

LOS MOTIVOS BASE DE LA CULTURA OCCIDENTAL EN LA EDUCACIÓN

Mtro. Abraham Absalón Itzá Martínez

*Docente Investigador de la Universidad de Oriente
Valladolid, Yucatán*

RESUMEN

El propósito de este trabajo es presentar los cuatro motivos base que han controlado el desarrollo de la cultura occidental y que han sido el fundamento de las diferentes instituciones que conforman la estructura social de cada época. Los motivos base: materia/forma de la cultura griega, naturaleza/gracia de la edad media, creación, caída y redención de la Reforma del siglo XVI y naturaleza/libertad que hace su aparición desde el Renacimiento, se consolida en la Ilustración y se extiende hasta nuestros días; son los que han dirigido el desarrollo de la educación a través de las diferentes épocas de occidente. El motivo base naturaleza/gracia y el naturaleza/libertad son los que han moldeado la mente del mexicano así como toda actividad pedagógica realizada en México.

ABSTRACT

The aim of this paper is to show the four ground motives which have ruled the western culture's development and that have also work as foundation of the different kinds of institutions which conform the social structure of each epoch. The ground motives: matter/form of Greek culture, nature/grace of Medieval Age, creation, fall and redemption of the XVI century Reformation and nature/free which appears during the Renaissance, is consolidated during the Enlightenment and spreads until our days, are those which have guided the development of education through western culture history. The nature/grace ground motive and the nature/free have shaped the Mexican people's mind and all pedagogical activity in Mexico.

PALABRAS CLAVE: Educación, Conocimiento, Dialéctica.



INTRODUCCIÓN

La neutralidad es uno de los dogmas que prevalecen como fruto de la epistemología y ontología de la Ilustración. En su epistemología, E. Kant elabora la disyunción noético/óntico contraponiendo al sujeto que conoce (noético) y a la realidad cognoscible (óntico), cuando ambas existen como correlatos (García, 2007). Cuando dicha disyunción se toma como el punto de partida para el quehacer científico, entonces se acuñan términos como el de la neutralidad de la ciencia ya que se trabaja bajo el supuesto de que la tarea científica es describir (y no prescribir) la realidad externa y como esto se hace a través del método científico, exento de la influencia subjetiva, entonces se dice que es neutral.

Lo anterior es importante ya que a los varios modelos educativos que han surgido después de la Ilustración se les ha cubierto con el manto de la neutralidad de la ciencia argumentando que la educación simplemente describe los hechos (realidad óptica) de una manera objetiva, es decir, sin la influencia de presuposiciones subjetivas que alteren su estatus de neutralidad. De esta manera las instituciones educativas, se sostiene, son el canal para transmitir este conocimiento objetivo, neutral, a la población (Pearcey, 2010).

Los varios modelos educativos que han surgido a través de la historia occidental han sido erguidos por el impulso de motivos base que operan como potencias culturales en su desarrollo. Estos motivos base matizan los aspectos epistémicos, ónticos, axiológicos y teleológicos de los modelos educativos.

1. Conocimiento pre teórico y teórico

La palabra scientia es el equivalente en el latín para nuestra palabra conocimiento y se usa para hacer referencia tanto al conocimiento pre teórico, como al conocimiento científico o teórico (Álvarez, 1999). Dooyeweerd (1984) señala la importancia de reconocer estas dos formas de conocimiento como verdaderos, ya que desde Descartes hasta nuestros días, se ha considerado al conocimiento no teórico como irreal y se piensa que sólo el conocimiento obtenido a través del método científico es real, es decir, el conocimiento no científico ha sido despreciado y hasta desconocido. Sin embargo, el conocimiento pre teórico y teórico son dos modos diferentes de llegar a conocer la realidad y, por lo

tanto, no debe ser enfrentado el uno contra el otro ya que estas formas de conocimiento son simplemente de un orden diferente (De Graaff, 1991).

Verbrugge (1993) dice que en el conocimiento pre teórico experimentamos las esferas modales del cosmos en su coherencia integral y que estos aspectos están agrupados en una indisoluble duración de tiempo como estructuras individuales entretajadas en eventos concretos, mientras que en el conocimiento teórico lo que sucede es que se rompe, teóricamente, la coherencia integral de las esferas modales, es decir, hacer teoría es abstraer uno de los aspectos modales y analizarlo. Son catorce los aspectos modales que forman la realidad y son el numérico, el espacial, el físico, el biótico, el sensitivo, el analítico, el formativo, el lingüista, el social, el económico, el estético, el jurídico, el ético y el pístico (Basden, 2000).

En el conocimiento pre teórico no hay abstracción, no hay distinción analítica de estos quince aspectos modales, sino que son conocidos implícitamente, en tanto que en el conocimiento teórico estos quince aspectos modales, que en realidad son correlatos, son separados y abstraídos por la función analítica del conocimiento científico. Para ilustrar lo planteado imaginémosnos que un restaurante tiene paredes de cristal y por lo tanto desde afuera es posible oír y ver lo que sucede en el interior sin ser detectados; adentro la vida se desarrolla normalmente; afuera del restaurante un grupo de científicos observa lo que sucede adentro, uno es un físico, otro biólogo, otro es lingüista, otro sociólogo, uno economista y uno más, esteta; estos seis hombres de ciencia están observando la misma situación de la vida cotidiana, pero cada uno de ellos centra su atención en un aspecto diferente de la realidad que observa, esto es, el físico abstraerá todo lo relacionado con peso, masa, fuerza, etc.; se fijará por ejemplo, en el trabajo que implica levantar una taza y llevársela a la boca contra la fuerza de gravedad; pero al mismo tiempo que el físico hace su trabajo el biólogo estará observando y abstrayendo los aspectos de la vida orgánica, tales como la recuperación del cuerpo exhausto o la digestión; por su parte, el lingüista estará abstrayendo aquellos momentos que tienen algo que decirle acerca de la comunicación simbólica; el sociólogo estará concentrado en las relaciones sociales y en los patrones de conducta de los individuos; el economista se dará a la tarea de fijarse en el aspecto económico y, entre otras cosas, determinará si el tamaño del vaso de café vale realmente el precio que se paga por él; por último el esteta hará abstracción de aquellos momentos

