

**LA AXIOLOGIA FORMAL
APLICADA A LA EDUCACION**



**TESIS QUE PRESENTA
MARIA PLIEGO BALLESTEROS
PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN FILOSOFIA**

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
1967**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES Y HERMANA.

AL DR. ROBERT. S. HARTMAN.

A TODOS MIS MAESTROS.

P R O L O G O

Han sido fundamentalmente dos tipos de experiencias las que han motivado el tema de mi tesis: una frase del Dr. Hartman, "Un axioma es una cosa poderosísima: combina la mayor sencillez con la mayor eficacia", (11-23)+ y las miradas ávidas de luz de mis alumnos.

Como estudiante de filosofía, me entusiasmé desde un principio la sencillez y claridad que brinda la Axiología Formal. Al ir profundizando en ella, me di cuenta de su eficaz aplicabilidad a situaciones vitales, las cuales esclarecía y ponía en su sitio correspondiente. Además de que la eficacia de la Axiología Formal ha sido probada ya en otros campos, -psicológico, legal, económico-, me animé el poder ampliar el caudal de riquezas insospechadas de esta nueva ciencia, en el campo de la educación.

Maestra de corazón, me ha preocupado profundamente la desorientación que sufren los adolescentes al buscar - llenos de inquietudes - caminos de verdad, de bien, de belleza, de amor. Consciente, por propia experiencia, de que justamente en las cátedras filosóficas es donde la trascendencia que tiene la labor magisterial es más profunda, he sentido la responsabilidad que implica el colocarse frente a un grupo de alumnos ansiosos de respuestas.

Considero que la postura de un maestro ante sus alumnos es la de una persona madura, comprensiva, pronta al diálogo, de mano firme y segura, capaz de sostener intelectualmente su posición vital. Porque la importancia de la unidad entre el pensamiento y la acción del maestro es tal, que la ausencia de esta unidad de vida ocasiona la desorientación de los alumnos, adquiriendo frecuentemente matices angustiosos.

El estudio profundo de la Axiología Formal y su aplicación correcta, ayuda considerablemente al maestro a madurar, a comprender, a dialogar. Porque el auténtico diálogo educativo supone una valoración tanto del educando como del propio educador. No existe el diálogo entre personas que se menosprecian, que se infravaloran. La seguridad que brinda el poder sustentar una escala de valores con toda objetividad y vivir conforme a ella, es el testimonio que piden los alumnos.

1 Las citas tienen dos números el primero corresponde a la obra según el orden que aparece en la Bibliografía y el segundo, a la página de dicha obra.

II

Base racional y ejemplo vital, unidos son los instrumentos más eficaces de un maestro que se preocupa por el verdadero perfeccionamiento de sus alumnos.

El maestro no podrá orientar, si él mismo no tiene una solución pensada y vivida que ofrecer. Porque la dificultad está en que no le basta al maestro la certeza científica de una jerarquización exacta de valores. Disminuirán considerablemente sus desatinos, ya que la mayor parte de ellos ocurren por simple ignorancia. Pero además de las luces de la Verdad, necesita el fuego del Amor. Se podrá saber mucho, pero no basta; el "eros pedagógico" es el que completa la obra.

Por otra parte, pienso que se es original en la medida en que uno obra no según lo que ha recibido, sino en cuanto uno lo ha "incubado" dentro de sí. No pretendo, por tanto, decir cosas nuevas, sino manifestar los frutos que ha producido en mi reflexión y en mi experiencia magisterial, la Axiología Formal.

El principal interés, entonces, reside en estudiar datos concretos, concepciones filosóficas y científicas, para después deducir una serie de principios orientadores relacionados con la educación, que puedan ser explicados y convertidos en eficiencia educativa.

La Axiología Formal juega el papel de esqueleto de la tesis y, como buen esqueleto, en la última parte será casi imperceptible, pero gracias a ella se sustentará todo el cuerpo de este trabajo.

INTRODUCCION

"Si la educación es tan vieja como la humanidad, también a ella puede atribuirse el dicho socorrido que jamás se preocupó tanto como en estos tiempos".

V. Garofa Hoz. (8-1459)

"No sé; fue una especie de tontería que no pudo ser detenida. Cuando doscientos millones de seres deciden que el honor nacional les exige arrojar bombas de cobalto sobre su vecino, es muy poco lo que tú o yo podamos hacer para evitarlo. La única solución posible hubiera sido darles una educación capaz de curar su insensatez".

Nevil Shute. (15-2)

¡ Estamos todavía a tiempo de educar! Pero ahora más que nunca tenemos que hacer un poderoso esfuerzo para que esa educación sea eficaz.

Podríamos preguntarnos por la causa de esta preocupación que se manifiesta claramente en filosofía, política internacional y nacional, en discursos y publicaciones, así como en cada hogar, en las pláticas entre padres de familia y, por supuesto, entre los profesionales de la educación.

