audiencia cautiva. También señalan que mucho de lo que actualmente pasa por educación, es realmente nocivo, puesto que prepara al estudiante para el consumismo o lo convierte en una pieza de la maquinaria de la tecnología industrial y de la burocracia moderna. En vez de ayudar al surgimiento de la individualidad y la creatividad, exclama el existencialista, la mayor parte de la educación sofoca y destruye esos atributos humanos esenciales.

En una filosofía que se subleva contra la reglamentación de los individuos, se espera, lógicamente, que el individuo sea el centro del esfuerzo educacional. Van Cleve Morris dice que la preocupación educacional existencialista debiera centrarse en ayudar al yo individual a obtener una completa idea de las siguientes proposiciones.

1. Soy un agente que *hace decisiones*, incapaz de evitar *elegir* mi camino durante toda la vida.
2. Soy un agente *libre*, absolutamente libre para establecer las metas de mi propia vida.
3. Soy un agente *responsable*, personalmente responsable por mis elecciones libres tal como están reveladas en la forma en que vivo mi propia vida.¹⁵

La función del maestro existencialista no será la del profesor tradicional. El maestro existencialista no se preocupará, primordialmente, por la transferencia cognitiva ni sentirá que es quien tiene las respuestas "correctas". Será, más bien, una persona que desea ayudar a los estudiantes a explorar las respuestas posibles.

El maestro estará interesado en la individualidad singular de cada estudiante. Se dará cuenta que no hay dos estudiantes iguales, y que, por lo tanto, no necesitan exactamente la misma educación. El existencialista procurará relacionar a cada estudiante en lo que Buber llama el trato "yo-tú", en vez de la relación "Yo-ello". Es decir, tales maestros tratarán al estudiante como un individuo con quien se pueden identificar personalmente, en vez de un "ello" que necesita ser dirigido externamente y llenado con conocimiento.

El maestro existencialista podría ser descrito como lo que Rogers llama un "facilitador". En este papel, el maestro respetará los aspectos emocionales e irracionales del individuo, y se esforzará en conducir a sus alumnos a una mejor comprensión de él mismo. Tales maestros, y los jóvenes que están con ellos, enfrentarán las preguntas últimas de la vida, la muerte y el significado, al explorar las experiencias humanas desde diferentes puntos de vista. En todas esas experiencias, tanto los maestros como los alumnos aprenderán y compartirán sus experiencias mientras incrementan la conciencia de sí mismos en un mundo mecanizado que trata de arrebatarles el yo y la individualidad.

El currículo en una escuela existencialista estará, por necesidad, abierto al cambio, pues el concepto de verdad del existencialismo está en constante expansión y cambio. Desde esta perspectiva, la elección del estudiante debería ser un factor decisivo en la selección de la asignatura. Esto no significa, sin embargo, que las materias tradicionales no encuentran lugar en su enfoque curricular existencialista. Más bien, indica una flexibilidad curricular opuesta a la jerarquía tradicional de materias en términos de importancia.

Los existencialistas concuerdan, en general, que las materias fundamentales de la educación tradicional, como las tres ^{R, 16} la ciencia y los estudios sociales, deberían estudiarse. Los así llamados temas básicos, son fundamentos del esfuerzo creativo y de la habilidad del hombre para entenderse a sí mismo. Esas materias básicas, sin embargo, deberían estar abiertas al desarrollo afectivo del estudiante, en vez de estar aisladas del significado y propósito personales como ocurre a menudo en la educación tradicional.

Las humanidades también ocupan un lugar muy destacado en el currículo existencialista porque agudizan la percepción de los mayores dilemas de

la existencia humana. Las humanidades desarrollan temas relacionados con la gente que hace decisiones con relación al sexo, el amor, el odio, la muerte, la enfermedad y otros aspectos significativos de la vida. Presentan un enfoque total del hombre tanto desde una perspectiva positiva como negativa y son, por lo tanto, superiores a las ciencias para ayudar al hombre a entenderse a sí mismo.

Más allá de las materias fundamentales y de las humanidades, el currículo existencialista es bastante abierto. Cualquier materia que tenga significado para un individuo, puede estar justificada en el curso de estudio.

Para el existencialista, la metodología tiene un número infinito de posibilidades. Ellos desapruaban la uniformidad de los materiales, el currículo y la enseñanza; y declaran que debería haber muchas opciones abiertas a los estudiantes que desean aprender. Esas opciones no deberían restringirse a la escuela tradicional, sino podrían ofrecerse en otros tipos de escuelas alternas, o en el área de los negocios, del gobierno o de los asuntos personales. Iván Illich propuso algunas sugerencias para las variaciones educacionales en su libro *Sociedad desescolarizada* (1970), que podrían ser muy apreciadas por algunos existencialistas.

El criterio de la metodología existencialista se centra alrededor de los conceptos de no coersividad, y en aquellos métodos que podrían ayudar al estudiante a encontrarse consigo mismo. Tal vez los prototipos de la metodología existencialista, podrían verse a través de enfoques como el de Carl Rogers en su libro *Freedom to Learn* [Libertad para aprender] (1979) o el de A.S. Neill, en su libro: *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing* [Un enfoque radical para la crianza del niño] (1960).

Los existencialistas no están preocupados, generalmente, con la política social de la educación o de la escuela. Su filosofía los lleva a un énfasis en el individuo más bien que en los aspectos sociales de la existencia humana.

CRÍTICA Y PERSPECTIVA

Las filosofías modernas del pragmatismo y el existencialismo, a pesar de sus diferencias, tienen varios puntos en común. En contraste con las filosofías tradicionales, las dos rechazan las consideraciones epistemológicas *a priori* y no dan importancia a los asuntos metafísicos últimos y a las esencias que están más allá del alcance de la humanidad. Además, ambas son relativistas en términos de valores y verdad, y humanísticas o centradas en el hombre. Una diferencia importante entre el pragmatismo y el existencialismo, es que el primero basa su relativismo y humanismo en la autoridad de la sociedad, mientras que el último enfatiza el papel del individuo.

En educación, las filosofías modernas también tienen semejanzas, además de las diferencias discutidas en este capítulo. Por ejemplo, ambas ven al maestro más como guía o facilitador que como figura de autoridad; ambas creen que el currículo debería centrarse en una o en otra forma alrededor de las necesidades del niño, más que alrededor de una concentración sólida de "verdades" inmutables; y ambos rechazan el papel de la escuela como una institución primariamente encargada de la transmisión del conocimiento pasado a las generaciones futuras.

El existencialismo y el pragmatismo han afectado la educación reciente. Por mucho, el mayor impacto lo ha hecho el pragmatismo. De hecho, la influencia pragmática ha producido una impresión notable en cada aspecto de la educación moderna: desde la arquitectura, el mobiliario del salón de clases y la actividad, se centran en un currículo que en todos los niveles de educación ha sido ampliado para incluir lo práctico y lo útil, además de lo académico. Muchos observadores han notado que el pragmatismo ha afectado la escuela en los Estados Unidos y en otros países. El impacto del existencialismo ha sido más reciente y, hasta ahora, menos dramático. Ciertamente, sin embargo, los movimientos en la educación alternativa, el humanismo educacional, y la desescolarización que surgieron en la década de 1970, han encontrado una gran parte de sus raíces en el existencialismo. Tanto éste como el pragmatismo tuvieron un renovado impacto en la educación de la década de 1990 a través del posmodernismo. Examinaremos ese impacto en el capítulo 5.

Desde un punto de vista cristiano, parece que tanto el pragmatismo como el existencialismo tienen algunos aspectos en creencia y práctica educativa que se relacionan con la filosofía cristiana y con sus implicaciones educacionales. El pragmatismo, por ejemplo, ha traído la filosofía "a la tierra", porque trata con los temas vivientes de la vida diaria. Al hacer esto, el pragmatismo ha intentado romper la dicotomía entre la formalidad académica y la vida diaria; una dicotomía que ha decretado la muerte a la espiritualidad viviente en quienes han separado los aspectos formales de las creencias religiosas de sus actividades cotidianas.

Más allá de esto, el pragmatismo ha resaltado la unidad de lo práctico y de lo teórico en educación, y ha dado a la gente un enfoque de ella que los ayuda a verla como un proceso de toda la vida que puede ocurrir en cualquier parte en vez de estar confinado a instituciones especializadas (escuelas). Muchos cristianos consideran que esos elementos, junto con otros aspectos del pragmatismo, están más en armonía con el pensamiento judeo-cristiano que con los marcos de referencia griegos adoptados por las filosofías tradicionales.

Muchos cristianos también han encontrado ciertos elementos del existencialismo que son congruentes con la revelación bíblica. Por ejemplo, el existencialismo es una rebelión contra la presión materialista y conformista de la sociedad moderna. El existencialista enfatiza la alienación del hombre de sí mismo, de sus amigos y de su mundo; junto con su necesidad de enfrentar los temas básicos de la existencia: vida, muerte y significado. El resultado de este énfasis lo ha llevado al autoexamen, a una concientización de la unidad de cada persona individual y la responsabilidad de cada individuo por hacer decisiones personales. Ciertamente esos aspectos del existencialismo están en el mismo corazón de lo que Jesús, Pablo y otros profetas bíblicos enfatizaron. En este sentido, los existencialistas no han desarrollado una nueva información, más bien han estimulado un enfoque más claro y han renovado el interés en preguntas y verdades antiguas, preguntas y respuestas que tienden a ser suavizadas por las sociedades burocráticas, las iglesias jerárquicas y las filosofías académicas formales.

Debería notarse, sin embargo, que lo que Paul Tillich llamó correctamente "los elementos existenciales en la teología cristiana primitiva" ¹⁷ y la filosofía existencial hecha y derecha, son dos entidades separadas. El cristianismo histórico ha descartado los aspectos existenciales de la situación difícil de la humanidad, pero ha visto esos elementos en un marco filosófico en el cual la realidad está centrada en Dios más que en el hombre, y la revelación es autoritativa más bien que solamente experimental y relativa, y los valores han sido dados por Dios más bien que escogidos por el hombre. Los individuos en la cristiandad histórica, han tenido la aterradora responsabilidad de decidir si se relacionan o no "con el Dios que está allí" y que ha hablado a la humanidad; pero el cristianismo no ha considerado a los individuos como poseedores de la autoridad de crear a Dios a su propia imagen o decidir leer el significado en su revelación.

El cristianismo histórico se ha centrado en la existencia de un Dios trascendente y en la autoritativa y precisa naturaleza de la revelación como se encuentra en la Biblia. Mucha gente moderna, sin embargo, ha llegado a creer que la Biblia esta fundamentada en mitos más que en hechos, y han tendido a verla como una producción del hombre más que una revelación de Dios. La creencia en la exactitud de la Biblia ha llegado a ser una imposibilidad para ellos, y han perdido, por lo tanto, los fundamentos de su fe. Su sentido de incapacidad, sin embargo, ha llevado a muchos de ellos a desear creer en Dios de cualquier manera. Esta creencia sin fundamento del "existencialista cristiano", se ha comparado con "un salto al vacío". El salto ha sido dado, no debido a las certezas religiosas, sino porque no hay alternativas satisfactorias

para las inadecuadas tendencias y las necesidades, < de los individuos en un mundo sin esperanzas. 18 Uno no puede más que apreciar la comprensión de Camus, quien identificó este frenético salto como un "suicidio filosófico" por individuos que no pueden hacerle frente a la realidad de lo absurdo y la desesperanza. Las personas completamente existenciales, dijo él, deben tener el valor para "vivir *sin apelación*" a lo que está más allá de ellos mismos. 19

El punto crucial en el cual se equivocan muchos cristianos al evaluar el existencialismo, es que no logran discernir la diferencia importante entre los "elementos existenciales" de la cristiandad histórica y el existencialismo como filosofía. Los primeros son básicos para el cristianismo histórico, mientras que el existencialismo como filosofía puede considerarse como su antítesis. Una gran dificultad para algunos cristianos con respecto a la comprensión del existencialismo, es que los existencialistas religiosos a menudo usan las mismas palabras (e.g., Dios, creación, o redención), como la cristiandad tradicional pero con diferentes significados. Es importante, por lo tanto, examinar las raíces filosóficas del escritor, y no obtener un mero conocimiento superficial de una obra a través del uso que hace el autor de algunas palabras particulares.

Los cristianos han encontrado que, por lo general, el pragmatismo tiene mucho menos atractivo que el existencialismo. Esto se debe a que el pragmatismo es, indiscutiblemente, naturalista y humanista. El pragmatismo, desde el principio, rechaza cierto conocimiento de la realidad que está más allá de la experiencia sensorial de los seres humanos. Por lo tanto, la mayoría de los cristianos ha considerado que tiene una perspectiva insuficiente de la realidad, la verdad y el valor.

Las implicaciones religiosas del pragmatismo han sido ilustradas por William James en su doctrina de la "voluntad de creer". Para James, ciertas doctrinas confortan y fortalecen, como, por ejemplo, la creencia en la existencia de Dios. Debido a esto, y a otras doctrinas que hacen lo mismo, ellas son útiles (funcionan). Es su utilidad la que establece su validez. 20

Muchos cristianos han considerado el argumento de James como algo muy distinto del cristianismo bíblico. Los cristianos están listos para aceptar que la creencia en Dios es consoladora; pero, afirman que es consoladora, porque Dios existe de por sí, no porque la idea de que Dios existe haga a la gente sentirse mejor. Elton Trueblood, en su crítica de las filosofías modernas, estaba en lo correcto cuando escribió: "'Prefiero creer' es una declaración no cristiana". 21

En conclusión, puede decirse que las filosofías modernas pueden llevar a

los cristianos a una elevada concientización de ciertos aspectos del mensaje bíblico que el cristianismo histórico, por causa de su alineación con la filosofía griega, ha pasado por alto. La tarea, una vez más, es no aceptar un paquete filosófico en su totalidad, que puede tener raíces filosóficas que son incompatibles con el mensaje bíblico. El cristiano individual debería, más bien, utilizar las percepciones ofrecidas por las filosofías modernas, para desarrollar una filosofía personal de la educación que se funde en la cosmovisión cristiana, pero que ha sido enriquecida al notar las percepciones de otros puntos de vista.

Finalmente, una precaución que debe enfatizarse en el estudio de los sistemas filosóficos: no siempre es posible, ni siquiera encasillarnos nosotros mismos o confinar a los filósofos formales, dentro de los nítidos pequeños casilleros llamados "idealismo", "realismo" o "existencialismo". Esos sistemas, como se ha notado, son meras etiquetas para ayudarnos a guiar nuestro pensamiento, cuando analizamos posibles respuestas a los temas básicos que han sido enfrentados por la humanidad a través de los siglos. El capítulo 6 desarrollará algunas de las extensiones educacionales de las filosofías tradicionales y modernas, tal como han sido expresadas en el siglo XX. Pero antes de volvernos a ese tema, necesitamos examinar el posmodernismo.

Notas:

1. William James, *Pragmatism* (Nueva York: Longmans, Green and Co., 1907), págs. 54-55.
2. Véase especialmente, John Dewey, *Democracy and Education* (Nueva York: The Macmillan Co., 1938).
3. John Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, nueva ed., (Nueva York: D.C. Heath and Co., 1933), págs. 106-118.
4. Dewey, *Experience and Education*, págs. 86-112.
5. John Patrick Diggins, *The Promise of Pragmatism: Modernism and the Crisis of Knowledge and Authority*, (Chicago: University of Chicago Press, 1994), págs. 11, 15, 416. Richard Rorty *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1979).
6. Richard J. Bernstein, "The Resurgence of Pragmatism", *Social Research* 59 (Winter 1992): 813-840. Véase también, C.A. Bowers, *Elements of a Post-Liberal Theory of Education* (Nueva York: Teachers College Press, Columbia University, 1987). Págs. 137-57.
7. Walker Kauffman, *Existentialism from Dostoevsky to Sartre*, edición revisada (Nueva York: New American Library, 1975), pág. 11.
8. Id., pág. 12.
9. Martin Buher, *Between Man and Man*, (Londres: Kegan Paul, 1947); Maxine Greene, *Teacher as Stranger Educational Philosophy for the Modern Age* (Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co., 1973); George Kneller, *Existentialism and education* (Nueva York: John Wiley & Sons, 1958); Van Cleve Morris, *Existentialism in Education: What it Means* (Nueva York: Harper & Row 1966).
10. Miguel de Unamuno, *Tragic Sense of Life*, trans. J. E. Fitch (Nueva York: Dover Publications, 1954), pág. 14.
11. Jean-Paul Sartre, *Existentialism and Human Emotions* (Nueva York: Philosophical Library, 1957). pág. 15. Al comentar sobre el sufrimiento humano, William Barrett escribe que "el yo es... según Sartre... una burbuja que no tiene nada en el centro... El único significado que un individuo

puede darse a sí mismo es a través de los proyectos que ejecuta libremente a partir de su propia nada" *Irrational Man: A Study in Existential Philosophy* (Garden City Nueva York: Anchor Books, 1962), pág. 247.

12. El existencialismo se divide en dos campos: (1) los existencialistas religiosos, que profesan creer en la existencia de Dios; y (2) los existencialistas ateos, que pretenden que la idea de Dios es una creación humana.

13. Carl R. Rogers, *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy* (Boston: Houghton Miffling Co., 1961), pág. 24.

14. Citado en Mary Warnock, *Ethics Since 1900*, tercera ed., (Nueva York: Oxford University Press, 1978), pág. 131.

15. Van Cleve Morris, *Existentialism in Education*, pág. 135.

16. Nota de la redacción: Las tres R son (en inglés): Reading, writing, arithmetic [lectura, escritura y aritmética], que junto con la ciencia y los estudios sociales constituyen las materias básicas de la educación tradicional.

17. Paul Tillich, "Existentialist Aspects of Modern Art", en *Christianity and the Existentialists*, ed. Carl Michalson (Nueva York: Charles Scribner's Sons, 1956), pág. 130.

18. Es desde este punto de vista que algunas personas pretenden creer en Jesús, mientras al mismo tiempo rechazan su nacimiento virginal, su resurrección, y otras columnas centrales de la revelación bíblica. No es una creencia en el Cristo histórico.

19. Albert Camus, *the Myth of Sisyphus and other Essays*, trans., Justin O'Brien (Nueva York: Vintage Books, 1955), págs. 21-48.

20. William James, *Essays in Pragmatism*, ed. Alburey Castell (Nueva York: Haffner Publishing Co., 1948), págs. 88-110, 154-158.

21. Trueblood, *A Place to Stand*, pág. 27.



El impulsó *osmoderno*

EL ÚLTIMO CUARTO DEL SIGLO XX fue testigo del surgimiento de una perspectiva filosófica conocida como posmodernismo. El término mismo es problemático porque significa varias cosas para diferentes personas.

OBSERVACIONES PRELIMINARES

Un modo de hacerle frente al término "posmodernismo" es considerarlo como una reacción contra el modernismo.' El tema central del modernismo fue el deseo de comprender el mundo a través de la razón. La suposición subyacente de los primeros modernistas era que el mundo es un lugar razonable y que la realidad que existe no sólo puede ser comprendida por la mente humana, sino que hay un sistema de leyes fijas que sostienen tanto la realidad como el pensamiento humano en su mejor expresión.

En el siglo XVIII, hombres como Isaac Newton empezaron a aplicar más intensamente su forma racional de pensar al mundo circundante. Ese procedimiento condujo al desarrollo de la ciencia, cuyos hallazgos, según los modernistas, eran reflejos verdaderos de la realidad. El siglo XIX vio a personajes como Augusto Comte y Herbert Spencer extender el método científico al dominio de la sociedad humana. Como resultado, se produjo el desarrollo de las ciencias sociales.

El marco mental moderno llegó a creer que los descubrimientos de las ciencias naturales y sociales otorgaban a los seres humanos ciertas verdades que estaban más allá de toda duda, percepciones humanas que reflejaban la realidad tal como era. Se creía que tal conocimiento debía ser objetivo y neutral, como el método científico mismo. Los diversos hechos de la perspectiva moderna se utilizaron para formar teorías (metanarrativas) para explicar el mundo y el significado de la vida.

El modernismo consideró también el conocimiento como algo bueno por su propia naturaleza. Por lo tanto, el descubrimiento de las verdades de la naturaleza capacitaría a las personas para controlar su mundo y, con el tiempo, a vencer las limitaciones humanas, e, incluso, erradicar aquellos males destructivos (como las enfermedades) que han herido a la humanidad a través de toda su historia. La idea del progreso continuo era, por supuesto, un aspecto importante del esquema modernista.

El modernismo, sin embargo, no cumplió su promesa. La ciencia y la tecnología, por ejemplo, trajeron consigo la degradación del ambiente, el totalitarismo, y las guerras mundiales con su potencial atómico basado en el conocimiento tecnológico. Por lo tanto, como afirmó un erudito: "la razón y la ciencia no condujeron a ... la utopía".z

Las reacciones fueron muchas. Una de ellas fue la desesperación del existencialismo. Otra es la que hemos llegado a conocer como posmodernismo. El posmodernismo, como veremos brevemente, es, en gran medida, un rechazo de la visión modernista de las cosas.

Desde el mismo comienzo debería reconocerse que el posmodernismo no es una cosmovisión unificada. Diferentes proponentes han planteado sus teorías que, a veces, contradicen otras ideas posmodernas. A pesar de sus diferencias, sin embargo, los posmodernistas están unidos en su rechazo del modernismo. Al final de la sección titulada "Variaciones del posmodernismo" notaremos otras ideas que comparten.

Antes de proseguir más allá de las observaciones preliminares acerca de la naturaleza del posmodernismo, debería hacerse notar que los eruditos no están de acuerdo en cuanto a su significado exacto. Algunos sostienen que el postmodernismo representa un nuevo período histórico en el que está entrando la humanidad, mientras que otros lo consideran como una extensión de algunos conceptos básicos contenidos en el modernismo mismo. Otros más ven el posmodernismo como un tipo de período intermedio en el cual se cuestionan los caminos antiguos, pero la nueva era está todavía por llegar. Esa incertidumbre se refleja en el título de este capítulo que ve el posmodernismo, en su estado presente de evolución, como un impulso de la dis-

posición de ánimo de la humanidad, antes que una filosofía bien desarrollada e integrada. Sólo el tiempo dirá si este impulso tendrá permanencia. Mientras tanto, el posmodernismo ha suscitado cuestiones significativas que están en el centro de la discusión educacional mientras el mundo ya avanza en el siglo XXI.

RAÍCES FILOSÓFICAS

El posmodernismo no es, primariamente, un producto de los filósofos; sino, más bien, de aquellos cuyas áreas de interés van desde el arte, hasta la literatura y la arquitectura. Esto no significa, sin embargo, que los filósofos no hayan hecho importantes contribuciones a este campo. Históricamente, David Hume (1711-1776) arrojó dudas sobre la cuestión de la causa y el efecto, así como sobre la habilidad humana de conocer realmente el mundo exterior. Immanuel Kant (1724-1804) procuró responder a la filosofía de Hume, pero terminó sosteniendo que la mente humana no podía conocer realmente la naturaleza de las cosas, sino sólo interpretar la realidad externa en términos de categorías mentales ya presentes en la mente.

Si bien Hume y Kant pusieron los fundamentos para la estructura mental del posmodernismo, fue Friedrich Nietzsche (1844-1900) quien encarnó las ideas. De acuerdo con Nietzsche, no hay fundamento sobre el cual puedan descansar las creencias. La verdad está muerta y la gente no tiene otra opción que crear su propio mundo. De este modo, el conocimiento llegó a ser una construcción humana basada en el uso subjetivo del lenguaje. Nietzsche arribó a las fronteras del posmodernismo aunque vivió un siglo antes que sus ideas se convirtieran en la "corriente principal".

Más allá de las ideas de filósofos como Kant y Nietzsche, las ideas de tres movimientos filosóficos han influido especialmente en el posmodernismo. El primero es el pragmatismo. La adhesión del pragmatismo a la idea de que el conocimiento es provisional, su rechazo de los esquemas metafísicos, su posición socialmente activa frente a los problemas humanos, su interés por asuntos sociales (no meramente el individuo), han encontrado lugar propicio en el posmodernismo. Los neopragmáticos, como Richard Rorty, están estrechamente identificados con el posmodernismo.

Una segunda base filosófica del posmodernismo es el existencialismo. Conceptos como el enfoque "soy-lo-que-elijo-ser", de Jean-Paul Sartre, no sólo añaden fundamentos a las bases relativistas del posmodernismo; sino que también implican a las personas en la *construcción* del conocimiento. Y la construcción del conocimiento, como veremos muy pronto, está en la base misma de la epistemología y el currículo posmodernistas.

Una tercera base filosófica que se ve ligada al posmodernismo es el pensamiento marxista. La preocupación marxista por la lucha de clases y las preocupaciones económicas, influye tanto la teoría como la práctica posmoderna, aun cuando los posmodernistas rechazan el esquema marxista de la historia (su metanarrativa). La preocupación del posmodernismo por la lucha de clases y los asuntos económicos será más evidente en nuestras discusiones acerca del pensamiento de Michel Foucault, en la siguiente sección, y en la que se refiere a la crítica pedagógica, en el capítulo 6.

Antes de dejar las raíces filosóficas del posmodernismo, debe reconocerse que el movimiento representa un rechazo completo del conductismo (véase el capítulo 6) con su pretendida objetividad científica y su enfoque tecnológico de la ingeniería humana. El posmodernismo también rechaza, en gran medida, los puntos de vista positivistas y objetivistas del análisis filosófico (véase capítulo 7). Por otra parte, los teóricos posmodernos respondieron positivamente a ciertos filósofos analíticos en su sensibilidad ante el lenguaje así como en su comprensión de las interconexiones del significado del lenguaje.

VARIACIONES DEL POSMODERNISMO

Una manera de obtener una mejor comprensión del posmodernismo es examinar las ideas de algunos de sus principales teóricos. Esta sección examinará las contribuciones más importantes a la teoría posmodernista que han hecho Richard Rorty, Jacques Derrida, Jean-Francois Lyotard, y Michel Foucault.

Tuvimos una vislumbre de Rorty en nuestra discusión del neopragmatismo, en el capítulo 4. Rorty ataca el fundamento de la epistemología moderna al criticar lo que ve como su metáfora central: la imagen de la mente como un reflejo de la realidad. Rorty, como vimos previamente, rechaza ese punto de vista, con su teoría de la correspondencia de la verdad. Para Rorty, el lenguaje y el pensamiento pueden ser los instrumentos para arreglárselas con la experiencia, pero ciertamente no nos dan una imagen clara de la realidad. Por lo tanto, con Rorty nos encontramos con la subjetividad epistemológica. Uno puede tener opiniones, pero no la verdad. Como resultado, la gente puede y debe sostener la conversación filosófica, aunque no pueda fundar objetivamente sus opiniones.³

La subjetividad que se encuentra en Rorty se observa también en la obra de Jacques Derrida. Éste ha atacado lo que llama el "logocentrismo" de la sociedad occidental. Tal como Derrida la ve, la tarea central de la filosofía ha sido comprender el logos o el principio central y racional que controla el

universo. Desafortunadamente, los filósofos han fracasado en ese intento porque no han estado en contacto con la realidad misma, sino con el lenguaje que ellos creen que la representa. Por lo tanto, todo lo que realmente tienen son sus escritos o sus textos, y no una comprensión de la realidad objetiva.

El problema es que tanto el autor como los lectores traen al texto sus énfasis y significados personales, que han recibido su forma en sus experiencias singulares. Así, lo que obtienen cuando leen un texto no es un registro objetivo, ni siquiera lo que el autor se proponía decir, sino su propia interpretación basada en presuposiciones generalmente inconscientes.

Lo que debe hacerse, sugiere Derrida, es "deconstruir" los textos, desempacando las presuposiciones expresadas por cosas como palabras escogidas, significados ocultos en juegos de palabras, y así por el estilo. Cuando la gente "desempaque" los textos, descubrirá que la perspectiva filosófica occidental ha tiranizado, suprimido, excluido y marginado otras perspectivas.

Derrida sostiene que en vez de quedarse meramente cautiva de la perspectiva dominante, las personas deben celebrar la diversidad. Esto ha animado a algunos grupos minoritarios y a los feministas a aliarse con los deconstruccionistas en la lucha por la igualdad de derechos.⁴

Una tercera característica del posmodernismo se encuentra en la obra de Michel Foucault. Este autor explora las implicaciones del poder que se encuentran en el lenguaje. Sugiere que la sociedad occidental ha creído erróneamente durante siglos que hay un cuerpo objetivo de conocimiento que está esperando ser descubierto, que ese conocimiento es libre, y que beneficia a toda la gente, no sólo a una clase especial.

Foucault rechaza cada una de estas proposiciones y propone la tesis de que el conocimiento es socialmente construido por quienes tratan de legitimar su poder, y que el poder del conocimiento se usa para controlar y subyugar a otras personas y pueblos. En obras como *The Archaeology of Knowledge* [La arqueología del conocimiento],⁵ Foucault arguye que conceptos como "locura", son parte de un discurso y no necesariamente hechos de la vida. Estas formas de discurso las desarrollan y usan aquellos que tratan de controlar a otras personas. En el fondo, sin embargo, son construcciones humanas antes que reflexiones sobre la realidad.

Lo que se necesita es un discurso opuesto para que los grupos marginales puedan ser liberados de la sumisión a las clases dominantes. Como podría esperarse, los grupos marginales (como las minorías raciales, feministas y homosexuales) están más que felices utilizando la tesis de Foucault acerca del conocimiento socialmente construido como poder en sus intentos por cambiar el orden social existente.

Un último teórico posmodernista que examinaremos es Jean Francois Lyotard. "Defino el *posmodernismo*" -escribió-, como incredulidad [escepticismo] hacia las metanarrativas".⁶ Por metanarrativa, Lyotard se refiere a aquellas grandes comprensiones histórico-filosóficas de la conformación de la realidad que legitimizan el orden de las cosas, proveyendo razones para sustentar la corrección del status quo. Estas metanarrativas no constituyen la realidad, declara Lyotard, sino sistemas de mitos usados para sostener las relaciones sociales en una sociedad dada. Las filosofías religiosas caen bajo la clasificación de metanarrativas y, por lo tanto, están descartadas junto con las así llamadas metanarrativas seculares. Las metanarrativas, por supuesto, se basan en el uso del lenguaje y se emplean para controlar a la gente.

Los filósofos que hemos mencionado en las últimas dos secciones están en desacuerdo en muchas de sus ideas, pero, como Gary Land señala:

"Pusieron los fundamentos filosóficos del posmodernismo mediante tres contribuciones primarias. Primero, los seres humanos no tienen acceso a la realidad y, por lo tanto, no hay medios para percibir la verdad. Segundo, la realidad es inaccesible porque estamos atrapados en la casa-prisión del lenguaje que moldea nuestro pensamiento antes que pensemos, y porque no podemos expresar lo que pensamos. Tercero, mediante el lenguaje creamos la realidad, y así, la naturaleza de la realidad está determinada por quien tiene el poder de moldear el lenguaje".'

A pesar del hecho de que las teorías que hemos estado discutiendo parecen intrincadas y alejadas de los intereses prácticos, pronto encontraron eco en las discusiones educacionales. Esto ocurrió porque los conceptos posmodernistas tratan con asuntos básicos como la realidad, el conocimiento y el control social, asuntos que están en el mismo corazón de lo que constituye la educación y la escuela. Ahora estudiaremos algunas de las implicaciones educacionales del posmodernismo.

EL POSMODERNISMO Y LA EDUCACIÓN

Si el posmodernismo, como perspectiva filosófica, es algo todavía no muy definido y en estado de flujo, su significado para la educación está aun menos desarrollado. La mayor parte de los escritos en este campo enfoca los aspectos sociales de la educación, que trataremos en el capítulo 6, al discutir la pedagogía crítica, el multiculturalismo y el feminismo. El presente capítulo tratará las implicaciones más generales del posmodernismo en la educación.

La base de cualquier filosofía educativa posmodernista incluye los siguientes conceptos: es imposible determinar la verdad objetiva; el lenguaje

no puede ponernos en contacto con la realidad; el lenguaje y el significado son contruidos socialmente; las metanarrativas son construcciones sociales desarrolladas por los grupos dominantes para legitimar sus posiciones y privilegios; el conocimiento es poder, y las escuelas han funcionado tradicionalmente como agentes de ese poder para ejercer control social mediante la manipulación del conocimiento. También son importantes para el enfoque de la educación desde la perspectiva del posmodernismo, la comprensión de la pluralidad de varias perspectivas, la necesidad de que la gente escuche las historias de todos (especialmente las no escuchadas de los oprimidos), la importancia de que los grupos opuestos se escuchen entre sí, y la necesidad de una comunicación democrática que es crucial para propiciar o crear el cambio.

Como notamos en el párrafo anterior, es la función social de las escuelas lo que ha captado generalmente la atención de los teóricos educacionales posmodernistas. Para éstos, el pecado educativo más grave es transmitir simplemente el conocimiento acumulado del pasado. En vez de ser agentes de la preservación y transmisión del pasado, tal como lo propician las filosofías tradicionales, las escuelas, según el modo de pensar de los pragmáticos, deben funcionar como agentes de cambio.

El objetivo del currículo, desde una perspectiva posmodernista, es la reestructuración del conocimiento como base de una reconstrucción más amplia de la cultura y sus relaciones de poder. La teoría del currículo posmodernista representa el alejamiento de las difíciles e intensas categorías temáticas del modernismo. William E. Doll, por ejemplo, empieza su libro acerca del currículo posmodernista rechazando el dictamen de Herbert Spencer, que predominó durante el siglo XIX, de que la ciencia debería formar la base del currículo.⁹

De acuerdo con Doll, *"la adoración de la ciencia, su deificación"*, es asunto del pasado. Lo que es verdad de la ciencia es igualmente verdadero respecto de la educación literaria clásica. El currículo, y toda la educación, sugiere Doll, está pasando por un cambio "megaparadigmático". Admite que "las implicaciones de una perspectiva posmodernista para la educación son enormes, pero de ninguna manera claras".¹⁰

Por otra parte, parece haber un consenso general entre los teóricos educacionales del posmodernismo en que la educación del futuro no descansa en los currículos y métodos del pasado. Si bien los currículos de la era moderna venían a las escuelas prefabricados por parte de los expertos, Joe L. Kincheloe sugiere que en la educación posmodernista los estudiantes y los maestros deben "aprender a producir su propio conocimiento".¹¹

Esta idea nos conduce al constructivismo, uno de los aspectos más desa-

rrollados del contacto que media entre el posmodernismo y la educación. John Zahorik señala que la teoría de la enseñanza constructivista está basada en tres proposiciones. Primera, *"el conocimiento es construido por los seres humanos"*. No es un conjunto de hechos, conceptos o leyes independientes respecto del conocedor, que están esperando ser descubiertos. Más bien, los seres humanos crean el conocimiento y todo lo que conocen es hecho por ellos. Si bien ese conocimiento puede representar una realidad externa, cualquier posible correspondencia es incognoscible. "Todo lo que los seres humanos pueden conocer es que sus construcciones son compatibles con otras construcciones que puedan haber hecho".¹²

Segunda, "el conocimiento es conjetural y falible". El conocimiento nunca puede ser estable, pues es una construcción humana, y la gente vive en un constante estado de cambio. Por lo tanto, las interpretaciones humanas son por su propia naturaleza tentativas, incompletas e imperfectas, aunque puede ser que no todas sean igualmente imperfectas.¹³

Tercera, *"el conocimiento crece a través de la exposición"*. Estas exposiciones pueden ser a personas, eventos u objetos. Como las experiencias inherentes en tales exposiciones pueden codificarse en lenguaje, pueden compartirse socialmente. El hecho de que puedan compartirse socialmente conduce a la formación del fondo común de varias interpretaciones. Ese fondo común hace posible que la gente llegue a concordar en las estructuras sociales.¹⁴

Aunque Zahorik no los discuta, su tercera proposición induce a plantear dos asuntos íntimamente relacionados con los intereses curriculares de muchos teóricos posmodernistas. El primero es la importancia del lenguaje tanto en sus aspectos constructoristas como deconstruccionistas. La educación posmodernista, dada la posición filosófica posmoderna referente al lenguaje, debería ayudar a los estudiantes a estar conscientes de la forma como el lenguaje y las presuposiciones interactúan, tanto en la formación de sus propios conceptos como en el descubrimiento de los significados escondidos en "el (los) texto (s)" de otras personas.

Un segundo asunto suscitado por Zahorik, cargado de potencial curricular posmodernista es la idea de la exposición. El énfasis posmodernista en la diversidad postula una amplia exposición cultural que va más allá de las ideas y los valores de la cultura dominante o de las minorías y de las culturas reprimidas. Para ponerlo en un marco de referencia Lyotardiano, los estudiantes deben estar expuestos a las narrativas individuales marginadas de los que carecen de poder y no sólo a las metanarrativas de los que ejercen el control.

Esa exposición, y la educación que está incorporada en ella, como la ven

los teóricos posmodernistas, no es una empresa individual, sino comunitaria. Así, C. A. Bowers puede decir que "la restauración de la comunidad" ¹⁵ es el objetivo básico de la educación. Esa comunidad, sin embargo, incluirá democráticamente a los marginados tanto como a los que corrientemente forman los grupos dominantes. De hecho, la creación de tal comunidad está en el corazón de la mayor parte del pensamiento educacional del posmodernismo.

Los teóricos curriculares del posmodernismo tienden a ver el currículo en términos de proceso antes que de contenido. Así, Doll escribe que:

"El currículo se verá, no como un conjunto, un "curso que debe cumplirse", sino como un pasaje de transformación personal. Este cambio de enfoque y tema pondrá más énfasis en la carrera del corredor y en los patrones emergentes cuando se unan más corredores, y menos énfasis en el curso de la carrera, aunque ni los corredores ni el curso puedan dividirse dicotómicamente. La organización y la transformación emergerán de la actividad misma; no se establecerán antes de la actividad".¹⁶

Patrick Slattery describe el currículo posmodernista en términos-calceidoscópicos. "El caleidoscopio -anota- crea constantemente imágenes cambiantes y, sin embargo, siempre es simétrico en su propio contexto", en tanto que el telescopio presenta lo que se percibe como un universo fijo e inmutable. Según su punto de vista, los diseños curriculares, como un caleidoscopio, cambiarán constantemente y llegarán a ser algo nuevo. Por otra parte, esos diseños permanecerán interrelacionados. "El posmodernismo examina las opiniones diversas y complejas en cada contexto único". ¹⁷

Doll reconoce que los comentarios posmodernos acerca del currículo y los métodos parecerán extraños, e incluso absurdos, desde la perspectiva del modernismo. Pero, señala, en línea con su forma posmodernista de pensar, que el paradigma modernista "es histórico, producto de la mente occidental, particularmente orientada por el iluminismo, que se ha desarrollado en los últimos tres a cuatro siglos". Doll asegura a sus lectores que las nuevas formas del pensamiento acerca del currículo les parece bastante normal y natural a quienes adoptan la mentalidad emergente del posmodernismo. ¹⁸

Los teóricos educacionales posmodernistas, por lo general, ven a los maestros como activistas sociales que han salido a cambiar el status quo ayudando a los estudiantes a asumir sus responsabilidades personales y sociales para el futuro. Henry A. Giroux asevera que en la lucha democrática contra el racismo, la lucha de clases y el sexismo, los maestros deben avanzar más allá de la crítica del orden social existente hacia la transformación y

la esperanza. Eso, dice,

"sugiere que los educadores deben combinarse con otros comprometidos en luchas públicas a fin de inventar lenguajes y proveer espacios, tanto en las escuelas como fuera de ellas, que ofrezcan nuevas oportunidades para que los movimientos sociales se unan. Al hacer esto, podemos considerar de nuevo y volver a experimentar la democracia como una lucha por los valores, **las prácticas, las relaciones sociales que amplían** el terreno de las capacidades y posibilidades humanas como base para un orden social compasivo".¹⁹

El maestro, dentro del marco posmoderaista, debe ser más que un técnico del modelo conductista, que funciona como un repositorio de respuestas acertadas y conocimientos proporcionados por investigadores expertos. Al contrario, los maestros posmodernistas son generadores de conocimiento dentro de la incertidumbre cotidiana de la experiencia del aula de clase. El maestro debe ser una persona capaz de responder dentro del contexto de asuntos siempre cambiantes. Así, el entrenamiento del maestro debe producir "maestros pensadores" más que maestros técnicos.²⁰

CRÍTICA Y PERSPECTIVA

Desde una perspectiva cristiana, el posmodernismo, como otras filosofías que hemos estudiado, provee algunos puntos de vista útiles y otros que están lejos de serlo. En el aspecto útil, está la crítica del posmodernismo a la fe que las culturas occidentales han colocado en la razón humana y en el método científico. Desde el Siglo de las Luces, los pensadores occidentales han sido demasiado optimistas con respecto a las habilidades de la mente humana.

Un segundo punto útil es la atención dada a la ética social y a la responsabilidad individual y de grupo frente a la sociedad como un todo. Las tendencias individualistas inherentes en el modernismo demasiado a menudo condujeron a los ricos a ser cada vez más ricos, mientras descuidaban a los segmentos de la sociedad más necesitados y a merced de las culturas o grupos sociales dominantes. La preocupación social de los posmodernistas se alinea, ciertamente, con el mensaje bíblico.

Un tercer punto útil es el reconocimiento de que el lenguaje está estrechamente ligado con el poder. Como lo dice James Sire: "Nosotros contamos 'historias', creemos 'doctrinas', sustentamos 'filosofías', porque nos dan poder, a nosotros o a nuestra comunidad, sobre los demás. La aplicación pública de nuestras definiciones de locura pone a la gente bajo custodia de salud mental".²¹

En el campo de la educación, se le debe reconocer al posmodernismo la

elevación de la educación moral que ha promovido, por ayudar a los educadores a ver más claramente los aspectos políticos (poder) de la educación, y por animar a los maestros a ayudar a los estudiantes a asumir sus responsabilidades sociales.

Por supuesto, no todas las contribuciones filosóficas y educacionales del posmodernismo parecen ser válidas. Muchos eruditos, por ejemplo, han señalado que el mismo rechazo de las metanarrativas es en sí una metanarrativa, una visión de la forma filosófica de las cosas. Segundo, a pesar de su negación de los absolutos, el interés del posmodernismo por la opresión y la dominación revela su propio conjunto de normas morales absolutas. Términos como "democracia", "tolerancia" y "justicia" moldean constantemente sus juicios de valor. Su literatura no plantea estos conceptos como preferencias, sino como criterios de juicio.

Una tercera crítica es que muchos creen que el posmodernismo ha llevado la construcción social del conocimiento a un extremo absurdo. John R. Searly, de la Universidad de California, en Berkeley, por ejemplo, arguye que hay porciones del mundo real que "sólo son hechos por consenso humano". Sin embargo, como él mismo lo expresa: "Hay hechos `objetivos' en el sentido de que no son asunto de nuestras preferencias, evaluaciones o actitudes morales". En la primera categoría pone cosas como el valor del dinero, mientras que en la segunda están hechos como que una hermana se casará el 14 de diciembre. Está muy convencido de que "el realismo y la idea de la correspondencia son presuposiciones esenciales de toda sana filosofía, para no decir que de todas las ciencias".²

El asunto básico del conflicto entre el cristianismo y el posmodernismo es que el primero se funda en absolutos revelados, mientras que el segundo niega tanto el concepto de absolutos como el de la revelación. Desde la perspectiva posmodernista, incluso "Dios" es una construcción social.

Repitiendo, a la vista de la negación posmodernista de las metanarrativas, el núcleo del mensaje bíblico es una gran metanarrativa que comienza con la creación, 'y avanza hacia la encarnación y la segunda venida. La Biblia provee, tanto una visión panorámica de la historia como una cosmovisión completa. Tales concepciones no encuentran lugar en el esquema de cosas sustentado por el posmodernismo. Los educadores cristianos, de hecho, consideran la transmisión de la metanarrativa bíblica como una de las razones primarias para la existencia de sus escuelas. ²³

Notas:

1. Para un tratamiento útil de las diferencias y similitudes entre el modernismo y el posmodernismo, véase Stanley J. Grenz, *A*

Co.,1996).

2. Gary Land "The Challenge of Postmodernism". *Dialogue* 8 (1996); 1:5.
3. Véase Rorty *Philosophy and the Mirror of Nature*.
4. El trabajo fundamental de Jacques Derrida es *Of Grammatology* (Baltimore:The John Hopkins University Press, 1976).
5. Michael Foucault, *The Archeology of Knowledge and the Discourse of Lenguaje* (Nueva York: Pantheon Books, 1972).
6. Jean-Francois Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984), pág. xxiv.
7. Land, "The Challenge of Postmodernism", pág. 6.
8. Joe L. Kincheloe, *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking: Mapping the Postmodern* (Westport, CT: Bergin & Garvey, 1993), pág. 35-
9. William E. Doll, Jr., *A PostModern Perspective on Curriculum* (Nueva York: Teacher College Press, Columbia University, 1983), pág. 2.
10. Id., págs. 2, 3.
11. Kincheloe, *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking*, pág. 34.
12. John A. Zaborik, *Constructivist Teaching* (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1995), pág. 11.
13. Id., pág. 12.
14. *Ibíd.*
15. Bowers, *Elements of a Post-Liberal Theory of Education*, , pág. 137.
16. Doll, *A Post-Modern Perspective on Curriculum*, pág. 4.
17. Patrick Slattery, *Curriculum Development in the Postmodern Era* (Nueva York: Garland Publishing, 1995), pág. 243-
18. Doll, *A Post-Modern Perspective on Curriculum*, pág. 4.
19. Henry A. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling*, (Boulder, CO: Westview Press, 1997), pág. 227.
20. Kincheloe, *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking*, págs. 217, 34.
21. Sire, *The Universe Next Door* pág. 187.
22. John R. Searle, *The Construction of Social Reality* (Nueva York:The Free Press,1995), págs. 1, **Xiii**.
23. Para un tratamiento útil de esta tesis, véase Brian J. Walsh, "Education in Precarious Time: Postmodernity and a Christian World View", en Ian Lamben y Suzanne Mitchell, eds. *Crumbling Walls of Certainty: Towards a Christian Critique of Postmodernity and Education* (Sydney: Centre for the Study of Australian Christianity, 1997), págs. 8-24.



Teorías *contemporáneas* de Educación

LOS TRES CAPÍTULOOS precedentes discutieron seis principales enfoques filosóficos y las implicaciones de esas filosofías para la educación. Lo que hemos hecho hasta ahora ha sido una extrapolación de lo que los filósofos han dicho acerca de la educación. Este capítulo examinará lo que los educadores han dicho acerca de la educación a la luz de la filosofía. En otras palabras, se centrará en teorías que toman los problemas educacionales como su punto de partida y buscan respuestas apelando a la filosofía.

Los teóricos de la educación a quienes se refiere este capítulo, no han enmarcado, generalmente, su teoría en términos de preocupaciones filosóficas (por ejemplo metafísica, epistemología, axiología). Esto no significa, sin embargo, que sus propuestas educacionales no tengan apoyo filosófico. Al contrario, sus propuestas se basan en suposiciones filosóficas, aunque no explícitamente. Este capítulo, en armonía con el pensamiento de los teóricos, se centrará en los principios educacionales, más que en las categorías filosóficas. La figura 4 ilustra la relación entre las teorías educativas contemporáneas y sus raíces filosóficas.

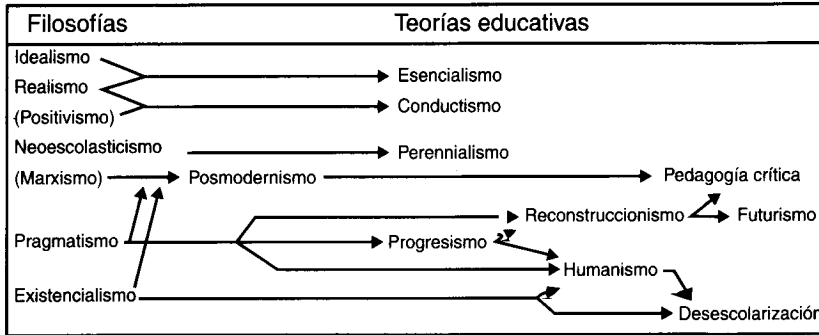


Figura 4. Relación de las teorías educativas con sus fuentes filosóficas

La formulación de esas teorías ha sido, mayormente, un fenómeno del Siglo XX. Muchas de sus características existieron previamente, de manera informal, pero su elaboración detallada se realizó cuando el conflicto educacional comenzó a librarse conscientemente desde inicios de dicho siglo.

PROGRESISMO

Trasfondo histórico

El Progresismo en la educación fue parte de un movimiento sociopolítico más amplio de reforma general, que caracterizó la vida norteamericana a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, mientras los Estados Unidos intentaban ajustarse a un urbanismo e industrialización masivos. El progresismo en política fue evidente en las carreras de líderes como Robert La Follete y Woodrow Wilson, quienes intentaron doblegar el poder de los inversionistas y de los monopolios y hacer que el sistema de la democracia política funcionara efectivamente. En el área social, progresistas de la talla de la socióloga Jane Addams, trabajaron en los movimientos de establecimiento de viviendas para mejorar el bienestar social en Chicago y otras áreas urbanas. Las reformas y los intentos de reformas de los progresistas fueron muchos, por lo tanto, el progresismo educacional debe estudiarse en este contexto más amplio.

El progresismo, como teoría educacional, surgió como una reacción contra la educación tradicional, que había enfatizado los métodos formales de instrucción, la memorización y los clásicos literarios de la civilización occidental. Las mayores influencias intelectuales subyacentes en la educación progresiva fueron las de John Dewey, Sigmund Freud y Juan Jacobo Rousseau. Dewey hizo su contribución como filósofo de la escuela pragmática, y escribió mucho acerca de la fundamentación filosófica de la educa-

ción, e intentó validar sus ideas en su escuela-laboratorio en la Universidad de Chicago. El pragmatismo, por lo tanto, puede verse como una influencia básica de la teoría educacional progresista.

Una segunda influencia que está en el fundamento del progresismo educacional fue la teoría psicoanalítica de Freud. La teoría freudiana animó a muchos progresistas a exigir más libertad de autoexpresión entre los niños, y un ambiente de aprendizaje más abierto en el cual éstos pudieran liberar la energía de sus impulsos instintivos en formas creativas. Una tercera influencia fue el libro *Emilio*, de Rousseau (1762). Este libro impresionó particularmente a los progresistas que se oponían a la interferencia de los adultos en el establecimiento de los objetivos del aprendizaje, o en el currículo de los niños. Debería hacerse notar que los excesos de los progresistas centrados en el niño estaban más en armonía con el pensamiento de Rousseau y Freud que con el de Dewey, aunque este último ha cargado, generalmente, con la culpa de las muchas críticas formuladas contra la educación progresiva.

Estas influencias intelectuales subyacentes las desarrolló, hasta convertir las en la teoría educacional progresista, un notable grupo de educadores que también estaban activos aplicando su teoría a la práctica escolar. Carleton Washburne, William H. Kilpatrick, Harold Rugg, George S. Counts, Boyd G. Bode y John L. Childs fueron instrumentos en el desarrollo de los diferentes tipos de pensamiento progresista. A través de su influencia y energía que desplegaron, la educación progresista llegó a ser la teoría dominante en la educación norteamericana desde 1920 hasta 1950.

A mediados de la década de los 50, cuando la educación progresista perdió su existencia organizacional, ya había cambiado la faz de la educación norteamericana. Quizá parte de la razón para su deceso organizacional fue el hecho de que muchas de sus ideas y programas habían sido adoptados, hasta cierto punto, por el sistema de educación pública y, por lo tanto, el progresismo ya no tenía mucho de que hablar. Desde ese punto de vista, parece que fue su éxito el que lo condujo a la disolución. Por otra parte, debería reconocerse que la teoría progresista en su totalidad, nunca llegó a ser la práctica dominante en la vasta mayoría de los sistemas educativos. Sólo se adoptaron trocitos y piezas del progresismo que fueron eclécticamente amalgamados con otros métodos educacionales.

Los progresistas no deberían verse como un grupo unificado en todos los asuntos teóricos. Estuvieron unidos, sin embargo, en su oposición a ciertas prácticas escolares. Allan Ornstein ha hecho notar que ellos condenaron, generalmente, lo siguiente: (1) al maestro autoritario; (2) la confianza excesiva en los libros de texto o los métodos de instrucción que se apoyan en los

libros de texto; (3) el aprendizaje pasivo por memorización de la información fáctica; (4) el enfoque de las cuatro paredes de la educación que intentaba aislar la educación de la realidad social; y (5) el uso del temor y el castigo físico como formas de disciplina.²

La mayor fuerza organizacional del progresismo en educación fue la Asociación de Educación Progresista (1919-1955). Si uno quiere entender la historia y el impacto de la educación progresista, debe verla como un movimiento organizado y al mismo tiempo como una teoría. En esos dos aspectos ella abogaba por un núcleo central de principios. Muchas ideas progresivas encontraron una renovada vitalidad en el humanismo educacional de fines de la década de los 60 y principios de la de los 70. Además, las últimas décadas del siglo XX vieron el resurgimiento de algunos énfasis progresistas por parte de los neopragmáticos. Eso es especialmente cierto en el deseo democrático de "ayudar a los hijos de todos a tomar parte en el quehacer de la cultura".³

Principios progresistas

El proceso de educación encuentra su génesis y sus propósitos en el niño.

Esta posición está en oposición directa al enfoque tradicional de la educación. La escuela tradicional comenzó con un cuerpo de materias organizadas, y entonces trató de imponer este corpus de aprendizaje a los estudiantes, ya fuera que lo desearan o no. El progresismo invirtió este modelo colocando al niño como punto focal de la escuela. A continuación trataron de desarrollar un currículo y un método de enseñanza que surgiera de las necesidades de los estudiantes, de sus intereses y de su iniciativa.

De acuerdo con la teoría progresista, los niños tienen un deseo natural de aprender y descubrir cosas del mundo que los rodea. No solamente tienen este deseo innato, sino que también tienen ciertas necesidades vitales que deben ser satisfechas. Estos deseos y necesidades crean en los niños el interés definido de aprender aquellas cosas que los ayudarán a resolver sus problemas y, por lo tanto, a satisfacer sus deseos.

El interés de los niños es, por lo tanto, el punto de partida natural para la experiencia de aprendizaje. Esto no significa que el interés de los niños deba ser el único factor para determinar lo que necesitan aprender. Después de todo, los niños todavía son inmaduros y es posible que no sean capaces de definir propósitos significativos para sus vidas. Por otra parte, la doctrina del interés del niño estipula que los niños tienden, naturalmente, a oponerse a cualquier cosa que sientan que otros quieren imponerles. El interés del niño, por lo tanto, debería ser utilizado por el maestro para desarrollar un ambien-

te de aprendizaje en el cual esta fuerza motivacional lo llevará naturalmente a los resultados que se persiguen. El maestro utiliza los intereses naturales de los niños para ayudarlos a aprender aquellas habilidades que contribuirán a satisfacer sus necesidades y sus deseos actuales. El maestro, a su vez, ayudará a los estudiantes a desarrollar sus habilidades para la solución de problemas y para construir el depósito cognitivo de información que necesitan para la vida socializada.

Desde el punto de vista progresista, comenzar con el niño es la forma en que la educación se produce más fácil y naturalmente. Usa la fuerza motivacional del interés genuino del niño y, por lo tanto, ayuda a los estudiantes y al maestro a trabajar juntos en vez de poner los unos contra el otro en una relación de adversarios. Esto abre el camino para más benignidad en el salón de clases, y permite al maestro relacionarse con los niños en toda su complejidad, como individuos que tienen necesidades, deseos, sentimientos y actitudes.

Los alumnos son activos más que pasivos. Los niños no son seres pasivos que sólo esperan que un maestro llene sus mentes de información. Los estudiantes son seres dinámicos que tienen el deseo natural de aprender, y aprenderán, si los adultos y las autoridades que quieren imponerles su voluntad y sus objetivos no frustran su aprendizaje. Dewey notó que "el niño es ya intencionalmente activo, y toda la cuestión educativa consiste en aprovechar sus actividades y darles dirección adecuada".⁴

La función del maestro es ser consejero, guía y compañero de viaje, no un autoritario director de aula de clases. Esta posición está ligada estrechamente a la creencia pragmática en el cambio continuo y a la posición progresista de la centralidad del niño en la educación. El maestro no puede ser una autoridad en el sentido tradicional de ser un dispensador de información esencial. Esto es cierto porque una de las mayores realidades de la existencia humana es el cambio. Como resultado, nadie sabe cómo será el futuro ni cuál es la información esencial que se necesitará en él. Por lo tanto, no puede haber enseñanza autoritativa de un cuerpo restringido de conocimiento esencial.