Tabla 1
Cosmología científica de Dooyeweerd

Sucesión de esferas	Momento modal	Ciencia
1.- Matemática	Numérico	Matemática
2.- Espacial	Extensión	Geometría
3.- Física	Movimiento	Física y química
4.- Biológica	Vida orgánica	Biológica fisiológica
5.- Psíquica	Sentido y sensación	Psicología empírica
6.- Analítica	Lógica prior y posterior	Lógica
7.- Histórica	Desarrollo histórico	Historia
8.- Lingüística	Tiempos y declinaciones posición social	Filología semítica
9.- Social	Economía	Sociología
10.- Económica	Armonía	Economía
11.- Estética	Retribución	Estética
12.- Jurídica	Amor al prójimo	Jurisprudencia
13.- Ética	Certeza de la trascendencia respecto al origen	Ética
14.- La Pística	de todo lo real	Teología

Nota: Dooyeweerd no considera esta tabla como final, pues ulteriores investigaciones pueden revelar más esferas. De "New look at Scientific Enquiry", por M. Verbruge, en 1993, *Contra Mundum*, 6 (3), p. 25

relacionados con la armonía en los gestos y movimiento, la forma de vestir y de sentarse, la forma de tomar la taza de café, etc.

Es claro notar que cada uno de los científicos abstraigo un aspecto diferente de la misma realidad; pero si una persona no versada en algún campo de la ciencia observa los mismos eventos que suceden en el restaurante, pre teóricamente observa los mismos aspectos abstraídos por cada científico pero en su significado integral y los conocerá solo de una forma implícita (Runner, 1970).

1.1 Los Motivos Base.

Dooyeweerd (1998) apela al dicho de Arquímedes, dadme un punto de apoyo fuera de la tierra y la moveré, para explicar los "ismos" surgidos a través del desarrollo del pensamiento científico de occidente; por ejemplo, cuando el biólogo se apoya en el aspecto modal de la biología y desde ahí trata de explicar toda la realidad entonces tenemos el biologismo, pero cuando el sociólogo hace lo mismo desde el punto de vista social entonces tenemos el socialismo, no obstante el conocimiento

pre teórico, que contempla la realidad integral sin hacer abstracción alguna, también precisa de un punto de apoyo al interpretar la realidad; la elección del punto de apoyo de la persona dependerá del desarrollo histórico del contexto social en que vive. Dooyeweerd señala que hay una fuerza cultural que actúa como el resorte principal de la sociedad humana gobernando todas las expresiones culturales de la vida y que mueve a una sociedad a elegir su punto arquimediano desde el cual conceptuará la totalidad de la realidad, es decir, desde el cual construirá su cosmovisión. Smith & Titus (1974) dicen que la conceptuación que un hombre tiene de la realidad depende de la perspectiva, pero que además de las perspectivas particulares de individuos, y de grupos especiales de hombres, hay presuposiciones generales que son características de una sociedad y civilización, ya que cada civilización descansa en presupuestos básicos acerca del hombre, el cosmos y de las cosas que le rodean; las acciones de las personas son dirigidas, consciente o inconscientemente, por estos motivos básicos que son como ventanas a través de las cuales miramos el cosmos, pero además estos motivos básicos moldean los estándares e institución de una sociedad. En la época medieval se conceptuaba a las instituciones como estáticas, en nuestros tiempos se les conceptúan como



cambiantes y en crecimiento.

Fullat (1992), refiriéndose a la educación, dice que ésta, lejos de ser una actividad neutral, es dirigida por presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, por lo tanto el estudio de las ciencias pedagógicas parte de presupuestos que desbordan la realidad estudiada.

Un motivo base es una fuerza que consciente o inconscientemente dirige las acciones de un individuo, una sociedad y civilización; son cuatro los que han dirigido el desarrollo de la cultura occidental y por ende de la educación los últimos 2,500 años; el forma/materia de los griegos, el gracia/naturaleza de la época medieval, la creación, caída y redención del movimiento de Reforma del siglo XVI y el libertad/naturaleza que comienza en el Renacimiento, se consolida en la Ilustración y dirige el pensamiento occidental hasta nuestros días (Basden, 1998).

2.- El motivo base forma/materia

Este motivo está formado por la antigua religión de la naturaleza y la más joven religión de la cultura de la civilización griega.

2.1 El motivo materia

En el periodo temprano de la civilización griega la adoración se centraba esencialmente alrededor de poderes naturales, siendo, en esta condición, una religión de la naturaleza. Esta primera generación de la Grecia antigua adoraba así una corriente de vida sin forma de la cual las cosas cobraban vida y luego eran tragados de nuevo.

Jaeger (1957) se refiere a estos primeros pensadores como filósofos de la naturaleza que se hallaban dominados por el prodigioso espectáculo del devenir y el perecer de las cosas. La idea de la corriente de vida sin forma queda constatada en las palabras de Anaximandro quien decía que ahí de donde emergen las cosas, ahí mismo concluyen en su destrucción o en las de Empédocles, quien afirmaba que en tanto que las cosas no cesan de mudar de sitio constantemente, éstas permanecen para siempre inmóviles dentro del proceso cíclico (Nicol, 1996).

Ferro (1987) deja ver cómo esta primera generación de filósofos griegos ubicaba la ley dentro del cosmos al decir que estos explican los fenómenos de la naturaleza partiendo de un principio material único, que para Tales era el agua, para Anaximandro la materia indefinida, para Anaximenes el aire y para Heráclito el fuego. Dynnik (1957) señala que al igual que en los países del antiguo oriente, las corrientes materialistas eran las corrientes filosóficas más avanzadas de la antigua Grecia y que este materialismo creció en estrecha relación con el enriquecimiento del saber científico.