En el fondo, es que hemos puesto nuestra esperanza en que la educación salve al mundo del caos, por esa revesión de valores, o incluso, que lo salve de su completa destrucción.

"La humanidad actual no sólo busca ciencia, saber y poder de dominio en la educación, sino que, precisamente por la lucha contemporánea por lo económico y el gran desarrollo del industrialismo han acelerado el proceso de deshumanización del hombre, acude ahora a la educación en la búsqueda de valores humanos y éticos y de principios normativos que le sirvan de guía hacia una vida próspera, segura y feliz" (22-XII)

Porque el "juego" con la energía atómica tiene que tener un momento final. Depende de nosotros - de cada uno, porque todos somos responsables -, que ese punto final del "juego" mortífero sea el aniquilamiento de la raza humana o la comprensión entre las naciones, su unión en un "común denominador de una sensibilidad infinita para valorar a cada ser humano" y, por tanto, la canalización de sus fuerzas en beneficio de la humanidad.

La disyuntiva está clara: "equilibrar el conocimiento técnico con el moral, o hundirse en holocausto", dice el Dr. Hartman (15-1). El desequilibrio es patente: estamos en las cimas del desarrollo técnico, pero increíblemente dispuestos a destruirnos voluntariamente; "a sabiendas".

Existen dos tipos de conocimiento totalmente diferentes: el conocimiento material y el conocimiento moral. Hemos desarrollado el primero y echado en olvido el segundo.

¿Qué pensaríamos de alguien que a estas alturas se empeñara en utilizar la física aristotélica para el proyecto de un satélite artificial? Resulta tan anacrónica la pregunta que lejos de preocupar motivaría la hilaridad. Pero el asunto se torna serio cuando nos percatamos que en realidad estamos usando instrumentos arcaicos para resolver problemas actuales de convivencia, de integridad personal, de educación.

La solución está en remediar el retraso del conocimiento moral desarrollándolo como hemos hecho con el conocimiento material. Platón, Moore, Bergson... - han trazado el camino. El Dr. Hartman ha atado cabos sueltos y ha puesto las bases para una ciencia tan precisa y universal como la física, que defina, influya y guíe la fraternidad humana sobre la tierra. La tarea es ardua pero entusiasta a cualquiera que haya comprendido su necesidad y trascendencia. De hecho, las filas de entusiastas se han ensanchado y los logros no se han hecho esperar.

Aunque no ha de esperarse una revolución aparatosa que necesariamente cause gran escándalo. "La esencia de los hechos gigantescos es el trabajo silencioso y profundo del espíritu" (15-4). O sea que para llegar a cambiar la faz del mundo se necesita más que nunca de la tarea apacible, sencilla, detallada, pero intensamente cumplida por los científicos a través de los siglos. Igual que un imponente edificio surge a base de pequeños elementos, tabiques, tornillos, -

barras, cristales, sacos de arena, uno a uno, las consecuencias gigantescas y hercúlicas será fraguadas paso a paso, por personas que cumplan con su deber de cada momento.

Porque necesitamos llegar lo antes posible, a ver hecho realidad que en "escuelas, colegios, institutos y universidades enseñen a alcanzar la plena - sensibilidad frente al valor, tal como ahora los institutos tecnológicos enseñan cómo obtener la plenitud de la sensibilidad física de los aparatos medidores" (15-8).

De igual modo que los avances de la ciencia natural, al abrir horizontes insospechados a nuestro intelecto lo han hecho más fino, los avances de la ciencia del valor nos harán afinar y apreciar, dar relieve a lo que realmente vale: la sonrisa de un niño, el sufrimiento humano, las maravillas del mundo de Dios, en vez de dejarnos aplastar por cosas, artificulos, aparatos, bombas y cohetes.

Es para dejar pensativo el hecho de que el más alto porcentaje de suicidios y neurosis se registren en los pueblos de mayor adelanto técnico y entre ellos, en los mismos psiquiatras. Y en otro plano, también se ha observado que los niños acogidos en casas de cuna que cuentan con los medios técnicos que la persona más exigente pudiera considerar necesarios, se desarrollan faltos de alegría y vivacidad, normales en los que se crían dentro de una familia. ¿Qué ocurre? Que tanto el niño como el hombre no resuelven su vida con solo satisfacer sus necesidades biológicas.

No nos suceda que la proximidad de un árbol nos impida deleitarnos en el bosque. Nuestra actitud - si hemos de filosofar, de teorizar- ha de tender a - las alturas para dominar el panorama, para dar relieve, peso y volumen a las cosas; no ha de conformarse con una visión plana, pegada a la tierra, de dos - dimensiones, sino que buscará la tercera dimensión.

"El espíritu contemporáneo está claustrado en un materialismo espeso como niebla densa - basta leer cualquier diario dominical o escuchar la radio o ver la televisión durante una hora para comprobarlo-; sólo nos queda tiempo para respirar, quizá, una vez a la semana, entre 11 y 12 los domingos, o esporádicamente, durante las vacaciones, cuando podemos ver un crepúsculo o detenernos a escuchar el canto de los pájaros en los árboles... para luego sumergirnos otra vez

en la selva de cosas y dejar que Dios y su mundo pasen a nuestro lado, sin valores". (15-4).

