

B53
B7

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
POSTGRADO DE FILOSOFIA
MÉRIDA - VENEZUELA**

www.bdigital.ula.ve
**LA ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO:
UN PROBLEMA PARA LA FILOSOFÍA DE LA
EDUCACIÓN**

SERBIULA
Tulio Febres Cordero

**Trabajo de Grado
Presentado por: José Máximo Briceño
para optar al Título de Magister Scientae en Filosofía
Tutor: Plinio Negrete**

DONACION

MÉRIDA, 2000

C.C.Reconocimiento

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
POSTGRADO DE FILOSOFIA
MÉRIDA - VENEZUELA**

www.bdigital.ula.ve
**LA ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO:
UN PROBLEMA PARA LA FILOSOFÍA DE LA
EDUCACIÓN**

MÉRIDA, 2000

C.C.Reconocimiento

INDICE

| Contenido | P.p |
|---|------------|
| DEDICATORIA..... | i |
| RESUMEN..... | ii |
| PREFACIO..... | iii |
| INTRODUCCION..... | vii |
| CAPITULO I. Fundamentos de la Escuela Venezuela y Problemas para la Elaboración de Conocimiento..... | 1 |
| I.2 Fundamentos Filosóficos: La Escuela Nueva..... | 10 |
| I.2.1 Corriente Filosófica: Educar para la Libertad..... | 14 |
| I.2.2 Corriente Filosófica : Pragmatismo en Educación..... | 19 |
| I.2.3 Corriente Filosófica : La Escuela Abierta..... | 25 |
| I.6 Sistema Educativo y Objetivos Filosóficos..... | 29 |
| CAPITULO II. HUME: Empirismo y Sensibilidad..... | 34 |
| CAPITULO III. KANT: El Uso de ese Algo Humano e Intuitivo..... | 70 |
| CAPITULO IV. Fisiología y Capacidad Intelectiva..... | 87 |
| CAPITULO V. Propuesta Educativa para Elaboración del Conocimiento..... | 120 |
| A. Justificación..... | 120 |

| | |
|---|------------|
| B. El Alumno: No es receptor pasivo, es un intérprete activo..... | 131 |
| C. Perfil del Docente..... | 140 |
| D. Propuesta para la Enseñanza en Lengua, Matemática y Ciencia Haciendo Énfasis en la I Etapa de Educación Básica..... | 150 |
| E. Enseñanza de la Ciencia..... | 153 |
| CONSIDERACIONES FINALES..... | 162 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS..... | 167 |
| ANEXOS..... | 171 |

www.bdigital.ula.ve

Dedicatoria

A mi madre Flor de María Briceño,
fuerza perenne en el tiempo.

A Elsy Briceño de Briceño

A mis extraordinarios
bienes del alma:

Máximo, Daniel, Enver, Alejandro y
Víctor Manuel

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
POSTGRADO DE FILOSOFIA
MÉRIDA - VENEZUELA

**La elaboración del conocimiento:
Un problema para la filosofía de la Educación**

AUTOR: JOSÉ MÁXIMO BRICEÑO
Tutor: **PLINIO NEGRETE B.**
Año: **2001**

Resumen

La escuela venezolana es rigurosa no permite al niño desarrollarse como ser individual como así lo establece la fundamentación filosófica de la investigación que articula el pensamiento de Hume, Kant y Lorentz. Esta revisión filosófica actualiza y hace vigente a los filósofos David Hume e Immanuel Kant en una nueva propuesta educativa como lo asume el presente trabajo que aborda desde la tesis de la elaboración de impresiones e ideas del filósofo empirista, revisando ese algo intuitivo y apriorístico del racionalismo Kantiano, para relacionarlo con las particularidades y potencial genético y aptitudinal del individuo, propuesto como mecanismo perceptivo por Lorentz que cree que el ser humano posee un cierto "saber" que le es innato u apriorístico. En esa misma idea sirven Hume y Kant de preámbulo para entender el fundamento de las experiencias actuales que revelan el logro de aprendizajes significativos, utilizando la teoría constructivista como puntal que hace visible la presencia de los filósofos estudiados y la virtud que genera el construir la propia personalidad del individuo, que Aristóteles considera un auténtico proyecto viable de realización.

PREFACIO

Desde tiempos remotos ha existido la premisa de preparar al hombre para adecuarlo a su entorno y hacerlo partícipe de los cambios de la sociedad. Los evidencia de ello es el hecho de que estudiosos de las ciencias sociales han encontrado en la antigüedad teorías y procederes que ayuden a hacer del hombre un proyecto viable de realización, que todos los días se gesta ayudado y apoyado por la educación formal e informal. Eco (1997), en *El Nacional*, señala que "La invención de la universidad (...) fue un acontecimiento trascendente porque estableció que debía existir una institución destinada a ser independiente del poder político y religioso, y en la que, además, todo docente debía ser ideológicamente independiente de la universidad misma. Una idea revolucionaria que ha permitido el progreso de la ciencia occidental". (G-2) En coherencia con este planteamiento se considera que la universidad, como formadora de los educadores que ejercerán el magisterio, debe brindar una preparación acorde con la función docente, apuntalada en una filosofía que trascienda el aula de clase y el aula social, contribuyendo a hacer del individuo o alumno un ser autónomo e independiente a la vez, creativo e inventivo.

Desde este punto de vista se puede revisar los criterios formativos de la Universidad, que prepara adecuadamente o no a los futuros docentes. La escuela básica, a la par del alma mater, es el laboratorio experimental donde alumnos y docentes aprehenden conceptos y elaboran aprendizajes significativos.

Los aprendizajes significativos podrían basarse en una práctica pedagógica construida a partir de escuelas del pensamiento filosófico, que en el caso de este trabajo se pretende dar vigencia a Hume y Kant como filósofos cuyos pensamientos están presentes en una interesante teoría educativa que muestra el constructivismo de los aprendizajes articulado con la propuesta de elaborar conocimiento a partir de la experiencia o a través de la sensibilidad intuitiva u apriorística, sin desconocer los desconcertantes saberes que se encuentran inscritos en la antropogénesis del Individuo (Lorentz).

Eco, citado con anterioridad, igualmente dice que: "Es justo que una universidad, como por lo demás también un colegio secundario encuentre espacio para la enseñanza de toda prospectiva (por lo cual desde hace tiempo sostengo que en una buena escuela se debe enseñar qué dice y enseña la Biblia, que dicen los Evangelios, el Corán y los escritos de Buda". (G-2)

Se refiere Eco a permitir al alumno conocer las diversas posibilidades de aprender múltiples cosas, por lo que la educación no puede convertirse en una especie de nuevo fundamentalismo donde a duras penas se enseña lo que se puede o debe, obviando el legado del mundo antiguo, que según Jaeger (1997) "La importancia universal de los griegos, como educadores deriva de su nueva concepción de la posición del individuo en la sociedad" (p.8). Se enseña, como es obvio, lo que es conveniente pensar sin dar la posibilidad para que el individuo pueda pensar, razonar o sentir con su propio criterio. El criterio podría estar articulado con una riqueza filogenética y aptitudinal que al parecer se castra cuando se niega la participación de la particularidad que posee cada estudiante.

La idea de la educación es liberar al hombre de la ignorancia ayudándolo a construir su propio pensamiento, por lo que es preciso formar ciudadanos virtuosos generando hábitos que permitan la construcción de acciones que puedan interpretarse como aprendizajes verdaderamente significativos, pero sin negar la individualidad natural del ser humano que se encuentra contenida en ese cierto saber que se expresa en un proceso educativo que responde a una teoría filosófica

que entiende y orienta las preguntas del ser humano que indaga y busca en el conocimiento de las cosas.

www.bdigital.ula.ve

INTRODUCCION

La sociedad del presente exige cambios cualitativos en sus instituciones para que se consolide el avance de la ciencia y la cultura. Un progreso sostenido requiere del potencial humano y material necesarios para conseguir el fin último de la humanidad, que no es otro que la configuración del bienestar para el colectivo.

Ese bienestar podría ser posible si se forma adecuadamente al estudiante, que se supone adquiere elementos fundamentales que le acercan a la elaboración del conocimiento empírico-racional, o racional-intuitivo, sin negar evidentemente ese cierto saber que posee el ser humano y que Lorentz llama "mecanismo perceptivo", que es una propuesta que induce a pensar en la caracterización individual de un potencial inmanente al individuo que aprende.

El análisis que produjo la Comisión Presidencial para el estudio del Proyecto Educativo Nacional (1986), presidida por Uslar, et al, afianza uno de los principios rectores de la educación al afirmar que "... todo modelo educativo responde a una concepción sobre el deber ser del hombre y las aspiraciones y expectativas de la sociedad a la cual pertenecemos" (p. 25). Se impone el criterio de que el hombre que es

formado dentro del proceso "enseñanza-aprendizaje" es el ciudadano que la sociedad requiere. Pero no se le pregunta al ciudadano si desea ser formado de esa manera o si sus características individuales son respetadas por el modelo teórico formalista del sistema educativo vigente. Esta contradicción podría resolverse al permitírsele al estudiante el discernir sobre cómo ocurren los hechos y cómo son interpretados o entendidos por él cuando elabora conocimiento.

Las instituciones educativas formadoras o estimuladoras del hombre no pueden obviar las aspiraciones y preguntas del ser humano que asiste a ellas, porque se convierte en una educación castradora del potencial del alumno negadora del proceso de disertación que es el derecho a poner en duda lo establecido. El modelo educativo venezolano educa para la pasividad y la no confrontación, de allí que sea necesario revisar la pertinencia de la noción de hombre y el enfoque filosófico del sistema educativo. Se podría partir de revisar e indagar en las corrientes filosóficas que subyacen en el sistema educativo para que pueda emerger una propuesta que permita retomar el legado de pensadores como Hume y Kant, para quienes el ser humano es un sujeto al que puede brindársele la posibilidad de aprehender el conocimiento empírico y racional. Así mismo, dentro de

la propuesta se indaga sobre la teoría constructivista de los aprendizajes partiendo de las experiencias en matemática, lectura visual, aprendizaje virtual del lenguaje y las ciencias naturales que hacen posible la credibilidad y peso que tiene el aprehender significativamente los distintos aprendizajes, apoyada coincidentalmente esta teoría en David Hume, pero podría discernirse que la teoría constructivista de los aprendizajes no puede y no debe funcionar como un mecanismo donde el estudiante “fabrica” paso a paso un conocimiento que le sirve para la elaboración manual, mas no para la formación del conocimiento verbal, lingüístico e intelectual. Lorentz, antes estudiado e investigado para fundamentar el mecanismo de aprehensión del conocimiento, explica que todos los organismos vivos poseen un “saber” que es una característica que les permite orientarse en el espacio y tiempo kantianos, deduciendo además que el “saber” en el ser humano no tiene límites si se le brinda las oportunidades para que pueda elaborar adecuadamente el conocimiento. Ese conocimiento elaborado podría aproximarse a un cierto “saber” objetivo, pero jamás podría tratarse del saber en si (Kant); esto no significa que el ser humano no tiene límites si se le brinda las oportunidades para que pueda elaborar adecuadamente el

conocimiento. Ese conocimiento elaborado podría aproximarse a un cierto “saber” objetivo pero jamás podría tratarse del saber en sí (Kant), pero esto no significa que el ser humano no se acerque al discernimiento y la contradicción dialéctica del hombre consigo mismo y con su entorno.

El análisis que en esta investigación se realiza a la teoría educativa precise cómo y para qué se elabora el conocimiento, en un modelo que agotó un discurso carente de inventiva y creatividad, siendo necesario revisar la manera como se elabora conocimiento en la escuela actual, para presentar finalmente una propuesta de elaboración de conocimiento que incorpore elementos fundamentales de Hume y Kant, que guardan relación con la capacidad memorística, intuitiva y apriorística que aprende y que Lorentz interpreta como el aparato perceptor del mundo que el individuo posee desde su nacimiento.

CAPITULO I

I.1. FUNDAMENTOS DE LA ESCUELA VENEZOLANA Y PROBLEMAS PARA LA ELABORACION DEL CONOCIMIENTO

www.bdigital.ula.ve

Para comenzar el análisis de la Escuela Venezolana es preciso señalar que: "Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual" (Jaeger, 1997:p.3)

En primer término se puede considerar que la Escuela de acuerdo a este principio antes indicado se aproxima permanentemente a la idea de cambio, entendiendo éste como un fenómeno que nace con el hombre y que acelera asombrosamente su ritmo dependiendo

de elementos que convergen en el quehacer educativo.⁽¹⁾ La escuela venezolana establece en su Normativo (1987) que: "Es necesario concebir la educación del individuo como un proceso, en continuo progreso" (p. 29). Interpretándose este progreso como ese algo cambiante e imperecedero en el cual el ser humano aprende a utilizar una cierta lógica al usar sus juicios y para lo que debe, de acuerdo con Kant, conocer el uso del conocimiento teórico, empírico racional e intuitivo. Galileo, Torricelli, Sthahl, comprendieron el uso de la razón cuando produjeron principios de juicios, de acuerdo con leyes racionales y constantes.

Partiendo de esa cierta lógica racional en el siglo XX se da reconocimiento y valor al principio del cambio como la posibilidad explicativa de la actual forma de existencia y la postulación de una lógica dinámica. Kilpatrick (1980), nos dice: "La dinámica social, en oposición a la estática social ha hecho necesaria una nueva lógica que introduzca el cambio como inherente a la vida como ella es" (p. 100). Es necesario evaluar la conciencia del cambio para presentar una

(1) Haciendo un poco de historia, por ejemplo antes de la era cristiana, el viejo Heráclito abrió el camino hacia la comprensión del concepto al decir que el cambio es el ser en permanente movimiento, pero el prestigio de Platón con un pensamiento basado en el orden ideal, objetivo en sí (Platón) y causa capaz de imprimir el movimiento, es decir, de potencia al acto (Aristóteles) acallaron la voz del filósofo de Efeso.

nueva actitud que permita configurar espiritualmente al ser humano. Como diría Kilpatrick: "El esfuerzo humano cuenta para algo; fija, dentro de ciertos límites, lo que va a ocurrir. El hombre piensa y actúa más o menos creadoramente y sus esfuerzos contribuyen realmente a determinar lo que acontecerá." (p. 98). Las leyes, experimentos e intuición se muestran a partir del cambio que genera en el individuo la búsqueda del conocimiento. El cambio propicia entonces en el ser humano la posibilidad de jugar un papel activo en la construcción del presente y del futuro. Ese papel activo impulsa a cambiar un modelo educativo estático por uno ideado para que el ser humano aprehenda el conocimiento. Jaeger (1997) explica que "El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón" (p.4). Las experiencias en las distintas áreas del conocimiento permiten proponer una revisión a la filosofía educativa de la Escuela venezolana, que en los últimos tiempos ha basado su discurso en el apuntismo y la memorización al extremo. Hume planteaba: "que el sol no saldrá mañana no es una proposición menos inteligible ni implica mayor contradicción que la afirmación saldrá mañana" (p.45) pero existe por principio el derecho a dudar o

discernir sobre lo que vemos o escuchamos del lenguaje de la ciencia. El alumno tendría, en un modelo educativo diferente al que presenta la escuela actual, el derecho a dudar y por ende la posibilidad de indagar de qué naturaleza es la evidencia que asegura o no la existencia real y cuestión de hecho, más allá del testimonio actual de los sentidos y/o de los registros de nuestra memoria. El espíritu humano eleva progresivamente al descubrimiento de sí mismo, creando, mediante el conocimiento del mundo exterior e interior, formas mejores de la existencia humana (Jaeger, 1997:p.4). La "Educación nueva" o la educación que se debe repensar es la que debe romper con el discurso informativo para propiciar el cambio que reclama el modelo educativo venezolano que no articula ni lo empírico ni lo intuitivo ni menos lo racional. Es por ello necesario analizar y revisar el tipo de hombre que pretende formar la escuela; revisión que debe partir de indagar en la "aparente" educación formal que al parecer ignora lo empírico y lo racional consolidando un discurso alejado de las diferentes corrientes del pensamiento filosófico como pretende demostrar esta indagación; para finalmente presentar una propuesta educativa de elaboración de conocimiento fundamentada en un firme pensamiento filosófico.

La educación que se propone ayuda a descubrir en el ser humano sus dimensiones intelectuales, sociales, emocionales y físicas para teóricamente y con una práctica rigurosa progresar a su propio ritmo dentro del nivel de sus propias potencialidades y posibilidades y de los desafíos que le plantea el ambiente. Toda educación es el producto de la conciencia viva de una norma que rige una comunidad humana, lo mismo si se trata de la familia, de una clase social o de una profesión, que de una asociación más amplia como una estirpe o un estado. (Jaeger, 1997, p.5)

La escuela venezolana debe orientar la búsqueda y "perfil" del educando, el cual debe responder a su realidad psico-social, para lo que se requiere tomar en cuenta sus etapas evolutivas, sus intereses, características y necesidades; propiciando a su vez el crecimiento de éste en las ciencias intuitivas y demostrativas ciertas. La demostración científica revela al que aprende el método y los elementos que deben ser considerados por la Escuela venezolana. El Normativo de Educación Básica dice: "Como no existe una sola verdad, el docente debe facilitar al alumno el conocimiento de las distintas perspectivas de un tema para su consideración" (1987, p. 30). El papel del docente es fundamental porque es él quien debe facilitar el

logro del conocimiento desde ópticas distintas, propiciando el indagar permanentemente, ya que ni él mismo puede creerse dueño de la verdad; aunque las verdades no las descubra el ser humano ellas están ahí, pero lo que ayuda, de acuerdo con Hume y Kant, es excitar la investigación libre de la ciencia teórica o experimental. Por su parte Jaeger (1997) para fundamentar los aportes del mundo griego explica que: "Para los griegos la idea de educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo. Era la justificación última de la existencia de la comunidad y de la individualidad humana" (p.6). El papel del educador no es tan simple muy por el contrario es trascendente.

Uslar et al (1986) nos dice que: "La Educación en Venezuela es excesivamente escolar en todos los niveles y modalidades. Hay confusión entre el concepto de educación en su sentido lato y la educación sistemática y formal" (p. 29), y agrega que: "La rutina escolar obliga al alumno a una excesiva atención pasiva durante el horario de clases, privándolo del tiempo necesario para consultar textos, para pensar, discutir, observar, criticar, crear, experimentar y contemplar" (p. 9). El análisis de Uslar (et al) muestra la contradicción que existe entre la práctica educativa y los postulados del sistema educativo que fija como una de sus propuestas el equilibrio que debe

darse entre lo informativo y lo formativo. El desequilibrio obedece a diversas razones, pero lo importante es presentar una propuesta educativa que no llene de contenidos banales y no comprendidos al educando; por el contrario, debe posibilitar la elaboración de conocimiento partiendo de que el ser humano puede pensar por qué una cosa puede ser así o de otra manera. Que algo ocurra distinto a lo que espera el hombre, en su búsqueda por el saber, no implica que esté equivocado, aunque produzca desventura el hallazgo, es inevitable al encontrarse con su verdad; esta posibilidad no la brinda actualmente el modelo pasivo estático y formalista de la educación venezolana. Un elemento que consideraban los griegos de vital importancia es la tendencia del espíritu humano hacia la clara aprehensión de las leyes de la realidad, que se manifiesta en todas las esferas de la vida es decir en el pensamiento, en el lenguaje, en la acción y en todas las formas del arte; teniendo su fundamento en la concepción del ser como una estructura natural, madura, original y orgánica, Jaeger (1997, p.9)

Un problema de la educación venezolana es que es un **modelo formalista** que genera pasividad y niega la injerencia del cambio como fenómeno educativo que es movimiento y transformación del individuo

inmerso dentro del proceso. Con el cambio de las cosas cambian los individuos (Jaeger, 1997, p.3). En ese mismo sentido se puede señalar que el conocimiento teórico, empírico o racional, es decir esa cierta lógica para juzgar lo que indaga la ciencia experimental y demostrativa debe partir de la investigación del por qué de las cosas, que es un aspecto del que por lo general carece la educación venezolana.

Kant plantea que al hablar del hacer ciencia o del conocimiento debe plantearse en la propia búsqueda la referencia al objeto de estudio de dos maneras: o bien para determinar simplemente el objeto y su concepto o también para hacerlo efectivo: el primero es conocimiento teórico; el segundo, conocimiento práctico de la razón. La enseñanza de la matemática y la física corresponden al conocimiento teórico; las ciencias experimentales y aplicadas corresponderían al segundo tipo de conocimiento según el filósofo alemán (Kant, 1992)

La enseñanza de la ciencia debe propender a profundizar los asuntos de la razón o de lo empírico para entregar al educando la posibilidad de explicar por qué es o no lo que investiga o busca. Este planteamiento kantiano podría complementarse con el ejercicio creativo que pone en duda lo establecido, pero esto lo debe descubrir el educando con su capacidad filogenética y aptitudinal.

Es pertinente una revisión crítica de la Escuela venezolana sin dejar de hacer énfasis en algunos enfoques o corrientes filosóficas que podrían apoyar una propuesta que incorpore la “tesis perceptiva” de Hume, el elemento “sensibilidad intuitiva” del filósofo Immanuel Kant y el “poder adquisitivo” que posee el ser humano que plantea el científico Konrad Lorenz. Responder al cómo elaborar el conocimiento o cómo entender el entorno y sus cualidades debe partir de revisar la Escuela Básica, sus fundamentos filosóficos pedagógicos y praxis educativa. Partirá la revisión de un análisis crítico de los fundamentos de la Escuela Básica, en particular, de algunas tendencias o corrientes filosófico-educativas que inciden en el sistema educativo vigente porque, como lo establece el Normativo, (1987), la Educación Básica no está asociada a ninguna escuela filosófica en particular, por lo que tomará de las diferentes corrientes el pensamiento pedagógico contemporáneo que más se adapte a ella. Pero se debe entender que unas de las creaciones más maravillosas del espíritu griego, el más elocuente testimonio de su estructura única es la filosofía que va unida a la vida y a la razón educativa del Estado. Jaeger (1997) precisa que: “la posición específica del helenismo en la historia de la educación humana depende de la misma peculiaridad de su íntima organización

de la aspiración a la forma que domina no sólo las empresas artísticas sino también todas las cosas de la vida y, además, de su sentido filosófico de la universal, de su percepción de las leyes profundas que gobiernan la naturaleza humana y de las cuales derivan las normas que rigen la conducta individual y la estructura de la sociedad” (p.10).

I.2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS: LA ESCUELA NUEVA

La educación existe desde que el ser humano se encuentra sobre la tierra y quizá empezó con la educación agrícola al almacenar forraje, domesticar animales y establecer el clan (totem).

Podría entenderse este tipo de educación como una educación natural, espontánea por imitación y capacitación en las actividades vitales. Algunas civilizaciones desarrollaron una sensibilidad muy fina hacia la naturaleza así como interesantes principios morales, lo que les hacía dueños de un conocimiento contemplativo o “experimental”. En la India por ejemplo la educación consiste en enseñar un conocimiento regular a todo lo largo de la vida (Luzuriaga, 1956).

En ese tipo de educación para la vida podría mencionarse a Sócrates (469 al 399 a.C), que recomendaba a sus amigos no hostigar

a los hijos y permitir que éstos descubran por sus medios el valor del hombre, la virtud, la **areté**. Sócrates encarna más que nadie el principio espiritual de los griegos que no es individualismo, sino el “humanismo”, que significa la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser (Jaeger, 1997).

En esa idea humanística la virtud es igual al conocimiento, y por lo tanto comunicable, lo decisivo en la educación es la enseñanza de la **virtud**. Para que la enseñanza sea efectiva no basta transmitir conocimientos aislados, información, como hacen los sofistas, sino que debe haber en aquéllos unidad y precisión, para ello es necesario ante todo enseñar a pensar. De acuerdo con el filósofo ateniense la educación intelectual es la base de la educación moral, utilizando como método para esta educación intelectual el diálogo con sus dos momentos: la **ironía** y la **mayéutica**.

Reconoce Sócrates el valor de la personalidad humana, no la individualidad subjetiva, sino de carácter universal; con ello comienza el humanismo en la educación, siendo decisivo en el hombre la virtud, que es la formación ética y moral. Si este ser humano aprende en un clima de diálogo de disertación en la cultura física e intelectual su educación es activa y enriquecedora. Hoy día el tipo de educación que

incorpora estos elementos al trabajo manual y creativo se le conoce como Escuela Nueva y es la que trata de cambiar el rumbo de la educación intelectualista y libresca dándole un sentido vivo y activo.

En la Escuela Nueva podrían señalarse dos fundamentos principales que caracterizan este tipo de escuela y del cual parte una serie de vertientes (pragmatismo, escuela abierta, etc.).