Por otro lado, los maestros poseen mayores conocimientos y han tenido más experiencia que los estudiantes. Esto los sitúa en una posición donde pueden ser guías en un territorio a través del cual ya pasaron, consejeros en situaciones donde los estudiantes lleguen a un callejón sin salida, y compañeros de viaje en aquellas circunstancias que son nuevas para ellos en un mundo que siempre cambia y evoluciona. Son individuos que aprenderán con sus estudiantes mientras buscan la forma de encauzar sus energías y diri-

gir sus intereses en la gran empresa del aprendizaje. La función de los maestros puede verse como la de alguien que ayuda a los estudiantes para que aprendan cómo aprender ellos mismos, de modo que se desarrollen para ser adultos autosuficientes en un ambiente cambiante.

La escuela es un microcosmos de la sociedad en general. La escuela no debería verse como un marco social distinto en el cual tiene lugar la educación en forma única. La educación y el aprendizaje ocurren constantemente en la vida de una persona. Por ejemplo, un muchacho observa a su padre mientras cambia una llanta de su vehículo. El muchacho aprenderá de esta experiencia a causa de su necesidad, su curiosidad natural y su interés. Estas experiencias de aprendizaje ocurren de la misma manera dentro de las escuelas como fuera de ellas, en el mundo en general. Las experiencias educativas y de aprendizaje en el mundo cotidiano no están artificialmente divididas en cubículos de tiempo, espacio y contenido. Por lo tanto, la educación ofrecida en las escuelas no debería ser dividida artificialmente, separando el estudio de la lengua de los estudios sociales, o produciendo la interrupción antinatural de una experiencia educativa haciendo sonar la campana en un tiempo prefijado. En el mundo fuera del aula, las materias de estudios sociales, de las lenguas y las matemáticas se integran a las actividades, y los estudiantes continúan en su estudio hasta terminarlos, o hasta que lleguen a un descanso natural.

La educación en las escuelas debería verse en términos de cómo se educan y aprenden los seres humanos en el mundo que los rodea, porque la educación significativa es vida en sí misma y no adquiere una naturaleza distinta dentro de las paredes de la escuela. Esa posición se aparta de la de los tradicionalistas que la consideran como un período de preparación, un tiempo cuando las mentes de los niños se llenan con la información que necesitarán para la vida real.

La actividad del aula de clases debería enfocarse en la solución de problemas y no en los métodos artificiales de enseñar una materia. Esta posición descansa sobre el énfasis pragmático de la experiencia y en su epistemología de la solución de problemas. El conocimiento, declaran los progresistas, no viene a través de la recepción de información, como una sustancia abstracta que es transferida, de alguna manera, del maestro al alumno. El conocimiento, dicen ellos, es un instrumento para manejar la experiencia.

Esa conclusión no es un rechazo de la materia tradicional, sino del método tradicional que intenta transferir esa materia a la generación más joven. Los progresistas basaron su enfoque curricular y didáctico en los problemas más significativos para sus estudiantes. Al hacerlo, desarrollaron el método

del proyecto de instrucción.

El método del proyecto puede ilustrarse mediante una clase de cuarto grado, que desea estudiar a los nativos de su país y decide construir una aldea indígena. Los estudiantes afrontan muchos problemas en el proceso de construcción de su aldea. Por ejemplo, tienen que decidir a qué tipo de nativos quieren que pertenezca la aldea. Esto los lleva a la necesidad de leer, y luego a la geografía y la antropología, a medida que descubren que las diferentes tribus se relacionaron con sus ambientes en variadas formas. Si deciden construir, digamos, una tienda de cuero, tendrán una experiencia industrial en el curtido del cuero, una experiencia geométrica para desarrollar el modelo, una experiencia matemática haciendo la medición, y una experiencia biológica decidiendo qué tipo de madera sería mejor para los postes y, por último, una experiencia en el arte de escribir cuando hagan su informe con respecto a sus logros.

De este corto (e incompleto) ejemplo, es evidente que la construcción de la aldea debiera presentarles a los niños una serie de problemas que necesitarían estar interesados en resolver, puesto que la decisión para estudiar a los nativos de su país ha sido de ellos en primer lugar. El procedimiento para resolver estos problemas debería permitirle a un maestro hábil conducir al estudiante a través de gran parte del currículo tradicional en una forma agradable y provechosa. A través del proceso de solución de problemas, los estudiantes no sólo habrían aprendido hechos, sino, más importante aún, habrían aprendido cómo pensar y cómo usar sus pensamientos en el mundo de la experiencia. Un proyecto podría ser tan corto como tres días, o tan largo como un año, dependiendo de su naturaleza, la perseverancia de los estudiantes y las habilidades del maestro.

La atmósfera social de la escuela debería ser cooperativa y democrática.

Esta posición es una consecuencia natural de la creencia progresista de que la escuela es un microcosmos de la sociedad en general, y que la educación es vida en sí misma, no simplemente una preparación para la vida. Los progresistas dicen que no es natural que las escuelas sean competitivas. En el mundo del trabajo, si un hombre tiene un problema, generalmente se le permite buscar la ayuda de un compañero. En la escuela, sin embargo, los niños son castigados si se mueven en el aula, si hablan, e incluso, por tratar de ayudarse unos a otros en la solución de un problema. La educación tradicional coloca un énfasis indebido en la competencia que no es ni socialmente saludable, ni educacionalmente efectiva. La competencia tiene su lugar si sirve al bienestar común, pero la sociedad y el aprendizaje avanzan más y mejor a través de la cooperación.

Los progresistas abogaron también por las formas democráticas de la escuela y por la dirección y el control del aula de clases. Fueron ardientes defensores de la democracia política, y notaron que los estudiantes no podían ser preparados para una edad adulta democrática, si eran formados en instituciones educativas autocráticas. La escuela debería promover el gobierno estudiantil, la libre discusión de las ideas, así como la participación de los estudiantes y del personal docente tanto en el aprendizaje como en la planificación educacional.

EL HUMANISMO EDUCACIONAL EN RELACIÓN CON EL PROGRESISMO

Fondo histórico

El progresismo organizado llegó a su final a mediados de la década de los 50, pero las ideas de los progresistas continuaron al grado de hacerse sentir a través de un movimiento muy variado, conocido generalmente como humanismo educacional. Los humanistas adoptaron la mayoría de los principios progresistas, incluyendo la centralidad del niño, la función no autoritaria del maestro, el énfasis en el alumno activo y comprometido, y los aspectos cooperativos y democráticos de la educación.

Sin embargo, el progresismo no es la única fuente del humanismo educacional. El existencialismo también ha actuado como un estimulante del movimiento. Como resultado, el humanismo educacional ha puesto aún más énfasis en la singularidad del niño individual que los progresistas, que tendían a considerar a los niños en términos de unidades sociales. El énfasis existencialista en el humanismo educacional ha conducido a un énfasis en la búsqueda de significado personal en la existencia humana.

Este enfoque en el niño individual en la educación humanística ha sido reforzado aún más por un tercer contribuyente muy importante para el humanismo educacional, los psicólogos humanistas o existenciales. Entre éstos se incluye a personas como: Carl Rogers, Abraham Maslow y Arthur Combs. Esos psicólogos, junto con muchos de sus colegas, han provocado un impacto directo y significativo en la educación humanística. Se han concentrado en ayudar al estudiante a llegar a ser "humanizado" o "autoactualizado", apoyándolo individualmente para que descubra y desarrolle su yo real y todo su potencial.

Un cuarto estímulo para el humanismo educacional, han sido los críticos románticos. Esos escritores surgieron en la turbulencia social de la década de 1960, en una tormenta de protestas por causa de las condiciones represivas, irracionales e inhumanas de las escuelas modernas. Alegaban que las escuelas se han convertido en algo aislante intelectualmente y que eran psicológica-

mente destructivas porque se preocupaban más por el orden y el castigo, que por la salud y el crecimiento humano. Típico de ese género de escritos educacionales es *How Children Fail* [Cómo fracasan los niños], de John Holt (1964); *36 Children* [Treinta y seis niños] (1967), de Herbert Kohl; *Death at an Early Age* [La muerte en edad temprana] (1967), de Jonathan Kozol; y *The Lives of Children* [Las vidas de los niños] (1969), de George Dennison. La literatura producida por los críticos románticos fue elocuente, conmovedora y popular. Como tal, hizo un gran impacto en el público lector y despertó simpatías populares para la experimentación en la educación humanística.

Principios humanísticos

Esta discusión del humanismo educacional no intenta dar un resumen detallado de los principios humanísticos, pues haría necesario incluir mucho del material ya explorado en el tratamiento del progresismo. Más bien destaca el énfasis humanístico y examina algunos de los formatos institucionales a través de los cuales han intentado los humanistas dar expresión a sus convicciones.

El deseo de crear ambientes de aprendizaje donde los niños se sientan libres de la competencia intensa, disciplina severa y temor al fracaso, es muy importante en el movimiento humanístico en la educación. Los humanistas intentaron alejarse de la situación tan común en la cual los estudiantes y los maestros se relacionaban como adversarios y, por otro lado, crear relaciones educacionales impregnadas de confianza y sentido de seguridad. Ellos creían que tal atmósfera liberaría a los estudiantes de los temores destructivos y consumidores de energía, y les permitiría tener más fuerza para ser usada en la búsqueda del crecimiento individual y el desarrollo de la creatividad. Holt captó el enfoque humanístico de la naturaleza humana en relación con el aprendizaje cuando escribió

"que los niños son por naturaleza inteligentes, llenos de energía, curiosos, ansiosos de aprender y buenos para el aprendizaje; que no necesitan ser sobornados y forzados a aprender; que aprenden mejor cuando están felices, activos, ocupados e interesados en lo que están haciendo; que aprenden menos, o no aprenden nada en lo absoluto, cuando están aburridos, amenazados, humillados, asustados".⁵

En suma, los humanistas intentaron ir más allá de la "mentalidad carcelaria", de la mayoría de las escuelas con el propósito de proveer ambientes de aprendizaje que conducirían al crecimiento individual. De aquí que el propósito fundamental de la educación para los humanistas se centra en la auto-

rrealización más que en el dominio del conocimiento como un fin en sí mismo. Como resultado, se alentó la apertura, el uso de la imaginación y la fantasía; mientras que las pruebas estandarizadas y la enseñanza masiva se vieron con recelo. Los humanistas propusieron que los maestros podrían alcanzar más fácilmente sus fines trabajando con individuos y con grupos pequeños. El humanismo educacional, en armonía con sus raíces existenciales, estaba tratando de evitar que los individuos fueran conducidos como un rebaño como ocurre en la sociedad moderna.

Formatos institucionales

El énfasis que pusieron los educadores humanistas en la individualidad dio origen a una gran diversidad de enfoques de la escolaridad. Tres de los enfoques más influyentes han sido el aula abierta, la escuela libre y la escuela sin fracaso. Éstos se convirtieron muy pronto en alternativas a los enfoques tradicionales a fines de la década de los 60 y principios de la de los 70.

El aula abierta provee una experiencia escolar que se propone romper la rigidez del salón de clases tradicional. El aula abierta es un salón de clases descentralizado, donde los pupitres están agrupados y el espacio está dividido en áreas de aprendizaje. Esas áreas están separadas por biombos, libreros y otros objetos. Un salón dividido así podría tener áreas de actividad para lectura, matemáticas y arte. Cada área estaría equipada con una variedad de materiales didácticos que los estudiantes podrían utilizar, manejar o leer cuando lo necesitaran. El aula abierta no tiene un horario rígido en términos de tiempo o materiales que deben ser cubiertos. Se hace una amplia provisión para la cooperación y la movilidad física del estudiante. El maestro y sus ayudantes, por lo general, pasan más tiempo con los individuos y con grupos pequeños que con la clase entera. El aula abierta se propone crear una comunidad de aprendizaje en la cual tanto los maestros como los estudiantes trabajan juntos. Kohl nota que en el aula abierta

el papel del maestro no es controlar a sus alumnos, sino más bien capacitarlos para hacer decisiones y buscar lo que les interesa. En un aula abierta un alumno funciona de acuerdo con su sentido del yo, y no en función de lo que se espera que sea. Y no se supone que el maestro espere lo mismo de todos sus alumnos. Al contrario, el maestro debe aprender a percibir las diferencias, pero éstas deberían surgir de lo que realmente ocurre en el aula de clases durante el año escolar, y no de las preconcepciones. 6

El movimiento de la escuela libre puede verse, mayormente, como una rebelión contra una educación pública que no puede proveer las condiciones apro-

piadas para la educación humanística, porque funciona como custodia (niñera) v adoctrinadora.⁷ Las escuelas libres fueron desarrolladas por padres y profesores insatisfechos, que querían alejar a sus hijos de un sistema autoritario con su énfasis en un currículo estructurado y que exigía el sometimiento.

Las escuelas libres han sido establecidas en todo tipo de lugares, desde barriadas populares hasta barracas del ejército y graneros. Ninguna de estas escuelas se parece a las demás y cada una tiene su propia razón para existir. Cobran poco o nada de colegiatura, y con frecuencia se mantienen "a duras penas, y funcionan principalmente con la energía y el entusiasmo de quienes han decidido hacer lo suyo propio". La mayoría de ellas son muy pequeñas y su índice de mortalidad ha sido extremadamente alto; algunas sólo han durado uno o dos años.

Las escuelas libres han apelado a varios grupos sociales, desde los blancos que viven en los suburbios hasta los negros de los barrios bajos. "Algunas parecen ser escapes de las asperezas de los conflictos modernos, mientras que otras son experimentos deliberados en educación multicultural y multilingüística integrada". Todas tratan de desarrollar "niños libres", que serán individuos independientes y valerosos, capaces de afrontar las cambiantes complejidades del mundo moderno.\$

William Glasser, el psiquiatra que desarrolló "la terapia de la realidad", propuso un enfoque humanístico de la educación en su libro *Schools Without Failure* [Escuelas sin fracasos]. Glasser sostiene que hay dos tipos de fracasos humanos: "fracaso en amar y fracaso en adquirir dignidad personal". De acuerdo con Glasser, las escuelas han fracasado tradicionalmente, porque no han establecido relaciones interpersonales cálidas a través de las cuales puedan satisfacerse las necesidades de amor y sentido de dignidad personal de los estudiantes. La función de la escuela debería ser proveer un ambiente cálido, no amenazador, en el cual puedan satisfacerse esas necesidades. Esa atmósfera proveerá un contexto efectivo para el aprendizaje. Glasser reclama, al mismo tiempo, la responsabilidad individual de cada estudiante, ya que ser responsable es una virtud que está íntimamente relacionada con la dignidad propia. "Las escuelas sin fracasos" proveen algunas sugerencias detalladas en cuanto a la forma de alcanzar estos objetivos.

El aula abierta, la escuela libre y las escuelas sin fracasos, son sólo tres de las muchas variaciones propuestas por el humanismo educacional para humanizar la escolaridad. Debiera notarse que la mayoría de las propuestas humanísticas se han dirigido hacia la educación elemental.

PERENNIALISMO

Fondo histórico

La teoría de la educación perennialista surgió como una posición formal en la década de 1930 como una reacción contra los progresistas quienes, según los perennialistas, estaban destruyendo todo el tejido intelectual de la vida norteamericana por su énfasis en las escuelas centradas en el niño, el presentismo y el acomodamiento a la vida. El perennialismo moderno representa, generalmente, un rechazo completo de la perspectiva progresista.¹⁰

Para el perennialista, la permanencia, a pesar de los significativos trastornos sociales y políticos, es más real que el concepto pragmático de cambio. Los perennialistas, por lo tanto, abogaron por un retorno a los absolutos y al enfoque centrado en las ideas validadas por el tiempo de la cultura humana, aquellas ideas que han probado su validez y utilidad al soportar la prueba del tiempo. El perennialismo afirma la importancia de la mente, la razón y las grandes obras del pasado intelectual. El perennialismo temprano fue una educación tradicional, clásica, en una forma revivida que era más específica en sus formulaciones teóricas porque ahora tenía un enemigo visible y poderoso en el progresismo educacional.

La clave para entender la protesta perennialista es el concepto de educación liberal. La educación liberal, en la tradición clásica, siempre ha girado alrededor de aquellos estudios que hacían a la persona libre y verdaderamente humana, como algo opuesto al entrenamiento que recibían para hacer tareas específicas en el mundo laboral. En el mundo griego la gente se dividía en dos grupos: los que hacían el trabajo y los que pensaban. Se creía que los que hacían el trabajo cumplían una función esencialmente animal, puesto que sólo confiaban en sus músculos. Los que pensaban, por otra parte, usaban la capacidad distintivamente humana de la racionalidad. Los individuos, en este último grupo, eran los hombres libres que estaban aptos para gobernar. Puesto que eran libres, necesitaban una educación que desarrollaría su capacidad, racional, humana. La educación, por lo tanto, se centraba en los aspectos mental y racional del hombre, y tendía a explayarse en las ideas más influyentes de la cultura occidental. El entrenamiento para el trabajo no se veía como una tarea educacional y, por lo tanto, casi siempre se obtenía a través del aprendizaje laboral, no escolar. La educación formal a través de la escuela se destinó a desarrollar a la persona libre o liberal. Así, las artes liberales formaron el currículo de la educación tradicional.

La tradición educacional de las artes liberales pasó de Grecia a Roma y de ésta última a la Europa cristiana. Hasta fines del siglo diecinueve y principios

del veinte, representó el sistema principal de educación en Europa y en los Estados Unidos. El surgimiento del industrialismo, sin embargo, planteó problemas y cambios en la educación. La máquina liberó a más personas de las tareas del "esclavo" y produjo la base de la riqueza que los capacitó para participar de los privilegios educacionales que antes habían estado restringidos a las clases gobernantes. Sin embargo, parece que la educación tradicional no despertó el interés y careció de significado para muchas personas que venían de la clase trabajadora.

Los progresistas habían surgido del intento de hacer más significativa la educación para las nuevas masas en las escuelas. Pero en la década de 1930 los tradicionalistas ya estaban listos para tomar una posición contra lo que consideraban como la amenaza del antiintelectualismo en las escuelas norteamericanas. Su posición básica fue que las máquinas podrían hacer para el hombre moderno lo que los esclavos hacían para los pocos afortunados atenienses que los tenían. Por lo tanto, en una democracia, toda la gente podría ser libre. Así, todo el pueblo necesitaba una educación liberal para poder pensar y comunicarse, en vez de ser entrenados para la existencia animal a través de la educación para el trabajo.¹¹

Los dos exponentes más influyentes del perennialismo fueron Robert Maynard Hutchins y Mortimer J. Adler, quienes dirigieron su campaña desde la Universidad de Chicago donde Hutchins llegó a ser rector en 1929 a la edad de 30 años. Ambos hombres eran maestros y escritores activos que intentaron moldear la opinión pública en favor del perennialismo durante más de 50 años.

Hutchins y Adler hicieron una gran contribución a favor de los perennialistas cuando se encargaron de editar la enorme colección titulada *Great Books of the Western World* [Grandes libros del mundo occidental]. Esta colección está compuesta por unas cien de las obras del occidente que contienen "lo mejor" en ideas y pensamientos.

La posición perennialista educacional se aplicó en su forma más pura en St. John's College en Annapolis, Maryland, donde el rector Stringfellow Barr hizo del estudio de los grandes libros las bases para el grado de licenciatura. A fines de la década de 1980 vio la luz un alegato vigoroso a favor del perennialismo en la educación superior, mediante el libro ampliamente vendido de Allan Bloom: *The Closing of the American Mind* (1987).

Filosóficamente, el perennialismo tiene sus raíces en el neoescolasticismo y por tanto se apoya fuertemente en el pensamiento de Aristóteles. El perennialismo en la educación norteamericana ha estado más asociado con la educación secular, aunque el neoescolasticismo se apoya en los escritos

de Tomás de Aquino tanto como en los de Aristóteles. La teoría educativa católica romana tiene muchas afinidades con la corriente secular del perennialismo, pero pone más énfasis en el pensamiento espiritual, teológico y tomístico. Los escritos educacionales de Jacques Maritain son representantes de la rama eclesiástica del perennialismo.

Hasta principios de la década de 1980, el perennialismo había hecho la mayoría de sus recomendaciones con la escuela secundaria y, especialmente, la universidad en mente. Se consideraba que la educación elemental tenía el propósito de dotar a los estudiantes de las herramientas que usaría más tarde para estudiar y entender la tradición liberal. En 1982, sin embargo, se publicó *The Paideia Proposal* [La propuesta de la paideia], en la cual un grupo dirigido por Adler propuso una agenda y un programa diseñado principalmente para la "educación básica" que abarca los primeros doce años de la educación norteamericana. Si bien el Grupo Paideia reconoció, al menos exteriormente algunas ideas de John Dewey, los hallazgos de la psicología educacional y las exigencias de la sociedad moderna, sus recomendaciones estaban en armonía con los intereses y objetivos de la tradición perennialista.¹²

Principios perennialistas

Las personas son animales racionales. Como se dijo antes, los que sostienen los presupuestos perennialistas consideran que las personas comparten muchos deseos, gozos y tareas con el mundo animal. Por ejemplo, a los perros les encanta andar en automóvil, pueden llevar cargas y hacer otros tipos de trabajo; y les encanta el alimento preparado para los seres humanos. En ese sentido, los seres humanos y los animales tienen mucho en común. Lo que hace a las personas distintivamente seres humanos es el hecho que, de todos los animales, sólo los seres humanos poseen un intelecto racional. Esa es la característica más singular y valiosa de la humanidad. Aristóteles afirmó que "el hombre es un animal racional", y los perennialistas comparten esa opinión. Su punto de vista de la educación, por lo tanto, se centra en la parte racional de los seres humanos. Hutchins notó que "una cosa es esencial para llegar a ser humano, y eso es, aprender a usar la mente".¹³ A medida que los individuos desarrollan su mente, pueden usar la razón para controlar sus apetitos y pasiones.

La naturaleza humana es universalmente consistente, por lo tanto, la educación debería ser la misma para todos. Un hecho fundamental respecto de la naturaleza racional de la humanidad, es que ha sido compartida por todas las personas a través de todos los períodos de la historia humana. Si los seres

humanos son animales racionales, y si la gente es universalmente la misma en este respecto, entonces se deduce que toda la gente debería tener la misma educación. En este punto, Hutchins escribió:

"Cada hombre tiene una función como hombre. La función de un ciudadano o un súbdito puede variar de una sociedad a otra; y el sistema de entrenamiento, o adaptación, o instrucción, para la satisfacción de las necesidades inmediatas pueden variar. Pero la función de un hombre como hombre es la misma en todas las edades y en todas las sociedades, puesto que resulta de su naturaleza como hombre. El objetivo de un sistema educacional es el mismo en todas las edades y en todas las sociedades donde tal sistema puede existir. Es para mejorar al hombre como hombre. ¹⁴

El conocimiento es universalmente consistente, por lo tanto, existen ciertas materias básicas que debieran ser enseñadas a todas las personas. Si el conocimiento no fuera el mismo en todas partes, las personas instruidas no serían capaces de ponerse de acuerdo en nada. Los individuos pueden tener diferentes opiniones, pero cuando están de acuerdo, la opinión se convierte en conocimiento. El sistema educativo debiera tratar con el conocimiento, no con la opinión, porque el conocimiento conduce a las personas a la verdad eterna y familiariza al estudiante con las cosas permanentes del mundo. Hutchins estableció la uniformidad curricular de la educación en la siguiente deducción: "Educación implica enseñanza. La enseñanza implica conocimiento. El conocimiento es verdad. La verdad es la misma en todas partes. De aquí que la educación debería ser la misma en todas partes. ¹⁵

La educación, afirman los perennialistas en oposición a los progresistas, no debiera ajustar al individuo al mundo; sino a la verdad. El currículo no debiera centrarse en el interés inmediato de los estudiantes, lo que parece importante en el momento, o lo que puede apelar a una sociedad particular en un tiempo y lugar únicos. Y también que el entrenamiento vocacional o profesional no es una función de la educación. La escuela debiera centrarse en la educación del intelecto para captar y comprender la verdad esencial y eterna que se relaciona con la función de los individuos en la sociedad humana. Esta base de conocimiento compartido ayudará a las personas a comprenderse unos a otros, y las capacitará mejor para comunicarse y construir un orden social más satisfactorio.

La materia, no el niño, debería permanecer como el centro del esfuerzo educativo. La mayoría de los perennialistas concuerdan en que si el sistema educacional ha de familiarizar al estudiante con la verdad eterna, deberá tener un currículo que enfatice el lenguaje, la historia, las matemáticas, las

ciencias naturales, la filosofía y las bellas artes.

El punto focal del aprendizaje en el perennialismo yace en las actividades designadas para disciplinar la mente. Los ejercicios mentales difíciles, que incluyen la lectura, la escritura, los ejercicios, la repetición de memoria y el cálculo, son significativos en la disciplina y el entrenamiento del intelecto. Aprender a razonar también es importante. Por lo tanto, los ejercicios en gramática, la lógica y la retórica son actividades imperativas. Puede ser que algunas de estas tareas sean un tanto fastidiosas para el estudiante promedio, pero incluso eso es benéfico, pues la voluntad se desarrolla a medida que los estudiantes perseveran en las arduas tareas intelectuales. La disciplina mental del aula de clase impuesta externamente, ayuda a los niños a internalizar el poder de la voluntad que será necesario más tarde cuando enfrente tareas difíciles en la vida adulta donde no hay "oficiales que hacen cumplir la ley" para instarlo a cumplir deberes desagradables.

Las grandes obras del pasado son un depósito de conocimiento y sabiduría que ha soportado la prueba del tiempo y es relevante en nuestros días. El programa de los grandes libros asociados con Hutchins, Adler, y el St. John's College, ha sido la avenida a través de la cual ha recibido el perennialismo su publicidad más amplia, aunque no todos los líderes del movimiento apoyan el programa. Los que endosan el enfoque de los grandes libros, sostienen que estudiar las obras de las mentes maestras a través de la historia es la mejor forma de ponerse en contacto con las grandes ideas de la humanidad, y por lo tanto de desarrollar el intelecto.

La grandeza de un libro se basa en su condición de clásico. Un clásico es una obra relevante a cada época y, por lo tanto, superior a todas las obras menores de la cultura. Las obras que pertenecen a esta categoría son las que que han soportado la prueba del tiempo. Puesto que esos libros han sido encontrados valiosos en distintos siglos, civilizaciones y culturas, deben contener una gran cantidad de verdad. Si esta suposición es válida, dicen los perennialistas, entonces el estudio de tales obras es imperativo. Adler hizo notar que la lectura de esos libros:

No es con propósitos anticuarios; tampoco es un interés arqueológico o filosófico... más bien, los libros se deben leer porque son tan contemporáneos hoy como cuando fueron escritos, y porque los problemas que tratan y las ideas que presentan, no están sujetos a la ley del progreso perpetuo e interminable.¹⁶

Este énfasis en la lectura de las grandes obras originales está en oposición a la tradición esencialista en la educación, que ha elevado a los libros de texto como la forma más importante para transmitir una materia organizada.

Hutchins declaró que "los libros de texto han hecho probablemente tanto para degradar la inteligencia norteamericana como cualquier otra fuerza por sí misma. Si el estudiante ha de saber algo acerca de Cicerón, Milton, Galileo o Adam Smith, ¿por qué no habría de leer lo que ellos escribieron?"¹⁷

Aquellos perennialistas que no apoyan el programa de los grandes libros sostienen que las fuentes contemporáneas de las grandes ideas pueden usarse para adquirir conocimiento. Sin embargo, están tan interesados como los perennialistas, en que los estudiantes traten directamente con los grandes intelectos, en vez de hacerlo con el alimento mental predigerido de los libros de texto.

La experiencia educacional es una preparación para la vida, más que una situación de la vida real. Por su misma naturaleza, la escuela es un arreglo artificial en la cual los intelectos inmaduros se familiarizan con los logros más grandes de la humanidad. La escuela no es, y no debería ser, como quisieran los progresistas, un microcosmos de la sociedad en general. La vida humana, en su sentido más completo, sólo puede vivirse después que la parte racional del hombre haya sido desarrollada. La escuela es una institución especializada que procura lograr esta importantísima misión. No está preocupada con los aspectos ocupacionales y recreacionales de la existencia humana. Éstos tienen su lugar en las vidas de las personas, pero están fuera de las actividades propias de las instituciones educativas.

ESENCIALISMO

Fondo histórico

En la década de 1930 surgió también una segunda reacción contra el progresismo bajo la bandera del esencialismo. Los esencialistas coincidieron con los perennialistas en que la práctica educacional progresista era demasiado "suave" puesto que, en su intento por hacer del aprendizaje una empresa sin dolor, habían obviado el difícil problema de enseñar los elementos educacionales "básicos", como el dominio de las herramientas del aprendizaje y los hechos establecidos. Por otra parte, el enfoque de los perennialistas les parecía demasiado aristocrático a muchos de los norteamericanos y, para ciertos observadores, tenía un cierto saborcillo a ideales antidemocráticos.

Los esencialistas, a diferencia de los perennialistas y los progresistas, no tienen una base filosófica singular. Las filosofías subyacentes en el esencialismo son el idealismo y el realismo. Además, la tradición esencialista incluye también un gran número de "ciudadanos preocupados" que sienten que las escuelas "se han ido al traste", y que deben volver a la disciplina y al estu-

dio de los "básicos".

El esencialismo forma la corriente principal del pensamiento educativo popular en muchos países, incluyendo los Estados Unidos. Es una posición conservadora y, como resultado, se preocupa más por la función de la escuela como transmisora de hechos y verdades comprobados, que por las innovaciones y los asuntos decorativos en la educación.

Desde la década de 1930, los esencialistas han hecho un gran esfuerzo para advertir al público norteamericano acerca de "la educación ajustada a la vida", la escuela* centrada en el niño, y el deterioro del aprendizaje en los Estados Unidos. En 1938 se organizó un movimiento más fuerte, el Comité Esencialista para el Avance de la Educación Norteamericana, bajo el liderazgo de William C. Bagley, Isaac L. Kandel y Frederick Breed.

Una segunda organización esencialista, también muy fuerte, se formó en la década de 1950, bajo el nombre de Concilio para la Educación Básica. Los principales portavoces de este grupo fueron Mortimer Smith y Arthur Bestor. La posición general del Concilio puede verse a través de los títulos de las obras más importantes de Bestor acerca de la educación: *Educational Waste Lands: The Retreat from Learning in Our Public Schools (1953)* [Tierras educacionales baldías: el retiro del aprendizaje en nuestras escuelas]; y *The Restoration of Learning: A Program for Redeeming the Unfulfilled Promise of American Education (1955)* [La restauración del aprendizaje: un programa para redimir la promesa incumplida de la educación norteamericana].

La declaración de Bestor de que "los hombres que redactaron nuestra constitución no fueron entrenados para esa tarea mediante "viajes de estudio" a la oficina del alcalde y la cárcel del condado", es típica de la crítica del esencialismo a la "contribución" del progresismo a la educación norteamericana.¹⁸ El Concilio para la Educación Básica no estaba preocupado sólo por el deterioro de la educación pública norteamericana, sino también se mostraba muy escéptico acerca del valor de los estudios educacionales formales dictados por profesionales especialistas en educación.

Otro influyente vocero del esencialismo fue Admiral Hyman G. Rickover, padre del submarino atómico, quien deploró la falta de mentes desarrolladas en Norteamérica. Él recomendó la adopción de un sistema educacional tipo europeo, tal como el holandés o el ruso, a fin de que la juventud norteamericana pudiera captar bien los elementos básicos al graduarse de la escuela de nivel medio, con lo cual estaría adecuadamente preparada para entrar en un riguroso curso de estudios profesional o tecnológico.

El lanzamiento del *Sputnik* en 1957 añadió peso a la campaña esencia-

lista, pues muchos norteamericanos interpretaron el éxito soviético como un índice de la inferioridad de la educación norteamericana. Como resultado, durante los últimos años de la década de 1950 y los primeros de la siguiente, se vio un programa masivo de revisión curricular.

Al otro extremo del *continuum* de la reforma educativa, sin embargo, la década de 1960 vio también un poderoso movimiento para humanizar las escuelas siguiendo las líneas progresistas. La reacción previsible contra la nueva oleada del humanismo educacional fue un renovado llamamiento de retorno a los "básicos", un llamamiento que se hizo cada vez más estridente durante la década de los 70.

Para los primeros años de la década de 1980, el gobierno de Estados Unidos ya había entrado al combate. En 1983, la Comisión Nacional para la Excelencia en la Educación publicó una evaluación de la educación norteamericana bajo el título de *A Nation at Risk* [Una nación en peligro]. El informe advertía que "los fundamentos educacionales de nuestra sociedad al presente están erosionados por el surgimiento de una marea de mediocridad que amenaza nuestro mismo futuro como nación y como pueblo".¹⁹ El informe demandaba un renovado énfasis sobre los "cinco nuevos *fundamentos* básicos", que debería requerir, como norma mínima para la graduación de la escuela de nivel medio, cuatro años de inglés, tres años de matemáticas, tres años de ciencias, tres años de estudios sociales y medio año de ciencias computacionales. También se recomendó la inclusión de dos años de estudios de una lengua extranjera para los estudiantes que aspiraran a entrar en la universidad.²⁰

El informe *A Nation at Risk*, estimuló varios otros informes nacionales que enfatizaron la necesidad de retornar a la enseñanza de las materias y destrezas básicas en las escuelas. Entre éstos estaban el *Academic Preparation for College* [Preparación académica para la universidad] de la College Board [Junta Universitaria] (1983), y un informe de la Task Force on Education for Economic Growth [Misión Educacional para el Desarrollo Económico] titulado *Action for Excellence* [Acción para la excelencia] (1983).²¹

Además de la presión en las décadas de 1970 y 1980 para volver a los fundamentos académicos básicos, el ala derecha del protestantismo norteamericano inició un renovado impulso para lograr que el elemento más básico de todos los básicos, la religión, se incorporara nuevamente al currículo escolar. Incómodos por la resolución de la Corte Suprema de prohibir la lectura de la Biblia y la oración en las escuelas públicas, y sacudidos por la decadencia moral de la cultura norteamericana en la década de los 60, los líderes fundamentalistas, Jerry Falwell, Tim LaHaye, y otros, emprendieron la cruzada para

hacer volver el énfasis en las materias básicas -lectura, escritura y aritmética ["The three Rs"]- al aula de clase, pero especialmente para colocar la cuarta R -religión- en el centro de la educación. Tal como lo veían, el humanismo educacional fue una amenaza que se redujo a la insignificancia, comparada con el peligro de su filosofía subyacente: el "humanismo secular".

El resultado fue no sólo el impulso para devolver la religión a la escuela pública, sino la creación de miles de escuelas cristianas patrocinadas por grupos protestantes conservadores que habían apoyado tradicionalmente el sistema de educación pública. A principios de la década de 1980, la nueva oleada de escuelas cristianas era, tal vez, el sector de más rápido crecimiento de la educación norteamericana.²²

El esencialismo estaba vivo y gozando de cabal salud a fines de la década de 1990. En 1996, E. D. Hirsh, hijo, publicó su libro *The Schools We Need and Why We Don't Have Them* [Las escuelas que necesitamos y por qué no las tenemos]. De acuerdo con Hirsh, los Estados Unidos tienen "las mejores universidades públicas", pero "las peores escuelas públicas del mundo desarrollado". En armonía con Bestor y Rickover, Hirsch culpa del desastre de los 12 primeros grados (de la educación básica) a los educadores humanistas y progresistas. "La mayor parte de las `reformas' en voga", afirma, "son repeticiones o refritos de románticos fracasados, propuestas anticonocimiento del *Teachers College*, escuela normal de la Universidad de Columbia [hogar educacional del progresivismo] en las décadas de 1910, 1920 y 1930 del siglo veinte".²³

Hirsh puso el fundamento para la solución que proponía, en 1987, en su libro *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* [Alfabetización cultural: lo que todo norteamericano debe saber]. "Ser culturalmente alfabetizado", arguye en ese volumen, "es poseer la información básica que se necesita para medrar en el mundo moderno". Desde entonces ha cambiado su terminología, de "Cultural Literacy" [alfabetización cultural] a "Core Knowledge" [Conocimiento esencial], pues la palabra "cultural" era confusa para algunos. Para hacer funcional su programa, Hirsh fundó la Core Knowledge Foundation [Fundación para el conocimiento esencial] y editó una serie de libros para que sirvieran de guía a las escuelas primarias. Para 1996, ya se habían publicado unos seis volúmenes de la serie Core Knowledge [Conocimiento Esencial] bajo títulos como *What Your First Grader Needs to Know* [Lo que tus alumnos de primer grado deben saber]. Varios centenares de escuelas ya habían adoptado sus principios básicos para fines de la década de 1990.²⁴

Los proponentes del esencialismo, como los de otras teorías, no están

totalmente de acuerdo con respecto al mejor curso que deben seguir las escuelas, pero están de acuerdo en varios de los principios sobresalientes.

Principios esencialistas

La primera tarea de la escuela es enseñar el conocimiento básico. Para los esencialistas, la educación tiene su centro en la enseñanza y aprendizaje de las destrezas y materias básicas que, una vez dominadas, preparan al estudiante para funcionar como miembro de una sociedad civilizada. La escuela elemental, de acuerdo con los esencialistas, debería centrar su atención en un currículo diseñado para cultivar las capacidades básicas que contribuyan al alfabetismo cultural y al dominio de los cálculos aritméticos. Por lo tanto, las tres Rs -los elementos esenciales de la escuela primaria- se afirman. El currículo secundario tendría como objetivo el desarrollo de la capacidad para el estudio de la historia, las matemáticas, las ciencias, la lengua, la literatura y los idiomas extranjeros. El programa esencialista implica que las cosas que no son educacionalmente esenciales, como el baile y los deportes, no competen a la escuela. La escuela debería fijarse el objetivo de enseñar el núcleo del aprendizaje fundamental a toda la juventud.

Los esencialistas están escandalizados por el hecho de que muchos graduados de nivel medio son literalmente analfabetos funcionales y que un gran número de estudiantes de primer año de educación superior necesitan conocer mejor su idioma. Las escuelas, afirman, han satisfecho por mucho tiempo los deseos del estudiante. Esto ha hecho de la educación una farsa. Lo que los niños necesitan es conocer el mundo como es en realidad, familiarizándose con las materias básicas y esenciales.

El aprendizaje es un trabajo duro y requiere disciplina. El aprendizaje de los asuntos esenciales, no siempre puede estar relacionado con el interés del niño. Aunque el enfoque de los progresistas relativo a la técnica de solución de problemas para el aprendizaje es, a menudo, útil, debería reconocerse que no todas las materias pueden reducirse a problemas y proyectos. Muchos de los temas vitales tienen que aprenderse por métodos tan directos como la memorización y la práctica. Las necesidades inmediatas del niño no son tan importantes como sus metas más distantes. El esfuerzo es más importante que el interés, aunque el interés debería usarse como una fuerza motivacional dondequiera que sea evidente. Para muchos estudiantes el interés se desarrolla mientras ponen la cantidad de esfuerzo que se necesita para entender un conjunto de materias específicas.

Los estudiantes, del mismo modo que los adultos, se distraen fácilmente de las tareas que requieren esfuerzo. Por lo tanto, necesitan disciplinarse

ellos mismos para centrar su atención en la tarea que tienen a mano. Muchos estudiantes, sin embargo, no tienen esta capacidad, y necesitan la ayuda de un maestro que pueda, con tacto, proveer un contexto externo que los ayudará a dedicarse a la tarea difícil de ejecutar un trabajo arduo.

El maestro es el centro de la autoridad en el aula. Los esencialistas sostienen que el maestro no es un compañero o guía. Más bien, el maestro es aquel que sabe lo que los estudiantes necesitan saber y está bien familiarizado con el orden lógico de la materia, y con la forma en que debiera presentarse. Además, el maestro, como representante de la comunidad adulta, está en una posición que exige respeto. Si este respeto no se produce, el maestro tiene el derecho y la responsabilidad de administrar medidas disciplinarias que conducirán a una atmósfera de aprendizaje ordenado.

El esencialismo y el perennialismo comparados

En nuestra discusión del perennialismo y del esencialismo, se vio que estas dos teorías conservadoras tienen mucho en común. Christopher Lucas ha expresado los puntos que tienen en común en la siguiente forma:

Primero, los tradicionalistas o conservadores de diferentes credos, han tendido a estar de acuerdo que las consideraciones de utilidad y eficiencia tecnocrática deberían estar subordinadas al propósito superior, espiritual y ético, de la educación general. Segundo, los esencialistas y perennialistas concuerdan en que la esencia de la empresa educativa, es la trasmisión y asimilación de un *conjunto* prescrito de materias, que incorpore los elementos básicos de la herencia social y cultural. Tercero, los dos grupos reconocen la importancia cardinal del esfuerzo, la disciplina y el dominio propio en el proceso del aprendizaje, como algo opuesto a la indulgencia y a la gratificación de las necesidades inmediatas y a los intereses transitorios. Cuarto, los conservadores endosan la idea de la continuidad curricular: los fundamentos para una educación liberal a nivel de la educación superior, se echan en la exposición sistemática, planificada y secuenciada; a los rudimentos de las habilidades de aprendizaje, comenzando con las tres "erres" de la escuela elemental y extendiéndose a través de todo el proceso como una introducción organizada a las disciplinas básicas de la educación secundaria".z⁵

Aunque hay una gran similitud entre el esencialismo y el perennialismo, hay también varias disparidades fundamentales que los convierten en dos teorías educacionales bastante diferentes. Esas desigualdades han sido resumidas sucintamente por George E Kneller. Uno de los puntos más grandes en que se diferencian, de acuerdo a Kneller, es que el esencialismo es menos intelectual que el perennialismo. El esencialismo está menos preocupado

por las verdades supuestamente eternas, y más preocupado que el perennialismo con el ajuste de los estudiantes a su ambiente físico y social.

Un segundo punto en que difieren es el hecho de que el esencialismo está más dispuesto a absorber las contribuciones positivas del progresismo al método educacional. Una tercera área de variación se encuentra en la actitud diferente hacia las grandes obras del pasado. Los perennialistas ponen mucho más énfasis en esas obras como las expresiones eternas de las percepciones universales de la humanidad. Los esencialistas, por otro lado, consideran las grandes obras del pasado como una de las muchas posibles fuentes para el estudio de los problemas presentes. 26

El cuarto punto, no mencionado por Kneller, pero que puede ayudar al lector a entender mejor las diferencias entre estas dos teorías, es que los mayores empeños del perennialismo se han dirigido tradicionalmente a la educación superior, mientras que los esencialistas parecen estar más interesados en los niveles primario y secundario de la empresa educativa.

RECONSTRUCCIONISMO

Fondo histórico

La de 1930 fue una década de crisis. Una depresión mundial había paralizado económicamente a las naciones capitalistas, el totalitarismo estaba levantando su cabeza en Europa y en Asia, y la intranquilidad social era una característica creciente en Estados Unidos. Algunos observadores pensaban que la democracia misma parecía estar en su última hora. Esos observadores notaron que la depresión de la década de 1930 no era un problema de falta de alimento o bienes materiales. Había abundancia de esas cosas. La depresión ha sido muy bien descrita como un hambre en medio de la abundancia. En los Estados Unidos el problema se centró en la distribución de bienes y comestibles, más que en su producción. A principios de la década de 1930, el sector comercial estaba parcialmente paralizado y los políticos se mostraron impotentes ante el desastre económico total.

Fue en este contexto que George S. Counts desarrolló un vigoroso enfoque de la educación a través de varios discursos provocativos que en 1932 se abrieron paso hacia la imprenta bajo el título *Dare the School Build a New Social Orden?* [¿Se atreve la escuela a construir un nuevo orden social?] Counts desafió a los educadores a que abandonaran su mentalidad de esclavos, que buscaran deliberadamente el poder, y entonces hicieran lo mejor que pudieran con esa conquista ayudando a formar un nuevo orden social basado en un sistema económico colectivo y en principios políticos demo-

cráticos. Pidió a los profesionales de la educación que se organizaran, desde el jardín de infantes hasta la universidad, y que usaran su poder organizado en bien de las grandes masas del pueblo. 27

Esta posición representaba una inversión del papel tradicional de la escuela, de ser un trasmisor pasivo de cultura a ser una agencia principal y activa de las reformas sociales. La década de 1930 vio cómo un grupo conocido como "pensadores de vanguardia", se formó alrededor de Counts y Harold Rugg, en la escuela normal de la Universidad de Columbia. Sus ideas eran, mayormente, una extensión de los aspectos sociales del pensamiento progresista de Dewey. La base filosófica del reconstruccionismo se encuentra en el pragmatismo.

El período de posguerra fue testigo de renovado impulso del reconstruccionismo a través de la obra de Theodore Brameld. Algunos de los escritos más influyentes de Brameld fueron: *Patterns of Educational Philosophy* [modelos de Filosofía Educativa] (1950), *Towards a Reconstructed Educational Philosophy* [Hacia una reconstrucción de la filosofía de la educación] (1956) y *Education as Power* [La educación como poder] (1965).

Principios de Reconstruccionismo

La sociedad mundial está en un estado de crisis, y la civilización, tal como la conocemos, llegará a su final a menos que se reviertan las prácticas actuales. Los problemas de la población, la polución, los recursos naturales limitados, la desigualdad global en la distribución de recursos, la proliferación nuclear, el racismo, el nacionalismo y los ingenuos e irresponsables usos de la tecnología, amenazan nuestro actual orden mundial, y lo destruirán, si no se resuelven tan pronto como sea posible. Estos problemas, señalan los reconstruccionistas, se unen con el desafío del totalitarismo moderno, con la pérdida de los valores humanos en una sociedad de masas, y el incremento de la ignorancia funcional entre la población mundial. En resumen, el mundo está enfrentando problemas económicos, militares y sociales en una escala sin precedentes. Los problemas que afrontamos son de tal magnitud que no pueden seguir ignorándose más tiempo.

La única solución efectiva para los problemas del mundo es la creación de un orden social planetario. Así como los problemas son mundiales, también deben serlo las soluciones. La cooperación total de todas las naciones es la única esperanza para una población en crecimiento que vive en un mundo finito con una cantidad limitada de recursos no renovables. La era tecnológica ha producido una interdependencia mundial, así como grandes avances en todas las ciencias. Por otra parte, estamos sufriendo un retraso cultural

para adaptarnos al nuevo orden mundial. Estamos intentando vivir en la nueva era de las naves espaciales con un sistema de valores y una mentalidad política forjados en la época de las carretas tiradas por bueyes.

De acuerdo con el reconstruccionismo, la humanidad vive en una sociedad mundial donde la capacidad de la tecnología puede desterrar todas las necesidades materiales de la población. En esta sociedad, es posible una existencia "utópica" si la comunidad internacional pasa cooperativamente de una preocupación por la producción y la lucha por los bienes materiales, a una fase en la cual las necesidades y los intereses humanos sean considerados como lo más importante. En un mundo tal, la gente podría concentrarse en la tarea de ser mejores seres humanos como un fin en sí mismo.

La educación formal puede llegar a ser un poderoso agente en la reconstrucción del orden social. Las escuelas que reflejan los valores sociales dominantes, afirman los reconstruccionistas, transmitirán meramente las enfermedades sociales, económicas y políticas que afligen actualmente a la humanidad. La escuela puede y debe revertir este papel tradicional, y llegar a ser una fuente de innovación social. La tarea de revertir el papel educacional es urgente, porque la humanidad tiene ahora la capacidad de destruirse a sí misma.

Los críticos del reconstruccionismo social argumentan que Bramel y sus colegas pusieron demasiada confianza en el poder de los maestros y otros educadores, para actuar como instrumentos primarios del cambio social. Los reconstruccionistas replican diciendo que la única alternativa para la reconstrucción social es el caos global y la eventual obliteración de la civilización humana. Desde su perspectiva, la educación puede ser, o un instrumento para ocultar la necesidad urgente de la transformación social y por lo tanto estorbar el cambio, o se inscribirá como un agente para efectuar la transición ordenada y positiva de la sociedad del presente al futuro.²⁸

Los reconstruccionistas no ven la escuela como si tuviera poder de crear el cambio social sin ayuda. Por otra parte, consideran la escuela como un agente poderoso que afecta la vida de la sociedad entera, pues alcanza a sus hijos durante la edad más impresionable. Como tal, puede ser el instigador principal en la percepción de los problemas sociales y un agitador primario para el cambio social.

Los métodos didácticos deben basarse en principios democráticos que descansan en la inteligencia de la mayoría, para reconocer las soluciones más válidas para los problemas del mundo y colaborar en su solución. Los reconstruccionistas, como los de otras ramas del movimiento progresista, están unidos en su visión de la democracia como el mejor sistema político. Desde su

perspectiva, es imperativo que los procedimientos democráticos se usen en el aula de clase cuando los estudiantes tengan la oportunidad de escoger entre diversas opciones sociales, políticas y económicas.

Bramel usa el término "parcialidad defendible", para describir la posición de los maestros en relación con los temas curriculares controvertidos. En esta posición, los maestros permiten el examen abierto de la evidencia a favor o en contra de su postura, y presentan posiciones alternas tan justamente como sea posible. Por otra parte, los maestros no deberían disfrazar sus convicciones. Deberían expresarlas y defenderlas públicamente. Más allá de esto, los maestros deberían trabajar para que la mayor cantidad posible de los ciudadanos acepte sus puntos de vista. Parecería que los reconstruccionistas suponen que los temas son tan claros y fáciles de entender que la mayoría estaría de acuerdo, tanto en la definición de los problemas como en las soluciones, si se permitiera un diálogo libre y democrático. Algunos observadores han notado que el reconstruccionismo tiene mucha fe en la inteligencia y la buena voluntad de la humanidad, lo que algunos han llamado fe utópica.

Si la educación formal ha de ser parte de la solución social en la presente crisis mundial, debe enseñar activamente el cambio social. "Los maestros", escribió Counts, "deberían alcanzar deliberadamente el poder y luego sacar el mayor partido posible de su conquista".²⁹ La educación debe despertar la conciencia de los estudiantes hacia los problemas sociales, y comprometerlos activamente en la búsqueda de una solución. La conciencia social puede ser despertada si los estudiantes son alentados a cuestionar el status quo, e investigar temas controversiales en la religión, la sociedad, la economía, la política y la educación. La investigación y la discusión crítica ayudarán a los estudiantes a ver las injusticias y la falta de efectividad de muchos aspectos del sistema actual. También les ayudará a desarrollar alternativas para la sabiduría convencional.

Las ciencias sociales, la antropología, economía, sociología, ciencias políticas y psicología, forman un fundamento curricular útil que los reconstruccionistas utilizan para identificar las grandes áreas de controversias, conflictos e inconsistencias. El papel de la educación es exponer las áreas conflictivas de la cultura humana y construir el consenso más amplio posible con respecto a los objetivos básicos que deberían gobernar la humanidad en la reconstrucción de la cultura mundial. La sociedad ideal del reconstruccionismo en el mundo estaría "bajo el control de la mayoría del pueblo que es, correctamente, el soberano que determina su propio destino".³⁰

EL FUTURISMO EN RELACIÓN CON EL RECONSTRUCCIONISMO

En 1970, Alvin Toffler presentó, en respuesta a la siempre acelerada explosión del conocimiento y la tecnología, una nueva dimensión de la teoría educacional en su éxito de librería *Future Shock* [El shock del futuro]. "Lo que pasa por educación hoy, aun en la 'mejor' de nuestras escuelas y universidades", clamó Toffler, "es un anacronismo sin esperanza".³ | Notó que nuestras escuelas están operando bajo un conjunto de prácticas y presuposiciones desarrolladas en la era industrial, mientras que la sociedad ha entrado en la edad del superindustrialismo. Como resultado, nuestras escuelas están educando a la juventud con un énfasis en el pasado, mientras que ellos viven bajo un orden mundial que se acelera continuamente hacia el cambio. Toffler dice:

Nuestras escuelas van hacia atrás en un sistema que agoniza, en vez de ir hacia adelante, hacia la nueva sociedad emergente. Sus vastas energías se aplican para formar Hombres Industriales chiflados, personas preparadas para sobrevivir en un sistema que estará muerto antes que ellos.

Para ayudar a impedir el choque con el futuro, debemos crear un sistema educativo superindustrial. Y para hacer esto, debemos buscar nuestros objetivos y métodos en el futuro, no en el pasado.³²

Toffler enfatizó que el sistema educacional debe "generar imágenes alternas y sucesivas del futuro", para que los estudiantes y los maestros tengan algo hacia lo cual dirigir su atención en el quehacer educativo.³³ Los estudiantes deberían examinar futuros posibles, probables y preferibles; mientras estudian el futuro de la sociedad humana y desarrollan la pericia que los llevará, como se espera, a un mañana preferible.³⁴

En los primeros años de la década de 1990, Toffler estaba todavía propugnando una educación futurista, y también reenfatizando la necesidad de rediseñar los métodos pedagógicos. Tal como él lo veía, a la luz de la nueva información de la tecnología,

nuestros sistemas de educación masiva son completamente obsoletos. Exactamente como en el caso de los medios de comunicación masiva, la educación requerirá una proliferación de nuevos canales y una vasta diversidad de programas. Un sistema de alta selección tendrá que reemplazar el sistema de baja selección si las escuelas han de preparar a la gente para una vida decente en la nueva sociedad de la Tercera Ola, para no decir nada de sus funciones económicamente productivas.³⁵

Los futuristas, a diferencia de los reconstruccionistas, no son tan insistentes en su pretensión de que la escuela pueda iniciar directamente el cambio

social. El objetivo de los futuristas es ayudar a preparar a la gente para responder al cambio y para hacer decisiones en forma inteligente mientras la humanidad se dirige hacia el futuro que tiene más de una configuración posible. Para hacer esto, sin embargo, el futurista, como el reconstruccionista, deben examinar críticamente el orden social, económico y político actual.

Harold Shane bosquejó un currículo futurista que se centra en las injusticias, contradicciones y problemas en el orden mundial actual.³⁶ El énfasis curricular y las actividades educativas que sugiere, son similares a los que el reconstruccionismo ha propuesto, y los resultados de ambos sistemas serían, en gran medida, los mismos: desarrollar "un futuro preferible" a través de la educación. Desde esta perspectiva, el futurismo puede verse como una extensión y modificación del reconstruccionismo.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN RELACIÓN CON EL RECONSTRUCCIONISMO

Un movimiento educacional estrechamente relacionado con el reconstruccionismo y más libremente relacionado con el futurismo es lo que se ha llegado a conocer como pedagogía crítica. Además de su herencia reconstruccionista, la pedagogía crítica edifica sobre las ideas de muchos otros movimientos teóricos. Uno de ellos es la escuela del pensamiento social y político conocida como la Escuela de Frankfurt o teoría crítica. La Escuela de Frankfurt, surgida en Alemania en la década de 1930, reunió las ideas y filosofía de la teoría social con el propósito de liquidar todas las formas de dominación a través de la transformación de la sociedad. Los teóricos críticos aceptaron la crítica marxista del capitalismo y siguieron comprometidos con muchas de las preocupaciones centrales de la Ilustración.

Una influencia especialmente poderosa en el desarrollo de la pedagogía crítica ha sido el programa educativo de liberación y desarrollo del tercer mundo. Ese programa se construye sobre una teoría educacional revolucionaria que se propone lograr cambios en la cultura mundial a favor de un futuro mejor mediante la educación de las clases populares en relación con sus derechos y posibilidades políticas, sociales y económicas. La *Pedagogía de los oprimidos* (1970) de Paulo Freire, estuvo en la primera línea de este movimiento. Una teoría de la educación verdaderamente revolucionaria, esta perspectiva educacional está estrechamente ligada con los diversos movimientos de la teología de la liberación en las naciones no desarrolladas y entre las minorías desprotegidas de los países desarrollados.³⁷ Freire ha causado un enorme impacto en la pedagogía crítica.

Otra influencia importante en la formación de la pedagogía crítica ha sido el pensamiento posmodernista. Sus puntos de vista acerca de la subje-

tividad del conocimiento y del conocimiento como poder han hecho mucho para conformar la agenda de la pedagogía crítica. Con las presuposiciones del posmodernismo en mente, no se requiere demasiada imaginación para ver que, según los proponentes de la pedagogía crítica, los archienemigos de una educación sana son las teorías sustentadas por los esencialistas, los perennialistas y los conductistas.