Lo que sucede es que nuestra sensibilidad para los símbolos no la hemos puesto al servicio de la vida. Esto tiene su explicación en siglos de pensamiento en los que el hombre ha considerado su propia razón como el valor supremo. El peligro está en que su razón falla, pero como es considerada como algo superior, valora como lo más alto a algo defectuoso. De hecho ha permanecido un error: la falacia de pensar que la razón no puede captar lo singular.

Se ha pensado que la vida del ser humano individual, "lo único" — que por definición no es ni lo abstracto ni lo general — escapa a la razón que funciona por abstracción y generalización.

Russell señala la falacia: se están confundiendo diferentes niveles de pensamiento. El conocimiento de lo único pertenece a un nivel lógico superior al de las propiedades de la cosa llamada única. O sea que único no es una propiedad de las cosas, sino que es propiedad de las propiedades de las cosas.

Esta falacia ha detenido el progreso de la Ética, lo mismo que otras falacias ingenuas impedir el adelanto de las ciencias naturales.

Superadas las falacias es posible llegar a crear un clima de aceptación — de una teoría de valores, mediante la creación de institutos científicos cuyo tema básico sea la naturaleza humana. Así como las instituciones técnicas tienen un departamento de matemáticas, necesitan tener también un departamento de psicología.

Superadas las falacias, es posible comprender que las ideas más abstractas son las que resuelven los problemas más concretos. Whitehead dice: "No hay nada tan impresionante como el hecho de que al ascender la matemática más y más a regiones superiores y a extremos cada vez más altos de pensamiento abstracto vuelve a la tierra con una autoridad correspondiente para analizar los hechos concretos" (15-2). Y lo mismo sucede con el valor; la ciencia del valor está en el pensamiento más abstracto, en los símbolos de la axiología?

Superadas las falacias, es posible rechazar sentimentalismos que no vienen al caso. Creer que el conocimiento del valor destruye la experiencia de éste, es confundir sentimiento con valoración. Nicolai Hartmann dice: "El sentimiento del valor no es libre; una vez captado el sentido de un valor no se puede sentir en forma diferente. No se puede considerar la buena fe como salvada ni creer que el engaño o la mentira sean honorables. Se puede ser ciego al valor, pero éste es un asunto distinto por completo; en tal caso no se responde en absoluto a los valores y no se los comprende". (15-8).

La realidad es que en nuestra situación presente existe mucha ceguera de valores: somos ciegos frente a los valores reales que nos rodean y es más, que están en nosotros mismos. Pero la ceguera voluntaria sería aún mucho peor. Porque la vista trae consigo sus responsabilidades. El ciego que atropella a otro no es responsable del mal que le pudo haber causado, pero la responsabilidad aumenta - si el que ve cierra los ojos con el fin de atropellar gente. Se puede hacer mal a los demás, pero también corre uno peligro. Esto es, la ignorancia disminuye la responsabilidad, pero si no se ponen los medios voluntariamente para salir de ella la responsabilidad se agrava. Y el medio indicado para superar la ignorancia es el desarrollo de la Ética - que basará la Ciencia de la Educación - y que a su vez por medio de la educación llegará a ser captada. Porque, nos dice el Dr. Hartman "la nueva ciencia ha iniciado su camino y está siendo enseñada ya. Hemos encontrado que cambia el carácter de la gente joven, que la hace más lúcida, más despierta, más sensible. Hemos visto también que cambia familias enteras y las llena de felicidad y comprensión". (15-10).

La Filosofía de la Educación ha buscado una realidad objetiva que trascienda la realidad educativa, pero que sea su fundamento. Flinchard, con gran perspectiva, dice que "la naturaleza de esta realidad constituirá a la Filosofía de la Educación como ciencia autónoma o la subordinará a teorías extraeducacionales". El debate está vivo en nuestros días más que nunca: ¿Cuál es el contenido y el grado de autodomínio de la Pedagogía? ¿Cómo dar unidad a campos, hechos y métodos tan diferentes?

Si nos encontramos con campos biológicos, psicológicos, sociológicos, políticos, prácticos.....; hechos concretos, naturales, reales, ideales,....; métodos filosóficos, históricos, experimentales,.... ¿Qué actitud tomar?

Por desgracia a estas cuestiones tan fundamentales siempre se les ha dado respuestas conceptuales, analíticas, y de ahí que el desacuerdo sea lo común. Si la Axiología Formal puede proporcionar el instrumento eficaz para transformar los conceptos en axiomas y los elementos inconexos en sistemas, la Pedagogía quedaría considerablemente enriquecida y, más aún, nacería el mundo formal. Porque, parafraseando a Lange, la Pedagogía no puede alcanzar un nivel superior mientras sus conceptos básicos sean las propiedades de las cosas que tales abstracciones deben explicar. Esto es, la Pedagogía seguirá en una situación un tanto mediocre si continúa tratando de describir la educación por medio de clasificaciones de ejemplos de educación, renunciando a la descripción y la definición; lo único que se logrará será el acopio de material que, si bien es necesario, no es suficiente.