Esos dos elementos a considerar son los siguientes:

- El concepto de cultura está necesariamente unido al de movimiento. El ser humano transforma el entorno y éste a su vez lo modifica a él en un complejo e interesante movimiento generador de conocimiento, donde el hombre aprende, creando cultura y cambiando la existente.
- Para la Escuela Nueva, en el cambio está la esencia de la realidad de la vida, lo que no cambia está muerto, porque el cambio es inmanente a la propia condición de vida del ser humano. De allí que todo conocimiento en el nivel educativo es relativo, por lo que no existen verdades absolutas.

Se puede apreciar que en la Escuela Nueva se pone el acento en aspectos tan puntuales como el cambio, el movimiento y la no existencia de verdades absolutas. Un interesante elemento es que la corriente filosófica de la Escuela Nueva guarda relación con los planteamientos de Nassif (1978), quien dice que: “no podemos ya entender a la nueva educación como un nuevo oponente a las formas pedagógicas tradicionales, sino como un intento mucho más serio de penetrar en la teoría y la práctica educacionales” (p. 136). Según las características descritas de la Escuela Nueva el modelo venezolano recoge teóricamente estos postulados, pero se debe revisar el discurso cotidiano de la Escuela Básica para precisar los síntomas que impiden penetrar en la teoría y práctica del conocimiento. La nueva propuesta debe definir una nueva filosofía de la Educación que aborde la posibilidad de unir el quehacer cultural al cambio educativo que busca la manera de mejorar el proceso de elaboración del conocimiento. De las propuestas que coexisten en el sistema educativo podrían mencionarse aquellos elementos filosóficos que dan cuerpo a unas interesantes corrientes filosófico-educativas que son retomadas permanentemente por las constantes “innovaciones eclécticas” del modelo venezolano. Analizar críticamente algunas de las corrientes del

pensamiento educativo (Escuela Abierta, entre otras) permitirá indagar en la manera cómo se orienta o elabora conocimiento y sobre qué corriente del pensamiento filosófico se encuentra sustentado el discurso teórico-práctico de la educación formal. La Escuela Nueva trae consigo algunas variantes que podrían considerarse como corrientes filosóficas.

I.2.1 CORRIENTE FILOSÓFICA: EDUCAR PARA LA LIBERTAD

La libertad del hombre, la bondad, el derecho a enseñar, son características propias de un modelo de escuela de nuevo tipo. En esta escuela está planteada la preocupación por definir una concepción del hombre y del mundo.

Podría partirse del principio rousseaniano de la bondad natural del hombre, cuestionando el derecho que puede tener un adulto a enseñar un niño y cuestionando también la validez de la escuela como institución, rechazando todo tipo de educación sistematizada. Es necesario destacar que existe obviamente una variedad de matices. Algunos plantean un control limitado a la acción del niño como por ejemplo Neill (1978), en su escuela de Summer Hill impulsada en Inglaterra a principios de siglo. Dice Neill: “Los padres y los

educadores tiene el deber de amar a los niños, es decir de darles confianza, de dejarles vivir su propia vida eliminando todo temor, que es el gran adversario de la libertad” (p. 401). La preocupación es que la educación está cada día más desprovista de creatividad e interés y la indulgencia o la libertad exageradas de lo que es la justicia. Neill (1978) afirma: “No debe temerse pronunciar un **NO** siempre que sea necesario, aunque lleve más tiempo y esfuerzo que el **SI** indiscriminado” (p. 17). La Comisión Presidencial que presentó su informe en 1986 proponía a la escuela venezolana como el instrumento básico de sociabilidad por medio del cual cada persona se sitúa en el medio en que vive, aprende a conocerlo, a transformarlo y a ocupar un lugar digno en él. Plantea a su vez el estudio que la educación debe corresponder al concepto expresado por Simón Rodríguez de **enseñar a las gentes a vivir**.

Otros autores como Reed (1978) citado por Comawy (1985) plantea que a partir del desarrollo de la actividad estética en todos los planos “el hombre va modelando su propia personalidad y por lo tanto su educación (Educación por el arte)” (p.115). Al modelar su personalidad descubre su yo liberando su pensamiento, su manera de

ser, su conformidad e inconvención, su criterio, su manera de ver el mundo.

Se ubica en esta corriente filosófica a Tolstoi (1978), citado por Comawy (1985) cuyas ideas en el plano de la pedagogía están muy poco difundidas. Tolstoi, antes que teórico de la Educación, se enfrentó con la práctica docente y en dicha práctica confirmó algunos de sus postulados filosóficos. Él afirma la inexistencia de **verdades establecidas e imperecederas**. Este postulado se relaciona con la Escuela Nueva y los principios rectores de la Educación Venezolana.

La propuesta es que todo ha de ser descubierto permanentemente con la acción y para que ésta sea posible no existe otro camino que el de la absoluta libertad. El maestro por lo tanto no debe interferir en la actividad del alumno, porque frena sus impulsos naturales de búsqueda o los reforma por la sola razón de ser adulto.

Por otro lado, Tolstoi concibe la educación como la transmisión de algunos conocimientos, referidos a temas científicos. Por lo tanto considera ilegítimas las transmisiones de criterios histórico-sociales de análisis de valores, etc., niega absolutamente lo metodológico afirmando que no existen métodos de enseñanza buenos o malos,

mejores o peores. De esta manera destruye positivamente el cruce de las posiciones metódicas que hacían de la técnica el arma determinante en el proceso educativo, pero su actitud es de un espontaneísmo total al decir que el mejor método es el que el maestro mejor conoce: ¿Cuál será el mejor método de lectura y escritura? Pues no hay ni mejor ni peor; el mejor será para el maestro el que sea más conocido. Para enseñar hay que utilizar uno en particular, es decir el que más guste al maestro y éste lo usa entendiendo a cada alumno en particular. Lo que se presenta a unos como dificultad invencible, no lo es para otros y al contrario, porque varía de individuos a individuos la fuerza de atención, memoria, reflexión, asimilación, etc. La particularidad de cada ser humano que es mencionada someramente por Tolstoi es enfatizada por Uslar (1987) al señalar que la práctica pedagógica debe centrar el aprendizaje en el desarrollo de espíritus libres, con criterios abiertos a la duda, y en permanente búsqueda del conocimiento.

En este mismo sentido la escuela de Poliana (1978), no sólo otorga absoluta libertad en el plano de la adquisición de conocimientos sino a las propias relaciones impersonales. Dice Tolstoi: "Dejar a los

alumnos plena libertad de aprender y arreglarse entre ellos como les parezca conveniente” (Comawy,1985,p.116).

Esta posición indudablemente responde a un criterio de activismo individualista (pues tampoco señala formas construidas de cooperación para el trabajo) y anarconaturalista en la medida en que recalca la necesidad del libre desenvolvimiento del hombre a partir de su ingenuidad natural. Por ello dice: ‘ El hombre nace perfecto: he ahí la frase sublime expresada por Rousseau y que permanece real e inquebrantable como una roca. “La educación corrompe al hombre en lugar de mejorarlo. Es pues, insensato querer dar instrucción y educación al niño puesto que se halla mucho más cerca que yo del ideal armonioso de lo verdadero, lo bello y lo bueno como hacia lo que tengo la pretensión armoniosa de elevarme”. (Comawy, 1985 p. 117).

Educar para liberar al hombre, plantea la modificación de lo educativo con respecto a la escuela tradicionalista hasta sus últimas consecuencias, planteando que el niño construye su propia vida. Pero hay que dejarlo que la construya realmente; no se trata de que le demos la ilusión de que él es el constructor de su propio destino y seamos nosotros quienes a través de formas más o menos veladas le estemos imponiendo nuestro criterio. La escuela venezolana establece

de acuerdo con sus fines el respeto a la libertad individual, pero como es obvio muy lejos de Neill, Tolstoi o Rousseau. Aunque reconoce el valor del individuo como persona y por tanto se debe respetar su dignidad, se irrespeta cuando no se le ofrece oportunidades para que exprese sensiblemente su capacidad de razonar al adquirir o elaborar el conocimiento en un proceso educativo inventivo y creativo.

I.2.2 CORRIENTE FILOSÓFICA: PRAGMATISMO

Dentro de esta línea de pensamiento se ubica una serie de pensadores norteamericanos de fines de siglo pasado y principios de éste, entre los que se destacan especialmente Dewey y Kilpatrick. Esta corriente se nutre de innumerables conceptos provenientes de la sociología. Un contemporáneo de ellos, Durkheim opina que la educación es la socialización metódica de las jóvenes generaciones, es decir que la educación tiene por objeto socializar a los individuos y prepararlos para ser miembros de la colectividad; según Durkheim: “disciplinar al individuo, a fin de permitirle expansionarse como tal: someterle a la vida social que es al mismo tiempo ley moral para que se convierta en sujeto autónomo” (Comawy, 1985:p.96) De acuerdo con esto la escuela venezolana debería preparar al individuo para la vida,

disciplinarlo y hacerlo independiente. Vemos en lo expuesto por Durkheim el abismo que hay entre este pensamiento y el de Tolstoi.

Durkheim enfatiza que el conocimiento debe realizarse por la acción. La acción se efectiviza por una metódica orientación, por una colaboración del docente en el acercamiento de los instrumentos que han de servir al niño para que sea más fácil su integración con el medio social, porque al decir de otro pensador como Dewey (1978), citado por Comawy (1985) “no se trata de que la naturaleza y el niño libren una verdadera batalla” (p. 117).

Se debe **partir de la experiencia**, la escuela no debe estar amputada del mundo, es decir de la vida social. **La educación según Dewey, debe ser una educación activa, progresiva, cuyo centro no es el maestro, ni la materia que se enseña, sino el alumno en pleno desarrollo.** Se pone el énfasis en la vida social del niño, aunque el valor de la interacción con el medio y de los individuos entre sí se limita al plano de lo necesario. **No existe acción sin necesidad concreta que lo justifique.** En esa medida de lo que se trata es de proporcionar los instrumentos que han de ser útiles en la práctica social y que la institución reproduzca el esquema de relaciones de la sociedad diminuta que representa la escuela. Por lo antes expuesto se

deduce que esta corriente no acepta dejar al niño librado a sus propias posibilidades o tendencias.

Se trata de democratizar la escuela en su funcionamiento haciendo que el niño encuentre sentido a su actividad, que la relación entre ella y el medio social se estreche y no se divorcie, que las actividades abstractas o formales entren en relación con la práctica cotidiana.

Las líneas generales que guían toda esta franja de la Escuela Pragmática están basadas en la ideología instrumentalista norteamericana de principios de siglo, que encuentra su apoyo en la filosofía pragmática de James (1919) citado por Comawy (1985) para James la esencia del conocimiento se encuentra en todo lo que propugne lo real, lo práctico de la existencia, pues ello garantiza la continuidad de la vida. La educación es por lo tanto una cierta preparación que le permite al hombre reaccionar adecuadamente ante las diferentes alternativas que la vida le presenta; es conveniente para ello que el educando conozca los grandes errores ideológicos del pasado, y sus respectivas rectificaciones, para que así pueda comprender el carácter limitado y falible del conocimiento humano, el cual siempre estará sujeto a múltiples y sucesivas validaciones.

Se debe reconocer que la tarea de la educación reside en ordenar las reacciones del hombre, congénitas y adquiridas, de una manera progresiva, para lograr en la práctica social un grado cada vez mayor de eficacia. La escuela pragmática entrega a la Básica venezolana estos principios filosóficos.

Es importante destacar que el arquetipo teórico de este tipo de educación (tratado con anterioridad) es indudablemente Dewey (1859-1952); filósofo y pedagogo norteamericano que desarrolla todas sus hipótesis pedagógicas a partir de la fundación de lo que se dio en llamar **la escuela universitaria elemental** en Chicago en el año 1896. En esta experiencia Dewey rompe con la escuela graduada con un maestro por grupo de niños. Dado que la escuela debe reproducir el esquema social, en éste no existe la relación unidireccional permanente. El ser humano nace libre con un compromiso consigo y de alguna manera con la sociedad, pero no lo contrario, que la sociedad le debe imponer como debe ser o como debe pensar, actuar o comportarse. La educación que plantea Dewey acentúa un “learning by doing” (aprender haciendo) como una función social e individual: esta escuela asegura que el hombre aprenda a vivir en sociedad y a pensar y razonar que es lo más conveniente para su vida. Todo ser

humano se relaciona diariamente con numerosas personas de diferentes características y con diferentes objetivos. **Del mismo modo los seres humanos no se agrupan en la sociedad por edades, o por niveles de inteligencia, sino por afinidades,** necesidades o capacidades particulares (necesidad de agruparse). La propuesta de Dewey rompe definitivamente con la típica estructura del modelo educativo venezolano que agrupa por niveles y edades a los educandos.

Dewey organizó su escuela experimental que lo era no sólo por lo nueva sino porque en ella todo se aprendía por la acción individual o del grupo. En esta institución le cabía al maestro la función de agrupar y seleccionar los contenidos para que éstos fueran cónsonos con los deseos y necesidades de los niños. La escuela tradicionalista venezolana fragmenta el conocimiento y aleja el discurso y práctica del educador de su realidad, por lo que se supone que el docente no selecciona contenidos que le gusten o deseen los niños; en este punto la escuela venezolana difiere de la escuela experimental de Dewey.

La filosofía educativa de Dewey es pragmática, busca permanentemente el conocimiento a partir de la experiencia concebida como necesidad, pero al mismo tiempo es psicogenética cuando afirma

que esta experiencia sólo es posible observando estrictamente los niveles de maduración del niño.⁽²⁾

La filosofía de Dewey apunta hacia una democratización que a su juicio debe ser ayudada por la educación: “La diferencia de fortuna, la existencia de grandes masas de trabajadores no preparados, el desprecio por el trabajo manual, la incapacidad para adquirir la preparación que le ponga en condiciones de salir adelante en la vida y para la vida” (p. 125). Todos estos problemas para él encuentran principio de solución en una correcta labor educativa. En resumen plantea el principio de la enseñanza por la acción (learning by doing) y para ello se opone tanto al rigor enciclopedista del tradicionalismo como al anarconaturalismo expresado en la corriente anterior (Neill, Tolstói, etc). En resumen, para Dewey la educación es a la vez una función social y una función individual, donde la sociedad transmite sus poderes y fines. Valdría la pena preguntarse: ¿Si el ser humano descubre si la sociedad en la que vive es injusta? ¿Se le permitirá que actúe en función de su modificación?

⁽²⁾ Como se verá más adelante, existe una interesante coincidencia entre Dewey y el filósofo David Hume en lo que concierne a elaborar o construir el conocimiento a partir de la experiencia.

I.2.3 CORRIENTE FILOSÓFICA : LA ESCUELA ABIERTA

Es preciso acotar que el hombre actual ha logrado muchas realizaciones, progresos y cambios que no esperaba, ni con la rapidez con que los ha logrado y consolidado, y sin embargo, la insatisfacción del hombre es perenne.

La pregunta por el ser de su ser permanece después de todo lo que ha alcanzado; el ser humano vive sólo, se siente solo, a pesar de todo su progreso éste no le ha permitido un mayor acercamiento con sus semejantes, aun puede decirse que se ha alejado de sí mismo y de su valores más inmediatos.

Ahora se habla de solidaridad, espíritu crítico, concientización, justicia, responsabilidad, oportunidades para todos; estos hechos o manifestaciones obviamente no son aplicables a las máquinas o a los avances tecnológicos, sino al hombre, ya que solamente él es el ser apto para generarlos, comprenderlos aplicarlos y realizarlos.

Este volver al ser humano no quiere decir que estemos negando todos los beneficios que la Revolución Industrial y la tecnológica trajeron consigo, sino que después de este embelesamiento de economía, dinero, mercado, desarrollo, el ser humano trata nuevamente de encontrarse con sus semejantes, aprovecha y valora

sus avances tecnológicos, pero no como tareas más importantes, que están por encima de él, sino como tareas necesarias al momento actual de vida, que actúan como medios, soportes o paliativos para el desarrollo de una estructura social alcanzada, para que el hombre haciendo uso de ellas pueda liberarse de muchas cargas tediosas o mecanizadas y estar en posibilidad de dedicar su tiempo y energías a otras acciones de mayor trascendencia, en las que el beneficio que obtenga se ubique más en el terreno espiritual o de su perfeccionamiento en sentido estrictamente humano.

Si hacemos un recorrido por el pensar y las aspiraciones que actualmente son el objetivo de diversos grupos sociales encontraremos que todo está enfocado al hombre; Paulo Freire citado por Comawy (1985) habla de la educación para los grupos de menores recursos en todos los sentidos; Illich (1971), habla de la inoperabilidad de la escuela y de evitar la separación y discriminación clasista que la escuela ha provocado, desarrollando una crítica de la institución escolar. Esta, dice, produce una capitalización del saber, que permite que se perpetúen las desigualdades sociales. Illich propone un plan de descolarización, reducción del tiempo de instrucción, desvalorización de los diplomas, desprofesionalización de la actividad

humana, aumento de la competencia del hombre ordinario. Pone a su vez en entredicho cualquier tipo de escuela, porque hace del saber un objeto cuyo monopolio guarda (Comawy, 1985).

Como en el terreno de la educación todas las nuevas tendencias o ideas van dirigidas al ser humano, lo mismo acontece en otros ámbitos del saber o del hacer; todos estos nuevos acercamientos, proposiciones, se refieren a un ser humano real, al ser humano de nuestro tiempo; un ser que se ha perdido en su propia selva y que al haberse perdido, parece haber perdido muchas cosas y que ahora se siente con deseos renovados de buscar y encontrar. Ese ser humano angustiado de su soledad y de su importancia, piensa nuevamente en sí mismo, en cómo redimirse para encontrarse. Este replanteamiento de su vida lo lleva a propiciar un nuevo humanismo que diferirá de otro humanismo en que hemos vivido, porque si bien ahora se pretende llegar a un ser humano ideal, este tipo de ser humano no se le engendra ni se le configura solo in abstracto, como un prototipo, sino que se parte de un ser concreto: egoísta, materialista, individualista, un ser humano absorto en lo superficial, deseoso de bienestar material.

Se piensa en lograr un hombre consciente de su solidaridad, de sus acciones justas, más social en el sentido de estar impedido a

participar en cada uno y en todos los problemas que viven sus semejantes y, participar en la solución de éstos, estando en el momento oportuno junto y al lado del que lo necesite. Se está partiendo del ser humano presente, que está aquí, ahora, que quiere ser mejorado en el futuro, el ser humano que desea ahora aprender a ser capaz, de formar a una nueva generación más comprensiva, más consciente, seguro de que las experiencias que ha vivido no son todas para enorgullecerse.

La nueva educación y sus innovaciones tendrán que ser orientadas por una nueva filosofía educativa que no desconoce las cualidades aptitudinales y del uso que de estas hace para adquirir, elaborar o discernir sobre el conocimiento teórico-práctico. La educación es una función tan natural y universal de la comunidad humana, que por su misma evidencia tarda mucho tiempo en llegar a la plena conciencia de aquellos que la reciben y la practican (Jaeger, 1997).

Es imperioso analizar y revisar el tipo de hombre que pretende formar la escuela y para ello se requiere de un esfuerzo notorio, pues deben integrar las diferentes corrientes del pensamiento filosófico para poder deducir cuál es la filosofía que subyace tras la educación formal

que se imparte a los niños, adolescentes y adultos. Este intento nos conduce a precisar una manera de hacer una educación que se ajuste a las necesidades y expectativas de los alumnos que reclaman ser debidamente orientados dentro de un proceso de adquisición del conocimiento caracterizado por la creatividad, reflexión y marcadamente racional y humano.

Una Escuela Nueva como proyecto educativo debe estar representada por una corriente filosófica que no excluya los nuevos planteamientos que en filosofía y aprendizaje se han adelantado en los últimos años; pensadores como Neill, Illich, Dewey, James, se han estudiado con el propósito de encontrar fundamentación para el nuevo tipo de educación, ***que reivindica a pensadores como Heráclito, Platón, Aristóteles, Hume, Kant, vigentes en la senda del entender al ser humano para conseguir adecuar su formación académica y humana, partiendo de lo que aprende y comprende o no dentro de la Escuela.***

I.6 SISTEMA EDUCATIVO Y OBJETIVOS FILOSÓFICOS

Los objetivos de la educación nacen de las aspiraciones que el ser humano manifiesta a través de su individualidad y se canalizan

mediante la integración social y la cohesión del grupo-comunidad en donde vive y actúa, para incorporarse al navío del ideal universal.

El ideal universal esta más allá del individuo, de la sociedad y del momento histórico que se vive, se vincula al concepto abstracto del ser del hombre y este origen y esta posición vienen a constituir el primer nivel jerárquico del ideal educativo.

Las naciones y los pueblos establecen un ideal universal y toman ese pensamiento como rector y meta, pero a su vez, remodelan el conocimiento en relación a un fin concreto de su tipo de sociedad y de la época; este propósito mantiene un doble enfoque, por un lado la meta esencialmente filosófica, por el otro, el objetivo concreto, tangible.

Es interesante destacar que el ideal de la educación formal es llegar a los objetivos instruccionales que pretenden una conducta específica en un individuo concreto, como resultado del proceso de aprehender el conocimiento. Ahora el ideal nacional está expresado en función de la colectividad, es decir, va más allá del sentir personal de los individuos que lo integran.

La filosofía educativa de un país, siendo portadora de la meta nacional y rectora de un sistema, se realiza mediante ésta. Pero también, el sistema educativo por su naturaleza y objetivos es una

organización que al dividirse y revisar sus funciones concretas podrá revelar los objetivos del todo y de la formación individual de sus ciudadanos.

Estos objetivos que hasta ahora han sido ubicados y manejados dentro de un planteamiento teórico entran dentro de la acción del proceso educativo para que se haga posible su desarrollo y cumplimiento. Este desarrollo se consuma auténticamente dentro de la acción e interrelación maestro-alumno, proceso en el que se aprende (o mejor comprende); esta acción se da dentro de un proceso que como lo establece la normativa legal vigente, el alumno debe percibir a la escuela como un ente pertinente que le proporciona saberes socialmente útiles para comprender, actuar y cambiar la realidad. Pero no es así, el alumno carece de un interés real por y en la institución. No obstante que todas las acciones se realizan concatenadas y sucesivamente en forma expedita, la acción y su desarrollo por sí mismo no aseguran que la realización responda absolutamente al planteamiento teórico establecido y, en razón de esta inseguridad es que se crea la necesidad de revisar cómo se elabora el conocimiento para responder objetivamente a los objetivos planteados o deseados.

- El proceso que el educando vive en la escuela al decir del Estudio Educativo (1987) debe dar “la posibilidad de mejorar los conocimientos, la preparación y el bagaje cultural” (Uslar, et al: p. 69).
- El proceso debe constituir una fuente permanente de búsqueda de conocimiento estimulando el ejercicio del criterio propio que permita el cuestionamiento y la disertación.
- Romper con la rutina escolar donde se obliga al alumno a permanecer sentado y pasivo durante el horario de clases es urgente, de allí que formar al ser humano para la vida tiene que ver con la posibilidad que se le brinda para consultar textos, para pensar, discutir, observar, criticar, crear, experimentar o contemplar. Estas actividades las pondrá en práctica cuando se oriente un proceso de adquisición del conocimiento sensible, racional y conocedor del potencial humano. De esta manera es posible asegurar el camino de una filosofía educativa que centra en la escuela la posibilidad de formar al hombre creando conciencia de lo que aprenda, para qué lo aprende y si realmente le es útil para la vida, es decir si comprende cuál es la utilidad de lo que ha elaborado como conocimiento empírico, racional e intuitivo dentro del modelo educativo, llámese éste escuela o universidad.

El Normativo de Educación Básica establece la necesidad de atender el potencial intelectual, emocional y físico del alumno pero no desconoce que éste debe enfrentar el desafío que le ofrece y le plantea el ambiente, lo que indica que la enseñanza y el conocimiento no pueden ni deben limitarse a las paredes del aula; abrirse a los cambios y al movimiento imperecedero de la ciencia es una alternativa que no debe ser olvidada por propuestas educativas que buscan mejorar la calidad de elaboración de conocimiento en o fuera de la institución educativa.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II

HUME : EMPIRISMO Y SENSIBILIDAD

La búsqueda de nuevos caminos en procura de aprehender el conocimiento brinda al hombre la posibilidad de indagar en los distintos campos del saber; ese buscar le conduce al desarrollo de una cierta capacidad para adquirir los aprendizajes o formas de comprender el entorno, propiciándose el poder explicar adecuadamente los hechos o fenómenos que ocurren en la realidad.