"La pedagogía crítica", afirma McLaren, "está fundamentalmente interesada en el entendimiento de la relación entre el poder y el conocimiento". Ese entendimiento es importante porque, como reclaman los teóricos de la pedagogía crítica, el currículo representa mucho más que un programa de estudio. "Más bien, el currículo representa *la introducción a una forma particular de vida; sirve en parte para preparar a los estudiantes para que ocupen posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad existente*". Por lo tanto, el currículo debe verse como una forma de *política cultural*".³⁸

La función tradicional de las escuelas ha sido la producción social, la perpetuación y reproducción de las relaciones sociales y económicas y las actitudes necesarias para sustentar la estructura económica y de clases existente. Según los reconstruccionistas, los teóricos de la pedagogía crítica proponen un papel revolucionario para las escuelas. Las escuelas deben estar a la cabeza en la creación de una sociedad más justa. O, como puntualiza McLaren: "La tradición de la pedagogía crítica... representa un enfoque de la escolaridad dedicada a la capacitación de los estudiantes para transformar el orden social en interés de la justicia y la igualdad".³⁹

La escuela neutra, proclaman los teóricos de la pedagogía crítica, es un mito destructivo. El mito ignora la "construcción social del conocimiento y la cognición. Ignora el hecho de que uno de los ejercicios más importantes del poder en el mundo posmoderno es la prerrogativa de definir los significados y especificar qué conocimiento es valioso. Sin una resistencia crítica, el conocimiento se convierte en opresión: opresión de los que no son blancos, los pobres y las mujeres".⁴⁰

La necesidad, de acuerdo con teóricos de la pedagogía crítica como Henry A. Giroux, es la búsqueda de "nuevas formas de conocimiento" y "nuevos espacios donde el conocimiento pueda producirse". Él nota que "la pedagogía crítica, como política cultural, señala la necesidad de insertar la lucha sobre la producción y la creación del conocimiento en un intento más amplio de crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer poder sobre su vida y especialmente sobre las condiciones de la producción y adquisición de conocimientos... Aquí está en juego la pedagogía que impar-

te conocimientos, destrezas y hábitos a los estudiantes y a otros, para leer la historia en forma tal que los capaciten para reclamar su identidad a fin de construir formas de vida más democráticas y más justas".⁴¹

Multiculturalismo

La educación multicultural encontró cada vez más lugar en las escuelas en la última parte del siglo XX. Si bien algunos consideraban al multiculturalismo como una concientización y apreciación de las diferencias, otros lo visualizaban como una herramienta revolucionaria.

Es en esa amplia semejanza que el multiculturalismo se une con las ideas de los pedagogos críticos. El libro de Cristina E. Sleeter, *Multicultural Education as Social Activism* [El multiculturalismo educativo como activismo social], hace muy bien la conexión. Ella dice que la educación multicultural debe "entenderse como una forma de resistencia contra los modos dominantes de escolarización, y particularmente de la supremacía blanca".⁴²

Los defensores del multiculturalismo señalan que en el pasado las voces de la minoría han sido silenciadas por los grupos mayoritarios que controlaban las instituciones de producción de la cultura, como escuelas, museos, universidades y casas editoras. En el pasado las minorías se hablaban, mayormente, unas a otras. Pero aquellos días han pasado. El multiculturalismo es una apelación para que las voces de las minorías sean liberadas, de modo que su historia llegue a ser parte de una herencia compartida. Más allá de eso, la educación multicultural es una propuesta para la rectificación de las injusticias sociales, económicas y políticas del pasado.

El feminismo

Hay un sentido en el cual el feminismo educacional es también un subconjunto de la pedagogía crítica. Después de todo, las mujeres y sus intereses no han tenido una voz de igualdad en las sociedades dominadas por los hombres.

El feminismo no sólo creó innovaciones curriculares, como los estudios sobre las mujeres, sino también ha intentado incrementar el número de mujeres en la estructura del poder educacional.

Si bien el feminismo en educación está comprometido en cuestiones como la representación y el poder, incluye también en su agenda un lado más complejo y sutil. Algunos de sus defensores, por ejemplo, han argumentado que las experiencias de las mujeres, sus valores, responsabilidades y actividades necesitan ser incorporados al currículo. En una vena similar, Nel Noddings arguye en *The Challenge to Care in Schools* [El desafío a la sol]-

cidad en las escuelas] que se debe reestructurar la educación sobre la base de una ética del cuidado familiar que fluye a raudales de las prácticas maternas y conciencia feminista de las mujeres.⁴³ En resumen, los proponentes del feminismo están agudamente conscientes del papel de las relaciones personales, la estética y las emociones en la construcción del conocimiento dentro del contexto escolar, y desean ver que tales intereses reciban espacio y atención más amplios en la experiencia educacional.

CONDUCTISMO

Fondo histórico

El conductismo ha sido una de las mayores fuerzas en la educación desde mediados del siglo veinte. El conductismo es, en un sentido, una teoría psicológica; pero en otro, ha rebasado los límites de las preocupaciones psicológicas tradicionales y se ha convertido en una teoría educativa hecha y derecha. Como un enfoque a la educación, se le ha dado la bienvenida entre aquellos individuos "modernos" que consideran muy valiosas la metodología y la "objetividad" científicas, así como entre un importante sector de la comunidad de los negocios que le confieren mucho valor a los resultados visibles e inmediatos, la eficiencia y la economía.

El conductismo tiene varias raíces ideológicas. Una de ellas es el realismo filosófico. Como el realismo, el conductismo se enfoca sobre las leyes de la naturaleza. La humanidad, desde la perspectiva del conductismo, es una parte de la naturaleza y, como resultado, opera de acuerdo con las leyes naturales. La realidad para el conductista es independiente del investigador humano. La tarea del conductista es observar los organismos vivos, incluyendo al hombre, en un intento por descubrir las leyes de la conducta. Una vez que esas leyes han sido descubiertas, proveerán un fundamento para una tecnología de la conducta.

Una segunda raíz del conductismo es el positivismo.⁴⁴ La idea de los positivistas es llegar a lo que Augusto Comte (1798-1857) describió como un conocimiento "positivo". Comte dividió la historia de la humanidad en tres épocas, cada una de las cuales estuvo caracterizada por una forma distintiva del pensamiento. La época más primitiva es la teológica, en la cual las cosas se explican por referencias a los espíritus y a los dioses. El período medio es el metafísico en el cual los eventos se explican por las esencias, causas, y principios internos. El positivo es el período más alto. En esta última etapa los hombres no intentan ir más allá de los hechos observables y mensurables. Comte trataba de desarrollar una ciencia de la sociedad, y los conductistas

han construido sobre su plataforma. Su posición representa un rechazo de las esencias, sentimientos y causas internas que no pueden ser medidas.⁴⁵ La verificación empírica es el núcleo de la metodología conductista.

Una tercera raíz histórica del conductismo es el materialismo. El materialismo, reducido a su idea central, es la teoría que dice que la realidad puede explicarse por las leyes de la materia y del movimiento. Representa un rechazo explícito de las creencias relativas a la mente, el espíritu y la conciencia. Se dice que esas son reliquias de una edad precientífica.

El psicólogo ruso Iván Pavlov (1849-1936) preparó el escenario para la psicología conductista mediante su estudio acerca del reflejo condicionado. Pavlov notó que podía condicionar a los perros para que insalibaran tocando una campana, si los animales habían sido previamente entrenados para asociar el sonido de la campana con el arribo de la comida.

El padre del conductismo moderno, John B. Watson (1878-1958), siguiendo la idea básica de Pavlov, aseguró que la conducta humana depende de los reflejos condicionados. Watson postuló la idea de que la psicología debería dejar de estudiar lo que la gente piensa o siente, para estudiar lo que la gente hace. Para Watson el ambiente era el principal modelador de la conducta. Sostuvo que si el ambiente de un niño podía ser controlado, entonces podría convertir a ese niño en el tipo de persona que quisiera.

Uno de los conductistas de mayor influencia ha sido B. E Skinner. La obra de Skinner ha estado al frente de batalla del conductismo en educación, en áreas como la modificación de la conducta, las máquinas de enseñar, y el aprendizaje programado. Algunas de sus obras de mayor influencia han sido *Science and Human Behavior* [La ciencia y la conducta humana] (1953), *Beyond Freedom and Dignity* [Más allá de la libertad y la dignidad] (1971), y *Walden Two* [Walden dos] (1948). Pero quizá, su novela utópica de una sociedad cuya conducta ha sido diseñada, *Walden Two*, ha dado a sus ideas tanta publicidad como todas sus demás obras juntas.

Skinner ha sido un centro tormentoso de controversia, porque repudia la libertad y la dignidad tradicionalmente asignadas al ser humano, y parece indicar que algunos individuos debieran decidir cómo tendrían que ser condicionados los demás. Eso, para sus críticos, trae a la vista las espantosas visiones que George Orwell expuso en su famosa novela, 1984. Skinner, sin embargo, hace notar que ya estamos siendo condicionados por el ambiente de alguna manera, lo cual da sentido al uso de las leyes de la tecnología conductista para condicionar a la gente en tal forma que se maximicen las oportunidades de supervivencia humana en una edad tecnológicamente compleja en vez de dejar que esas leyes operen al azar.

Debería resultar claro, a partir de esta breve reseña de los fundamentos del conductismo, que esta escuela está profundamente enraizada en las presuposiciones de la ciencia naturalista. Los conductistas esperan desarrollar la "ciencia" de la humanidad. "El conductismo", sin embargo, como hace notar Skinner, no es la ciencia de la conducta humana; es la filosofía de esa ciencia".⁴⁶ La declaración de Skinner, destaca el hecho de que no hay ciencia sin supuestos filosóficos; supuestos que moldean y limitan sus descubrimientos potenciales. Puesto que este es el caso, es esencial que los maestros cristianos estén conscientes de los supuestos de cualquier teoría antes de intentar aplicarla en su práctica profesional.

Principios conductistas

Los seres humanos son animales altamente desarrollados y aprenden en la misma forma que los otros animales. Para los conductistas la humanidad no está fuera y por encima de la naturaleza. Las personas no son seres que están relacionados con un Ser sobrenatural (Dios). La humanidad es, más bien, parte de la naturaleza. Según Skinner, "dentro de la piel de cada uno de nosotros está contenida una pequeña parte del universo. No existe razón alguna para que esa pequeña parte tenga ningún status físico especial, porque está dentro de sus límites".⁴⁷ Los seres humanos no tienen ninguna dignidad o libertad especial. Es cierto que una persona es un organismo complejo y natural, pero todavía es, básicamente, parte del reino animal. El conductismo es indiscutiblemente evolucionista, y esa posición establece el marco de referencia para su estudio de la psicología.

La tarea de la psicología conductista es aprender las leyes de la conducta. Esas leyes son las mismas para todos los animales. Un científico puede, por lo tanto, descubrir muchas de las leyes del aprendizaje humano estudiando el comportamiento de criaturas menos complejas, como las ratas y los pichones. Los científicos pueden, de la misma manera, refinar las técnicas de la enseñanza a través de la experimentación con animales. Esas técnicas pueden aplicarse después a los seres humanos.

La educación es un proceso de diseño de conducta. Desde la perspectiva conductista, la persona está programada por su ambiente para actuar en ciertas formas. Se les recompensa por actuar de una manera, y se les castiga por actuar de otro modo. Las actividades que reciben una recompensa positiva tienden a ser repetidas, mientras que las que reciben una recompensa negativa tienden a extinguirse. Este proceso de recompensa positiva o negativa (reforzador), moldea o programa a una persona para conducirse de cierta forma. La conducta puede ser modificada, por lo tanto, por la manipulación

de reforzadores ambientales. La tarea de la educación es crear ambientes de aprendizaje que conduzcan a los comportamientos deseados. La escuela y otras instituciones educativas se consideran, por lo tanto, como formas para diseñar una cultura.

Skinner y otros conductistas afirman que el acondicionamiento y la programación del ambiente, han sido siempre parte de la educación y de la escuela. Lo que ellos proponen que se haga es un uso más consciente de las leyes del aprendizaje para controlar a los individuos, a fin de reforzar la calidad de la vida y aumentar las oportunidades para la supervivencia de la raza.⁴⁸

La función del maestro es crear un ambiente de aprendizaje efectivo. Skinner y otros conductistas han abogado a través de los años por una revisión total de las prácticas en el aula de clases. El principal ingrediente que hace falta en muchos ambientes escolares, afirma Skinner, es un refuerzo positivo. La educación tradicional ha tendido a usar formas contraproducentes de control, como el castigo corporal, el regaño, las tareas extras, los trabajos forzados, el retiro de los privilegios y exámenes especialmente elaborados para demostrar lo que el estudiante no sabe. Consecuentemente, si los estudiantes quieren ser reforzados positivamente, deben aprender formas de escapar de la situación opresiva del aula de clases a través de técnicas como la ensoñación, la agresividad y, con el tiempo, la deserción escolar.

Lo que Skinner quiere es que los estudiantes aprendan en la vida diaria a través de las consecuencias de sus actos. La tarea del maestro es arreglar ambientes de aprendizaje que provean refuerzos positivos para las acciones deseadas de los estudiantes. Los actos no recompensados, en un ambiente controlado, se extinguirán con el paso del tiempo.

Harold Ozmon y Sam Craver, han hecho un resumen de los procedimientos básicos para la modificación del comportamiento en el aula de clase ordinaria de la siguiente forma:

- (1) Especificar el resultado deseado, qué es lo que necesita ser cambiado, y cómo se evaluará.
- (2) Establecer un ambiente favorable quitando los estímulos desfavorables que **podrían complicar el aprendizaje.**
- (3) Elegir los reforzadores apropiados para las manifestaciones del comportamiento deseado.
- (4) Comenzar a modelar el comportamiento deseado utilizando reforzadores inmediatos para los comportamientos deseados.
- (5) Reducir el número de reforzadores de tiempo una vez que haya comenzado el patrón de comportamiento deseado.
- (6) Evaluar los resultados y determinar los desarrollos para el futuro.⁴⁹

Del resumen anotado arriba puede deducirse que los objetivos conductuales y el uso apropiado de los reforzadores positivos son la clave para los ambientes de aprendizaje efectivos como lo establecen los conductistas. Para ayudar al maestro en la tarea compleja de mantener un ambiente recompensados, Skinner y otros han abogado por los libros de texto programados y por otros materiales que han dividido la materia en pequeños pasos, a fin de que los estudiantes sean recompensados positivamente cada vez que completan con éxito cada paso. El refuerzo ocurre frecuentemente porque los pasos sucesivos en el proceso de aprendizaje son tan pequeños como sea posible. Los conductistas han promovido el uso de las máquinas de enseñar para ayudar en este proceso de aprendizaje secuencial.

La eficiencia, la economía, la precisión y la objetividad son

consideraciones básicas en la educación. Esos valores son promovidos tanto por la orien-

tación filosófica del conductismo como por los objetivos de la comunidad de negocios con la cual coexiste la escuela en la cultura moderna. Las técnicas conductistas se han aplicado a negocios como administración de sistemas, publicidad y promoción de ventas con mucho éxito. Esto ha hecho que un gran sector de la comunidad empresarial se una a los psicólogos conductistas para invitar a las escuelas y a los educadores individuales a que sean "responsables". El movimiento de la responsabilidad ha procurado ponerla sobre aquellos que practican la enseñanza, para producir resultados instruccionales: lo que los niños aprenden. Esta mentalidad ha estimulado el interés en aplicar las técnicas de administración de negocios, los objetivos, y las medidas basadas en el desempeño, al contexto de la escuela.

Los críticos del conductismo han sentido que todo su enfoque de la educación se basa en la noción simplista del proceso educativo y en una falsa premisa que equipara el entrenamiento y la manipulación con la educación. Sugieren que lo que puede tener éxito como técnica publicitaria, puede no ser suficiente para la educación de los niños.

ANARQUISMO EDUCACIONAL: LA PROPUESTA DE DEESCOLARIZACIÓN ⁵⁰

Para el año 1970 el mundo occidental había sido testigo de unos 2,500 años de intentos periódicos de reformas educacionales, y 150 años de reformas intensificadas, mientras la escolaridad se ponía al alcance de las masas. El año 1970 vio una propuesta que pasó más allá del campo de las reformas educativas para entrar al ámbito de la revolución educacional. Ese movimiento se inició con la publicación del libro *Deschooling Society* [La sociedad desescolarizada], de Iván Illich. El enfoque que Illich hace del orden

social es, básicamente, antiinstitucionalismo y contra el establecimiento. Se opone al institucionalismo porque dice que ha monopolizado los servicios y las oportunidades, y ha establecido rutas rígidas y costosas como la única vía para satisfacer las necesidades humanas básicas.

Illich consideró al sistema escolarizado como el archienemigo de su visión de la buena vida, pues dicho sistema indujo a todos los jóvenes a mirar el modelo institucional como el ideal.

Con eso, el alumno está "escolarizado" para confundir la enseñanza con el aprendizaje, el avance en los grados con la educación, un título con la aptitud, y la fluidez con la habilidad para decir algo nuevo. Su imaginación se "escolariza" para aceptar servicio en vez de valor. El tratamiento médico se confunde con el cuidado de la salud, el trabajo social con el mejoramiento de la vida de la comunidad, la protección policial con la seguridad, el equilibrio militar con la seguridad nacional, el apresuramiento con el trabajo productivo.⁵¹

La propuesta de la desescolarización propugna el desestablecimiento de la escuela y el rechazo de las leyes compulsivas de la educación. En su lugar, Illich y sus colegas sugieren un sistema de becas por medio de las cuales los fondos educacionales serían canalizados directamente a los beneficiarios, quienes decidirían cómo gastar sus fondos en un intento por comprar su parte de la educación según su elección.

Un buen sistema de educación, de acuerdo con Illich

debería tener tres propósitos: Debiera proporcionar, a todos los que quieran aprender, el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; capacitar a todos los que deseen compartir lo que saben, para encontrar a aquellos que quieren aprenderlo de ellos; y, finalmente, dar la oportunidad a todos los que quieran presentar un tema al público para que se conozca su desafío. ⁵²

Para ayudar a la gente a educarse en una sociedad desescolarizada, Illich recomienda lo que llama "las mallas de aprendizaje" o "las redes educacionales", que pondrían a los estudiantes en contacto con los maestros, con otros aprendices y con las herramientas de aprendizaje. Él identifica esas redes como servicios de referencia para los objetos educacionales, intercambio de habilidades, agrupación de alumnos con las mismas ideas y servicios de referencia para los educadores en general.⁵³

Illich y sus colegas ven la propuesta de la desescolarización, como la respuesta a los problemas educacionales de la sociedad y a las injusticias sociales. Los críticos de la propuesta, tienden a considerarla como un sueño, y a Illich como un místico.

Para la década de 1990, la propuesta de la desescolarización ya no estaba recibiendo mucha atención. Sin embargo, la hemos incluido en nuestra discusión porque todavía permanece como una opción posible y podría resurgir en el futuro.

CRÍTICA Y PERSPECTIVA

Las teorías educacionales discutidas en este capítulo. difieren de los estudios filosóficos de los capítulos 3 al 5, en el sentido de que las teorías han sido estimuladas por problemas educacionales más que por cuestiones filosóficas. Los teóricos, por lo tanto, no se han comunicado con nosotros en el lenguaje de la filosofía, aunque sus teorías se han construido sobre creencias metafísicas, epistemológicas y axiológicas. Parte de la función del estudio de la filosofía educacional es elevar la conciencia de los educadores con respecto a los supuestos filosóficos que subyacen a las teorías educativas y proporcionar a los educadores las herramientas conceptuales que necesitan para evaluar esas teorías. Sólo a través de una concientización de las implicaciones filosóficas que contienen, pueden los educadores cristianos compararlas con la cosmovisión cristiana y tener la posibilidad de usar aquellos aspectos de las teorías que están en armonía con el cristianismo, como bloques de construcción para desarrollar una filosofía cristiana de la educación.

Las teorías educacionales contemporáneas han cambiado la forma de la educación durante los últimos cien años. Es al nivel de esas teorías que la batalla educativa se ha librado, y se sigue librando, tanto en la literatura como en las escuelas. Las teorías han generado una amplia experimentación educacional, y una literatura orientada tanto hacia las audiencias populares como a las profesionales.

La posición progresista ha sido el centro de la batalla entre las teorías. Alfred N. Whitehead dijo una vez que todas las filosofías no eran más que notas de pie de página de la filosofía de Platón: los filósofos se alinean en alguna forma con Platón o se revelan contra él. La misma declaración podría hacerse con respecto a las teorías educacionales. El progresismo ha servido como estimulante y catalizador, tanto para quienes concuerdan con sus presupuestos básicos y sus prácticas educacionales como para quienes se oponen a ellos. Ese catalizador ha instigado la formulación de teorías contemporáneas en una era en que las disputas educacionales han roto los oscuros claustros de la academia y se han abierto paso hacia la prensa pública. Los temas vitales enfrentados por los teóricos han suscitado el interés y el entusiasmo por las ideas educacionales en grandes sectores del público lector.

Este resumen no analizará cada una de esas teorías a la luz de una cosmo-

visión cristiana, pues algo de eso se ha hecho en las críticas de las raíces filosóficas sobre las cuales se han construido las teorías. Hay, sin embargo, una observación importante que debe hacerse: desde una perspectiva cristiana, muchas de las teorías educacionales se han construido sobre una visión inadecuada de la naturaleza humana, y de la situación social de la humanidad. Los teóricos orientados hacia el conductismo ven a los seres humanos como animales altamente evolucionados y en proceso de evolución; mientras que muchos enfoques progresistas-humanistas de la educación ven la naturaleza humana como intrínsecamente buena cuando se la deja desenvolverse sin la interferencia indebida de las fuerzas externas. Ninguna de esas posiciones toma en cuenta la perversidad de la naturaleza humana, ni tampoco considera en toda su dimensión los efectos del pecado y la caída.

La mayor parte de las teorías sostienen que la humanidad es potencialmente capaz de resolver sus propios problemas, si los educadores establecieran los ambientes sociales y educacionales "apropiados". Esta premisa naturalista y antropocéntrica está en abierta oposición a la cosmovisión cristiana que sostiene que Dios, y no el hombre, resolverá los problemas de esta tierra.

Quizás en la raíz de este problema, está el concepto ampliamente difundido de que el estado actual de la sociedad y la naturaleza humana es algo normal. A manera de contraste, la perspectiva cristiana sostiene que el orden actual del mundo y el estado de la persona no renovada (en términos cristianos), es anormal y necesita tanto transformación como restauración. En suma, el enfoque cristiano sostiene, en oposición a la mayoría de los teóricos sociales, que la humanidad no es capaz de resolver sus propios problemas, no importa cuánto se manipule su ambiente educacional y social. La Biblia sostiene que Dios intervendrá en la historia humana por segunda vez para salvar a la humanidad de sí misma. Esa idea, junto con una visión más amplia de los problemas sociales y las condiciones de la naturaleza humana, deben tomarse en cuenta, tanto al evaluar las teorías educativas como al tratar de desarrollar una perspectiva cristiana.

Es probable que usted haya observado que cada una de esas teorías ha captado un aspecto de la verdad concerniente a la humanidad, la educación y la sociedad. Es esta comprensión, junto con el hecho de que muchas de sus ideas y prácticas se relacionan con nuestra experiencia diaria, lo que ha hecho de esas teorías educacionales fuerzas poderosas en el diálogo actual acerca de la escolaridad y la educación. Sin embargo, esas teorías sólo pueden ser verdaderas en la medida en que sus presupuestos básicos lo sean. Hasta donde ellos son verdaderos, han arrojado luz sobre las prácticas via-

bles para la educación cristiana.

Es parte de la tarea del educador cristiano, evaluar los presupuestos que subyacen a esas teorías a la luz de la filosofía cristiana, y entonces construir una teoría educacional personal que utilice, donde sean útiles, los descubrimientos de los filósofos y teóricos de la educación. Esta conclusión no implica la adopción íntegra de una teoría, sino, más bien, la construcción de una teoría de la educación cristiana sobre una posición filosófica cristiana. La parte III considerará un planteamiento de esta tarea. Sin embargo, antes de avanzar hacia la educación cristiana, examinaremos el singular papel de la filosofía analítica de la educación.

Notas:

1. La mejor historia del progresismo en educación se encuentra en Lawrence A. Cremin. *The Transformation of the school: Progressivism in American Education, 1876-1957* (New York: Vintage Books, 1964).

2. Allan C. Ornstein *An Introduction to the Foundation of Education* (Chicago: Rand McNally College Publishing Co., 1977), pág. 204.

3. Kathe Jervis and Carol Montag, eds. *Progressive Education for the 1990s. Transforming Practice* (New York: Teachers College Press, Columbia University, 1991), pág. xi

4. John Dewey, *The School and Society*, ed. rev. (Chicago: University of Chicago Press, 1915), pág. 37.

5. John Holt, *Freedom and Beyond* (New York: Dell Publishing Co. Laurel Edition, 1972), pág. 10.

6. Herbert R. Kohl, *The Open Classroom: A Practical Guide to a New Way of Teaching* (New York: New York Review, 1969), pág. 20.

7. Jonathan Kozol, *Free Schools* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1972), pág. 14.

8. Bonnie Barret Stretch, "The rise of the free schools", en *Curriculum Quest for Relevance* 2a ed., William Van Til, ed. (Boston: Houghton Mifflin Co., 1974), pág. 113.

9. William Glasser, *Schools Without Failure* (New York: Harper and Row, Perennial Library, 1975), págs. 14, 25-26, 232; William Glasser *Reality Therapy: A New Approach to Psychiatry* (New York: Harper & Row, Perennial Library, 1975), págs. 15-18.

10. Una excepción prominente a esta generalización es Jacques Maritain, filósofo católico, quien, en su libro *Education at the Crossroads* págs. 12-14, recomienda la educación progresista por sus avances metodológicos, pero nota sus fallas en su falta de fines educacionales. Como se hace notar más adelante, Mortimer J. Adler, en su libro *Paideia Proposal* (1982) parece haber echado una mirada más benigna a la contribución de Dewey que la que hizo el perennialismo tradicional, pero uno se queda con la impresión de que Adler simplemente selecciona aquellas percepciones del progresivismo que pueden fortalecer su propio programa.

11. Robert M. Hutchins, *The Learning Society* (New York: New American Library, 1968), pág. 165.

12. Ver Mortimer J. Adler, *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto* (New York: MacMillan Publishing Co., 1982); Mortimer J. Adler, *Paideia Problems and Possibilities*, (New York: MacMillan Publishing Co., 1983); Mortimer J. Adler, *The Paideia Program: An Educational Syllabus* (New York: MacMillan Publishing Co., 1984).

13. Hutchins, *The Learning Society*, pág. 114.

14. Robert M. Hutchins, *The Conflict in Education* (New York: Harper and Brothers, 1952), pág. 68.

15. Hutchins, *The Higher Learning in America*, pág. 66.

16. Mortimer J. Adler, "The Crisis in Contemporary Education" *Social Frontier*, (Febrero 1939): 144.

17. Hutchins, *The Higher Learning in America*, págs. 78-79. Debe notarse que la fuerza del argu-

mento para el uso de los grandes libros está dirigida hacia la educación superior y no tanto a la educación elemental. Parece que aun los perenialistas más entusiastas acerca de los grandes libros en escuelas secundarias y universidades aceptarían la necesidad de usar libros de texto para adquirir los instrumentos de aprendizaje en áreas tales como matemáticas y gramática. Ver por ejemplo, *Paideia Proposal*, págs. 23-24.

18. Citado en Henry J. Perkinson, *The Imperfect Panacea: American Faith in Education, 1865-1976*, 2° ed. (New York: Random House, 1977), pág. 93-

19. Comisión Nacional para la Excelencia en Educación, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983), pág. 5.

20. *Id.*, pág. 24.

21. Para encontrar análisis acerca del "entusiasmo" encendido durante la década de 1980 por causa del movimiento Vuelta a los Fundamentos, ver Beatrice y Ronald Gross, ed. *The Great School Debate: Which Way for American Education?* (New York: Simon & Shuster, 1985); William W Wayson y otros, *Up from Excellence: The Impact of the Excellence Movement on Schools*, (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1988).

22. Jerry Falwell, *Listen, America!* (Garden City, NY: Doubleday & Co., 1980); Tim LaHaye, *The Battle for the Mind* (Old Tappan, N.J.: Fleming H. Revell, 1980); James C. Carper, "The Christian Day School", en *Religious Education in America*, James C. Carper y Thomas C. Hunt, eds. (Birmingham, AL: Religious Education Press, 1984), pág. 110-129.

23. E. D. Hirsch, hijo, *The Schools We Need and Why We Don't Have Them* (New York: Doubleday, 1996), págs. 58,2.

24. E. D. Hirsch, hijo, *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, edición actualizada y aumentada (New York: Vintage Books, 1988), pág. xiii; Hirsch, *The Schools We Need*, pág. 13.

25. Christopher J. Lucas, ed. *Challenge and Choice in Contemporary Education: Six Major Ideological Perspectives* (New York: MacMillan Publishing Co., 1976), pág. 14.

26. George F. Kneller, *Introduction to the Philosophy of Education*, 2a ed. (New York: John Wiley & Sons, 1971), págs. 60-61.

27. George S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?* (New York: John Day Co., 1932), págs. 28-30.

28. Lucas, *Challenge and Choice in Contemporary Education*, pág. 326.

29. Counts, *Dare the School Build a New Social Orden?* pág. 28.

30. Theodore Brameld, *Education for the Emerging Age* (New York: Harper & Row, 1961), pág. 25.

31. Alvin Toffler, *Future Shock* (New York: Random House, 1970), pág. 353.

32. *Id.*, pág. 354.

33- *Id.*, pág. 357. Para ver más extensamente las ideas educacionales de Toffler, véase Alvin Toffler, ed. *Learning for Tomorrow: The Role of the Future Education* (New York: Vintage Books, 1974).

34. Cf. George R. Knight, "The Transformation of Change and the Future Role of Education", *Philosophic Research and Analysis*, 8 (1980), págs. 10-11.

35. Alvin Toffler, *Power Shift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century* (New York: Bantom Books, 1990), pág. 360.

36. Harold G. Shane, *The Educational Significance of the Future* (Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 1973), págs. 83-91.

37. Ver, por ejemplo, José Míguez Bonino, *Doing Theology in a Revolutionary Situation* (Philadelphia: Fortress Press, 1975); Gustavo Gutiérrez, *A Theology of Liberation: History, Politics, and Salvation* ed. rev. (Maryknoll, NY: Orbis Books, 1988); James H. Cano, *A Black Theology of Liberation*, 2a. ed. (Maryknoll, NY: Orbis Books, 1986).

38. Peter McLaren, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundation of Education*, 3a ed. (New York: Logman, 1998), págs. 183,186,188,189.

39. *Id.*, pág. xiii. Ver también Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope*; Ira Shor, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change* (Chicago: University of Chicago Press, 1992).

40. Kincheloe, *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking*, pág. 48.

41. Giroux, *Pedagogy and the Politics of Hope*, pág. 221.

42. Christine E. Sleeter, *Multicultural Education as Social Activism* (Albany, NY: State University of New York Press, 1996) pág. 2.

43. Nel Noddings, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, (New York: Teachers College Press, Columbia University, 1992).

44. Esta aproximación filosófica será más ampliamente discutida en el capítulo 7.

45. Algunos escritores han acusado al conductismo por sus demandas de un conocimiento positivo, o el error de crear a la humanidad a la imagen de las técnicas mediante las cuales se estudia.

46. B. F. Skinner, *About Behaviorism* (New York: Vintage Books, 1976), pág. 3.

47. *Id.*, pág. 24.

48. Los críticos del conductismo no han dudado en lo referente al poder de la ingeniería conductista, pero están preocupados por el problema de quién controlará a los controladores.

49. Howard Ozman y Sam Craver, *Philosophical Foundations of Education* (Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co., 1976), pág. 149.

50. Estoy en deuda con W~ E O'Neil por la etiqueta "el anarquismo educacional", "Anarquismo", según escribe, "es el punto de vista que aboga por la abolición de prácticamente todo rastro de restricción sobre la libertad humana como una vía para dar plena expresión a las potencialidades humanas liberadas". (*Educational Ideologies: Contemporary Expressions of Educational Philosophy* (Santa Mónica, CA: Goodyears Publishing Co., 1981, pág. 287). Los anarquistas, alegando que el gobierno externo es la raíz de todos los males, dicen que la armonía prevalecerá si se eliminan los controles externos. Esta frase de O'Neill compagina con mucha habilidad la propuesta de desescolarización de Illich.

51. Ivan Illich, *Deschooling Society* (New York: Harper & Row, 1970), pág. 1.

52. *Id.*, pág. 75.

53- *Id.*, págs. 76-79.



ilosofía analítica y educación

LA FILOSOFÍA ANALÍTICA podría verse mejor, en su forma pura, como una revolución contra los objetivos y métodos tradicionales de la filosofía. No es una escuela de filosofía sino, más bien, un enfoque del arte de hacer filosofía. Este enfoque dominó gran parte del quehacer filosófico en los países de habla inglesa durante una buena parte de las últimas décadas del siglo XX. Como resultado, muchos filósofos educacionales, tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña, trataron los asuntos filosóficos y educacionales desde la perspectiva analítica.

El movimiento analítico en la filosofía educacional alcanzó el clímax de su influencia en las décadas de 1960 y 1970, pero comenzó a perder terreno durante la década de 1980 frente a las nuevas tendencias filosóficas. A causa de su predominio temprano y al hecho de que el método analítico todavía encuentra amplio lugar en la filosofía de la educación, es importante que los estudiantes se familiaricen con el fundamento y la metodología analíticos tanto como con el uso y los posibles malos usos del análisis.

El presente capítulo examinará primero la filosofía analítica a la luz de su formulación histórica. Después dará una breve consideración a algunas de las modificaciones en el ámbito educacional que surgieron en las décadas de 1980 y 1990.

EL MOVIMIENTO ANALÍTICO EN LA FILOSOFÍA

El movimiento analítico en la filosofía, a diferencia de las perspectivas del idealismo y del pragmatismo, no intenta ofrecer una filosofía sistemática. No estaba interesado en formular declaraciones metafísicas, epistemológicas o axiológicas. Al contrario, estaba profundamente convencido de que las declaraciones ampulosas y aplastantes de los filósofos sólo habían añadido mayor confusión. Los problemas del pasado, afirmaban los analíticos, no eran realmente concernientes a la realidad última, la verdad y el valor; sino problemas que tenían que ver con la confusión en el lenguaje y el significado. La imprecisión en el uso del lenguaje y el significado confuso están en el mismo centro de la confusión filosófica. Muchos de nuestros problemas filosóficos encuentran su génesis en el descuidado uso del lenguaje.

Los filósofos analistas, por lo tanto, le dieron la espalda a las funciones especulativas, prescriptivas y sintetizadoras de la filosofía. Se negaron a desarrollar teorías filosóficas. El denominador común de los analistas, que habían tenido serios desacuerdos entre ellos, fue la crítica lógica del lenguaje y la manera como las palabras pueden desviarnos. Su tema unificador puede verse en el término "clarificación". Los objetivos de la filosofía analítica han sido descritos sucintamente por Ludwig Wittgenstein:

"La filosofía apunta a la clarificación lógica de los pensamientos. La filosofía no es un corpus de doctrina, sino una actividad. El quehacer filosófico consiste, esencialmente, en elucidaciones. La filosofía no da como resultado "proposiciones filosóficas", sino la clarificación de las proposiciones.

Sin filosofía los pensamientos son, como antes lo fueron, nebulosos e indistintos: su tarea es hacerlos claros y darles límites precisos.z

El conocimiento genuino, dice la mayoría de los analistas, es el trabajo de la ciencia pero no de la filosofía. El verdadero papel de la filosofía es la clarificación crítica.

En un sentido, la filosofía analítica tiene una historia que se remonta hasta los griegos. Ciertamente Sócrates estaba interesado en que los términos y los conceptos se entendieran apropiadamente; y Aristóteles se interesó grandemente en la definición precisa de las palabras que usaba. Por otra parte, el movimiento es un fenómeno del siglo XX.

Quizá la diferencia entre el modelo reciente y el uso del análisis en el pasado pueda entenderse mejor en términos de medios y fines. Para los filósofos anteriores al siglo XX, el análisis era un medio para clarificar el lenguaje, a fin de que las implicaciones de sus proposiciones filosóficas pudieran entenderse mejor. Ellos estaban preocupados por el uso preciso del lenguaje a fin de

que pudieran lograr su objetivo de formular declaraciones significativas acerca de la realidad y la verdad. Los filósofos analíticos, por el contrario, han visto el uso preciso del lenguaje (hasta donde le interesa a la filosofía) como un fin en sí mismo. No intentaban hacer proposiciones, sino clarificar el significado exacto de las proposiciones establecidas por otros.

Las raíces históricas del análisis filosófico moderno pueden trazarse hasta el análisis lingüístico y el positivismo. El análisis lingüístico se desarrolló a comienzos del siglo XX en Inglaterra. Fue estimulado por Bertrand Russell y Alfred N. Whitehead con el libro *Principia Mathematica* publicado en tres volúmenes entre 1910 y 1914. Russell y Whitehead redujeron las matemáticas a un lenguaje lógico. Su idea era que las matemáticas poseían una claridad y una lógica que no se encuentran, desafortunadamente, en el uso general del lenguaje.

George Edward Moore, otro inglés, tomó una dirección diferente a Whitehead y Russell al sostener que el análisis del lenguaje ordinario y del sentido común, y no el lenguaje científico-matemático, debería ser el punto focal del análisis lingüístico.

Tal vez la persona que produjo el impacto más grande en el movimiento analítico fue Ludwig Wittgenstein, quien publicó su *Tractatus Lógico-Philosophicus* a comienzos de la década de 1920. Wittgenstein, en sus primeros años, fue influido por Russell, su maestro; y su obra, a su vez, influyó a los filósofos positivistas del Círculo de Viena.

Una segunda raíz, muy importante; del moderno análisis filosófico fue el positivismo. Los positivistas franceses del siglo XIX, bajo el liderazgo de Augusto Comte, sostuvieron la posición de que el conocimiento debía basarse en las percepciones sensoriales y las investigaciones de la ciencia objetiva. El positivismo, por lo tanto, limitó el conocimiento a las declaraciones de los hechos observables y de sus interrelaciones; y rechazó la cosmovisión metafísica o la cosmovisión que contiene elementos que no podían ser verificados empíricamente. Esa actitud negativa hacia cualquier realidad que esté más allá de los sentidos humanos ha influido sobre muchos campos del pensamiento moderno, incluyendo el pragmatismo, el conductismo, el naturalismo científico y el movimiento analítico.

El positivismo se convirtió en el punto de partida de un grupo de eruditos conocidos como el Círculo de Viena. Este grupo estaba constituido mayormente por científicos, matemáticos y lógicos simbólicos que estaban interesados en la filosofía. El Círculo de Viena consideró a la filosofía como la lógica de la ciencia, y su forma de pensamiento llegó a conocerse como el positivismo lógico. El objetivo principal de este grupo fue encontrar un sis-

tema conceptual y terminológico inclusivo, común a todas las ciencias. Esto lo alejó de la posibilidad de criticar los argumentos de la filosofía tradicional y los condujo al estudio del lenguaje de las ciencias particulares y a un análisis del lenguaje general con la esperanza de encontrar un lenguaje universal de la ciencia.

Los positivistas de todo tipo han concedido gran importancia a la suposición de que los observadores humanos pueden lograr la neutralidad en sus investigaciones. Como notamos anteriormente, también exaltaron el principio de la rigurosa verificación empírica. Una grave debilidad en su posición se desarrolló cuando, en su celo por la verificación, excluyeron toda consideración de proposiciones no verificables. Con el tiempo se dieron cuenta, para disgusto y depreciación del positivismo, que algunas de las suposiciones fundamentales de la ciencia no eran verificables según el método de verificación que aplicaban los positivistas.

Debe notarse que la filosofía analítica es un término abarcante que incluye diversos puntos de vista que se identifican con las etiquetas del positivismo lógico, empirismo lógico, análisis lingüístico, atomismo lógico y análisis de Oxford.

EL PAPEL DEL ANÁLISIS FILOSÓFICO EN LA EDUCACIÓN.

En este punto, debería quedar claro que el papel de la filosofía analítica respecto de la educación ha sido radicalmente diferente a la relación entre las „escuelas" filosóficas y la empresa educacional. "Hubo un tiempo" nota R. S. Peters, prominente filósofo analítico, "cuando se daba por sentado que la filosofía de la educación consistía en la formulación de pautas de alto nivel que deberían guiar la práctica educativa y modelar la organización de las escuelas".³ En otras palabras, la función de la filosofía educacional ha sido tradicionalmente (y ha sido propuesta en este libro) desarrollar y prescribir los objetivos y prácticas educacionales, contruidos sobre, y en armonía con, una perspectiva filosófica basada en un particular punto de vista respecto de la naturaleza de la realidad, la verdad y el valor. Ese enfoque entró en conflicto, obviamente, con la posición de Wittgenstein, quien desde el principio de su carrera declaró que los conceptos metafísicos son "disparates".

¿Cuál es, entonces, podríamos preguntar, el valor, el uso y la función de la filosofía educacional para los analíticos? La respuesta nos la da Peters, quien dice que una de las principales preocupaciones de los filósofos analíticos es establecer "pautas de alto nivel para la educación... bajo la guillotina analítica".⁴ En esencia, Peters y sus colegas declaraban que el papel de la filosofía educativa no consiste en desarrollar algunos nuevos "ismos" o ideologías

educacionales, sino ayudarnos a entender mejor los significados de las ideologías actuales. El beneficio que los estudiantes, los padres, los maestros, los administradores y la sociedad en general pueden obtener de tal clarificación será un enfoque más significativo del proceso educativo. Los analistas han argüido que muchas cuestiones educacionales son, esencialmente, problemas del lenguaje. Por lo tanto, si podemos resolver este tipo de problemas, estaremos en mejores condiciones de desenredar los de carácter educativo.

Una de las críticas de los analíticos es que afirman que muchas declaraciones educacionales no son más que disparates. Samuel Shermis ha ilustrado este punto, junto con la metodología analítica, mediante un sencillo ejemplo:

Los analistas necesitan prestar atención a declaraciones típicas como: ' Los maestros deberían proveer experiencias de la vida real a sus estudiantes' o "el currículo debería basarse en situaciones semejantes a la vida real". Primero, estas declaraciones deberían reconocerse como prescripciones, como declaraciones de lo que alguien debería hacer, y no como descripciones. Segundo, los términos descriptivos "experiencias de la vida real" y "situaciones semejantes a la vida real" deberían examinarse para determinar sus significados. El término "vida" es una descripción de todas las actividades de los seres humanos. Una de las actividades de los seres humanos es conjugar verbos. Sin embargo, tal como se emplea generalmente esta declaración, conjugar verbos no es lo que se quiere decir, porque los ejercicios gramaticales no se consideran como "semejantes a la vida real". Pero, si la gramática es parte de la "vida", ¿por qué no debería incluirse en la prescripción?., 5

De acuerdo con Shermis, el tipo de declaraciones que aparecen en la cita anterior son ejemplos de la muy común sustitución de los términos significativos y precisos por consignas y lemas ambiguos y emotivos. La educación, desafortunadamente, está plagada de declaraciones y consignas imprecisas, y los filósofos analíticos realizan un servicio valioso en su función de clarificadores del lenguaje, los conceptos y los propósitos.

Debería entenderse, a partir de la ilustración de la cita anterior, que el uso del análisis puede resolver algunos problemas mediante el acto de la clarificación, demostrando que ciertas declaraciones o prescripciones son carentes de significado, o al menos desorientadoras, tal como se expresan. Por otra parte, dilucidar asuntos que son pseudoproblemas, es un servicio importante si los maestros han de tener tiempo para tratar los asuntos verdaderamente significativos." En la misma medida en que los maestros no tengan que preocuparse por hacer lo imposible, en este caso 'proveer' experiencias 'semejantes a la vida real', serán capaces de plantearse ellos mismos pre-

guntas que realmente tengan sentido". 6

La simplicidad del ejemplo anterior no debería tomarse como si fuera un ejemplo típico del procedimiento analítico. Fue escogido específicamente por su brevedad y sencillez. El "quehacer" o la lectura de la filosofía analítica es un asunto riguroso, exigente y tedioso que haría que la mayor parte de la gente se aburriera rápidamente. Algunos podrían pensar que esto es una desventaja, pero no el filósofo analítico, quien afirma que ningún progreso ha ocurrido jamás en los reinos de la ciencia y las matemáticas sin un denodado y riguroso esfuerzo en la búsqueda de la precisión. Son, sencillamente, prerequisites del progreso.

Los filósofos analíticos no sólo se han interesado en la clarificación del lenguaje que usa el educador, sino también en la clarificación del aparato conceptual que emplea, los procesos en que los utiliza, las presuposiciones subyacentes y en los propósitos implicados. Un típico libro de texto introductorio en la filosofía educacional, desde una posición analítica, se centra alrededor de un análisis del "concepto de educación", del "concepto de entrenamiento", del "concepto de paidocentrismo"; y otros conceptos que incluyen "propósitos", "cultura", "currículo", "educación liberal", "condicionamiento y adoctrinamiento", "Juicios de valor", "valores", "moral" y "libertad y autoridad".7 Con la excepción del capítulo introductorio, este listado agota la tabla de contenido del libro de 300 páginas. La mencionada lista de contenido se da con la esperanza de que el lector intuya la diferencia que hay entre el enfoque que adopta una introducción analítica a la filosofía educacional y el enfoque tipo investigación que utiliza este libro [*Filosofía y Educación*] y muchas otras introducciones no analíticas.

Los analíticos no sólo han evitado hacer declaraciones prescriptivas acerca de lo que los estudiantes y los educadores deben o no hacer, sino también formular declaraciones de valor respecto de tales actividades. Por ejemplo, supongamos que ciertas autoridades escolares sugirieran que los alumnos de primaria leyeran el *Macmillan Basal Readers* [Lecturas básicas de Macmillan] hasta el sexto grado. La función tradicional del filósofo analítico, en este caso, no sería intentar decir si un niño debería o no leer el *Macmillan* o algún otro libro, sino examinar las afirmaciones hechas respecto de los méritos de tales actividades. En vez de decir qué debiera un niño leer, pensar o aprender, el filósofo analítico examinará lo que se quiere decir con "leer" o "pensar" o "aprender"; pero no prescribirá ni hará un juicio de su valor. Los analistas han visualizado su función como una actividad de clarificación a través del análisis.

Un área de la educación en la cual los analistas desplegaron mucha acti-

vidad fue el desarrollo de modelos que ayudaron a los educadores a clarificar y ordenar sus conceptos. Esos modelos pueden concebirse en términos de estrategias para ayudar a los educadores en "juegos de lenguaje" específicos. Los analistas también desarrollaron modelos teóricos para ayudar a los maestros con problemas particulares. Notaron que los científicos a menudo construyen un modelo teórico antes de involucrarse en una actividad. De allí se sigue, dijeron los analistas, que lo mismo sería útil en la enseñanza. El uso de modelos puede ayudar a clarificar la ambigüedad y puede, por lo tanto, ser muy útil para la profesión.

EVALUACIÓN DE LA FILOSOFÍA ANALÍTICA

El análisis filosófico ha ayudado en muchas formas a mejorar la filosofía educacional haciéndola más sensible a las implicaciones de los términos educacionales y añadiendo rigor y precisión al estudio de la educación como campo profesional. La crítica analítica de la educación ha logrado una percepción y una actitud crítica que deberían ayudar a la profesión a ser cautelosa en el uso de respuestas, clichés y lemas prefabricados como soluciones a los dilemas sociales y educacionales. La clarificación de ideas y declaraciones educacionales ha sido necesaria en el pasado, y será necesaria también en el futuro si la educación profesional ha de hacer algún progreso en vez de conformarse meramente con proposiciones mal definidas.

Por otra parte, la filosofía analítica como filosofía educativa tiene evidentes debilidades si se ve el análisis como la única manera significativa de hacer filosofía. Primero, hay una crítica ampliamente difundida de que el análisis filosófico es demasiado estrecho y limitado para satisfacer adecuadamente las complejas demandas de la vida, la sociedad y la educación modernas. Abraham Kaplan, hablando de este punto, ha escrito:

Pero notemos cuán grande es la preocupación aquí con fines y normas puramente intelectuales; el énfasis se pone en la ciencia, la verdad, la creencia, la observación y la inferencia. Pero el arte, la belleza, la moralidad, la política y la religión aparentemente están fuera del alcance de este poderoso método, si no del interés filosófico... No puedo menos que concluir que hay algo seriamente equivocado con una filosofía, en medio del siglo XX, que no ha tomado en cuenta la guerra, la revolución, el nacionalismo, la energía nuclear, la exploración del espacio, y cualquier otra cosa distintiva de la vida de nuestro tiempo, excepto el magnífico avance del intelecto en los logros de la ciencia pura y las matemáticas".s

Algunos han visto el intento del análisis filosófico de lograr la claridad y precisión, como una forma de escapar de los problemas realmente impor-

tantes de la vida y los asuntos perennes de la filosofía.

Una segunda crítica a la filosofía analítica es que tiende a confundir los medios con los fines filosóficos. En su búsqueda de la clarificación y la precisión, a menudo ha glorificado las técnicas filosóficas y, hasta cierto punto, ha convertido al filósofo en un técnico altamente entrenado. Uno podría preguntarle seriamente al filósofo analítico no sólo adónde debemos ir después de haber clarificado nuestras ambigüedades, sino también de cuánto valor es la clarificación de lo que estamos haciendo si hemos hecho las cosas en forma errónea desde el principio.

Un filósofo analítico ha notado, sintiendo este problema, que quizás "una cierta ambigüedad sistemática es más deseable que una precisión artificial".⁹ Kaplan también nos advierte que debemos tener cuidado de las implicaciones que hay entre lo que se gana en precisión y lo que se pierde en sabiduría filosófica.¹⁰ Respecto de la confusión de fines y medios, John Wild ha notado que la persona que está confusa en este punto, "es como un hombre que está tan interesado en las grietas y motas de polvo en sus anteojos, que pierde todo interés en lo que realmente puede ver a través de ellos".¹¹ Si consideramos a la filosofía analítica como el único modo de hacer filosofía, podría llegar a ser "no más que una nueva forma de escolasticismo donde, en vez de argumentar acerca de cuántos ángeles pueden caber en la punta de un alfiler, debaten acerca de cómo deberían usarse las palabras 'debería' o 'podría'".¹²

Debemos comprender que aun cuando los filósofos dejaran de referirse a las cuestiones metafísicas y axiológicas, otros, como los científicos físicos y sociales, continuarán formulando grandes proposiciones respecto de la vida y la educación. Uno no puede dejar de afrontar las cuestiones básicas de la humanidad definiéndolas, simplemente, de tal forma que caigan fuera de las definiciones filosóficas. Si los filósofos no hacen filosofía, entonces cualquier otro la hará. La filosofía con su "estilo impresionante" continuará, y las prescripciones educacionales continuarán formulándose, con ayuda de los filósofos profesionales o sin ella. Una miope confusión de fines y medios no conduce más allá del ideal de clarificar las proposiciones sólo por el bien de la clarificación. Esta es una posición filosófica negativa, no positiva.

Una tercera crítica de la filosofía analítica como un camino de aproximación total a las cuestiones filosóficas se desprende de su aparente ceguera ante sus propias presuposiciones metafísicas y epistemológicas. Por una parte, los analistas evitan, por lo general, las presuposiciones a priori. Por otra parte, cuando insisten en que cada término descriptivo o fáctico debe darse en lenguaje de la ciencia y que las proposiciones deben ser verificables

mediante la observación sensorial, asumen una doctrina metafísica en armonía con el materialismo, el realismo y el positivismo. Como tal, su metafísica y epistemología, seleccionadas consciente o inconscientemente, están abiertas a las mismas críticas que se les hace a aquellas posiciones filosóficas.

Es en el área de la ceguera a sus propias presuposiciones que la filosofía analítica pasó por momentos especialmente difíciles a fines de la década de 1970. En la línea del frente del ataque han estado eruditos entrenados analíticamente, como Richard Rorty, quien criticó " la noción misma de `filosofía analítica'" sobre la base de que las ideas que subyacen al movimiento "reflejan", de hecho, un conjunto de presuposiciones respecto de la forma de la realidad.¹³

Relacionada con la crítica de Rorty está el enfoque deconstruccionista del posmodernismo al lenguaje, que desenvuelve los textos literarios y filosóficos por sus diferentes niveles de supuestos. El resultado final es que las mismas pretensiones de los analíticos desacreditan el análisis filosófico. En resumen, no hay caminos libres de presuposiciones para hacer filosofía.

Esa conclusión ha conducido a objeciones ulteriores al análisis por parte de los pedagogos críticos y de algunos comprometidos con el movimiento feminista, que han considerado que las presuposiciones científicas y masculinas que subyacen a la filosofía analítica son instrumentos que mantienen en sujeción a quienes carecen de poder.¹⁴

FUNCIONES COMPLEMENTARIAS DE LA FILOSOFÍA ANALÍTICA Y LA FILOSOFÍA GENERAL

No todos los filósofos analíticos, ni siquiera en el apogeo del movimiento, tomaron una posición que identificara a la filosofía analítica con la tarea total de la filosofía. Muchos filósofos analíticos importantes comprendieron que habían decidido especializarse en un método de hacer filosofía y que había otros métodos que podían responder a otros tipos de preguntas, diferentes a las planteadas por la filosofía analítica.¹⁵ Desafortunadamente, muchos proponentes (especialmente los primeros defensores) de la filosofía analítica no siempre reflejaron ese equilibrio.

Quizá la mejor forma de considerar la relación que existe entre la forma general de hacer filosofía y la analítica, sería verlas como mutuamente complementarias. Jonás E Soltis, filósofo analítico, ha notado que posiblemente la frase en línea" podría expresar las relaciones entre la filosofía analítica y las filosofías en genera1.¹⁶ En esta relación la técnica del análisis podría usarse para clarificar y hacer más precisos e inteligibles los amplios conceptos de los sistemas filosóficos más abarcentes. Soltis ilustra esta idea en "línea" a tra-

vés de una analogía:

Si pudiéramos semejar el uso del análisis al uso del microscopio (y algunos también usan este instrumento muy bien o pobremente), entonces también podríamos semejar la filosofía tradicional de visión del mundo al uso que hace el astrónomo del telescopio para hacer un mapa del universo. Los instrumentos están diseñados para diferentes tareas y, por lo tanto, deberíamos esperar diferentes resultados de su respectivo uso. Pero el uso provechoso de uno no excluye o niega la validez del uso del otro; ni tampoco cancela la posibilidad de que puedan usarse en conjunción o en forma complementaria. De este modo, yo diría que, aunque hay ciertos límites para el análisis filosófico, estos límites no son tan estrechos ni circunscritos como algunos filósofos contemporáneos de la educación creen. En suma, estos dos enfoques no son necesariamente antitéticos y pueden complementarse el uno al otro en el infinito intento filosófico de conceptualizar y comprender mejor el complejo proceso de la educación desde todas las ventajas posibles.¹⁷

Como resultado de la crítica postmodernista y otras del análisis filosófico, algunos filósofos analíticos de la educación han hecho un esfuerzo para unificar los enfoques de las filosofías analítica y general en una síntesis de las dos. De este modo, al tomar una posición postpositivista, Richard Pratte hace notar en su libro *Philosophy of Education: Two Traditions*, que

la filosofía de la educación debe arraigarse en algo más que una metodología: requiere una base normativa. De aquí que, aunque se propone fundarse en la metodología, es nuestro punto de partida, no nuestro objetivo o propósito. Lo que se requiere es una dimensión normativa".¹⁸

Pratte señala también que "las tradiciones analítica y normativa, aunque se han considerado como puntos de vista antitéticos, habitan una realidad social en nuestra vida diaria que se burla del dualismo".¹⁹

Este cambio de las circunstancias, señala un erudito analítico, no es nada menos que revolucionario. Él se refiere a ese cambio de las circunstancias como "el reavivamiento normativo en la filosofía *postanalítica* de la educación".²⁰

CRÍTICA Y PERSPECTIVA

En conclusión, debería notarse que la filosofía analítica, por sí misma, es incompleta. Es posible que ciertos filósofos analíticos se hayan alejado de los intereses más amplios de la filosofía, pero esto no significa que los hayan invalidado. Alguien debe hacer todavía decisiones especulativas con respecto a temas como la naturaleza y el destino de la humanidad y la naturaleza de la verdad, si la vida civilizada ha de continuar. De tales decisiones procederán prescripciones con respecto a la sociedad y sus escuelas. Las personas

todavía necesitan visiones de la buena vida y, como resultado, el séxtuple papel de la filosofía en sus aspectos sintético, especulativo, prescriptivo, valorativo, analítico y analizador, debe ser integrado. Ninguna función puede constituirse en el todo de la filosofía sin distorsionar la búsqueda total de las respuestas a las preguntas básicas de la humanidad.

Desde una perspectiva cristiana, las debilidades de la filosofía analítica como el único modo de hacer filosofía son bastante obvias. Ciertamente, sus presuposiciones naturalistas con respecto a la naturaleza del conocimiento válido y su énfasis en la eficacia del empirismo como el medio principal de obtener conocimiento entran en conflicto con un cristianismo que se funda en la revelación divina y sobrenatural. Otra dificultad radica en el deseo de los analistas de escapar de las funciones especulativa, prescriptiva y sintética de la filosofía. El mensaje cristiano, por su misma naturaleza, se enfoca en la especulación, la prescripción, y la síntesis.