García Hoz dice: "Vale la pena... intentar reducir a sistema los múltiples problemas que la educación plantea y las vías de solución que pueden entrecruzarse, tomando como punto de partida un concepto de educación que, radicándose primordialmente en la persona humana, se abra a todas las posibilidades sociales". (7-10)

Porque a la Pedagogía nueva, más que científica le deberíamos llamar de inspiración científica, pues aún se está lejos de manejar un lenguaje sintético, característico de la ciencia. Pero la Pedagogía sí está consciente de que es su deber proporcionar elementos para futuras creaciones y suscitar impulsos para la acción creadora.

Para resolver las dificultades es necesario un planteamiento previo, claro, preciso y coherente, porque de lo contrario se cae en la filosofía simplista y contradictoria de las masas.

A Herbart (1766-1841) - a quien se le atribuye el primer gran Sistema Pedagógico - busca fundamentar la ciencia de la educación en la ética. Y no es nada de extrañar este hecho; ya las primeras especulaciones sobre educación están consignadas en tratados de ética y política. Hablan de educación, Platón en la República y las Leyes, Aristóteles en sus Éticas, Quintiliano en sus Instituciones Oratorias; la Edad Media, en sus Tratados de Educación de Príncipes y por fin el Renacimiento con Luis Vives en su Tratado de la Enseñanza y Comenio en su Didáctica Magna.

Esta aquí hemos hablado de Axiología, Ética y Educación. Esta tesis intentará explicar la interrelación que existe entre ellas.

CAPITULO PRIMERO
LA AXIOLOGIA FORMAL COMO MARCO DE REFERENCIA DE
LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION.

Hay diferentes maneras de enfocar la división de la Filosofía. Por ejemplo, algunos autores la dividen en práctica y especulativa; otros, tomando en cuenta el ser ideal, el ser real y el ser de valor. Ya sea en la rama de la filosofía-práctica ó en la del ser de valor, la Axiología abre sus puertas a la Etica, Egética, Filosofía del Derecho, Filosofía Social y Política, Filosofía de la Historia, Filosofía de la Religión y lo que nos interesa ahora: la Filosofía de la Educación.

Si muchos autores han propuesto la Axiología como marco de referencia de la Filosofía de la Educación, adentrémonos en el por qué de esa posición, haciendo la advertencia de que aquí se hablará de una determinada Axiología: la Axiología Formal, que en realidad ha dejado de ser filosófica por haber superado el análisis cuyo fundamento es meramente conceptual, alcanzando la síntesis formal ya basada en axiomas.

Podemos distinguir empírica y metodológicamente dos mundos diferentes: el de los hechos y el de los valores. Ambos presentan una realidad, un campo fenoménico susceptible de sistematización. El hombre empieza por analizarlos, clasificarlos, ordenarlos, etc., pero sólo con la ayuda de un instrumento poderoso se logra transformar una multitud inconexa de datos en una unidad operante.

En el campo de los hechos, es muy ilustrativo el ejemplo que nos brinda la creación de las Ciencias Naturales, además de servirnos de base para transferir esta experiencia al campo educativo. El Dr. Robert S. Hartman en su libro, "La estructura del valor", profundiza este tema obteniendo considerables logros para el nacimiento de la Axiología Formal. Resumo algunas de sus consideraciones con el objeto de aplicarlas más tarde a la Filosofía de la Educación.

1.- TRANSICION DE LA FILOSOFIA NATURAL A LA CIENCIA NATURAL.

En el Renacimiento, filósofos de la naturaleza como Kepler, Galileo, Newton, Descartes, Leibniz y otros, tuvieron que inventar un instrumento intelectual — que les sirviera de guía en sus experimentos y deducciones: las Matemáticas. — Por ser una superestructura formal y universal, construida sobre axiomas simples, utilizaron las Matemáticas como marco de referencia e instrumento eficaz-

que explicaba el mundo de los hechos. Así nació la Ciencia de la Naturaleza.

La diferencia entre la estructura filosófica y la científica coincide con la distinción entre concepto analítico y sintético. La estructura de la Filosofía es como la del lenguaje cotidiano: un concepto ligado a otro y cada uno de ellos a su vez, origina hasta el infinito otros conceptos por implicación y asociación. Es un conjunto de abstracciones del mundo que se refieren a él, basándose en la intuición sensorial y careciendo de especificidad.