2.2 El motivo forma

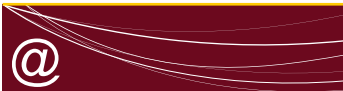
En un periodo más tardío surge un nuevo tipo de religión que es la religión de la cultura, la cual estaba representada por los dioses homéricos que habían dejado la madre tierra con su ciclo eterno de vida y muerte, convirtiéndose así en dioses de forma, medida y armonía permanente, de este modo esta nueva generación de pensadores griegos ubicaban la ley fuera del cosmos movidos por el motivo forma (Van Dyk, 1990). Mientras los antiguos materialistas griegos realizaban los primeros intentos encaminados a explicar acertadamente la vida psíquica, partiendo de su doctrina de la materialidad del mundo, los pitagóricos repetían y defendían los dogmas religiosos de la inmortalidad; los pitagóricos consideran al número como raíz y esencia de toda la realidad sosteniendo que el fundamento de los fenómenos naturales no es un principio material sino el número. Una de las características principales de Pitágoras, Jenófanes, Parménides, Sócrates y Platón es que se basaban en la especulación, como los números sin forma de Pitágoras o el mundo de las ideas de Platón.

2.3 La tensión dialéctica

Estas dos religiones se unieron para hacer surgir a la dialéctica interior del motivo materia/forma. La religión de la naturaleza contribuyó con el principio materia, es decir, mortalidad y cambio, mientras que la religión de la cultura aportó el motivo forma, esto es, la idea del ser pensante, eterno, inmortal. Dooyeweerd (1966) dice que estos dos principios antagónicos gobernaban todo el pensamiento griego. La lucha entre el materialismo y el idealismo inicia en el siglo VI, se agudizó en el siglo V y a comienzos del IV la academia fundada por Platón es el centro de la lucha contra la filosofía materialista.

2.4 El motivo forma/materia en la educación

Durante la primera etapa de la civilización griega la



2.4 El motivo forma/materia en la educación

Durante la primera etapa de la civilización griega la educación estaba orientada hacia el cultivo del cuerpo a través del deporte y mediante un riguroso entrenamiento militar, a diferencia de las generaciones posteriores que dieron prioridad al desarrollo de la parte pensante del hombre (Levine & Ornstein, 1993).

En la antigua Grecia la educación tenía el propósito de desarrollar las cualidades atléticas del individuo y no las intelectuales, en tanto que en una etapa más tardía de la civilización griega la educación se convirtió en cuestión de desarrollar el intelecto, mientras que el énfasis en el deporte y desarrollo físico pasaba a un segundo término (Marrou, 1982). Así, es posible notar que cuando el motivo materia dominaba entonces se enfatizaba la educación del cuerpo; la educación de la razón era prioridad cuando el motivo forma guiaba el desarrollo de la cultura.

3.- El motivo base gracia/naturaleza

La filosofía medieval puede bien interpretarse como la continuación del diálogo cultural iniciada en el helenismo entre la filosofía griega y el pensamiento hebreo.

La filosofía escolástica es el resultado del encuentro de dos culturas que culminó con la síntesis entre el pensamiento griego, particularmente de Aristóteles y el pensamiento cristiano, síntesis conformada por el motivo gracia y el naturaleza (Lertora, 1991).

3.1 La síntesis escolástica

Alvarado (1990) describe el origen del motivo base gracia/naturaleza como un intento de sintetizar el motivo griego forma/materia con el cristiano creación, caída y redención. La manera en que los escolásticos de la edad media trataron de acomodar la visión griega con la cristiana, fue sosteniendo que todo lo que existe es una combinación de forma y materia; el hombre, por ejemplo, es una combinación de forma que es su parte racional, o alma, y de materia que es su cuerpo. En el caso de la sociedad para los griegos la materia eran todas las personas y las diferentes instituciones que la conformaban, en tanto que la forma era la polis, es decir, para que una persona sea verdaderamente persona debería vivir dentro de la polis; en el pensamiento

medieval se conceptuaba a la sociedad como dividida en dos partes, una estructura que era el área de la naturaleza donde dominaba el estado, y otra que era una superestructura donde dominaba la iglesia y para que una persona pudiera realizarse como tal debería de permanecer sometida a la superestructura; para los griegos la materia estaba subordinada a la forma y para los pensadores medievales la naturaleza lo estaba a la gracia.

Schaeffer (1982) dice que el catolicismo romano constituye una síntesis entre las nociones humanistas circundantes y las no humanistas de la escritura, y lo deja ver así al presentar la pintura del Renacimiento como una prueba de esta síntesis. Schaeffer hace notar una de las habitaciones del Vaticano pintada por Rafael en la que este artista pintó en una pared la iglesia, tal como la veía católico romana, y en la opuesta pintó la escuela de Atenas. Este autor dice que esto no fue por casualidad sino que fue a propósito y se trata de una expresión artística del intento de síntesis entre la filosofía griega y la cristiana. Miguel Ángel expresa lo mismo al pintar los frescos de la capilla Sixtina, pues en el abovedado techo pintó alternativamente a una mujer y a un hombre, poniendo el correspondiente nombre debajo de cada figura de tal modo que no puede haber equivocación en lo que estaba diciendo a través de su obra, los hombres representaban a los profetas del antiguo testamento y las mujeres a las antiguas sibilas.

De esta manera podemos ver como la dialéctica compuesta por el motivo gracia y el naturaleza, fue el que dominó el pensamiento medieval. La Europa occidental funcionó en términos de este motivo hasta el siglo XVIII.

3.2. El motivo gracia/ naturaleza en la educación

La educación en el periodo Medieval estaba dirigida por el motivo base gracia/naturaleza que estampó su imagen en el quehacer educativo de esa época.

Ramos (1985) lo deja ver así al exponer las premisas educativas de la edad Media, cuya principal características era la de enfatizar la educación del alma y relegar la educación del cuerpo. La huida de los monjes a los conventos junto con el maltrato que daban a sus cuerpos es la expresión del motivo base que gobernaba la época, ya que el mundo que era considerado bajo maldición, era abandonado en aras de la superestructura, que es la iglesia, y el cuerpo que representa la materia era despreciado, en tanto que el alma, que es la forma del cuerpo, era perfeccionado mediante la educación. El



pedagogo escolástico se ocupaba de hacer al alma mejor guiándola a la virtud y el medio para lograrlo era castigando el cuerpo y refrenando sus deseos.

Craver y Ozmon (1981) dicen, refiriéndose a los postulados educativos de Tomás de Aquino, que este concordaba con Aristóteles al aceptar el principio de forma como la característica principal de todo ser, siendo así el alma la forma del cuerpo y por lo tanto no derivada de las raíces biológicas del hombre, sino que es creación de Dios, es inmortal.