Hume, en su *Tratado de la Naturaleza Humana* (1914), propone un mecanismo perceptivo por y a través del cual el ser humano se apropia del conocimiento de las cosas. Plantea el filósofo que el mecanismo de impresiones permite con la constante repetición que las imágenes que percibimos o tomamos del objeto presente en el mundo real y objetivo sean copiadas por el alma que las guarda en una cierta memoria que la transforma en **ideas**. De la memoria el ser humano

puede traer las ideas (o recordar) cuando se encuentra en situaciones parecidas o similares a la impresión inicial que fue guardada en el alma (memoria). El individuo elabora ideas que son representaciones adecuadas de los objetos, esto lo hace a partir de la experiencia al conjugar los objetos en sus cualidades (casualidad).

Pero Hume plantea que : “es imposible inferir de casos procedentes, aunque su número sea inmenso, que unos acontecimientos similares tendrán idénticas consecuencias, o siquiera que las probabilidades de semejante suposición se acrecentarán con las frecuentes repeticiones” (1914: p. 116).

Lo que plantea el filósofo parece lógico, pero es necesario conocer las cualidades de los hechos que suceden en el entorno para explicar e interpretarlos con propiedad, siendo necesario que el ser humano maneje una adecuada interpretación de las distintas situaciones que su mundo exterior le presente. Seguidamente Hume plantea la interrogante :

¿Cómo explicarse, pues, que cualquier hombre sensato espere con gran certidumbre ver salir otra vez el sol la mañana siguiente y caer la piedra lanzada al aire y en suma contemplar la marcha de los acontecimientos universales por el cauce seguido hasta ahora? (p. 116).

Podría inferirse que el individuo ha elaborado modelos que apoyados en las ciencias naturales le permiten abordar la certidumbre que el ser humano común tiene de ver salir el sol cada mañana.

Hume, para explicar cómo el ser humano aprehende el conocimiento, comienza por señalar que éste posee unos mecanismos propios o adquiridos que son las percepciones y se pueden considerar como aquellos elementos con los que cuenta el individuo para captar las impresiones e ideas.

En el *Tratado de la Naturaleza Humana* (1714) el filósofo inglés propone que la reiterada repetición hace funcionar un mecanismo de asociación de ideas sin el cual, como asevera, no podríamos subsistir. Introduce como inicio de este mecanismo las percepciones : por un lado **las impresiones** que son las impresiones sensibles definidas como las sensaciones, que se interpretan como las que penetran con gran fuerza al sentir y experimentar de inmediato. Otras percepciones son **las ideas** que están vinculadas con el pensamiento y el razonamiento y se consideran de acuerdo con el empirista, como imágenes débiles.

Pero Hume no sólo divide las percepciones que interpreta como “conciencia” en impresiones e ideas, igualmente establece que unas percepciones, las simples (*impresiones*) no admiten separación y las complejas (*ideas*) en las que se pueden distinguir partes como por ejemplo el olor y sabor en una manzana. Las percepciones complejas son al parecer el reflejo de las simples, aun cuando en el espíritu aparecen tanto como por impresiones como por ideas.

Por otro lado las percepciones simples poseen una ideas correspondientes, pero cuál es el estatus existencial de una u otra, es decir ¿cuáles son causas y cuáles son efectos? Hume dice : “Todas nuestras ideas simples en su primera aparición derivan de impresiones simples que se corresponden con ellas y qué ellas representan exactamente” (1914:p.118).

Podría explicarse que dada una impresión simple acompañada de una idea correspondiente puede generar una estrecha conexión entre nuestras impresiones e ideas correspondientes, es decir que la existencia de las unas ejerce una influencia considerable en la existencia de las otras. Hume ejemplifica este argumento al decir : “...para dar a un niño la idea de escarlata o de naranja presento los objetos, le hago sentir las sensaciones pero no hago lo contrario para

enseñar las impresiones” (1914: p.120). El empirista no desconoce que no percibimos ningún color por sólo pensar en ello, dando a entender que las sensaciones e impresiones se expresan no necesariamente por azar al señalar que “prueba de ello es la dependencia de las impresiones respecto de las ideas o de éstas respecto de aquéllas” .

Es obligante de acuerdo con el filósofo considerar el orden de sus primeras apariciones; en este punto Hume descubre que las impresiones preceden a las ideas pero nunca a la inversa, y enfatiza que nuestras impresiones son causas de nuestras ideas y no nuestras ideas de nuestras impresiones.

Aunque reconoce que no es **absolutamente imposible** que las ideas precedan a las impresiones correspondientes, como la escala del color por ejemplo, las excepciones no niegan la máxima general. Se puede precisar el primer principio que Hume establece : “Todas nuestras ideas simples proceden, mediata o inmediatamente, de correspondientes impresiones” .(1914:p.121)

Explica el filósofo que con respecto a la procedencia de nuestras impresiones o ideas se generó una interesante conmoción al debatir la existencia de ideas innatas, es decir que más que una actividad de los

sentidos, la inteligencia y la razón pueden interpretar y juzgar conforme a leyes propias e innatas, o si por el contrario las ideas se derivan de la sensación y la reflexión. El filósofo señala que: "...con el objeto de probar que las ideas de extensión y color no son innatas, los filósofos no hacen sino probar que nos llegan a través de los sentidos (1914: 130)". Más adelante Kant propondrá que hay elementos que proceden de nosotros mismos y que están presentes a priori, antes de toda experiencia.

Por otro lado el peso específico que le da Hume al uso de los sentidos se traduce al decir que debemos considerar nuestras impresiones antes que nuestras ideas.

Es prudente precisar que el método que plantea Hume parece exigir que examinemos nuestras impresiones antes de considerar nuestras ideas. Una impresión afecta primeramente los sentidos, porque a través de ellos experimentamos calor, frío, sed o hambre, placer o dolor, luego el espíritu produce una copia de lo que experimentamos o de la sensación y esta permanece aun cuando la impresión se haya esfumado; a esta copia le llamamos *idea*. Cuando la idea de placer o dolor vuelve a presentarse en el *alma* produce otras nuevas impresiones de deseo y aversión, esperanza y temor.

A las nuevas impresiones se les llama **Impresiones de la Reflexión** porque derivan de ella (de la impresión inicial) y son copiadas por la **memoria y la imaginación**. Se puede deducir que las impresiones preceden a las ideas pero son posteriores a la sensación y se derivan de ellas.

Las impresiones de la reflexión luego de ser copiadas se transforman en ideas: que podrían a su vez producir o generar otras impresiones e ideas.

Hume argumenta que: "... cuando la impresión ha estado en el espíritu: se muestra nuevamente en él como ideas de dos maneras, primero: conservando en una medida considerable su vivacidad primitiva y es algo en cierto modo intermedio entre una impresión y una idea o memoria (**ideas vivaces**) y en segundo lugar la idea pierde enteramente esa vivacidad y constituye entonces una idea perfecta o imaginación (**ideas débiles**).

Es importante destacar que la imaginación no está obligada a conservar el orden y la forma de las impresiones originarias mientras la memoria está en cierto modo limitada en este respecto, por lo que no puede introducir variación alguna.

El filósofo en el segundo principio entrega libertad a la imaginación para trasponer y alterar las ideas. Un ejemplo necesario son las fábulas con que tropezamos en novelas y poemas, en ellas la naturaleza es distorsionada porque se mencionan caballos alados dragones que arrojan fuego y monstruos gigantes.

La libertad es una consecuencia obvia -según Hume- de las ideas simples y complejas, porque en ella se muestra la imaginación que puede separar las ideas. La intuición encuentra seguramente mayor vivacidad en la imaginación que es esa cierta libertad para expresar el conocimiento. Kant en la I parte de la *Crítica de la Razón Pura* (1992) abordará la calidad de la imaginación al indicar que la intuición para ese algo innato a apriorístico es intuitivo.

Las ideas simples pueden ser separadas, según Hume, por la imaginación, pero no sólo a través de ella, porque ella es una facultad libre del alma, aun cuando la imaginación es una fuerza suave casi siempre prevalece haciendo que las lenguas tengan cierto grado de correspondencia. (Hume, 1914: p.44)

El empirista entrega a la naturaleza un principio rector al decir que en cierto modo señala a las ideas simples cómo pueden fusionarse

para construir una idea compleja, incluyendo obviamente a la imaginación.

El espíritu es conducido de una idea a otra por tres cualidades: **Semejanza, Contigüidad** en tiempo y lugar y **Causa y Efecto**. A pesar de mencionar las tres cualidades, Hume considera que la de mayor alcance es la causalidad y precisa: "puede considerarse que dos objetos están en tal relación tanto cuando uno es causa de cualquier acción o movimiento en el otro como cuando el primero es causa de la existencia del segundo" (1914: p. 46).

Se da una cierta atracción que puede contener diversos e interesantes matices dependiendo de la originalidad de la naturaleza humana y en este sentido se entrega una particularidad de aprendizaje para cada ser humano, dependiendo de sus características individuales.

Las ideas fusionadas o las ideas complejas pueden dividirse en relaciones, modos y sustancias.

Para interpretar en primer término a las relaciones es preciso dilucidar qué entiende Hume por relación. "En filosofía extendemos su sentido a cualquier asunto particular de comparación en ausencia de un principio asociativo" (1914:p. 49).

Los filósofos admiten que la distancia es una verdadera relación, porque se adquiere una idea de ella al comparar objetos entre sí. El filósofo inglés clasifica en 7 categorías generales las relaciones filosóficas:

- La de semejanza; sin la cual no puede existir ninguna relación filosófica, aunque no siempre produce una conexión o asociación de ideas.

Un ejemplo podría ser: al observar las nubes de un color oscuro y el cielo repleto de nubosidad se interpreta según Hume que de inmediato asociaríamos las características del ambiente con la percepción de que va a llover pero podría ocurrir lo contrario, que no llueve porque físicamente no se estructuró la superficie sobre la cual es posible que ocurra el fenómeno de la lluvia.

Es decir que la relación de semejanza necesariamente no implica que llueva o deje de llover como pensaba Hume, porque hay leyes que aplicadas por la ciencia formal inducen a pensar, creer o dilucidar la ocurrencia o no de un determinado fenómeno. No podemos atribuirle a lo que sentimos la causa de que algo pueda ocurrir o no.

- La de identidad; considerada como la más universal, porque es aplicable a todos los seres, cuya existencia tiene alguna

duración. Lo identitario permite vislumbrar que el filósofo cree que hay verdades necesarias y de vigencia universal que trascienden al ser humano transformándose en ideas que le ayudan a explicar y comprender la realidad.

- La de espacio y tiempo; fuente de un número infinito de comparaciones: distante, contiguo, arriba y abajo, antes, después, etc. Esta relación tiene mucho que ver con la propuesta educativa de aprender-haciendo pero al que hay que agregar el proceso de comprensión, es decir comprendiendo.
- La cantidad y el número pueden ser comparados. Lo medible y cuantificable es posible compararlo y posee además su correspondiente idea.
- La cualidad; constituye una característica de los objetos al relacionarlos.
- La contrariedad es una excepción a la regla "no puede existir relación de ninguna clase sin algún grado de semejanza". La presencia de contrarios no necesariamente es contradictoria; la paz lleva consigo la guerra, por ejemplo.

Pero la existencia e inexistencia es una excepción porque implica la existencia de un objeto. Los demás objetos, es decir el fuego, el agua, el frío y el calor son considerados contrarios por la existencia y en razón de la contrariedad de sus *causas y efectos*.

En el caso de los modos de existencia, Hume establece que éste se deriva de una impresión de la reflexión si es que realmente existe (afirma).

El filósofo cree que tanto el modo como la **sustancia** son ideas simples unidas por la imaginación y a las cuales se evoca con ese nombre particular o modo o sustancia para referimos a **algo** (1914).

Para las ideas abstractas el empirista indica que estas están referidas a nuestras ideas generales que abstraen el grado particular de cantidad y cualidad que posee un objeto sin dejar de pertenecer a una especie particular. Por ejemplo, la idea abstracta de hombre representa hombres de todos los tamaños y cualidades. Agrega Hume: "Todos los objetos diferentes son distinguibles y todos los objetos distinguibles son separables por el pensamiento y la imaginación. (p. 55). Podría interpretarse según el filósofo lo contrario a lo anterior.

Es fundamental entender que ninguna impresión puede presentarse al espíritu sin estar determinada en su grado de cantidad y cualidad. De acuerdo con el filósofo todo es individual en la naturaleza.

Un ejemplo contundente es suponer un triángulo realmente existente que no presente una proporción exacta entre sus lados y ángulos. Por tanto, si esto es absurdo en **los hechos y en la realidad**, también debe ser absurdo en las **ideas**.

La cualidad y la cantidad juegan un papel muy importante en la elaboración de las ideas abstractas, porque después que el espíritu produce en el alma una idea individual sobre ella razonamos partiendo de la costumbre que la acompaña. La costumbre revivida por el término abstracto o general, sugiere inmediatamente otra idea individual que amplía, reforma o modifica la primera idea individual que produjo el espíritu.

No desconoce Hume que nos formamos ideas de cosas individuales, y que aquéllas que restan están representadas únicamente por medio de ese hábito por el cual las evocamos toda vez que una ocasión actual lo exige. Interpretando al filósofo algunas ideas son particulares en su naturaleza pero generales en su representación,

es decir, que existe una elaboración individual de ideas o de pensamientos y este aspecto es preciso retomarlo en la enseñanza, porque los educandos poseen aptitudes y cualidades individuales.

De otra manera si las ideas son particulares en su naturaleza y al mismo tiempo finitas en número, sólo por costumbre pueden volverse generales en su representación y subsumir bajo ellas un número infinito de otras ideas. En este terreno analítico el filósofo afianza el mecanismo de las impresiones sensibles por el cual reproducimos las ideas que pueden ser o no particulares en su naturaleza volviéndolas generales, pero desconoce el filósofo esa capacidad individual del ser humano, que le hace dueño de un determinado pensar, que podría o no convertirse en costumbre para otros.

Hume dice que en la distinción de razón se da un principio que todas las ideas que son diferentes son separables; y coloca el ejemplo entre la forma y el cuerpo movido, diciendo que la forma es diferente del cuerpo, las ideas correspondientes no serán separables ni distinguibles.

Aunque en la propuesta educativa que sostiene la liberación del pensamiento como forma de expresión humana se inserta la idea que

rompe con lo perennemente establecido, esto para hacer referencia al derrumbe de paradigmas articulados en sofisticadas y relacionantes ideas que no permiten conjeturar lo establecido.

Dentro de la revisión del pensamiento de David Hume, éste nos dice que las ideas que proporcionan satisfacción al espíritu son las que logran describir, analizar e interpretar la naturaleza de manera objetiva, aunque se admite que la capacidad del espíritu es limitada y que nunca se puede lograr una concepción plena y adecuada de lo infinito; Hume reafirma esta propuesta al explicar que la **idea** que nos formamos de una **cualidad** finita no es infinitamente divisible, pero por medio de divisiones y separaciones podemos reducir dicha **idea** a otras inferiores que serían perfectamente simples e indivisibles, en este sentido cree que lo que queda luego de observar y perder de vista el objeto es un **mínimum** que puede aparecer a los sentidos como una imagen perfectamente simple e indivisible. Al plantear de esta manera el **mínimum** desconoce de alguna manera los avances teórico-tecnológicos de siglos anteriores y posteriores a él. Las realizaciones de las ciencias exactas y de las ciencias sociales han propiciado

ciertos avances para acercar al sujeto cognoscente a aprehender el conocimiento hasta en su mínima expresión.

La genética, por ejemplo, es una ciencia que entrega permanentemente un interesante número de aportes que contribuyen a entender la capacidad individual que posee el ser humano para elaborar y construir el conocimiento. El individuo, a juicio de Hume, elabora ideas que son representaciones adecuadas de los objetos, estableciendo relaciones, contradicciones y concordancias entre las ideas elaboradas aplicables a los objetos y este es según el filósofo el fundamento del conocimiento HUMANO. El empirista inglés dice: una máxima establecida en metafísica es que: todo lo que el espíritu concibe claramente incluye la idea de existencia posible, o en otras palabras, que nada de lo que imaginamos es absolutamente imposible. En el pensamiento humano es posible comprender el papel de la imaginación, que le da existencia a la idea de extensión por ejemplo a una montaña de oro, aunque no sea así en lo investigado o sucedido en el entendimiento.

Así mismo poseemos diversas impresiones de pasión, emoción, deseo y aversión y ellas tienen un modelo que deriva de la idea de

espacio. Los objetos sobre los cuales se asientan las diferentes emociones, pasiones, aversiones, poseen de acuerdo con el filósofo espacio y tiempo, más aún, puede el ser humano extenderlas al relacionarlas de distintas formas y maneras, se interpreta que los objetos cambian pero el tiempo se descubre en la perceptibilidad de los objetos.

Para el filósofo estudiado hay un argumento decisivo que profundiza la doctrina en su pensamiento respecto de las ideas de espacio y tiempo, y señala que dichas ideas se componen de partes que son indivisibles; creía que es necesario “colorear” o mostrar lo tangible con el fin de ser comprendidos e interpretados por la imaginación, esto para comunicar la idea de espacio usando la vista y el tacto. Hoy a finales del siglo XX se conoce que el ser humano posee un potencial filogenético y aptitudinal capaz de permitir la interpretación del mundo que lo rodea. Por otro lado el espíritu puede, al decir del filósofo inglés, conjugar y relacionar diferentes impresiones; pero esta capacidad no es infinita, por lo que ninguna idea de extensión o duración consta de un número infinito de partes o ideas inferiores sino de un número finito de partes o ideas simples e indivisibles. El espacio

y el tiempo existen de acuerdo con esta idea, es decir que su infinita divisibilidad es totalmente imposible y contradictoria.

La idea que tenemos en la vida corriente, de acuerdo con Hume, que el camino más recto es siempre el más corto es tan absurda como decir que el camino más corto siempre es el más corto, eso depende de nuestra idea de lo que es una línea recta; si la idea de linealidad fuese diferente de seguro se hablaría distinto de lo que es la distancia más corta entre dos puntos. El poder visible del ser humano guarda extraordinaria importancia para Hume que cree en la idea de puntos visibles o tangibles distribuidos en un cierto orden en el espacio y tiempo.

La escuela como práctica visible en el tiempo y en el espacio podría mantener esta propuesta al dilucidar con un cierto orden sobre actividades donde el niño descubre a través de sus sentidos el mundo exterior dentro de las coordenadas de espacio y tiempo. Hume plantea que el movimiento que observamos en los cuerpos sería imposible e inconcebible sin el vacío en el que los cuerpos deben moverse para dejarse lugar unos a otros. Esta manera de interpretar el movimiento deja lugar al movimiento que cada cuerpo posee de por sí, en el movimiento del ser humano éste posee una interacción interna de

células, tejidos, órganos que comparten un lugar y espacio comunes y cuya distribución es similar a todos los humanos, pero el pensamiento ocupa una existencia neuronal muy diferente de un ser humano a otro, aun cuando son parecidos en la constitución anatómica y fisiológica. Pero lo que no es tangible es la capacidad individual de adquisición de conocimiento y esta es la propuesta de cada ser humano en la búsqueda de aprehender el conocer.

Hume nos coloca un interesante ejemplo: un hombre flotando en el aire y moviendo sus miembros en distintas direcciones sin encontrar ningún objeto tangible, y un hombre que al sentir algo tangible se aparta de ello y después de un movimiento del cual es consciente percibe otro objeto tangible, cuál es la diferencia entre estos dos casos y responde que nadie encontraría escrúpulos en afirmar que la percepción del objeto y la sensación que deriva del movimiento es en ambos casos el mismo.

Se puede deducir que el filósofo entrega al movimiento y a lo tangible un gran peso, asimismo piensa que la vista y el tacto continúan percibiendo al objeto de estudio aun después de haber desaparecido por haber estado impresas en el cerebro, por lo que las ideas se asemejan a las impresiones del objeto en el pensamiento. La

experiencia permite descubrir por qué dos cuerpos pueden situarse de igual manera en relación con la vista.

Se contenta según sus palabras con conocer cómo los objetos afectan los sentidos y sus mutuas conexiones conocidas por la experiencia. Existe algo en los objetos que afecta los sentidos. Entre dos objetos existe una distancia que hace que se “toquen” o no y se “tocan” cuando nada se interpone entre ellos, sin ningún movimiento no se tocan, al tocarse las imágenes afectan las partes contiguas de nuestros ojos al verlos, las apariciones a nuestros sentidos son coherentes, existe el amor por tocar en el caso de los objetos y el amor por ver en el caso de nuestros ojos.

Para Hume no existe impresión ni idea de ninguna clase, de la que tengamos conciencia o memoria, que no sea concebida como existente y es evidente que de esta conciencia se deriva la más perfecta idea y certeza del ser.

En el espacio y tiempo el ser humano construye sus impresiones que forman sus ideas e imaginación, pero por ejemplo la poesía admite un pensar que pudiera tener o no su idea correspondiente en el mundo exterior por lo que presentaría una cierta limitante en la elaboración de

la correspondiente impresión; así, no existe necesariamente como un objeto para ser percibido.

Acerca del conocimiento el filósofo inglés explica que existen las siete clases diferentes de relaciones filosóficas mencionadas con anterioridad (semejanza, identidad, relaciones de tiempo y lugar, proporción en cantidad o número, grados de cualidad, contrariedad y causalidad) que a su vez pueden dividirse en dos clases: las que dependen enteramente de las ideas que comparamos y las que pueden alterarse sin que se alteren las ideas correspondientes. Estas últimas están referidas a la contigüidad, distancia, identidad y la causalidad, quedando las de semejanza, contrariedad, grados de cualidad y proporciones en cantidad o número que dependen exclusivamente de las ideas. Al decir de Hume, tres de ellas se descubren a primera vista: cuando dos objetos o más se asemejan entre sí, lo mismo sucede cuando decimos que son contrarios o que poseen cualidades similares. Con respecto a la relación de cantidad o número se puede también observar a simple vista una superioridad o inferioridad entre números o figuras cualesquiera. Puntualiza el filósofo que el álgebra y la aritmética son las únicas ciencias en las cuales se

puede llevar el razonamiento al máximo grado de complejidad, aun cuando todas nuestras ideas son copias de nuestras impresiones. Por lo que una idea es por su misma naturaleza más débil y tenue que una impresión. ¿Ahora, cómo recibimos información? Es evidente -según Hume- que causa y efecto son relaciones acerca de las cuales recibimos información por la experiencia y no por ningún razonamiento o reflexión abstractos. Necesitamos -dice- el auxilio de la memoria y la experiencia, según esta apreciación, las relaciones de semejanza, contrariedad, cantidad o número y cualidad son el fundamento de la ciencia (Hume, 1914).

www.bdigital.ula.ve

Las relaciones de identidad, tiempo y la causalidad se expresan al comparar y se descubren en la relación constante e inconstante que mantienen los objetos. De estas tres relaciones la de causalidad puede rastrearse más allá de los sentidos y nos informa acerca de objetos que no vemos ni tocamos, pero produce una conexión de la existencia o acción de un objeto.

Para comprender la relación de la causalidad se debe entender que todos los objetos que se consideran causas o efectos son contiguos, es decir el uno depende del otro para existir. Acá podría

abrirse una interesante interrogante porque no todos los objetos de estudio son forzosamente co-existentes, no siempre porque el día esté oscuro debe llover como una relación de causa y efecto constante y perenne, es decir por una relación de contigüidad y sucesión. Hume se pregunta por qué razón consideramos necesario que todo aquello cuya existencia tiene un comienzo debe tener también una causa o por qué tales causas deben tener tales efectos particulares y cuál es la inferencia de los primeros sobre los segundos. El filósofo afianza su pensamiento en una máxima filosófica que dice todo lo que comienza a existir requiere una causa de existencia. Pretende demostrar la intervención de un principio productivo afirmando que si éste no puede probarse se debe renunciar a la posibilidad de probar la necesidad de que cada objeto tenga una causa, por lo que es falaz querer demostrar esta existencia. Para Hume, la producción de todo nuevo conocimiento debe surgir necesariamente de la observación y la experiencia.⁽³⁾

La próxima pregunta es cómo la experiencia da origen a tal principio. Podría ser a través de una percepción inmediata de la memoria o los sentidos, o por una inferencia a partir de otras causas.

⁽³⁾ Lo que coincide con el pedagogo contemporáneo Dewey, para quien el conocimiento debe partir de la experiencia, es decir de la práctica permanente de actividades que para el alumno son significativas..

Pero la serie de inferencias no puede ser *in infinitum* y lo único que puede ponerle fin es una impresión de la memoria o de los sentidos.