La Ciencia, en cambio, es un sistema de relaciones formales, no de objetos y propiedades. Para comprenderla hay que pensar formal y sistemáticamente y determinar el vocabulario y simbolismo del sistema. Las relaciones forman un patrón que se hace conformar al mundo. Patrón y mundo no se reflejan mutuamente, porque no ha habido abstracción, sino que el patrón ha sido creado por el científico - después de haber encontrado el hecho del fenómeno. Sólo la práctica puede hacernos descubrir el isomorfismo entre realidad concreta y sistema formal. - El lenguaje científico no se REFIERE al mundo: es aplicable. Que entendamos el sistema no es que lo podamos aplicar, ni conocer el mundo implica que lo interpretemos sistemáticamente, sino que con frecuencia el sistema presupone un modo de ver el mundo contrario al sentido común, como en el caso de Copérnico. La ciencia, pues, coordina teoría y práctica; relaciones formales y observaciones materiales.

El hecho existe en tres niveles: formal, fenoménico y científico. Este último resulta de la combinación de los dos anteriores. El hecho formal es un conjunto de fórmulas que constituyen un concepto sintético. El hecho fenoménico es un conjunto de observaciones sensoriales combinado con un concepto analítico. El hecho científico es un conjunto diferente de observaciones sensoriales combinado con un concepto sintético.

Luego la estructura de la ciencia en general se basa en la diferencia entre conceptos analíticos y sintéticos. Sólo los sintéticos tienen un alcance sistemático, es decir, son capaces de explicar con toda minuciosidad la extensión más amplia de la realidad.

Según Hempel, una ciencia es un sistema teórico aplicado a un conjunto de observaciones, o sea, que la unión de teoría y observación, y no cada una de ellas aparte, es lo que constituye la ciencia. Hempel compara una teoría científica con una red. Los nudos son los términos, los hilos son las definiciones e hipótesis:

el sistema flota en la red y está enclavado por las reglas de interpretación, comparables con hilos no de la red, pero que vinculan puntos de la red con el plano de observaciones. Con estos elementos, el funcionamiento sería así: partiendo de datos observados, ascendemos por un hilo interpretativo hasta un punto de la red teórica, siguiendo por definiciones e hipótesis a otros puntos desde los que podemos descender al plano de la observación por otro hilo interpretativo.

Un sistema formal sólo es aplicable si es tan preciso y detallado que explique las interrelaciones de los datos empíricos. Su alcance debe ser tanto sistemático como empírico.

La triple estructura de la ciencia se deriva de tres especies de definición:

- a) análisis empírico o definición real;
- b) análisis de concepto o significado;
- c) construcción

Hempel diría: explicación, significación y definición nominal. Kant diría: descripción y exposición, definición analítica y definición sintética.

El análisis empírico describe y abstrae a partir de los fenómenos; da definiciones generales a lo más, pero sin conexión universal. La construcción formal en cambio, forma un patrón de conexiones universales al que se conforman los fenómenos individuales.

El desarrollo de la ciencia, que va del análisis empírico al análisis del significado y de éste a la construcción formal, es paralelo al progreso del lenguaje: del cotidiano al técnico (análisis conceptual, primero, e interpretación de los conceptos en términos de un sistema formal, después), y de ahí al sistema mismo, que no describe situaciones si no que se aplica a ellas y las ordena en un todo. Este es el lenguaje matemático, en el caso de las Ciencias Naturales.

De este modo, una ciencia es suficientemente definida como la combinación de la comprensión y la extensión de un axioma o concepto fundamental sintético. Los conceptos analíticos rigen los niveles inferiores del lenguaje científico: el cotidiano y el técnico de análisis conceptual. Los conceptos sintéticos rigen los niveles superiores: el lenguaje técnico de interpretación y el sistemático. Crear una ciencia, es pasar de los conceptos analíticos a los sintéticos. El fenómeno no

se altera, pero es comprendido de un modo nuevo y ordenado sistemáticamente. El concepto sintético contiene más verdad empírica y más verdad formal. La mayor precisión de los conceptos sintéticos, según Kant, reside en que estos son construcciones, creaciones de la mente humana más que abstracciones. El por qué de esto no lo clarifica Kant, pero sí es derivable de su Lógica y su Crítica de la Razón Pura: primero, que existen estas dos clases de conceptos; segundo, que difieren en precisión y tercero, que hay una jerarquía de precisiones dentro de los analíticos que va de la Descripción a la Exposición y Definición, aunque ésta aún sea incierta debido a que es improbable que todas las propiedades de un concepto hayan sido agotadas por el análisis. Los conceptos sintéticos no presentan esa jerarquía, dado su origen: son precisos desde que se hacen; en cambio los analíticos han de hacerse precisos por el análisis.

Kant no dice como se llega a los conceptos sintéticos, pero Galileo y los científicos modernos sí. Cassirer y sus sucesores nos dicen que los conceptos sintéticos suceden a la jerarquía de precisión de los analíticos. El científico creador debe agotar el concepto analítico hasta condensar los términos mínimos de la definición analítica en un solo término, el axioma, que sirve de base al sistema.