Aquino creía que la educación adecuada era la que consideraba tanto al alma como al cuerpo, pero que concedía primacía al aspecto espiritual, entonces estaba fuertemente a favor de la educación que enfatizaba la educación del alma.

Stafleu (1987) señala que otra característica de los pedagogos de la educación medieval es que eran distintamente cualitativos y basaban sus razonamientos en el método deductivo desarrollado por Aristóteles, a diferencia de la edad de las Luces en que fue desarrollado el método inductivo y se comenzó a enfatizar el aspecto cuantitativo de la realidad.

Bryk, Holland & Lee (1993) realizaron una investigación en la que consideraron a siete escuelas católicas romanas para conocer cómo han evolucionado en cuanto a su organización, gobierno y logros académicos. Estos autores encuentran que hasta 1995 este tipo de escuelas se encontraban bajo el control del Clero, aceptaban solo alumnos blancos, sus maestros eran todos católicos e incorporaban la defensa contra los grupos no católicos como parte de su misión.

En la actualidad estas escuelas tienen entre sus filas a maestros laicos, aceptan alumnos de diferentes clases sociales y grupos étnicos, además se preocupan en gran manera por la justicia social, su misión es presentar objetivos comunes para todos los estudiantes, a saber; el desarrollo de habilidades y conocimiento, la valoración del trabajo en comunidad y una disposición crítica de la mente. En cuanto al aspecto de la instrucción, las escuelas no han experimentado innovaciones sino que se mantienen en vigencia los métodos de enseñanza tradicionales. En cuanto a su gobierno, aún continúan estando bajo el control del clero, pero con la diferencia de que ahora también son escuchadas las voces de los maestros y el papel del director es muy fuerte en el gobierno de la escuela aunque la autoridad de éste es

mediada por la moralidad católica. Los autores además encuentran que en las últimas décadas la educación de este tipo de escuelas a sido influenciada por la nuevas direcciones tomadas por la iglesia católica romana, que incluye el marcado énfasis liberal promovido por el concilio Vaticano II establecido por el Papa de 1962 a 1965, ya que de este concilio se desprendieron los valores del pluralismo, servicio, paz, justicia social y el poder de lo simbólico como una fuerza integradora.

3.3 La influencia del motivo medieval en México

Kobayashi (1974) explica que a partir de la caída de Tenochtitlán se abre el escenario a la aparición de las órdenes religiosas de los franciscanos, los dominicos, los agustinos y un poco más tarde la de los jesuitas, que se ocuparon de la tarea educativa de los pobladores de la Nueva España. Valadés (1997) dice que la educación en México, inmediatamente después de la conquista, tuvo la característica de ser escolástica y menciona las instituciones que las órdenes religiosas fundaron, además del orden curricular que deja apreciar la tendencia hacia la filosofía medieval. La mentalidad de los primeros educadores novohispanos, más medieval que renacentista, promovía una visión rígida del área educativa y su meta pedagógica en la Nueva España era adoctrinar a los niños de cinco años en adelante en todas las cosas necesarias para la conservación de su persona y esta preparación debía comenzar con la enseñanza de la ley de Dios y luego seguir con las costumbres para la comunicación humana (Gonzalbo, 1990).

Ricard (1986) dice que la conquista de México abarca dos aspectos, el natural cristalizado por los militares y el espiritual operada por los religiosos a través de la educación.

Es fácil notar como el motivo base gracia/naturaleza fue el que moldeó la educación en la Nueva España, esto es claro cuando Gonzalbo habla de la importancia de la enseñanza de la ley de Dios dando primacía, tal como Aquino lo hiciera, al presupuesto forma o en las palabras de Ricard al mencionar la conquista natural y la espiritual.

García (1992) del Instituto de investigaciones filosóficas de la UNAM, dice que la filosofía que se le inculcó a los mexicanos desde la época del virreinato es la escolástica, y por ende, la mentalidad mexicana ha sido y sigue siendo básicamente aristotélico-tomista en su visión de la realidad y de la relación del mundo y el hombre con Dios; además, García, A. afirma que la escolástica se



enseñó en el virreinato en todos los colegios durante trescientos años, y después de la independencia se siguió enseñando hasta la clausura de la Real y Pontificia Universidad de México por Maximiliano de Habsburgo, aunque en este siglo ha recobrado una vitalidad en México y es la principal corriente filosófica en las universidades católicas del país: García describe el efecto que tiene el pensamiento aristotélico-tomista en la vida social, y dice que el resultado es la disociación de la realidad en dos esferas separadas; la esfera de lo secular y la esfera de lo sagrado.

Villalpando (1999) presenta una ponencia ante el XII congreso nacional de filosofía convocado por la Sociedad católica Mexicana de Filosofía, la cual se celebró el 6 de noviembre de 1998 en la ciudad de Monterrey, Nuevo León; en su ponencia Villalpando dice que no obstante es posible inculcar el deseo de salvación en el hombre, es necesario auxiliarlo para emprender el camino que le lleve hasta ella, y esta vía de la salvación, según Villalpando, es la educación, ya que la educación es la obra humana realizada por los hombres para formar a los hombres, por lo tanto la consigna que debe proclamarse es educación para salvación. Villalpando dice que lo anterior implica un replanteo o al menos una revisión del quehacer educativo, que responda a un nuevo concepto de modelo pedagógico, todo lo cual involucra una doctrina educativa, más que novedosa, cargada de responsabilidad, y sustentada en el amor al prójimo se puede conducir al educando a su salvación; si solamente se le ama; y amarlo en el más estricto apego al mandamiento de Cristo, amar al prójimo como a uno mismo. El modelo que Villalpando propone es una pedagogía existencialista pero dice que para que este modelo existencialista sea posible es necesario replantear la pedagogía cristiana clásica. El nuevo enfoque de la pedagogía cristiana existencial que propone Villalpando impone la necesidad de partir de dos conceptos pedagógicos actualizados que son: a) Una existencia nueva reconoce que el hombre ha sido elevado a la existencia cristiana por la gracia, por que las tensiones que se dan en la existencia natural entre la vida y la muerte y las situaciones límites de este mundo han de entenderse como tensiones existenciales de más alto rango, que llevan a la valoración entre la vida eterna y la muerte eterna. El nuevo principio formal de la vida cristiana es el propio Dios y no simplemente el principio de activación de las funciones racionales por la fe, ni solo el desarrollo del amor y la esperanza, sino el aprovechamiento de la gracia de Cristo, cooperar en la formación de un verdadero y cumplido cristiano, forjando

en él la imagen de Cristo desde la niñez. b) Una educación nueva, que dinámicamente oriente hacia las disposiciones básicas naturales y sobrenaturales, no ha de apelar solamente al desarrollo de la fe, de la esperanza y del amor, sino que, además, ha de vivenciar el sentido de la oración y de la ofrenda. Su carácter esencial debe ser la actividad que sea capaz mediante la concentración, el trabajo en sí mismo, la paciencia y la persistencia de lograr un completo perderse con Cristo.