La capacidad individual del ser humano no es revelada por Hume pero la aptitud y características genéticas del individuo le conceden una posibilidad loable por la que puede expresar el potencial para razonar o elaborar pensamiento, o para articularlo con la tesis de Hume, el ser humano posee una caracterización individual que pone al servicio de la captación de impresiones que derivan de sus sentidos. El cerebro humano contiene tantos circuitos como posibilidades de ocurrencias de ideas, impresiones o formas de pensamiento, de allí que la calidad de percepción tiene que ver con el conocimiento del objeto de estudio por parte del sujeto cognoscente. Un aspecto de esa individualidad humana es la retentiva, circunstancia por la cual recordamos o asociamos tal o cual hecho pasado con el presente; el filósofo estudiado habla de la imaginación como herramienta usada para representar lo que somos o no capaces de recordar y esta depende del sentimiento que acompaña la representación; hoy diríamos que el sentimiento no sólo acompaña la imaginación sino el alma en su expresión poética, musical, artística, etc. que hace fuerte y vivaz el algo emotivo y sensible que posee la individualidad en cada

ser humano. Un ejemplo es el pintor que recurre a un modelo mental de pasión, pero no se divorcia del suyo; es decir, de su propio sentimiento.

La teoría constructivista de los aprendizajes coincide con lo que afirma Hume en lo referente a ese sentimiento que acompaña a la memoria y los sentidos cuando el ser humano es capaz de elaborar representaciones "aprehendidas" en el pasado y recuperadas por la imaginación y pueden ser vivaces y fuertes dependiendo éstas de la calidad de los aprendizajes que para Hume serían impresiones. La experiencia es un elemento riguroso en la tesis del empirista y para ello trata de demostrar el recuerdo que produce lo que llamamos llama y la sensación de lo que llamamos calor. Esta relación podría denominarse conjunción constante. Pero, ¿cómo recordamos la idea de felicidad por ejemplo si no podemos verla?; de acuerdo con Hume se interpreta que por la experiencia sentimos y sabemos su efecto, inferimos por la conjunción constante del sentimiento la ocurrencia de esta idea de felicidad.

Se plantea otra interrogante: ¿La experiencia produce la idea por medio del entendimiento o de la imaginación? En la respuesta Hume aclara que la idea que la razón y la imaginación son una cierta

asociación o relación de percepciones. Si fuese por la razón, es decir por el entendimiento, similares causas ocurridas en la experiencia deben arrojar similares efectos; esto se debe a la regularidad o uniformidad de la naturaleza, y este es el conocimiento que tenemos de una determinada situación, pero existe además la probabilidad de que no sea así y está fundada en la suposición o semejanza entre los objetos de los que hemos tenido experiencia y de las que no la hemos tenido, pero según Hume esta suposición es imposible que pueda surgir de la probabilidad.

Por otro lado, si puedo predecir lo que podría ocurrir soy capaz de producir razonamientos, pero esta manera de pensar es débil por qué la idea de producción de conocimientos es resultante de la relación de causalidad, la realización de acciones en el ahora no necesariamente es producción de pensamiento. Para la teoría constructivista los aprendizajes significativos resultan de elaboraciones del pensamiento donde el ser humano adquiere impresiones que producen ideas relevantes del objeto de estudio y este postulado se relaciona coherentemente con Hume que dice que la producción de un objeto por otro implica un poder y este poder se relaciona con su efecto. A partir de la experiencia adquirimos un cierto poder para

producir conceptos en el o los objetos. Así mismo se establece que no hay causas ni efectos eternos de los mismos objetos sobre las mismas ideas, porque como sabemos la naturaleza no siempre se mantiene eternamente constante y existe la probabilidad del movimiento que cambia por ejemplo la naturaleza perceptiva del ser humano ante sucesos y eventos propios del milenio.

Hume reconoce que el pensamiento se mueve evidentemente sin un ordenamiento estricto, los únicos principios generales que asocian ideas son la semejanza, la contigüidad y la causalidad. En las teorías educativas vigentes surge una propuesta de elaboración de conocimiento que plantea que el ser humano posee un mecanismo de asociación que le permite relacionar lo que construye como conocimiento y su mundo cognitivo.

Una relación a manera de ejemplo que vincula la teoría constructivista de los aprendizajes con la del conocimiento de Hume sería el aprendizaje en un niño. Si aprende relacionando con un juego didáctico los conceptos quitar y sustraer al ejercitarse en diferentes ejercicios o situaciones donde emplee diversos materiales, imprime una conjunción constante donde aplica la relación aprendida en el trabajo manual. No puede olvidarse que el niño posee un potencial

innato e imaginación, por lo que existe la probabilidad de que descubra otros procesos de contenido lógico-matemático y esto según Hume no es ciertamente posible.

Según David Hume (1914) la idea de un objeto es una parte esencial de la creencia en él, pero nunca lo constituye totalmente. En la historia de los pueblos se relatan de forma escrita o verbal una mezcla de varias ideas que basadas en algunos principios determinan cada una de las circunstancias y esa es la **manera** de interpretar el objeto de estudio histórico que mantiene la idea vivaz relacionada con las impresiones que se tienen en el presente de los actos del entendimiento. Nuestro razonamiento está fundado en las impresiones de la memoria que se traducen en ideas de los diferentes objetos de estudio de la manera en que éstos son concebidos en el entendimiento.

De acuerdo con el empirista, dos lectores pueden realizar una lectura del mismo material: uno la efectúa como si fuese una novela, el otro como si se tratará de una historia verídica, el primero no da crédito al testimonio del autor porque tiene una concepción más débil y laxa de todas las particularidades. El segundo lector tiene una concepción más vivaz de los acontecimientos compenetrándose con las ocupaciones de

los personajes. La creencia de uno y otro lector consiste en la calidad en que una idea vivaz se mantiene en la impresión presente. Un elemento que aborda el filósofo es la repetición de una actividad para mantener la impresión que interpretándose en la actividad educativa son las acciones que constantemente el niño debe realizar para producir y constituir los aprendizajes de manera vivaz y elocuente.

En el aprendizaje de la matemática, por ejemplo, el niño ante situaciones parecidas a las por él ejercitadas revive la semejanza y produce razonamientos matemáticos elaborados en su pensamiento sensible. Este aprendizaje implica un contacto directo con el objeto de estudio, produciendo una vivacidad superior a los sentidos. La semejanza que el educando establece por costumbre le permite recordar el objeto al hacer memoria de su existencia y mostrar la impresión contenida en el alma. La causalidad por otro lado al construir una impresión significativa en el alma construirá una cierta sensibilidad, que induce a una interpretación permanente de experiencias parecidas a la impresión que permanece en la memoria y que surge independientemente de la razón o la imaginación. Por costumbre o repetición en la propuesta de la Educación formal se enseña de una manera u otra unas verdades o creencias que deben ir acompañadas

de impresiones que, acercándonos el planteamiento de Hume, deben acercarse a impresiones significativas donde el niño descubra cómo, por qué y para qué aprende esto o aquello. El filósofo dice que objetos similares colocados en circunstancias similares producirán siempre efectos similares; pero la historia de la ciencia ha demostrado que deben ser revisadas las circunstancias para no producir los mismo efectos, por ejemplo se revisa la escasez de agua para que no produzca los terribles efectos a futuro. La enseñanza de cuidar el medio ambiente y lograrlo efectivamente reduce sustancialmente el efecto.

Un aspecto que el filósofo empirista deja ver en su tesis es el principio asociativo que relaciona lo que sentimos y experimentamos con la sensibilidad de nuestras impresiones en la educación de los seres humanos para el hábito por hacer el bien y la justicia. Si se enseña cotidianamente hará posible la construcción mental de un ser para la vida comunitaria y las bondades del respeto a la condición humana.

El sistema o realidades en la tesis de Hume son dos, uno que debe elaborarse en la memoria y los sentidos y es experiencia, y otro

que producto del razonamiento y la deducción. Esta manera de explicar dos realidades en el ser humano precisa que el pensamiento está siempre determinado a pasar de la impresión a la idea, y la asociación de ideas que surge de la experiencia –según el filósofo–. Podría pensarse que ante el mar la vivacidad inunda el conocimiento que tenemos de él. El poeta puede relacionar la grandeza del mar con su sensibilidad y creación diaria producto o no de sus impresiones.

La Educación que deja entrever Hume debe propiciar el aprendizaje por experiencia, es decir por hábito que de acuerdo con el filósofo lo que se aprende por hábito y experiencia es difícil arrancarlo de nuestras impresiones sensibles. La importancia de un modelo educativo que habitúe al ser humano a revisar, indagar investigar y proponer a la vez de formarse para la vida, orienta el razonamiento a través de la experiencia.

Hume, al decir que la educación es una causa artificial y no natural y que sus máximas son a menudo contrarias a la razón, reconoce que la Escuela es un mecanismo de control basado en la transmisión artificial de un montón de reglas no aplicables totalmente a la sociedad, pero que usa la costumbre y la repetición en su práctica cotidiana. En el mismo sentido podría aplicarse una educación justa

que impulse los valores del ser humano, dignidad, solidaridad, e igualdad, en su práctica pedagógica permanente.

La educación artificial fortalece el estado imperante porque es el mecanismo que afianza el poder de una clase sobre otra, negando en determinadas circunstancias otras posibilidades educativas que faciliten que el ser humano piense y razone qué es lo más conveniente. Igualmente la educación que sirve para inculcar cualquier opinión repitiendo constantemente ideas contrarias a la ciencia, niega lo que es la que estudia las primeras causas y los principios, en la búsqueda del saber.

Los razonamientos humanos los divide Hume en tres clases: los que proporcionan conocimiento, los que constituyen pruebas y los que son meramente probables.

Al conocimiento el filósofo le da un peso considerable al afirmar que surge de la comparación de ideas y las pruebas que son argumentos fundados en la relación de causa y efecto y la probabilidad que posee cierto grado de incertidumbre y puede estar fundado en el **azar y en las causas**.

En las causas se producen la asociación de ideas hacia la impresión actual, aun cuando no todo lo que ocurre es mecánico

porque el razonamiento de cada una de las personas produce una individualidad en la generación del conocimiento.

Un ejemplo es que la naturaleza, aun siendo casi siempre constante y coherente, produce interpretaciones diversas de su comportamiento y percepción por parte de los estudiosos de las distintas áreas del saber y de la cultura de cada pueblo, nación o país. Si truena, por ejemplo, el conocimiento vulgar es que debe llover o producirse determinado hecho, la imaginación de cada persona aborda lo sucesivo dependiendo de la calidad de pensamiento y de las distintas probabilidades presentes en este. Pero por experiencia – según Hume– la conjunción frecuente o constante de objetos precisa o no la ocurrencia de la causa y el efecto.

El filósofo inglés piensa que dos objetos o más están conectados entre sí por necesidad, porque por repetición constante de impresiones en el alma se determina que el espíritu considera habitual la relación de los dos objetos.

Existe una producción natural en el ser humano; por su capacidad aptitudinal y filogenética que le permite relacionar por ejemplo el amor con la figura de la madre o el hijo y considerar uno dependiente del otro en la producción natural de su pensamiento en la

experiencia diaria de la conexión de la idea de amor adherida a su alma.

Si el niño recibe amor por el aprehender a investigar, indagar, preguntar y preguntarse, conectará esta manera de pensar y ser con el poder de producir un razonamiento que incorpora como su objeto de estudio el amor por saber. En la búsqueda del saber puede descubrir interesantes diferencias o argumentos que producen el poder inevitable de la contradicción que es la necesidad de buscar otras nuevas interrogantes.

La necesidad de usar el pensamiento lógico-matemático en el educando debe surgir de la conexión que debe existir entre las actividades del aula de clase y la vida cotidiana. La sensibilidad por saber conduce al individuo en la determinación causal del sentimiento por aprehender el conocimiento. Corresponde a la educación dar poder al ser humano individual para que libere su alma sensible en procura de hacerse dueño de un cierto razonamiento o modo de pensar.

Hume admite que pueden existir diversas cualidades tanto en los objetos materiales como en los inmateriales, acerca de los cuales no tenemos ningún conocimiento; admitir esto, es admitir que el ser humano está dotado de un raciocinio que lo es propio y con el cual es

capaz de crear la necesidad de asociar o refutar lo que ve, oye, escucha o indaga, en la búsqueda de conocer cómo, qué y para qué existen los objetos del entorno e igualmente cómo lo afectan a él.

Una metodología que se usa en un modelo educativo es juzgar con piedras o chapas para descubrir las relaciones de quitar, juntar, lo que induce a asociar los materiales con la resolución de operaciones que requieren elaborar conocimiento.

La causa guarda para Hume la relación e interconexión entre los objetos de estudio, por lo que podría interpretarse o complementarse al decir que es la necesidad que debe estar presente para que exista la relación mental o racional del objeto de estudio y sucede a una caracterización. El amor por saber es la causa por la cual el individuo indaga, investiga o refuta.

La educación debe dar al ser humano la orientación correspondiente para que éste pueda discernir entre la costumbre y la ruptura con ésta, es decir, descubrir qué es lo significativo para su ser al elaborar el conocimiento, que se traduce en una manera de pensar o ser.

No debe dejar de reconocerse que la experiencia y la observación son elementos interesantes en la enseñanza de los

primeros años de escolaridad en los niños, de allí que Hume partiendo de este principio afirma que la causalidad se deriva de la experiencia y de la conjunción de los objetos en sus cualidades. Apoyados en la propuesta del filósofo puede plantearse la posibilidad de un modelo educativo que constituye sus enseñanzas a partir de experiencia y costumbres sin desconocer las inscripciones que el ser humano posee como un individuo conformado filogenética y aptitudinalmente para la aprehensión del conocimiento no sólo por y a través de las experiencias.

El aporte del filósofo no debe dejarse a un lado porque los ejemplos vivenciales de causa y efecto ayudan significativamente al educador, pero sin apartar las premisas del ser humano actual que siempre se pregunta por el **podría ser**.

CAPITULO III

KANT: EL USO DE ESE ALGO HUMANO E INTUITIVO

Seguidamente de la indagación realizada a Hume, esta investigación recoge elementos en los que el empirista inglés coincide y se diferencia de Immanuel Kant. La coincidencia es interesante al reconocer Kant que la experiencia es fundamental pero no las únicas fuentes de conocimiento que posee el ser humano. En la estética trascendental, el filósofo alemán diserta sobre uno de sus descubrimientos dentro del conocimiento apriorístico, en primer término el **Espacio**, que de acuerdo con su tesis es una intuición primitiva; igualmente otro de sus hallazgos es el **Tiempo**, que es una intuición que tampoco se deriva de la experiencia, demostrando que las sensaciones son intuiciones empíricas.

Una consideración que permite articular lo planteado por Hume en el Capítulo II de esta tesis es la introducción que Kant hace para la

Crítica de la Razón Pura (1992), que textualmente dice: “Pero si es verdad que todos nuestros conocimientos comienzan con la experiencia, todos, sin embargo, no proceden de ella”. Esta indicación propende a dilucidar que el conocimiento empírico o lo que se recibe por las impresiones es o no distinto a lo que aplicamos cuando se usa la facultad de conocer. Kant plantea que una de las primeras y más necesarias cuestiones y que no puede resolverse a simple vista, es la de saber si hay algún conocimiento independiente de la experiencia y de toda impresión sensible.

Al conocimiento independiente el filósofo alemán lo llama a priori y lo distingue del empírico en que las fuentes del último son a posteriori, es decir, que las tiene en la experiencia. Delimita un aspecto de sumo interés al desarrollar la tesis que propone: “La experiencia nos muestra que una cosa es de tal o cual manera; pero no nos dice que no puede ser de otro modo”. La facultad de juzgar, refutar o inferir por qué una cosa puede ser distinta a como la experiencia lo deja entrever no está previsto en el conocimiento empírico, por lo que se enfatiza que el conocimiento humano es a priori cuando establece juicios de valor necesarios, considerándose que el potencial humano que porta el individuo puede permanecer en estado latente si no se le brindan las

posibilidades para su desarrollo; pero esto no indica que éste no posea una interesante carga genética y aptitudinal que aflora cuando el modelo educativo o informal orienta un proceso transformador y liberador, que podrían ser las características de una educación que se diferencia del sólo construir aprendizajes por una que atiende las cualidades innatas del ser humano.

El filósofo alemán agrega: “Pero no es sólo en los juicios, sino también en los conceptos donde se encuentra un origen a priori. Quitad del concepto experimental de un cuerpo todo lo que tiene de empírico a saber: color, dureza o blandura, pesadez, penetrabilidad, y siempre queda el espacio que ocupa ese cuerpo (el cual ha desaparecido) y que no podéis destruir” (1992, p.43). Podemos quitarle las cualidades o propiedades que la experiencia enseña, pero no podemos sustraer el concepto o sustancia que emana a pesar de la ausencia empírica, por lo que decimos que este concepto existe a priori en nuestra facultad de conocer.

En la enseñanza de la matemática, por ejemplo, el niño debe mostrar y poseer un potencial al componer, descomponer, arreglar o desarreglar, quitar o poner; es decir en múltiples actividades que involucran no necesariamente las cualidades empíricas indicadas por

Kant, pero que de alguna manera contribuyen a fortalecer un pensamiento que encuentra su apoyadura en la facultad de conocer.

Inmanuel Kant reconoce que la experiencia es el primer producto que nuestro entendimiento realiza al elaborar la materia ruda de las sensaciones sensibles. Pero tal vez no sea así, porque las actividades propuestas para ser realizadas no contribuyen a orientar la elaboración de entendimiento. Hoy día se utiliza el principio de aprender haciendo pero debe agregársele que se aprende comprendiendo.

Es evidente el valor que para las primeras enseñanzas tiene el conocimiento empírico que absorbe sensiblemente a quien aprende, pero no es, sin embargo, el único campo al que el entendimiento debe quedar limitado. Es verdad que la experiencia nos dice que algo puede ser, pero no que eso tenga que ser así necesariamente y no de otra manera.

El ser humano en la búsqueda del saber descubre en alto grado la sensibilidad de su pasión por conocer, por lo que las nuevas propuestas educativas deben insistir en interactuar y excitar vivencialmente la experiencia e individualidad del ser que aprende.

La cualidad de conocer del ser humano podría tener su origen en ese algo que es intrínseco u apriorístico a la condición de cada ser.

Kant afirma: "Porque, cuando de las experiencias se hace abstracción de todo lo que a los sentidos pertenece, quedan sin embargo, subsistiendo ciertos conceptos primitivos en los juicios de ellos derivados de los que han debido existir a priori e independientes de toda experiencia (1992:p.45)". Las respuestas del individuo ante una situación determinada –nueva para él– reflejan su aptitud de miedo, temor, seguridad o inseguridad, circunstancias que podrían estar inscritas en el código genético o en ese rico potencial que posee cada individualidad humana, como podrían ser los genes, cromosomas o capacidad de cerebralización. El filósofo nacido en Koenigsberg explica que la sola experiencia no podría enseñarnos los contenidos de la universalidad y estricta necesidad, lo cual es a priori. Podría preguntarse ¿la sensibilidad para amar o ser amado está contenida como necesidad inmanente del ser humano? ¿O acaso se aprende a amar? Kant plantea: ¿Cómo puede llegar la inteligencia a los conocimientos a priori? Las matemáticas suministran un brillante ejemplo de lo que podríamos hacer independientemente de la experiencia en los conocimientos a priori. Interpreta Kant el cálculo como el conocimiento ordenado que fácilmente puede ser expuesto y aprovechado por la intuición que puede darse a priori por sí misma y se

puede distinguir de un simple concepto puro. El amor por el saber matemático además de ser intuitivo puede apoyarse en la elaboración ordenada del conocimiento sin deslindar el poder creativo de cada ser humano.

En la introducción de la *Crítica de la Razón Pura*, el filósofo Immanuel Kant afirma: "...el conocimiento tiene dos orígenes y que tal vez ambos procedan de una común raíz desconocida para nosotros; estos son la sensibilidad y el entendimiento: por la primera los objetos nos son dados, y por el segundo pensados" (1992:p.47). La sensibilidad podría ser considerada como un elemento no tan desconocido porque una característica humana es la adherencia por conocer el mundo sensible, lo que debe usarse para conseguir orientar adecuadamente el proceso y facultad de conocer con y a través de la educación. La sensibilidad muestra la posibilidad de un pensar que podría ser la intuición apriorística que es característica fundamental del razonamiento kantiano.

Esa intuición la pone el ser humano a prueba cuando enlaza representaciones en sus juicios experimentales, pero de acuerdo con Kant nunca llega al conocimiento de la esencia de las cosas.

Hume mostró que todo conocimiento consiste en un enlace necesario de representaciones diversas, y este enlace es la causalidad, que es una creencia de la experiencia y en esto fundó un cierto escepticismo.

Kant cree que el concepto de causa no vale por sí solo, inclinándose al escepticismo y conformando en este momento de transición con las ideas de Hume, hasta que dominándolas por completo adquiriendo su verdadero nuevo punto de vista pudo sobreponerse a la dirección dogmática y a la escéptica.

Un descubrimiento importante en Kant es el concepto absolutamente nuevo de la naturaleza del espacio. Por este descubrimiento, demostró que el espacio no es un ser que existe fuera de nosotros, sino una forma o manera de ser de nuestras representaciones; y no como forma de nuestro entendimiento sino de nuestra sensibilidad: es decir, como una intuición primitiva. En el espacio el ser humano proyecta sus representaciones porque éste forma parte de él y dentro de él puede hacer posible su entendimiento e intuición sensibles que le son propios.

La intuición, según Kant, es el modo como un conocimiento se relaciona con los objetos, siendo ésta inmediata y el pensamiento sirve

de medio. La representación que el ser humano hace del conocimiento del objeto no tiene que ser siempre de inmediato, pero sin necesidad de contemplarle inmediatamente puede obtener su conocimiento. Puede un niño (a manera de ejemplo) con la observación de los hilos que teje un arácnido descubrir de inmediato la relación que podría existir entre las diversas redes formadas por el pequeño animal, el peso de éste y la posibilidad de construir una estructura parecida a la telaraña para un determinado uso. La intuición que nace de contemplar el objeto de estudio permite al niño adquirir o desarrollar un conocimiento intuitivo que parte de un potencial filogenético y aptitudinal que posee.

Por otro lado, Kant define a la sensibilidad como la capacidad (receptividad) de recibir las representaciones según la manera como los objetos nos afectan.

La intuición que plantea el filósofo es la que permite que los objetos nos sean dados mediante a la sensibilidad, queriendo decir que las sensaciones son los efectos del objeto sobre nuestra facultad de conocer y no podemos desprendernos de la idea que no hay conocimientos propiamente dichos sin intuiciones, sin objetos y sin fenómenos. E igualmente puede concluirse según Kant que se llama

empírica a la intuición que se relaciona con un objeto por medio de la sensación.

Es importante conocer dos definiciones que maneja el filósofo alemán que tiene que ver con la **Materia** del fenómeno que corresponde a la sensación y la **Forma** del mismo que permite que las cualidades empíricas puedan ser ordenadas en ciertas relaciones.

En la labor educativa cotidiana debe ser común que el docente oriente los aprendizajes bajo estas premisas kantianas de materia y forma, porque la materia de los fenómenos puede darse a posteriori y la forma puede hallarse teóricamente preparada a priori. En las ciencias aplicadas del sector educativo se explica sólo en teoría algunos elementos, quedando amputado el proceso de cognición del aprendizaje experimental llamado a posteriori por Kant.

La práctica educativa debe hacer posible el lenguaje que articule lo que ocurre experimentalmente con las elaboraciones teóricas que el educando puede o no construir en su pensamiento como parte de un proceso de adquisición del conocimiento. Kant, en la que llama **Estética Transcendental**, explica los principios a priori de la sensibilidad que considera la intuición empírica a la que separa de la sensación para quedarse con la intuición pura y la forma de los

fenómenos que para él es lo único que la sensibilidad puede dar a priori.

Esta indagación nos hará saber que hay dos formas puras de la intuición sensible, como principios del conocimiento a priori, a saber: Espacio y Tiempo.

Las cualidades del ser humano que podrían encontrarse en su potencial aptitudinal y filogenético se muestran cuando el proceso educativo está caracterizado por un elemento que conjuga lo empírico con lo intuitivo; este elemento del que habla Kant es la intuición pura que ubica en lo sensible el elemento fundamental para el logro del conocimiento a priori, y para este tipo de conocimiento se establecen los principios de Espacio y Tiempo.

En el Espacio están determinadas lo que son determinables es decir la figura, el tamaño y las relaciones respectivas de los objetos, lo que explica que para representar las cosas exteriores al ser humano es necesario la representación del Espacio. El Espacio permite las representaciones externas por lo que habría que conocerlo y entender que es una representación a priori.