Esto queda claramente ilustrado en un diagrama que representa un faro. La descripción extrae del fondo desconocido del mar ciertos materiales que ya en la superficie basan el conocimiento. La Exposición selecciona los que se relacionan con el problema. La Construcción capta la esencia y el reflector corona la obra con el Axioma, que expande su luz en un Sistema que a su vez ilumina nuevas regiones de la oscuridad original.

La diferente precisión se debe a la comprensión de los conceptos: la del analítico contiene en sí otros conceptos igualmente abstraídos, como si nos recorriéramos infinitamente un diccionario. En cambio el contenido de un concepto sintético consiste en términos relacionados con términos, como los nudos de la red. La diferencia entre término y concepto es que el primero no tiene extensión ni extensión y su significación viene de su posición dentro del tejido de su interrelación con otros términos. El término es formal, no se refiere a nada concreto, no abstracto. Lo único que le importa respecto a la realidad es la aplicabilidad del tejido del que forma parte. No es un nombre propio, sino una variable que es aplicable a cualquier individuo que encaje en el tejido.

Pero el paso decisivo, sería la transición al SIMBOLIC, porque hasta el mismo

término vendría a ser su sustituto.

2.- TRANSICION DE LA FILOSOFIA DEL VALOR A LA CIENCIA DEL VALOR.

Los filósofos del valor también han buscado su lógica y lo han hecho de dos modos: los NATURALISTAS como Descartes, Leibniz, Spinoza, Locke, Hume, Berkeley, que han tratado de usar el aparato de las ciencias naturales, ó sea el método - matemático y empírico, y los NO NATURALISTAS que han tratado de desarrollar un método nuevo como Platón, Kant, Moore, Hartman.

El primer camino lo siguieron los que a la vez fueron fundadores de la Ciencia Natural, Descartes no sólo inventó la Geometría Analítica sino que penetró en el campo moral, con el propósito de fundar tanto a la geometría, en la "mathesis universalis", complaciéndose en la "certeza y evidencia" de las razones que le proporcionaba esta última ciencia. Concibió su método como una generalización de la matemática y quiso aplicarlo a otras ciencias; incluso habló de una "moral matemática".

Leibniz concibió el cálculo diferencial sólo como una parte del cálculo de la lógica universal, aplicable a todas las ciencias y humanidades. No pocos se han escandalizado con motivo de su afirmación de que "dos filósofos que no están de acuerdo con un punto particular, en lugar de argüir infructuosamente, pueden tomar sus lápices y calcular" (14-5).

Spinoza aplicó el método geométrico a la Ética. Locke, por su parte escribió que "el conocimiento moral es tan capaz de verdadera certidumbre como las matemáticas". Hume intentó introducir el método experimental del razonamiento en asuntos morales" Y Berkeley utilizó la epistemología como un instrumento para la ética, ya que sus reglas "tienen la misma inmutable verdad universal que las proporciones de la geometría" (14-5).

Todos estos filósofos trataron de fundar la ciencia ética con las bases que les brindaba el método de la ciencia natural, y fracasaron. La causa de su fracaso está en no haber elegido bien su instrumento de trabajo.

La naturaleza del valor no permite la aplicación de instrumentos matemáticos y empíricos, de la misma manera como las ciencias naturales. Estos instrumentos hubieran dado resultado si lo que se buscaba hubiera sido una psicología.

sociología naturales, pero no una ética que parecía escaparse de entre las manos.

Platón ya había visto la naturaleza autónoma de la ética, pero fue Kant -- quien dejó claro que la matemática pura era a la matemática aplicada lo que la metafísica de la moral era para la moral aplicada. Esto es, definitivamente -- Kant separó la matemática de la moral, como separados están los campos del hecho y del valor, aún cuando corran paralelamente y ese paralelismo sea el que se preste a confusiones. Así, Kant desarrolló los principios de esta ética científica en oposición a los principios empíricos de la ciencia natural.

Es interesante dejar clara esta profunda separación entre hecho y valor, entre mundo fenoménico y mundo valorativo, entre el conocimiento del hecho y el conocimiento del valor. Es indudable que emitimos juicios de valor, tales como "mentir es malo", "Traje elegante", etc. Al valorar estamos queriendo decir algo; nuestro juicio tiene algún significado. Pero ¿qué clase de significado? -- en suma, ¿qué son los valores?

Se ha respondido a esta pregunta a lo largo de la historia de la filosofía, de tres maneras: Ontológicamente, afirmando un reino de valores; psicológicamente -- considerando los valores como producto de manifestaciones situacionales; y formalmente, considerando a los juicios de valor con una validez universal.

La diversidad de opiniones nos lleva a pensar que nadie sabe lo que verdaderamente sean los valores. De nuevo nos encontramos con tres posturas consecuentes; afirmar que no hay valor y dar por terminada toda discusión; decir que lo hay y buscarlos, o decir que sí... pero, o no... pero, esto es, afirmarlo con reservas o negarlo del mismo modo.