Por otra parte, los cristianos tienen mucho que aprender del movimiento analítico. Por ejemplo, mucho del lenguaje y muchos de los conceptos que usan los cristianos son, innecesariamente, imprecisos. Además, hay muchos lemas emotivos y ambigüedades que han conducido a muchas dificultades semánticas en el pensamiento y la comunicación cristianos. Necesitamos la perspicacia y los métodos de los analistas para construir una filosofía cristiana de la educación. Sin embargo, no debemos ver tales perspicacias y métodos como fines en ellos mismos, o como un enfoque completo de la filosofía, sino, más bien, como una actividad filosófica que ayuda a los cristianos a aguzar los aspectos especulativo, prescriptivo, valorativo y sintético de su empresa filosófica. En suma, los cristianos se encontrarán más en armonía con los filósofos postanalíticos que con los primeros filósofos de ese movimiento.

RESUMEN DE LA SEGUNDA PARTE

La Parte 11 analizó las respuestas que dan algunas filosofías modernas y tradicionales a las preguntas vitales de la mayoría de la gente (¿Cuál es la realidad final?, ¿qué es lo verdadero?, y ¿qué es el valor?) y probó la relación que existe entre estas filosofías y la educación. Además, examinó las principales teorías desarrolladas por los educadores y estudió las implicaciones de la filosofía analítica y el postmodernismo para la educación. La Parte 11 trató el tema de los conceptos básicos de la filosofía desarrollados en la Parte 1, y proveyó el contexto para el desarrollo de una filosofía cristiana de la educación en la Parte 111.

Notamos que cada una de las filosofías y teorías que se discutieron tiene

alguna percepción que puede ser valiosa para la educación cristiana, pero que quizá ninguna de ellas es base suficiente para la educación. Se le hizo mucho énfasis a la idea de inducir a los educadores a examinar las presuposiciones de las diferentes filosofías y teorías, y luego comparar los hallazgos con la cosmovisión cristiana. En cada capítulo se hizo un análisis limitado de la manera en que estos puntos de vista filosóficos y teóricos se relacionan con la perspectiva cristiana. Mucho más podría haberse hecho en ese respecto, pero el propósito de este libro se habrá alcanzado si induce al lector a tener clara conciencia de la necesidad de analizar y evaluar críticamente todas las propuestas filosóficas y educacionales a la luz del cristianismo. Esa tarea es esencial y continua.

Más allá de este esfuerzo crítico, sin embargo, está la más importante tarea de construir una filosofía positiva de la educación. El propósito de la Parte III es proveer un modelo para la construcción de una filosofía de la educación cristiana. Ese modelo también debería ser examinado bajo una actitud de clara conciencia crítica con respecto a sus presuposiciones, defectos y contribuciones. El modelo no se presenta como una filosofía completa de la educación, ni siquiera como el único enfoque cristiano. Se presenta, más bien, como un estímulo para pensar acerca de la posible forma de una filosofía cristiana de la educación.

Notas:

1. La razón por la cual la filosofía analítica ha sido tratada aparte de las filosofías modernas y tradicionales en este texto es porque los analistas se han separado de los eternos intereses de la filosofía, enfocándose sobre el análisis y no en el espectro completo de la actividad filosófica. La separación en este capítulo, por lo tanto, no es artificial, sino inherente al mundo filosófico mismo.

2. Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, trad. D. E Pears y B. E McGuinness (Londres: Rutledge and Kegan Paul, 1961), pág. 49 (4.112).

3. R. S. Peters, *Ethics and Education* (Londres: George Allen & Unwin, 1966), pág. 15.

4. *Ibíd.*

5. S. Samuel Shermis, *Philosophic Foundations of Education* (Nueva York: D. Van Nostrand Company, 1967), pág. 266.

6. *Id.*, pág. 267.

7. Harry Schofield, *The Philosophy of Education: An Introduction* (Londres: George Allen & Unwin, 1972).

8. Abraham Kaplan, *The New World of Philosophy* (Nueva York: Random House, 1961), págs. 89-90.

9. Jonás J. Soltis, *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*, 2d ed. (Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co., 1978), pág. 82. Es una excelente introducción al método analítico.

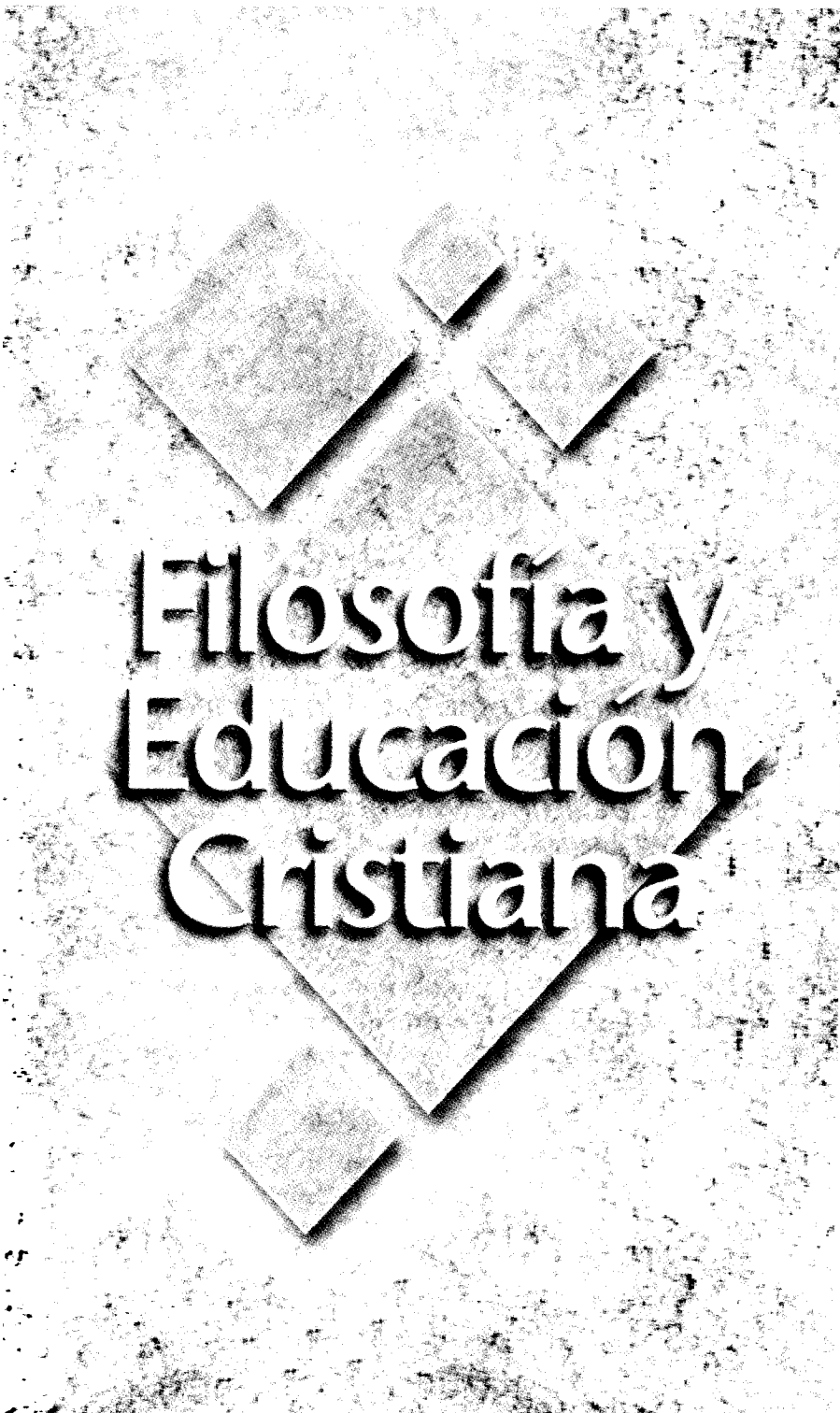
10. Kaplan, *The New World of Philosophy*, pág. 58.

11. John Wild, *The Challenge of Existentialism* (Bloomington, IN: Indiana University Press, 1955), pág. 10. Es interesante notar los rasgos extremos de la filosofía analítica en un capítulo titulado "The Breakdown of Modern Philosophy".

12. Osmond y Craver, *Philosophical Foundations of Education*, pág. 216.

13. Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*, véanse especialmente las páginas 7,8,170-173.

14. Véase Robert D. Heslep, "Analytic Philosophy", en *Philosophy of Education: An Encyclopedia*, ed. J. J. Chambliss (Nueva York: Garland Publishing, 1966), págs. 23-24.
15. **Frederick Copleston**, *Contemporary Philosophy: Studies of Logical Positivism and Existentialism*, edic. revisada (Londres: Search Press, 1972), cap. 1.
16. Soltis, *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*, pág. 82.
17. Id., pág. 83.
18. **Richard Pratte**, *Philosophy of Education: Two Traditions* (Springfield, IL: Charles C. Thomas, Publisher, 1992), pág. xix.
19. Id., pág. xii.
20. H. A. Alexander, "After the Revolution, the Normative Revival in Post-Analytic Philosophy of Education", en *Philosophy of Education 1992: Proceedings of the Forty Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (el énfasis es nuestro).



Filosofía y Educación Cristiana

PARTE



El cristianismo es una religión de transformación y cambio tanto para el individuo como para las sociedades. Las escuelas cristianas se establecen para facilitar ese cambio.



filosofía personal de la educación

EL ESCENARIO para la consideración de una filosofía cristiana de la educación ya fue presentado en las Partes I y II. En la Parte I se destacó el papel de la filosofía en la educación, se analizaron los temas básicos de la filosofía, y se señaló la relación entre los temas filosóficos y las metas y prácticas educacionales. En la Parte II se examinaron las diferentes respuestas que los filósofos tradicionales y modernos han dado a las preguntas básicas de la filosofía, se indicaron las implicaciones de sus respuestas para la práctica educativa, y se discutieron las teorías de la educación que fueron el punto focal de la mayor parte del fermento educativo durante el último siglo.

La Parte III se centra en la educación cristiana. El capítulo 8 destaca la necesidad de que los educadores cristianos y los sistemas cristianos de educación desarrollen en forma consciente y deliberada una filosofía de la educación basada en respuestas cristianas a los temas fundamentales de la filosofía. El capítulo 9 propone un posible planteamiento de una filosofía cristiana, y el capítulo 10 desarrolla algunas de las implicaciones que una filosofía tal tendría en la práctica educativa en las escuelas cristianas.

UN PROBLEMA CENTRAL DE LA EDUCACIÓN CRISTIANA

A principios de la década de los 50, la Asociación de Docentes de Universidades Luteranas, reunidos en el Colegio Augustana, en Illinois, se enfrentó abiertamente con un problema perenne. Uno de los oradores principales argumentó que los colegios luteranos norteamericanos "operaban sin base en una filosofía luterana distintiva, ni siquiera cristiana de la educación, simplemente imitaban los patrones seculares a los cuales les habían agregado los servicios de cultos, clases de religión, y una atmósfera `religiosa" . 1

Esta reflexión, a pesar de no ser universalmente válida, refleja la realidad de muchos sistemas de educación "cristianos" y de las instituciones individuales que los integran. Demasiado a menudo, la educación cristiana no ha sido edificada deliberadamente sobre una filosofía cristiana distintiva. Como resultado, muchas escuelas cristianas sólo han logrado ofrecer algo menos que educación cristiana, frustrando así el propósito de su existencia. Gordon Clark señala que lo que a menudo se califica como educación cristiana, no es otra cosa que un programa de "educación pagana con un revestimiento de chocolate de cristianismo". 2 Él agregó que lo significativo es la píldora, no el revestimiento.

Lo que se necesita en las instituciones cristianas es un continuo programa de análisis profundo, evaluación y corrección, de las prácticas educacionales a la luz de sus creencias *filosóficas* básicas. Los educadores cristianos deben considerar sus sistemas educativos como esfuerzos mancomunados erigidos sobre el fundamento de la filosofía cristiana. Más allá del fundamento *filosófico*, toda la superestructura del sistema educativo debe construirse con materiales y procesos que estén en armonía con el cristianismo. Esta es una tarea difícil en un mundo mayormente secular en el cual hasta las instituciones que profesan ser cristianas están a menudo plagadas de un secularismo y un materialismo agresivos y penetrantes.

La tarea inmediata consiste en desarrollar un planteamiento genuinamente cristiano de la filosofía y la educación, en lugar de mantener una relación ecléctica con la cultura dominante, en la cual los educadores cristianos eligen su cultura cristiana entre opciones seculares. Aun el mejor eclecticismo es una base insuficiente para la educación cristiana.

LA NATURALEZA INACEPTABLE DEL ECLECTICISMO PARA LA EDUCACIÓN CRISTIANA

De acuerdo con Webster, el eclecticismo es un método por el cual las personas eligen de entre varios sistemas, doctrinas o fuentes aquellos materiales que sienten que les pueden ser útiles. El eclecticismo en la filosofía edu-

cativa es un método tipo "smorgasbord" [buffet], que puede ser tentador para el principiante (y ocasionalmente puede ser un punto de partida necesario en algunos casos), pero siempre es un fundamento inadecuado para un sistema educativo satisfactorio.

Luego de estudiar las diferentes filosofías y teorías educacionales, una persona puede notar que hay algo de bueno en cada una de ellas. Por ejemplo, los educadores cristianos generalmente aprecian el énfasis que el existencialismo coloca sobre la responsabilidad individual y la elección personal; la preocupación que el realismo tiene por la ley natural, el énfasis que el progresismo coloca sobre la importancia de aprovechar el interés del niño dentro del proceso de aprendizaje; la importancia que el idealismo le da al ámbito infinito que se extiende sin fin más allá de los confines de este mundo; y el deseo de un mejor orden social que enfatizan el reconstruccionismo, el futurismo, y la pedagogía crítica. Cada una de las filosofías y teorías estudiadas ha capturado una porción de verdad filosófica y educativa. Por esta razón un número significativo de educadores las siguen. Las implicaciones prácticas y teóricas de cada filosofía y teoría han sido extensamente desarrolladas. El estudio de estas implicaciones puede ser útil para los educadores cristianos que buscan enriquecer sus programas educativos.

Además de la idea de que hay algo de valor en cada una de las posiciones filosóficas está la sensación de que si los individuos seleccionan lo mejor de cada una de ellas, podrán operar como educadores de éxito. El efecto de un método tal, sin embargo, es desarrollar una colcha de retazos en lugar de un tapiz sin costuras. Es cierto que una colcha hecha de retazos tiene su propia belleza y funcionalidad, pero debemos preguntarnos si un producto ecléctico es lo mejor que podemos hacer al elaborar un fundamento filosófico para la importante empresa social llamada educación cristiana.

Con el paso del tiempo y con una madurez conceptual mayor viene la comprensión de que por lo general el eclecticismo ocupa sólo el "segundo lugar" como método para desarrollar una posición educativa. Pronto se hace evidente, por ejemplo, que el eclecticismo puede conducir a contradicciones internas: cuando alguien selecciona una porción de cierta filosofía y una parte de aquella teoría. El educador que va madurando tendrá que darse cuenta, tarde o temprano, que dos escuelas filosóficas diferentes pueden usar las mismas palabras, pero adjudicarles significados distintos, y sugerir aparentemente las mismas metodologías, pero producir resultados disímiles, ya que tienen diferentes puntos de partida, así como metas y direcciones dispares.

Además de estos problemas, un análisis de las presuposiciones subya-

centes en las diferentes filosofías y teorías, revelará que cada una tiene elementos que no armonizan con el cristianismo bíblico. Por ejemplo, los educadores cristianos a menudo han objetado las opiniones naturalistas que apoyan el pragmatismo, el realismo, y el conductismo; el humanismo antropocéntrico del existencialismo, el progresismo, el postmodernismo, y el reconstruccionismo; y el énfasis exagerado sobre el intelectualismo y el racionalismo, que se advierte en el idealismo y el neoescolasticismo. Cada una de estas filosofías y teorías estudiadas tiene dificultades significativas así como también una porción de verdad. Ninguna de ellas, por lo tanto, provee una base totalmente adecuada para una filosofía de la educación cristiana. Ni tampoco, por las razones mencionadas más arriba, la adopción ecléctica de sus aspectos verdaderos es capaz de garantizar un fundamento suficiente para la educación cristiana.

La mejor vía para los educadores y los sistemas educativos consiste en examinar individualmente sus propias creencias básicas en términos de la realidad, la verdad y el mérito, y luego estructurar conscientemente una filosofía personal de la educación sobre esa plataforma. Al realizar esta tarea, el educador cristiano puede elegir utilizar las percepciones de las filosofías y teorías que sean apropiadas y válidas. Sin embargo, se debe determinar lo que es apropiado desde la perspectiva de la filosofía cristiana. Tal enfoque puede desarrollar un concepto educacional que tenga consistencia interna, que ofrezca la promesa de validez externa, y provea el fundamento para prácticas educativas que sirvan de medios para arribar a los fines deseados.

El lector cuidadoso ha notado probablemente que en la discusión precedente se utilizaron palabras tales como "útil", "bueno" y "mejor" al referirnos a las elecciones eclécticas. El uso de estas palabras implica que los eclécticos tienen un fundamento filosófico con una axiología definida que utilizan para hacer juicios de valor. La tarea de los educadores es abordar las presuposiciones básicas que en realidad apoyan su eclecticismo superficial. Para los educadores cristianos, esto significa hacer explícitas las creencias filosóficas que los han llevado a decir que algunas cosas son buenas y otras inútiles. John Brubacher señaló que una filosofía ecléctica puede no ser una posición imposible para un relativista no crítico, aunque sea difícil justificarla ante un examen profundo.³ Por otro lado, el eclecticismo ciertamente parece ser menos que satisfactorio para una educación que pretende estar edificada sobre la voluntad revelada del Dios omnisciente.

Debe notarse que la formación de una filosofía es un proceso continuo. A medida que los educadores obtienen una nueva comprensión, y se expande la amplitud de su conocimiento, seguirán desarrollando su sistema filo-

sófico continuamente. También notarán que su filosofía los guiará en la práctica y que, por otro lado, su práctica tenderá a modificar su teoría. Los educadores profesionales deberían pensar en la filosofía de la educación como algo que "practican" en forma continua, en lugar de ser algo que en un tiempo estudiaron en un curso que llevaba esas palabras en su título.

HACIA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN CRISTIANA

Quizás la mayor necesidad de las escuelas cristianas es la de establecer un fundamento filosófico verdaderamente cristiano. Las siguientes páginas presentarán el cuadro de una filosofía tal.

Se debe entender desde el mismo comienzo que las declaraciones referentes a una filosofía cristiana realizadas en este estudio, y a la extensión educativa de esa filosofía, no son de ninguna manera de carácter exhaustivo. El *enfoque que se ha adoptado es sugestivo en lugar de ser exhaustivo*. No se espera que haya un acuerdo universal con respecto a la orientación que hemos seguido en relación con la filosofía y la educación, ni tampoco se lo desea en muchos casos. La intención es más bien hacer surgir preguntas y temas significativos relacionados con la filosofía del cristianismo y de la educación cristiana. Algunas de las ideas que surjan deberían motivar tanto el pensamiento individual como la discusión en grupos.

Implícita en el argumento está la necesidad de que el educador cristiano haga elecciones personales responsables e inteligentes en el terreno de la educación y sus relaciones con factores personales y contextos sociales singulares. No se necesita una "guía filosófica", sino una sensibilidad extraordinaria a los desafíos de la responsabilidad profesional, mientras los educadores -individual y colectivamente- se empeñan en desarrollar una filosofía y una práctica que una los principios eternos del cristianismo con las necesidades y singularidades de un tiempo y lugar particulares. Esta tarea exige profundidad de pensamiento, elección santificada, y el uso responsable de la libertad cristiana de parte de los educadores cristianos.

Un segundo punto que se debe tomar en cuenta en los siguientes capítulos es el hecho de que en ningún momento se ha tratado de comparar la filosofía educativa cristiana con las filosofías y teorías que se presentaron en la Parte 11. El punto focal no consiste en refutar ni en comparar, sino, como se sugirió anteriormente, en construir desde el fundamento hacia arriba, utilizando la visión de otros filósofos y teóricos donde sea válido. Por supuesto, el lector individual puede elegir dedicarse a comparar y/o refutar, pero tal tarea está más allá de los límites de esta presentación.

Un tercer aspecto de la siguiente discusión que debería tomarse en cuen-

ta es que una filosofía cristiana de la educación cubre una gran parte de terreno común con lo que se podría considerar una teología de la educación. Esto es cierto debido a la perspectiva básica del cristianismo bíblico que no ve una dicotomía radical entre filosofía y teología. Desde el punto de vista cristiano, la Biblia arroja luz sobre los problemas de la metafísica, la epistemología y la axiología. El planteamiento que usamos en la siguiente exposición -después de la presentación inicial sobre metafísica-, consiste en valernos de una vía integrada a los aspectos filosófico-teológicos de la educación.

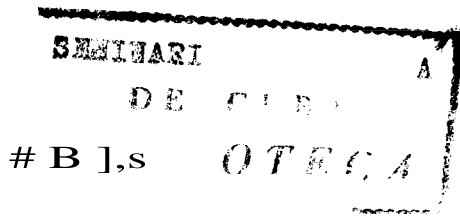
Por último, la sección sobre filosofía cristiana de la educación utiliza el mismo formato que se usó para analizar las filosofías tradicionales y modernas en la Parte 11. Basándose en el examen de la metafísica, la epistemología y la axiología del cristianismo que se hace en el capítulo 9, el último capítulo desarrolla algunas de las ramificaciones educativas de ese fundamento filosófico.

Notas:

1. **Harold. H. Ditmanson, Harold V Hong, y Warren A. Quanbeck, eds.** *Christian Faith and the Liberal Arts* [La fe cristiana y las artes liberales] (Minneapolis:Augsburg Publishing House, 1960), p. iii.

2. **Gordon H. Clark, A** *Christian Philosophy of Education* [Una filosofía cristiana de la educación] (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1946), p. 210.

3. John Brubacher, *Modern Philosophies of Education* [Filosofías modernas de la educación] 4ta. ed. (NewYork: McGraw/Hill Co., 1969), pp. 134-35.



Un planteamiento cristiano de la filosofía

ESTE CAPÍTULO considera brevemente algunos de los temas importantes de la filosofía cristiana. La sección sobre metafísica tiene el objeto de establecer la razón fundamental para la aceptación del punto de vista bíblico de la realidad en lugar de ser un tratamiento sistemático de los cuatro aspectos de la metafísica, como se desarrollaron en el capítulo 2. Como resultado, la línea de razonamiento parte de las observaciones seleccionadas concernientes a la realidad y avanza hacia la búsqueda humana de significado, de allí se dirige a la revelación de Dios en Cristo, para llegar a un resumen del punto de vista bíblico de la realidad. Muchas de las respuestas a los interrogantes que surgen de los aspectos antropológico, teológico, ontológico, y cosmológico de la metafísica, están implícitas en la discusión en lugar de ser explícitas.

La sección sobre epistemología destaca el papel central de la Biblia como fuente válida de la verdad, y señala cómo se relaciona con otras fuentes del conocimiento, tales como la ciencia y la razón. La discusión sobre ética destaca la esencia del pecado y la justicia, la base de la ética cristiana, la tensión entre legalismo y antinomianismo, y algunas observaciones sobre ética cristiana en la vida diaria. La estética se considera desde la perspectiva de la naturaleza estética de las personas, la relación entre lo bello y lo feo, y

la responsabilidad estética cristiana.

La selección del material que consideramos en este capítulo ha sido relativamente arbitraria. Se podrían haber utilizado muchos otros enfoques al estudio de la filosofía cristiana, y se podrían haber discutido muchos otros temas, dentro de este marco. El objetivo de este capítulo se verá realizado si sirve como catalizador del pensamiento acerca de la filosofía que fundamenta la educación cristiana.

ALGUNAS OBSERVACIONES REFERENTES A LA METAFÍSICA

La observación más importante e ineludible que enfrenta todo individuo es la realidad y el misterio de la existencia personal en un entorno complejo. Jean-Paul Sartre, un existencialista de persuasión atea, se refirió a ello cuando hizo notar que el problema filosófico básico es que hay algo, en lugar de que no haya nada. Francis Schaeffer, reflexionando acerca de este pensamiento, escribió que "nada que sea digno de llamarse filosofía puede pasar por alto el hecho de que las cosas existen y que existen en su forma y complejidad presentes".^z Las personas confrontan continuamente la realidad de su ser y su existencia. Aun el intento de negar esa existencia es, en efecto, una confirmación de ella, mientras los individuos racionalizan, postulan y conjeturan.

La realidad tiene aspectos inteligibles, amigables, dotados de propósito, personales e infinitos

Cuando las personas examinan el universo en el cual existen, hacen varias observaciones. Una de ellas es que su medio es inteligible. Ellas no existen en un universo "enloquecido" o que se conduce en forma errática. Por el contrario, el universo definitivamente opera de acuerdo con leyes consistentes, que pueden ser descubiertas, comunicadas y utilizadas para realizar predicciones dignas de confianza. La ciencia moderna se basa en este poder de predicción.

Los individuos observadores también notan que el universo en su naturaleza más fundamental es amigable hacia los seres humanos y otras formas de vida. Si no fuera básicamente amigable, la existencia no podría continuar. La vida ciertamente se extinguiría por la guerra incesante de un entorno enemigo en contra de una existencia relativamente débil. Las personas han encontrado que el mundo natural parece estar hecho a la medida para satisfacer necesidades tales como alimento, agua, temperatura, luz, y un sinnúmero de otros requisitos esenciales para la continuación de la vida. Los parámetros de las condiciones esenciales para el mantenimiento de la vida son

bastante limitados, y aun pequeños cambios en el suministro de lo primordial para la vida amenazan la existencia como nosotros la conocemos. Por lo tanto, la presencia continua de la vida señala un universo básicamente amigable.

Relacionado muy de cerca con la observación de los aspectos inteligibles y amigables del cosmos, está el propósito de la existencia. El propósito de nuestro ambiente queda revelado por el hecho de que casi todo en nuestro diario vivir se presta a un propósito. Los seres humanos dejarían de existir si no hubiera un propósito.³ Nuestras vidas no existen, ni interna ni externamente, en un estado de casualidad.

Otro aspecto de la existencia que han notado las personas es que la vida del ser humano es personal. Cada uno reconoce que es diferente de otros individuos: yo no soy tú, mis pensamientos no son tus pensamientos, y mis reacciones a una situación pueden diferir en forma marcada de las tuyas. Las personas no son partes intercambiables de una máquina universal. La individualidad es parte integral de la existencia humana. Cuando se separa la individualidad de la vida del ser -así como sucede en la esclavitud o en la prostitución-, las personas se convierten en algo menos que seres humanos. Los individuos no solamente difieren de los demás; también difieren de otras formas de vida. Los seres humanos manipulan los símbolos abstractos. Esto les da la habilidad de reflexionar sobre los acontecimientos de la vida en lugar de simplemente responder ante ellos a la manera de los perros de Pavlov o de las ratas y las palomas de Skinner. Es cierto, como algunas escuelas de psicología lo han señalado, que los individuos a menudo (quizá muy a menudo) viven a un nivel inferior al de seres humanos completos. Una gran parte de la industria de la publicidad se basa en esa conjetura. Las personas que viven, sin embargo, como seres completos no están atados a alguna variedad de secuencias inalterables de refuerzos de estímulo-respuesta. En su individualidad ellas eligen, inician acciones, y se responsabilizan de los resultados de esas elecciones y esas acciones. Mis decisiones y experiencias son únicas y me convierten en el individuo personal y distintivo que soy.

Los seres humanos también están conscientes de que existen en un universo aparentemente infinito. Su propio sol es una de las aproximadamente 100 mil millones de fulgurantes estrellas que constituyen la galaxia de la Vía Láctea. Se dan cuenta de que llevaría por lo menos 100,000 años cruzar su galaxia si pudieran viajar a la velocidad de la luz, que es aproximadamente 300,000 kilómetros por segundo. Y sin embargo, su propia Vía Láctea es sólo una de por lo menos mil millones de galaxias conocidas. Las personas se enfrentan con el problema indescifrable de un infinito real en términos de

tiempo y de espacio, y sin embargo encuentran -al desarrollar instrumentos científicos más sofisticados- que el espacio universal se muestra como una frontera que se aleja. Uno se pregunta qué puede haber más allá de los límites del espacio, excepto más espacio.

Las observaciones de la humanidad conducen a una búsqueda de significado.

A medida que las personas se enfrentan con la inevitabilidad de su propia existencia individual; la aparente infinitud del espacio y el tiempo, y la complejidad de su universo; y el orden de lo "que es" y/o de lo "que parece ser", también se ven confrontados con el problema del significado tanto de la vida personal como de la existencia del universo. La humanidad a través del tiempo no ha podido librarse de su búsqueda de significado. Diferentes personas han manejado este problema de distintas maneras. El existencialista dice, en oposición a la razón fundamental subyacente en la ciencia moderna, que no hay significado externo en el universo excepto lo absurdo o cualquier significación que una persona quiera ponerle; el cosmos en sí mismo no tiene significado. Los posmodernistas dicen que el conocimiento es una elaboración social. El pragmático dice que el significado último de la existencia está más allá de nosotros, y que los filósofos no deben hacer declaraciones que luego no pueda validar la experiencia de sus sentidos. Mientras tanto, el filósofo analítico señala que las declaraciones metafísicas no tienen significado, y que las personas deben definir más claramente las palabras y conceptos de su entorno inmediato.

Hay otros que no están satisfechos con estas respuestas evasivas y sin sentido frente al problema del significado. Sus mentes se rebelan ante un sistema de pensamiento que perciba a la inteligencia como fluyendo de la ignorancia, al orden del caos, a la personalidad de lo impersonal, y a la realidad como consecuencia de la nada. Ellos no pueden aceptar la explicación irracional de que la existencia es el resultado de tiempo infinito, sumado a oportunidad infinita, sumados a nada.⁴ Para ellos un universo infinito exige la existencia de un Creador infinito; un universo inteligente y ordenado señala una Inteligencia última; un universo básicamente amigable muestra un Ser benevolente; y la personalidad del individuo conduce al concepto de una Personalidad por la cual se modelan las personalidades individuales. Ellos consideran que este Creador infinito, Inteligencia última, Ser benevolente, y Personalidad original es "dios", a la vez que se dan cuenta de que ninguna palabra tiene menos significado que "dios", hasta que haya sido definida.

Se debe hacer notar en este punto que estas observaciones no "prueban" la existencia de Dios. Por otro lado, dan un significativo impulso en favor de

su existencia. La existencia de un Dios-Creador no puede ser probada, pero tampoco puede ser negada. La convicción de su existencia, sin embargo, es más razonable que la afirmación de su inexistencia, que nos deja en manos de la suerte, la necesidad, la respuesta acomodaticia, y la nada. "Así que -dice Herman Horne-, lo aceptamos por fe, fe en nuestra razón y fe más allá de nuestra demostración". 5

En la primera mitad de este libro se hizo notar, cuando discutimos el dilema metafísico-epistemológico, que todas las personas (no importa si lo admiten o no), viven por fe. Es responsabilidad de cada individuo apropiarse de su fe y enfocarla en un diseño o en un accidente, en un plan o en la suerte, en la inteligencia o en la ignorancia, en el propósito y el significado o en la falta de propósito y la casualidad. En su ensayo muy perceptivo, *The Will to Believe* [La voluntad de creer], William James estableció el principio de que en la ausencia de prueba positiva uno tiene el derecho de creer en lo mejor. Si lo que es mejor se define parcialmente por lo que es posible y lógico, entonces la fe en un Dios-Creador sería mejor que la fe en el tiempo más la suerte, más la nada. 7

El problema del dolor hace confusa la idea M significado'

La credibilidad en un Dios-Creador benevolente disminuye para algunos individuos por el hecho de que no todo está bien en su ambiente. Parece que hay una tensión en la naturaleza. Ellos observan una creación hermosa, que causa la impresión de haber sido hecha para la vida y la felicidad, pero está llena de animosidad, deterioro y muerte. La humanidad se enfrenta al problema -realmente imposible de explicar- del dolor y la muerte que existen en medio del orden y la vida. Hay un gran conflicto entre las fuerzas del bien y las fuerzas del mal, y eso se refleja en todos los aspectos de la vida. El universo puede ser amigable para la vida; pero no se puede negar que a veces es contrario a la paz, el orden y la existencia. La habitación de la humanidad no es un lugar neutral. Es a menudo el centro de un conflicto activo. Este estado de cosas señala la existencia de fuerzas malignas dentro de un universo amigable.

Esta paradoja suscita una pregunta importante: Si Dios es a la vez omnipotente (infinito en poder) y amante (benevolente), ¿cómo puede existir el mal? Si Dios es perfectamente amante, debe *desear* abolir el mal; y si es todopoderoso, debe *poder* abolir el mal. ¿Por qué entonces si Dios existe, continúa coexistiendo el mal? Cualquier respuesta teísta aceptable a la búsqueda humana de significado debe tomar en cuenta este problema en forma satisfactoria.

Las limitaciones humanas y la necesidad de la revelación de Dios

Los individuos observadores muy pronto se dan cuenta de sus propias limitaciones mentales y las de la humanidad. No solamente se percatan de la casi completa ignorancia del ser humano en lo que se refiere a las complejidades del ambiente inmediato, sino que también advierten su inhabilidad aun para comenzar a comprender el concepto infinito del tiempo, el espacio y la complejidad del universo en general. En este punto también reconocen el hecho de que si las mentes finitas sin ayuda son incapaces de comprender las complejidades de la creación, también serán incompetentes para siquiera comenzar a comprender al Creador infinito, ya que por necesidad el Creador es más complejo que lo creado.

A pesar de reconocer sus limitaciones intelectuales, las personas todavía conservan un deseo vehemente de descubrir el significado de la vida. La humanidad, en su búsqueda del significado de la existencia, se pregunta si hay una contestación inteligible, o si la respuesta del universo es un silencio total, absoluto e insoportable. ¿Es el Dios-Creador "un hacedor que salió de vacaciones" después de la creación -como pretendían los deístas del siglo XVIII-, o es alguien que desea revelarse a los seres finitos a un nivel que ellos puedan comprender?

Muchos creen que es incomprensible que el Dios-Creador, que empleó tanto pensamiento inteligente en el diseño del universo, y dedicó tanto cuidado y propósito al desarrollo de la personalidad humana y en el mantenimiento de la vida, deje a los seres inteligentes en una bola giratoria en el medio del espacio, sin información relativa a su significado. A la luz del pensamiento consciente, el silencio total puede considerarse como una posibilidad, pero no necesariamente como una probabilidad. Parece ser más probable en el contexto de un ambiente con un propósito, amigable, personal, e inteligente, que el Dios-Creador penetrara hasta la humanidad en su finitud y desamparo por medio de una revelación de sí mismo y del propósito universal con una actitud de comunicación y a un nivel que pudiera ser entendido. Los individuos han visto esta autorrevelación en términos de las Escrituras Sagradas, que creen que provienen de una fuente divina.

¿Por qué la revelación cristiana es la autorrevelación de Dios?

¿Por qué debería una persona elegir la revelación cristiana por encima de la del hinduismo, el budismo, el islamismo, o cualquier otra religión del mundo?⁹ Hendrik Kraemer declara que la actitud "liberal" hacia esta pregunta es que uno debe considerar todas las religiones como revelaciones de Dios. Kraemer reconoce las contribuciones positivas de las religiones mundiales, pero señala que los liberales han confundido básicamente la conside-

ración de la verdad con "ser abiertos a todo". Para él, el problema real en la respuesta liberal es que la fuerza total de la pregunta -la pregunta sobre la verdad- queda de lado.¹⁰ Al contestar esta pregunta, dice Kraemer debemos ver que "el elemento absolutamente distintivo y peculiar y único en el cristianismo es el *hecho* de Jesucristo" y no un grupo fijo de doctrinas.¹¹ Si esto es verdad, ¿podemos preguntar si el hecho distintivo en el budismo no es Buda o en el islamismo, Mahoma? La pregunta, reconoce, suena posible, pero la contestación es un no definitivo.

El budismo es un "camino" para **escapar de la vida que** consiste esencialmente de sufrimiento, cambio e inestabilidad. Este camino fue descubierto y promulgado por Buda. **Él fue, por así decirlo**, el primer Descubridor de éxito. Sus seguidores pueden aprender de él el camino, pero el blanco lo tienen que alcanzar por su propia cuenta.¹²

El islamismo reclama de los individuos la penitencia, la conversión, y una sumisión incondicional a Alá, el único y Todopoderoso. Mahoma es el enviado de Alá, y como tal ocupa una posición prominente en el islamismo. De acuerdo con el Corán, Mahoma es un "'Mensajero' o 'Portador' de la revelación 'enviada de lo alto' a él, y no parte de la Revelación, ni mucho menos la Revelación en sí misma". Por otro lado, continúa diciendo Kraemer, el carácter distintivo de Jesucristo es que él es en sí mismo la revelación de Dios en su propia persona y es la sustancia de esa Revelación. Su posición es bastante diferente de la de Buda, Mahoma, o Confucio. Él se coloca a sí mismo ante los seres humanos como *el* Camino, la Verdad, y la Vida.¹³

A la luz de Cristo, todas las otras religiones, en sus aspectos más profundos y más esenciales, están en el error, aunque sean intentos nobles pero errados para contestar la pregunta sobre el significado. Las religiones no cristianas son autoreductoras y autojustificadoras. Ellas fracasan en el mismo punto que Cristo destacó. No explican adecuadamente la naturaleza humana individual: "[su] grandeza y [su] miseria, [su] búsqueda de lo sublime y [su] maldad satánica, [su] lugar a medio camino entre un ángel y un *Simio*",¹⁴

Al no tomar en cuenta la inhabilidad del ser humano para salvarse a sí mismo, las religiones no cristianas no le han dado suficiente peso al problema del pecado, que se expresa en la tensión que encontramos en la naturaleza. Es cierto que las religiones no cristianas no han pasado enteramente por alto el pecado, pero permanece "secundario e incidental y nunca se lo trata como un misterio central que demande solución". En lo que conciben como su blanco último y fundamental, las religiones no cristianas están cie-

gas al problema más vital de la humanidad. Debido a que rehúsan tomar el pecado y la incapacidad de las personas para sobreponerse a él seriamente, son "escapistas de una manera u otra".¹⁵

¿Por qué la revelación cristiana es la autorrevelación del Dios-Creador? Porque solamente el cristianismo provee un marco suficiente en el cual se puede ver el dilema de la existencia humana. Las religiones orientales no son una respuesta suficiente, porque son impersonales y no toman en cuenta la naturaleza personal de nuestras vidas. Ellas consideran el fin último de los seres humanos como la pérdida del ser y la personalidad en el nirvana o alguna otra forma de impersonalidad mística. Sus dioses son impersonales, y ya hemos notado que la personalidad no se deriva de fuentes impersonales. Por otro lado, las concepciones de dios como las que presentaron los antiguos griegos y romanos son inadecuadas, porque su propia finitud está en conflicto con la naturaleza infinita del universo.

La revelación cristiana no se define a sí misma como una verdad sino como la Verdad. C. S. Lewis, comentando acerca de este punto, dijo que Jesucristo es o lo que él dice que es, o es un lunático, o el impostor más grande del mundo y el "Diablo del Infierno". Él es o Dios y Salvador, o el archienemigo de la verdad. Separado de lo que él dice ser, nunca podrá ser considerado un "gran maestro humano" de moral. Él ha hecho las declaraciones más impactantes. Jesús, hace notar Lewis, no nos dejó ninguna opción sino la de aceptar o rechazar sus declaraciones sin paralelo.¹⁶

El marco bíblico de la realidad

Los cristianos aceptan la Biblia como la autorrevelación del Dios-Creador a través de Jesucristo. Esta revelación les permite realizar observaciones adicionales en cuanto a la naturaleza de la realidad, y provee el marco metafísico en el cual tiene lugar la educación cristiana. Los pilares básicos de la cosmovisión bíblica están constituidos por los siguientes elementos: (1) la existencia del Dios vivo, el Dios-Creador; (2) la creación hecha por Dios de un mundo y un universo perfectos; (3) la creación del ser humano a imagen de Dios; (4) el "invento" del pecado por Lucifer, quien se olvidó de su propia condición de ser creado e intentó ponerse en el lugar de Dios; (5) la diseminación del pecado en la tierra realizada por Lucifer, y la caída de la humanidad, que dio como resultado la pérdida parcial de la imagen de Dios; (6) la inhabilidad de los seres humanos, para cambiar sin ayuda divina su propia naturaleza, sobreponerse a su tendencia al pecado inherente, o restaurar la imagen perdida de Dios; (7) la iniciativa de Dios para la salvación de la humanidad y su restauración a su estado original mediante la encarnación, la vida.

la muerte, y la resurrección de Jesucristo; (8) la actividad del Espíritu Santo en el plan de restaurar la imagen de Dios en la humanidad caída y su llamado a una comunidad de creyentes, la iglesia; (9) el retorno de Cristo al final de la historia de la tierra; y (10) la restauración final de nuestro mundo (y sus fieles habitantes) a su condición edénica.

La metafísica y la educación cristianas

La educación cristiana debe estar fundamentada en un punto de vista cristiano de la realidad. El cristianismo es una religión sobrenatural, y es totalmente contrario a todas las formas del naturalismo, a esos artificios del pensamiento teísta que no colocan a Dios en el centro de la experiencia educativa humana, y al humanismo, que sostiene que la humanidad se puede salvar a sí misma a través de su propia sabiduría y bondad. La educación cristiana, que lo es en la realidad y no solamente de nombre, debe conscientemente fundamentarse en una postura metafísica bíblica.

El concepto cristiano de la metafísica coloca el fundamento de la educación cristiana. Los sistemas educativos cristianos fueron establecidos porque Dios existe. Su existencia demanda un sistema educativo en el cual Él es la realidad central que da significado a todo lo demás. Otros sistemas educativos tienen fundamentos alternativos y no pueden ser sustituidos por la educación cristiana. La creencia en un punto de vista cristiano de la realidad motiva a las personas a sacrificar tanto su tiempo como sus medios para establecer escuelas cristianas.

La metafísica cristiana también determina lo que se estudiará y el marco contextual en el cual se estudie cada materia. El punto de vista cristiano de la realidad provee el criterio para la selección y el énfasis curricular. El currículo cristiano tiene un énfasis único debido a la metafísica cristiana distintiva. La educación cristiana, además, trata todos los temas desde la perspectiva de la cosmovisión cristiana. Todos los cursos se ven en relación a la existencia y los propósitos del Dios-Creador.

Todos los aspectos de la educación cristiana están determinados por el punto de vista cristiano de la realidad. Las presuposiciones metafísicas cristianas no solamente justifican y determinan la existencia, el currículo, y el rol social de la educación cristiana; también explican la naturaleza y el potencial del estudiante, sugieren el tipo de relación más benéfico entre docentes y sus alumnos, y proveen el criterio para la selección de metodologías de la enseñanza. Estos temas serán desarrollados más extensamente en el capítulo 10.

UNA PERSPECTIVA CRISTIANA DE LA EPISTEMOLOGÍA

La epistemología trata de cómo una persona conoce. Como tal, tiene que ver con uno de los problemas básicos de la existencia humana. Si nuestra epistemología es incorrecta, como consecuencia todo lo demás en nuestro sistema de conocimiento estará equivocado, o por lo menos, distorsionado. En la búsqueda de la verdad y el conocimiento todo sistema filosófico desarrolla una jerarquía de métodos epistemológicos por la cual un método generalmente sirve como fundamento autoritativo y actúa como criterio para juzgar la veracidad de las conclusiones a que se llega por otros medios. Durante los últimos 150 años de civilización occidental, el criterio más ampliamente aceptado de la verdad ha sido el de los hallazgos empíricos de la ciencia. Los hallazgos científicos han tenido un gran peso. Algunas personas han sostenido que nada puede ser verdadero a menos que esté de acuerdo con los "hechos" de la ciencia.

La Biblia como fuente primario de la epistemología cristiana

Para el cristiano, la Biblia es la fuente más importante de conocimiento y la autoridad epistemológica más esencial. Todas las otras fuentes de conocimiento deben ser probadas y verificadas a la luz de las Escrituras. El rol autoritativo de la Biblia implica varias suposiciones: (1) los seres humanos existen en un universo sobrenatural en el cual el Dios-Creador infinito se ha revelado a las mentes finitas a un nivel que ellas puedan comprender, por lo menos de manera limitada; (2) los seres humanos creados a imagen de Dios, aunque caídos, son capaces de pensar racionalmente; (3) la comunicación con otros seres inteligentes (personas y Dios) es posible a pesar de las limitaciones inherentes del ser humano y de las imperfecciones e imprecisión del lenguaje humano; (4) el Dios que se preocupó tanto que se reveló a sí mismo a las personas también se preocupó de proteger la esencia de esa revelación a medida que se fue transmitiendo por las generaciones sucesivas; y (5) los seres humanos son capaces de realizar interpretaciones suficientemente correctas de la Biblia, mediante la dirección del Espíritu Santo, para llegar a la Verdad.

La Biblia es una fuente autorizada de las verdades que están más allá de la posibilidad de percibirse a menos que sea por revelación. Esta fuente de conocimiento trata principalmente de las "preguntas grandes": el significado de la vida y la muerte, de dónde vino el mundo y cuál será su futuro, cómo surgió el problema del pecado y cómo se lo maneja ahora, y otras parecidas. El propósito de la Escritura es hacer que las personas sean sabias "para la salvación por la fe que es en Cristo Jesús" y proveer doctrina, reprensión,

corrección e instrucción "en justicia, a fin de que el hombre de Dios sea perfecto" (2 Tim. 3:15-17). Por lo tanto, debería ser evidente que la Biblia no es una fuente exhaustiva de conocimiento y que nunca hubo la intención de que se la considerara una "enciclopedia divina". Ella deja muchas preguntas sin respuestas. Por otro lado, al contestar los interrogantes básicos de los seres humanos finitos, provee una perspectiva y un marco metafísicos como contexto dentro del cual se pueden explorar las cuestiones no contestadas y llegar a respuestas armoniosas.

La Biblia no trata de justificar sus declaraciones. Ni tampoco se puede "probar" a través de otros métodos epistemológicos que ella es lo que dice ser. Comienza con la declaración: "En el principio creó Dios" (Gén. 1:1), y el libro de Hebreos declara que debemos aceptar por fe la creación *ex nihilo* (de la nada) del universo que realizó Dios (Heb. 11:3). Dios aparentemente no ha tratado de explicarnos sus actividades debido a las extremas limitaciones de nuestra habilidad de comprensión. Él no nos ha dado lo que nuestra curiosidad pudiera desear. Por el contrario, ha puesto a nuestro alcance lo que podemos entender y lo que necesitamos conocer en relación con nuestra condición de seres perdidos, junto con el camino de la salvación. Aunque la Biblia no pueda ser "probada" hay "evidencias" que nos llevan a tener fe en su consistencia. Algunas de esas evidencias son los descubrimientos de la arqueología, el testimonio de las profecías que se han cumplido, y la satisfacción que su forma de vida¹⁷ trae al corazón y la experiencia del ser humano.

La revelación de Dios en el mundo natural

La fuente de conocimiento que sigue a la Biblia en importancia para el cristiano es la naturaleza: cuando las personas entran en contacto con ella en la vida diaria y por medio del estudio científico. El mundo que nos rodea es una revelación del Dios-Creador (Sal. 19:1-4; Rom. 1:20). Los teólogos han dado el término "revelación especial" a las Escrituras, mientras que consideran a la naturaleza como la "revelación general". Correctamente entendidas, tanto la revelación especial como la general, dan el mismo mensaje, porque tienen el mismo Autor.

Aun los observadores casuales, sin embargo, pronto descubren problemas al tratar de interpretar el libro de la naturaleza. No solamente ven en ella amor y vida, sino también odio y muerte. El mundo natural, como lo puede observar la humanidad falible, da un mensaje distorsionado y aparentemente contradictorio en cuanto a la realidad última. El apóstol Pablo hizo notar que toda la creación fue afectada por la caída (Rom. 8:22). Los efectos de la

tensión entre el bien y el mal han hecho que la revelación general, por sí sola, sea una fuente de conocimiento insuficiente con respecto a Dios y la realidad última. Los hallazgos de la ciencia y las experiencias diarias de la vida deben ser interpretados a la luz de la revelación de las Escrituras, las cuales proveen el marco para la interpretación epistemológica.

El estudio de la naturaleza ciertamente enriquece la comprensión del ser humano respecto de su ambiente. También provee respuestas para algunas de las muchas preguntas que la Biblia no trata. Por otro lado, no debe sobreestimarse el poder investigador de la ciencia humana. Como hizo notar Frank Gaebelien, los científicos no han hecho la verdad de la ciencia. Ellos meramente han descubierto lo que ya está allí. Las "intuiciones" de la investigación científica paciente, continúa diciendo Gaebelien, que llevan a una comprensión mayor no son simplemente suerte. Son parte de la revelación que Dios hace de la verdad mediante su gracia común.¹⁸

Los seres humanos son los descubridores, no los originadores de la verdad; y el edificio entero de la investigación científica está fundado en principios a priori. "Entre ellos está la confianza de que la naturaleza es ordenada e inteligente y está abierta a la investigación humana: una suposición rara hoy día cuando los hombres de ciencia declaran la total falta de significado de la existencia".¹⁹

El papel de la razón

Una tercera fuente epistemológica para el cristiano es el raciocinio. Los seres humanos, creados a la imagen de Dios, son racionales por naturaleza. Pueden pensar en forma abstracta, ser reflexivos, y razonar de causa a efecto. Por causa de la caída registrada en el Génesis, la facultad de razonar de los seres humanos quedó disminuida, pero no destruida. La apelación de Dios a los seres humanos pecaminosos es que acepten "razonar juntos" con él en cuanto al problema de la humanidad y su solución (Isa. 1:18).

Se debe comprender claramente el papel del racionalismo en la epistemología cristiana. La fe cristiana no es una producción racionalista. Los seres humanos no descubren la verdad cristiana desarrollando ellos mismos un sistema de pensamiento que conduzca a una correcta comprensión de Dios, de la humanidad, y de la naturaleza del pecado y la salvación. El cristianismo es una religión revelada. La razón humana dejada a su propio arbitrio, puede ser engañosa y conducirnos lejos de la verdad. Ella no es suficiente como agente de la verdad. Los cristianos, por lo tanto, no son racionalistas en el sentido completo de la palabra; pero son racionales. Bernard Ramm ha declarado correctamente que la razón no es una fuente de autoridad religiosa, sino más

bien un medio para alcanzar la verdad. Como tal, " la verdad alcanzada es la que tiene autoridad, no la razón".²⁰

El aspecto racional de la epistemología es esencial en la acción cognoscitiva, pero no es su único elemento. Su función es ayudarnos a conocer la verdad que se obtiene a través de la revelación especial y la general, y permitirnos extender este conocimiento a lo desconocido. Los hallazgos de la razón siempre se comparan, en la epistemología cristiana, con la verdad de las Escrituras. Este mismo principio se debe aplicar al conocimiento obtenido mediante la intuición y el estudio de los eruditos. La prueba epistemológica más abarcante consiste en comparar todas las supuestas verdades con el sistema de las Escrituras.

Algunas observaciones epistemológicas adicionales

Al concluir nuestras observaciones sobre el enfoque cristiano de la epistemología, debemos señalar varios asuntos. En primer lugar, la perspectiva bíblica sostiene que toda verdad es de Dios. Como tal, la distinción entre verdad secular y verdad sagrada es una falsa dicotomía. Toda verdad encuentra su fuente en Dios como Creador y Originador.²¹

En segundo lugar, la verdad del cristianismo es cabal acerca de lo que en realidad existe en el universo. En estas dos posiciones está basado el concepto cristiano de libertad académica. Si toda verdad es la verdad de Dios, y si el cristianismo es verdad en cuanto a lo que en realidad hay, entonces el cristiano puede buscar la verdad sin el temor de una contradicción última.

En tercer lugar, hay una gran controversia en el área de la epistemología, así como seguramente hay una tensión en la naturaleza. Las fuerzas del mal están continuamente tratando de falsear la Biblia, distorsionar el razonamiento humano, y llevar a los individuos a confiar en su propio ser inadecuado y caído al buscar la verdad. Además, la fundamentación de toda teoría y toda escuela es un sistema epistemológico que da forma y significado al todo más grande. Estas epistemologías pueden ser verdaderas o falsas, pero siempre están allí, aun cuando no se las reconoce.²² El punto de ataque epistemológico es crucial, porque si la humanidad puede ser desviada en el área de la epistemología, entonces también puede serlo en cualquier otra área.

En cuarto lugar, hay verdades absolutas en el universo, pero los seres humanos en su estado caído tienen sólo una comprensión relativa de lo absoluto. En otras palabras, mientras que Dios puede conocer en forma absoluta, los cristianos pueden conocer únicamente en sentido relativo. Por lo tanto, hay lugar para la humildad cristiana en las actividades epistemológicas.²³

En quinto lugar, la Biblia no trata con verdades abstractas. Siempre relaciona la verdad con la vida. En el sentido bíblico más completo, conocer es aplicar a la vida diaria el conocimiento percibido. Por esa razón el conocimiento cristiano es una experiencia activa y dinámica, en lugar de ser algo meramente pasivo.^{z4} Por lo tanto encontramos una diferencia en las Escrituras entre conocer acerca de la verdad como se encuentra en Cristo y conocer a Cristo como el Salvador personal. Hay conocimiento, y hay conocimiento salvífico. El primero es un mero discernimiento de la verdad, mientras que el último es la aplicación de la verdad de Dios a nuestras vidas.

En sexto lugar, las varias fuentes de conocimiento disponibles al cristiano son complementarias. Todas estas fuentes pueden y deben ser usadas por el cristiano, y todas deben verse a la luz del patrón bíblico.

En séptimo lugar, la aceptación de una epistemología cristiana no puede estar separada del acto de aceptar una metafísica cristiana, y viceversa. La aceptación de cualquier configuración metafísica-epistemológica, como vimos en el capítulo 2, es una elección de fe, y necesita la aceptación de un compromiso total con una forma o estilo de vida.

Epistemología cristiana y educación

El concepto cristiano de la verdad, junto con la metafísica cristiana, son elementos subyacentes del fundamento de la misma existencia de la educación cristiana. Cuando se acepta la revelación como la fuente básica de autoridad, la Biblia se coloca en el corazón de la educación cristiana y provee el sistema de conocimiento por el cual se evalúan todas las demás materias de estudio. Esto impacta particularmente al currículo. Se verá más adelante, en el capítulo 10, que la revelación bíblica provee tanto el fundamento como el contexto para todos los temas del currículo de la educación cristiana. La epistemología cristiana, que trata de la forma como las personas conocen, también influye directamente en la selección y utilización de las metodologías de enseñanza.

ALGUNAS CONSIDERACIONES AXIOLÓGICAS

Los principios cristianos en el área de los valores están fundados directamente sobre la perspectiva cristiana de la metafísica y la epistemología. En otras palabras, los principios de la realidad y la verdad conducen al concepto de los valores. Los postulados de la axiología cristiana se derivan de la Biblia, la cual en su sentido último es una revelación del carácter y los valores de Dios.

Una consideración importante que influye sobre toda clase de valores es

el hecho de que la metafísica cristiana presupone una posición radicalmente diferente de la mayoría de las otras cosmovisiones en términos de la normalidad del orden mundial presente. Mientras que la mayoría de los no cristianos sostienen que la condición actual de la humanidad y los asuntos terrenales son normales, la Biblia enseña que los seres humanos han caído de su relación normal con Dios, con otras personas, con ellos mismos, y con el mundo que los rodea. Desde la perspectiva bíblica, el pecado y sus consecuencias han alterado la naturaleza de las personas y han afectado sus ideales y sus procesos de evaluación.

Como resultado de la anormalidad del mundo presente, y el hecho de que muchos individuos ni siquiera se percatan de esta anormalidad, las personas a menudo valoran las cosas equivocadas. Están propensos a llamar malo a lo "bueno" y bueno a lo "malo", porque su marco de referencia es defectuoso. El cristiano que ha nacido de nuevo posee un conjunto de valores radicales comparados con mucho de lo que hay en el mundo a su alrededor, porque tiene un marco de referencia diferente concerniente a la situación del ser humano.

Quizá la declaración axiológica más radical que alguna vez se escribió fue el Sermón del Monte. Su radicalismo nace del hecho de que Cristo creía que el hogar verdadero de la humanidad es el cielo y no la tierra. Él nunca manifestó que la vida presente no tuviera valor. Más bien, declaró que existe algo de más valor y que aquello de más valor debería ser el fundamento de la actividad humana.

Una de las implicaciones de la enseñanza de Cristo es que la vida cristiana se basa en un grupo de valores diferentes al de las personas que están a gusto en el mundo anormal del pecado. Ser normal en términos de los ideales de Dios, entonces, haría que uno parezca ser anormal según los estándares del presente orden social. Los valores cristianos deben construirse sobre los principios del cristianismo. No son únicamente una extensión de los valores no cristianos, aunque ciertamente hay áreas en las que se mezclan.