En una propuesta educativa, desde el punto de vista del filósofo alemán, el educando debe comprender la existencia del espacio como

la condición necesaria sobre la que ocurre o concurre la posibilidad de los fenómenos, es decir que se podrían construir actividades teóricas o experimentales a partir de la existencia del espacio, que es una representación a priori. Asimismo el Espacio es esencialmente uno, por lo que está planteado la realización de una variedad de actividades para que el alumno comprenda el concepto universal de Espacio, diferente al de la Experiencia, que tiene una universalidad comparativa, es decir a lo que se pueda llegar por la inducción.

La idea bajo la cual concibe Kant el Espacio, muestra la posibilidad de otros conocimientos a priori. En Geometría se determina a priori las propiedades del Espacio, porque es capaz de intuir la distribución de las ideas antes de la percepción de un objeto y esto es la definición de intuición pura.

La educación formal debe enseñar al niño a descubrir las dimensiones del Espacio, que implica el tener conciencia de la existencia de éste. El espacio es, según el filósofo, una condición subjetiva de la sensibilidad por medio de la cual los fenómenos de los sentidos externos se muestran en su forma.

El ser humano desde su punto de vista expresa estar afectado por los objetos en una condición apriorística y necesaria, que es la sensibilidad que se muestra en ese algo a priori que es el Espacio.

Kant explica que llamamos sensibilidad a la condición necesaria de todas las relaciones, en las cuales percibimos los objetos como exteriores a nosotros; y si dicha forma se abstrae de los objetos, es una intuición la que toma el nombre de Espacio. Una diferencia fundamental en la que Kant se distancia de Hume es cuando afirma que exceptuando el Espacio, no existe representación alguna subjetiva referente a algo exterior que pueda llamarse objetiva a priori, porque de ninguna de ellas pueden derivarse proposiciones sintéticas a priori, como sucede con la intuición del Espacio. Y a su vez agrega que ninguna idealidad, para hablar exactamente, les pertenece aunque se muestren en la representación del Espacio porque dependen de la naturaleza subjetiva del sentido que se use; es decir del oído, de la vista, del tacto o por las sensaciones de sonido, color y calor.

Ninguna de las mencionadas sensaciones no son susceptibles de dar a conocer en sí objeto alguno, y menos a priori, porque son simples sensaciones y no intuiciones.

Por otra parte, la individualidad de cada ser humano hace que las cualidades de la percepción varíen también de un ser humano a otro. Se interpreta que lo que a lo que observamos en el Espacio no son cosas en sí, ni el Espacio es una forma de las cosas consideradas en sí mismas, por lo que llamamos objetos externos son simples representaciones de la sensibilidad y cuya forma es el Espacio. Por la Experiencia el ser humano muestra su capacidad o potencial individual de percepción, pero no necesariamente por ésta es capaz de preguntar o ver la cosa en sí, aunque permite un cierto aprendizaje.

Para Kant otro concepto importante es el concepto de tiempo, que lo define como un concepto empírico no derivado de experiencia alguna porque las representaciones y relaciones no podrían ser percibidas sin la representación a priori del Tiempo, que sirve como fundamento para la ocurrencia del objeto y sus relaciones.

La intuición misma es posible en la condición apriorística del Tiempo por lo que no es posible suprimir esta condición. El Tiempo y el Espacio, de acuerdo con el filósofo, proporcionan el conocimiento de la Experiencia, igualmente los conceptos de mudanza y de movimiento (como cambio de lugar), sólo son posibles por y en la representación del Tiempo.

El Tiempo no es más que la condición subjetiva bajo la cual son posibles en nosotros las intuiciones y en él converge el potencial innato del ser humano y las propuestas educativas para el desarrollo armónico e integral del hombre.

Kant considera que el Tiempo es la condición formal a priori de todos los fenómenos en general o lo que es la condición a priori para los fenómenos exteriores y de nuestra alma, que Hume podría llamar también sensibilidad; los objetos de los sentidos están dentro de él y están sujetos a las relaciones de éste, y ésta es, de acuerdo con Kant la realidad empírica, es decir, el valor objetivo del tiempo. Es preciso recordar que la intuición es siempre sensible, por lo que no puede ofrecerse a nosotros un objeto en la experiencia, sin caer bajo las condiciones del tiempo, por lo que tampoco se puede afirmar la realidad absoluta del tiempo, es decir, aquélla que dice que no considera la intuición sensible y sólo arguye a la condición de propiedad de existencia de las cosas.

Las propiedades que pertenecen a las cosas en sí no pueden ser proporcionadas mediante los sentidos, porque la condición de tiempo es un pensamiento vacío (nada) y en él se representan propiedades de

los objetos, pero no el objeto en sí porque éste no puede ser considerado sólo como fenómenos del mundo exterior.

El tiempo permite representarme a mí mismo como objeto, pero en la realidad absoluta el pensar la cosa en sí no puede ser entendida en un pensamiento vacío (tiempo) que no contiene los objetos totalmente y que se muestra o no al sujeto.

Son –dice Kant– el Tiempo y Espacio dos fuentes de conocimiento, de donde pueden derivarse a priori diferentes conocimientos sintéticos, como por ejemplo las matemáticas puras. Para referirse al conocimiento sensible el filósofo enfatiza que no percibimos las cosas como son en sí mismas, ni son sus relaciones tal como se nos presentan y que si suprimiéramos nuestro sujeto, o simplemente la constitución subjetiva de nuestros sentidos en general, desaparecerían también toda propiedad, toda relación de los objetos en Espacio y Tiempo, y aun también el Espacio y el Tiempo, porque todo esto, como fenómeno no puede existir en sí, sino solamente en nosotros.

Para Kant sólo podemos conocer a priori las formas puras del Espacio y del Tiempo, es decir, antes de toda percepción efectiva, y por esto se llama intuición pura; la sensación, al contrario, es quien

hace ser a nuestro conocimiento a posteriori, es decir, intuición empírica.

Aun cuando no nos aproximamos a la naturaleza de las cosas en sí, según Kant, se puede estimular el entendimiento humano bajo las condiciones de Tiempo y Espacio inherentes al sujeto.

La facultad y el potencial de conocer que se llama sensibilidad es la receptividad que permanece y es diferente en cierta forma al conocimiento del objeto en sí mismo, aunque encausa hasta la razón del fenómeno y podría interpretarse como ese mostrarse de nuestra capacidad de entender y comprender.

Kant establece que la cuestión de la relación entre la representación y el objeto viene a ser trascendental, si aprendemos por unos valores un tipo de educación institucional; una manera de interpretar la relación entre la representación y el objeto, difícilmente podríamos ver esta relación de otra manera, de allí que el tipo educación es fundamental para comprender y entender el Tiempo y el Espacio; Kant propone que todo lo que pertenece a la intuición en nuestro conocimiento (exceptuando el sentimiento de placer, de dolor y la voluntad, que no son conocimientos), no contiene más que simples

relaciones; relaciones de lugar en una intuición (extensión), de cambio de lugar (movimiento), y de leyes que determinan este cambio (fuerzas motrices).

El filósofo alemán afirma que la conciencia de sí mismo es la representación simple del Yo; y si todo lo que existe de diverso en el sujeto fuera dado espontáneamente en esta representación, la intuición interna sería entonces intelectual, que sería esa cierta capacidad de interpretar o conocer que posee el ser humano en su yo intuitivo y sensible.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV

FISIOLOGÍA Y CAPACIDAD INTELECTIVA

El filósofo David Hume (1711-1776) planteaba que el hombre sensato espera ver salir el sol cada mañana y en suma contempla la regularidad de los acontecimientos universales sucedidos hasta ahora. Esto como consecuencia del hábito, “custom” or “habit”, o, para expresarlo de otra manera, porque la reiterada repetición hace funcionar un mecanismo de asociación de ideas sin el cual, como asevera el filósofo, no podríamos subsistir.

El mecanismo de asociación podría interpretarse como los modelos que construye el ser humano. Este mecanismo de asociación de ideas ha apoyado la elaboración de un diseño que en los últimos siglos ha servido a distintos paradigmas que, fundamentados en el método científico, pueden explicar racionalmente por qué llueve o deja de llover, por qué el día y por qué la noche; en otras palabras, el

hombre, entendiendo que la naturaleza tiene un comportamiento regular, ha expresado con la ciencia y a través del lenguaje que ésta genera un interesante saber “objetivo” de la naturaleza estudiada. El saber aprendido es retomado permanentemente no para que permanezca inalterado, al contrario es el objeto constante de inagotables cambios, configurando la premisa del pensamiento del hombre de ciencia actual.

Lorentz (1979) asevera que:

La amarga consecuencia del empirismo promovido por Hume de que todos nuestros conocimientos son en definitiva una ciencia absolutamente infundada, sería sólo cierta si también lo fuera esta sentencia: **Nihil est in intellectu quod ante fuerat in sensu** (En nuestro entendimiento no puede haber nada que no haya sido percibido previamente por nuestros sentidos) (p. 117).

Para rechazar esta postura es prudente oponer la tesis de que el entendimiento es un proceso cognoscitivo y la razón es que poseemos una cantidad formidable de información adquirida por conductos filogenéticos almacenada en el genoma (esto no lo sabía Hume). Un ejemplo interesante es que aunque un evento se repita no podemos establecer una conexión específica de que se repetirá como un hecho

imperativo. Existe la probabilidad de que ocurra lo contrario a lo que ocurre frecuentemente.

Lorentz adelanta que: “Los empiristas se equivocan al opinar que el pensamiento causal humano es sólo un producto del hábito y que nuestro **propter hoc**, nuestro **porqué** es idéntico a un **post hoc** fiable y experimentado con frecuencia, a un sistemático **más tarde**”. (p. 119)

Los porqué que permanentemente se producen en el hombre, no siempre tienen respuestas en lo que ocurrió ayer. Podría existir una reflexión y contrastación de lo que se piensa con el mundo exterior. El método científico –según Lorentz– tiene como piedra angular la objetividad de la naturaleza, de allí que el ser humano al usar los postulados de la ciencia para comprender lo que ve, observa o razona lo acomoda en sus actividades cognitivas de su saber científico. Pero hay algo que existe independientemente de nuestra cognición que descubrimos al indagar sobre lo que vemos u observamos y según Kant o Lorentz es apriorístico.

Los niños revelan un carácter apriorístico del pensamiento en el eterno **¿por qué?**, esta pregunta muestra cuán inteligente y qué tan lejos puede llegar el ser humano no conforme con lo que sus sentidos

le muestran, de allí que la configuración del pensamiento abstracto puede tener su origen, no en las respuestas, sino en un permanente preguntarse acerca del porqué de las cosas, que Lorentz (1979) explica al decir que no es legítimo establecer una separación entre el objeto y el instrumento del conocimiento, se les debe abordar juntos, porque el ser humano aprende no sólo resolviendo ciertos enigmas, sino preguntándose por los nuevos.

Las preguntas despiertan un creciente e importante paso sobre la capacidad de entendimiento que podemos llegar a poseer acerca de lo que observamos y palpamos. Teniendo en el lenguaje el medio de comunicar la razón misma.

Lorentz indica que: “hace veinte años, W. Porzig escribió las siguientes frases en su obra *Die Wunder Sprache*: El lenguaje traduce todos los comportamientos inapreciables en el espacio. Y ciertamente esto no lo hace uno solo o un grupo de ellos, sino todos los lenguajes sin excepción. Esta peculiaridad figura entre los rasgos inalterables (invariantes) del lenguaje humano” (p. 93).

Es así como opinamos, afirmamos y nos referimos a una situación en particular o inferimos lo que nuestros sentidos nos aportan cuando a través del lenguaje podemos expresarnos.

Otro pensador (Chomsky, 1957) dice: “hablamos igual que vemos” (p. 96); para completar esta expresión afirma que: “No aprendemos nuestra lengua, es innata, está inscrita en nuestra biología, estamos condicionados por nuestro patrimonio genético” (p. 97). Podría interpretarse que la fuente del lenguaje está en nuestros genes. Chomsky, con lenguaje provocativo y retador, advierte que:

www.bdigital.ula.ve
No son los adultos los que enseñan a hablar a sus hijos: los niños saben hablar como saben ver, o como el pájaro sabe volar. El adulto no hace más que estimular al niño: le orienta hacia una determinada lengua, en el marco obligatorio de la gramática universal. (p. 98)

El marco obligatorio aquí expresado no es más que la filogenética y las aptitudes arquetípicas de la individualidad.

Para Lorentz (1979), la investigación sobre la manera como el individuo aprende debe estudiarse sobre dos importantes premisas del poder y querer, que son los elementos filogenéticos y aptitudinales que

utiliza el ser humano para elaborar conocimiento, al respecto Gorman (1991) dice:

Un aspecto retomado por Chomsky son los experimentos realizados con niños ciegos que demuestran que la ceguera no retrasa la adquisición del lenguaje. ¡Ni siquiera para aprender los colores! Tanto los niños ciegos como los videntes utilizan espontáneamente los colores como adjetivos. Por supuesto a continuación sólo los videntes aplican estos adjetivos a las situaciones reales. (p. 99)

Es evidente que cualquier estudio sobre la forma de aprender de los niños debe corresponder con estudios como estos precedentes señalados por Chomsky y reforzados por Gorman. Kant, al plantear que en el espacio y tiempo observamos las cosas en sí, deja entrever que los objetos externos son representaciones de nuestra sensibilidad y su forma es el espacio en un tiempo que es a priori a cualquier fundamento. Cabe la posibilidad en este planteamiento que a través del lenguaje el educando puede mostrar la aprehensión de los colores como representación de su sensibilidad.

Es interesante saber que antes de que aparezca en el niño el lenguaje verbal, éste, según Wallon (1988) "sólo posee para hacerse comprender gestos, es decir, movimientos en relación con sus

necesidades o su humor y con las situaciones, susceptibles de expresarlas” (p. 3). Existe una relación vinculante entre el niño y el entorno, pues de alguna manera el lenguaje es una expresión de la sensibilidad del individuo para orientarse y conocer el mundo circundante. La sensibilidad contiene una caracterización, al decir de Lorentz, que es la capacidad humana para acumular el saber tradicional que se podría denominar espíritu humano, que es ese saber que utiliza en mayor medida el individuo al expresarse; esta característica la comparten los seres vivos, pero a diferencia del resto de sistemas vivos el ser humano usa la expresión verbal, escrita o manual. El lenguaje viene a ser un elemento comunicativo fundamental.

El lenguaje tiene sentido para el niño cuando hay coherencia entre lo que trata de expresar y la realidad. Al ir transformando y comprendiendo la realidad, la incorpora significativamente creándose la necesidad de nuevas formas de expresión verbal que lo acoplan socialmente. La socialización debe gestar un vínculo que haga significativa la calidad de los aprendizajes que adquiere el niño, la educación formal debe contribuir al progreso al proponer al niño tantas

actividades como sean posibles, éstas deben tener aplicabilidad y lógico sentido, que de acuerdo con Kant proporcionan el conocimiento de la experiencia. El comportamiento del animal o del hombre, en la medida de su adaptación experiencial (Lorentz, 1970) a determinado ambiente, es la imagen de éste, por lo que la elaboración de conocimiento debe poseer una realidad externa significativa.

Wallon, citado nuevamente, enfatiza que: “También aprender a leer y escribir conlleva en sí una función crítica reformuladora de la realidad, ésta se transforma” (p.2). El aspecto crucial es entender que debe producirse una permanente transformación en el individuo porque éste relaciona lo que aprende, haciendo reflexión crítica y contrastándolo con la realidad en la que vive, la que a su vez puede modificar o cambiar, dependiendo de su propia imaginación creadora, que el filósofo Hume le da lugar en el entendimiento al decir que con las percepciones el ser humano fija un tipo de conocimiento que podríamos interpretar como empirismo. En la interrelación con el ambiente el individuo enfrenta la organización de sus órganos sensoriales de su sistema nervioso central al poner al ser en condiciones de percibir ciertas características del mundo externo.

Lorentz (1979) para deducir las reveladoras características que posee el ser vivo, ejemplifica la primitiva reacción evasiva del animálculo llamado Paramecio cuando se enfrenta con algún obstáculo: primero retrocede un pequeño trecho y luego sigue nadando hacia adelante en otra dirección elegida al azar; “sabe” -en sentido literal- algo “objetivo” sobre el mundo exterior. “Objicere” significa contraponerse. Ese saber que posee el individuo le permite progresar. El saber humano supera con creces el saber de los organismos vivos unicelulares, pluricelulares, etc; por ejemplo podría “recomendar” al Paramecio el recorrido en una dirección más acertada o conveniente. Revela este ejemplo de Lorentz los dispositivos de formación antropogénica muy superiores que posee el ser humano en comparación con otros seres vivos.

Lurcat (1975) indica que: “Uno se vuelve inventivo o ingenioso actuando, transformando los objetos, resolviendo problemas prácticos. Cuando más diversas sean las situaciones más se desarrolla el sentido de la acción” (p. 4). Este punto de vista es importante, pero es necesario acotar que debe haber una acción e intercambio de ideas entre el individuo y otros individuos que con él conviven, para producir

La comprensión no está alejada del ser humano, porque éste posee: una historia, una vida, un entorno; es decir, un espacio vital que debe entender pero que a su vez debe transformar en un proceso de comprensión que es producto de una dialéctica concreta de la persona con la realidad social y consigo misma.

Existe un aspecto tratado que Hume conoce, pero que para Kant podría ser algo apriorístico: la carga genética que posee el individuo y que caracteriza profundamente su desarrollo tanto intrínseca como extrínsecamente, si se obvia este aspecto haciendo posible una ignorancia absoluta sobre lo fisiológico se puede emplear según Lorentz “la fenomenología, la observación del propio ser como fuente informativa” (p. 174), y continúa: “Su validez supraindividual depende de la amplitud con que otros puedan experimentar la vivencia descrita para tal o cual caso aislado” (p. 174).

Es indudable que en la caracterización de la individualidad del ser humano se conjuga la fisiología de su ser particular y la propia interpretación que éste tiene del mundo circundante. El hombre, como ser pensante, puede jugar un papel activo en la construcción de una vida que elabora un pensamiento que propicia autonomía, y con ello

una libertad altamente comprometida con los verdaderos ideales de justicia social. La sensibilidad de nuestra intuición emerge cuando se reivindica la capacidad que el ser humano posee para preguntar y preguntarse no sólo por el mundo sensible, sino por las razones de su propia existencia.

Kant (1992) decía que: “Esta receptividad de nuestra facultad de conocer se llama sensibilidad, y permanece siendo siempre muy diferente del conocimiento”. La autonomía y la búsqueda del ser humano va dentro de sí en su sensibilidad.

Podría decirse que la justicia social no es un concepto alejado del ser del hombre, de allí que una extraordinaria característica del ser humano, según Lorentz: “es la elaboración del pensamiento abstracto y el lenguaje articulado que en asociación simultánea, independiza la tradición del objeto al crear la libre simbolización que ofrece la posibilidad de transmitir hechos y nexos sin la presencia concreta del objeto” (1979:p. 180). La justicia pasa de ser un hecho abstracto a ser una experiencia concreta que forma y cultiva al hombre.

La comprensión del mundo circundante y la facultad de abstracción y discernimiento permite al hombre mostrar su capacidad

de razonamiento y entendimiento, así como el poder de transmitir con propiedad los hechos observados e interpretados. Por otro lado ,Lorentz reconoce que “la capacidad abstractiva de la perceptividad, la orientación espacial con la representación central del espacio y el comportamiento inquisitivo debían haber revestido suma importancia para la creación del hombre” (1979:p. 113) . Porque el poder discernir sobre lo que el ser humano ve, escucha y reflexiona, son elementos preeminentes para poder orientarse en el espacio y por consiguiente comportarse de tal o cual manera.

Lorentz cree que no se puede omitir, además de las tres capacidades mencionadas, el movimiento arbitrario que es una función cognitiva *sui generis* y la imitación que considera premisa principal para aprender el lenguaje articulado y “representa por tanto una tradición independiente del objeto” (1979:115).

Articular la palabra como producto de un proceso reflexivo es crucial en la liberación del hombre como ser independiente y autónomo. El objeto en disertación de Lorentz son “las configuraciones constantes de naturaleza espacial” y se reafirma este pensamiento en

una sencilla definición de Jacob Von Vexküll que dice así : “Un objeto es aquello que se mueve como un todo” .

El objeto produce en el hombre una propia y genuina disertación sobre la configuración que éste tiene; aparte de esto los mecanismos fisiológicos nos capacitaron para determinar y conocer determinados objetos del medio ambiente, resultando ser sorprendentemente capaces, según Lorentz, de: “...**entresacar, abstraer** ciertas propiedades constantes que no sólo caracterizan una cosa sino también por así decirlo, un **género** determinado de cosas” (1979: 136).

Es así como los mecanismos fisiológicos pueden prescindir de aquellas propiedades que no sean genéricas ni constantes y distinguan únicamente los individuos aislados.

Un ejemplo (tomado de Lorentz) es: “cuando un bebé de un año llama acertadamente “guau-guau” a todos los perros no abstrae la fórmula determinativa del **Canis familliaris**” (1979). En este caso el pequeño toma como fundamento la calidad más ostensible de la especie, es decir, la característica más relevante del perro que sería en este caso el sonido que emite el animal.

Poseemos según Lorentz (1979) “un aparato compensador capacitado para absorber cifras casi increíbles de expedientes individuales de observación y retenerlas durante largos períodos y capaz, por añadidura, de organizar con ellos una auténtica estadística”. (p. 137)

Demuestra esta apreciación que la percepción humana tiene la capacidad de la invariancia básica; es decir, puede compensar la interferencia porque posee bastante información. Esa información le ayuda a complementar las nuevas informaciones y a entender y comprender otras. Esta comprensión no sería posible si desconocemos que existe una relación entre el objeto y su representación, si aprendemos de una manera difícilmente lo veamos de otra, aun cuando estemos equivocados. Kant (1992) propone que: “Todo lo que pertenece a la intuición en nuestro conocimiento no contiene más que simples relaciones: relaciones de lugar en una intuición (externa), de cambio de lugar (movimiento) y de leyes que determinan este cambio (fuerzas motrices)” (p.57).

Por lo que se debe entender que las llamadas “simples relaciones” es la aprehensión con la cual el individuo se va

posesionando al tener conciencia de sí mismo y elaborar el conocimiento. Lorentz (1979) propone que todo cuanto nos comunica nuestro dispositivo perceptor sobre la realidad externa responde a algo real. Los “anteojos” de nuestras formas racionadoras y perceptivas tales como la causalidad y la sustantividad, el espacio y el tiempo, son funciones de una organización neurosensitiva cuya finalidad es servir a la conservación de la especie.

La estadística humana tiene la capacidad de seleccionar, clasificar y seriar los objetos que la observación proporciona pero además puede disertar sobre utilidad, relevancia y significancia. El hombre cuando descubre -según Lorentz- sus pies y sus manos, descubre a su vez que puede jugar con ellos de una manera exploratoria, duplicando no sólo el número de referencias informativas sino que también se hace patente su origen externo e interno. Averiguando y buscando va produciendo el proceso de exploración donde procura obtener información. Los niños, por ejemplo, usan la imitación para conseguir conocer lo que hacen los adultos. Aun cuando al comienzo la imitación sea un juego en el que se divierten, llegan a comprender lo que es el comportamiento, su sentido y

finalidad. Aun a pesar de que cuando la cosa en sí es incognoscible (según señala Kant) conocer los mecanismos fisiológicos y psicológicos que porporcionan conocimiento al ser humano es un gran paso. De alguna manera interpretamos la realidad, pero no significa esto que sea la realidad "objetiva".

Un elemento, al decir de Lorentz (1979), que no puede pasar por alto es el correspondiente a la singularidad del hombre, quien posee la facultad de la creación de símbolos, pues con el deseo de aprehender el mundo exterior toma, transforma y forma al mundo circundante. Entre los símbolos que el hombre ha creado está la lógica, así como la matemática, para entender y comprender la aplicabilidad de ciencias como la Física, Química y la Biología.

Para entender ese mundo el hombre se encuentra apertrechado del aparato cognitivo, que le posibilita la comprensión de procesos que se generan dentro y fuera de él.

Lorentz (1979) aborda este aspecto señalando que:

...la vida con un sentido constituido de su esencia es un proceso cognitivo, su origen es equiparable al de una estructura capaz de adquirir y retener información, pero constituida al propio tiempo de

tal modo que puede absorber en la corriente de energía universal declinante, suficientes cantidades para mantener viva la llama de la cognición (p. 190).

Esta es la diferencia fundamental entre el resto de los animales y el ser humano, y se hace más patente con una parte esencial que Lorentz define como vida intelectual, que además se traduce como una especie de vida distinta a la de los otros seres.