Si seguimos la primera postura y afirmamos que hay valor, podemos empezar a -- buscarlo: y ver en qué se diferencia del hecho. Por ejemplo, nos dice Ortega y Gasset, la elegancia de un traje no la podemos buscar con los ojos. En el traje veremos color y forma, pero no elegancia. Sin embargo: traje invisible -- como el del rey del color no puede ser elegante, puesto que la elegancia invisible depende de las líneas y colorido visibles.

Este fue el problema que le interesó a G. Moore. Afirmó que el valor tiene una esencia y que confundirla con otra cosa o sus muestras, constituye una falacia. Siguiendo la línea de pensamiento no naturalista de Platón y Kant, o sea,

escindiendo el mundo del valor del de los hechos, dice que " el bien es el bien y no otra cosa".

Esta sentencia que suena a perogrullada viene al caso, ya que infinidad de veces se ha definido al bien mezclándolo con cosas buenas, como placer, satisfacción, etc., y, por tanto, se ha caído en lo que el mismo Moore llama falacia naturalista.

La pregunta de Moore era sobre el bien en sí y su primera respuesta fue que " el bien es lo que todas las cosas buenas tienen en común" Pero más tarde llegó a afirmar dos proposiciones - básicas para sentar la axiología -. Estas dos proposiciones presentaban la dificultad de que, con parecer contradictorias, eran a la vez verdaderas:

- a) el bien no es una propiedad natural,
- b) pero depende únicamente de las propiedades naturales de aquello que lo tiene.

El problema de Moore estaba en cómo explicar en qué forma "depende" el bien de las propiedades naturales de la cosa que lo posee, sin ser una de esas propiedades naturales. Moore no encontró la respuesta; la Axiología Formal sí: "El bien es una propiedad de las propiedades naturales. Es una propiedad de los conceptos y no de los objetos" (14-25)

Luego siempre que usamos "bueno" estamos efectuando una operación lógica, - puesto que se lleva a cabo una combinación de los predicados contenidos en el - concepto de la cosa particular de la cual se está diciendo que es buena, con las propiedades de la cosa misma. El valor "bueno" en cada caso particular es el isomorfismo entre una intensión y su referencia.

Actualmente, la posición científica de la axiología ha dado grandes pasos.- Sus fundamentos son:

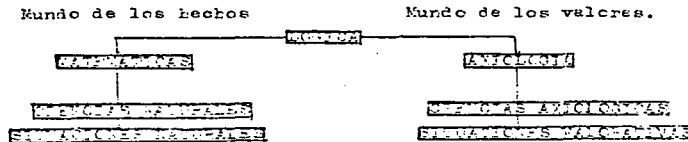
- a) Hay valor;
- b) Es cognoscible;
- c) El conocimiento axiológico consiste en la sistematización;
- d) Esta se basa en formulaciones axiomáticas y en una extensión deductiva de la esencia de la experiencia axiológica;
- e) El sistema axiológico se demuestra por el alcance de su aplicabilidad al mundo de los valores.

El valor axiológico, propiedad de los conceptos y no de los objetos, como veíamos, se define como "el cumplimiento por una cosa de las propiedades implícitas en el concepto de la cosa". (14-26)

Se nota con toda claridad que se trata de una definición lógica, puesto que se ha definido valor en términos de una relación lógica, la de pertenencia a una clase. Y esta relación lógica es la relación de la racionalidad misma, o sea, la relación entre concepto y objeto. Al basarse en esta relación, la definición de valor puede ser comprendida por todo ser racional. Este es, pues, el motivo por el cual la teoría del valor es, en sus fundamentos, tan estrictamente lógica como lo es la misma lógica, la matemática o la física.

De la definición de valor se siguen una serie de consecuencias:

a) Diferenciación de campos.- Queda totalmente esclarecida la línea divisoria tenue pero profunda, entre hecho y valor. Las matemáticas no serán más el campo de referencia de las ciencias axiológicas. Así como la física, por aplicar la matemática, la reconoce como más universal, la ética reconocerá como su marco de referencia a la axiología. Esto no quita que ambas, matemática y axiología, al ser una aplicación de la lógica, reconozcan en ella el sistema del pensamiento racional mismo. Así, la diferencia entre ciencia natural y ciencia del valor, " es la diferencia entre extensionalidad y comprensionalidad lógicas." Así como la ciencia de la naturaleza detalla la experiencia de los acontecimientos espacio-temporales, la ciencia del valor detalla el sentido o significado de estos acontecimientos" (17-2). El diagrama que mostraría lo anterior, es el siguiente:



b) Distinción entre valor formal y valor específico.- En el diagrama anteriores se observan claramente los diferentes niveles. El valor en general, formal o axiológico, no se confundirá más con los valores específicos, como el valor ético, el económico, el estético, etc. Esta distinción nos evita caer en la falacia moral tan común en la axiología anterior

c) Racionalidad del valor.- El valor axiológico es racional, esto es, puede -

explicarse racionalmente. Al ser racional la definición del valor, podemos decir que la valoración es racional y que, por tanto, entre más se conozca una cosa más se la podrá valorar. Lo mismo que hay mecánicos expertos que pueden solucionar el problema de un motor en cuanto que conocen con precisión las propiedades del motor y las comparan con las del concepto normativo de tal motor, así habrá expertos del valor que conozcan con precisión cualitativa el sentido de los juicios de valor, comparándolo con las propiedades del concepto normal de la cosa valorada.