La ética

La esencia y la antítesis del pecado. Un cristiano podría muy bien preguntarse: "¿Cuál es el gran pecado? ¿Qué pecado podría ser visto como el más serio a la vista de un Dios santo? ¿Es el homicidio, la impureza, el enojo, la avaricia, o la borrachera?" La contestación bíblica es un resonante ¡no! Es el orgullo. El orgullo está integralmente vinculado con el egoísmo, la autosuficiencia, y a un amor propio malsano: un concepto mental que nos induce a confiar en nuestra propia bondad, fortaleza y sabiduría, en lugar de con-

fiar en el Dios-Creador.

Fue por su orgullo y autosuficiencia que Lucifer se convirtió en el diablo, que Eva se tornó en la madre de una raza pecaminosa, y que los doce discípulos de Cristo no pudieron recibir sus bendiciones cuando peleaban continuamente sobre quién sería el mayor (Isa. 14:12-15; Eze. 28:13-17; Gén. 3; Mat. 18:1). C. S. Lewis dice que "el orgullo lleva a todo otro vicio: es el estado mental completamente antepuesto a Dios".²⁵ Es una actitud que coloca el centro universal del significado en el ser individual en lugar de Dios. En el orgullo y la autosuficiencia encontramos la esencia del pecado. Uno de los primeros frutos de esa actitud es la rebelión contra la autoridad de Dios.

En vista de que la raíz del mal se encuentra en el egoísmo, entonces la antítesis de esto sería que el bien está enraizado en otro centro. Fue sobre esta base que Cristo contestó la pregunta concerniente a la identidad del "gran" mandamiento.

Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, y con toda tu alma, y con toda tu mente. Este es el primero y grande mandamiento. Y el segundo es semejante: Amarás a tu prójimo como a ti mismo. De estos dos mandamientos depende toda la ley y los profetas (Mat. 22:37-40).

La esencia del cristianismo y de la ética cristiana es la muerte -crucifixión- del yo, del orgullo, de centrarse en el ser, de la autosuficiencia, y un nuevo nacimiento por el cual actuamos bajo principios diferentes por causa de nuestra nueva relación con Jesucristo (Rom. 6:1-6; Mat. 16:24; Gál. 2:20; Juan 3:3, 5). La ilustración bíblica revela que la persona natural no tiene esperanza porque ha fijado su amor en sí misma.²⁶

Lo que se necesita es una transformación (metamorfosis) de nuestras mentes, la crucifixión de nuestro ser, y un renacimiento espiritual, de manera que podamos convertirnos en nuevas criaturas con Dios y sus atributos en el centro de nuestra existencia (Rom. 12:2; Fil. 2:5-8; 2 Cor. 5:17). En este proceso nuestro deseo de rebelarnos contra Dios será transformado en una vida de entrega a su voluntad. Pablo notó que esta renovación es una experiencia diaria, y que Jesús declaró que la transformación se logra a través del poder del Espíritu Santo (1 Cor. 15:31; Juan 3:5).

Debería notarse que el ideal ético del cristianismo no es un mejoramiento del ser a través de un modelo secular de automejoramiento. Es más bien una ética que se interrelaciona con el factor de conversión del Espíritu Santo. No puede ser un modelo basado en el automejoramiento, debido al hecho de que la naturaleza humana es tal que automejorarse sin ayuda exter-

na invariablemente lleva a la persona aun más profundamente al problema central del orgullo y la suficiencia propia. (Dwight L. Moody una vez declaró que si alguien llegara al reino de los cielos a través de su propio esfuerzo, nunca escucharíamos el fin de esa historia).

También se debe tener en cuenta que la ética cristiana es, al final, una fuerza positiva. Va más allá de la muerte de la adoración del yo, al amor a Dios y a nuestros semejantes, y que se expresa en una vida externa de actividad y servicio.

El carácter de Dios: la base de la ética cristiana. La base absoluta de la ética cristiana es Dios. No hay otro estándar o ley más allá de Dios. La ley, tal cual se la revela en las Escrituras, está basada en el carácter de Dios. Los atributos mayores de Dios, señalados tanto en el Antiguo Testamento como en el Nuevo, son el amor y la justicia (Éxo. 34:6-7; 1 Juan 4:8; Apoc. 16:7; 19:2). Puede considerarse al amor como el resumen de la ley, mientras que la justicia define su contenido.²⁷ La historia bíblica es una muestra del amor y la justicia en acción, al relacionarse Dios con un mundo que sólo piensa en sí, en medio del pecado.

El concepto de "amor", así como el concepto de "dios", es una idea sin significado a menos que se la defina. El cristiano bíblico mira a la Biblia para tener la definición de amor, porque allí está el Dios que es amor y se ha revelado a sí mismo en una forma concreta y entendible a la mente humana. Se puede estudiar el amor cristiano en 1 Corintios 13, en las acciones y actitudes expresadas por Jesús (Lucas 15 presenta bastante en este punto), y en el significado subyacente en los Diez Mandamientos. Aun un corto estudio revelará que hay una notable diferencia cualitativa entre lo que los seres humanos a menudo llaman amor, y el concepto bíblico de amor divino, que obra para el bien de los otros, aun de los que generalmente se piensa que son enemigos. John Powell captó la esencia del amor divino cuando señaló que el amor se concentra en la acción de dar en lugar de la de recibir.²⁸

Asimismo, Anders Nygren, en su importante estudio del amor humano y el amor divino, concluyó que "no puede haber ninguna síntesis real entre dos fuerzas que son completamente contrarias entre ambas, como eros [el amor humano que busca obtener una recompensa del objeto de su atención] y agape [el amor divino que encuentra su gozo en dar al objeto de su atención]". El eros comienza con un sentido de pobreza y vacío y busca a Dios y a otras personas a fin de encontrar satisfacción para sus propias necesidades; mientras que el agape, "siendo rico en gracia divina, se derrama a sí mismo en amor" hacia otros.²⁹ Así el amor cristiano es radicalmente diferente de lo que generalmente se piensa que es el amor humano.

Carl Henry apropiadamente escribió que "la ética cristiana es una ética del servicio".³⁰ La expresión más básica de esta ética se encuentra en los dos grandes mandamientos de Cristo: amor a Dios y amor a los seres humanos (Mat. 22:37-40). Algunos cristianos consideran a los Diez Mandamientos como la declaración básica de la ética cristiana. En esto yerran. El Nuevo Testamento hace evidente que el amor es el cumplimiento de la ley (Rom. 13:9; Gál. 5:14). Se puede considerar que los Diez Mandamientos delinear y particularizan la Ley de Amor. Los primeros cuatro mandamientos explican los deberes de una persona referentes al amor a Dios, mientras que los últimos seis explican los aspectos del amor de una persona a otros individuos. En cierto sentido, los Diez Mandamientos pueden considerarse como la explicación negativa de la Ley de Amor y como un intento de dar a las personas una guía definida que ellas puedan captar en forma concreta.

Parte del problema con esta expresión negativa como base ética es que los seres humanos siempre están buscando saber cuándo pueden dejar de amar a su prójimo, cuándo se ha llegado al límite. La pregunta de Pedro en cuanto a los límites del perdón es un ejemplo. Pedro, al igual que todos los individuos "naturales" estaba más interesado en cuándo podía dejar de amar a su prójimo que en cómo podía continuar amándolo (Mat. 18:21-35). La respuesta de Cristo es que no hay límite para el amor cristiano. Nunca hay un tiempo cuando podemos dejar de amar y liberarnos para mostrar nuestro "verdadero yo". Este es el mensaje de los dos grandes mandamientos.

El amor cristiano positivo es una actitud de la mente y del corazón que nunca se puede cortar de la vida cristiana. Es una relación en constante crecimiento tanto con Dios como con otras personas. Así como Dios busca sus ovejas perdidas, así como Jesús murió por nosotros mientras aún éramos sus enemigos, así también nosotros debemos, con amor desinteresado, buscar relacionarnos con otros.

En este punto debemos notar que la instrucción bíblica -"sed, pues, vosotros perfectos, como vuestro Padre que está en los cielos es perfecto"- fue dado en el contexto de amar al enemigo (Mat. 5:43-48). El amor perfecto, como Dios lo define, es el ideal ético cristiano. Refiriéndose a lo mismo, Jesús implicó en su parábola de las ovejas y los cabritos, que el amor cristiano en acción es la única base para su juicio final (Mat. 25:31-46; véase también Santiago 1:27). Esto no debería ser interpretado como salvación por obras. La ayuda de un cristiano a otro individuo debería ser vista como una muestra de interés y cuidado por otra persona debido a la aceptación personal del amor de Dios. Es una respuesta activa de amor concreto hacia otras personas porque reconocemos, aceptamos y nos apropiamos del amor de

Dios en nuestras vidas. Es la respuesta de una persona que ha sido justificada por fe mediante la gracia. En este contexto nos damos cuenta de que el amor a Dios no puede estar separado de ninguna manera del amor hacia las demás personas.

La tensión legalismo-antinomianismo. Un área de la ética muy difícil para muchos cristianos es vivir la vida cristiana sin sucumbir ante las trampas polares de la ética cristiana: el legalismo y el antinomianismo. El legalismo ve la Biblia y la ley de la misma manera como la vieron los fariseos en el tiempo de Cristo. El legalista ve la Biblia como el libro de reglas éticas que ofrece un consejo para cada caso que surja. Desde la perspectiva del legalismo, las reglas son extremadamente importantes y las personas deben estar bajo su jurisdicción de manera inflexible. ("Lo que es correcto es correcto; no trates de explicar tus acciones basado en circunstancias especiales".) El extremo opuesto es el antinomianismo, que rechaza toda la ley moral y no tiene lugar para principios universales.

Arthur Holmes ha hecho notar que el legalismo podría ser definido como un absolutismo ilimitado, mientras que el antinomianismo es el relativismo ilimitado.³¹ Jesús rechazó el absolutismo ilimitado, y su vida fue una condena continua a los fariseos, que seguían mil leyes pero no amaban ni a Dios ni a los hombres. Un ejemplo de este rechazo se encuentra en la relación de Cristo hacia el sábado. En vista de los eventos de Marcos 2 y 3, Jesús enunció los principios de que "el sábado por causa del hombre fue hecho", y de que se puede trabajar en sábado si uno está haciendo un bien para otra persona (Marc. 2:23-3:6). En efecto, Jesús está diciendo que los seres humanos son más importantes que las reglas y que ciertas situaciones pueden hacer permisible romper la letra de la ley. De ninguna manera Jesús es un absolutista o un legalista ilimitado.

Por otro lado, tampoco puede Jesús ser clasificado como un relativista ilimitado o un antinomianista. El declaró en el Sermón del Monte que no había venido para destruir la ley, y cerca del final de su carrera terrenal dijo que había guardado la ley de su Padre y que sus seguidores debían hacer lo mismo (Mat. 5:17; Juan 15:10).

Holmes le ha puesto un nombre al intento de colocarse entre los extremos polares del absolutismo ilimitado y el relativismo ilimitado: el relativismo limitado.³² Una expresión moderna de esta posición se ve en la escuela de pensamiento que sostiene la ética situacional. La esencia de la ética situacional, declara Joseph Fletcher, uno de sus mayores exponentes, es que "todo y todos están en lo correcto o lo incorrecto, de acuerdo con la situación". Él asevera que la buena acción debe ser el acto de más amor y cuidado.³³

La ética situacional está en lo correcto en su repudio del legalismo y en su admisión de una relatividad ética limitada. Su mayor problema es que rechaza los principios y reglas morales y consecuentemente extiende el relativismo a toda cuestión moral específica.³⁴ Por lo tanto, la ética situacional mal interpreta el amor cristiano. Como se notó anteriormente, la Biblia nunca separa el amor de la ley moral. Por el contrario, repetidamente une los dos. El amor, desde la perspectiva de Cristo, era el cumplimiento y la expresión total de los mandamientos. La posición bíblica rechaza el relativismo limitado, o la ética situacional, con su inhabilidad de fijar límites morales.

Si no fueran todos los valores y las reglas de conducta absolutos, entonces se daría por sentado que lo que las personas necesitan son absolutos limitados en lugar de los absolutos ilimitados de los legalistas. Una cuarta posición ética, una que se alinea mejor con la posición bíblica, podría ser llamada el absolutismo limitado. Esta posición permite que el amor retenga su contenido cognoscitivo tal como se expresa en las acciones y actitudes de Dios y en los Diez Mandamientos. Retiene los principios universales eternos para la aplicación de la ley a diferentes situaciones, mientras que provee de libertad al cristiano allí donde la ley permanece en silencio. Por lo tanto, el absolutismo limitado, permite navegar entre los peligros del legalismo y el relativismo, y señala una solución "por la cual el relativismo está limitado por las leyes".

De acuerdo con Holmes, el absolutismo limitado permite varios tipos de relatividad: (1) relatividad en aplicar los principios universales a situaciones únicas (por ejemplo, Cristo ilustró que hay veces cuando el trabajo puede y debe hacerse en sábado); (2) relatividad en nuestro entendimiento de principios éticos y cómo estos principios fueron aplicados en forma diferente en los períodos diferentes de la historia (por ejemplo, la posición bíblica sobre la esclavitud y la poligamia); y (3) la relatividad en cuestiones morales que se deben a diferencias en cultura en lugar de diferencias en principios (por ejemplo, las prácticas bíblicas sobre el cortejo y el casamiento comparados con los nuestros).

Al mismo tiempo, continúa diciendo Holmes, la ética bíblica del absolutismo limitado también afirma elementos absolutos: (1) el carácter incambiable de Dios, quien articula la ley no como un código arbitrario, sino como una guía sabia para la vida humana; y (2) la ley moral como fue dada en la Ley de Amor y los Diez Mandamientos, interpretados en el Sermón del Monte, y aplicada a situaciones históricas en los escritos proféticos y apostólicos.³⁵

Algunas observaciones éticas adicionales. Antes de concluir nuestra discusión sobre ética cristiana, hay varios puntos más que deben considerarse

brevemente. En primer lugar, la ética bíblica es interna en lugar de externa. Jesús declaró que el tener pensamientos de odio o adulterio era tan inmoral como el acto en sí mismo. También dijo que de la abundancia del corazón habla la boca (Mat. 5:21-28; 12:34). Las acciones externas, desde la perspectiva bíblica, son el resultado de las actitudes mentales de la persona. "En relación con la moral, *el pensamiento es la clave*. El odio no lleva solamente al homicidio; moralmente *es* homicidio".³⁶ De esta manera, la ética bíblica va mucho más profundo que el modelo provisto por el conductista en psicología. La ética cristiana señala más allá de los hechos abiertos y de sus consecuencias, al ámbito de los pensamientos y los motivos. En este sentido, es una ética muy demandante.

En segundo lugar, la ética cristiana está basada en relaciones personales tanto para con Dios como para con los demás. Involucra atender a los demás y no puede satisfacerse con una relación meramente legal y/o mecánica. Por necesidad, nuestra relación con otros debería ser legal, pero más allá de esto también debería ser personal.

En tercer lugar, la ética bíblica está basada en el hecho de que todo individuo es creado a imagen de Dios y puede razonar de causa a efecto y tomar decisiones morales. Los individuos pueden, por lo tanto, vivir moralmente dentro de un marco de absolutismo limitado. La conducta ética es más que seguir reglas y leyes en términos de recompensa y castigo (por ejemplo, cielo e infierno). Es un proceso inteligente. Una moralidad irracional es una contradicción de términos.

En cuarto lugar, la moralidad cristiana no se preocupa solamente con el bien de las personas. Quiere lo mejor. C. S. Lewis relata la historia del niño a quien se le preguntó cómo pensaba que era Dios. "El contestó que, hasta donde él podía saber, Dios era `la clase de persona que está siempre espionando para ver si alguien está pasándola bien y luego para tratar de que no sea así'". La ética cristiana, por el contrario, no es algo que interfiere con la buena vida. "En realidad, las reglas morales son instrucciones para hacer marchar la maquinaria humana. Cada regla moral está allí para prevenir que el funcionamiento de esa máquina se detenga, o se fuerce, o que haya una fricción".³⁷ La ética cristiana debería ser vista desde una perspectiva positiva en lugar de negativa. Un corolario de esta posición es que lo principal en nuestra vida cristiana no es que hemos muerto a la vida antigua, sino que hemos nacido de nuevo a una nueva forma de vida. Muy a menudo los cristianos miran la moralidad desde un punto de vista negativo. El crecimiento cristiano no viene de lo que no hacemos. Por el contrario es un producto de lo que activamente hacemos en nuestras vidas diarias. La ética cristiana es una ética

positiva, y la vida cristiana, como expresión de esa ética, es una existencia positiva y activa.

Por último, la función de la ética cristiana es redentora y restauradora. En la caída los individuos se alienaron de Dios, de otras personas, de ellos mismos, y de su ambiente físico. El papel de la vida ética es permitir que las personas vivan de tal manera que restauren estas relaciones y lleguen a la vida completa para la cual fueron creados.

La ética cristiana y la educación. La ética cristiana es rica en significado para la educación cristiana. Por ejemplo, las metodologías para la enseñanza reciben el impacto de las consideraciones éticas. La creencia que los maestros (o los padres) tengan en cuanto a la tensión entre legalismo y antinomianismo ayudará a determinar si la disciplina de la clase estará basada en el control autoritario, una moral *laissez faire*, o en la responsabilidad del alumno en el contexto de los principios morales.

Asimismo, la ética cristiana, centrada en otros y con orientación al servicio, tiene importantes implicaciones para asuntos educativos tales como la función social de la educación cristiana y los tipos preferidos de relación entre alumnos, entre docentes, y entre estudiantes y docentes. Además, y algo quizá más importante, las implicaciones éticas del carácter amante de Dios están directamente relacionadas con el rol de formación del carácter que tiene la educación cristiana. Esto es central a la educación cristiana, ya que una de las tareas principales es ayudar a los alumnos a desarrollar una vida semejante a la de Cristo. Resumiendo, un punto de vista cristiano de la ética provee otro pilar principal en el fundamento filosófico de la educación cristiana. Como tal, influye en todo aspecto de dicha educación.

La estética

Los seres humanos son seres estéticos. Los individuos no solamente aprecian la belleza, pero parecen ser creadores compulsivos ellos mismos. Las personas en todas las épocas han buscado embellecer su entorno por medio de obras de arte. Desde el punto de vista bíblico, esto es resultado de que la humanidad fue creada a la imagen del Dios-Creador. Dios no solamente creó, sino creó cosas bellas. El podría haber creado la Tierra con colores apagados, sin los cantos de los pájaros, ni el aroma de las flores. Los seres humanos y otras formas de vida podrían haber existido sin estos refinamientos deleitosos. La existencia de belleza en la naturaleza revela algo sobre el Creador y sobre los que él creó a su imagen. Los seres humanos son amantes de la belleza; ellos buscan crear debido a su relación especial con Dios. Una diferencia grande entre la creación de las personas y la creación de Dios, sin

embargo, es que Dios crea de la nada (Heb. 11:3), mientras que los seres humanos en su condición de seres finitos fabrican y moldean lo que ya existe.

Lo hermoso y lo feo en el arte cristiano. La creatividad en sí misma es buena. Esta declaración, sin embargo, no implica que todo lo que las personas crean sea bueno, hermoso, o edificante. Esto es cierto porque aun cuando los seres humanos fueron creados a imagen de Dios, han caído y están apartados de Dios y tienen una visión distorsionada de la realidad, de la verdad y del valor. En la época presente las personas están en varias etapas de separación, alienación, y muerte espiritual o vida espiritual. Las formas artísticas, entonces, no solamente muestran la verdad, la belleza y la bondad; también pueden representar lo anormal, lo erróneo y lo pervertido. El planeta Tierra es el centro de una gran controversia, y esto afecta todo aspecto de la vida humana. Este gran conflicto es especialmente evidente y poderoso en las artes, debido a su impacto emocional y a sus profundas implicaciones en lo intrincado de la existencia humana.

Una pregunta importante en el área de la estética cristiana involucra el hecho de si el tema del arte debería tratar sólo con lo bueno de la vida o también incluir lo feo y lo grotesco. Si tomamos la Biblia como modelo, no podemos decir que trata solamente de lo bueno y lo hermoso. Trata tanto de lo bueno como de lo malo, y pone a cada uno en perspectiva. Enfatizar solamente lo bueno y lo hermoso es hacer menos que lo que hace la Biblia. Tal práctica sería románticamente estética, pero no sería verdadera en cuanto a la vida en el sentido en que la Biblia muestra la verdad en la vida. Francis Schaeffer ha señalado que la cosmovisión cristiana puede ser dividida en un tema mayor y un tema menor.³⁸ El tema menor trata con lo anormal de un mundo en rebelión, con el hecho de que la humanidad se ha rebelado, se ha separado de Dios y se ha enfrentado a su propia falta de significado. El tema menor es el lado fracasado y pecaminoso de la vida humana. El tema mayor es lo opuesto del menor. Metafísicamente hablando señala que Dios existe, que no todo está perdido, y que la vida no es absurda. Las personas tienen significado porque fueron hechas a imagen de Dios.

Si el arte enfatiza exclusivamente el tema mayor, no es ni bíblico ni real.³⁹ No sería arte cristiano. Sería romanticismo, y por su falta de profundidad y de significado con respecto a "los problemas de la vida real", tendría que ser apropiadamente rechazado como arte genuino en el sentido bíblico. Por otro lado, tampoco es bíblico que el arte enfatice exclusivamente el tema menor de la perdición, degradación y anormalidad humanas.

La Biblia trata tanto el tema mayor como el tema menor. Es un libro muy

realista, que muestra la vida tal cual es, y no tiene tapujos en mostrar la humanidad en toda su degeneración. Sin embargo, no exhibe la degradación humana como un fin en sí misma. Por el contrario, el pecado, la maldad y la fealdad se exhiben para señalar la necesidad desesperada del ser humano de tener un Salvador y la eficacia de la gracia de Dios en la vida del pecador. La relación de lo hermoso y lo feo en la Biblia se trata en forma realista, de manera que el cristiano pueda, con los ojos de la fe, llegar a odiar lo feo porque él o ella haya llegado a conocer al Dios que es belleza, verdad y bondad.

Todo el problema de la relación entre lo bello y lo feo en el arte es vital para la estética cristiana por el principio que dejó en claro Pablo, de que al contemplar somos cambiados (2 Cor. 3:18). La estética influye en la ética. Lo que leemos, vemos, escuchamos y tocamos tiene un efecto en nuestras vidas diarias. Por lo tanto, la estética está en el mismo centro de la vida cristiana. Este impacto de la estética es medular, porque el trabajo último y el fin del arte cristiano es la vida cristiana totalmente desarrollada en toda su belleza y simetría.

El arte y la responsabilidad cristiana. Hans Rookmaaker ha escrito:

El arte tiene su propio significado en la creación de Dios. No necesita justificación. Su [justificación](#) es ser una posibilidad dada por Dios. Sin embargo, puede cumplir muchas funciones. Esto es prueba de la riqueza y unidad de la creación de Dios. Puede ser usado para comunicar, mostrar valores elevados, decorar nuestro entorno o solamente ser un objeto de belleza. Puede ser usado en una iglesia. Podemos hacer una hermosa fuente bautismal; usamos buenos juegos de mesa para los servicios de comunión, y así sucesivamente. Pero su uso es más amplio que esto. Sus usos son múltiples. Sin embargo, todas estas posibilidades no "justifican" el arte. 40

Rookmaaker está ciertamente en lo correcto al decir que el arte no necesita una justificación última más allá de la dimensión estética. Gran parte de la creación de Dios en términos de belleza no tiene funcionalidad más allá de lo estético, y encontramos en su relación con los judíos que les instruyó a desarrollar algunas obras de arte en su santuario solamente por "belleza" (2 Crónicas 3:6; Éxodo. 28:2).

Por otro lado, Rookmaaker también tiene mucha razón cuando dice que el arte puede servir un propósito funcional. Uno de esos propósitos potenciales es la comunicación. Además hace notar que "los artistas, casi sin excepción, buscan expresar algo con su arte, y sólo raras veces se contentan únicamente con el elemento estético". El arte, dice él, no es necesariamente una copia de la realidad, pero "siempre da una interpretación de la realidad". 41 Tanto el tema como las técnicas utilizadas por los pintores, poetas, músicos

y otros artistas, indican su cosmovisión: lo que ellos creen que es significativo, expresivo, importante, y así sucesivamente. Algunas formas del arte reflejan alienación, falta de significado, lo absurdo y perdido, mientras que otras expresiones artísticas pueden dar expresión a puntos de vista alternativos.

Es cierto que algunas creaciones artísticas expresan más claramente la cosmovisión de sus creadores que otras. El punto es, sin embargo, que no hay neutralidad⁴² ni en la creación artística ni en la selección del consumidor de literatura, música, o arte visual. Las personas seleccionan y crean en un contexto cultural, filosófico y perceptual. Calvin Seeveld escribe:

En resumen, el arte dice lo que está en el corazón del hombre y con qué visión él ve al mundo. El arte siempre muestra a cuyo servicio está la persona, porque en sí es siempre una ofrenda consagrada, un intento desconcertadamente no dogmático, pero terriblemente conmovedor, de traer honor y gloria y poder a algo.⁴³

Entender este hecho es crucial en la educación cristiana, si las personas han de comprender el mensaje importante que las artes tienen para la cultura contemporánea y la vida personal.

Nicholas Wolterstorff ve al artista cristiano desde el punto de vista bíblico como un "siervo responsable" tanto a Dios como a las otras personas.⁴⁴ Esta caracterización ciertamente encaja con la enseñanza de Cristo sobre los tales y otros indicadores bíblicos de que cada uno de nosotros tiene la responsabilidad de la salud y felicidad de los demás.

Desde este punto de vista, podemos decir que el amor cristiano es la base para la estética y el arte así como el fundamento de la conducta ética. Si el amor significa ayudar a nuestro vecino a hacer que su mundo sea más hermoso, armonioso y mejor para la vida humana, entonces el artista, dice Rookmaaker, tiene un don especial y un compromiso maravilloso. El llamamiento y la responsabilidad del artista cristiano es "hacer la vida mejor, más valiosa, crear el sonido, la forma, el relato, la decoración, el entorno que tenga significado y sea hermoso y de gozo para la humanidad".⁴⁵ Al hacer esto el artista será testimonio del amor del Dios-Creador, que fue más allá de la necesidad de la mera existencia cuando desarrolló los receptores sensoriales (estéticos) en el ser humano. Parte del rol de la estética y del arte en nuestras vidas es ayudarnos a ser más humanos a través de un sentido más profundo de la percepción, del elevamiento de los sentidos, y de la habilidad de captar nuevos significados. Los seres humanos son seres estéticos, y ese lado de su vida y educación no puede ser dejado de lado sin tener consecuencias desfavorables.

Consideraciones estéticas adicionales. Una estética cristiana no implica que todo el arte cristiano debe tratar temas religiosos en el sentido estrecho del término "religiosos, que denota que algunas cosas son religiosas mientras que otras son seculares. Por el contrario, todo lo que existe fue creado por Dios y tiene implicaciones estéticas. Sin embargo, cada cristiano creador y consumidor de objetos estéticos tiene un sistema de creencias que lo llevará a él o ella a considerar que algunos temas y técnicas son mejores testimonios del amor de Dios y de la belleza de este mundo que otros. En parte, la creación y el consumo de arte son asuntos de gusto estético. Más allá del gusto, sin embargo, está la idea de que el valor estético no es un mundo aislado, sino que está directamente relacionado con las creencias personales en cuanto a la metafísica, la epistemología y la ética. Estos otros aspectos de la filosofía de las personas condicionan sus gustos y les ayudan a arribar a sus criterios estéticos.

Un punto de vista escritural de la estética no considera ningún estilo particular de arte como "cristiano". Las formas bíblicas de arte se llevaron a cabo dentro de la cultura contemporánea dominante de su época. Las formas de arte cambian, y el arte se puede expresar en varios modos, culturas y técnicas, y seguir destacando el mensaje incambiable del amor de Dios. Ni tampoco implica un punto de vista bíblico de la estética una dicotomía entre el "arte elevado" que se encuentra en la poesía o la música clásica, y los objetos de la vida diaria. Por el contrario, la perspectiva bíblica parece indicar que Dios está interesado en la experiencia estética de las personas en todos los aspectos de la vida.

Quizá aquello que es más hermoso, desde un punto de vista cristiano, sea lo que contribuye a restaurar a los individuos a una relación correcta con su Hacedor, con otras personas, y con ellos mismos. Aquello que es malo, feo y falto de hermosura es lo que obstruye el proceso de restauración. El fin último de la estética cristiana es el carácter hermoso. El desafío a los cristianos en general, y a los artistas cristianos en particular, consiste en desarrollar formas de arte y entornos estéticos que actúen como agentes en el proceso de restaurar a la humanidad al estado que ha perdido.

La estética cristiana y la educación. El valor estético está más ligado a la educación de lo que la mayor parte de las personas reconocen al principio. Por ejemplo, las creencias que sostiene una persona en temas tales como la relación de lo hermoso y lo feo en las formas de arte y la relación de la estética con la ética, actúan como criterios evaluativos para la inclusión (o exclusión) en el currículo de ciertos tipos de arte visual, música y literatura. Estas creencias también ayudan a determinar de qué manera serán tratadas y eva-

luadas estas creaciones artísticas en el contexto educacional. Fuera de la educación formal, estas creencias proveen el criterio para la selección y la comprensión de actividades recreativas como mirar televisión o leer.

El hecho de que Dios creara un mundo de belleza sugiere que el entorno educativo total tiene implicaciones estéticas. Por lo tanto, asuntos tales como la arquitectura del campus escolar, la vestimenta del alumnado, y aun la prolijidad de las tareas están dentro del área de la estética en la escuela. La educación cristiana debería ayudar a los alumnos a estar conscientes del papel de la estética, tanto en la vida diaria como en el ámbito de la "cultura superior". Más allá del conocimiento, la ética cristiana implica que la educación cristiana ayudará a las personas a ver su responsabilidad de contribuir a la calidad estética del entorno. Si los educadores cristianos pasan por alto o ignoran la importancia de la estética son negligentes en un aspecto crucial de la educación, ya que esa negligencia implica una visión inapropiada de la humanidad y de Dios, según el punto de vista bíblico.

LA FILOSOFÍA CRISTIANA Y LA EDUCACIÓN

El Capítulo 9 ocupa un lugar importante en la estructura de la Parte III ya que una posición subyacente de este estudio sostiene que las creencias filosóficas establecen los límites básicos para las prácticas educativas preferidas por cualquier grupo en la sociedad. Sin embargo, se hizo notar anteriormente que las creencias filosóficas no son el único determinante de las prácticas educativas. Hay fuerzas políticas, sociales, económicas y otras, que modifican el impacto de la filosofía en la práctica diaria.

La misma existencia de escuelas cristianas como una alternativa al sistema de educación pública indica una serie diferente de suposiciones filosóficas y de límites educativos de los adoptados por la cultura en general. La creencia en la realidad de Jesús como Señor y Salvador y la confluencia de la Biblia como fuente primaria de conocimiento honesto, por ejemplo, ha llevado a la gente a sacrificar su tiempo y bienes materiales para establecer escuelas en las cuales sea central la base cristiana metafísica y epistemológica.

Estas creencias no solamente son la razón de la existencia de escuelas cristianas; también proveen el criterio para la selección y énfasis del currículo, las metodologías de enseñanza, y el tipo de relación que los maestros buscarán tener con los alumnos. Las creencias filosóficas referentes a la ética y la estética también influyen en casi todos los aspectos de la educación cristiana, incluyendo áreas tan diversas como la elección de la música y la literatura a estudiarse, el procedimiento para el desarrollo y la implementación de las reglas, el arreglo del aula, y el rol de la competencia tanto en el aula

como en el campo de deportes.

Las prácticas educativas están condicionadas por las creencias filosóficas. Los maestros, padres y otros educadores suscitan dificultades innecesarias cuando sus prácticas están en conflicto con la cosmovisión que desean transmitir a los jóvenes a su cargo. Un programa educativo saludable es aquel que se mantiene en tan estricta armonía con sus creencias filosóficas como las circunstancias externas lo permitan.

Puesto que las circunstancias de un entorno educativo están sujetas a cambios con el tiempo y la ubicación, es importante que los educadores, individualmente y a conciencia, comprendan las creencias que gobiernan sus acciones, de manera que permanezcan flexibles al aplicar los principios educativos que emanan de su cosmovisión. Al aplicar las creencias filosóficas a las prácticas educativas hay tanto libertad de elección como responsabilidad individual. Esta responsabilidad y esta libertad son parte del aspecto profesional de la enseñanza.

La enseñanza no consiste en aprender una fórmula para relacionarse con la gente o seguir un plan maestro con el fin de desarrollar un carácter cristiano. Es más bien un arte que demanda pensamiento y acción responsables de parte del educador. A fin de practicar este arte, el educador debe entender las implicaciones psicológicas y sociológicas, así como las filosóficas, que intervienen en la interacción del ser humano. Estos conceptos son parte fundamental del rol crucial de los padres y los educadores profesionales.

Notas:

1. Una discusión completa del aspecto antropológico de la metafísica cristiana se encuentra en la sección sobre la naturaleza del alumno en el capítulo 10.

2. Francis A. Schaeffer, *He is There and He is Not Silent* (Wheaton, IL: Tyndale House, 1972), p. 1.

3. Véase Víctor E. Frankl, *Man's Search for Meaning. An Introduction to Logotherapy* (New York: Washington Square Press, 1963) para el reconocimiento revelador que hace un existencialista sobre este problema en el contexto de un campo de concentración nazi.

4. Quizá la cautela de Harold Titus es correcta en este punto. El señaló que la verdad o falsedad de una creencia no se establece por los deseos de una persona, ya que el deseo lleva a una persona a leer lo que no está allí. "Sin embargo, ignorar lo que existe es igualmente peligroso". *Living Issues in Philosophy* p.335.

5. Herman Harrell Horne, *The Philosophy of Christian Education* (New York: Fleming H. Revell Co., 1937), p. 163.

6. James, *Essays on Pragmatism*, p. 109.

7. Este capítulo no tiene el espacio necesario para examinar el problema fundamental subyacente a la respuesta teísta sobre el significado. Si el problema básico subyacente al evolucionismo naturalista es cómo algo surgió de la nada, entonces el problema básico en el fundamento del sobrenaturalismo debe estar relacionado con la causa de la Primera Causa. En otras palabras, ¿de dónde vino Dios? Más o menos he tratado de responder a esta pregunta en "¿Cómo llegaron a existir las galaxias?", *These Times*, Septiembre 1, 1978, pp. 8-12.

8. Hay discusiones enriquecedoras acerca del problema del mal y sus resultados en Norman L. Geisler, *The Roots of Evil* (Grand Rapids, MI: Zondervan Publishing House, 1978); John W. Wenham, *The Enigma of Evil: Can We Believe in the Goodness of God?* (Grand Rapids, MI: Zondervan Publishing House, 1985); John S. Feinberg, *The Many Faces of Evil: Theological Systems and the Problem of Evil* (Grand Rapids, MI: Zondervan Publishing House, 1994).

9. Una discusión informativa de este tema se encuentra en Hendrik Kraemer, *Why Christianity of all Religions?* trad. Hubert Hoskins (Philadelphia: The Westminster Press, 1962). Véase también la discusión de "Revelation Outside Christianity" en Leon Morris, *I Believe in Revelation* (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1976), pp. 148-59.

10. Kramer, *Why Christianity of all Religions?*, p. 39. A esta altura el lector probablemente ha observado que estamos comenzando a pasar de los asuntos metafísicos a los de la epistemología. Esto se debe, como hicimos notar anteriormente, a que la epistemología y la metafísica no se pueden estudiar en forma aislada una de la otra. No se puede tener una visión de la realidad sin un concepto de la verdad y de cómo llegar a la verdad, y viceversa.

11. Id., p. 80.

12. Id., pp. 81-82.

13. Id., pp. 82-83.

14. Id., pp. 94, 99.

15. Id., p. 99. Véase Bernard Ramm, *Offense to Reason: The Theology of Sin* (San Francisco: Harper-Row, 1985), pp. 58-61, para un análisis comparativo del concepto de pecado de las diferentes religiones mundiales.

16. C. S. Lewis, *Mere Christianity* (New York: The Macmillan Company, 1960), p. 56.

17. No debe confundirse necesariamente con la vida actual de cristianos profesos o de organizaciones eclesásticas.

18. Frank E. Gaebelien, "Toward a Philosophy of Christian Education", en *An Introduction to Evangelical Christian Education*, ed. J. Edward Hakes (Chicago: Moody Press, 1964), p. 44.

19. Arthur F. Holmes, *Faith Seeks Understanding: A Christian Approach to Knowledge* (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1971), p. 32.

20. Bernard Ramm, *The Pattern of Religious Authority* (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1959), p. 44.

21. Arthur F. Holmes, *All Truth is God's Truth*, (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1977), pp. 8-15.

22. Roy A. Clouser, *The Myth of Religious Neutrality: An Essay on the Hidden Role of Religious Belief in Theories*, (Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1991); Richard J. Edlin, *The Cause of Christian Education*, 2a edición (Newport, AL: Vision Press, 1998), pp. 41-54.

23. H. Richard Niebuhr, *Christ and Culture* (New York: Harper & Brothers, Torchbook Edition, 1956), pp. 238, 234.

24. Donald Oppewal, *Biblical Knowing and Teaching*, Calvin College Monograph Series (Grand Rapids, MI: Calvin College, 1985), pp. 7-9.

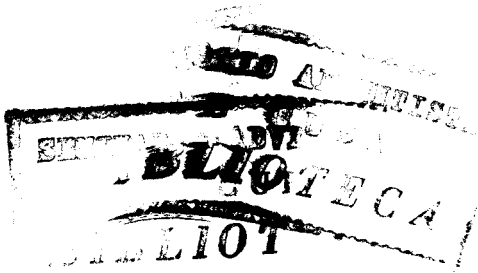
25. Lewis, *Mere Christianity*, p. 109.

26. Lo genuino y lo falso son a menudo vecinos cercanos en la vida. Esto sucede con la versión sana y la versión enferma del amor propio. Jesús reconoció el poder de un amor propio sano. Éste, de hecho, es la raíz misma de la regla de oro y del segundo gran mandamiento (Mateo 7:12; 22:39; Lucas 6:31). No puedo amar a mi prójimo a menos que me ame primero a mí mismo. El amor propio sano, sin embargo, está fundado en el amor de Dios por mí y no por mi bondad intrínseca. Yo tengo significado y valor solamente porque Dios me ama. Sin Dios no soy nada y no tengo significado. Dios ama a mi prójimo así como me ama a mí. Yo, por lo tanto, espero y hago lo mejor para mi prójimo, quien es tan valioso (e impotente) a los ojos de Dios como lo soy yo. El amor propio distorsionado deja a Dios fuera del centro de las cosas y pone a mi ser perdido en el punto focal. Este centrarse en sí mismo se convierte en el fundamento del orgullo y del egoísmo en lugar de la base del amor y del servicio.

27. Holmes, *Faith Seeks Understanding*, p. 97.

28. John Powell, *The Secret of Staying In Love* (Niles, IL: Argus Communications, 1974), pp. 44,

29. Anders Nygren, *Agape and Eros*, trad., Philip S. Watson (Philadelphia: Westminster Press, 1953), p. 232-
30. Carl F. H. Henry, *Christian Personal Ethics* (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1957), p. 219.
31. Holmes, *Faith Seeks Understanding*, p. 93-
32. *Ibíd.*
33. Joseph Fletcher, *Situation Ethics: The New Morality* (Philadelphia: the Westminster Press, 1966), p.124.
34. Holmes, *Faith Seeks Understanding*, p. 94.
- 35- *Id.*, pp. 97-98.
36. Francis A. Schaeffer, *True Spirituality* (Wheaton, IL:Tyndale House, 1971), p. 111.
37. C. S. Lewis, *Mere Christianity*, p. 69.
38. Francis A. Schaeffer, *Art & the Bible : Two Essays* (Downer's Grove, IL: InterVarsity Press, 1973), p. 56. Los términos menor y mayor, en esta discusión, no tienen relación con su uso en la música.
39. Véase Leland Ryken, *Culture in Christian Perspective: A Door to Understanding and Enjoying the Arts* (Portland, OR: Multnomah Press, 1986), pp. 264,15.
40. H. R. Rookmaaker, *Art Needs No Justification* (Downer's Grove, IL: InterVarsity Press, 1978), p. 38.
41. H. R. Rookmaaker, *Modern Art and the Death of a Culture* (Downer's Grove, IL: InterVarsity Press, 1973), pp. 231, 236.
42. Rookmaaker, *Art Needs No Justification*, p. 45.
43. Calvin Seeveld, "Christian Art" en *The Christian Imagination: Essays on Literature and the Arts*, ed. Leland Ryken (Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1981), p. 390-
44. Nicholas Wolterstorff, *Art InAction.Toward a Christian Aesthetic* (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1980), pp 67-91.
45. Rookmaaker, *Modere Art and the Deatb of a Culture*, p. 243.





Un enfoque cristiano de la educación

EL CRISTIANISMO está basado en una visión distintiva y única de la realidad, la verdad y el valor. La configuración educacional que se deriva de esa cosmovisión tiene su origen en esas creencias. La educación cristiana que lo es en la práctica, en lugar de serlo meramente en su teoría, debe tomar en cuenta la naturaleza y el potencial del alumno, el papel del maestro, el contenido del currículo, el énfasis metodológico y la función social de la escuela y considerarlos a la luz de su fundamento filosófico.

El presente capítulo no trata en forma exhaustiva el tema de la educación cristiana. Tampoco es una explicación detallada de las metodologías para que se las ponga en práctica. El propósito es examinar algunos de los principios educacionales que surgen de las hipótesis de la cosmovisión cristiana. Estos principios pueden servir como guía para la selección y utilización de técnicas y énfasis específicos para su aplicación práctica dentro de un contexto educacional particular.

Este capítulo no ha tratado de separar los diferentes roles educacionales que se encuentran en la sociedad. Se centra en la escuela, pero mucho de lo que trata se puede interpretar dentro del marco de referencia del hogar y de la iglesia, ya que los padres y los obreros de la iglesia también son maestros. El hogar, la iglesia y la escuela tratan con los mismos niños, que tienen la misma naturaleza y las mismas necesidades en diversos contextos. El hogar y la iglesia tienen un currículo y un estilo de enseñanza, y ambos ciertamente cumplen una función social parecida a la de la escuela. Se necesitan padres, empleados de iglesia y maestros que obtengan

una mayor visión de la naturaleza interdependiente de sus funciones educativas y que sean canales efectivos de aprecio y comunicación. Es importante la cooperación entre el maestro cristiano en la escuela y los maestros cristianos en el hogar y en la iglesia, porque la educación cristiana es más que asistir a una escuela cristiana. El hogar, la iglesia y la escuela trabajan con los objetos más valiosos de la tierra, los hijos de Dios, y están idealmente fundamentados sobre los mismos principios.

LA NATURALEZA DEL ALUMNO Y LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN CRISTIANA

"Hoy día -escribe G. C. Berkouwer-, más que en cualquier otro momento, la pregunta `¿Qué es el hombre?' está en el centro de los asuntos teológicos y filosóficos".¹ Esta pregunta también es medular en el pensamiento educativo. El componente más importante de la escuela es el alumno. ¿Quiénes son los alumnos? ¿Cuáles son su naturaleza esencial, su razón de ser, sus aspectos positivos y sus atributos negativos? ¿Son buenos, malos o neutrales? ¿Cuáles son sus necesidades y cómo debería la escuela satisfacerlas? Las respuestas a estas preguntas conforman los puntos cruciales de varias teorías sociales y educativas. Como D. Elton Trueblood dijo: "Hasta que no esté claro qué es el hombre no tendremos claridad en casi ninguna otra cosa".²

La naturaleza humana y la imagen de Dios

Reinhold Niebuhr ha señalado que una de las características más sobresalientes del "concepto cristiano acerca del hombre es el hecho de que se lo entiende primariamente desde la perspectiva de Dios, en lugar de comprenderlo por la singularidad de sus facultades de raciocinio o su relación con la naturaleza".³ Lo esencial referente a los seres humanos, desde la perspectiva bíblica, es que "Dios creó al hombre a su propia imagen" (Génesis 1:27). La humanidad goza de una relación especial con el Dios-Creador. Debido a que fueron creados a la imagen de Dios, hay un abismo de separación entre las personas y el mundo animal. Los seres humanos no son meramente bípedos altamente desarrollados. Son individuos creados a imagen de Dios, y como resultado, participan de la naturaleza divina. El amor y la racionalidad son rasgos humanos universales, porque son parte de las características de Dios.

La singularidad humana se centra en el hecho de que Dios apartó a la humanidad de entre toda la creación para ser la única criatura entre los habitantes terrenales que fuera responsable de sus actos y diera cuenta de ellos (Génesis 1:28). El ser humano tuvo el santo cometido de ser mayordomo de la creación de Dios. Sólo el ser humano actúa como vicerregente, profeta y sacerdote de Dios sobre la tierra. Los seres humanos también fueron dotados con la habilidad adicional de vivir la vida de la mente a través del pensa-

miento interno y la verbalización externa, y se les dio la capacidad de trascender su mundo y el de su ser mediante la conciencia. Los seres humanos, declara la Biblia, fueron creados con la habilidad de comunicarse y desarrollar relaciones personales con su Creador. La imagen se extiende a todos los aspectos del individuo. Los seres humanos fueron creados a imagen de Dios, mental, espiritual y físicamente. "Las Escrituras" -dice Berkouwer- no respaldan la consideración de una sola parte del hombre como partícipe de la imagen".⁴

Los seres humanos en la creación fueron dotados de amor, bondad, confianza, racionalidad y justicia. No lleva mucho tiempo darse cuenta de que en la actualidad las personas ya no son más de amorosas, bondadosas, responsables, racionales ni justas. Tanto la sociedad humana en general como las relaciones personales individuales están plagadas de agresión, alienación, brutalidad y egoísmo.

La humanidad ha cambiado, y este cambio es la consecuencia de la caída mencionada en Génesis 3. La humanidad rechazó a Dios y eligió su propio camino. Como resultado, las personas se alienaron de Dios (Génesis 3:8-10), de sus semejantes (3:11, 12), de ellos mismos (3:13) y del mundo natural (3:17-19). La imagen se corrompió en todos los aspectos. La humanidad eligió separarse de la fuente de vida; y, como resultado, tuvo que sufrir la muerte (2:17; 3:19).

Es importante notar que aunque la imagen se ha fracturado y distorsionado gravemente, no ha sido destruida (Génesis 9:6; 1 Corintios 11:7; Jonás 3:9). Como lo expresó Juan Calvino, un "residuo" de la imagen continuó existiendo en la humanidad después de la caída, "algunas chispas aún brillan" en "la naturaleza degenerada".⁵ Por lo tanto, aunque las personas están torcidas y perdidas como resultado de la caída, aún son seres humanos. Aún tienen el potencial y las características semejantes a Dios. Schaeffer ha dicho que "los logros del hombre demuestran que él no es basura, aunque los fines para los cuales a menudo los usa muestran cuán perdido está".⁶

Desde la caída hay un gran conflicto dentro de la naturaleza humana, así como ocurre en el mundo en general, entre las fuerzas del bien y del mal. Las personas están divididas entre su deseo de hacer el bien y su inclinación hacia el mal, y a menudo se sienten atraídas hacia el bien aun cuando su inclinación natural las lleva a elegir el mal. Este dilema de la humanidad no se puede entender en forma independiente de la caída.

El potencial de los seres humanos tanto para el bien como para el mal se explica por la revelación bíblica de la posición original de la humanidad en relación con Dios y la pérdida de esa posición. Los individuos ahora viven en

un mundo anormal en el cual están divididos unos contra otros y separados de Dios. La humanidad caída está en rebelión activa contra su Creador. La tendencia natural del ser humano es colocarse en el lugar de Dios y rebelarse contra las leyes del universo (Romanos 8:7). Su blanco es proclamar su propia autonomía. Lamentablemente, la rebelión de la humanidad y el deseo de ser su propio Dios son la fuente de su destrucción.

Por su propia cuenta, los seres caídos no pueden discernir la situación en que se hallan porque la naturaleza humana es engañosa (Jeremías 17:9). La parte más engañosa de la situación actual de la humanidad es ignorar su ignorancia en cuanto a su verdadera condición y a las posibilidades de mejorar sin ayuda. La Biblia presenta a los seres caídos como rebeldes incapaces de encontrar al Dios-Creador por sus propios esfuerzos.

La restauración de la imagen divina en el ser humano y el papel redentor y reconciliador de la educación.

Afortunadamente, la humanidad perdida no queda librada a su propia situación desesperada. Dios ha tomado la iniciativa para ayudar a los individuos a salir de su estado de perdición y a renovar y restaurar su imagen completa en ellos (Colosenses 3:10). Esta es la razón por la cual Cristo vino al mundo. La primera promesa de esta restauración y reconciliación se registra en Génesis 3:15, donde Adán y Eva tuvieron la visión inicial del Redentor. Esta promesa se percibe de manera más completa en el sistema de sacrificios del Antiguo Testamento. Se cumple en su plenitud en la encarnación de Jesucristo, quien vino a salvar a la humanidad caída de los resultados del pecado (Juan 3:16,17).

La obra de Cristo se puede estudiar mejor en términos de la expiación y reconciliación. Su obra es revertir los efectos de la caída al hacer posible que las personas se vuelvan a la armonía con Dios, con los demás, con su propio ser engañoso y con la creación natural.⁷

De esta manera, los dos grandes mandamientos del amor se pueden ver como un énfasis especial en la restauración de la relación quebrantada entre los individuos y Dios y los individuos y sus semejantes. Adicionalmente, la enseñanza de Cristo sobre la necesidad de un autoexamen, de la confesión del pecado, y de la confianza en su justicia se puede notar como una forma de restaurar en las personas una correcta visión de ellos mismos. Estas relaciones restablecidas harán posible la restauración de la tierra a su condición edénica en el final del tiempo. La Biblia está edificada alrededor de un mensaje teleológico que señala el tiempo cuando la humanidad será restaurada a una armonía completa con el ámbito natural (Isaías 11:6-9). Si la entrada del

pecado trajo alienación y el deterioro de esas relaciones, entonces la esencia del evangelio es reconstruir esas relaciones. Todo el proceso entraña la restauración de la imagen de Dios en las personas mediante el Espíritu Santo. La educación es una parte de ese esfuerzo restaurador y reconciliador de Dios. Por lo tanto, se lo puede ver como una actividad redentora.

La naturaleza, la condición y las necesidades del alumno proveen el punto focal para la filosofía educativa cristiana y dirigen a los educadores hacia las metas de la educación cristiana. Todos los alumnos deben ser considerados como personas que tienen un potencial infinito, ya que son hijos de Dios. También son personas cuya más grande necesidad es conocer a Jesucristo como Señor y Salvador. El blanco redentor, restaurador y reconciliador de la educación cristiana provee el punto crítico para la evaluación de todos los otros aspectos de la educación cristiana, incluyendo el papel del maestro, el énfasis curricular, las metodologías instruccionales adecuadas y la razón para establecer alternativas cristianas a la educación pública.

Jim Wilhoit señala que "el punto de vista" bíblico "de la naturaleza humana no tiene paralelo en las teorías educativas seculares y es [por lo tanto] el obstáculo principal para que el cristiano adopte cualquiera de esas teorías al por mayor".⁸ Los elementos de un enfoque cristiano a la educación deben siempre desarrollarse conscientemente a la luz de la necesidad y la condición humanas. Volveremos a los blancos de la educación cristiana al examinar el trabajo del maestro.

Algunas consideraciones educativas en cuanto a la naturaleza del alumno

Además de la posición central de *imago Dei* (imagen de Dios) en la humanidad, hay varios otros puntos referentes al alumno que debería notar el educador cristiano. En primer lugar, la Biblia trata a las personas como unidades completas. La Biblia no muestra a los seres humanos como entes dualistas o pluralistas. Por lo tanto, no hay un influjo idealista que separe al cuerpo y al alma, como lo encontramos en Platón. Adán se tornó un ser viviente (alma) cuando Dios unió todas sus partes con la fuerza vital en la creación (Génesis 2:7). La concepción bíblica se enfatiza en la resurrección del cuerpo al final del tiempo en lugar de la resurrección de "espíritus sin cuerpo" (Juan 5:28,29; 1 Tesalonicenses 4:16,17; 1 Corintios 15:51-54).

La persona entera es importante para Dios. El cuerpo no es más importante que el espíritu o viceversa. Lo que afecta a una parte de la persona afecta el todo. El equilibrio entre los aspectos espiritual, social, físico y mental de una persona es el ideal, como se presenta en el desarrollo de Jesús (Lucas 2:52). Parte del actual dilema de la humanidad es que desde la caída las per-

sonas han sufrido de una falta de salud en cada una de estas áreas así como en su interrelación. Como resultado, parte de la función educativa de la redención es restaurar en los individuos la salud en cada uno de estos aspectos y en su ser total. Por lo tanto, la restauración de la imagen divina tiene implicaciones sociales, espirituales, mentales y físicas, como las tiene la educación.

En segundo lugar, para que las personas sean completamente humanas, han de estar controladas por sus mentes y no por sus apetitos e inclinaciones animales. Al ser la imagen de Dios, las personas pueden razonar de causa a efecto y pueden hacer elecciones responsables y decisiones espirituales. De acuerdo con la Biblia, los seres humanos tienen una genuina libertad de elección y por lo tanto pueden hacer decisiones morales mediante el uso de su raciocinio, ayudado por la revelación especial y la dirección del Espíritu Santo. Esta libertad de acción no es absoluta en el sentido de que puedan ser autónomos y vivir sin Dios, pero es genuina en el sentido de que los individuos pueden elegir a Jesucristo como Señor y vivir por sus principios, o elegir a Satanás como maestro y estar sujetos a la ley del pecado y la muerte (Romanos 6:12-23).

C. S. Lewis señaló que Dios hace posible la libre voluntad no porque no estuviera llena de peligro, sino porque a pesar de hacer posible el mal, también es la única cosa que "hace posible valorar el amor o la bondad o el gozo".⁹ Que los individuos estén controlados por sus apetitos o deseos sexuales es menos que humano desde el punto de vista bíblico, ya que es menos que divino. Los seres humanos son mucho más que animales o máquinas cuyas actividades y elecciones están determinadas. Lamentablemente, sin embargo, las personas a menudo eligen vivir al nivel del animal o de la máquina.

En tercer lugar, el educador cristiano debe reconocer y respetar la individualidad, la singularidad y el valor personal de cada ser humano. La vida de Jesús fue una lección constante acerca de la individualidad y el valor de las personas en su relación tanto con los discípulos como con la población en general. En contraste, la mentalidad de los fariseos, los saduceos, y aun de los discípulos era ver a "otros" como si fueran "el rebaño". Parte del problema con el idealismo y el romanticismo es que estas corrientes oscurecen la singularidad y la individualidad personales.¹⁰ Una filosofía cristiana distintiva nunca puede perder de vista la importancia de la individualidad humana en su esfuerzo por relacionar la educación con el alumno.

Este reconocimiento no significa que el respeto por el individuo deba negar la importancia del grupo. Pablo, al escribir a los corintios concerniente a los dones espirituales, elevó el valor global de la sociedad así como el

valor particular de cada persona (1 Corintios 12:12-31). Uno de sus puntos es que el cuerpo (grupo social) tiene salud cuando se respetan la importancia y la singularidad de los miembros individuales de toda la sociedad. Esto es cierto tanto para las instituciones educativas como para las iglesias. Un aula saludable, desde esta perspectiva, no es un lugar de individualismo ilimitado, sino un lugar en el cual el respeto por la individualidad se ve en el contexto del respeto por el grupo.

En cuarto lugar, desde la Caída los problemas de la raza humana no han cambiado. Desde ese momento la humanidad se ha encontrado sujeta a la lucha de las fuerzas del bien y del mal. Se han formado dos humanidades básicas desde la introducción del pecado: la constituida por personas que aún están en rebelión y la formada por personas que han aceptado a Cristo como Salvador. Es cierto que las particularidades de las situaciones del ser humano han cambiado de tiempo en tiempo, pero los principios subyacentes al gran conflicto entre el bien y el mal han permanecido constantes. Por lo tanto, es cierto que hoy día las personas enfrentan las mismas tentaciones y desafíos básicos que confrontaron Moisés y Pablo. Es debido a la naturaleza incambiable del problema del ser humano a través del tiempo y del espacio (ubicación geográfica) que las Escrituras son eternas y hablan un mensaje universal a la gente. El valor de la Biblia en la educación radica en que habla al corazón del problema del pecado y de su solución como asuntos que todas las personas deben enfrentar.

Los alumnos, desde una perspectiva cristiana, pueden considerarse como hijos de Dios. Cada uno es depositario de la imagen de Dios y alguien por quien Cristo murió. Por lo tanto, cada uno tiene posibilidades infinitas y eternas. El valor de cada estudiante en forma individual puede apreciarse solamente en términos del precio que se pagó por su restauración en la cruz del Calvario.