Un planteamiento central al que el autor hace referencia es la alusión al raciocinio y el pensamiento abstracto que posibilitan, según él la comunicación entre los mecanismos para adquirir información y hacer duradera la adquisición del saber adquirido.

Curiosamente fortalece la idea de la tradición independiente del objeto, que promovida por el pensamiento abstracto ejerce una poderosa influencia en la función de todos los procesos de aprendizaje.

A través de la historia, el hombre ha acumulado una cierta cultura, **heredada o asociada con la individualidad biológica**, pero no podemos al abordar este concepto fisiológico desentendernos de la tradición que como legado ha dejado el hombre primigenio, que en

términos de Lorentz (1979) significa la herencia de cualidades adquiridas: “Una ocurrencia de un solo individuo puede multiplicar esencialmente y para siempre la sabiduría de la humanidad” (p. 191).

Esa ocurrencia es la individualidad, la caracterología del hombre que afirma el potencial que cada ser humano tiene para propiciar el cambio en mejoras o desmedro de la sociedad. Lorentz llama al potencial de aprehensión del saber de la realidad “perceiving apparatus”, es decir “dispositivo conceptivo del mundo”, que es un elemento importante de la vida intelectual del ser humano.

Con respecto a la vida intelectual, el argumento que Lorentz maneja es: “Como ser excepcional, el hombre está capacitado para administrar el contenido energético de su especie y aprovechar fuerzas no sólo procedentes de la radiación solar y que por conducto de la fotosíntesis vegetal han llegado al ciclo de lo viviente” (p. 192). Y podemos ir más allá de esta reflexión al decir que el hombre posee la capacidad de transformar el devenir de la sociedad.

La sociedad ata al hombre a aceptar en muchos casos lo que se tiene por “verdadero” y “real”, lo que indica que se nos imponen unos límites sobre lo que “no es permisible aprender”, pero aun al tratar de

sujetarlo le impulsa a la rebeldía del yo social, del qué soy, del qué existe. Aunque no es posible que limitemos la manera de conocer por intuición en Tiempo y Espacio a la sensibilidad del hombre, según Kant, porque lo aprendido no limita lo imaginado producido o creado.

Retomando a Lorentz (1979) éste precisa que:

Al aparato perceptor del mundo que nosotros portamos con carácter ingénito, le corresponde una superestructura cultural e intelectual que tal como hacen las estructuras de mecanismos cognoscitivos ingénitos nos facilitan hipótesis de trabajo las cuales señalan el camino para nuestra ulterior adquisición individual de saber (p. 193).

www.bdigital.ula.ve

Una consideración importante sobre el ser humano es su sistema nervioso central que almacena o lleva consigo la **Tradición acumulada** a la que se hace mención con anterioridad.

Gehlen (1960); consultado por Lorentz (1979); califica al hombre de ser defectuoso y subraya su insuficiente adaptación orgánica, olvidando explicar que el cerebro es un órgano anatómico en una medida insuperable a la misión de la vida humana. Así el hombre que conoce sus limitaciones ha tratado de superarlas, significando la

incorporación de interesantes avances en los distintos campos del saber.

Hoy día nadie pone en duda que el crecimiento de los hemisferios cerebrales comenzó cuando la fulguración del pensamiento abstracto y del lenguaje articulado hicieron heredables las cualidades adquiridas; esta manera de pensar también se la atribuye Lorentz (1979) a otro estudioso, Monod (1950), con él coincide de al definir que: "Hacerse ser humano es la fulguración de una tradición acumulable y el cerebro humano es su órgano" (Lorentz, 1979:p.193):

Según Lorentz (1979): "la facultad de la objetividad se asienta sobre el conocimiento del aparato que representa la realidad externa" (p. 194). Pero una conclusión que traduce lo hasta ahora estudiado es: "la vida intelectual es el sistema viviente mejor integrado entre todos los existentes en nuestro planeta y nos resulta muy difícil alcanzar un plano más elevado todavía desde el cual podamos contemplarlo imparcialmente" (p. 194). Kant proponía que existe una intuición interna, con la que se refiere a esa capacidad intelectual que el ser humano ha desarrollado cuando adquiere conciencia de sí mismo e

investiga qué es lo que le afecta y cómo lo transforma en el Espacio y Tiempo.

Nuestras formas racionadoras y perceptivas son, de acuerdo con Lorentz (1979) las que nos dicen que: “El mundo orgánico no depende de la casualidad **pura** en su devenir antropogénico, sino que aprovecha toda oportunidad favorable que se le ofrezca casualmente y mediante su explotación económica, posibilita la concurrencia de otras casualidades propicias” (p. 63).

Esta importante observación permite reflexionar sobre el saber como adquirido por selección, por aprendizaje como los otros seres o por investigación exploratoria. Ese saber del que se habla se albergó en el genoma y en la memoria del individuo, más aún se albergó en la tradición de una cultura. Los seres humanos han ido transformando el saber y especializándose en áreas cada vez más específicas. El saber de los especialistas podría interpretarse como el que sabe cada vez más sobre menos cosas, y por último, sabe todo acerca de nada y éste es un problema del saber por especialismo.

Sobre el saber es preciso conocer las categorías; Hartmann (1958) citado por Lorentz nos dice que: “Las categorías son los

predicados básicos de lo existente, que preceden a todos los medicamentos especiales y simultáneamente, componen su marco adecuado” (Lorentz, 1979: p. 67). Los predicados dan significado a lo que aprehendemos y desarrollamos como saber.

Luego para apropiarse de una propuesta que implique discernir sobre cómo aprehende el hombre su entorno, es necesario categorizar lo existente para conseguir la interpretación pertinente al objeto o situación presente o resultante de un proceso de abstracción. En esta búsqueda ayuda conocer el mecanismo de asociación de ideas de Hume y la intuición sensible que plantea Kant.

Lorentz nos presenta cuatro grandes estratos del ser real: el inorgánico, el orgánico, el anímico y el intelectual. En el caso de lo ontológico es apasionante describir la realidad externa regida por lo fenoménico.

Aclara Lorentz (1979) que:

Todos los procesos vitales son acontecimientos físicos y químicos, todos los procesos subjetivos de nuestra vivencia son orgánicos, fisiológicos y, por ende, también fisicoquímicos, de modo que finalmente la vida espiritual humana es un

acontecimiento de sentido equivalente en todos esos estratos básicos (p. 68).

Esta postura fisiológica de procesos fisicoquímicos en concordancia con la vida espiritual es un aporte que vitaliza de alguna manera la justificación que indica que el hombre posee dentro de su cuerpo elementos para responder a las situaciones que le presenta el mundo exterior, pero no puede desconocerse que el ser humano posee imaginación, ideas, intuición, sensibilidad, etc., que de cierta manera no se encuentran ubicados en tal o cual estructura fisicoquímica.

www.bdigital.ula.ve

Siguiendo al autor citado nos dice: “Todo cuanto averigua el organismo sobre el mundo exterior, puede resumirse con otras frases elementales: **Aquí se está menos cómodo. Aquí se está mejor**” (Lorentz, 1979: p. 69).

El animal no averigua nada sobre la dirección del declive que mejora o empeora el medio ambiente, el hombre frente al fenómeno agudiza su pensamiento, genera una expresión o interioriza una reflexión de lo que observa, y ésta es una característica que le pertenece.

En este mismo orden en el caso del ser humano se puede retomar a Gehlen, que nos dice que: "En un plano muy superior, entraña la gran verdad de que un solo hombre no tiene nada de hombre, pues la espiritualidad humana es un fenómeno supraindividual" (p. 70). Podría decirse que formamos parte de una misma cultura que hace posible lo social y las manifestaciones del ser individual, pero las características individuales no pueden obviarse porque éstas modifican subjetivamente las cualidades de las cosas, aunque no conocemos las cosas en sí porque están ahí mucho antes del pensamiento o del propio concepto.

www.bdigital.ula.ve

El supraindividualismo (Lorentz) ha realizado la trascendencia del objeto que encuentra su culminación en el hecho de que:

El objeto se disocia por completo del uso y justicia su derecho a la existencia tomando como *referencia exclusiva el contenido intelectual que se le infunde con el acto fabril que se hace manifestación objetiva dentro de él y perdura como tal. Ese es el caso de las obras artísticas* (Lorentz, 1979: 236).

Cree Lorentz que lo estético, la nueva tesitura del arte, tomó su impulso inicial hace mucho tiempo en los movimientos del ser humano

en la forma más antigua del arte por ley natural, la danza, para convertirse luego en un movimiento universal que manifiesta en conjunto lo que inicialmente fue una revolución individual. El mundo de objetos creados por el hombre lleva el sello de éste e influye en su comportamiento y en el de sus semejantes.

**ELEMENTOS DE LA TEORIA CONSTRUCTIVISTA Y
APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS COMO PROPUESTA PARA
ELABORAR CONOCIMIENTO**

www.bdigital.ula.ve

Desde la perspectiva que dice que el ser humano posee elementos para elaborar sus aprendizajes, encontramos a Glasersfeld (1985), que propone:

El postulado fundamental del constructivismo se basa en el carácter construido de los conocimientos, efectivamente como el mundo no puede introducirse como un todo en el organismo cognitivo, la mayoría de los científicos de la cognición sostiene que el conocimiento es construido (p. 91).

Esto quiere decir que el ser humano elabora para comprender el mundo procesos fisiológicos y mentales que permanentemente se van produciendo en él, lo que significa que el hombre, al contrastar su individualidad con el entorno, establece relaciones significativas al elaborar construcciones de la "realidad" que le ofrece el mundo ontológico.

Sobre este aspecto señalado se pueden delimitar distintas posiciones, como por ejemplo, la de los constructivistas radicales como Glasersfeld (1985), quien afirma que el mundo real existe pero no tenemos los medios para conocerlo, de allí que sean las construcciones las que explican lo que nos rodea. Las construcciones no están alejadas de la realidad del sujeto, son herramientas y materiales de uso manual y conceptual que ayudan a entender los procesos que se producen en el entorno, guardando un cierto parecido con el mecanismo de asociación de ideas de Hume, a partir de las cuales se construyen las percepciones simples y complejas.

Para Glasersfeld, (1985) al igual que para Piaget (1980) "El conocimiento no es una representación del mundo real sino una colección de estructuras conceptuales que resultan estar adaptadas o

como yo diría **viabiles** para el rango de experiencias del sujeto cognoscente” (p. 125). El hacer viable las experiencias en el sujeto es un legado del constructivismo y propicia el acto de cognición. Lo que se aprende por experiencia es para Hume piedra angular de su tesis sobre las impresiones: sensación y reflexión explicado en el Capítulo II del presente trabajo.

Para Kant (1992), el conocimiento de la experiencia es proporcionado por el Espacio y Tiempo, pero éstos no nos hablan o caracterizan las cosas en sí; por experiencia podemos conceptualizar, es decir concebir ideas en el entendimiento, pero no necesariamente estas ideas intuyen lo que el objeto es en sí. Piaget (1980) da a la cognición una función adaptativa que es la habilidad para sobrevivir en un medio dado. La naturaleza privilegia al más apto que puede ser interpretado como el mecanismo que permite **eliminar los obstáculos** con la finalidad de sobrevivir. La sobrevivencia debe sopesarse con la capacidad del individuo para articularse con el mundo y poder vencer los obstáculos que le presenta la realidad, que de acuerdo con Hume (1914) el ser humano recurre al alma para buscar en la memoria la impresión correspondiente para resolver una situación determinada.

El trabajo de Plonczak (1991) citado por Glasersfeld (1985) aborda el conocimiento “como el conjunto de estructuras conceptuales, construidas por el individuo, adaptados a él y que permiten su supervivencia, lo cual según hace que sus construcciones sean viables” (p. 185).

La viabilidad a la que se alude en este caso está referida a **un descubrir o quitar la cubierta** del mundo que nos rodea, pero es necesario que nuestras estructuras cognitivas respondan a esa realidad que permanentemente vamos descubriendo.

www.bdigital.ula.ve

En este punto se cita nuevamente a Glasersfeld (1985) que indica que: “Lo que determina el valor de las estructuras conceptuales es su adecuación a la experiencia, la calidad de su **coincidencia** con la experiencia, su **viabilidad** como medio para resolver problemas...” (p. 81). La calidad de coincidencia es el argumento más sólido que afianza la teoría constructivista.

Un aspecto interesante es la disertación que establece el ser humano con sus semejantes. La discusión o contrastación entre éste y

las personas con las que convive produce una extraordinaria interacción en la construcción colectiva de los conocimientos. El postulado constructivista que nos dice: según Briceño (1996). Que “Nuestras construcciones individuales se fortalecen y consolidan en la medida en que las compartimos con los otros” (p. 130), Esta apreciación tiene un peso en el concepto viabilidad y coincide con Glaserfeld en el sentido de que si se logra corroborar una predicción que hemos hecho estamos agregando: “otro nivel de viabilidad fortalece la realidad experimental que hemos construido” (p. 131).

Plonczak (1991) se pregunta lo siguiente:

“¿Cómo construimos nuestros conocimientos según la perspectiva constructivista?” (Glaserfeld, 1985: p. 130).

La respuesta a la interrogante la asume Glasersfeld (1985), quien afirma que:

La teoría del aprendizaje piagetiana sostiene que el cambio conceptual y el aprendizaje se dan cuando un esquema en lugar de producir el resultado previsto, produce una perturbación y esta perturbación genera una acomodación que conduce a un nuevo equilibrio. Este equilibrio cognitivo piagetiano es designado por los

constructivistas como **viabilidad de conceptos** (p. 128).

Lo expuesto coincide abiertamente con el por qué de los niños, que permanentemente produce perturbación cuando el niño ve, toca, piensa, explora, descubre.

Las respuestas a las interrogantes generan un preguntarse que no termina, pero que fundamenta la elaboración del pensamiento abstracto. Kant afirma que: "Cuando en nuestro juicio a priori queremos ir más allá del concepto dado, encontramos algo en ellas que puede ser descubierto a priori en la intuición correspondiente y no en el concepto..." Ese encontrar intuitivo pertenece a la cosa en sí y no al concepto que puede elaborarse o construirse.

Una posición del constructivismo radical es aquella que postula que no tenemos acceso al conocimiento de la realidad en sí misma, solamente a las construcciones que hacemos de ella, y esas construcciones fortalecen el razonamiento y comprensión de esa realidad en sí misma.

Las construcciones nos acercan a la comprensión de la realidad y nos explican el cómo llegamos a conocer que de acuerdo a los constructivistas radicales es la **constitución de estructuras conceptuales viables**.

Medawar (1972) citado por Glaserfeld (1985) escribe que:

La ciencia puede ser considerada como un diálogo entre dos voces una imaginativa y otra crítica: un diálogo si se quiere entre lo posible y lo actual, entre lo que se propone y de lo que se dispone entre conjeturas y críticas, entre lo que puede ser verdadero y lo que se considera que es (p. 116).

www.bdigital.ula.ve

Es comprensible que la ciencia establezca conjeturar lo posible y lo actual; es misión de la educación formal propiciar aprendizajes significativos que acerquen al niño a distintas construcciones del quehacer científico para hacerles viable la comprensión entre lo que puede ser “verdadero” y lo que se considera es.

Cualquier propuesta para la enseñanza de la ciencia en la educación formal o no formal debe romper con la idea ingenua de que enseñar es fácil, que sólo es cuestión de personalidad, de sentido común o de encontrar la receta adecuada para acabar con la

“enseñanza tradicional”; la renovación de la enseñanza, según Gil (1993), “no es cuestión de simples retoques sino que presenta las características y dificultades de un cambio de paradigma” (p. 38).

El modelo constructivista se ha convertido en los últimos años en una interesante propuesta, debido fundamentalmente al papel integrador de diferentes aspectos de la enseñanza de la ciencia como de los aportes procedentes del campo de la epistemología. Se puede agregar que cualquier modelo educativo debe conseguir articular las cualidades filogenéticas y aptitudinales con las posibilidades de adquisición de nuevos aprendizajes significativos, sin deslindar el aporte fundamental de una firme concepción o Escuela del pensamiento filosófico, haciendo énfasis – según la propuesta de esta investigación en Aristóteles, Hume y Kant..

CAPÍTULO V

PROPUESTA PARA LA ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO

A. JUSTIFICACIÓN

La elaboración de conocimiento es la preocupación de un sistema educativo que pretende propiciar un proceso significativo en las diferentes áreas del “saber”. Preguntas tales como: ¿Se construye (o destruyen aprendizajes para elaborar) el conocimiento? ¿La relación analógica entre la cosa en sí y la forma, permite elaborar conocimiento? ¿Es posible que el ser humano aprehenda (el conocimiento a partir de) la realidad “objetiva”? Estas interrogantes contrastan con la propuesta del aparato perceptor que posee el ser humano que plantea Lorentz (1979) y por el cual el individuo muestra su capacidad antropogénica, filogenética y aptitudinal. Esta investigación pretende articular una teoría filosófica que revisa de manera crítica algunos elementos de los filósofos David Hume, e

Inmanuel Kant, para junto con el “dispositivo conceptivo del mundo” de Konrad Lorentz conjugarlos es una propuesta educativa para la elaboración de conocimiento.

Las verdades –dice Hume (1914) – aunque el hombre no las descubra están siempre ahí; el educando debe tener la posibilidad de practicar la ciencia con los objetos y sujetos de la razón que son las relaciones e ideas que resultan del aprendizaje experiencial que contribuye a la búsqueda de la verdad. Por otro lado el Idealismo transcendental de Kant no reconoce ninguna relación analógica de la cosa en sí y la forma, que es el medio por el que se manifiestan nuestros conceptos apriorísticos y las categorías del pensar en la experiencia.

Para Kant -afirma Lorentz (1979) - la vivencia no es una imagen de la realidad, no lo es siquiera aunque aparezca desfigurada y simplificada. Entendiendo que nuestra explicación de la realidad no es necesariamente la interpretación de la realidad. Lo que vemos, por ejemplo, es la materia coloreada u observada por la capacidad fisiológica de nuestros “anteojos” del mundo.

Vemos, de acuerdo con Lorentz (1979), por la llamada constancia del fenómeno, que tiene un carácter epistemológico y proviene de la propiedad de objetivación consciente e intelectual que resultan de la interacción entre la capacidad antropogénica del individuo que es apriorística y la posibilidad de experimentar cuando se aprehende el conocimiento empírico o racional.

Una idea que trabaja esta tesis es que el hombre desde su nacimiento desarrolla un potencial filogenético y aptitudinal que podría ser cónsono con una educación formal que brinda en mayor o menor medida las alternativas necesarias para su desarrollo integral; según Hume (1914) la demostración científica revela que experimentalmente puede deducirse una razón matemática utilizando el pensamiento; la posibilidad de experimentar debería propiciarla la educación formal, que debe puntualizar el desarrollo investigativo en el individuo. El ser humano descubre que posee dispositivos del mundo al resaltar en la investigación hechos de profundo significado. Lorentz (1979), al mencionar la huida impulsiva del Paramecio, representa un antecedente “objetivo” del mundo externo que se manifiesta también de

la misma forma en nuestro mundo conceptual, cuya diferencia no admite comparaciones.

Al analizar la estructura de la escuela venezolana se perciben elementos que impiden que se muestre esos dispositivos planteados por Lorentz que podrían interpretarse como las cualidades, aptitudes y características contenidas en la condición humana.

Para tratar de vincular el discurso educativo con las representaciones del mundo es preciso desarrollar la facultad de conocer, para lo que es necesario indagar en pensadores como por ejemplo Aristóteles (1981) que le da una extraordinaria importancia al magisterio al plantear que es éste el que orienta la virtud intelectual, que Kant denomina conciencia de sí mismo. Más adelante otros filósofos como Hume y Kant incorporan elementos como las impresiones por las que somos capaces de percibir el entorno o las categorías de espacio y tiempo, en las cuales el ser humano puede hacer posible su propuesta innata o apriorística; pero es inevitable explicar que nuestras capacidades mentales para elaborar conocimiento dependen de una cierta sensibilidad que la educación

debe aprovechar para acentuar y volver costumbre la virtud intelectual, la cual como colofón el conocimiento de las causas supremas y universales. La interacción permanente entre el individuo y su entorno conjuga la sensibilidad individual del ser humano y su capacidad perceptiva. Hume plantea que el ser humano posee una caracterización individual que pone al servicio de la captación de impresiones que derivan de los sentidos, por lo que a través de éstos se puede llegar a conocer las verdades del entorno, agregando que es a partir de la experiencia que se aprehende el conocimiento. La retentiva de la que habla Hume (1914) es esa que está inscrita en el ser humano y son las sensaciones e impresiones que somos capaces de observar criticar, etc. Lorentz (1979) afirma que existe un realismo hipotético que parte de la aceptación de que todo conocimiento estriba en la acción recíproca entre el sujeto reconocedor y el objeto reconocido y que la proporcionalidad de ambos es real. Esta hipótesis es probable, pero Kant por ejemplo admite una realidad existente de por sí, allende toda experiencia posible. Ni niegan estos planteamientos el mecanismo de impresiones que derivan de los sentidos (Hume, 1914).

La educación formal que debería dirigir el proceso avizorado por Hume, Kant o Lorentz en la elaboración de conocimiento se encuentra atada a esquemas rigurosos, negadores de la posibilidad que tiene el alumno de inscribir en su alma o en su aparato perceptor las impresiones, que obtiene de la experiencia significativa al usar cotidianamente sus sentidos. Uslar et al (1986) señala que: “Los alumnos por falta de estímulo a sus facultades intelectuales y a sus capacidades lingüísticas y comunicativas, tienen dificultades para entender, para explicar, para leer y para comprender” (p.47). Esta afirmación es cierta, pero más que estimular se debe impulsar la creación poética y artística con el fin de hacer del alumno un ser que ama el placer de aprender y descubrir qué es y para qué le sirve el conocimiento. Aunque hay cosas que por la sola experimentación no se llegan a conocer, como por ejemplo la ética y la justicia.

La escuela formal debe posibilitar el camino para que el alumno le encuentre sentido a lo que hace, ejecuta y labora dentro de ella. Por otra parte el sistema educativo es el mecanismo idóneo para que el alumno interprete el entorno que está presente en Hume y las categorías de espacio y tiempo por las se que hace entendible la vida

cotidiana y en la que el fuera ser humano descubre que duda pero agudizando permanentemente la calidad de su *perceiving apparatus*. La experiencia que el individuo adquiere en la vida social transforma el conocimiento que el ser humano aprende de lo que ve, escucha o percibe; la escuela como ente ordenador de la experiencia debe aportar elementos para orientar la facultad de conocer, aun cuando Kant afirma que no todo conocimiento parte de la experiencia, se puede afirmar que la relación natural entre el hombre y el mundo es una laboratorio de conocimiento donde pueden romperse las limitaciones del dispositivo perceptor (planteado por Lorentz) cuando el individuo no encuentra una interpretación "objetiva" de lo que ve, escucha o piensa.

La educación debe corresponder con un saber que ayude al educando a conocerse a sí mismo y a comprender los elementos que integran y configuran la realidad.

La educación venezolana requiere de propuestas serias para romper con el tedioso e informativo proceso de la escuela formal, que terminará por agotar al niño, adolescente y al adulto, que cargados de una estructura mental innata o apriorística, al decir de Kant, acude a la institución educativa con la expectativa de elaborar conocimiento, que

podría ser el entender y comprender no sólo el quehacer científico, sino la relación con la naturaleza de su propia reflexión interior, que Kant llama sensibilidad para conocer que podría ser un tipo de conocimiento independiente de la experiencia y de toda impresión sensible y por consiguiente diferente al construir aprendizajes, pero que podría coincidir con un modelo educativo transformador y liberador de las cualidades innatas del ser humano.

La institución educativa debe orientar la elaboración del conocimiento, es decir el estudio del ser y las preguntas sobre el ser y el porqué de las circunstancias de ese preguntarse permanente, porque es a partir de esta angustia que se consigue el origen y desarrollo de la ciencia. El filósofo David Hume, al articular las impresiones con la percepción y constitución de las ideas, de alguna manera muestra la propuesta educativa que hoy se conoce como constructivismo, que es una corriente del pensamiento educativo que conecta el mecanismo de asociación entre lo que el educando hace con lo que logra aprender. El mecanismo sensible es al parecer similar al uso que debe dársele a los sentidos en la comprensión de lo que vemos, indagamos u observamos, al decir del filósofo inglés. Aunque Kant cree que si quitamos el concepto experimental de un cuerpo es

decir el color, la dureza, peso, queda algo que ocupa ese cuerpo, y que no podemos destruir.

Esta categoría que puntualiza el filósofo alemán debe retomarla la escuela para que el alumno comprenda el “supuesto” lugar que es capaz de ocupar.