Villalpando aclara que el existencialismo cristiano no debe ser confundido con el existencialismo ateo y materialista, ya que éste es uno de la dignidad y la esperanza, es decir, es un existencialismo cristiano. Villalpando finaliza su ponencia enfatizando que la existencia humana es el máximo valor, el supuesto de todos los demás valores que el hombre exalta y de los que en la educación se cultivan.

Aguayo (2000) expone la filosofía de la educación de Agustín Basave, quien a diferencia de Villalpando, se inclina por la pedagogía clásica tomista-aristotélica, y lo deja ver así al aplicar las causas de Aristóteles donde la causa formal es el proceso de análisis dirigido, es decir, el modo sistemático como enseña el maestro; la causa material alude al objeto personal, tal como el contenido de la educación, los temas que se van a enseñar y que irán forjando al estudiante; la causa eficiente radica en el educador y la actuación, o sea, el que provoca que el alumno aprenda es el maestro pero en su actividad como docente; la causa final estriba en el objetivo educativo, esto es, la razón por la cual la gente asiste a la escuela es para formar o para educar sus diversas capacidades; corporales, psicomotrices y espirituales. Aguayo dice que para Basave la educación tiene cuatro finalidades a saber:

Conquista de la libertad interior.

El fin primario de la educación es la conquista de la libertad interior y espiritual a que aspira la persona individual o, en otros términos, la liberación de ésta mediante el conocimiento y la sabiduría, la buena voluntad y el amor. La libertad es espiritual porque es propiedad del alma intelectual, la que es espiritual. Para lograr la conquista de la libertad interior y espiritual, es importantísimo que el sujeto practique, al menos, tres valores: sabiduría, buena voluntad y amor.

La responsabilidad social.

El segundo de los fines esenciales de la filosofía de la



educación de Basave, consiste en despertar y fortalecer el sentido de las obligaciones y responsabilidades sociales. Un modo de fomentar la responsabilidad para ejercer los derechos y las obligaciones es a través de la educación.

La autorrealización del hombre.

El ser humano se auto realiza cuando ejerce su vocación, de modo que la educación tiene como objetivo el descubrimiento de la propia vocación.

Formación de la personalidad moral del hombre.

La personalidad moral es la voluntad capaz de adoptar resoluciones libres y regidas por pautas éticas. Este aspecto de la educación es un proceso que inicia al incluir en los intereses del educando la comprensión de los diversos valores y se concluye para inducirle a tomar una actitud firme y libre al servicio de los valores espirituales, culturales y sociales, de entre los cuales se destacan los éticos religiosos.

Basave dice que educar significa transmitir lo mejor de uno mismo y hacer verdad en la propia existencia lo que se quiere enseñar a otros. La consecuencia de la educación en el amor, dice Basave, es la humanización, en la que la ciencia se vincule a la cultura de corazón, en la que se realicen los grandes valores humanos: la verdad, el bien, la belleza, la justicia y, sobre todo, el amor.

3.4 Desintegración de la síntesis.

En el ocaso de la Edad Media, la síntesis es desintegrada por el nominalismo del monje William de Ockam al negar cualquier punto de contacto entre la naturaleza y la gracia, dejando así dos caminos a seguir, el de la gracia que es el que sigue el movimiento de Reforma del siglo XVI y el de la naturaleza que es el seguido por el humanismo moderno (Alvarado, 1999).

4. El motivo base Creación, Caída y Redención.

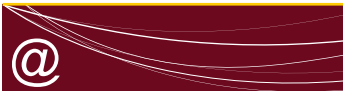
4.1 El calvinismo y el amor a la ciencia.

El nombre de Juan Calvino está estrechamente ligado al desarrollo de la Reforma del siglo XVI, ya que desarrolló la cosmovisión que sirvió de factor rector de la totalidad de la vida en los países europeos del norte. A diferencia del motivo medieval, el de la Reforma no reconoce dos reinos, es decir, uno secular y otro sagrado, antes quienes son

gobernados por este motivo ven al mundo como la obra creadora de Dios, por lo tanto las potencialidades del cosmos deben ser descubiertas por medio de la investigación científica, ya que de esta forma el hombre estará dando respuesta al mandato cultural de labrar la tierra, mandato que fue dado en el mismo escenario de la creación, y aunque el mundo ahora es un mundo caído de su estado original, la investigación científica es un medio para descubrir las maravillas que Dios escondió en ella. (Van Brummelen, 1994). Taylor (1969) dice que el motivo base de la Reforma promueve el amor a la ciencia y pone de ejemplo a la Holanda del siglo XVII señalando que todas las universidades holandesas fundadas en esa época, entre ellas Leiden, Utrecht, Groningen, Franeker y Harderwijk tenían como base los principios calvinistas, además, continua explicando Taylor, el amor a la ciencia de parte de los holandeses calvinistas queda constatada por las aportaciones que hicieron a través del quehacer científico en sus universidades, pues en 1590 Zacharias Jansen inventa el microscopio compuesto que sirvió a los científicos renacentistas y a los de la ilustración para adelantos en el conocimiento del microcosmos y en 1605 Johann Lippersheim inventa el telescopio que sirve como herramienta fundamental a Galileo en el desarrollo de sus investigaciones en el macrocosmos.