El educador cristiano, al entender el conflicto que se realiza dentro de cada ser humano, se da cuenta de que cada alumno es un candidato para el reino de Dios y por lo tanto, merece la mejor educación que se le pueda ofrecer. El educador cristiano ve por debajo de la apariencia de la conducta externa y puede llegar al centro del problema humano: el pecado o la separación de la vida y el carácter de Dios. En el sentido más pleno de las palabras, la educación cristiana es redención y reconciliación. Como resultado, la educación cristiana busca un desarrollo equilibrado entre los aspectos sociales, espirituales, mentales y físicos del alumno en todas sus actividades y a través de su programa total. El propósito y el blanco de la educación cristiana son la restauración de la imagen de Dios en cada alumno y la reconciliación de los alumnos con Dios, sus compañeros alumnos, su propio ser y el mundo natural.

EL PAPEL DEL MAESTRO CRISTIANO

La enseñanza es una forma de ministerio

Ya que la función de la educación cristiana es reconciliar y restaurar la imagen equilibrada de Dios en los alumnos, la educación debería considerarse primariamente como un acto redentor. Si se ve la educación de esta manera, entonces el papel del maestro es ministerial y pastoral en el sentido de que el maestro es un agente de reconciliación.

El Nuevo Testamento claramente especifica que el ministerio de la enseñanza es un llamamiento divino (Efesios 4:11; 1 Corintios 12:28; Romanos 12:6-8).¹¹ Además, las Escrituras no buscan separar las funciones de enseñar y pastorear. Por el contrario, Pablo escribió a Timoteo que un obispo (pastor) debe ser "un maestro apto" (1 Timoteo 3:2). Al escribir a los Efesios, Pablo usó una construcción griega que indica que las tareas de pastor y maestro eran realizadas por la misma persona cuando señaló que "constituyó a unos, apóstoles; a otros, profetas; a otros, evangelistas; a otros, pastores y maestros" (Efesios 4:11). E E Bruce, al comentar sobre este pasaje, ha señalado que "los dos términos 'pastores y maestros' denotan una única clase de personas".¹² Por otro lado, los otros dones están enlistados en forma separada. El significado de este punto es que estos dos dones no deberían estar divididos si es que han de ser funcionales. Los pastores no solamente deben cuidar de las almas de su rebaño, sino que deben ser personas que enseñen por precepto y ejemplo tanto a los miembros individuales como al cuerpo corporativo de la iglesia. Asimismo, los maestros no son meramente expositores de la verdad sino personas que tienen un cuidado especial y permanente por los individuos que están bajo su tutela. Un maestro cristiano cumple una función pastoral.

La principal diferencia entre las funciones del pastor y las del maestro hoy día tiene que ver con la división actual de trabajos. En la sociedad del presente siglo, el maestro cristiano puede verse como alguien que pastorea, en un contexto de "escuela", mientras que el pastor es el que enseña en la "comunidad religiosa en general". Se debe entender conscientemente que su función es esencialmente la misma, aun cuando, según la definición actual, están a cargo de diferentes divisiones de la viña del Señor.

La integración más clara y completa del don de maestro-pastor se ve en el ministerio de Cristo. Uno de los términos por el cual más a menudo se le llamaba era el de "maestro". En el texto griego esta palabra casi siempre es *didáskalos*, la cual apropiadamente se traduce como "maestro".¹³ Se puede ver a Cristo como el mejor ejemplo de enseñanza en términos de metodología y de relaciones interpersonales significativas.¹⁴ Un estudio de los evangelios desde

la perspectiva de Cristo como maestro contribuirá grandemente a nuestro conocimiento de cómo operar en el aula. Además un estudio tal nos pondrá en contacto directo con los blancos y propósitos de la educación cristiana.

El maestro cristiano como agente de reconciliación

El papel primario del maestro cristiano. El blanco principal de la educación cristiana se ilustra con claridad particular en el Evangelio de Lucas. Lucas 15, que registra las parábolas de la oveja perdida, la moneda perdida y el hijo perdido, es especialmente pertinente al papel del maestro cristiano. El maestro es aquel que busca a los perdidos y enredados en el ámbito del pecado y trata de ayudarlos, ya sean (1) igual a las ovejas (que saben que están perdidas pero no saben cómo volver al hogar); (2) igual a la moneda y al hijo mayor (que no tienen suficiente sentido espiritual para darse cuenta de su propia condición perdida); (3) como el hijo menor (que saben que están perdidos, saben cómo volver al hogar, pero no quieren volver hasta que hayan agotado su rebelión). El maestro busca aquello que se ha perdido. En relación con la experiencia de Zaqueo, Jesús enunció el principio central subyacente a su ministerio de la enseñanza: "El Hijo del hombre vino a buscar y salvar lo que se había perdido" (Lucas 19:10).

A estos pasajes les podemos agregar la experiencia de Jesús con los desagradecidos e inhospitalarios samaritanos, cuando rehusaron proveerle de un lugar donde quedar porque entendieron que estaba en camino a Jerusalén. En esa ocasión, Santiago y Juan se enojaron por la ingratitud de los samaritanos y pidieron permiso a Jesús para destruir a los culpables haciendo que cayera fuego del cielo. La respuesta de Jesús fue que "el Hijo del Hombre no ha venido para perder las almas de los hombres, sino para salvarlas" (Vea Lucas 9:51-56).

El objetivo primario de la vida de Cristo y de la educación cristiana, también se puede encontrar en el versículo clave del Evangelio de Mateo, que dice que María tendría un hijo que "salvará a su pueblo de sus pecados" (Mateo 1:21). El mismo pensamiento lo expresa Juan cuando dice que "de tal manera amó Dios al mundo que ha dado a su Hijo unigénito, para que todo aquel que en él cree, no se pierda, mas tenga vida eterna. Porque no envió Dios a su Hijo al mundo para condenar al mundo, sino para que el mundo sea salvo por él" (Juan 3:16,17).

Los maestros cristianos son agentes de reconciliación. Son individuos que salen a "buscar y salvar lo que se ha perdido". Son personas dispuestas a trabajar con el espíritu de Cristo, de manera que sus alumnos puedan estar en armonía con Dios a través del sacrificio de Jesús y ser restaurados a la imagen de Dios.

Enseñar es más que informar y llenar las cabezas de los alumnos con conocimiento. ¹⁵ Es más que ayudarles a prepararse para el mundo del trabajo. La función primaria del maestro es relacionarse con el Maestro de los maestros de tal manera que él o ella se torne en el agente de Dios en el plan de redención.

Edwin Rian captó esta idea cuando señaló que la mayoría de los que escriben sobre filosofía educativa, no importa qué perspectivas filosóficas y religiosas tengan, "conducen en considerar el problema del 'pecado y la muerte', que es el problema del hombre de acuerdo con la teología de Pablo y de la Reforma Protestante, como irrelevante a los blancos y el proceso de la educación". Esta posición, indica él, no deja de producir "una falsa educación y frustración para el individuo y la comunidad". Desde la perspectiva del problema de una raza caída, Rian exaltó el concepto educativo al ver "*la educación como conversión*". Herbert Welch, presidente de la Ohio Wesleyan University a principios del siglo veinte, señaló lo mismo cuando dijo que "sacar a los alumnos del pecado a la santidad es... el logro más alto de un colegio cristiano". ¹⁶ Por supuesto, se puede decir lo mismo para la educación primaria y secundaria. En resumen, es el blanco de la redención y la reconciliación lo que hace que la educación cristiana sea cristiana.

Algunos objetivos secundarios de la enseñanza cristiana. Sanar a las personas de su separación de Dios es el comienzo para sanarlas de sus otras alienaciones y por lo tanto implica los propósitos secundarios de la educación cristiana. Hemos señalado repetidamente que la educación es una parte del plan de Dios para la reconciliación y la expiación. El papel de la educación cristiana es ayudar a traer a las personas a una relación personal con Dios, con otras personas, con su propio ser y con el mundo natural.

Dentro de este contexto, el punto crucial de la enseñanza cristiana es sanar las relaciones quebrantadas. El saneamiento de las relaciones quebrantadas entre un individuo y Dios, con otros y con su propio ser, prepara el camino para el logro exitoso de los propósitos secundarios de la educación, tales como el desarrollo del carácter, la adquisición de conocimiento, la preparación para un trabajo, y el desarrollo de alumnos social y físicamente sanos.

El desarrollo del carácter cristiano en los alumnos se destaca como el blanco principal de los maestros cristianos. C. B. Eavey relacionó el desarrollo del carácter con el propósito primario de la educación cuando señaló que "el blanco fundamental de la educación cristiana es traer al individuo a Cristo para su salvación. Antes que pueda perfeccionarse un hombre de Dios, debe haber un hombre de Dios que perfeccionar; sin el nuevo nacimiento no hay un hombre de Dios". ¹⁷ En otras palabras, el verdadero carácter puede desa-

rollarse solamente en un cristiano nacido de nuevo. El desarrollo del carácter fuera de esa experiencia puede ser un buen humanismo o aun un buen fariseísmo, pero no es congruente con el modelo cristiano.

Dios quiere usar a los maestros cristianos mediante el poder dinámico del Espíritu Santo al reproducir el fruto del Espíritu -amor, gozo, paz, paciencia, amabilidad, bondad, fidelidad, cortesía y autocontrol (Gálatas 5:22-24)- en la vida de cada alumno. Dios quiere que los maestros ayuden a los alumnos a ser más semejantes a él, a que internalicen la esencia de su carácter en sus vidas individuales. El maestro como modelo es crucial en el área del desarrollo del carácter. 18

Otro propósito secundario de la educación cristiana que involucra al maestro es el desarrollo de una mente cristiana. Los educadores cristianos no se preocupan tanto en pasar información como en ayudar a los alumnos a desarrollar una forma cristiana de ver la realidad y de organizar el conocimiento dentro del marco de referencia de una cosmovisión cristiana. Gene Garrick señaló la naturaleza secundaria de la adquisición del conocimiento cuando escribió que "no puede haber una verdadera mente cristiana sin el nuevo nacimiento ya que la verdad espiritual se capta y se aplica espiritualmente (1 Corintios 2:1-16)".19

Volveremos a estudiar con más detalles el tema de cómo desarrollar una mente cristiana, en la sección de este capítulo que trata del currículo; pero antes de dejar este asunto necesitamos comprender que el cristiano nunca ve la adquisición de conocimiento -aunque se trate de conocimiento cristiano- como un fin en sí mismo. En la adquisición del conocimiento y en el desarrollo de una mente cristiana, los maestros cristianos nunca pierden de vista el hecho de que su blanco definitivo es prestar un mejor servicio tanto a Dios como a sus semejantes.

Otros propósitos educativos secundarios incluyen el ayudar a los alumnos a aprender cómo desarrollar y retener la salud física y cómo mantener relaciones sanas con otras personas. La meta de las relaciones sanas está especialmente unida al concepto de la educación como reconciliación. La Biblia es bastante explícita en el hecho de que una persona no puede verdaderamente amar a Dios sin amar y cuidar del prójimo. Las dos cosas van de la mano (Mateo 22:36-40).

Finalmente, otro blanco secundario de la educación cristiana es preparar a los alumnos para el mundo del trabajo. Sin embargo, la preparación ocupacional, al igual que cualquier otro aspecto de la vida cristiana, no se puede separar del nuevo nacimiento, del desarrollo del carácter, del desarrollo de una mente cristiana, del logro del bienestar físico y del desarrollo de un sen-

tido de responsabilidad social. La vida cristiana es una unidad, y cada aspecto de ella interactúa con los otros y con la persona en su totalidad. Los maestros cristianos tratarán de que sus alumnos vean las ocupaciones así llamadas seculares dentro del contexto más amplio de la vocación individual como siervo del Señor. Esta idea nos trae a lo que podríamos considerar como el blanco fundamental y definitivo de la educación cristiana.

El blanco definitivo de la educación cristiana. La vida de Jesús fue una vida de servicio a la humanidad. Él vino a nuestro planeta con el fin de darse a sí mismo para el mejoramiento de los demás. Sus seguidores tienen la misma función, y el fin supremo (en otras palabras, el resultado final) de la educación es la preparación o entrenamiento de los alumnos para esa tarea. Siguiendo este pensamiento, Herbert Welch concluyó que la "educación por sí misma es tan mala como el arte por sí mismo; pero la cultura que se utiliza para que uno tenga el poder de mejorar la vida de los demás, el sabio la del ignorante, el fuerte la del débil", es el blanco más alto de la educación. "El carácter cristiano -dijo- que no encuentra expresión en el servicio, prácticamente no es digno de ese nombre".²⁰

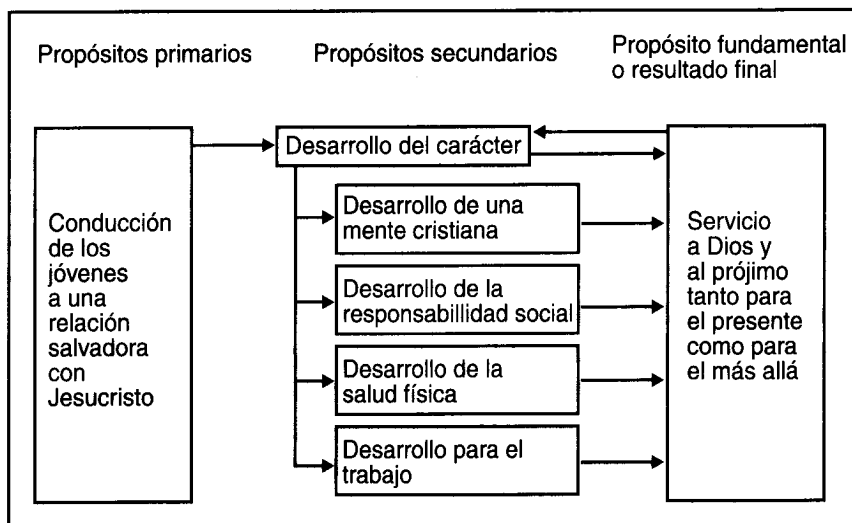


Figura 5. Propósitos de la educación cristiana para maestros

La figura 5 indica que la conversión, el desarrollo del carácter, la adquisición de una mente cristiana madura y una buena salud, y la preparación ocupacional, no son fines en ellos mismos. En realidad, cada uno es un elemento esencial en la preparación para el servicio hacia el prójimo a medida que Dios

busca sanar la alienación entre las personas que se produjo en la Caída. La esencia del amor cristiano y del carácter cristiano es el servicio a los demás.

Los maestros deberían ayudar a sus alumnos a darse cuenta de que las personas generalmente tienen sus prioridades educativas al revés. ¿Cuán a menudo hemos escuchado los siguientes pensamientos? "La sociedad me debe la subsistencia por todos los años que pasé obteniendo una educación". Merezco más de la buena vida por lo que he logrado". Aun los que dicen ser cristianos a menudo participan -o por lo menos sugieren- estos pensamientos. Lamentablemente expresan la antítesis del blanco último del cristianismo.

Es moralmente malo que los individuos usen los beneficios educativos de la sociedad para su propio engrandecimiento. George S. Counts escribió, desde una perspectiva humanista, que

en todo momento se debe enfatizar la obligación social que imponen las ventajas de una educación superior: muy a menudo hemos predicado el valor monetario de una educación terciaria; muy ampliamente hemos fomentado la convicción de que el entrenamiento es valioso porque permite al individuo salir adelante; muy insidiosamente hemos esparcido la doctrina de que la universidad abre avenidas para la explotación de hombres menos capaces. *Una educación superior involucra una responsabilidad superior...*; esta verdad cardinal debe ser impresa en todos los que reciben sus ventajas. En todo momento, el motivo del entrenamiento universitario debe ser el servicio social, y no el adelantamiento individual.²¹

Si Counts, desde su perspectiva secular, puede reconocer así este hecho, entonces el cristiano consagrado debería verlo en forma aun más clara.

El mensaje de la parábola de los talentos destaca que cuanto más grandes son los dones naturales de una persona y cuanto más grandes sus oportunidades para su desarrollo, tanto más responsabilidad tiene él o ella de seguir el ejemplo de Cristo en el servicio fiel a las personas con carencias mentales, espirituales, sociales, emocionales o físicas (Mateo 25:14-26).

El maestro cristiano no solamente tiene la responsabilidad de enseñar el ideal del servicio sino también modelarlo. En ese contexto son útiles los pensamientos de Gloria Stronks, Doug Blomberg y sus colegas. Ellos sugieren que una tarea sobresaliente de las escuelas cristianas es "ayudar a los alumnos a desarrollar sus dones dados por Dios" de manera que puedan encontrar su lugar en el servicio a los demás.²²

En conclusión, debe enfatizarse que el servicio cristiano es una respuesta al amor de Dios en lugar de ser una benevolencia altruista que también permite que las personas se alaben ellas mismas por su bondad personal. La

gratitud del cristiano hacia Dios por la salvación lo inspira a convertirse en un canal del amor de Dios hacia otros en su ministerio de reconciliación.

En cierto sentido, como notamos en la figura 5, el desarrollo del carácter fija el fundamento para el servicio. Sin embargo, es también verdad que un servicio tal desarrolla todavía más el carácter (de ahí la flecha en dos sentidos entre desarrollo del carácter y servicio). Desde esta perspectiva, podríamos visualizar que los dos aspectos trabajan unidos, cada uno contribuyendo al otro. Es axiomático el hecho de que el desarrollo del carácter no puede ocurrir sin el servicio.

Los maestros deberían buscar instilar en sus alumnos la verdad de que el servicio cristiano no es algo que comienza después de la graduación. Por el contrario, es una parte integral de la vida cristiana desde el momento de su conversión. Los maestros en la iglesia, el hogar y la escuela necesitan introducir en sus alumnos las oportunidades para servir a otros, tanto dentro como fuera de sus respectivas comunidades. En resumen, una función crucial de la enseñanza cristiana es ayudar a los alumnos no solamente a internalizar el amor de Dios sino también a externalizarlo. Los maestros, como agentes de reconciliación, necesitan ayudar a sus alumnos a descubrir sus propios roles en el plan de Dios para la reconciliación y la restauración.

La primacía de la enseñanza

Enseñar a los jóvenes no es solamente un acto ministerial, sino una de las formas más efectivas de ministerio. Afecta a toda la población juvenil en su edad más impresionable.²³

Es importante notar que de todas las funciones docentes, la de los padres es la más importante y la que más influye.²⁴ Sobre este punto, Frank Gaebelien ha escrito que de todas las fuerzas educativas en la sociedad, ninguna es más potente que la del hogar. "Los maestros más influyentes, ya sea que lo reconozcan o no, son los padres". El mismo autor continúa señalando la paradoja del hogar moderno, donde a pesar de haber mayor tiempo libre que nunca antes, se tiene menos vida hogareña de calidad que en tiempos previos. "Lo que esto puede significar lo señaló Carle Zimmerman en una frase, cuando dijo: `Si no hubiera una bomba A o una bomba H, tendríamos que reconocer el hecho de que ninguna civilización ha sobrevivido jamás a la desintegración de su vida hogareña'".²⁵

Nuestra sociedad, tanto cristiana como no cristiana, necesita reconocer el hecho de que el hogar es la institución educativa primaria y que los padres son los maestros más importantes. La escuela y la iglesia por lo tanto deben considerarse como agencias educativas auxiliares, cuyo papel es respaldar la

obra del hogar. El hogar, la iglesia y la escuela, trabajando unidos pueden multiplicar grandemente su efecto para el bien del niño.

Dentro del sistema de educación formal, el maestro es el profesional educativo más influyente en términos de su impacto en las personas en proceso de maduración. Es el maestro -y no el superintendente, el director, el especialista en currículo o el consejero- quien está en el lugar en que se encuentran el mundo del adulto y el mundo del niño. Las posiciones no docentes, el currículo ideal, las herramientas de enseñanza más recientes y la pirámide organizacional sin imperfecciones, son marginales a menos que haya una relación humana de calidad en el punto donde el alumno se encuentra con los maestros de la escuela.

Es lamentable que el papel crucial del maestro no se haya apreciado en la sociedad occidental. ¿Qué otro grupo de adultos ejerce el poderoso rol de encontrarse con toda la población juvenil durante treinta horas por semana, ciento ochenta días del año? Y sin embargo, cualquier puesto fuera del aula se lo considera generalmente como una promoción. De hecho, cuanto más lejos nos movemos de la educación en el aula, tanto más grande son las recompensas sociales y financieras. Como resultado, se quita del aula una gran parte del talento madurador, y fomentamos aún más el "Principio de Peter."²⁶

Toda esta situación debería revertirse, y los mejores talentos que la sociedad y el sistema educativo puedan proveer deberían estar en el punto donde las mentes jóvenes, impresionables, se encuentran con los representantes del mundo adulto. Desde esta perspectiva, quizá un especialista a cargo del currículo o un superintendente asistente a cargo de las finanzas pudiera ser "promovido" al aula donde se le confiara la responsabilidad del cuidado de los hijos del Señor. Un corolario de esta revisión de valores profesionales sería que el rol más crucial en la enseñanza está en el primer grado, donde los alumnos son más impresionables y donde desarrollan su actitud inicial (y generalmente más duradera) hacia la escuela y el aprendizaje. Los mejores talentos y las condiciones de enseñanza más ideales deberían encontrarse en el nivel primario.

Si se valorara la enseñanza por lo que es, probablemente se evitarían muchos problemas educativos actuales. El papel central del maestro en la educación no elimina la necesidad de la administración. El papel del director o la directora puede ser realizado por alguien que sea un maestro entre maestros, un gran maestro, uno que verdaderamente entienda y haya tenido éxito en el campo educativo. Una persona tal podría convertirse en el directora) o maestro(a) principal y no perdería contacto con los desafíos y los

problemas del contexto del aula. Otras funciones no educativas que a menudo clasificamos como administración educativa podrían darse a técnicos y profesionales en la periferia del mundo educativo.²⁷

Quizá la mejor manera de destruir el potencial del sistema educativo como agente de reconciliación en restaurar la imagen de Dios en los alumnos, es primeramente desestimar y rebajar el rol de los padres, y luego hacer de la enseñanza -especialmente la enseñanza primaria- una actividad de profesionales de segunda clase. Con estos dos pincelazos, la verdadera función de la educación queda coartada. El desafío en la educación cristiana es valorar la enseñanza por su verdadero potencial como forma crucial y poderosa de ministerio.

Cualidades de un maestro cristiano

Si el maestro ocupa el centro del proceso educativo, entonces es igualmente cierto que el maestro cristiano mantiene una posición central en la escuela cristiana. Con esto en mente, Gaebelien escribió que "no puede haber educación cristiana sin maestros cristianos".²⁸

¿Qué es un maestro cristiano? ¿Cuáles son sus cualidades? Estas preguntas no se contestan tan fácilmente como se espera, puesto que sólo Dios puede leer los pensamientos más íntimos de los individuos, y los asuntos de la creencia cristiana son esencialmente algo que concierne a una convicción y consagración internas. Como hicimos notar previamente, sin embargo, la vida exterior nos da algunas indicaciones de lo que la gente verdaderamente cree y sostiene como sus valores más preciados.

Se pueden ver las cualidades de un maestro cristiano a la luz de las categorías que discutimos anteriormente en relación a la naturaleza equilibrada de cada individuo. Desde esa perspectiva, hay características espirituales, mentales, sociales y físicas que son cualidades importantes de los maestros cristianos.

En primer lugar, en orden de importancia para el maestro cristiano, están las cualidades espirituales. Esto es cierto porque la esencia del problema humano (el pecado) es de naturaleza espiritual. Además, el "hombre natural" está sufriendo una forma de muerte espiritual (Génesis 3), y su mayor necesidad es un renacimiento espiritual (Juan 3:3, 5). C. B. Eavey ha escrito que "solamente una persona que haya sido transformada en una nueva criatura en Cristo puede administrar a otros la gracia de Dios o nutrir a otros con esa gracia". Como resultado, los que ministran en la educación cristiana deben tener ellos mismos la vida de Cristo y estar poseídos por el Espíritu de Dios. La educación cristiana no es un asunto de mera actividad humana sino, de

individuos que encuentran a Dios en Cristo. Es Cristo en la experiencia de las personas quienes, como consecuencia, nacen de nuevo y crecen a la semejanza de la Persona que han conocido.²⁹

Por lo tanto, la cualidad número uno para los maestros cristianos es que tengan una relación salvadora personal con Jesús. Si su vida espiritual está en armonía con la voluntad revelada de Dios, tendrán una reverencia total por lo sagrado, y su ejemplo diario será de beneficio para sus alumnos.

Los maestros cristianos también serán alumnos que continuamente crezcan en su propio desarrollo mental. Sus cualidades intelectuales no son menos importantes que las de sus colegas en el sector público. Por el contrario, debido a que están inspirados por metas más amplias y motivos más altos, avanzan o necesitan ir más lejos que el promedio de su profesión, e indudablemente buscarán ir más allá de las pautas *mínimas* establecidas por las agencias acreditadoras. Los maestros cristianos serán personas que puedan entender tanto como comunicar los temas de su especialidad en el contexto de una cosmovisión cristiana. Serán personas capaces de llevar a sus alumnos más allá del ámbito estrecho de su campo de estudio al estimular genuinamente el pensamiento concerniente a la relación de su especialidad académica con el significado último de la existencia humana. La actualización en la literatura profesional y lo mental son importantes aunque no estén dentro de las cualidades más importantes del maestro cristiano.

Una tercera área de desarrollo que se debería buscar en los maestros cristianos es la que corresponde a sus cualidades sociales. Las relaciones sociales de Cristo con sus "discípulos" en los evangelios son un estudio interesante y útil. Cristo no buscó aislarse de aquellos a quienes enseñaba. Se mezclaba con ellos y participaba en sus eventos sociales.

Este intercambio social es no menos esencial hoy día. Uno de los regalos más beneficiosos que los maestros pueden ofrecer a sus alumnos es el del compañerismo en el trabajo y en el juego. Es importante construir relaciones fuera del aula si es que los maestros han de tener éxito dentro de ella. Las relaciones personales con los alumnos conducen a la comprensión mutua de ambas partes.

Algunas de las características sociales que se observan en la vida de Cristo, de especial importancia para los maestros en todos los niveles, son el tacto, la paciencia, la simpatía, la comprensión de los problemas de los otros, la habilidad de demostrar un sentido de atención personal, la habilidad de ganar su respeto y confianza, la firmeza cuando sea necesaria, la flexibilidad y la imparcialidad. En el ámbito de las características sociales, los maestros deben ser estudiantes de la naturaleza humana, tanto de la propia como la de los otros.

Una cuarta esfera de cualidades de los maestros es la física. Los maestros cristianos se beneficiarán grandemente por tener buena salud, porque su tarea es muy demandante. Sin una buena constitución física es casi imposible mantener una disposición alegre y un temperamento equilibrado que sean el reflejo de la imagen de Cristo. Los maestros cristianos, por lo tanto, deberían ser individuos que busquen la salud física y el equilibrio en sus propias vidas al seguir las leyes de salud que Dios ha colocado en el mundo natural y que ha revelado en su Palabra.

Lo que los maestros cristianos buscan al mejorar continuamente sus cualidades personales es lograr la misma meta que procuran alcanzar para sus alumnos: la restauración de la imagen de Dios en lo físico, mental, espiritual y social. Este equilibrio, tal como se lo encuentra en la vida de Cristo, formará la base para su actividad profesional.

Los maestros, ya sea en el hogar, en la iglesia o en la escuela, encontrarán que su tarea está llena de desafíos, demandas y recompensas. Es una obra muy especial que requiere de una extraordinaria dedicación para que sea lograda con éxito. Desde la perspectiva cristiana, la enseñanza se puede ver como el arte de amar a los hijos de Dios.

CONSIDERACIONES CURRICULARES

¿Cuál es el conocimiento de mayor valor?

Uno de los ensayos más enriquecedores y coherentes que alguna vez se haya publicado sobre la relación de las creencias filosóficas con el contenido del currículo fue el desarrollado por Herbert Spencer en 1854. "¿Cuál es el conocimiento de mayor valor?"³⁰ fue tanto el título como la pregunta central de su ensayo. Para Spencer esta era la "pregunta de las preguntas" en el ámbito de la educación. "Antes que pueda haber un currículo racional, debemos establecer cuáles son los asuntos más importantes que deben interesarnos para conocer; ... debemos determinar el valor relativo de los conocimientos",³¹

Spencer, al buscar la contestación de su pregunta, clasificó las categorías más importantes de las actividades humanas en un orden jerárquico basado en su importancia. Señaló la siguiente estratificación en orden descendente: (1) actividades que se relacionan directamente con la autopreservación; (2) actividades que indirectamente ministran a la autopreservación; (3) las actividades que tienen que ver con la crianza de los hijos; (4) las que tratan de relaciones políticas y sociales; (5) las actividades que tienen que ver con la parte recreativa de la vida y que se dedican a los gustos y apetitos.³²

Su ensayo luego procede a analizar los asuntos humanos desde una pers-

pectiva naturalista-evolucionista, y eventualmente provee una respuesta inequívoca a su pregunta central: "¿Cuál es el conocimiento de mayor valor? La contestación uniforme es la ciencia. Este es el veredicto en todos los casos". La explicación de Spencer referente a su respuesta relaciona a la ciencia (concebida lo suficientemente amplia como para incluir las ciencias sociales y prácticas, así como las ciencias físicas y de la vida) con su jerarquía de cinco puntos de las actividades más importantes de la vida.³³ Su respuesta se basa en el principio de que las oportunidades que ocupan los aspectos periféricos de la vida también deberían ocupar lugares marginales en el currículo, mientras que las actividades más importantes en la vida deberían tener el lugar más importante en el curso de estudios.³⁴

Los cristianos fundamentados en la Biblia por fuerza rechazarán las conclusiones de Spencer, que se basan en una metafísica y una epistemología naturalistas; pero no deben dejar de considerar el tema más grande que subyace a su argumento. Es crucial que los cristianos comprendan la razón del currículo adoptado en sus instituciones de aprendizaje. Mark Van Doren señaló que "la universidad no tiene significado sin un currículo, pero mucho menos cuando no tiene un currículo significativo".³⁵

El educador cristiano debe, al igual que Spencer, entender "qué asuntos nos concierne conocer". La respuesta a esa pregunta, como señaló Spencer, lleva directamente a entender los valores relativos del conocimiento en el currículo. Los educadores cristianos pueden estudiar el ensayo de Spencer y la metodología incluida allí y obtener una comprensión sustancial acerca de la importante tarea del desarrollo curricular a la luz de una cosmovisión distintiva.

Los currículos auténticos y viables deben desarrollarse y ser consistentes con sus bases metafísicas y epistemológicas. Es, por lo tanto, una verdad fundamental el hecho de que los diferentes enfoques filosóficos enfatizan currículos distintivos. Una implicación de este hecho es que el currículo de las escuelas cristianas no será un reajuste ni una adaptación del currículo secular de la sociedad en general. El cristianismo bíblico es único. Por lo tanto, la base curricular de la educación cristiana será única.

Otro asunto importante en el desarrollo curricular es encontrar el patrón que sostiene unido al currículo. Alfred North Whitehead señaló que los programas curriculares generalmente sufren por falta de un principio integrador.

En lugar de esta unidad única, ofrecemos a los niños: Álgebra, de la cual nada se deriva; Geometría, de la cual nada se obtiene; Ciencia, de la cual nada se saca; Historia, de la cual nada se deriva; un par de idiomas, que nunca se dominan; y por último -y lo más lamentable- Literatura, representada por las obras de

Shakespeare, con anotaciones filosóficas y un corto análisis de la trama y los personajes para ser memorizados. ¿Puede de una lista tal decirse que representa la Vida, como se la vive? Lo mejor que se puede decir es que es una rápida tabla de contenido que una deidad puede repasar en su mente mientras planea crear un mundo, pero todavía no ha determinado cómo unirlo todo".³⁶

El punto crucial del problema no ha sido percatarse de la necesidad de tener un patrón general en el cual acomodar los diversos temas del currículo de tal manera que tengan sentido, sino descubrir ese patrón. Vivimos en un mundo que tiene un conocimiento fragmentado, a tal punto que es muy difícil ver cómo nuestros ámbitos individuales de conocimiento se relacionan con el todo. Es en este contexto que "Las Dos Culturas", de C. E. Snow, adquieren significado.³⁷

En nuestro mundo los eruditos de áreas específicas han perdido la habilidad de comunicarse unos con otros porque han perdido el significado de su materia en relación con el total de la verdad. Para complicar el asunto, encontramos a los existencialistas y posmodernistas que niegan el significado externo, y a los filósofos analíticos que sugieren que como no podemos descubrir el significado, debemos continuar concentrándonos en definir nuestras palabras y refinar nuestra sintaxis.

La búsqueda de significado en el currículo y en la experiencia educativa total ha sido una de las más importantes del siglo veinte. Algunos han visto el centro integrador en la unidad de los clásicos, mientras que otros la ven en las necesidades de la sociedad, la vocación, o la ciencia. Ninguno de estos enfoques, sin embargo, ha sido suficientemente amplio, y sus declaraciones han dividido generalmente en lugar de haber unido. Parece que vivimos en un mundo esquizofrénico en el cual muchos pretenden que no hay significado externo, mientras que otros basan su investigación científica en postulados que señalan un significado totalmente abarcante. Las personas seculares modernas han desechado el cristianismo como fuerza unificadora y han tendido a concentrarse en partes de su conocimiento en lugar del todo. Como resultado, la fragmentación intelectual continúa siendo un gran problema a medida que los individuos buscan determinar cuál conocimiento es el de mayor valor.

Para los educadores cristianos el problema es bastante diferente. Saben qué conocimiento es el de mayor valor, porque se dan cuenta de las más grandes necesidades de la humanidad. Saben que la Biblia es una revelación cósmica que trasciende el ámbito limitado de la humanidad, y que no sólo revela la condición humana sino también el remedio para esa condición. Además se dan cuenta de que todos los temas se tornan significativos cuan-

do se ven a la luz de la Biblia. El problema de los educadores cristianos no ha sido encontrar el patrón de conocimiento en relación a su centro; su problema ha sido aplicar correctamente lo que saben.

Muy a menudo el currículo de la escuela cristiana ha sido una "colcha de retazos de ideas naturalistas mezcladas con la verdad de la Biblia". Esto ha llevado, señala Gaebelien, a una forma de "esquizofrenia escolástica en la cual una teología altamente ortodoxa coexiste, con bastante incomodidad, con la enseñanza de temas no religiosos que difieren muy poco de los que se imparten en las instituciones seculares".³⁸ El desafío que confronta a la persona que desarrolla el currículo en una escuela cristiana es ir más allá de una visión curricular basada en fragmentos separados, y moverse a una posición en la cual los detalles del conocimiento se integran en forma clara y definida en un marco estructural bíblico.



La unidad de la verdad

Un postulado básico subyacente al currículo cristiano es que "toda verdad es verdad de Dios".³⁹ Desde el punto de vista bíblico, Dios es el Creador de todo. Por lo tanto, la verdad en todas las áreas proviene de él. La percepción equivocada de este punto ha hecho que muchos desarrollen una falsa dicotomía entre lo secular y lo religioso. Dicha dicotomía implica que lo religioso tiene que ver con Dios, mientras que lo secular está divorciado de él. Según este punto de vista, el estudio de la ciencia, la historia y las matemáticas se considera como básicamente secular, mientras que el estudio de la religión, historia de la religión y la ética se percibe como religioso.

Esta no es la perspectiva bíblica. En la Biblia, Dios aparece como Creador de los objetos y patrones de la ciencia y las matemáticas y el Director de los eventos históricos. En esencia, no hay tal cosa como los aspectos "seculares" del currículo. John Henry Newman señaló esta verdad cuando escribió que "es bastante fácil" a nivel del pensamiento "dividir el conocimiento en humano y divino, secular y religioso, y establecer que vamos a dedicarnos a uno de ellos sin interferir con el otro; pero de hecho es algo imposible".⁴⁰

Toda la verdad dentro del currículo cristiano, ya sea atinente a la naturaleza, la humanidad, la sociedad, o las artes, debe verse en su apropiada relación con Jesucristo como Creador y Redentor. Es cierto que las Escrituras no tratan con toda la verdad. Por ejemplo, en la Biblia no se explica la física nuclear. Esto, sin embargo, no significa que la física nuclear no esté conectada con las leyes naturales de Dios⁴¹ y que no tenga implicaciones morales y éticas al aplicarla en las vidas de las personas. Cristo fue el Creador de todas las cosas, no solamente de aquellas que las personas eligen llamar religiosas

(Juan 1:1-3; Colosenses 1:16).

Toda verdad, si realmente es verdad, es de Dios, no importa dónde se la encuentre. Como resultado, el currículo de la escuela cristiana debe considerarse como un todo unificado, en lugar de verse como un grupo de temas fragmentados y conectados a la ligera. Una vez que se reconozca este punto de vista, la educación habrá dado un gran paso hacia delante en su blanco de crear una atmósfera donde pueda desarrollarse la "mente cristiana": un contexto educativo en el cual se pueda enseñar a los jóvenes a pensar "cristianamente" sobre cada aspecto de la realidad.⁴²

El papel estratégico de la Biblia en el currículo

Un segundo postulado sigue al de la unidad de toda la verdad: la Biblia es el documento que fundamenta y contextualiza todos los elementos curriculares en la escuela cristiana. Este postulado es el resultado natural de una epistemología centrada en la Biblia y en la revelación. Así como la revelación especial forma la base de la autoridad epistemológica, también debe ser el fundamento del currículo. Nuestra discusión de la epistemología señaló que la Biblia no es una fuente exhaustiva de la verdad. Hay mucha verdad que existe fuera de la Biblia, pero es importante notar que ninguna verdad existe fuera del marco metafísico de la Biblia. "La autoridad de la Biblia para enseñar -escribe Arthur Holmes- compromete al creyente en ciertos puntos críticos y así provee un marco interpretativo, un vistazo general de cómo todo se relaciona con Dios".⁴³

La revelación especial no es el todo del conocimiento, pero debemos afirmar enfáticamente que provee el patrón para toda la verdad. La verdad no está en conflicto con el conocimiento, aunque parezca estarlo, dado el estado incompleto actual del saber humano. La Biblia provee un marco de referencia dentro del cual los individuos pueden guiar y corregir sus juicios. La revelación, vista desde esta perspectiva, no deja fuera la razón o el entendimiento humano. Su función es guiar y dar propósito, significado y dirección a las actividades y el pensamiento humanos.

Para el cristianismo, la Biblia es tanto el fundamento como el contexto. Ella provee un patrón para el pensamiento en todas las áreas. Esta línea de razonamiento ha llevado a muchos educadores cristianos a ver la Biblia como el punto integrador en el cual converge todo conocimiento para llegar a una interpretación contextual. La Biblia es el punto focal para la integración de todo conocimiento, porque provee una perspectiva unificadora que viene de Dios, la fuente de toda verdad.

No sorprenderá a los que están familiarizados con la educación cristiana

saber que la Biblia a menudo no ha sido empleada en el currículo cristiano de acuerdo con todo su potencial. Con mayor frecuencia se ha usado la Biblia como la fuente de una variedad de componentes curriculares que encontramos conservados en el "Departamento de Religión", o como una guía para ciertos aspectos de la conducta estudiantil. El modelo curricular de un enfoque tal se ve en la figura 6.

En este modelo, el estudio de la Biblia o la religión se ve como un asig-

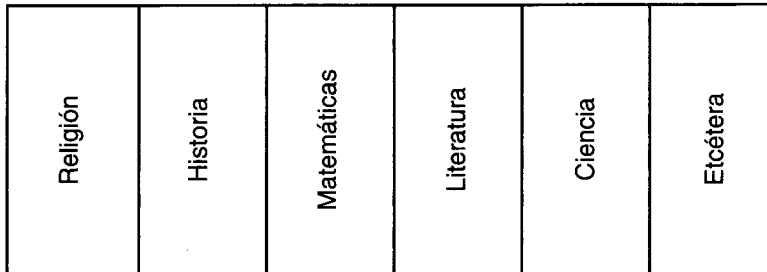


Figura 6. Modelo curricular: áreas que comprenden materias de estudio

natura entre otras, un curso importante, en verdad, pero básicamente reducido a uno entre varios. Además, el modelo está construido sobre la ampliamente aceptada división entre lo religioso y lo secular. En el mejor de los casos, la Biblia se ve en este modelo como "la primera entre iguales". En el peor de los casos, podríamos tener lo que Gordon Clark llamó "una educación pagana con una cubierta de chocolate de cristianismo".⁴⁴ Fue con este modelo básico en mente que Gaebelien notó que hay

una vasta diferencia entre la educación en la cual los ejercicios devocionales y el estudio de las Escrituras tienen su lugar, y una educación en la cual el cristianismo de la Biblia es el centro de todo el programa, o para cambiar el ejemplo, cauce por el cual fluye el río de la enseñanza y el aprendizaje.⁴⁵

En un intento por corregir el problema anteriormente mencionado, algunos educadores cristianos se han ido al otro extremo y han desarrollado un modelo que se ilustra en la figura 7. Este modelo busca hacer de la Biblia el todo, y como resultado, también pierde el objetivo, ya que la Biblia nunca reclamó ser una fuente exhaustiva de la verdad. Ella es el marco estructural para el estudio de la historia y la ciencia y toca esos temas, pero no es un "libro de texto" en todas las áreas que necesitan entender los alumnos. Es un "libro de texto" en la ciencia de la salvación y nos ilumina concerniente a la anormalidad de nuestro mundo actual, pero nunca dice ser una autoridad

suficiente en todas las áreas posibles de la verdad.

Se puede desarrollar un tercer modelo como aparece en la figura 8. Este

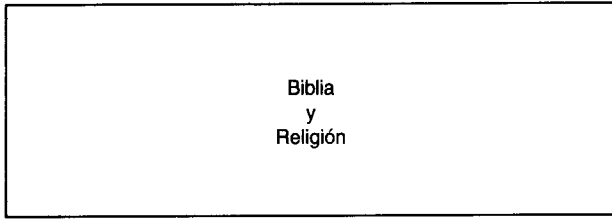


Figura 7. Modelo curricular: la Biblia como el todo

modelo implica que la Biblia y su cosmovisión proveen el fundamento y el contexto para todo el conocimiento humano, y que su significado abarcante penetra en todas las áreas del currículo y le da significado a cada asignatura. Esto está de acuerdo con lo que Richard Edlin apropiadamente califica como la "función *penetradora* de la Biblia". "La Biblia -continúa señalando- no es una cubierta sobre una torta humanista sin alteración alguna. Necesita ser la levadura en el pan educativo, que le dé forma a todo el currículo desde la base hacia arriba hasta que abarque todo el programa de la escuela".⁶ La figura 8 nos da un modelo integrador; indica que debemos enfocar cada tema a la luz de la perspectiva bíblica si queremos entenderlo en su significado completo.

Las líneas cortadas de la figura 8 significan que no hay divisiones inflexi-

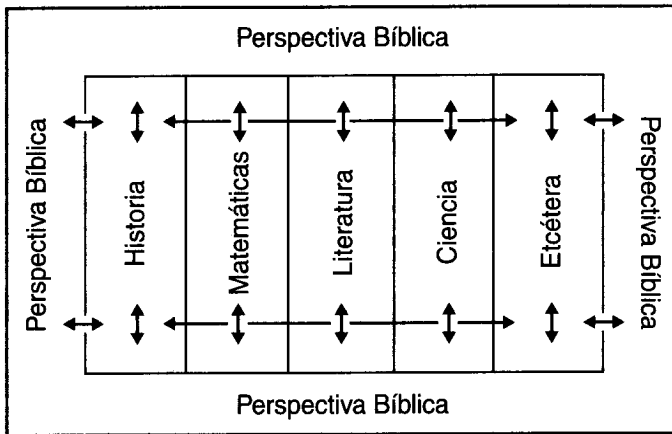


Figura 8. Modelo curricular: la Biblia como fundacional y contextual

bles entre los diversos elementos del currículo, y menos una falsa dicotomía entre lo sagrado y lo secular. Las flechas de dos puntas indican no solamente el hecho de que la Biblia nos ayuda a entender cada tema del currículo,

sino también que el estudio de la historia, la ciencia, y así sucesivamente, también arroja luz sobre el significado de las Escrituras. Dios se ha revelado a sí mismo en la Biblia mediante una revelación especial y a través del mundo natural en una revelación general. Podemos captar el significado de esta última solamente a la luz de la primera, pero ambas arrojan luz sobre la otra, ya que toda la verdad tiene su origen en Dios. Cada disciplina del currículo impacta a las demás, y todas se hacen significativas cuando las integramos en el contexto bíblico.

Una ilustración del papel de la Biblia en el currículo

Quizás a esta altura debemos mirar la integración del así llamado aspecto "secular" del currículo con la perspectiva bíblica. Una de las áreas que más fácilmente se presta para un análisis tal es la literatura. El estudio de la literatura tiene una posición crucial en todo el sistema escolar, porque la literatura enfrenta y busca contestar las grandes preguntas de las personas; revela los deseos, anhelos y frustraciones básicos de la humanidad; y desarrolla una comprensión de la experiencia humana. Más allá de la sensibilidad estética, el estudio de la literatura lleva a entender en forma inductiva áreas tales como la psicología, la filosofía, la historia y la sociología; y provee información acerca de temas tales como la naturaleza humana, el pecado, y el significado y propósito de la existencia humana.

El impacto del estudio literario es todavía más poderoso porque se entrega en un paquete con el cual nos identificamos emocionalmente, o sea, nos llega a nivel afectivo y cognitivo simultáneamente. En el sentido más completo de las palabras, el contenido literario es filosófico y religioso porque trata con temas, problemas y respuestas filosóficos y religiosos. Por lo tanto, el estudio literario tiene una posición central en las estructuras curriculares, y es quizá una de las herramientas educativas más poderosas para enseñar valores religiosos.

Debido a que la literatura y la religión se sobreponen una a la otra, el estudio literario es un buen ejemplo para la integración del pensamiento cristiano y una materia tradicional en el currículo. Una pregunta fundamental en el estudio literario en las escuelas cristianas es: "¿Qué tipo de literatura debiéramos estudiar?" El punto central a esta altura no es si una selección específica es verdad o ficción en el sentido de si en realidad ocurrió en la existencia del individuo, en cuanto a espacio y lugar. Hay muchos eventos verdaderos que se escriben de tal manera que su estudio lleva a la degradación, y por otro lado, Jesús a veces empleó eventos ficticios para expresar una lección espiritual (por ejemplo, Lucas 16:19-31). El criterio de selección

parece centrarse más en el marco interpretativo en el cual se estudia esa pieza literaria. A esta altura alguien va a colocar Filipenses 4:8 como criterio para el estudio de la literatura:

Por lo demás, hermanos, todo lo que es verdadero, todo lo honesto, todo lo justo, todo lo puro, todo lo amable, todo lo que es de buen nombre; si hay virtud alguna, si algo digno de alabanza, en esto pensad.

Una respuesta natural al uso superficial de este texto es preguntarse: "¿Qué quiere decir la Biblia por 'verdadero', 'honesto', 'justo', 'puro', 'amable', 'de buen nombre', 'virtud' y 'digno de alabanza'?" Por ejemplo, ¿qué debemos hacer con ciertas partes del Antiguo Testamento que muestran historias sórdidas en extremo y que agregan detalles sobre el pecado que no parecen ser necesarios para entender dicha historia?

Un ejemplo es jueces 19-21, un pasaje lleno de una historia maligna de las pasiones más bajas del ser humano en términos de inmoralidad sexual y homicidio en masa. ¿O qué podemos decir de la historia de David y Betsabé, o de la genealogía de Mateo 1, que registra en su lista sólo cuatro mujeres, tres con antecedentes muy pecaminosos y una que era meramente de extracción gentil? ¿Por qué seleccionar a Tamar, Rahab y Betsabé en lugar de las antecesoras femeninas más virtuosas del Señor? Es además interesante notar que el nombre Betsabé ni siquiera se menciona en Mateo 1. Por el contrario, sólo se la registra como la mujer de Urías. Por ese pincelazo aparentemente innecesario, Mateo no solamente resalta toda la historia del adulterio, sino también del homicidio.

Podríamos preguntar, ya que la Biblia es nuestro modelo literario, por qué se incluyeron esas historias pecaminosas y a veces se las resaltó. La respuesta parece estar en el hecho de que la Biblia siempre coloca esas historias dentro de un marco interpretativo que muestra la naturaleza humana, los resultados del pecado, y el conflicto entre las fuerzas del bien y el mal. Estas historias se usan a menudo para resaltar, en primer lugar, la degradación que surge de las vidas pecaminosas, y en segundo lugar, la disposición y la habilidad de Dios para salvar. Es con esto en mente que se escribió, luego de la genealogía de Mateo 1, que Jesús vino a salvar a su pueblo de sus pecados (Mateo 1:21). Este texto es el punto central del evangelio de Mateo, y señala la habilidad de Dios de salvar a los que son "su pueblo": Rahab, Tamar, la esposa de Urías el heteo, y Ruth la moabita. Dios puede salvar a asesinos, adúlteros, prostitutas y gentiles a través de Cristo: él puede salvar hasta lo sumo.

De manera similar, la Biblia no presenta la historia del pecado múltiple de David y Betsabé para fascinar la mente pecaminosa. Por el contrario, envuel-

ve la historia en los resultados trágicos de la influencia de su pecado en la vida y muerte de los hijos de David y en los eventos que finalmente indujeron al arrepentimiento de David (2 Samuel 11:1-18:33), motivaron su oración penitencial (Salmo 51) y dieron lugar a la manifestación del poder salvador de Dios.

Siguiendo esta misma idea, la historia de jueces 19-21 nos hace entender la naturaleza de la humanidad pecaminosa que se deja a su libre curso. La lección principal del libro de jueces es que las personas no son buenas por naturaleza, y que la vida pronto se degenera en una existencia caótica sin el liderazgo de una institución de gobierno divinamente señalada (jueces 21:25).

Es la responsabilidad del maestro de literatura en una escuela cristiana ayudar a los jóvenes a leer en forma crítica, de manera que puedan percibir el significado de lo que leen en términos del gran conflicto entre las fuerzas del bien y del mal.⁴⁷ El estudio literario no es meramente una diversión recreativa en el ámbito del arte. T. S. Eliot observó que lo que leemos afecta "todo lo que somos ... Aunque podamos leer literatura meramente por placer, por 'entretenimiento' o por 'gozo estético', esta lectura nunca afecta simplemente un cierto sentido específico: afecta nuestra existencia moral y religiosa".⁴⁸

No hay tal cosa como neutralidad artística. Esas cosas en la vida que pueden parecer neutrales son en efecto dañinas en el sentido de que su impacto nos aparta de los grandes temas axiológicos de la vida en el conflicto entre Cristo y Satanás. Cualquier cosa que nos aparte de enfrentar el problema de nuestra condición ante Dios y de confrontarnos a nosotros mismos a la luz de Cristo como Salvador, es una victoria táctica de las fuerzas del mal. La función del estudio literario en una escuela cristiana no es ayudarnos a "educarnos" en los grandes escritores del pasado y el presente, sino ayudarnos a través de sus escritos a ver, con mayor claridad y sensibilidad, lo que está en juego en el gran conflicto.

Para los educadores cristianos la pregunta no es asunto de cuán cerca podamos llegar a lo que se define como objetable, sino por el contrario, cómo seleccionar la mejor literatura para lograr el blanco de nuestras escuelas (restaurar la imagen de Dios en nuestros alumnos) a la luz de nuestro fundamento metafísico, epistemológico y axiológico.

En resumen, hay por lo menos dos puntos básicos de responsabilidad en la presentación y el estudio de la literatura en la escuela cristiana: la selección de textos y su correspondiente interpretación. Ambos son importantes si buscamos integrar el punto de vista religioso con un aspecto particular del

currículo.

La función interpretativa del estudio literario ha sido enfocada, tradicionalmente, en dos formas diferentes que se pueden ilustrar por los dibujos A y B de la figura 9. El esquema A representa un enfoque en el cual el énfasis mayor está en las cualidades literarias del material, y en el cual la Biblia o las ideas de la Biblia pueden ser usadas de vez en cuando como auxiliar. En este punto de vista, la literatura se puede estudiar básicamente como lo es en las instituciones no cristianas, con el enriquecimiento adicional de la comprensión bíblica.

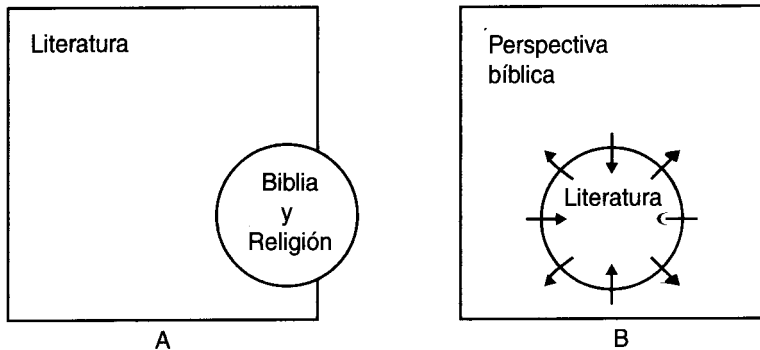


Figura 9. El papel contextual de la perspectiva bíblica

El esquema B, por otro lado, representa el estudio de la literatura en el contexto de la perspectiva bíblica y lo que este mensaje significa en términos del dilema universal y personal de la humanidad. Como tal, percibe la literatura desde la posición ventajosa del cristianismo, incluyendo el contexto de la anomalía del mundo presente y de la actividad de Dios en ese mundo. Desde esta posición, el estudio de la literatura en una institución cristiana puede ser más enriquecedor que un estudio similar en una institución no cristiana, puesto que los no cristianos tienen la desventaja de la falta de un punto de vista bíblico abarcante (en términos de comprensión e interpretación) acerca del pecado y la salvación. Esto no significa que los elementos literarios tales como la trama y el estilo no sean importantes, sino que, dentro del contexto del cristianismo, no son los aspectos más importantes del estudio literario.

En retrospectiva, parece que lo que Filipenses 4:8 significa con el uso de adjetivos tales como 'bueno', 'verdadero', y 'honesto' -en el contexto de la Biblia como literatura- es que los problemas de la humanidad se colocan

en el contexto del gran conflicto como Dios lo ha revelado. Se señaló en el estudio de la estética cristiana que los extremos que ignoran el mal en un lado del espectro y los que lo glorifican, al otro lado, no son ni verdaderos ni honestos, y no dejan lugar para un concepto viable de la justicia. El desafío para el maestro cristiano es enfocar el estudio literario de tal manera que lleve a los jóvenes a ver su realidad humana y del mundo como verdaderamente son: pecaminosos y sufrientes, pero no más allá de la esperanza y la gracia redentora de un Dios de amor.

La educación cristiana debe ayudar a los alumnos a ir más allá de la historia al significado de lo que implica para la vida diaria. La función del estudio literario en una institución cristiana, escribe Virginia Graybill, es ayudar a los alumnos a aprender cómo "pensar" sobre los asuntos de la vida: su identidad y propósito, la presencia del bien y el mal, la justicia y el perdón, lo hermoso y lo feo, la sexualidad y la espiritualidad, la ambición y la humildad, el gozo y el sufrimiento, la pureza y la culpa, y así sucesivamente.⁴⁹

C. S. Lewis expresó un punto de vista similar cuando escribió que "una de las recompensas menores de la conversión es poder ver por fin el significado real de toda la literatura que se nos ha hecho leer dejando de lado ese significado".⁵⁰ Lo esencial en el estudio literario no es transmitir un cuerpo de conocimiento, sino desarrollar una habilidad: la habilidad de pensar críticamente y de interpretar lo literario dentro de la cosmovisión bíblica.

El cristianismo y la reorientación radical del currículo

Hemos pasado bastante tiempo discutiendo la integración del estudio literario en el currículo cristiano a fin de que se comprenda lo que queremos decir al declarar que en el currículo cristiano la Biblia es tanto el fundamento como el contexto. Podríamos tomar cualquier otra asignatura del currículo y realizar la misma tarea.

El asunto que debe comprender el educador cristiano es que *la enseñanza de cualquier disciplina en la escuela cristiana no es una modificación del enfoque utilizado en las escuelas no cristianas. Por el contrario, es una reorientación radical de ese tema dentro del marco filosófico del cristianismo.* Por lo tanto, la historia en una escuela cristiana se examina a la luz del mensaje bíblico, para ver de qué modo Dios se propone cumplir sus propósitos en los asuntos humanos, mientras los eventos se mueven hacia su fin profético. La Biblia se ve como proveedora de un marco interpretativo de los sucesos entre la caída de Adán y la segunda venida de Jesús. La Biblia no se puede tratar como si fuera una obra de historia exhaustiva, sino como un relato que se centra en la historia de la salvación. También hay puntos de inter-

sección entre la historia general y la Biblia referentes a profecía y arqueología. El historiador cristiano se da cuenta, sin embargo, que los puntos específicos de intersección son pocos, y que la función principal de la Biblia en la enseñanza de historia es proveer un contexto para comprenderla.