La escuela debe atribuirse un sinnúmero de actividades que refresquen y orienten la creatividad, la imaginación, el intelecto como lo plantea Hume; en fin podría argüirse que deben presentarse al educando no sólo actividades que le permitan expresarse manualmente o experimentalmente al ver, oír, tocar, palpar y mantener el interés por el conocimiento del que va posesionándose; además deben plantearse actividades que muestren la posibilidad de componer, descomponer, crear, inventar, que no necesariamente involucran las cualidades empíricas de los objetos o sujetos de estudio. En la comprensión matemática o en la creación poética el ser humano deambula por las categorías de espacio y tiempo kantianas mostrando ese algo intuitivo y sensible que posee el hombre y sobre el cual razona permanentemente.

Gil (1994) dice que se debe :

Saber dirigir ordenadamente las actividades de aprendizaje. Facilitar en particular, el funcionamiento de los pequeños grupos y los intercambios enriquecedores, dirigiendo adecuadamente las puestas en común y tomando decisiones fundamentadas en el complejo contexto que supone la clase (p.40).

Es cierto que se debe ordenar la forma de trabajo en clase, pero existe la duda sobre la efectividad o no de dividir el grupo en pequeños grupos, porque el asunto no puede verse por la operatividad o forma como el docente labora en clase, el aspecto fundamental es crear un clima de trabajo donde se respete la individualidad, las posibilidades y ritmo de aprendizaje de los alumnos, por lo que es preciso introducir cambios profundos en el papel de profesor que debe utilizar estímulos que permitan aflorar en el individuo elementos innatos contenidos en su genoma como plantea Lorentz (1979). Se debe estimular la sensibilidad, descubrir el espacio y tiempo que son necesarios para hacer de la clase un hecho verdaderamente significativo tanto para el alumno como para el docente. El profesor debe retomar aspectos como los que plantea Hume y que hacen posible las impresiones que permanecen en el alma y se muestran por las ideas o la asociación de éstas. Explica el filósofo inglés que por la experiencia es posible

conocer cualidades en el objeto de estudio; sin negar la objetividad o no de la teoría del empirista es obvio que la experimentación apoya la explicación teórica del docente, que no debe seguir utilizando de manera abusiva el discurso informativo, la tiza y el pizarrón.

Por otro lado Kant podría completar este punto de vista al indicar que no sólo con mirar hacemos ciencia, más allá de lo experimental podría estar la pregunta por si lo que vemos es realmente **lo que vemos**. Este preguntarse revisa la reflexión de lo que vemos que podría mostrar o no lo intuitivo y apriorístico, que es un elemento de disertación en la elaboración del conocimiento.

La razón de ser de cada cosa es posible explicarla pero lo que no se puede cercenar es la posibilidad que pueda ser de otra manera, lo que propicia nuevos argumentos para entender el objeto de estudio y las posibles causas de su existencia o relación con otros elementos del entorno. La forma como se elabora el conocimiento debe partir, como lo dice Kant (1992), de interesantes determinantes de la figura, tamaño y relaciones respectivas de los objetos, pero sin dejar de lado

que éstos no son determinantes en la representación a priori del tiempo.

Kant puntualiza que el conocimiento humano es el resultado de una interacción entre la experiencia y el uso de la razón. La experiencia aporta elementos materiales o perceptivos y las estructuras mentales acomodan o interpretan este tipo de conocimiento. La razón encauza o enlaza este cierto aprendizaje con la facultad y capacidad de conocer del individuo.

www.bdigital.ula.ve

B. EL ALUMNO: No es receptor pasivo, es un intérprete activo

El alumno posee una individualidad que conjuga etapas evolutivas, intereses, características y potencial filogenético y aptitudinal. La Educación Básica coincidencialmente establece la formación integral del alumno para la conformación de un ciudadano apto, para el ejercicio de la vida democrática. Ese futuro y teórico ciudadano posee también - diría Hume - unas ideas innatas, que más que actividades de los sentidos, fortalecen o no su inteligencia y razón,

elementos con los que podría juzgar conforme a su propia caracterización humana, derivada, de acuerdo con el empirista de la sensación, reflexión y del potencial contenido en su facultad de conocer. La pregunta es ¿la escuela forma al ciudadano para que éste tenga un criterio propio?

La educación que debe recibir el futuro ciudadano debe corresponder con lo que Kant (1992) define como las estructuras a priori, que es nuestro sistema de conocimiento y permite al hombre desarrollar ese proyecto viable de realización que él representa. Hume (1914) cree que la reiterada repetición hace funcionar un mecanismo de asociación de ideas y esa propuesta no debe ser desconocida si se pretende fundamentar un tipo de educación. La repetición permite al alumno revisar sus ideas antes de que éstas sean copiadas por la memoria y la imaginación. Pero la repetición no cierra el “saber” que posee el ser humano y que como plantea Lorentz (1979) está a la espera de mostrarse; aun cuando Kant asevera que lo que observamos en el Espacio no son las cosas en sí, ni el espacio es una forma en sí misma por lo que los objetos externos son simples representaciones de nuestra sensibilidad, pero el conocerse a sí

mismo y tener conciencia de lo que se aprende es una causa que no se puede obviar dentro de un modelo educativo de carácter humanista.⁽⁴⁾

El cambio del modelo educativo debe propender a preparar y formar al ciudadano que regularmente asiste a la escuela, ocuparse del hombre, presentarle una propuesta donde él viva plenamente el proceso de elaboración del conocimiento adquiriendo un aprendizaje significativo. El alumno necesita comprender y entender lo que el medio le presenta y para comprender y entender necesita conocer la estructura de esa realidad que tiene frente a él. Hume (1914), al proponer que no percibimos ningún color por sólo pensar en ello, da a entender que las impresiones se expresan no necesariamente por azar y debe pensarse en un mecanismo experiencial que ayude al acto de percibir. Kant (1992) en este punto señala que es verdad que la experiencia nos dice que algo puede ser pero no que eso tenga que ser así necesariamente y no de otra manera.

Autores como Hellen y Thorogood (1996) han afirmado que:

⁽⁴⁾ El análisis hecho por Briceño (1995) a la escuela actual de la Parroquia Spinetti Dini, del Municipio Libertador de Estado Mérida, es base para proponer un repensar en la forma y contenido de ésta para mejorar su calidad y

Pensamos que una de las tareas más importantes del docente es formar individuos independientes, usuarios autónomos de la lengua oral y escrita, como fuente de información, disfrute, comunicación y socialización. Esto no sucede a menos que el docente actúe con esa intención (p. 5).

La intención del docente debe atisbar la consecución de aprendizajes significativos, donde el educando se apropie del conocimiento utilizando su capacidad de pensar y “saber”. Los autores citados coinciden con Hume cuando dicen : “Se nos olvida que el niño puede pensar, razonar, participar, cuestionar, crear y autocorregirse”. (Hellen Throgood, 1995:p.6). Lo que en definitiva sería el uso de la experiencia como la virtud mayor del ser humano que precisamente el filósofo empirista la relaciona con la virtud intelectual aristotélica. Plantearse un número de destrezas y habilidades que consolide la formación de criterio en el niño, es insistir en la construcción de los aprendizajes y es necesario que el escolar se tome más seguro de sí al construir y reflexionar sobre lo que es capaz de construir significativamente, cruzándose este argumento con el que Hume llama impresiones o percepciones complejas que resultan del mecanismo de asociación de ideas. Pero la construcción experimental no debe

por ende ajustarla a la necesidades y expectativas del alumno.

desconocer que los contenidos de la universalidad no pueden enseñarse por la sola experiencia. Kant afirma: ¿Podría preguntarse si la sensibilidad para amar o ser amado está contenida como necesidad inmanente del ser humano? La sensibilidad para amar o ser amado es una cualidad que no se enseña, es una virtud mayor e innata, no aprendida.

Lo vital en los primeros años en la vida del niño es la posibilidad de pensar e imaginar a través de verdaderos procesos reflexivos y creativos. Aunque Kant propondría que existen unos elementos que proceden de nosotros mismos y que están presentes a priori, antes de toda experiencia. Esos elementos o ese algo inmanente a la condición humana sólo es posible expresarse en algo interior al ser, es decir el Espacio y Tiempo, pero estas "coordenadas" sirven para mostrar representaciones de figura, tamaño o relaciones entre objetos. La sensibilidad la contiene el ser humano como parte de su ser individual y se expresa en el amor por saber y conocer. Partiendo de este punto de vista la Educación debe poseer un cierto grado de sensibilidad que pueda estimular y excitar la individualidad del educando, quien lleva contenido como intuición pura y sensible y subyace de manera apriorística un potencial a la espera de mostrarse y activarse.

En la enseñanza de la Matemática, por ejemplo, se enfrenta el niño a un verdadero viacrucis, porque no existe una concepción empírica o racional que permita al docente brindar alternativas filosófico-académicas al educando que busca construir o aprehender el conocimiento. En los primeros años del niño por la escuela las primeras enseñanzas deben poseer un carácter empírico, pero no es el único método al que debe quedar limitado la aprehensión del conocimiento.

Heller – Thorogood (1995) nos indican que:

Entender la matemática en el mundo de hoy no es sólo saber las tablas de sumar y multiplicar, sino entender los procesos lógicos que rigen el mundo de los números, es penetrar al mundo de la lógica y dar un salto en la capacidad de entender relaciones (p. 19).

Una consideración que podría ayudar a comprender el proceso es presentar un ejercicio para ser elaborado en clase por el escolar, que con la debida orientación del docente y la posterior puesta en práctica al compartir con el grupo puede ser un inicio. Al respecto Aristóteles (1981) nos dice que el arte, el razonamiento, son los puntales para conducirse el ser humano; en ese mismo sentido Hume

(1914) propone que por las impresiones experimentamos calor, frío, sed, hambre, placer o dolor y luego el espíritu produce una copia de lo experimentado o de la sensación; este parecer del filósofo podría plantearse para aprehender el conocimiento experimental o experiencial en el campo educativo. Por otro lado la lectura debe ser un proceso de búsqueda de significados o mejor aún -según Heller- la **búsqueda de comprensión** (p.51), que practicándola, de acuerdo con el empirista, se adquiere el hábito o por lo menos se imprime en el alma sensible el ejercicio lector. El placer sensible que contiene el ser humano por saber se excita cuando interactúa y entiende los objetos que le son dados o pensados.

Es indudable que se debe leer para propiciar en el niño el dulce proceso de recrearse por los anchos caminos de la imaginación creativa, Aristóteles nos indica que "la ciencia es aprehensión de las cosas universales y necesarias" (p. 137), por lo que precisó que el niño puede tomar para sí lo que ve, escucha y oye, gestándose un proceso creativo e inventivo. Kant no desecha la idea de la naturaleza subjetiva de lo que vemos, oímos o sentimos; pero afirma que estas sensaciones no son susceptibles de dar a conocer en sí objeto alguno, y menos a priori, porque son simples sensaciones y no intuiciones.

En cierta manera Kant reivindica la individualidad del ser, que hace que varíen las cualidades de un humano a otro, lo que para Hume significa la potencialidad Humana representada en la calidad de las impresiones en la memoria. El autor de la *Crítica de la Razón Pura* propone que el Tiempo y el Espacio proporcionan el conocimiento de la experiencia o características de la forma pura de la intuición, el color, el sabor de un vino por ejemplo no son las determinaciones objetivas del vino, sino la cualidad particular del sentido del sujeto que lo gusta; cada ser humano por naturaleza lleva consigo una cierta adherencia por conocer el mundo sensible, en este caso el sabor del vino por ejemplo.

Aristóteles en la *Ética* dice: "los placeres que vienen del contemplar y del aprender, nos harán contemplar y aprender más". (p. 175) Podría decirse que el placer mayor es el ocio entendido como un contemplar creativo donde se conjuga memoria, imaginación y nuevos saberes. La propuesta educativa debe marchar en la búsqueda de hacer del **aula de clase**, el aula no sólo social sino el lugar idóneo para el desarrollo del potencial antropogénico y aptitudinal del ser humano que asiste a ella. El aula debe propiciar el desarrollo del pensamiento racional, inventivo o imaginativo y no sólo lo memorístico, de allí que las impresiones de las que habla Hume deben construirse en el

quehacer experimental dotando al ser humano de una cierta sensibilidad que debe mostrarse en lo que debe ser la cotidianidad de un proceso educativo más experiencial.

Un elemento básico en la formación del educando es la capacidad de análisis.

No en vano Heller (1993) deduce que:

Análisis es el proceso considerado por los filósofos como base del pensamiento crítico, dado que el conocimiento y comprensión de un todo tiene su origen en este proceso: es decir, en la exploración y descubrimiento de sus elementos atributos, relaciones, etc., los cual nos permite emitir juicios con mayores posibilidades de acierto y confiabilidad (p. 74).

Un ser humano analítico, creativo, con confianza en sí mismo, capaz de criticar y autocriticarse es la propuesta filosófica y antropogénica del perfil del alumno que la escuela debe propender a orientar, capacitar y formar. Esta reflexión obliga a repensar la escuela introduciendo en ella el facilitar un proceso educativo armónico que haga del niño, del joven, del adolescente y del adulto un ser que conjuga lo que hacen sus manos, lo que dicta la conciencia y en el que convergen su pensamiento creativo, crítico, analítico y poético.

C. Perfil del docente

La Escuela Básica, para cumplir con los postulados de entender y comprender al alumno como centro del proceso educativo, requiere de un educador preparado para tal fin. El educador debe facilitar oportunidades que propicien experiencias y estimulen el aprendizaje en los alumnos; además, según Normativo (1987), ser promotor de la participación y considerar a su vez diversas estrategias para estimular la investigación.

Para desarrollar una escuela que propicie el reencuentro del hombre con su autonomía y libertad de pensamiento, capaz de analizar, criticar y autodeterminarse, el educador debe ser un extraordinario investigador, porque al practicar la indagación permanente y filosófica sobre lo que es el ser humano y sus circunstancias le ayudará a entender y comprender los intereses, dificultades y aptitudinales de los alumnos. Parte fundamental de este trabajo es revisar la propuesta informativa de la institución educativa como forma de contribuir a la elaboración del conocimiento para

plantear un modelo empírico racional o antropogénico, que permita repensar la forma como se elabora el conocimiento teórico o experimental.

La necesidad que es inmanente es presentar una alternativa que vislumbre el estudio del **ser en cuanto ser**; es decir, las cosas son y no como aparentan ser, queriendo señalar que es un conocer sobre las causas supremas y universales y la revisión de Hume y Kant puede desprender elementos que deben considerarse para fundamentar el proceso de elaboración del conocimiento, sea éste aprendiendo por hábito o por experiencia o desarrollando el placer innato e intuitivo que posee el ser humano.

En concordancia con la reflexión anterior, los estudios que Di Vora (1994) señalan que:

En el estado actual de los conocimientos, e independientemente de que sea una verdad científica, la teoría del doble cerebro viene a ser una metáfora extremadamente productiva, en la medida en que primeramente pone el acento sobre el carácter dialéctico de la naturaleza del pensamiento y nos conduce a introducir una prudente relatividad en toda opinión y a escoger con más tino y respeto la finalidad de todo lo que sea realmente dialéctico (p. 46).

En este mismo sentido Aristóteles, en la *Ética*, afirma categóricamente que:

Algunos... reconocen que nada es más poderoso que el conocimiento, pero no reconocen que no pueda nadie obrar contra lo que parece mejor, y por esto afirman que no tiene conocimiento, sino opinión, el que está dominado por los placeres. (p. 152).

El conocimiento de las cosas en sí es la disyuntiva en el aula formal de la educación venezolana, de allí que podría mencionarse algunos elementos que ayudarían a hacer del proceso de enseñanza un proceso más intenso, por consiguiente más significativo. Un elemento es presentar tantas actividades al educando como sean posible para ayudarle a que exprese ese potencial para aprehender empírica o racionalmente el conocimiento, otro es comprender el alto contenido humano y sensible que deben poseer las orientaciones del educador que debe apropiarse de elementos altamente perceptivos, que no ignoren las características individuales del grupo y que no niegue el descubrir y la intuición a priori que es un legado filogenético y

aptitudinal con el cual nace cada ser humano, y que Lorentz acertadamente define como mecanismo perceptivo.

Asimismo, el educador debe conocer la materia que enseña y para ello debe indagar en los distintos fenómenos para dilucidar la correspondencia entre las sensaciones, las percepciones y las diferentes formas empíricas que concurren en el objeto o sujeto de estudio. El docente debe investigar en sus elaboraciones teóricas para propender a argumentar el proceso de adquisición del conocimiento en sus alumnos. Un ejemplo podría ser el conocimiento que debe tener de los principios a priori de la sensibilidad, lo que le permitirá separar la sensación de la intuición pura y los fenómenos que la sensibilidad puede dar a priori.

Desde el punto de vista de Kant, el educando debe comprender la existencia del espacio como condición necesaria sobre la que ocurre o concurre la posibilidad de los fenómenos. El docente debe conocer y entender la existencia y conveniencia del espacio para orientar la construcción de actividades teóricas o experimentales.

Lorentz (1979), dando continuidad y vigencia al pensamiento de Kant en esos elementos considerados como espacio y tiempo, muestra

que las cualidades sensibles podrían encontrarse en las estructuras innatas que posee el individuo, es decir en su capacidad sensorial e intuitiva. Lorentz reivindica la sensibilidad apriorística en la realidad biológica e individual del ser humano.

Además, Lorentz afirma que hacerse ser humano es la fulguración de una tradición acumulable y el cerebro humano es su órgano. Hoy día la capacidad de cerebralización se interpreta de diversas maneras y para esta disertación se toma el de las cuatro áreas de receptividad cerebral que plantea Di Vora (1994), que como se observa en el modelo de Ned Herrmann (ver anexo) racionaliza lo intuitivo, lo imaginativo, creativo, así como lo analítico, lógico, experiencial en el enfoque intelectual de las dos áreas del pensamiento, y por la otra lo organizacional-comunicativo, es decir: sensible, abierto, sociable, consciente, aplicado, organizado, planificador, controlador, realizador, que son las dos áreas de las emociones que junto con las del pensamiento deben estimularse, para no excitar los extremos negativos de las emociones y del pensamiento.

Poseemos los anteojos de nuestras formas racionadoras y perceptivas como la sustentividad, el espacio y el tiempo, que son elementos de la organización neurosensitiva de la conservación de la

especie, que coincidentalmente son las que se encuentran en lo lógico intuitivo y en los procesos de organización y comunicación planteados por Di Vora, que en su connotación positiva se estimulan al excitar en el individuo un saber que oriente sus estructuras innatas y apriorísticas presentes en su aparato neurofisiológico perceptivo, muy similar al mecanismo perceptor de Lorentz.

El ser humano, como se aprecia, no es una “tabula rasa”, sino por el contrario está equipado de un aparato perceptor, intuitivo y apriorístico que fortalece su sensibilidad innata, por lo que el aprendizaje que orienta la educación debe corresponder con estas premisas empíricas, racionales o sensibles, pero sin ignorar que cada ser humano posee una individualidad que lo caracteriza.

Por otra parte, el educador no puede estar desfasado de las nuevas propuestas educativas. Di Vora (1994) explica que hoy sabemos:

De la riqueza y multidimensional del cerebro el cual se vislumbra como una mina que puede ser explotada y convertirse en una fuente inagotable, cuando nos apoyamos en las técnicas que amplían las vías de adquisición del conocimiento, desarrollan la inteligencia, favorecen la reflexión, provocan la intuición y la imaginación y cultivan la invención y la creatividad. (p. 47)

Este razonamiento permite retomar a Aristóteles; quien cree en la viabilidad del proyecto hombre a través de la consolidación de la virtud intelectual, conjugándola de manera interesante con la propuesta de dejar al niño construir sus aprendizajes que va relacionado con el **arte de enseñar con todo el cerebro**, que adecuadamente presentan Di Vora (1994), Heller (1993), Thorogod (1995), etc.

Así mismo, Hume y luego Lorentz proponen un aparato sensible y perceptor del mundo que no puede obviarse coincidentalmente. Kant reconoce que el ser humano posee un algo intuitivo y sensible más allá de la propia representación del Espacio y Tiempo.

El descubrir para el niño o para el propio adulto significa comprender las relaciones entre el objeto y el sujeto que va indagando en la explicación de su existencia y por supuesto acercándose a la posibilidad de mostrar el talento y la creatividad.

La posición que se mece dentro de un inequívoco constructivismo de la profesora Heller es coherente con la unión filosófica realizada para este trabajo al afirmar que:

El alumno debe estar consciente que a través del análisis, los seres humanos logran profundizar en *el conocimiento del mundo y de sí mismo* y en consecuencia mejorar su desempeño social,

clasificar la información que les llega a través de los sentidos y la que poseen producto de sus experiencias previas (p. 84).

El planteamiento guarda coherencia con el pensamiento que expone en la *Ética* Aristóteles, al indicar: "los que tienen ojos de experiencia ven correctamente" (p. 144). Los ojos de experiencia son los del ser que tiene en la virtud intelectual su mayor precepto de aprendizaje. Por otro lado, Hume plantea que las impresiones se derivan de la reflexión, lo que se interpreta como ese cierto mirar que posee de manera innata el ser humano y que lo involucra cotidianamente con el juego reflexivo. En Matemática, por ejemplo, se requiere jugar a conocer el mundo que nos rodea. El juego no puede quedar en recoger simples percepciones de lo que ve y observa el alumno, el docente debe proponer la elaboración de cuadros comparativos sobre tamaño, forma, color, textura, espacio, etc., que apoyarán de diversa manera el uso de distintas expresiones del grupo de alumnos. Se consigue la autonomía e independencia cognoscitiva del alumno, según Heller (1993):

...sólo se alcanza con el desarrollo de la habilidad heurística cuando es el alumno quien llega a conclusiones y conceptos y el aprendizaje se da

como producto de un proceso de elaboración ocurrido en la mente del estudiante (p. 108).

Incorporar la reflexión del mundo interior del muchacho en la búsqueda de problemas planteados para que éste los resuelva debe ser la propuesta de un aprendizaje que no se queda en el construir manualmente, sino más allá de eso en la consolidación de un producto elaborado por el alumno que rebasa los linderos de lo técnico hacia lo ontológico propiamente. Se interpreta que se aprende al comprender que podemos servirnos de las elaboraciones que hemos hecho del conocimiento. Para comprender, el docente debe facilitar la forma más adecuada para aprehender la ciencia, la ciencia primera que es descubrir o indagar sobre los porqué.

El equivocarse y comprender el error es el camino idóneo para el crecimiento intelectual y humanístico del alumno que asiste a la escuela, al liceo o a la universidad. Heller (1993) plantea un ambicioso esquema para apoyar el trabajo diario del docente en la elaboración del conocimiento:

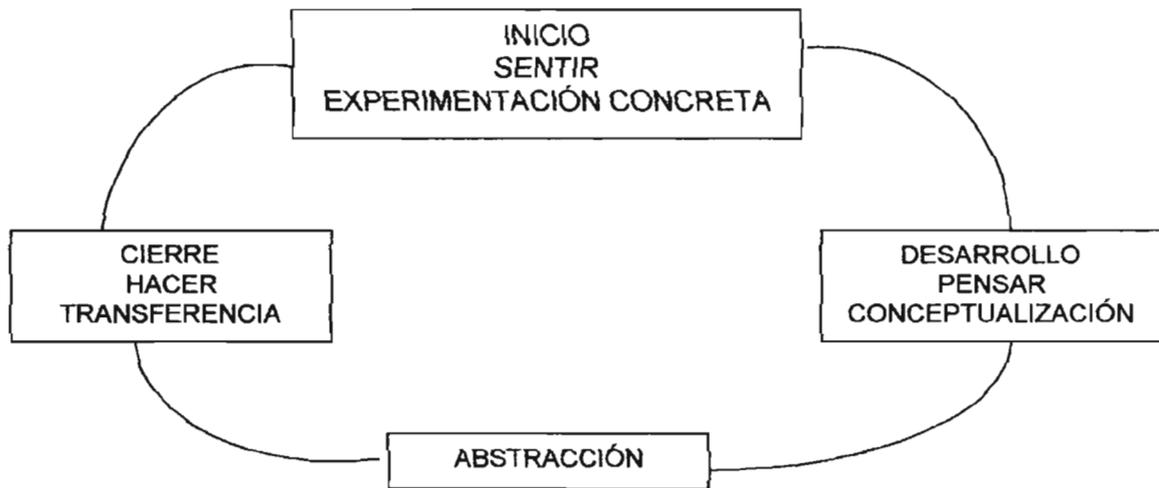


GRAFICO 1.- Heller, M. (1993). El Arte de Enseñar con todo el cerebro. Caracas: Biosfera. p. 154.