4.2 La soberanía de las esferas

Quienes eran dirigidos por el motivo de la reforma sostenían que las instituciones educativas no debían estar dirigidas ni por el estado ni por la iglesia, ya que cada una de las esferas que conforman la estructura social, tales como la familia, educación, política, etc. son autónomas y tienen una función específica en la sociedad, así, una esfera no puede ser reducida a otra tal y como había sucedido en la Edad Media en que las esferas de la estructura social habían sido reducidas a la eclesiástica (Kalsbeek 1981). Blake (1992) dice que el motivo base de la Reforma llevó a las universidades a luchar por su libertad respecto al estado y a la iglesia pues considera que la responsabilidad de educar es en primera instancia de los padres y Ramm (1994) señala que la universidad, según la visión de los reformadores, debe gozar de libertad política, eclesiástica y académica. Poyntz & Walford (1994) realizaron un estudio en el que enviaron por correo un cuestionario a un grupo de 65 escuelas protestantes para conocer las razones por la que fundaron sus escuelas, encontrando una diferencia importante en cuanto a su gobierno, ya que algunas escuelas sostenían que para ser verdaderamente cristianas, deberían ser gobernadas por la iglesia y en el caso de estas escuelas el



Pastor y los Ancianos Gobernantes las administran y gobiernan; otro grupo de escuelas argumentan que como la responsabilidad primaria de la educación es de los padres, entonces el cuerpo de gobierno debe estar formado por ellos. En este estudio claramente se aprecia que el primer grupo de escuelas es dominado por el motivo escolástico que mira a la iglesia como el área sagrada a la que las demás esferas deben estar subyugadas, en tanto que el segundo grupo está gobernado por el motivo de la Reforma que aboga por la autonomía de la educación respecto del estado y la iglesia para estar en manos de los padres.

Velázquez (1992) dice que quienes son dirigidos por el presupuesto de la reforma coinciden en que la educación no es un asunto ni estatal ni eclesiástico, sino que es responsabilidad de los padres el escoger el tipo de educación que sus hijos recibirán.

Velázquez continúa diciendo que el motivo base creación, caída y redención, distingue entre la iglesia institucional, compuesta por el pastor y los líderes eclesiásticos y la iglesia como el cuerpo de Cristo, constituido por todos los cristianos genuinos, y que deben servir en el mundo según su oficio; Velázquez también afirma que los encargados de velar por la educación de los niños fundando, dirigiendo y sosteniendo escuelas es de la iglesia como cuerpo de Cristo, es decir, de los padres de familia, los maestros y todos los que poseen una profesión o son empleados de instituciones no eclesiásticas y no de la iglesia institucional.

5. El motivo base libertad/naturaleza

Dacal (1995) señala en la primera parte de su estudio que a partir del renacimiento a nuestros días la cultura occidental ha sido como un péndulo que se mueve de polo a polo en la dialéctica libertad/naturaleza; el presupuesto naturaleza tiene su génesis en los albores del renacimiento, ya que el deseo de la generación de esa época era la emancipación del hombre de todo dogma y creencia religiosa, y pensaba que a través del dominio de la ciencia podrían alcanzar la tan anhelada autonomía. Del Renacimiento hasta la aparición de Rosseau el dominio estuvo a cargo de motivo naturaleza, pues al tener una visión mecanicista de la realidad los hombres de ciencia creían que podían explicarlo todo a través del método científico y de las fórmulas matemáticas; la ciencia, la sociedad y aun el hombre mismo podía ser explicado a través de este método, no obstante ante la visión

mecanicista de la vida no se halló libertad para el hombre. Sin embargo, ante esta situación surge una apasionada reacción encabezada por Juan Jacobo Rosseau quien dijo que el hombre es más que razonamiento matemático, el hombre también tiene una parte afectiva, tesis que resurge con mayor fuerza en la época denominada el Romanticismo en la cual el motivo libertad toma la supremacía hasta la aparición del positivismo en que la naturaleza recupera el dominio de la visión del hombre, pero esto por un tiempo por que el existencialismo ya estaba a la puerta para dar al presupuesto libertad el lugar central en la dirección del desarrollo de la cultura (Glendon, 1999). Así, después de lo planteado, es fácil notar como la historia moderna del hombre ha oscilado del polo de la libertad al de la naturaleza.

5.1 El motivo libertad/naturaleza en la educación

Holifield & Masters (1996) exponen magistralmente la influencia del motivo libertad/naturaleza en la esfera educativa al señalar la propuesta pedagógica de Locke y la de Rosseau como las dos grandes ramas de las cuales se deriva cualquier otro paradigma pedagógico. Locke estaba influenciado por el motivo naturaleza y se refería al niño como una tábula rasa que tiene que ser moldeado por la autoridad, en este caso el estado y maestros, en tanto que Rosseau decía que el niño que nace libre y por lo tanto debe ser educado de acuerdo a sus deseos y necesidades naturales, no según los deseos de la autoridad. Shotton J (1992) realiza un estudio en Inglaterra donde examina la filosofía de la educación libertaria y su influencia en la escuela. Shotton señala que la educación libertaria promueve la tesis de la educación respecto del estado, los maestros y los padres para que sea el niño quien elija su educación; de esta manera la educación libertaria opone resistencia al yugo impuesto por el estado. Jonathan (1993) hace énfasis en la importancia de la educación libertaria al señalar que es un proyecto de transformación social cuyo objetivo principal es el bien y capacitación del individuo para que elija lo que crea es su bien.

En la obra escrita por Tanner & Tanner (1980) sobre la historia del desarrollo curricular, se puede notar la tensión dialéctica entre la libertad y la naturaleza, ya que precisamente el primer capítulo muestra como el currículo estaba orientado hacia el desarrollo de la parte racional del hombre, este primer capítulo se titula “En busca de lo racional”, en tanto que en el segundo capítulo, que se titula “La nueva reforma-ciencia y sentimiento”, se estudia el currículo de la parte afectiva del hombre.



5.2 El motivo libertad/naturaleza en México

La educación mexicana desde la conquista se caracterizó por estar bajo el dominio del motivo medieval; sin embargo, el libertad/naturaleza cruzó el océano para establecerse como base de la estructura social de México. Fue el motivo libertad el primero en hacer sentir su influencia, ya que a pesar del control ejercido por la iglesia católica en el área educativa es en la mismas aulas donde se siembra la semilla de libertad en las mentes de quienes fueron los héroes de independencia (Saldaña, 1995). Hale (1991) explica como después del triunfo de los liberales al mando de Benito Juárez las puertas se abren para la entrada del triunfo del positivismo al confiar el Presidente la organización de la educación a Gabino Barreda.