Lo mismo se puede decir de las ciencias vivas, físicas y sociales, o de la educación física, o de la agricultura en el currículo de una escuela cristiana. La Biblia suple el marco estructural de un mundo en problemas, mientras que las materias de estudio aportan información fragmentaria, trozos aquí y allá. La Biblia provee el patrón interpretativo que da sentido a los detalles que encuentran los eruditos y que de otra manera no tendrían significado. Desde esta perspectiva puede considerarse la Biblia como el punto focal de integración para todos nuestros conocimientos.

Gaebelein, al discutir el tema de desarrollar correlaciones entre los conceptos cristianos y las materias de las diferentes áreas de estudio, señala que hay algunas precauciones que se deben tener en la integración del currículo. Una trampa mayor, según él, es el peligro

de una falsa integración mediante correlaciones forzadas, que probablemente no sean inherentes al tema en cuestión. Este forzamiento de correlaciones, aun cuando sea motivado por un celo cristiano, hará más daño que bien al dar la impresión de que la integración de los temas específicos con la verdad de Dios es algo creado adrede.

Lo que necesitamos es un enfrentamiento más tranquilo con el problema y darnos cuenta claramente de los límites dentro de los cuales estamos trabajando. Aquí es útil una sugerencia de Emil Brunner. Hablando de las distorsiones que el pecado trajo a nuestro pensamiento, él dice que son mayores en áreas tales como la teología, filosofía y literatura, porque éstas se hallan más cerca de la relación del hombre con Dios y han sido las más alteradas desde la caída. Por lo tanto, son las que más necesitan corrección, y en ellas la correlación con el cristianismo debe ser mayor. Pero al movernos de las humanidades a las ciencias y las matemáticas, la distorsión por el pecado disminuye casi hasta un punto difícil de detectar. De esta manera el maestro cristiano de temas más objetivos -matemáticas por ejemplo- no debería buscar las correlaciones detalladas y sistemáticas que sus colegas pueden con validez hacer en psicología, literatura o historia.⁵¹

Gaebelein no quiere decir que no haya puntos de contacto entre las matemáticas y el cristianismo, sino más bien que son menos.⁵² Los maestros cristianos utilizarán estos puntos, pero no buscarán forzar la integración de manera no natural.

Desde cierto punto de vista, la integración de las matemáticas y las ciencias físicas con las creencias bíblicas es aun más esencial que la integración de la literatura y las ciencias sociales con el cristianismo. Este aspecto de la integración curricular es importante debido a que muchos alumnos traen una comprensión desprovista de crítica en estas áreas que implica que ellas son "objetivas", neutrales y funcionales y que no tienen presuposiciones filosóficas ni puntos de vista parciales hacia la realidad, o implicaciones cosmológicas. Por el contrario, el estudio de las matemáticas y las "ciencias" llamadas exactas está totalmente inmerso en parcialidades y suposiciones arbitrarias.

Las matemáticas, por ejemplo, al igual que el cristianismo, están fundamentadas sobre postulados que no se pueden probar. Además, las suposiciones tales como el orden universal y la validez de la observación empírica son presuposiciones metafísicas y epistemológicas que apuntalan a la ciencia, pero que son rechazadas por muchas personas modernas tanto en las culturas occidentales como en las orientales. Es esencial que estas suposiciones se pongan en evidencia ante los alumnos porque ellos a menudo las toman como hechos y son "invisibles" para el alumno promedio que se ha criado en una época que finca su fe total en la ciencia y las matemáticas en lugar de ponerla en el Creador de la realidad científica y matemática. Esta integración es más natural a nivel de primaria, secundaria y al comienzo de la universidad, ya que los cursos en estos niveles proveen el contexto intelectual para cursos más avanzados tales como mecánica teórica y cálculo avanzado.

Los maestros cristianos de matemáticas y ciencia también usarán en forma creativa los puntos naturales de integración entre sus materias y su religión. Por ejemplo, las matemáticas ciertamente tienen puntos de contacto con la fe cristiana cuando se estudian cosas tales como el infinito y la existencia del número en otras partes de la vida diaria, desde la música a la cristalografía y la astronomía. El mundo de la precisión matemática es el mundo de Dios, y las matemáticas no están fuera del patrón de la verdad divina.⁵³

El currículo balanceado

Más allá de la integración de cursos específicos en la escuela cristiana está la cuestión más abarcante de la integración del programa curricular de tal manera que provea balance para el desarrollo de los diversos aspectos de los alumnos, a medida que sean restaurados a su posición original como seres creados a imagen y semejanza de Dios. En la sección de la naturaleza del alumno señalamos que la humanidad experimentó en la Caída, en gran medida, una fractura de esa imagen. Fue una fractura espiritual, social, men-

tal y física. También vimos que la educación es básicamente un agente de redención y restauración en la medida en que Dios usa a los maestros humanos para restaurar a los seres caídos a su estado original.

Por lo tanto, el currículo debe mantener un equilibrio integrado que facilite la restauración. No se puede concentrar solamente en lo mental o en cualquier otro aspecto. Debe desarrollar a la persona en la totalidad de su ser. Como resultado, en cada alumno se debe considerar lo físico, social y espiritual, así como lo mental. En las escuelas cristianas los aspectos espiritual y social de la educación generalmente se han desarrollado, así como el mental. Lamentablemente, sin embargo, lo físico ha sido dejado muy a menudo de lado.

La negligencia en producir un balance entre el desarrollo físico y el mental tiene sus raíces profundas en la historia antigua, particularmente en el idealismo griego. El pensamiento filosófico griego no solamente trajo al mundo educativo occidental una discriminación contra lo físico, sino también contra las vocaciones útiles como esfuerzos educativos válidos. En los primeros siglos de la iglesia cristiana hubo una amalgama de pensamiento griego con cristianismo que produjo algunos resultados no cristianos, que sin embargo se han vuelto en tradiciones dentro de la educación occidental.

La posición bíblica no es antivocacional. Jesús fue educado como carpintero, y el adinerado Saulo (Pablo) aprendió el arte de fabricar tiendas, aun cuando en sus años jóvenes parecería que no tuvo que recurrir a este oficio para su mantenimiento. Asimismo, la Biblia no está en contra de lo físico. Dios creó el mundo físico y dijo que "era muy bueno" (Génesis 1:31). En ninguno de los dos Testamentos se fuerza ni se sugiere la separación entre alma y cuerpo. Por otro lado, tanto el Antiguo Testamento como el Nuevo muestran el concepto de la resurrección corporal (Daniel 12:2; 1 Tesalonicenses 4:13-18). Pablo señala muy definidamente que el cuerpo es por cierto el templo de Dios y que lo que las personas hacen con sus cuerpos debe glorificar al Hacedor (1 Corintios 6:19,20; 10:31).

Si los individuos han de ser restaurados en forma completa, la educación cristiana no puede dejar de lado el equilibrio entre lo físico y lo mental. La ciencia moderna ha arrojado mucha luz en esta cuestión. La condición del cuerpo físico es importante para los jóvenes cristianos porque el cuerpo da albergue al cerebro, y el cerebro es el centro de la toma de decisiones espirituales responsables. Todo lo que afecta una parte de la persona afecta todo el cuerpo. Los individuos son unidades completas, y el currículo de una escuela cristiana debe satisfacer todas sus necesidades, si es que han de estar completos y operar en total eficiencia. Como parte de este todo equilibrado,

la educación cristiana debe cumplir su papel en el desarrollo vocacional de toda persona.

El currículo informal y el nulo

La experiencia educativa de la escuela cristiana es obviamente más que desarrollar los cursos del currículo formal y que los maestros los enseñen en el aula. La escuela tiene también un currículo informal con un impacto significativo. Este currículo informal a veces se denomina programa extracurricular. Dentro de esta área informal hay una multiplicidad de organizaciones y actividades, tales como clubes, grupos musicales, atletismo, experiencias de trabajo, publicaciones escolares, y así sucesivamente. Estos aspectos informales del currículo en una escuela cristiana deben estar en armonía con los propósitos de la institución y estar integrados con el mensaje cristiano, así como lo está el currículo formal, si es que la escuela no quiere dar un mensaje dicotómico a sus alumnos, constituyentes y observadores.

Así como todas las actividades en la vida cristiana caen dentro del ámbito de los principios cristianos, así cada aspecto de la educación cristiana debe estar en armonía con el mensaje bíblico. No hay momento en el cual los cristianos puedan, o quieran estar libres de la obligación de la ley del amor y del reino de Cristo en sus vidas. Ellos nunca llegan al punto en que pueden decir: "He llenado mi cuota de cristianismo para esta semana; ahora puedo estar tranquilo y ser yo mismo". El cristianismo postula que el Espíritu Santo posee a todo el individuo. En el sistema educativo cristiano, igualmente Cristo está siempre en control, y los principios de la Biblia están integrados en cada actividad, de manera que el resultado es elevador, restaurador y recreador.

La escuela cristiana tiene dos tareas principales referentes al currículo informal: la selección de actividades y la creación de guías para la implementación de las actividades seleccionadas. El problema de la selección es básico en la educación cristiana. Hay indudablemente actividades que son apropiadas para las escuelas públicas y que están fuera de lugar en una institución cristiana.

Los principios de selección para los programas extracurriculares cristianos se encuentran en las Escrituras. Uno de esos principios ha sido enunciado por el apóstol Pablo: "Y todo lo que hacéis, sea de palabra o de hecho, hacedlo todo en el nombre del Señor Jesús, dando gracias a Dios Padre por medio de él" (Colosenses 3:17). Esta regla es bastante general. Permite todo lo que es íntegro, y deja fuera las cosas que no pueden realizarse para la gloria de Dios y dando gracias a él.⁵⁴ Gaebelein señaló que la validez y universalidad de la

Biblia como guía en el área de las actividades extracurriculares se enriquece por el hecho de que da principios de selección y no reglas rígidas.

Es por el hecho de ser un libro que ofrece principios en lugar de listas de prácticas "permitidas" que la Biblia nunca pasa de moda. Ciertamente, ella habla en tonos inequívocos en contra de pecados abiertos, pero acerca de preguntas dudosas, cosas que son permisibles en un tiempo o lugar, y no sancionadas en otro, no fija reglas rígidas sino que da principios guiadores. El capítulo catorce de Romanos ilustra bien este punto.⁵⁵

En el ámbito del currículo informal, la tarea de los docentes así como del cuerpo estudiantil es buscar en las Escrituras, en forma sincera y responsable, esos principios guiadores y luego aplicarlos a la selección e implementación de todos los programas y actividades de la escuela cristiana. Este enfoque enriquecerá el currículo informal y, a su vez, enriquecerá nuestras vidas individuales y nuestras escuelas a medida que nos acerquemos a la actitud y la práctica de integrar todo lo que hacemos con el mensaje de salvación.

Desde el punto de vista cristiano, debemos comprender que no hay nada neutro en nuestro programa de actividades. Todas nuestras actividades recrean y restauran o alejan y destruyen. La Biblia es el criterio primario que nos ayuda a tomar decisiones sabias en todos los aspectos de la educación cristiana. La pregunta no debería ser: "¿Está equivocada esta actividad o esta otra?", sino: "¿Cuál es el efecto de esta actividad sobre el carácter cristiano? ¿Hará que los que participen en ella compartan más, sean más corteses, ayudadores y generosos con otros, o los llevará a ser más centrados en ellos mismos y contenciosos? ¿Llevará esta actividad a una mejor relación con Dios, con otras personas, con nosotros mismos y con nuestro entorno, o promoverá el deterioro de las relaciones? ¿Contribuirá a un equilibrio social, mental, físico y espiritual en el proceso recreativo, o animará a sus participantes a tener un solo punto de vista y a desarrollarse únicamente en un área?" Estas y otras preguntas son cruciales al evaluar tanto los aspectos curriculares formales como los informales de la escuela cristiana y de la vida cristiana.

Más allá de los aspectos formales e informales del currículo está lo que Robert Pazmiño y María Harris llaman el currículo nulo. Según Harris, el currículo nulo es "lo que se deja de lado" en un programa escolar. Ella mantiene que es importante porque

la ignorancia o la ausencia de algo no es neutral. Distorsiona el equilibrio de las opciones que podamos considerar, de las alternativas entre las cuales podemos elegir, y de las perspectivas que nos pueden ayudar a ver. El currículo nulo incluye áreas que se dejan de lado (contenido, temas, puntos de vista) y procedimientos no

usados (las artes, la dramatización, el análisis crítico). El currículo implícito [informal], en contraste, no deja fuera áreas y procedimientos. Simplemente no les da importancia. Están allí, en el operativo de la situación, pero no se les da atención. 56

El currículo nulo es importante porque contribuye su efecto al programa educativo total. Los educadores deben comprender lo que se deja de lado o se evita y el significado de esa ausencia, tanto en relación con sus blancos y con su filosofía educativa total. Todo lo que se hace en el programa educativo cristiano debe hacerse por razones justificadas.

Un comentario sobre la educación de los valores

Al comienzo de este capítulo dedicamos bastante tiempo a discutir explícitamente los aspectos cognitivos del currículo. Aun cuando el aspecto afectivo de los valores estaba implícito y subyacente en esa discusión, es importante traer el asunto de los valores y la educación moral al frente. Después de todo, toda la experiencia educativa está cargada de valores. Como Arthur Holmes dice, "la educación tiene que ver con la transmisión de valores".⁵⁷

Si bien el pensamiento de Holmes debería ser obvio para los cristianos, a menudo no lo es. La cultura positivista que hizo tanto para moldear el pensamiento del siglo XX ha destacado la idea de que la educación está libre de valores. Al construir sobre una plataforma positivista, los que abogan por el movimiento de clarificación de los valores los hicieron relativos mientras que teóricos tales como Lawrence Kohlberg los humanizaron. El resultado ha sido un relativismo ético que va contrario al corazón de la enseñanza bíblica.

Cuando la cultura moderna perdió el concepto del Dios que está "allí afuera" también perdió la idea de que hay valores universales "allí afuera" que se aplican a través del tiempo, los individuos y las culturas. Ronald Nash tiene razón al declarar que "la crisis educativa de Norteamérica no es exclusivamente una crisis de la mente", sino una crisis del "corazón", una crisis de valores.⁵⁸

Los educadores cristianos deben mantener constantemente en el foco de la conciencia tanto la naturaleza crucial de la educación de los valores como la atmósfera de relativismo ético en la cual existen sus escuelas a comienzos del siglo XXI. Sería ya suficientemente perjudicial si los estudiantes se enfrentaran meramente al así llamado concepto de los valores neutrales de los que abogan por clarificar los valores, pero además se enfrentan diariamente a los medios de comunicación que muy a menudo tienen un mensaje de valores que va más allá de la neutralidad y que llega a ser no cristiano o aun anticristiano.

Los educadores cristianos no son los únicos que consideran la necesidad

de enfatizar los valores. Por ejemplo, muchos pedagogos críticos, siguiendo el liderazgo de Paulo Freire, exaltan la necesidad tanto de una consideración crítica de los valores como de actuar sobre lo que implica esa consideración. Pero los educadores cristianos, que operan dentro del marco de referencia bíblico, propugnan una ventaja estratégica sobre los que tienen una orientación humanista, puesto que poseen un fundamento epistemológico y metafísico para su sistema de valores que otros no tienen. Como lo señala Pazmiño,

el educador cristiano puede proponer valores más elevados porque él o ella es capaz de contestar preguntas tales como: ¿Qué son las personas y cuál es su fin último? ¿Cuál es el significado y el propósito de la actividad humana? ¿Qué, o más bien, quién es Dios? Estas preguntas se pueden contestar con una certidumbre y seguridad que no es posible fuera de una fe revelada.⁵⁹

Pazmiño también señala la existencia de una jerarquía de valores, proveyendo los valores espirituales el contexto para evaluar opciones en áreas tales como la ética, la estética, lo científico, lo político y lo técnico.⁶⁰ Si este es el caso, los educadores cristianos deben desarrollar a propósito currículos formales e informales a la luz de los valores bíblicos. El sistema de valores bíblicos está en el mismo corazón de la educación cristiana.

Los valores que se enseñan en un sistema escolar basado en la Biblia no se relacionan exclusivamente con la valoración individual sino que también reflejan el todo social. Habrá ocasiones cuando las escuelas cristianas examinarán críticamente cuestiones tales como la forma en que el gobierno usa el poder, la motivación basada en el interés propio de los grandes negocios, y los problemas de los pobres. En línea con los profetas del Antiguo Testamento, la educación cristiana tratará de cuestiones significativas relacionadas con la justicia social en un mundo injusto, porque los valores bíblicos tratan del mundo público así como del mundo privado de los creyentes.⁶¹

La conservación de un enfoque cristiano

Si cualquier actividad dentro de la escuela cristiana llega al punto de que ocupe el primer lugar en vez de Cristo, podemos estar seguros, de acuerdo tanto con el primer gran mandamiento y con los Diez Mandamientos (Mat. 22:37; Éxo. 20:3), que hemos perdido nuestra perspectiva cristiana. Pablo señaló que hay cosas que son lícitas, pero que no nos ayudan en el crecimiento cristiano (1 Cor. 10:23). Es posible que una institución cristiana, tanto en el currículo formal como en el informal, desarrollen problemas al perder el punto focal de su integración.

Francis Schaeffer señaló esta cuestión en términos de la vida individual, pero el principio se extiende también a las escuelas y universidades cristianas.

Hay muchos puntos de una falsa paz e integración, y es bueno reconocerlos. Uno de ellos es el entretenimiento. ¿Entendemos nosotros que aun el entretenimiento correcto puede ser una integración equivocada y ser tan malo y tan destructivo como el mal entretenimiento si se lo coloca en el lugar de Dios? No hay nada malo con los deportes. **Muchos deportes son hermosos, pero si el deporte se convierte en mi punto de integración y toda mi vida** se centra en lograr un segundo menos en mi carrera a campo traviesa, estoy destruido. 62

Él continúa diciendo que los logros intelectuales también ofrecen puntos falsos de integración. Aun la búsqueda de una doctrina correcta y de una teología unificada puede convertirse en un juego que nos separe de Dios. 63 El único punto integrador para el cristiano en forma individual y para la escuela cristiana es Jesucristo.

Al considerar el currículo cristiano en toda su complejidad, no debemos olvidar el gran conflicto entre las fuerzas del bien y los poderes del mal dentro de nuestra epistemología, metafísica, axiología y en nuestras vidas individuales. Este conflicto entre Cristo y Satanás también es evidente en el currículo. La escuela cristiana es, en un sentido, un campo de batalla en el cual las fuerzas de Cristo reciben el desafío de las legiones de Satanás. El resultado será, en gran medida, determinado por la posición que la Biblia tenga en la escuela cristiana. Si nuestras escuelas han de ser verdaderamente cristianas, entonces la perspectiva bíblica debe ser el fundamento y el contexto de todo lo que se hace.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Un factor determinante sobresaliente en las metodologías de enseñanza y aprendizaje de cualquier filosofía educativa son las metas de esa filosofía y el marco epistemológico-metafísico en el cual se asientan. La primera parte de este estudio señaló que algunas de las filosofías educativas tradicionales colocan la lectura, la exposición y otras formas de manipulación simbólica en el centro de la metodología, ya que su blanco es transferir conocimiento cognitivo. Por otro lado, las filosofías educativas más modernas enfatizan las metodologías experimentales, que permiten que los alumnos obtengan información de primera fuente referente a ellos mismos y su ambiente a través de la experiencia personal.

Los blancos de la educación cristiana van más allá de la acumulación de conocimiento cognitivo, del conocimiento de sí mismo y de relaciones adecuadas con el entorno. De cierto, la educación cristiana incluye esos aspectos

tos de la enseñanza, pero además tiene los blancos más elevados de reconciliar con Dios a los seres caídos y los unos con los otros, junto con restaurar la imagen de Dios en ellos. Las metodologías utilizadas por el educador cristiano deben tomar en cuenta estos propósitos preeminentes.

Esto no significa que de alguna manera los maestros cristianos inventarán formas únicas y originales de enseñar en el mismo sentido en que el cristianismo es una religión única y Cristo una persona única. Obviamente, los educadores cristianos usarán muchos, si no todos, los métodos de los otros maestros. Sin embargo, ellos seleccionarán y enfatizarán las metodologías que les ayudarán mejor a que sus estudiantes desarrollen un carácter semejante al de Cristo.

Educación, pensamiento y autocontrol

Una cuestión central en el desarrollo del carácter cristiano es comprender que los seres humanos no son simplemente animales altamente desarrollados que operan meramente a nivel reflexivo y que están determinados por estímulos ambientales.⁶⁴ La enseñanza bíblica muestra que los seres humanos fueron creados a imagen de Dios y tienen, aun en su estado caído, la habilidad de pensar reflexivamente.

Debido a que los seres humanos pueden pensar en forma reflexiva, son capaces de tomar decisiones significativas en cuanto a sus propias conductas y sus destinos. Los alumnos en la escuela cristiana deben ser educados para que piensen por ellos mismos en lugar de ser entrenados para que respondan a estímulos ambientales. Como explicamos en la primera sección de este libro, se entrena a los animales, pero se educa a los seres humanos creados a la imagen de Dios. Es cierto que hay algunos aspectos de entrenamiento en el proceso humano de aprendizaje. Sin embargo, esas fases de entrenamiento tienen lugar cuando la persona es muy joven o mentalmente discapacitada. Lo ideal es moverse lo más rápidamente posible, con cualquier alumno, del proceso de entrenamiento al proceso educativo más reflexivo.

La esencia de la educación cristiana es permitir que los alumnos piensen y actúen en forma reflexiva por cuenta propia, en lugar de responder solamente a la palabra o a la voluntad de una figura de autoridad. Esto es necesario tanto para el desarrollo mental como el ético. El autocontrol, en lugar del control externo impuesto, es central en la educación y disciplina cristianas. Se debe llevar a las personas al lugar en que puedan tomar sus propias decisiones y responsabilizarse por ellas sin que una autoridad poderosa los coercione continuamente, dirija y/o fuerce. Cuando se logra este blanco, y el poder de pensar y actuar en este sentido se internaliza, entonces las perso-

nas habrán llegado a una madurez moral. No están bajo el control de otros, sino que están haciendo sus propias decisiones ante Dios y los demás.

Si el blanco de la educación cristiana es la restauración de la imagen de Dios en la humanidad caída, entonces el blanco de la disciplina cristiana - tanto en la mente como en la conducta- es el autocontrol en lugar del control de otros. Dios no está buscando el desarrollo de autómatas, porque él mismo no es un autómata. Por el contrario, él está buscando el desarrollo de los seres humanos que puedan relacionarse con él porque ven la belleza de su camino y, por lo tanto, han elegido conscientemente unir sus voluntades a la suya. Ellos han experimentado el mundo, han razonado de causa a efecto acerca de la dirección de sus vidas, y han elegido conscientemente responder a su amor.

Un modelo posible que puede usarse para ilustrar la relación de la manipulación externa y el control interno se aprecia en la figura 10. Este modelo ⁶⁵ ilustra de manera general la relación entre el control interno y el externo y el proceso de destete que es el blanco de la educación cristiana. El autocontrol

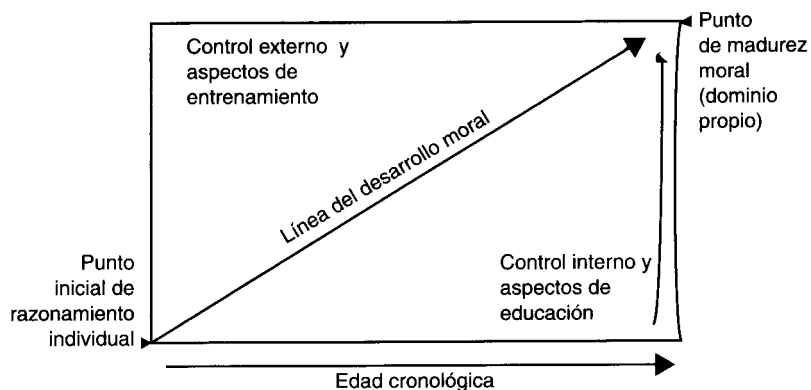


Figura 10. Un modelo del desarrollo de la disciplina

es el blanco que debe alcanzarse, de manera que cuando los jóvenes dejen la guía mediadora de los padres y maestros puedan vivir la vida cristiana porque han internalizado los principios, las relaciones, y los valores del cristianismo.

Esta discusión del autocontrol, en la medida que se relaciona con la restauración de la imagen de Dios, tiene serias implicaciones para la selección de las metodologías apropiadas para la escuela cristiana. Este concepto debería ser un filtro para los maestros cristianos cuando seleccionen las estrategias de enseñanza-aprendizaje para sus aulas. Obviamente querrán utilizar esas metodologías que llevarán a los fines de la educación cristiana, mientras buscan desarrollar

lo que Harro Van Brummelen denomina "discípulos *responsables*".⁶⁶

Del conocimiento a la consagración y la acción responsable

Muy relacionado con la discusión previa está el hecho de que el conocimiento cristiano no es meramente pasivo. Notamos en nuestra consideración de la epistemología que el conocimiento cristiano es una experiencia activa y dinámica. Por lo tanto, la metodología instruccional en un contexto cristiano debe moverse más allá de las estrategias para pasar información. Nicholas Wolterstorff argumenta poderosamente que la educación cristiana "debe tener el blanco de producir alteraciones en lo que los estudiantes tienden (están dispuestos o inclinados) a hacer. El blanco debe ser el aprendizaje de tendencias". El mismo autor señala que las escuelas cristianas deben ir más allá de las técnicas empleadas para enseñar meros conocimientos y habilidades necesarios para actuar en forma responsable, ya que los alumnos pueden asimilarlos sin desarrollar una "tendencia a involucrarse en tal acción". Por lo tanto, "un programa de educación cristiana tomará ese paso adicional de cultivar las *tendencias* apropiadas en el niño. Uno de sus blancos fundamentales será el aprendizaje de tendencias".⁶⁷

Donald Oppewal ha establecido una metodología de enseñanza explícitamente basada en la dinámica de la epistemología bíblica. Junto con puntualizar que lo ideal es la práctica auténtica, Oppewal sugiere una metodología instruccional de tres etapas dirigida a una experiencia dinámica de aprendizaje. En la etapa de *consideración* se presenta el nuevo material al educando. Durante la segunda fase -la fase de *elección*- "se clarifican las opciones de reacción y se comprenden mejor las implicaciones... Si la primera fase dramatiza lo [la realidad] que enfrenta el educando, la segunda fase resalta los *deberías* que están involucrados." En la tercera fase -la fase de *consagración*- los alumnos van "más allá de la comprensión intelectual, más allá de ser expuestos a la moral y otras consideraciones, hacia consagrarse tanto a lo *que es* como a lo *que debería ser*". La consagración a una forma de acción, declara Oppewal, es el mínimo que se puede lograr en el contexto del conocimiento y la enseñanza de la Biblia.⁶⁸ La oportunidad real de actuar en esos cometidos, toda vez que sea posible, es también fundamental al enfoque cristiano de la instrucción.

La Biblia y la metodología instruccional

Más allá de estas consideraciones, la fuente epistemológica central para el cristiano, la Biblia, provee una riqueza de información tanto en el Antiguo como en el Nuevo Testamento en cuanto a las metodologías utilizadas por el

Señor en el proceso de la educación. Hasta una lectura superficial del Antiguo Testamento revela que el Israel de aquel tiempo estaba inmerso en un ambiente de total educación construido conscientemente con el fin de ayudar al desarrollo espiritual, intelectual, social y físico de sus ciudadanos. Era un medio educativo estructurado para proveer experiencias de aprendizaje durante toda la vida, desde el nacimiento hasta la muerte, a través de las fiestas, años sabáticos, adoración, celebraciones históricas, artes, instrucción del hogar, lectura pública y privada de la Torah, y un sinnúmero de otros mecanismos.

La Biblia deja bien en claro que este ambiente educativo debía utilizarse de tal manera que despertara el espíritu de investigación y desarrollara el interés en las mentes de los jóvenes. El interés desarrollado debía ser seguido de instrucción deliberada. Notemos, por ejemplo, la instrucción dada para guardar la Pascua, algo altamente simbólico. Moisés escribió que esta celebración induciría a que los jóvenes preguntaran: "¿Qué es este rito?", y entonces los ancianos de las familias tendrían una oportunidad natural para involucrar las mentes de los jóvenes en una experiencia significativa de aprendizaje (Éxodo 12:25-27; véase también Éxodo 13:3-16; Deuteronomio 6:20-25).

Un principio fundamental de la pedagogía del Antiguo Testamento es que la instrucción no debía forzarse en las mentes que no estuvieran preparadas. Por el contrario, el Antiguo Testamento ilustra los métodos instruccionales mediante los cuales el interés natural en un tema se capitalizaba de tal manera que las mentes se involucraban en un intercambio dinámico. El sistema de sacrificio era central a todo el complejo sistema educativo del Antiguo Israel, el cual señalaba la vida, muerte y obra de Jesús. Este sistema, con su simbolismo, su belleza, y su majestuosidad increíble, constituía una de las mayores lecciones objetivas del mundo antiguo. Fue indudablemente un recurso educativo que impartió enseñanza tanto a través de los sentidos como de la curiosidad que generaba.

Métodos que utilizó Jesús

Como parte central de la metodología del aprendizaje y la enseñanza del Nuevo Testamento se encuentra la obra educativa de Jesús. Podemos aprender mucho sobre los métodos apropiados para transmitir el mensaje cristiano, tanto dentro como fuera de la escuela, examinando sus técnicas de enseñanza y la forma como se relacionaba con la gente. Esta corta consideración, a lo sumo, es una sencilla introducción a los métodos de Jesús. El educador cristiano puede aprender mucho a través del estudio inductivo y analítico de sus métodos en los evangelios.

Roy Zuck ha señalado que "Jesús tuvo éxito como Maestro talentoso"

especialmente por "su increíble habilidad para capturar el interés de la audiencia". Él generaba "el deseo de aprender lo que estaba enseñando".⁶⁹ Esto era especialmente cierto en su uso de las parábolas, lecciones objetivas y preguntas provocativas.

Quizás el método de enseñanza más obvio de Jesús fue su manejo de las ilustraciones. Dos de sus más frecuentes modelos de ilustraciones eran la parábola y la lección objetiva. Las parábolas forman una porción grande de las enseñanzas de Jesús registradas en el Nuevo Testamento; casi el 25 por ciento de las palabras anotadas por Marcos y el 50 por ciento de las registradas por Lucas están en forma de parábolas. La parábola tiene la ventaja de ser concreta, de apelar a la imaginación, y de tener un interés intrínseco. John Price ha escrito que "las personas que se apartan de los datos y argumentos escuchan prontamente las historias. No solamente esto, sino que las recordarán y recibirán su influencia".⁷⁰

Parte del poder de las parábolas de Cristo está en que fueron sacadas de las experiencias de la vida diaria de sus oyentes. Cuando él comentaba acerca de la oveja perdida, de sembrar la semilla, y del buen samaritano (Lucas 10:25-37), estaba llegando a las personas en un terreno familiar, valiéndose de sus vivencias cotidianas. Esto despertaba su interés, avivaba sus mentes y les ayudaba a recordar la historia y su lección a medida que interactuaban con los sujetos de sus parábolas en su vida diaria.

Jesús fue uno de los mejores narradores de historias del mundo. Sus parábolas no solamente enseñaban lecciones didácticas, sino que eran herramientas que permitían a sus oyentes sacar inductivamente sus propias conclusiones. Por ejemplo, la parábola del buen samaritano (Lucas 10:25-37) fue dada en respuesta a la pregunta concerniente a la identificación del prójimo. Cristo contó la historia y dejó que sus "alumnos" pensaran en la lección. Las parábolas, tal como fueron usadas por Jesús, estimulaban entre sus oyentes el proceso del pensamiento activo.

Un segundo método de enseñanza que Jesús usó repetidamente fue el de preguntas que hicieran pensar. Un estudio de los evangelios revela que Jesús usó doscientas trece preguntas en forma separada, luego de quitar las duplicadas.⁷¹ Este número es increíble si consideramos cuán pocas de sus palabras fueron preservadas. Él usó las preguntas con el fin de hacer entender verdades espirituales, para obtener reacciones de entregas genuinas, y para combatir a sus detractores. Los maestros pueden ver el uso que Jesús hizo de las preguntas como herramientas de enseñanza, técnicas de aconsejamiento e instrumentos para ayudar a mantener el control de la clase.

En cuanto a este último punto, nosotros los maestros a veces tenemos

alumnos que nos quisieran "poner a prueba". Jesús enfrentó el mismo problema y a menudo contestó las preguntas de sus detractores haciendo otras preguntas. Mediante dicha estrategia fue capaz de inducirlos a que respondieran sus propias cuestiones. Su éxito en el uso disciplinario de las preguntas se puede ver en el hecho de que los evangelios registran, al final de una serie de preguntas hechas para atraparlo, que desde entonces "ya ninguno osaba preguntarle" (Marcos 12:34).

En cuanto al uso de preguntas como herramientas de aprendizaje, John A. Marquis ha escrito que "enseñar no es contar una historia, porque gran parte de lo que contamos no genera una respuesta mental. Así que nuestro Señor tenía el hábito de lanzar una pregunta de vez en cuando, que rompía la serenidad de su clase y los hacía sentarse y pensar".⁷² El blanco del maestro cristiano no es controlar las mentes, sino desarrollarlas. El uso de preguntas puede ser un instrumento crucial en ese proceso de desarrollo.

La metodología de la enseñanza de Jesús utilizó tanto la teoría como la práctica. Por ejemplo, los períodos de instrucción dedicados a los discípulos eran seguidos de períodos en que salían para aplicar lo que habían aprendido (Mateo 10:5-15; Lucas 10:1-20). Esto sin duda los ayudó a darse cuenta de su necesidad de mayor instrucción, fijó las lecciones en sus mentes, y les evitó separar lo teórico de los hechos en el mundo cotidiano de la experiencia. El lado práctico de la educación era generalmente bueno para prevenir la presunción y el orgullo intelectual. Además, es una herramienta efectiva de enseñanza-aprendizaje. Jesús estaba más interesado en impartir conocimiento que ayudara a hombres y mujeres en sus vidas diarias que lo que estaba en transmitir conocimiento abstracto. En el proceso, él vinculó el conocimiento teórico tanto con la vida diaria como con las realidades eternas del reino de Dios y el gran conflicto entre el bien y el mal.

Un factor estratégico subyacente a todos los métodos de enseñanza-aprendizaje es la actitud de los maestros hacia sus alumnos. En esto tenemos mucho que aprender de Cristo. Su actitud era positiva hacia aquellos que se consideraba los casos más desesperados. Podía, por lo tanto, alcanzar a la mujer que fue encontrada en el acto de adulterio, a los publicanos, a los pecadores comunes y aun a veces a los fariseos.

Las personas sentían que Jesús los respetaba como personas y veía que había esperanza para ellos. Esto a su vez los motivaba a dedicar sus vidas a algo mejor. La esperanza y la confianza que él les infundía los inspiraba a lograr vidas nuevas y más dignas. Jesús utilizó el poder positivo de la profecía que se cumple en uno mismo.⁷³

Esto no significa que Jesús pasara por alto el pecado. Por el contrario, le

hacía frente al mal. Lo hizo, sin embargo, indicando que estaba en contra del pecado mientras que al mismo tiempo se interesaba en los pecadores. Sus oyentes sentían el amor que les tenía, y porque se preocupaba por ellos, comenzaron a cuidar más de ellos mismos. Eso los hizo responder a su enseñanza y sus métodos instruccionales. La manera en la cual Jesús se relacionó con sus "alumnos" es una lección objetiva de la cual todos podemos sacar provecho y si se la practica, ayudará a los maestros modernos a descubrir y desarrollar lo mejor en sus alumnos.

Las relaciones sanas, de hecho, están en el corazón del ministerio de enseñanza de Cristo, tanto como de la metodología de la enseñanza cristiana. Después de todo, si uno de los blancos primarios de la educación es la reconciliación, entonces ayudar a los alumnos a aprender a construir relaciones cristianas, basadas en principios, a través del modelaje y la instrucción didáctica es algo crucial para la enseñanza. Así como Jesús fue nuestro modelo, somos modelos para nuestros alumnos en el proceso de enseñanza.

En conclusión, se puede señalar nuevamente que la metodología de los maestros cristianos no es diferente de las metodologías utilizadas por otros educadores. Los educadores cristianos deberían mantener varios contextos en mente mientras seleccionan sus estrategias de enseñanza: (1) la naturaleza redentora/reconciliadora de su tarea, (2) las necesidades de sus alumnos, y (3) las fortalezas y debilidades de su propia individualidad como maestros. Dentro de ese contexto, es imperativo para cada maestro el estudio continuo de los métodos utilizados por el Maestro, si es que la educación cristiana ha de satisfacer su papel a nivel mundial.

LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN CRISTIANA

El papel central de la educación en la transmisión cultural

La importancia de la educación es el corazón del mensaje tanto del Antiguo Testamento como el Nuevo. Abrahán fue elegido porque Dios vio que sería fiel en enseñar a su casa (Génesis 18:19). Dios, a través de Moisés, le dio a Israel un sistema educativo que involucró cada aspecto de sus vidas; y las palabras de Jesús cuando partió fueron: "Enseñad a todas las naciones" (Mateo 28:19,20).

La educación es una función importante en cualquier sociedad, porque todos los jóvenes deben pasar por algún tipo de experiencia educativa antes de estar listos para asumir las posiciones de responsabilidad de la sociedad. El futuro de cualquier sociedad está, por lo tanto, determinado por sus jóvenes actuales. Además, la dirección que los jóvenes le darán a esa sociedad

será, en gran medida, determinada por su educación. El control de las instituciones educativas y el contenido que debía enseñarse en dichas instituciones es, por lo tanto, una cuestión social perenne. George S. Counts, al escribir sobre este tema, ha señalado que

moldear los reglamentos de educación es guardar el camino que lleva del presente al futuro... A lo largo de los siglos, desde que se establecieron primero las agencias educativas especiales, la posición estratégica de la escuela ha sido apreciada por reyes, emperadores y papas, por rebeldes, reformadores y profetas. De ahí que entre aquellas fuerzas opositoras que se encuentran en todas las sociedades complejas, está siempre evidente una lucha por el control de la escuela. Cada grupo o secta trata de pasar a sus propios niños y a los hijos de otros la cultura que estima; y cada clase privilegiada busca perpetuar su posición favorecida en la sociedad por medio de la educación.⁷⁴

Asimismo, observó Counts al discutir el desafío de la educación soviética, el fracaso de las revoluciones ha sido el registro del fracaso en traer la educación al servicio de la causa revolucionaria. Los movimientos revolucionarios no tendrán más permanencia que las pequeñas bandas de idealistas que los concibieron si no se persuade a los niños de la siguiente generación a dejar los caminos de sus padres. Por lo tanto, la historia tanto de los soviéticos como de los adherentes al nacional-socialismo ha demostrado que una de las primeras medidas que toman los gobiernos revolucionarios modernos es colocar todas las agencias de educación bajo el control directo del Estado y darles a las escuelas un lugar central en la construcción de la nueva sociedad.⁷⁵

Los papeles conservador y revolucionario de la educación cristiana

La iglesia cristiana, en su forma bíblica, puede verse a la vez como fuerza social conservadora y como agente de cambio social. Es conservadora en el sentido de que busca transmitir las verdades incambiables del cristianismo a través del tiempo, pero es reformadora porque se ve a sí misma como el agente de un Dios justo en un mundo de pecado.

En esta postura última, busca cambiar el status quo a través de la conversión de hombres y mujeres, de su vieja forma de vivir a la forma cristiana. Visto de esta manera, el cristianismo es una fuerza revolucionaria que tiene algo mejor para ofrecer tanto a los individuos como a las sociedades en general. Transformación, metamorfosis, conversión, muerte y renacimiento son algunas de las palabras que se han aplicado a la dinámica del cristianismo cuando impacta la vida de los individuos, y a través de ellos, el orden social en el cual viven. La educación cristiana y la escuela cristiana deben,

por lo tanto, verse tanto en términos del papel conservador como del papel revolucionario del cristianismo.

La función conservadora de la educación cristiana es doble: (1) pasar el legado de la verdad cristiana, y (2) proveer una atmósfera de protección para los jóvenes en la cual se lleve a cabo esta transmisión y en la cual los valores cristianos puedan ser impartidos a los jóvenes en sus años formativos a través del currículo formal así como de los aspectos más informales del contexto educativo, tales como el grupo de compañeros y las actividades extra-curriculares.

La iglesia cristiana y los cristianos individuales desempeñan el papel único de estar en el mundo, sin ser del mundo (Juan 17:14-18). Cómo relacionar esta posición aparentemente contradictoria ha sido el desafío de la iglesia desde los tiempos de Cristo. En un extremo encontramos históricamente a los ermitaños y los ascetas, que se divorcian de la sociedad contemporánea, mientras que en el otro están aquellos que han aceptado de tal manera las normas de la cultura no cristiana que no se distinguen de ella. Ningún extremo satisface las implicaciones de la declaración paradójica de Jesús. Ambos lados de la paradoja, sin embargo, encuentran su apoyo en las Escrituras.

Del lado de la segregación del mundo está el empuje del Antiguo Testamento para que los judíos permanecieran separados de las culturas inmorales de su tiempo, la admonición de Pablo de no estar en yugo desigual con los no creyentes (2 Corintios 6:14) y el llamamiento en Apocalipsis a separarse de la confusión del mundo (Apocalipsis 18:4). Por otro lado, vemos a Jesús mezclándose con la gente en ocasiones sociales (Juan 2:1-13; Marcos 14:3-9), y se nos amonesta a no esconder nuestra luz ni convertirnos en sal inútil (Mateo 5:13-16). Muy a menudo los grupos cristianos han buscado seguir un conjunto de estas declaraciones o el otro, cuando en realidad el patrón bíblico nos debería llevar a aceptar ambos lados y las tensiones entre ellos en nuestras vidas.

La porción separatista de la paradoja ha llevado a la iglesia a establecer atmósferas de protección para sus jóvenes durante sus años formativos. Estas atmósferas se pueden ver en el desarrollo de escuelas religiosas y grupos de jóvenes cristianos. Estas agencias actúan como refugios en los cuales los jóvenes de familias cristianas pueden aprender habilidades, actitudes, valores y conocimiento sin ser devorados por la cosmovisión de la cultura mayor. La atmósfera en la cual se realizan estas actividades contribuye a la transmisión de la cultura cristiana a la siguiente generación. Los padres y miembros de iglesia están dispuestos a sostener financieramente tales programas, porque reconocen filosóficamente que estos programas difieren de los ambientes

culturales de la sociedad en general, y creen que la cosmovisión cristiana es la correcta en términos de metafísica, epistemología y axiología.

Mirado desde este punto de vista, la función de la escuela cristiana no debe ser una agencia de evangelismo para convertir a los no creyentes (aunque esto puede ser un resultado adicional) sino que debe ser una agencia que ayude a los jóvenes de hogares cristianos a encontrarse con Jesucristo y rendir sus vidas a él. Implícito en esta función está el entendimiento distintivo de que si la mayoría del grupo de alumnos en una escuela dada no acepta los valores cristianos, entonces el efecto de la escuela en términos de cristianismo queda grandemente coartado. La función conservadora de la educación cristiana, por lo tanto, es proveer una atmósfera de protección para el cuidado de los jóvenes cristianos, una atmósfera en la cual todos los valores, habilidades y aspectos del conocimiento se puedan enseñar desde la perspectiva de la filosofía cristiana.

Además de la función conservadora de la educación cristiana está su papel revolucionario. La gran comisión de Cristo de dar el evangelio, era que los cristianos fueran a todo el mundo, e hicieran discípulos de todas las naciones, y enseñaran a otras personas a observar todo lo que él había dicho (Mateo 28: 19, 20). La predicación del evangelio cambia la vida de las personas, y esto a su vez desacomoda las relaciones sociales y privadas (Mateo 10:34-39) a medida que las personas tratan de vivir vidas de acuerdo con los imperativos del evangelio y el punto de vista filosófico cristiano.

Las iglesias cristianas demasiado a menudo han sido vistas como bastiones conservadores en la sociedad, cuando en realidad deberían ser consideradas como agentes para recrear tanto a los individuos como a las sociedades en términos de los valores espirituales del cristianismo. Tanto la iglesia como sus escuelas, siguiendo el camino de los profetas, se pondrán del lado de la justicia social y de las actividades apropiadas que posibiliten al máximo que esa justicia se torne en una realidad.

La vida de Jesús se puede ver mejor desde la perspectiva del cambio que desde la de la conservación. Él fue el reformador de los reformadores, y su plataforma para la reforma fue la revelación del plan de Dios para la humanidad, que encontramos en la Biblia. Este libro se describe como una espada (Hebreos 4:12; Efesios 6:17), y es evidente que los cristianos han de usar su "arma" filosófica de manera agresiva. El cristianismo, tal cual lo presentó y vivió Jesús, es una fe que continuamente está a la ofensiva a medida que busca llevar a las personas a una mejor forma de vida. En resumen, el cristianismo es una creencia revolucionaria que busca no solamente cambiar al mundo sino eventualmente traer el presente orden mundial a su fin con la

llegada de Jesús en su segunda venida (Mateo 24:14; Juan 14:1-3).

La escuela cristiana tiene un papel que jugar en la tarea revolucionaria del cristianismo. Es preparar a los jóvenes para ser obreros evangélicos. Esto no significa, y debemos enfatizarlo, que todos serán educados para trabajar en la iglesia. Todos, sin embargo, serán educados para ser testimonios vivos del amor de Dios, no importa quién los emplee.

Como tal, la escuela cristiana se puede ver como un punto de partida para el activismo y obra misionera del cristianismo. Idealmente provee, no solamente el conocimiento planteado en el imperativo evangélico de la iglesia, sino actividades prácticas y orientadas hacia la comunidad general, que permiten a los alumnos desarrollar las habilidades necesarias para dar a la gente el mensaje de Jesús y desempeñar sus papeles individuales en el contexto de la iglesia de Dios en la tierra (1 Corintios 12:14-31). Edward Sutherland ha escrito que:

en el plan de Dios la escuela cristiana debería ser la guardería donde nazcan y se críen los reformadores, reformadores que saldrán de la escuela llenos de celo práctico y entusiasmo para tomar sus lugares como líderes de estas reformas.

En resumen, se puede decir que la función social de la escuela cristiana tiene tanto un aspecto conservador como uno revolucionario. La mezcla de estos dos roles ayuda al cristiano que va madurando a convertirse en alguien que esté en el mundo pero no sea del mundo. En esencia, la función de la escuela cristiana es educar a los jóvenes de la iglesia para el servicio a Dios y a su prójimo, en lugar de entrenarlos para servirse a ellos mismos a través de la adquisición de una "buena posición" y un ingreso confortable. Esto último, es cierto, puede ser el producto adicional de una educación cristiana, pero no es su propósito central.

El servicio a otros fue la esencia de la vida de Cristo, y es, por lo tanto, el blanco último en la educación cristiana. Considerado en el contexto del rol bíblico del creyente, la educación cristiana desarrollará cristianos que podrán relacionarse bien con otros en este mundo. Pero aun más importante, las escuelas cristianas educarán a los alumnos para ser ciudadanos del reino de los cielos.

RESUMEN DE LA TERCERA PARTE

La Parte III ha bosquejado un posible enfoque de la filosofía cristiana y sus implicaciones en la educación. Se señaló que el cristianismo actual está basado en creencias sobrenaturales, aunque existe en un contexto social permea-

do de premisas naturalistas.

Se sugirió que una de las necesidades esenciales de la educación cristiana es que se construya sobre el punto de vista cristiano de la realidad, la verdad y el valor. Esto significa que los educadores cristianos deben tener una clara comprensión de sus creencias básicas y de cómo esas creencias afectan su práctica educativa.

Además, notamos que la filosofía es un determinante sobresaliente, pero no el único, de la práctica educativa. El contexto social, económico y político modifica blancos posibles y preferidos y los educadores deben ser sabios al aplicar sus creencias básicas al mundo de cada día. La elección y la responsabilidad personal son, por lo tanto, elementos importantes tanto para los padres como para los profesionales de la educación a medida que buscan desarrollar ambientes educativos que satisfagan las necesidades de los niños con los cuales trabajan.

La existencia de un Dios-Creador es crucial para la filosofía cristiana, así como el gran conflicto entre el bien y el mal, la problemática humana, la confianza en la revelación personal de Dios en la Biblia y el carácter amante de Dios. Creer en estos elementos estimula la necesidad de una educación cristiana distintiva y forma la base de una serie de criterios concernientes a lo que es "importante" en esa educación.

Los alumnos y sus necesidades proveen el punto focal para la filosofía educativa cristiana y dirigen a los educadores hacia los blancos de la educación cristiana. Cada alumno es, en la perspectiva cristiana, una persona con potencial infinito. El ser humano fue creado a la imagen de Dios, cayó de esa posición, y Dios está buscando restaurar cada individuo a su estado original mediante el plan de redención. La educación cristiana es un agente que Dios envía para usar en su proceso restaurador.

Desde el punto de vista cristiano, el blanco de la educación es la restauración de la imagen de Dios en cada persona. La necesidad más grande de la humanidad es conocer a Jesucristo como Señor y Salvador. Además de esto, los individuos necesitan ser restaurados a una correcta relación con los demás seres humanos y consigo mismo. Solamente cuando se restauren estas relaciones las personas escaparán a su perdición, falta de significado y alienación inherentes a su condición caída.

El blanco redentor, restaurador y reconciliador de la educación cristiana provee el punto central para la evaluación del papel del maestro, el énfasis curricular, y la función social de la escuela. La tarea central del maestro, en este contexto, es "buscar y salvar a los perdidos" mediante la edificación de relaciones que nutran al alumno y le ayuden a descubrir tanto sus necesida-

des personales como ese camino mejor que se encuentra en Jesucristo. El currículo, con este blanco en mente, será visto desde la perspectiva de la verdad de Dios, se centrará en la mayor necesidad de la humanidad, e integrará todos los temas de estudio dentro del marco de las Escrituras. Un formato curricular tal elevará la unidad de toda la verdad en Dios, resaltará la cosmovisión cristiana, y ayudará a los alumnos a ver un significado unificado en sus estudios. Todos los aspectos del currículo en la educación cristiana encuentran su significado en Jesucristo; sin él no hay significado para la educación ni para la vida.

Las metodologías de enseñanza también centran su atención en el blanco restaurador y serán seleccionadas en base a su efectividad en la implementación de ese blanco. La relación solícita de los maestros con los alumnos es central en la metodología del ambiente educativo cristiano. Esto era crucial en el método de Jesús y está en el corazón de la obra de sus seguidores.

La función social de la escuela cristiana está, asimismo, fundada sobre su blanco restaurador y reconciliador. Esta función social se refleja en el aspecto conservador puesto que busca proveer una atmósfera de protección para los jóvenes en la cual pueden llegar a conocer a Cristo sin la indebida interferencia de las suposiciones no cristianas de la sociedad en general. La función social de la escuela cristiana se refleja también en su papel revolucionario, que busca proveer a los jóvenes cristianos el conocimiento y las habilidades que les permitirán compartir su experiencia cristiana con el mundo en general. El cristianismo es una religión de transformación y cambio tanto para el individuo como para las sociedades. Las escuelas cristianas se establecen para facilitar ese cambio.

La educación cristiana tiene otros blancos además de la reconciliación y la restauración de la imagen de Dios en sus alumnos. Por ejemplo, busca transmitir información y preparar a un pueblo para el mundo del trabajo. Estos blancos, sin embargo, se subordinan al blanco primario. La misma existencia de las instituciones educativas cristianas se debe a la creencia cristiana de que la vida no tiene significado fuera de Cristo, y que las personas no ganan nada si obtienen todo el mundo, adquieren toda la sabiduría, y tienen una vocación respetable, pero pierden sus almas. Desde esta perspectiva, los blancos educativos cristianos son más amplios que los de la educación secular, ya que la educación cristiana busca preparar a los jóvenes tanto para el mundo presente como para el venidero.

Notas:

1. G. C. Berkouwer, *Man: The Image of God* (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1962), p.9.
2. Trueblood, *Philosophy of Religion*, p. xiv.
3. Reinhold Niebuhr, *The Nature and Destiny of Man: A Christian Interpretation*, tomo 1 (New York: Charles Scribner's Sons, 1964), p. 13.
4. Berkouwer, *Man: The Image of God*, p. 63. Véase también pp. 75-77.
5. John Calvin, *Institutes of the Christian Religion*, libro 2, cap. 2:12.
6. Francis A. Schaeffer, *Escape from Reason* (Downer's Grove, IL: InterVarsity Press, 1968), p. 90.
7. Una discusión útil sobre la educación cristiana en términos de la reconciliación se encuentra en Ronald Habermas y Klaus Issler, *Teaching for Reconciliation: Foundations and Practice of Christian Educational Ministry* (Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1992), véase especialmente pp. 33-46.
8. Jim Wilhoit, *Christian Education and the Search for Meaning*, 2da ed. (Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1991), p. 61.
9. Lewis, *Mere Christianity*, p. 52.
10. Niebuhr, *The Nature and Destiny of Man*, tomo. 1, pp. 74-92.
11. Para una discusión profunda sobre los temas relacionados con el llamado a la enseñanza, véase Robert W Pazmiño, *By What Authority Do We Teach? Sources for Empowering Christian Educators* (Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1994).
12. F. F. Bruce, *The Epistle to the Ephesians* (Westwood, NJ: Fleming H. Revell Co., 1961), p. 85.
13. La Versión King James traduce *didaskalos* como "maestro" unas 47 veces. La Versión Revised Standard traduce esta palabra como "maestro" en cada caso.
14. Para una breve discusión de las metodologías de enseñanza de Jesús, refiérase a la sección de este capítulo titulada "Consideraciones Metodológicas".
15. "Porque ¿qué aprovechará al hombre, si ganare todo el mundo, y perdiere su alma?" (Mateo 16:26).
16. Edwin H. Rian, "The Need: A World View", en John Paul von Gruening, ed., *Toward a Christian Philosophy of Higher Education* (Philadelphia: Westminster Press, 1957), pp. 30,3 1; Herbert Welch, "The Ideals and Aims of the Christian College", en *The Christian College* (New York: Methodist Book Concern, 1916), p. 21.
17. C. B. Eavey, "Aims and Objectives of Christian Education", en J. Edward Hakes, ed., *An Introduction to Evangelical Christian Education* (Chicago: Moody Press, 1964), p. 62.
18. Para una buena presentación del maestro como modelo, véase Edlin, *The Cause of Christian Education*, 2da. ed., pp. 120-35.
19. Gene Garrick, "Developing Educational Objectives for the Christian School", en Paul A. Kienel, ed., *The Philosophy of Christian School Education*, 2da. ed. (Whittier, CA: Association of Christian Schools International, 1978), p. 73.
20. Welch, "The Ideals and Aims of the Christian College", pp. 23,22.
21. J. Crosby Chapman y George S. Counts, *Principles of Education* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1924), p. 498 (la cursiva es del autor).
22. Gloria Goris Stronks y Doug Blomberg, eds., *A Vision with a Task: Christian Schooling for Responsive Discipleship* (Grand Rapids; MI: Baker Books, 1993), p. 25.
23. Los comentarios de Martín Lutero sobre la enseñanza son interesantes a esta altura. "Si tuviera que dejar la predicación y mis otros deberes -escribió Lutero- no hay tarea que quisiera tener que la de un maestro de escuela. Porque sé que después del ministerio [pastoral] es la más útil, la mayor y la mejor; y no estoy seguro cuál de las dos es preferible. Porque es duro hacer que los viejos perros se tornen dóciles y que los viejos pícaros sean piadosos, pero es lo que el ministerio hace, y debe hacer, en gran parte, en vano; pero los árboles jóvenes, aunque algunos se quiebran en el proceso, se doblegan y entrenan con mayor facilidad. Por lo tanto se debe considerar que una de las más altas virtudes en la tierra es el entrenamiento fiel de los hijos de otros, que muy pocos padres hacen ellos mismos". Martín Lutero, "Sermon on the Duty of Sending Children to School", en *Luther on Education*, por E V N. Painter (Philadelphia: Lutheran Publication Society, 1889), p. 264.
24. Para la posición bíblica sobre la responsabilidad de enseñar en el hogar, véase Génesis 18:19;

Deuteronomio 4:9,10; 6:6,7; y Efesios 6:4.

25. Frank E. Gaebelien, "The Greatest Educational Force", *Christianity Today*, 8 (Agosto 28, 1964), pp. 28-29.

26. Las personas de éxito a menudo son promovidas a la siguiente posición más alta en la jerarquía organizacional, donde se pueden tornar incompetentes. Véase Laurence J. Peter y Raymond Hull, *The Peter Principle* (New York: William Morrow & Co., 1969).

27. Una discusión más completa sobre la primacía de la enseñanza se encuentra en mi artículo, "Reschooling Society: A New Road to Utopia", *Phi Delta Kappan*, 60 (Diciembre, 1978), pp. 289-91.

28. Frank E. Gaebelien, *The Pattern of God's Truth: Problems of Integration in Christian Education* (Chicago: Moody Press, 1968), p. 35.