Se observa en el gráfico el énfasis en la experiencia concreta como inicio y continuidad del proceso, que a manera de ciclo expone Heller en su libro. Coincide el inicio del ciclo con las actividades que se deben proponer al niño para que descubra a través de sus sentidos el mundo exterior, planteada esta tesis por Hume y que profundiza Kant al hablar de esa capacidad individual e intuitiva del ser humano.

El docente debe orientar el proceso como conocedor del arte o virtud, que Aristóteles llama Magisterio(1954,p.67), que es la forma adecuada para darse a entender y comprender por sus alumnos en la asignatura tal o cual de ciencias naturales o sociales. El arte que

profesa el maestro son las muchas formas de manifestación de los universales, que podrían ser la música, el canto, la narrativa, el teatro, la pintura, la poesía, la escultura, la alquimia, la astronomía, etc. Este arte es la fundamentación filosófica que orientó la presentación de un discurso informativo, teórico o experimental, pero lo que reviste mayor trascendencia es conocer cómo debe presentar las ideas que contribuirán o no a vincular al educando con la elaboración y aprehensión del conocimiento.

D. PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA, MATEMÁTICA Y CIENCIA HACIENDO ÉNFASIS EN LA I ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA

La vigencia de filósofos como Aristóteles, Hume o Kant nos sumerge en la posibilidad de repensar la forma y contenido de la escuela proponiendo la vuelta al ser humano como sujeto del proceso educativo. Una estrategia que se inserta dentro de los filósofos estudiados es la posibilidad de argumentar filosóficamente una metodología que nos acerque a la idea del educando como ser capaz de pensar, inventar y construir sus aprendizajes; este criterio estaría basado en la propuesta que entiende al ser humano como una

individualidad que posee un extraordinario legado tanto filogenético como aptitudinal. De allí que al revisar algunas corrientes del pensamiento educativo (Capítulo I de este trabajo) puede pensarse y asumirse con bastante propiedad en darle vigencia a la tesis de Hume por un lado y por el otro al principio apriorístico kantiano vinculado con la teoría constructivista como iniciativa que no desconoce, al igual que los filósofos, que el ser humano es un proyecto viable de realización que se acerca o no a las posibilidades de desarrollar su proyecto individual cuando comparte dialécticamente un espacio y tiempo al aprehender el conocimiento.

La enseñanza como propuesta sensible y constructivista para la elaboración del conocimiento podría abordarse revisando algunas propuestas relacionadas con la temática.

Flórez (1994) propone que: “El conocimiento no es la simple copia de las cosas sino su construcción interior, por esto la pedagogía tiene que fundamentarse en la actividad del aprendiz” (p. 4). ¿Tiene que ver la construcción interior con lo intuitivo o innato en el ser humano? La respuesta podría sustentarse en el conocimiento de las causas como plantea Aristóteles, cuando dice que el conocimiento no es un simple mirar sino que: “La ciencia que estudia las causas es la

que puede enseñar mejor, porque nos explican las causas de cada cosa y son las que verdaderamente enseñan” (1954, p. 39) Y esa ciencia es interpretada por Hume como la capacidad perceptiva para inscribir impresiones e ideas en la memoria. Kant seguramente plantearía que la creación intuitiva está relacionada con la individualidad sensible del ser humano.

En la misma propuesta, Flórez que dice: “En realidad, el conocimiento No entra por los sentidos”. (1994:4) Este argumento coincide con autores citados con anterioridad (Kant, Heller, Di Vora) que acompañan el razonamiento al decir que los nuevos aprendizajes construidos parten de esquemas y aprendizajes anteriores. Se podría agregar que no sólo con esquemas se orienta el aprendizaje sino con la conformación de un pensar que ha tenido la posibilidad de mostrarse intuitiva, racional, empírica o creativamente.

El autor citado señala:

El ser humano nace con aptitudes innatas para succionar, llorar, sonreír, etc... y rápidamente *empieza a aprender a seguir con la mirada a los objetos que se mueven, a distinguir la voz de su madre, a relacionar la visión con los movimientos de la mano, con el tacto, con el sonido, etc., hasta que logra su aprendizaje fundamental: que el*

mismo no es un objeto más entre otros objetos del mundo, que se diferencia del mundo de su tetero, de sus esarpines, y manoplas, de su cascabel; descubre que posee una existencia independiente diferenciándose de lo que no es, y con el desarrollo del lenguaje va construyendo la conciencia de que posee su propio yo, activo y participante en la elaboración del conocimiento del mundo que lo rodea y dotándose de una memoria que le permite no sólo guardar sino también aprovechar sus experiencias pasadas y reconocerse como la misma persona a lo largo del tiempo, a pesar de la permanente renovación de la existencia (Flores, 1994: 5).

Este planteamiento abre las puertas al diseño de una escuela que debe proponer claras posibilidades para que el ser humano no vea coartada sus necesidades de elaborar un conocimiento y un pensamiento que es producto de una existencia dialéctica con el mundo que le rodea.

E. ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

De la orientación que al respecto Aristóteles plantea en la *Ética*: “es que la ciencia es un hábito demostrativo” (1954,p.79) podría entenderse que la ciencia en educación se desarrolló con la construcción y demostración del saber, que es un acercamiento a la

propuesta de la enseñanza de la ciencia. Una Escuela de nuevo tipo debe poseer la infraestructura requerida; al respecto Briceño (1996) propone el laboratorio experimental para la enseñanza de la ciencia que debe estar incorporado al aula de clase, y en el que el educando experimenta, crea, diserta e indaga sobre los porqué de la ciencia teórica y experimental.

Un aspecto interesante que expone Flórez (1994) es: "Aunque el objeto del conocimiento científico es una construcción mental, su propósito es entender y representar mejor la realidad" (p. 7).

La enseñanza de la ciencia no puede quedar encarcelada en las cuatro paredes del aula de clase, el laboratorio experimental por consiguiente utiliza los espacios naturales, es decir parques, diversos bosques, lagunas, ríos; en términos ecológicos sería utilizar la biodiversidad para contribuir a que los alumnos verifiquen en la naturaleza lo que teóricamente deducen, por ejemplo coleccionar diversas especies e investigar sobre las categorías de espacio y tiempo para luego sintetizar y abstraer de su estructura mental la comparación inobjetable de su propio intelecto.

Flórez dice: "Por supuesto que en último término el propósito de la ciencia es la búsqueda de la verdad, es decir, comprender mejor la

realidad del mundo natural y social que nos rodea” (1994: 77). Cuando el hombre descubre su autenticidad, su especificidad como ser con raciocinio, con imaginación y creatividad, descubre a su vez la alternativa de proyectar su existencia en la indagación e investigación permanente. Las ciencias naturales son soporte en la búsqueda de comprender el entorno para satisfacer no sólo necesidades materiales, sino abrir el camino para contrarrestar las preguntas que subyacen en el ser del hombre. Sabe el hombre que ha perdido o que carece de algo, pero ¿qué es lo que está dentro de él que sabe y le pregunta por lo que ha perdido? esas interrogantes son el objeto del indagar en los campos del saber. Las ciencias naturales deben enseñarse de manera que entreguen al ser humano herramientas que le sirvan en la consecución de su propio aprendizaje. Flórez aporta lo siguiente:

El hombre no puede hacer nada sin saber previamente cómo hacerlo sin tener de antemano alguna idea o estructura de la acción que va a realizar o algún modelo mental de la cosa que va a construir, la acción humana requiere del sentido y orientación previa. (1994: 10)

La formación del hombre se encuentra en el trabajo empírico, racional o creativo dentro de un proceso que genera autoconstrucción;

característica fundamental de la formación intelectual, que es precisamente una diferencia del hombre con respecto a los otros seres. Flórez explica: "El saber humano no entra por los sentidos ni es un subproducto neurofisiológico, sino resultado de la cultura" (1994:11). El saber, la elaboración del conocimiento, es inmanente al hombre, pero debe poseer para ello un contacto permanente ¿será la práctica acaso? Y un reconocimiento de la ciencia y sus métodos para que sean apoyos innegables e incondicionales.

La cultura, el saber, la ciencia propiamente, surgen como una elaboración del hombre, que las utiliza para no sólo expresarse sino para comprender el mundo. La racionalidad con la cual el ser humano ha pensado los modelos científicos ayudan a entender el mundo del que habla; pero corresponde a la educación, como proceso formal, enseñar esos modelos y propiciar el rompimiento de esos mismos modelos al proponer actividades empíricas o racionales que aborden la creatividad y la imaginación de los niños, que es el caso específico del que insiste en esta propuesta.

Flórez al respecto dice: "la educación es un proceso mediante el cual una sociedad inicia y cultiva en los individuos su capacidad de asimilar y producir cultura, luego Educar es desarrollar la capacidad

creadora" (1994: 21) . Conocer e interpretar el mundo a través de una enseñanza de la ciencias empírica, teórica o racional, es la piedra angular de una educación para la libertad del pensar del ser humano.

El deseo de saber que posee el hombre que plasma Hume, al considerar a las impresiones simples y complejas de ese saber del alma, tiene en el constructivismo un interesante asidero para desarrollar ese ideal viviente y futuro que plasmó hace tiempo Aristóteles. Flórez nos ilustra lo siguiente:

Que el conocimiento y el aprendizaje humano sean una construcción mental no significa que tengamos que caer en la ilusión, en la ficción o en una versión deformadora de lo real, sino más bien reconocer que el "fenómeno real" es un producto de la interacción sujeto cognoscente-objeto conocido que es imposible separar radicalmente al investigador de lo investigado y que los datos y hechos científicos surgen o son creados por esta interacción interrumpida (1994: 234)

Aunque esto no es totalmente cierto, Kant afirma que las relaciones y sensaciones producidas en la relación con el objeto no son las que dan a conocer el objeto en sí, porque éstas son simples sensaciones y no intuiciones que es el conocimiento apriorístico; es

decir que no se enseña al ser humano a descubrir su potencial innato porque él ya es, lo que se orienta es su comprensión sobre lo que percibe, ve, razona o se pregunta; en fin, es liberarlo a través de un proceso de comprensión empírica, racional o poética de su ser que constantemente se angustia por si lo que ve o piensa es realmente afín con su entendimiento.

En la interacción que se produce entre el investigador y lo investigado se va gestando el crecimiento individual de la persona que tiene acceso a este tipo de aprendizaje. Se puede inferir de esta apreciación lo que Hume plantea de la experiencia, cuando dice lo que es que es enseñado por la experiencia científica puede ser aprendido, como lo plantea en el *tratado sobre la Naturaleza Humana*.

Flórez dice:

Así mismo, cuando un niño encuentra que al contar piedritas, le da lo mismo si empieza a contar por la primera de la fila que por la última, lo que el niño acaba de descubrir es una propiedad no de las piedras, sino de una acción de ordenarlas, de contarlas, coordinada al interior del sujeto como una experiencia lógico-matemática, diferente a la experiencia nuevamente perceptiva del objeto externo (1994: 236).

En este sentido, la elaboración mental que construye con y a través de materiales nos acerca a la propuesta inicial que nos dice que el hacer ciencia no es un simple mirar, es la posible proyección de la creación pensamiento en la búsqueda de los universales.

En la realización del hombre en sociedad. Este llega a profundizar sobre lo que ve en o dentro del aula social, pero sin dejar de lado que incorpora permanentemente distintos aprendizajes a los ya aprendidos en su propia filogenética, transformando su pensar en una tarea acuciosa que no se detiene en ningún momento.

La construcción manual no puede estar aislada de la construcción mental del aprendizaje, pero en definitiva el encontrar la solución o la salida a la situación que presenta o menciona el docente es un síntoma de elaborada reflexión y por consiguiente de un pensamiento resultante de un razonar que no niega la creatividad o la imaginación del alumno cuando destruye o construye el conocimiento.

Una reflexión es que teorías educativas como por ejemplo el constructivismo no niegan el cambio, como tampoco lo hacen las filosofías estudiadas, permitiendo así confrontar ideas con el o los nuevos conceptos que se enseñan. Sería erróneo pensar en una teoría

educativa que afirme o niegue que todo es posible elaborarlo manualmente, porque existen otras formas educativas como el arte, que incorporado a la enseñanza, produce, recrea y propicia una alta abstracción al igual que la Matemática, la poesía o la Lógica. Todo conocimiento en las nuevas tendencias es provisional, porque se descubre la debilidad refutando y acercando el hombre sin miedo a la ruptura de un saber que permanentemente está en proceso de evolución.

La cosa objeto del conocimiento no puede perder para el investigador su porqué, lo que en cierta forma aleja un poco a los filósofos estudiados de un constructivismo simplemente productivo o manual porque se busca en el espacio vital del entendimiento la causa final, pero no existe contradicción cuando el constructivismo se complementa con una filosofía que profundiza sobre lo que aparentemente es una verdad elaborada manual y mentalmente.

La ciencia enseña a pensar con rigor lógico pero, no existe una regla que diga que podemos resolver toda clase de problemas.

Mostrar señales e incógnitas a los alumnos es una buena pista para producir la ruptura de la calma y pasar al estado de intranquila búsqueda de nuevos caminos. Una teoría constructivista o cualquier

otra no puede ignorar el entorno y capacidades aptitudinales y filogenéticas del alumno. La vida del ser humano es dinamismo y fuerza vital; obviar esta existencia sería negar el talento e intuición y por consiguiente tampoco cabría en el pensamiento filosófico ignorar el hombre en ese mundo que está frente a él; no se puede desconocer que el saber no funciona sin un entorno mental o físico, por lo que es obligante las herramientas empíricas racionales e intuitivas en la formación de la virtud intelectual.

www.bdigital.ula.ve

CONSIDERACIONES FINALES

La causa final de esta tesis es conjugar coherentemente el pensamiento de Hume y Kant, pero sin desconocer los aportes de algunos pedagogos cercanos a una propuesta que articula el empirismo del filósofo inglés con el racionalismo sensible intuitivo y apriorístico kantiano y las tendencias actuales sobre antropogenia; es decir el potencial filogenético y aptitudinal que plantea Konrad Lorenz (1973), que coincidentalmente le da vigencia a corrientes educativas del presente, por ejemplo el constructivismo de los aprendizajes en la Escuela Básica.

La elaboración del conocimiento en la institución educativa no puede estar alejada de una sólida base filosófica que le dé forma empírica racional o humana al desarticulado proceso donde diariamente se frustran niños adolescentes y adultos.

El discurso informativo del educador en la Escuela Básica carece, como se evidencia a diario, no sólo del conocimiento de la materia que enseña, sino que desconoce elementos de carácter ontológico y epistemológico que le deben ayudar a conducir adecuadamente el potencial aptitudinal y filogenético.

Revisar la tesis de Hume permite acercarse a la escuela pragmática que camina a la par del filósofo inglés que considera que el ser humano aprehende significativamente el conocimiento cuando parte de la experiencia como herramienta de trabajo.

La propuesta pragmática activa la institución escolar, pero no es un simple experimentar e indagar en el mundo sensible, es preciso e idea de esta tesis reforzar el razonamiento teórico-práctico con actividades que estimulen la inventiva e imaginación creadora.

Esas actividades no son de refuerzo simplista, son los elementos integradores del proceso de aprendizaje que se complementan con los elementos trascendentes, ontológicos y sistémicos.

Kant (1992) cree que el ser humano posee una característica muy especial que le es innata y apriorística, ese algo sensible es parte importante de esta tesis que hace énfasis en la virtud intelectual porque existe una coincidencia interesante con la teoría constructivista al entregar importancia relevante a la elaboración del pensamiento, dirigiéndolo a un fin que le es práctico, que es un principio del constructivismo pero que no niega la capacidad creadora e intuitiva del ser humano.

Los aprendizajes significativos que el niño, el adolescente o el joven aprehenden en la institución escolar deben responder a una filosofía educativa que, como se concluye en la propuesta, articula a Hume y Kant con las posibilidades y cualidades del individuo. El ser humano puede aprender-haciendo, pero no debe negarse que debe hacerlo comprendiendo. El comprender se encuentra en la curiosidad inmanente del hombre y es una gran quimera que al satisfacer su búsqueda consigue comprender la situación o situaciones que se le presentan; en este sentido los constructivistas proponen el uso de la lectura visual como paso necesario para introducir al niño en actividades que gestan la formación de un individuo autónomo, independiente y poseedor a su vez de una capacidad creativa formidable.

Las experiencias con aprendizajes significativos de Browne (1997) y Briceño (1996) son material objeto de análisis que sirve para profundizar la propuesta y hacer posible una institución que no ignora el avance de la ciencia y la ruptura permanente de paradigmas educativos representados por la "educación tradicional".

El magisterio, debido a su importancia innegable, debe mantener vigente la presencia de Aristóteles, quien es un filósofo cuyo

pensamiento hace posible el nacimiento y desarrollo de la virtud intelectual.

La teoría constructivista es una práctica exhaustiva del buscar explicación a lo que vemos, observamos y razonamos. En la escuela vamos perfeccionando por la costumbre lo que pragmáticamente se hace, que es el paso por los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

El mundo no puede introducirse como un todo en el organismo humano, según los constructivistas, pero sí puede una concepción filosófica-educativa proponer una serie de actividades que incorporen al educando que desea formarse integralmente y al docente que quiere encender la llama del entendimiento y comprensión del mundo sensible e inteligible.

Repensar la escuela e institución educativa es el cambio del discurso informativo del docente por uno que muestre ese laboratorio experimental en el que debe convertirse el aula de clase.

Se puede concluir afirmando que la ciencia es un hábito demostrativo, y para demostrarlo la escuela que se propone es la que tiene como propósito entender y comprender mejor la realidad al abrir lugares, espacios para disertación y confrontación dialéctica. El hombre

que busca la verdad va encontrando nuevas preguntas, pero se va haciendo autónomo, independiente y responsable de sus actos, que es la más alta virtud.

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, M. "El Fraude de la Educación". En: *El Universal*, (Caracas): 2-12. 5 de marzo.
- Alsina, José (1996). **De la Filosofía a la Ciencia**. España: Biblioteca de divulgación temática.
- Aristóteles (1981). **Ética Nicomaquea**. Colombia: Universales.
- Aristóteles (1954). **Ética Nicomaquea**. Obras Completas. (Versión Griega-Española. Notas por Gómez Redobledo, Antonio). México: Biblioteca Scriptorum Graecorum et Romanorum Mexana.
- Aristóteles (1988). **Metafísica**. (Traducción de Ascárate, Patricio). (Introducción de Miguel Candel). España: Espasa-Calpe. (Colección Austral). 12ª Edición.
- Briceño, M. (1996 a, Noviembre 01). **Matemática Interactiva y Expectativas para el Año Escolar 1996-1997**. *El Vigilante*, p. 5.
- Briceño, M. (1996 b, Noviembre 08). **El inicio del Año Escolar**. *El Vigilante*, p. 5.
- Briceño, M. (1996 c, Diciembre 06). **Matemática y Capacitación Docente**. *El Vigilante*, p. 5.

Browne, A. (1997). **Leer lo que se ve.** (Trad. de Laura Emilia Pacheco). *Papel Literario, El Nacional*, p. 4.

Comawy, H. (1985). *Enciclopedia Ciencias de la Educación. Pedagogía.* Argentina.

Ferrater M. (1986). **Diccionario de Filosofía Abreviado.** Espasa Sudamericana. Buenos Aires, Argentina.

Flórez, Rafael. (1996). **Hacia una Pedagogía del Conocimiento.** McGraw-Hill. Bogotá, Colombia.

García, J. **Fragmentos Filosóficos de los Presocráticos.** Ediciones del Ministerio de Educación. Caracas, 1963.

Hume, David (1992). (Traducción Margarita Costa). **Tratado de la Naturaleza Humana.** Acerca del Entendimiento. Editorial Paidós. Argentina.

Jaeger, W. (1997). **Paideia: Los ideales de la cultura griega.** (Traducción de Joaquin Xiram y Wenceslao Roces). Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá, Colombia.

Kant, Immanuel (1992) (Traducción José del Perozo). **Crítica de la Razón Pura** (1). Editorial Lozada, S. A. 13ª edición. Buenos Aires, Argentina.

Kilpatrick, William (1980). **La Función Social, Cultural y Docente de la Escuela.** (Trad. de Luz Wriaga, C.) 38 edición. Lozada. Buenos Aires, Argentina.

Lorentz, K. (1979). **La otra cara del espejo.** (Trad. de Manuel Vázquez).

Luzuriaga, L. (1959). **Historia de la Educación y de la Pedagogía.** Editorial Lozada. Buenos Aires, Argentina.

Lurcat, I. (1988). **El niño como persona concreta en la génesis de su expresividad motriz y simbólica.** ANTROPOS N° 88.

Magid, L. (1997, Enero 27). **Aprender idiomas desde una pantalla puede ser una experiencia divertida.** *El Nacional*, C-2.

Marrero, R. (1987). **Teórica y Realidad de la Educación Básica en Venezuela.** FENATEV. Caracas.

Mondolfo, R. (1955). **La comprensión del sujeto humano en la cultura antigua.** Ediciones Imán. Buenos Aires, Argentina.

Nassif, R. (1978). **Pedagogía de nuestro tiempo.** KAPELUSZ. Buenos Aires, Argentina.

Tilson, T. (1992). (Traducción por Carolina Toro). **Radio Matemática:**

El uso innovador de una vieja tecnología. Washington. D. C. ADL.

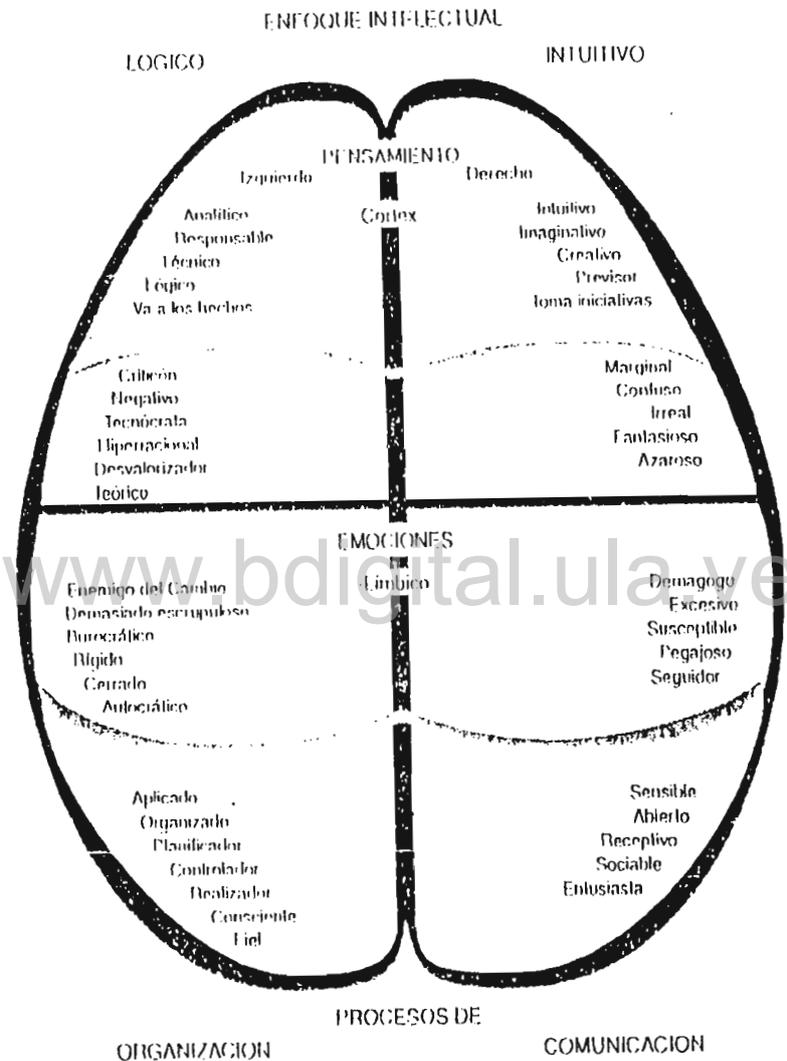
Uslar, P. et al. (1986). **Educación en Venezuela. (Problemas y Soluciones).** Fondo Editorial IPASME. Caracas.

www.bdigital.ula.ve

www.bdigital.ula.ve
Anexos

C.C.Reconocimiento

LAS CUATRO AREAS DE RECEPTIVIDAD CEREBRAL.
 A partir del modelo de Ned Herrmann "The Creative Brain".
 NASSD Bulletin, 1982, p. 36



Nota: Tomado de Di Vora, M. (1994). **Cerebro Aprendizaje Creatividad.** Universidad de Carabobo. Ediciones del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (p. 36).