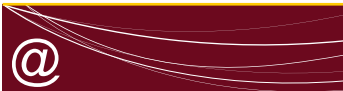
El positivismo tiene su raíz en el motivo de la naturaleza, por lo tanto, los educadores que la sustentaban en México enseñaban que lo único verdadero es lo que se conoce a través del método científico; esto es claro al analizar el currículo de la Escuela Nacional Preparatoria y de muchos centros escolares de la época (Díaz 1990). La llegada del positivismo causó que en México hubiera tres grupos que se disputaban el poder, los conservadores guiados por el motivo gracia/naturaleza, los liberales por el de la libertad y los positivistas por el de la naturaleza. Latapí (1998) explica que a principios del siglo XX el motivo de la libertad reclama la supremacía de la educación al surgir el Ateneo de la Juventud, encabezado por José Vasconcelos y Antonio Caso, que destruye el positivismo y abre el pensamiento mexicano a los valores del espíritu, filosofía cuyos apóstoles fueron Lotze, Husserl y Scheler. Latapí sigue explicando cómo cambia el énfasis puesto en el método científico al centrar el interés en la personalidad humana.

Pero Latapí señala que al perder el positivismo el lugar de factor rector en la educación, no solo es el motivo libertad que aparece en el escenario, sino que a la vez lo hace el gracia/naturaleza, pues dice que Oswaldo Robles renueva el Tomismo en la universidad Nacional. Flores & Reid (1982) presenta el documento firmado en Chetumal el año de 1974 donde se declara que los contenidos y metodologías de la educación serán de acuerdo a las características del educando según los postulados de Kierkegaard, promotor de la filosofía existencialista. El existencialismo es una filosofía enraizada en el motivo libertad.

No obstante lo anterior, la tensión en México entre la

libertad y la naturaleza ha sido superficial, pues de raíz la estructura política de México sigue teniendo como principal característica lo que Dooyeweerd (1998) llama democracia radical; según este autor la democracia radical está basada en el motivo naturaleza y consiste en un contrato social en el cual el pueblo sede sus derechos al estado para que los gobierne y los proteja. De esta forma el estado tiene dominio sobre todas las esferas de la vida que conforman la estructura social y la educación no es la excepción. Valadés (1997) hace un análisis del desarrollo histórico del artículo tercero de la constitución y hace notar que aun cuando en la reforma que se hace a este artículo en 1992 en el cual se suprimen restricciones impuestas a la educación en establecimientos administrados por religiosos, no obstante los planes y programas de estudio que se emplearán en dichos establecimientos religiosos, deberían ser los promovidos por el estado. Bonal (1998) presenta en su obra sobre sociología de la educación las principales teorías que abordan el tema. Este autor expone la teoría de la reproducción a cargo de Bourdieu, teoría que representa a la educación como un medio de acentuar las diferencias sociales, es decir presenta a la educación como un instrumento de dominación y a través del cual prepara a las futuras generaciones que serán el agua nueva en las filas de la élite. Para Bourdieu la escuela no es una institución para otorgar oportunidades sociales a los individuos, sino un espacio de lucha entre grupos que proporciona estatus, poder y diferenciación social.

A Bourdieu se une Passeron y ambos dicen que el sistema de relaciones educativas garantiza la imposición y reproducción de una cultura dominante como única cultura legítima y hace posible la existencia de una selección con base a la proximidad o alejamiento de los individuos de la cultura dominante; estos autores continúan explicando que la autoridad pedagógica es una delegación de autoridad necesaria para la inculcación de la cultura dominante, que necesariamente tiene que estar desprovista de autonomía real y sí en cambio, provista de autonomía formal, para ejercer la transmisión ideológica. Después de discutir a Bourdieu y Passeron, Bonal procede a discutir la teoría de Althusser en la cual señala que la educación es un instrumento de dominación en manos del estado a través del cual transmite sus valores e ideologías. Seguidamente Bonal presenta la teoría de las redes escolares de Baudelot y Establet; para estos autores la escuela es un aparato al servicio de la burguesía, instrumentalizado para asegurar su dominación y la reproducción de su posición de clase, esto a través de la inculcación de su ideología. Dicen que el maestro de la



educación primaria realiza el papel de alfabetizador de masas y de seleccionador de elites, de difusor de un catecismo pequeño burgués y de formador de agentes de la ideología burguesa. Por último, y para complementar el argumento del estado como aparato dominante de todas las esferas de la vida y sobre todo de la educación, Bonal presenta las teorías de la sociología del currículo desarrollado por diversos autores; los estudios de la sociología del currículo se dirigen principalmente a identificar, en general, los procesos de tradición selectiva del conocimiento escolar, y más concretamente, las pautas de discriminación en los libros de texto, su distorsión de la realidad social y sus importantes omisiones, bases, según los autores, de la legitimación del orden social. Bonal presenta la teoría de Taxel y Appel en la cual sostienen que los libros de texto son el medio por el cual los grupos dominantes proyectan sus intereses y valores.

Apple se preocupa por estudiar los principios que subyacen en la producción y distribución de textos como mercancías culturales, definidores de la cultura como estilos de vida para la población.