29. Eavey, Aims and Objectives of Christian Education", p. 61.

30. Herbert Spencer, *Education. Intellectual, Moral, and Physical* (New York: D. Appleton and Company, 1909), pp. 1-87.

[31. Id. pp. 10-11.](#)

[32. Id. pp. 13-14.](#)

33. Id. pp. 84-86.

34. Id. p.63.

35. Mark Van Doren, *Liberal Education* (Boston: Beacon Press, 1959), p. 108.

36. Alfred North Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays* (New York: The Free Press, 1967), p. 7

37. C. P. Snow, *The Two Cultures and the Scientific Revolution* (New York: Cambridge University Press, 1959).

38. Gaebelien, "Toward a Philosophy of Christian Education", p. 41.

39. Gaebelien, *The Pattern of God's Truth*, p. 20.

40. John Henry Newman, *The Idea of a University* (Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1982), p. 19. Admite un Dios", escribió Newman, "e introducirás entre los temas de tu conocimiento, un concepto abarcante, encerrador, que absorberá todo otro concepto concebible". *Ibid*

41. Los lectores interesados en una discusión iluminadora de la interacción entre la ciencia y la religión encontrarán útiles los siguientes libros: Richard H. Bube, *The Human — A New Look at Science and the Christian Faith* (Waco, TX: Word Books, 1971), especialmente pp. 11-131; Charles E. Hummel, *The Galileo Connection: Resolving Conflicts Between Science and the Bible* (Downer's Grove, IL: InterVarsity Press, 1986).

42. Harry Blamires, *The Christian Mind* (London: S.P.C.K., 1963); Holmes, *All Truth is God's Truth*, p. 125. Para que los alumnos piensen en la cosmovisión desde una perspectiva cristiana, véase Arthur E Holmes, *Contours of a World View* (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1983); James W Sire, *Discipleship of the Mind. Learning to Love God in the Ways We Think* (Downer's Grove, IL: InterVarsity Press, 1990).

43. Arthur F. Holmes, *The Idea of a Christian College* (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1975), p. 26.

44. Clark, *A Christian Philosophy of Education*, p. 210.

45. Gaebelien, "Toward a Philosophy of Christian Education", p. 37.

46. Edlin, *The Cause of Christian Education*, pp. 64-66.

47. Una buena ayuda para leer con una perspectiva cristiana se encuentra en James W Sire, *How to Read Slowly. A Christian Guide to Reading with the Mind* (Downer's Grove, IL: Inter Varsity Press, 1978).

48. T. S. Eliot, "Religion and literature", en *The Christian Imagination*, ed. Leland Ryken (Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1981), pp. 148-50.

49. Virginia Lowell Graybill, "English literature", en *Christ and the Modern Mind*, ed. Robert W Smith (Downer's Grove, IL: InterVarsity Press, 1972), p. 21.

50. Citado en Frank E. Gaebelien, *The Christian, the Arts, and Truth: Regaining the Vision of Greatness* (Portland, OR: Multnomah Press, 1985), pp. 91-92. Para obtener una discusión informativa sobre la interacción del cristianismo con las artes, véase William D. Romanowski, *Pop Culture Wars: Religion and the Role of Entertainment in American Life* (Downer's Grove, IL: InterVarsity Press, 1966).

51. Gaebelien, "Toward a Philosophy of Christian Education", pp. 47-48. Véase Newman, *The Idea*

of a University, p. 54. Para tener la idea de Brunner sobre el tema, véase Emil Brunner *Man in Revolt*: Grand Rapids, MI: Eerdmans, 1953.

52. Para la discusión de Gaebelein sobre la integración del cristianismo y las matemáticas, véase *The Pattern of God's Truth*, pp. 576-4.

53. Para conocer una de las discusiones más sofisticadas de los aspectos prácticos de la integración de las ciencias, matemáticas y otras áreas con el cristianismo, véase Harold Heie y David L. Wolfe, *The Reality of Christian Learning: Strategies for Faith-Discipline Integration* (Grand Rapids, MI: Christian University Press and Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1987). Además de los puntos naturales de integración en la ciencia y las matemáticas, los maestros tendrán la oportunidad de integrar su fe con su especialidad académica a nivel personal a medida que se relacionan, con el espíritu de Jesús, con sus alumnos y contestan sus preguntas en cuanto al tema a mano, el significado religioso o dificultades personales.

54. Gaebelein, *The Pattern of God's Truth*, p. 87.

55. *Id.*, pp. 86-87n.

56. Maria Harris, *Fashion Me a People: Curriculum in the Church* (Louisville: Westminster/John Knox, 1989), p. 69, citado en Robert W Pazmiño, *Principles and Practices of Christian Education: An Evangelical Perspective* (Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1992), p. 112.

57. Arthur F. Holmes, *Shaping Character: Moral Education in the Christian College* (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1991), p. vii.

58. Ronald H. Nash, *The Closing of the American Heart What's Really Wrong with America's Schools* (Dallas: Probe Books, 1990), pp. 29-30.

59. Robert W. Pazmiño, *Foundational Issues in Christian Education: An Introduction in Evangelical Perspective*, 2da. ed. (Grand Rapids, MI: Baker Books, 1997), p. 99.

60. *Id.*, p. 101.

61. Stronks and Blomberg, eds., *A Vision with a Task*, pp. 15-38.

62. Schaeffer, *True Spirituality*, p.143.

63. *Id.*, p. 144.

64. Esto no significa que los seres humanos a menudo no actúen a nivel animal. Lamentablemente, es probablemente cierto que la mayoría de las personas viven casi todo el tiempo a nivel de sus tendencias animales (apetitos y pasiones) y pueden por lo tanto ser controlados por situaciones de reforzamiento. El punto es, sin embargo, que los individuos, si quisieran, pueden elevarse muy por encima de este nivel si están dispuestos a aceptar el poder del Espíritu Santo en sus vidas.

65. Hay dos puntos que se deben considerar cuando contemplamos este modelo: (1) la edad cronológica no está necesariamente correlacionada con la madurez moral, y (2) la línea del desarrollo moral no es derecha: tiene sus altibajos que varían con los individuos y con las habilidades y la dedicación de los adultos importantes en sus vidas.

66. Harro Van Bruimmelen, *Walking with God in the Classroom* (Burlington, Ontario: Welch Publishing, 1988), p. 34.

67. Nicholas Wolterstorff, *Educating for Responsible Action* (Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1980), pp. 15,14. Este libro establece el fundamento teórico para la metodología del aprendizaje de tendencia.

68. Oppewal, *Biblical Knowing and Teaching*, pp. 13-17.

69. Roy B. Zuck, *Teaching as Jesus Taught* (Grand Rapids, MI: Baker Books, 1995), p. 158. Este volumen y el acompañante, *Teaching as Paul Taught* (Grand Rapids, MI: Baker Books, 1998), proveen el análisis más abarcante sobre enseñanza bíblica disponible en la literatura contemporánea sobre el tema.

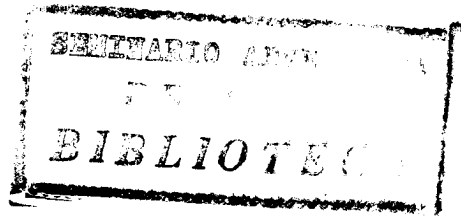
70. J. M. Price, *Jesus the Teacher* (Nashville: The Sunday School Board of the Southern Baptist Convention, 1946), p. 101.

71. John Sutherland Bonnell, *Psychology for Pastor and People*, ed. rev. (New York: Harper & Brothers, 1960), pp. 71-72.

72. John A. Marquis, *Learning to Teach from the Master Teacher* (Philadelphia: The Westminster Press, 1925), p. 29.

73. Una autoprofecía es una profecía que causa su propio cumplimiento y tiene su base en la expectativa. Esta teoría sostiene que en muchas situaciones, si no en todas, las personas tienden a hacer lo que se espera de ellas.

74. Chapman y Counts, *Principles of Education*, pp. 601-2.
75. George S. Counts, *The Soviet Challenge to America* (New York: John Day Co., 1931), pp. 66-67.
76. E.A. Sutherland, *Studies in Christian Education* (Leominster, MA: The Eusey Press, 1952), p. 72.



Otra palabra al lector

HA LLEGADO AL FINAL DE ESTE LIBRO, pero esperamos que este logro será el comienzo de la elaboración de su propia filosofía personal. Elaborar una filosofía personal tanto para la vida como para la educación es un proceso continuo de pensamiento y práctica que se torna más enriquecedor, más profundo, y más significativo cuando se continúa creciendo en el conocimiento de Jesucristo y a medida que se desarrollan formas más efectivas de transmitir sus caminos, su conocimiento, y sus valores a otros. El cristiano viviente es un cristiano pensante.

Ahora usted debe pretender que entiende la filosofía y la educación y por lo tanto puede avanzar hacia cosas más importantes. Su filosofía es una parte integral de quién es y de todo lo que hace. Su crecimiento en esta área, así como en otras del quehacer humano, no terminará sino en la eternidad de Dios. No hay finalización para ser cristiano. La grandeza del Dios-Creador continuará desafiándole a medida que obtenga nuevas comprensiones de la realidad, la verdad, y el valor, y a medida que continúe educando a las personas a la luz de su mayor necesidad: Jesucristo.

Bibliografía

- Adler, Mortimer J. "The Crisis in Contemporary Education." *Social Frontier* 5 (February 1939): 140-45.
- . "In Defense of the Philosophy of Education." In *Philosophies of Education*. National Society for the Study of Education, Forty-first Yearbook, Part I. Chicago: University of Chicago Press, 1942.
- . *Paideia Problems and Possibilities*. New York: Macmillan Publishing Co., 1983.
- . *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. New York: Macmillan Publishing Co., 1982.
- ed. *The Paideia Program: An Educational Syllabus*. New York: Macmillan Publishing Co., 1984.
- Alexander, H. A. "After the Revolution, the Normative Revival in Post-Analytic Philosophy of Education," in *Philosophy of Education 1992: Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*.
- Aquinas, Thomas. *Summa Theologica*. 3 vols. Translated by Fathers of the English Dominican Province. New York: Benziger Bros., 1947.
- Barrett, William. *Irrational Man: A Study in Existential Philosophy*. Garden City NY: Anchor Books, 1962.
- Berkouwer, G. C. *Man: The Image of God*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1962.
- Bernstein, Richard J. "The Resurgence of Pragmatism." *Social Research* 59 (Winter 1992): 813-40.
- Bestor, Arthur E. *Educational Wastelands: The Retreat from Learning in Our Public Schools*. Urbana, IL: The University of Illinois Press, 1953.
- . *The Restoration of Learning: A Program for Redeeming the Unfulfilled Promise of American Education*. New York: Alfred A. Knopf, 1955.
- Blamires, Harry. *The Christian Mind*. London: S.P.C.K., 1963.
- . *Recovering the Christian Mind: Meeting the Challenge of Secularism*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1988.
- Bloom, Allan. *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster, 1987.
- Bonino, Jose Miguez. *Doing Theology in a Revolutionary Situation*. Philadelphia: Fortress Press, 1975.
- Bonnell, John Sutherland. *Psychology for Pastor and People*. Rev. ed. New York: Harper & Brothers, 1960.
- Bowers, C. A. *Elements of a Post-Liberal Theory of Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1987.
- Brameld, Theodore. *Education as Power*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1965.
- . *Education for the Emerging Age*. New York: Harper & Row, 1961.
- . *Patterns of Educational Philosophy*. New York: Harcourt, Brace & World, 1950.
- . *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1956.
- Broudy Harry S. *Building a Philosophy of Education*. 2d ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1961.
- . *The Uses of Schooling*. New York: Routledge, 1988.
- . "What Schools Should and Should Not Teach," *Peabody Journal of Education*, October 19-6. pp. 31-38.
- Brubacher John S. *Modern Philosophies of Education*. 4th ed. New York: McGraw-Hill Co., 1969.
- Bruce, F.F. *The Epistle to the Ephesians*. Westwood, NJ: Fleming H. Revell, 1961.

- Brunner, Emile. *Man in Revolt: A Christian Anthropology*. Philadelphia: Westminster Press, 1947.
- Bube, Richard H. *The Human guest: A New Look at Science and the Christian Faith*. Waco, TX: Word Books, 1971.
- Buber, Martin. *Between Man and Man*. London: Kegan Paul, 1947.
- Burt, Edwin A. *In Search of Philosophic Understanding*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Co., 1980.
- Butler, J. Donald. *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*. 3d ed. New York: Harper & Row, 1968.
- . *Idealism in Education*. New York: Harper & Row, 1966.
- Calvin, John. *Institutes of the Christian Religion*, 2 vols. Translated by Ford Lewis Battles. Edited by John T McNeill. Philadelphia: Westminster Press, 1960.
- Camus, Albert. *The Myth of Sisyphus and Other Essays*. Translated by Justin O'Brien. New York: Vintage Books, 1955.
- Carper, James C., and Hunt, Thomas C., eds. *Religious Schooling in America*. Birmingham, AL: Religious Education Press, 1984.
- Chambliss, J. J., ed. *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. New York: Garland Publishers, 1996.
- Chapman, J. Crosby, and Counts, George S. *Principles of Education*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1924.
- Clark, Gordon H. A. *Christian Philosophy of Education*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1946.
- Clouser, Roy A. *The Myth of Religious Neutrality: An Essay on the Hidden Role of Religious Belief in Theories*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1991.
- Coleman, James S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1966.
- College Board. *Academic Preparation for College*. New York: The College Board, 1983.
- Conant, James B. *The American High School Today*. New York: McGraw-Hill Book Co., 1959.
- Cone, James H. A. *Black Theology of Liberation*, 2d ed. Maryknoll, NY: Orbis Books, 1986.
- Copleston, Frederick. *Contemporary Philosophy: Studies of Logical Positivism and Existentialism*. Rev ed. London: Search Press, 1972.
- Counts, George S. *Dare the School Build a New Social Order?* New York: John Day Co., 1932.
- . *Education and American Civilization*. New York: Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications, 1952.
- . *Education and the Foundations of Human Freedom*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962.
- . *The Soviet Challenge to America*. New York: John Day Co., 1931.
- Cremin, Lawrence A. *The Genius of American Education*. New York: Vintage Books, 1965.
- . *Public Education*. New York: Basic Books, 1976.
- . *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 187&1957*. New York: Vintage Books, 1964.
- Dennison, George. *The Lives of Children*. New York: Random House, 1969.
- Derrida, Jacques. *On Grammatology*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1976.
- Dewey, John. *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Co., 1934.
- . *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company, 1916.
- . *Experience and Education*. New York: The Macmillan Company, 1938.
- . *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. New ed. New York: D. C. Heath and Co., 1933.
- . *The School and Society*. Rev ed. Chicago: University of Chicago Press, 1915.
- Diggins, John Patrick. *The Promise of Pragmatism: Modernism and the Crisis of Knowledge and Authority*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- Ditmanson, Harold H.; Hong, Howard V; and Quanbeck, Warren A., eds. *Christian Faith and the Liberal Arts*. Minneapolis: Augsburg Publishing House, 1960.
- Doll, William E., Jr. *A Post-modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.
- Eavey C. B. "Aims and Objectives of Christian Education." In *An Introduction to Evangelical*

- Christian Education*. Edited by J. Edward Hakes. Chicago: Moody Press, 1964.
- Edlin, Richard J. *The Cause of Christian Education*. 2d ed. Northport, AL: Vision Press, 1998.
- Eliot, T. S. "Religion and Literature." In *The Christian Imagination: Essays in Literature and the Arts*. Edited by Leland Ryken. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1981.
- Falwell, Jerry. *Listen, America!* Garden City, NY: Doubleday & Co., 1980.
- Feinberg, John S. *The Many Faces of Evil: Theological Systems and the Problem of Evil*. Grand Rapids, MI: Zondervan Publishing House, 1994.
- Fletcher, Joseph. *Situation Ethics: The New Morality*. Philadelphia: The Westminster Press, 1966.
- Foucault, Michel. *The Archeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon Books, 1972.
- Frankl, Viktor E. *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*. New York: Washington Square Press, 1963.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Seabury Press, 1968.
- Gaarder, Jostein. *Sophie's World: A Novel About the History of Philosophy*. [London]: Phoenix House, 1995.
- Gaebelein, Frank E. *The Christian, The Arts, and Truth: Regaining the Vision of Greatness*. Portland, OR: Multnomah Press, 1985.
- "The Greatest Educational Force." *Christianity Today* 8 (August 28, 1964): 28-29. *The Pattern of God's Truth: Problems of Integration in Christian Education*. Chicago: Moody Press, 1968.
- "Toward a Philosophy of Christian Education." In *An Introduction to Evangelical Christian Education*. Edited by J. Edward Hakes. Chicago: Moody Press, 1964.
- Gardner, John W. *Self-Renewal: The Individual in the Innovative Society*. New York: Harper & Row, 1964.
- Garrick, Gene. "Developing Educational Objectives for the Christian School." In *The Philosophy of Christian School Education*, 2d ed. Edited by Paul A. Kienel. Whittier CA: Association of Christian Schools International, 1978.
- Geisler, Norman L. *The Roots of Evil*. Grand Rapids, MI: Zondervan Publishing House, 1978.
- Geisler, Norman L., and Watkins, William D. *Worlds Apart: A Handbook of World Views*. 2d ed. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1989.
- Giroux, Henry A. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press, 1997.
- Glasser, William. *Schools Without Failure*. New York: Harper & Row, Perennial Library, 1975.
- Graybill, Virginia Lowell. "English Literature." In *Christ and the Modern Mind*. Edited by Robert W. Smith. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1972.
- Greene, Maxine. *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co., 1973.
- Grenz, Stanley J. *A Primer on Postmodernism*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Pub. Co., 1996.
- Gross, Beatrice, and Gross, Ronald, eds. *The Great School Debate: Which Way for American Education?* New York: Simon & Shuster, 1985.
- Gutek, Gerald L. *Philosophical and Ideological Perspectives in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1988.
- Gutierrez, Gustavo. *A Theology of Liberation: History, Politics, and Salvation*, rev. ed. Maryknoll, NY: Orbis Books, 1988.
- Habermas, Ronald, and Issler, Klaus. *Teaching for Reconciliation: Foundations and Practice of Christian Educational Ministry*. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1992.
- Heie, Harold, and Wolfe, David L., eds. *The Reality of Christian Learning: Strategies for Faith-Discipline Integration*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1987.
- Henry, Carl F. H. *Christian Personal Ethics*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1957.
- Heslop, Robert D. "Analytic Philosophy," in *Philosophy of Education: An Encyclopedia*, ed. J. J. Chambliss. New York: Garland Publishing, 1996.
- Hick, John. *Evil and the God of Love*. Rev. ed. New York: Harper & Row, 1978.
- Hilgard, Ernest R., and Bower, Gordon H. *Theories of Learning*. 3d ed. New York: Appleton-Century-

- Crofts, 1966.
- Hill, Brian V *Faith at the Blackboard: Issues Facing the Christian Teacher*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1982.
- Hirsch, E. D., Jr. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, updated and expanded ed. New York: Vintage Books, 1988.
- . *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. New York: Doubleday, 1996.
- Hocking, William Ernest. *Types of Philosophy*. 3d ed. New York: Charles Scribner's Sons, 1959.
- Holmes, Arthur F. All Truth Is God's Truth. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1977.
- . *Contours of a World View*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1983.
- . *Faith Seeks Understanding. A Christian Approach to Knowledge*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1971.
- . *The Idea of a Christian College*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1975.
- . *Shaping Character, Moral Education in the Christian College*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1991.
- Holt, John. *Freedom and Beyond*. New York: Dell Publishing Co., Laurel Edition, 1972.
- . *How Children Fail*. New York: Pitman Publishing Corp., 1964.
- Home, Herman Harrell. *The Democratic Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Co., 1932.
- . "An Idealistic Philosophy of Education." *In Philosophies of Education*. National Society for the Study of Education, Forty-first Yearbook, Part I. Chicago: University of Chicago Press, 1942.
- . *The Philosophy of Christian Education*. New York: Fleming H. Revell Co., 1937.
- Hummel, Charles E. *The Galileo Connection: Resolving Conflicts between Science & the Bible*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1986.
- Hutchins, Robert M. *The Conflict in Education*. New York: Harper & Brothers, 1953.
- . *The Higher Learning in America*. New Haven, CT: Yale University Press, 1936.
- . *The Learning Society*. New York: New American Library, 1968.
- Illich, Ivan. *Deschooling Society*. New York: Harper & Row, 1970.
- et al. *After Deschooling, What?* New York: Harper & Row, Perennial library, 1973.
- James, William. *Essays In Pragmatism*. Edited by Alburey Castell. New York: Hafner Publishing Co., 1948.
- . *Pragmatism*. New York: Longmans, Green, and Co., 1907.
- Jencks, Christopher et al. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Harper & Row, 1972.
- Jervis, Kathe, and Montag, Carol, eds. *Progressive Education for the 1990s: Transforming Practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1991.
- Kaplan, Abraham. *The New World of Philosophy*. New York: Random House, 1961.
- Kaufmann, Walter. *Existentialism from Dostoevsky to Sartre*. Rev. ed. New York: New American Library, 1975.
- Keniston, Kenneth et al. *All Our Children. The American Family under Pressure*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- Kincheloe, Joe L. *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking: Mapping the Postmodern*. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1993.
- Kneller, George. *Existentialism and Education*. New York: John Wiley & Sons, 1958.
- . *Introduction to the Philosophy of Education*. 2d ed. New York: John Wiley & Sons, 1971.
- Knight, George R. "How Did the Galaxies Come into Existence?" *These Times*, September 1, 1978, pp. 8-12.
- . "Reschooling Society: A New Road to Utopia." *Phi Delta Kappan* 60 (December 1978):289-91.
- . "The Transformation of Change and the Future Role of Education." *Philosophic Research and Analysis* 8 (Early Spring 1980): 10-11.
- Kohl, Herbert R. *The Open Classroom: A Practical Guide to a New Way of Teaching*. New York: New York Review, 1969.
- . *36 Children*. New York: New American Library, 1967.
- Kozol, Jonathan. *Death at an Early Age*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1967.

- . *Free Schools*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1972.
- Kraemer, Hendrik. *Why Christianity of All Religions?* Translated by Hubert Hoskins. Philadelphia: The Westminster Press, 1962.
- LaHaye, Tim. *The Battle for the Mind*. Old Tappan, NJ: Fleming H. Revell, 1980.
- Lambert, Ian, and Mitchell, Suzanne, eds. *The Crumbling Walls of Certainty: Towards a Christian Critique of Postmodernity and Education*. Sydney: Centre for the Study of Australian Christianity, 1997.
- Land, Gary. "The Challenge of Postmodernism." *Dialogue* 8:1:5-8.
- Laska, John A. *Schooling and Education: Basic Concepts and Problems*. New York: D. Van Nostrand Company, 1976.
- Lewis, C. S. *Mere Christianity*. New York: The Macmillan Company, 1960.
- Lucas, Christopher J., ed. *Challenge and Choice in Contemporary Education: Six Major Ideological Perspectives*. New York: Macmillan Publishing Co., 1976.
- Luther, Martin. "Sermon on the Duty of Sending Children to School." In *Luther on Education*, by E. V. N. Painter. Philadelphia: Lutheran Publication Society, 1889.
- Lytard, Jean-Francois. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Maritain, Jacques. *Education at the Crossroads*. New Haven, CT: Yale University Press, 1943.
- Marler, Charles D. *Philosophy and Schooling*. Boston: Allyn and Bacon, 1975.
- Marquis, John A. *Learning to Teach from the Master Teacher*. Philadelphia: The Westminster Press, 1925.
- Martin, Wm. Oliver. *Realism in Education*. New York: Harper & Row, 1969.
- McLaren, Peter. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, 3d ed. New York: Longman, 1998.
- Morris, Charles. *Varieties of Human Value*. Chicago: The University of Chicago Press, 1956.
- Morris, Leon. *I Believe in Revelation*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1976.
- Morris, Van Cleve. *Existentialism in Education: What it Means*. New York: Harper & Row, 1966.
- . *Philosophy and the American School*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1961.
- Nash, Paul. *Models of Man: Explorations in the Western Educational Tradition*. New York: John Wiley & Sons, 1968.
- Nash, Paul; Kazamias, Andreas M.; and Perkinson, Henry J. *The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought*. New York: John Wiley & Sons, 1966.
- Nash, Ronald H. *The Closing of the American Heart. What's Really Wrong with America's Schools*. [Dallas]: Probe Books, 1990.
- National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1983.
- Neff, Frederick C. *Philosophy and American Education*. New York: The Center for Applied Research in Education, 1966.
- Neill, A. S. *Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing Co., 1960.
- Newman, John Henry. *The Idea of a University*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1982.
- Niebuhr, H. Richard. *Christ and Culture*. New York: Harper & Brothers, Torchbook ed., 1956.
- Niebuhr, Reinhold. *The Nature and Destiny of Man: A Christian Interpretation*. 2 vols. New York: Charles Scribner's Sons, 1964.
- Noddings, Nel. *The Challenge to Care in Schools.-An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1992.
- Nygren, Anders. *Agape and Eros*. Translated by Philip S. Watson. Philadelphia: Westminster Press, 1953.
- O'Neill, William E. *Educational Ideologies: Contemporary Expressions of Educational Philosophy*. Santa Monica, CA: Goodyear Publishing Co., 1981.
- Oppewal, Donald. *Biblical Enowing and Teaching*. Calvin College Monograph Series. Grand Rapids, MI: Calvin College, 1985.
- Ornstein, Allan C. *An Introduction to the Foundations of Education*. Chicago: Rand McNally College Publishing Co., 1977.

- Ozmon, Howard, and Craver, Sam. *Philosophical Foundations of Education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co., 1976.
- Painter, E V N. *Luther on Education*. Philadelphia: Lutheran Publication Society, 1889.
- Pazmiño, Robert W By *What Authority Do We Teach? Sources for Empowering Christian Educators*. Grand Rapids, MI: Baker Books, 1994.
- . *Foundational Issues in Christian Education: An Introduction in Evangelical Perspective*, 2d ed. Grand Rapids, MI: Baker Books, 1997.
- . *Principles and Practices of Christian Education: An Evangelical Perspective*. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1992.
- Perkinson, Henry J. *The Imperfect Panacea: American Faith in Education, 1865-1976*. 2d ed. New York: Random House, 1977.
- Peter, J. Laurence, and Hull, Raymond. *The Peter Principle*. New York: William Morrow and Co., 1969.
- Peters, R. S. *Ethics and Education*. London: George Allen & Unwin, 1966.
- Plato. *The Dialogues*. 4 vols. Translated by B. Jowett. New York: Charles Scribner's Sons, 1872.
- Postman, Neil, and Weingartner, Charles. *The School Book. For People Who Want to Know What All the Hollering Is About*. New York: Dell Publishing Co., 1973.
- Powell, John. *The Secret of Staying in Love*. Niles, IL: Argus Communications, 1974.
- Pratte, Richard. *Philosophy of Education: Two Traditions*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, Publisher, 1992.
- Price, J. M. *Jesus the Teacher*. Nashville: The Sunday School Board of the Southern Baptist Convention, 1946.
- Ramm, Bernard. *Offense to Reason: A Theology of Sin*. San Francisco: Harper & Row, 1985.
- . *The Pattern of Religious Authority*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Co., 1959.
- Rian, Edwin H. "The Need: A World View." In *Toward a Christian Philosophy of Higher Education*. Edited by John Paul von Gruening. Philadelphia: Westminster Press, 1957.
- Rich, John Martin. *Education and Human Values*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co., 1968.
- Rickover, H. G. *American Education - A National Failure: The Problem of Our Schools and What We Can Learn from England*. New York: E. P. Dutton & Co., 1963.
- . *Education and Freedom*. New York: E. P. Dutton & Co., 1960.
- Rogers, Carl R. *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co., 1969.
- . *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1961.
- Romanowski, William D. *Pop Culture Wars: Religion and the Role of Entertainment in American Life*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1996.
- Rookmaaker, H. R. *Art Needs No Justification*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1978.
- . *Modern Art and the Death of a Culture*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1971.
- Rorty Richard. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1979.
- Rousseau, Jean Jacques. *Emile, or On Education*. Translated by Allen Bloom. New York: Basic Books, 1979.
- Ryken, Leland. *Culture in Christian Perspective. A Door to Understanding and Enjoying the Arts*. Portland, OR: Multnomah Press, 1986.
- ed. *The Christian Imagination: Essays on Literature and the Arts*. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1981.
- Sartre, Jean-Paul. *Existentialism and Human Emotions*. New York: Philosophical Library, 1957.
- Schaeffer, Francis A. *Art and the Bible: Two Essays*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1973.
- . *Escape from Reason*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1968.
- . *He Is There and He Is Not Silent*. Wheaton, IL: Tyndale House, 1972.
- . *True Spirituality*. Wheaton, IL: Tyndale House, 1971.
- Schofield, Harry. *The Philosophy of Education: An Introduction*. London: George Allen & Unwin, 1972.
- Schumacher, E. E. *A Guide for the Perplexed*. New York: Harper & Row, 1977.
- . *Small is Beautiful: Economics as if People Mattered*. New York: Harper & Row, 1973.

- Searle, John R. *The Construction of Social Reality*. New York: The Free Press, 1995.
- Seeveld, Calvin. "Christian Art." In *The Christian Imagination: Essays on Literature and the Arts*. Edited by Leland Ryken. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1981.
- Shane, Harold G. *The Educational Significance of the Future*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 1973.
- Shermis, S. Samuel. *Philosophic Foundations of Education*. New York: D. Van Nostrand Company, 1967.
- Shot, Ira. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- Silberman, Charles E. *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*. New York: Vintage Books, 1970.
- Sire, James W. *Discipleship of the Mind. Learning to Love God in the Ways We Think*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1990.
- . *How to Read Slowly. :A Christian Guide to Reading With the Mind*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1978.
- . *The Universe Next Door: A Basic Worldview Catalog*, 3d ed. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1997.
- Skinner, B. E. *About Behaviorism*. New York: Vintage Books, 1976.
- . *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Alfred A. Knopf, 1971.
- . *Science and Human Behavior*. New York: The Macmillan Co., 1953.
- . *Walden Two*. New York: The Macmillan Co., 1948.
- Slattery Patrick. *Curriculum Development in the Postmodern Era*. New York: Garland Publishing, 1995.
- Sleeter, Christine E. *Multicultural Education as Social Activism*. Albany, NY: State University of New York Press, 1996.
- Smith, Philip G. *Philosophy of Education: Introductory Studies*. New York: Harper & Row, 1965.
- Snow, C. E. *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. New York: Cambridge University Press, 1959.
- Soltis, Jonas E. *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*. 2d ed. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co., 1978.
- Spencer, Herbert. *Education: Intellectual, Moral, and Physical*. New York: D. Appleton and Company, 1909.
- Stronks, Gloria Goris, and Blomberg, Doug, eds. *A Vision With a Task: Christian Schooling for Responsive Discipleship*. Grand Rapids, MI: Baker Books, 1993.
- Stretch, Bonnie Barrett. "The Rise of the 'Free School.'" In *Curriculum: quest for Relevance*. 2d ed. Edited by William Van Til. Boston: Houghton Mifflin Co., 1974.
- Sutherland, E.A. *Studies in Christian Education*. Leominster, MA: The Eusey Press, 1952.
- Task Force on Education for Economic Growth. *Action for Excellence*. Denver: Education Commission of the States, 1983.
- Thorndike, Edward L. "The Nature, Purposes, and General Methods of Measurement of Educational Products." In *The Measurement of Educational Products*. National Society for the Study of Education, Seventeenth Yearbook, Part 11. Bloomington, IL: Public School Publishing Co., 1918.
- Tillich, Paul. "Existential Aspects of Modern Art." In *Christianity and the Existentialists*. Edited by Carl Michalson. New York: Charles Scribner's Sons, 1956.
- Titus, Harold, and Smith, Marilyn S. *Living Issues in Philosophy*. 6th ed. New York: D. Van Nostrand Co., 1974.
- Toffler, Alvin. *Future Shock*. New York: Random House, 1970.
- . *Power Shift. Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century*. New York: Bantam Books, 1990.
- . *The Third Wave*. New York: Bantam Books, 1980.
- ed. *Learning for Tomorrow. The Role of the Future in Education*. New York: Vintage Books, 1974.
- Trueblood, David Elton. *General Philosophy*. New York: Harper & Row, 1963.
- . *Philosophy of Religion*. New York: Harper & Row, 1957.

- . *A Place to Stand*. New York: Harper & Row, 1969.
- Unamuno, Miguel de. *Tragic Sense of Life*. Translated by [L. E. C. Fitch](#). New York: Dover Publications, 1954.
- Van Brummelen, Harro. *Walking With God in the Classroom*. Burlington, Ontario: Welch Publishing, 1988.
- Van Doren, Mark. *Liberal Education*. Boston: Beacon Press, 1959.
- Walsh, Brian J. "Education in Precarious Times: Postmodernity and a Christian World View," in Ian Lambert and Suzanne Mitchell, eds. *The Crumbling Walls of Certainty: Towards a Christian Critique of Postmodernity and Education*. Sydney: Centre for the Study of Australian Christianity, 1997.
- Walsh, Brian J., and Middleton, J. Richard. *The Transforming Vision: Shaping a Christian World View*. Downers Grove, IL: InterVarsity Press, 1984.
- Warnock, Mary. *Ethics Since 1900*. 3d ed. New York: Oxford University Press, 1978.
- Wayson, William W et al. *Up From Excellence: The Impact of the Excellence Movement on Schools*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1988.
- Welch, Herbert. "The Ideals and Aims of the Christian College." In *The Christian College*. New York: Methodist Book Concern, 1916.
- Wenham, John W. *The Enigma of Evil: Can We Believe in the Goodness of God?* Grand Rapids, MI: Zondervan Publishing House, 1985.
- White, Ellen G. *Education*. Mountain View, CA: Pacific Press Publishing Association, 1903.
- Whitehead, Alfred North. *The Aims of Education and Other Essays*. New York: The Free Press, 1967.
- Wild, John. *The Challenge of Existentialism*. Bloomington, IN: University Press, 1955.
- Wilhoit, Jim. *Christian Education and the Search for Meaning*, 2d ed. Grand Rapids, MI: Baker Book House, 1991.
- Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Translated by D. E Pears and B. E McGuinness. London: Routledge and Kegan Paul, 1961.
- Wolterstorff, Nicholas. *Art In Action: Toward a Christian Aesthetic*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1980.
- . *Educating for Responsible Action*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1980.
- Zahorik, John A. *Constructivist Teaching*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1995.
- Zuck, Roy B. *Teaching as Jesus Taught*. Grand Rapids, MI: Baker Books, 1995.
- . *Teaching as Paul Taught*. Grand Rapids, MI: Baker Books, 1998.

Índice temático y de nombres

A

- A priori, definición, 35
 A posteriori, definición, 36
 Absolutismo, limitado vs ilimitado, 197-198
 Absurdo, realidad como, 92, 98, 99
 Académica, libertad, 191
 Addams, Jane, 116
 Adler, Mortimer J., 52,69,127-131
 Agape,195,196
 Agnosticismo, 34
 Agustín, 58
 Amor al yo, 195, 208 (nota 26)
 Amor, definición, 195,196
 Análisis, como actividad filosófica, 21, 22
 Análisis lingüístico, 159
 Anarquía educacional, 149-151
 Anormalidad del orden social, 152, 193, 212, 232, 236
 Antinomianismo, 197
 Antropología, como un aspecto de la metafísica, 32
 Aristóteles, 5, 64, 65, 72, 128,158
 Arte: y responsabilidad cristiana, 201-204; relacionado con la cosmovisión del artista, 202-204
 Asociación de Educación Progresiva, 117
 Aspectos físicos de la educación, 239-241
 Ateísmo, 31, 32
 Aula abierta, 124-125
 Auto control, dominio propio, un objetivo de la educación, 245-248
 Autoprofecía, 262 (nota 73)
 Autoridad, como fuente del conocimiento, 37
 Axiología, (Véase también, valores): definición, 42; intereses y conceptos, 42-47; educación y, 46,47; necesidad de reconstruir la, 46

B

- Bacon, Francis, 64
 Bagley, William, 132
 Barr, Stringfellow, 127
 Berkeley, George, 58,60
 Berkower, G. C., 210
 Bestor,Arthur, 132,134
 Biblia: metodología de la enseñanza, 249,250; autoridad cristiana básica, 188; función en el currículo, 230,233; fuente exhaustiva de verdad, 230; provee un marco epistemológico, 186,187,237-239; propósito de, 196
 Blamires, Harry, 230
 Blomberg, doug, 221, 245
 Bloom, Allan, 127
 Bode, Boyd H., 117
 Bowers, C.A., 111
 Brameld, Theodore, 138
 Breed, Frederick, 132
 Broudy, Harry, S., 64.67
 Brubacher, John, 176
 Bruce, E f., **216**
 Buber. Martin, 90
 Buda.184.185

Butler, J. Donald, 32, 59

Caída del hombre: concepto cristiano de, 186, 193, 201, 210-211, 215,238,240; teorías humanistas y conductistas no cuentan, 151-153
Cambio, realidad básica y, 80-82
Cambio social, enseñanza para el, 136-145
Camus,Albert, 90,99
Caverna, alegoría de la, 59
Childs, John L.,117
Ciencia (véase también empirismo): el currículo cristiano y la, 238-239; metafísica y, 29-30
Círculo de Viena, 159
Clarificación, filosofía analítica y, 157,158,160-162
Clark, Gordon, H.,174,174,231
Clásicos, escritores 126, 127, 130
Clasificación, funciones y límites, 56, 57
Coherencia, teoría de la: definición, 39,40; idealismo y, 42,60
Coleman, James, 28 (nota 16)
Combs,Arthur, 122
Comenio, Juan Amos, 67
Comisión de la excelencia en educación, 44, 133
Competición vs cooperación, 121
Comportamiento, modificación, 142-149
Comprensión, como actitud filosófica, 24
Compte, Augusto. 103,145 159
Conciencia de sí mismo, como actitud filosófica, 23
Condicionamiento, 146
Conductismo: fondo histórico de, 145-147; crítica del, 151-152; realismo y, 66,145-146
Conflicto de los siglos: en el arte, 201, 202; en la epistemología, 191; en el currículo, 240; en la naturaleza humana, 211-212, 215; en la naturaleza, 193 189-190
Confucio, 185
Construcción del conocimiento, 105, 110, 143
Conversión, educación como, 218
Copérnico,82
Cosmología, como un aspecto de la metafísica, 31
Cosmos: deterioro y muerte en, 183; cordialidad del, 180,181; infinitud del, 181; inteligibilidad del, 34,180
Counts, George S., 43,117,138-141,221, 253
Craver, Sam, 148
Creador, necesidad racional de un, 181-184
Cremin, Lawrence, 20,28
Cristiana, filosofía de la (véase filosofía de la educación cristiana)
Cristo, centro de la educación cristiana, 244,245; no legalista o antinomianista, 197,198; métodos de enseñanza, 249-252; singularidad de, 184-186; uso de las dinámicas de la estética, 45
Crítica, pedagogía, 142-145
Cultural, alfabetismo, 134
Currículo nulo, 242-243
Currículo: Cristiano: Biblia y, 230; no una adaptación del secular, 237
Currículo: equilibrado, 239-241; informal, 241-243; integración y subjetividad en el, 229-239; nulo, 241-262; de elección, 95; de experiencia, 86; del mundo de la mente, 62; del mundo físico, 67; del mundo racional, 72,73

D

Darwinismo, 74,80
Declaraciones analíticas, 70,71
Declaraciones sintéticas, 71
Deconstrucción, 107

Deísmo, 31, 184
 Dennison, George, 123
 Derrida, Jacques, 106,107
 Descartes, René, 58
 Desescolarización,149-151
 Dewey, John, 80-87,116-121
 Diez Mandamientos, 84,195-196,198-199
 Dilema metafísico-epistemológico, 41, 192
 Dios: palabra sin sentido hasta que se define, 182; como Creador, 182; auto revelación de, 184-186, 188-190; fuente de verdad, 191, 229
 Disciplina: interna vs externa, 231; mental, 71-74,129,130
 Doll, William E., 109, 11
 Dolor, problema del, 183

E

Eavey C. B., 218,224
 Eclecticismo, 232
 Educación: definición, 26; un agente de transmisión cultural, 252, 253; preparación para la vida, 131; más amplia que la escolar, 26, 27
 Educación cristiana: su papel conservador y revolucionario, 253-256; necesidad de una genuina, 173,174
 Educación liberal, 15,128
 Educación vocacional, 129, 131, 240
 Educación católico romana, 69,127-128
 Educador (véase también maestro): definición amplia, 27; responsabilidad profesional del, 177, 178, 205, 206, 257, 258; entrenamiento del, 20
 Elección, libertad de, 86,71-95
 Ellim, T S., 235
 Empirismo (véase también ciencia): como fuente de conocimiento, 36, 27; supuestos del, 29, 30, 42; idealismo y 5961; imitaciones del, 36, 37; realismo y, 6466
 Empiristas, británicos, 81
 Enseñanza: un llamado divino, 216; una forma de ministerio, 216-220; como el arte de amar a los hijos de Dios, 226; objetivos de la enseñanza cristiana, 210-221; Primacía de la, 222
 Entrenamiento, definición, 26, 246, 247
 Epistemología (véase también verdad y conocimiento): definición, 24, 34; intereses y conceptos del, 40, 41; educación y, 40, 41; cristiana, 188-192
 Equilibrio, educación y, 213, 214, 239-241
 Escepticismo, 34
 Escolaridad, definición, 25-26
 Escolasticismo, 68-69
 Escuela libre, movimiento de la, 124-125
 Escuela: un microcosmos de la sociedad, 119-120; función social de, 27
 Escuelas sin fracasos, 125
 Escuelas de filosofía, 55-57
 Esencialismo: fondo histórico del, 131-135; comparación con el perennialismo, 135-137; principios del, 135,136
 Especulación, como forma de actividad filosófica, 22
 Estética: Educación norteamericana y, 49; cristiana, 200-205; educación cristiana y, 204, conceptos e intereses de la, 44-46; educación y, 46,47; relación con la ética, 201, 202
 Estudiante: un hijo de Dios, 215; sujeto que hace elecciones, 93; un constructor del conocimiento, 109-110; mente microcósmica, 62; organismo que experimenta, 85; un ser racional, 71-73 un organismo sensorial, 66; un ser espiritual, 71-73; la persona más importante en la educación, 210.
 Ética situacional, 197-198
 Ética, cristiana, 193-200; cristiana, una fuerza positiva, 199; educación cristiana y, 200; intereses y conceptos, 43, 44; educación y, 46, 200; interna vs externa, 199; relacionada con la estética, 201, 202; situacional, 197, 198

Evaluación, como actividad filosófica, 22, 23
 Examen, como actividad filosófica, 21
 Existencia: misterio de, 180; carácter personal de, 181, 186; la existencia tiene propósito, 180-182
 Existencialismo: axiología del, 92,93; fondo histórico del, 89-97; crítica del, 96-100; educación y, 94;
 epistemología del, 92,93; metafísica del, 94; religioso vs ateo, 97,99; existencialismo vs elementos existenciales del cristianismo, 97,99
 Experimentalismo, 80
 Extracurricular, actividades, 241-243

F

Facultad psicológica, 72
 Falta de sentido en la educación, 19, 49, 57
 Falwell, Jerry 133
 Familia, institución educativa básica, 27-28,222
 Fe, todos los hombres viven por, 41, 183, 192
 Feminismo, 144
 Filosofía: definición, 21; una actividad en marcha, 177-178, 263; como un cuerpo de contenido, 24; como una actitud, 21,23; como tema de estudio, 24; educación y, 55-57,204,206; escuelas de, 55
 Filosofía de la educación cristiana, necesidad de, 177-178
 Filosofía analítica: fondo histórico de, 157-160; crítica de la, 163-168; educación y, 160-163; énfasis en el lenguaje, 157-159
 Filosofía de la educación, propósito de, 21
 Fines, educación y, 47 (véase también objetivos de la educación)
 Fines de la educación (véase también Objetivos de la educación)
 Fines de la educación: filosofía y, 32-34,47,49,210; condiciones sociales y, 48
 Fletcher, Joseph 197
 Flexibilidad, como actitud filosófica, 24
 Foucault, Michel, 106
 Frankfurt, escuela de, 142
 Freire, Paulo, 142, 244
 Freud, Sigmund, 116,117
 Futurismo, 141-142

G

Gaebelein, Frank, , 190, 222, 224, 229, 231
 Gardner, John, 46
 Garrick, Gene, 219
 Giroux, Henry A., 112,143
 Glasser, William, 125
 Gorgias, 34
 Grandes libros, 127,130
 Graybill, Virginia L., 237
 Greene, maxine, 90

H

Habermas, Jiirgen, 88
 Harris, María, 242
 Harris, William T., 59
 Hegel, Georg W E 58,89
 Heidegger, Martín, 90
 Heie, Harold, 261, Nota, 53
 Henry, Carl, 196
 Heráclito, 81
 Hirsch, E. D., 134
 Historia, el currículo cristiano e, 238
 Hocking, William, E, 57,65

Hogar y escuela, cooperación necesaria, 209-210
 Holmes, Arthur, 190, 197-198, 230, 243
 Holt, John, 123
 Holy Spirit, 187, 194, 213, 241
 Home, Herman H., 59, 62, 183
 Humanidad (véase también naturaleza humana): como ser estético, 45, 199; un animal, 126, 144-146; un animal racional, 70, 126; naturaleza esencial de, 210, 211; caída de, 152, 186; dos naturalezas básicas de, 215; considerado como un todo, 213-214, 239-241
 Humanismo, secular, 133-134
 Humanismo, educacional: fondo histórico del, 122; crítica del, 151-153; formatos institucionales, 124, principios del, 123
 Hume, David, 105
 Hutchin, Robert M., 69, 125-131

Idealismo: axiología del, 61; fondo histórico, 57; crítica del, 73-76; educación e, 62; epistemología del, 60; metafísica del, 59; vs realismo, 63-64
 Illich, Iván, 96, 149-150
 Imagen de Dios: en las personas, 199, 210-211; restauración de, 212-213
 Imperativo categórico, 61
 Individualidad, 181, 214, 215
 Individualismo, en el existencialismo, 89-95, 122-123
 Infinito, 181, 182
 Informe Conant, 44
 Instrumentalismo, 80
 Integración: Cristo el foco de, 245; de la fe y el aprendizaje, 226-239
 Intelecto, función en el idealismo, 59-61
 Interés, en educación, 118-119
 Intuición, como fuente de conocimiento, 38

J

James, William 80, 82, 100, 183
 Jasper, Karl, 90
 Jefferson, Thomas, 66
 Jencks, Christopher, 28 (nota 16)

K

Kandel, Isaac, 132
 Kant, Immanuel, 58, 61, 105
 Kaplan, Abrahán, 163-164
 Kaufmann, Walter, 89
 Keniston, Kenneth, 28 (nota 16)
 Kierkegaard, Soren, 89
 Kilpatrick, William H., 117
 Kincheloe, Joe, L., 109, 114
 Kneller, George, 90, 136
 Knowledge (véase también epistemología y verdad): como poder, 109; construcción del, 109-110, 143-144; dimensiones del, 34; más importante, 226-228; fuentes de, 36-38, 39
 Kohl, Herbert 123, 124
 Kohlberg Lawrence, 243
 Kozol, Jonathan, 123, 125
 Kraemer, Hendrik, 184-185

L

LaFollete, Robert, 116
 LaHaye, Tim, 133
 Land, Gary, 108

Laska, John A., 26
 Legalismo, 197, 198
 Lenguaje, sensibilidad post modernista ante el, 106-108
 Lewis, C. S., 186, 194, 199, 214, 237
 Ley: el carácter de Dios y, 195; moral, 61,66,196; natural, 65-66,144-146,180;
 Liberación, movimiento 142
 Literatura, el currículo cristiano y, 233-236
 Locke, John, 64
 Lógica, 38
 Logocentrismo, 106
 Lucas, Christopher, 136
 Lucifer, 186,194
 Luther, Martín, 259 (nota 23)
 Lyotard, Jean-Francois, 106-108

M

Maestro (véase también educador), 66-67, un facilitador, 95; un generador de conocimientos, 11-112; un guía, 85-86,119; un disciplinador de la mente, 73; un ministro, 216; un ejemplo del ser Absoluto, 6163; un líder espiritual, 73; lo que dijo Lutero, 259 (nota 23); los padres como, 27-28,209-210,222-224; cualidades del maestro cristiano, 223
 Mahoma, 185
 Mal, problema del, 183
 Marcel, Gabriel, 90
 Maritain, Jacques, 69, 128, 153 (nota 10)
 Marquis, John A., 251
 Marxismo, 106
 Maslow, Abrahán, 122
 Matemáticas, el currículo cristiano y las, 238-239
 Materialismo, 146
 McLaren, Peter, 143
 Mejoramiento personal, 122
 Mente, cristiana, 230
 Mente Absoluta, 60-62
 Metafísica (véase también realidad): definición, 24,29; marco bíblico de la, 186-187; educación cristiana y, 32-34, 187, 204-206; educación y, 32-33; ciencia y, 29-30
 Metanarrativa, 108,113
 Metodología, de la enseñanza, la Biblia y, 249
 Modernismo, 103,104
 Monoteísmo, 32
 Moody, Dwight L., 195
 Moore, George Edward, 159
 Morris, Charles, 42
 Morris, Van Cleve, 35, 42, 72,90, 94
 Morris, Desmond, 34
 Multiculturalismo, 144

N

Nash, Ronald, 243
 Nation at Risk, 44,133
 Naturaleza: deterioro de la, 183; debe comprenderse a la luz de la Biblia, 189-190
 Naturaleza humana (véase también **Humanidad**), conflicto en, 211-212, 215, no cambia, 128-129,215
 Neff, Frederick, 60
 Neil, A. S., 96
 Neo Clasicismo: axiología del, 72; fundamento del, 68; crítica del, 74-76; educación y, 72; epistemología del, 70-71; metafísica del, 70
 Neo pragmatismo, 88-89,106,118

- Neoplatonismo, 58
Newman, John Henry, 229
Newton, Isaac, 103
Niebuhr, Reinhold, 210,214
Niebuhr, H. Richard, 207 (nota 23)
Nietzsche, Friedrich, 89, 105
Niño, educación centrada en el, 85,86, 118, 119, 122, 123, 125
Noddings, Nel, 144
Normas éticas, necesidad de avances en las, 43,138, 139
Núcleo del conocimiento, 134
Nygren, Anders, 195
- O'Neil, William E, 155 (nota 50)
Objetivos: de la educación cristiana, 210-221, 245-248,256-259; primaria, 217; secundaria, 212; últimos, 220
Omstein, Allan, 117
Ontología, como un aspecto de la metafísica, 32
Oppenwal, Donald, 248
Orden social, anormalidad del, 133-136,192, 211-212, 236
Orgullo, 193-194
Orwell, George, 146
Ozmon, Harold, 148
- P**
- Padres, como maestros, 27-28,209,210,222-224
Panteísmo, 32
Pavlov, Iván, 146, 181
Pazmiño, Robert, 242, 244
Pecado: esencia del, 193-194; las religiones no cristianas y el, 185
Peirce, Charles, 80
Penetración, como una actitud filosófica, 24
Pensamiento, acto completo de, 64-65,85
Pensar, un objetivo educacional, 246-247
Perennialismo: fondo histórico del, 126; principios del, 128
Pestalozzi, Johan Heinrich, 67
Peter, principio de, 223
Peters, R. S., 160
Platón, 5762, 151, 213
Politeísmo, 32
Positivismo, 145,159
Post modernismo: crítica del, 112; educación y, 108; raíces filosóficas del, 105; reacción contra el, 103-104; tipos de, 106
Postman, Neil, 19
Powell, John, 195
Pragmatismo: axiología del, 83; fondo histórico del, 80; crítica del, 96-100; educación y, 85; epistemología del, 82; metafísica del, 81; resurgimiento del, 88
Pratte, Richard, 166
Prejuicio, universalidad del, 23, 239
Prescripción, como forma de actividad filosófica, 22
Price, John M., 250
Progresismo: fondo histórico del, 116; impacto del, 117-118,151-152; principios del, 118, método del proyecto, 120-121
Prueba: la creencia en Dios no descansa en, 182-183,189; imposibilidad foral del, 41; límites del, 41
Putnam, Hillary, 88

R

- Racionalismo, 37-38,190
 Ramm, Bernard, 190
 Razón, como fuente de conocimiento, 37,190
 Realidad (véase también metafísica): punto de vista bíblico de, 186; punto de vista cristiano de, 180; de la existencia, 91; de la experiencia, 81; de la razón (y Dios), 70; de la mente, 59; de las cosas, 65
 Realismo: axiología del, 65; fondo histórico del, **63-64**; crítica del, **74-71**; educación y, 66; epistemología del, 65; metafísica del, 65; vs idealismo, 64
 Reconciliación, educación y, 212-213, 217, 252
 Reconstruccionismo: fondo histórico del, 137; principios del, 138
 Redención, educación cristiana y, 212-213, 217-218
 Refuerzo, 146-149
 Reglas, 197,198-200,205-206
 Relaciones, central en la educación, 222-224,225-226, 251-252
 Relativismo, en la ética cristiana, 198
 Religiones, no cristianas, 184-186
 Responsabilidad, en educación, 149
 Revelación: como fuente de conocimiento, 37; supuestos subyacentes, 188, 183; especial y general, 189-190; ¿por qué cristiana? 184
 Rian, Edwin, 218
 Rickover, Hyman G., 132,134
 Rogers, Carl, 93, 95, 96, 122
 Romanticismo, 122, 200,214
 Rookmaaker, Hans, 2002-203
 Rorty, Richard, 88,105-106,165
 Rousseau, Jean Jacques, 34, 116, 117
 Rugg, Harold, 117,138
 Russell, Bertrand, 159

S

- Salto, existencial, 98,99; Aprendizaje: definición, 25; dirigido, 25-26
 Schaeffer, Francis, 180, 199, 201, 211, 245
 Schumacher, E. E, 46, 51 (nota 14)
 Searle, John, 113
 Secular vs sagrado, una falsa dicotomía, 204, 229
 Seeveld, Calvino, 203
 Sentidos, como fuente de conocimiento, 36 (véase también empirismo)
 Servicio: educación y, 220-221, 256; ética cristiana y, 196
 Shane, Harold, 142
 Shermis, Samuel, 161
 Significado, la búsqueda humana de, 181-185, 227-228
 Silberman, Charles, 19
 Síntesis, como forma de actividad filosófica, 22
 Sire, James, 112
 Sistema de sacrificios, la enseñanza y el, 249; Sartre, Jean-Paul, 90-94, 105, 180
 Skinner, B. E, 146-149; 181
 Slattery, Patrick, 11
 Sleeter, Christine E., 144
 Smith, Mortimer, 132
 Smith, Marilyn, 43
 Snow, C.P.,228
 Sócrates, 158
 Sofistas, 58
 Soltis, Jonás, 164-166
 Solución de problemas, en la instrucción, 86-87,120-121

Spencer, Herbert, 103, 109, 226-227
Sputnik, 132
Stronks, Gloria, 221, 244
Supernaturalismo vs naturalismo, 49,187
Supuestos, el cristianismo y lo sobrenatural, 49,167, 257
Sutherland, Edward, 256

T

Teísmo, 31
Teleología, 31,212
Televisión 27, 28 (nota 16)
Tendencia en el aprendizaje, 248
Teología, como un aspecto de la metafísica, 31
Teoría pragmática de la validez, 40
Teoría de la correspondencia: definición, 39; realismo y, 65
Thorndike, Edward, 67
Tillich, Paul, 98
Titus, Harold H., 143

Tomás de Aquino, 69-71, 128

Tomismo, 69

Trueblood, D. Elton, 33, 99, 210

U

Unamuno, Miguel de, 90
Universo (véase cosmos)

V

Valores en la educación, 242-245

Valores (véase también axiología): de la naturaleza, 65; de la sociedad, 83; de la Biblia, 193; del mundo ideal, 61; del individuo, 93; operativos, vs concebidos, 42; cristianos, naturaleza radical de, 192-193; relación con la racionalidad, 71

Van Brummelen, Harro, 248

Van Dorem, Mark, 227

Verdad (véase también epistemología y conocimiento): toda proviene de Dios, 191, 229; elección y, 92; ideas y, 60; observación y, 65; racionalismo y, 70; revelación y, 188

Verdad universal, 58

Washburne, Carleton, 117

Watson, John B., 146

Weingartner, Charles, 19

Welch, Herbert, 218,220

Whitehead, Alfred Norton, 151, 159, 227

Wilboit, Jim, 213

Wild, John, 164

Wilson, Woodrow, 116

Wittgenstein, Ludwig, 158,160

Wolfe, David, 261, (nota 53)

Wolterstorff, Nicholas, 203, 248

Y

Yo Absoluto, 60-63, 74, 75

Z

Zahorik, John, 110

Zimmerman, Carle, 222

Zuck. Roy, 250