CONCLUSIONES

Son cuatro los motivos base que han dirigido el desarrollo de la cultura occidental, el material/forma de la antigua Grecia, el gracia/naturaleza de la Edad Media, el motivo creación, caída y redención de la Reforma del siglo XVI y el libertad/naturaleza que surge en el Renacimiento, se consolida en la Ilustración y continua hasta nuestros días. Estos motivos han sido la base del desarrollo de las cosmovisiones de occidente, además éstos han impreso su estampa en la educación dirigiéndola y dándole forma. Así, las diversas instituciones educativas que funcionan dentro del contexto de un modelo educativo lo hacen bajo el impulso de un motivo base, por lo que lejos de ser neutral construyen su edificio epistémico, óntico, axiológico y teleológico sobre la base de un motivo base. Los motivos base han influido en la conformación de la estructura social de México y han dirigido la conciencia de sus ciudadanos, pero muy pocos han sido los esfuerzos y el interés por estudiarlos con el fin de conocer como se manifiestan en nuestros días en el quehacer educativo en México.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, E. (2000). La Filosofía de la educación de Agustín Basave. Logos, 67, 11-49.
- Alvarado, R. (1999). The revolt of the Clerics [online]. Available <http://www.wordbridge.net/ccsp/covcap03.htm> (2000, Septiembre 6).
- Álvarez, J. (1999). Diccionario breve de Porrúa latín-español español-latín. México: Editorial Porrúa, 465.
- Basden, A. (1998). Cosmomic philosophy [online]. Available: <http://www.basden.u/net.com/Dooy/summary.htm> (2000, Agosto 8).
- Basden, A. (2000). On John Searle's the construction of social reality [online]. Available: <http://www.basden.u-net.com/Dooy/john.searl.html> (2000, Octubre 1).
- Blake, W. (1992). The levitical-medieval-reformed view of education. Contra Mundum, (3) [online]. Available: http://www.visi.com/~contra.m//cm/features//cmo3_levitical/.html.
- Bonal, X. (1998). Sociología De La Educación. Barcelona, España: PAIDOS.
- Bryk, Holland & Lee (1993). Catholic schools and the common good. Educational Administration and Quarterly, 30, (2), 227-232.
- Craver, S & Ozmon, H. (1981). Philosophical foundations of education. Columbus, Ohio, EE. UU.: Bell &Howell Company.
- Dacal, J. (1995). Cultura y Filosofía. Logos, 67, 11-49.
- De Graff, A. (1991). ¿Qué es la Psicología? D. F, México: STJC.
- Díaz, C. (1990). La Escuela nacional preparatoria. D.F., México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dooyeweerd, H. (1966). La Secularización de la ciencia. Philadelphia, PA, EE. UU: STJC.
- Dooyeweerd, H. (1984). A new critique of theoretical thought. Ontario, Toronto, Canadá: Paideia Press.
- Dooyeweerd, H. (1998). Las raíces de la cultura occidental. Barcelona España: CLIE.
- Dynnik, M. (1957). Historia de la filosofía. México: Grijalbo.
- Ferro, F. (1987). Los filósofos presocráticos. México: SEP. Flores, P. & Reid C. (1982). Fundamentos político-jurídicos de la educación en México. Editorial Progreso S. A. 83-90.
- Fullat, O. (1982). Paideia. España: Ediciones CEAC.
- García A (1992). Escolástica y Filosofía Cristiana. México STJC.
- García M (2007). Lecciones Preliminares de Filosofía. México: Editorial Porrúa.



Gonzalbo, P. (1990). Historia de la educación en la época colonial. México: El Colegio de México, 11-24.

Hale, CH. (1991). La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX. México: Editorial Vuelta.

Holifield, M & Masters M. (1996) Rousseau revisited: compassion as an essential element in democratic education. *Education*, 116 (44), 559-557 [online]. Available: http://www.web2.in.../purl=rcl_EIM_O_A18631293&dyn=5!xrn_5_0_A18631293?sw_aep=webdem (2000, octubre 4).

Jaeger, W. (1957). Paideia: los ideales de la cultura griega. México: El Caballito.

Jonathan R. (1993). Education, Philosophy of education and the fragmentation of value. *Journal of Philosophy of Education*, 27 (2), 171-178.

Kalsbeek, L. (1981). Countors of a christian philosophy. Ontario, Toronto, Canada: Wedge Publishing Foundation.

Kobayashi, J. M. (1974). La educación como conquista. México: El Colegio de México, 7-86.

Latapí, P. (1998). Un siglo de educación en México. México: Fondo de Cultura Económica.

Lertora, C. (1991). Filosofía medieval y encuentra de culturas. *Revista de Filosofía*, 72, 230-238.

Levine & Ornstein, (1997). Foundations of education. (6ª. Ed.). Boston, MA, EE. UU.: Houghton Mifflin Company.

Glendon, M. (1999). Rousseau & the revolt against reason. [online]. Available: <http://www.leaderu.com/ftissues/ft9910/articles/glendon.html>.

Maarou, H. (1982). Education in Antiquity. Wisconsin, EE. UU.: The University of Wisconsin Press.

Nicol, E. (1965). Los principios de la ciencia. México: Fondo de Cultura Económica.

Pearcey N (2010). Saving Leonardo. USA: B & H Publishing Group.

Poyntz, C. & Walford, G. (1994). The new Christian schools: a survey. *Educational Studies*, 20 (1), 127-143.

Ramm, B. (1994). Bases cristianas para la universidad. México: STJC.

Ramos, L. (1985). La educación en la época medieval. México: El Caballito.

Ricard, R. (1986). La conquista espiritual de México. México: Fondo de Cultura Económica, 75-108.

Runner, E (1970). The Relation Of Bible To Learning. Ontario, Canada. Wedge Publishing Foundations, 125-126

Schaeffer, F. (1982). La Fe de los Humanistas. Madrid, España. FELIRE 7, 8.

Shotton, J. (1992). Libertarian education and state schooling in England. *Educational Review*, 44 (1), 81-91.

Smith, M. & Titus, H. (1974). Living issues in philosophy. New York, EE. UU.: D. Van Nostrand Company, 524-525.

Saldaña, J. (1995). Ilustración, ciencia y técnica en América. México: UNAM, 19-53.

Stafleu, M. (1987). Theories at work. EE. UU.: University Press of America.

Tanner & Tanner (1990). History of the school Curriculum. Macmillan Pub Co

Taylor, H. (1969). The Christian Philosophy of law, politics and the state. New Jersey, NY, EE. UU.: Craig Press.

Valadés, D. (1997). Derecho de la educación. D. F.: McGraw-Hill, 31-56.

Van Brummelen, (1994). Steppingstones to the curriculum. Seattle, WA, U.S.A.: Alta Vista College Press.

Van Dyk, J. (1990). Panorama de la historia de la filosofía. D. F., México: STJC.

Velazquez, J. M. (1992). La Reforma Educativa en México. D. F. México: Bet-Sofer

Verbrugge, M. (1993). A new look at scientific enquiry. *Contra Mundum*, (6)[online]. Available: http://www.visi.com/-contra_m//cm/features/cm03_levitical/.html.

Villalpando, J. (1999). Hacia una pedagogía existencial. *Logos*, 79, 139-146.