d) Optimismo y pesimismo axiológico.- Puede hablarse de dos "temperamentos valorativos": el optimista y el pesimista. Como una cosa es buena en cuanto llena las propiedades de su concepto, pero no las de otro, puede siempre encontrarse un concepto que se refiere a cualquier conjunto de propiedades. Spinoza decía ya que una buena ruina era una mala casa. Habría otros tantos ejemplos de optimismo o pesimismo axiológico: una buena carcacha es un mal último modelo, un buen ensayo es una mala ejecución, un vaso medio lleno es un vaso medio vacío, etc. El optimista es el que encuentra el concepto propio. Por eso puede decirse que el bien axiológico es la "compatibilidad y el mal la no compatibilidad entre los conceptos y las comprensiones". De otro modo, el mal es la transposición de los conceptos propios con los conceptos no propios. El pesimista no piensa correctamente. Peirce lo califica de "un poco insano" (14-27).

e) El mundo es bueno.- La bondad axiológica del mundo - no ética - está en que cumple con la totalidad de propiedades que hay en el mundo.

f) El valor es objetivo.- El que el valor sea válido para cualquier ser racional que, por serlo, reúna conceptos con objetos y los relacione lógicamente, reside en que es una palabra lógica que significa que la cosa de la que se habla tiene todas las propiedades de su concepto. De otra manera, " el valor es un predicado que predica que una cosa está en posesión de todos sus predicados descriptivos... Es un predicado de predicados, o un predicado de segundo orden". - (14-27). Sin embargo, la objetividad de la axiología formal no implica que su aplicación sea también objetiva. Como en cualquier ciencia, su aplicación es subjetiva. Que una persona estrábica vea la realidad duplicada, no es defecto de la aritmética, sino de su visión; por lo tanto, la aritmética no se invalida ni mucho menos, sino que la explicación está sólo en una incorrecta aplicación de ella. Igualmente sucede en axiología. Hay dos razones por las que se aplica incorrectamente: razones perceptivas, a causa de ver mal la cosa valorada, o razo-

nes conceptuales, por creer que la cosa tiene otro nombre.

g) El valor es absoluto.- La pregunta tantas veces formulada a lo largo de la historia de la axiología sobre cuál es la medida universal en comparación con la cual se determina cada valor, la responde la axiología formal sencilla y claramente: " la norma del valor de cada cosa es su nombre".

b) El valor es medible.- Que el valor es medible, lo han dicho ya diferentes autores: Bentham, Hutcheson, Sorokin. Pero ¿ a qué han debido sus fracasos ? La pasión por cuantificar datos cualitativos puede caer en la numerología. Si no se tiene el cuidado de especificar cuál es la unidad de las cualidades cuantificadas para que puedan ser medidas. En caso de insistir en la cuantificación de cualidades sin unidades especificadas, resultarán una serie de medidas ficticias y subjetivas. El procedimiento numérico no es aplicable legítimamente si no se descompone el fenómeno hasta su constituyente primario: la unidad cuantificable. De no hacerse así, los resultados mostrarán una hibridez — inconsistente que no puede calificarse ni de filosófica ni de científica. Estos productos híbridos son característicos de los periodos de transición. Su causa es la confusión de propiedades primarias y secundarias y la aplicación del método de medición, exclusivo de las propiedades primarias, a las propiedades secundarias. En axiología ha sucedido mucho de esto. Se ha intentado medir el valor sin comprender la naturaleza de las propiedades primarias del "valor" y la aplicación del método de medición a las propiedades secundarias del valor — ha dado por resultado híbridos axiológicos (20-49). Un patrón de medida se define como "un conjunto de unidades arbitrariamente elegidas, aplicables a ciertos fenómenos y por comparación con la cual estos fenómenos pueden ser numéricamente determinados". Puesto que cualquier cosa, si es un conjunto que puede ser numerado, puede medirse. Explicándolo de otro modo, con la medida tenemos un instrumento por medio del cual los números pueden aplicarse a algo, contándose las unidades del patrón. Pero las cosas sólo son medibles si se les aplica un patrón apropiado a ellas. A nadie se le ocurrirá medir la virtud con metros o el peso con segundo. Y el patrón adecuado para el valor es la comprensión o significado del concepto. Así como un buen metro es el que tiene cien centímetros, ni más ni menos, una buena silla es la que cumple con todos los predicados de su concepto. Así como "centímetro" y "milímetro" se usan en las longitudes, cada predicado del concepto se usa en los valores. "Bueno" y "malo" son los términos para medir significados.

1) Dimensiones del valor.- Si el valor axiológico depende del concepto, al-

haber diferentes clases de conceptos, habrá también diferentes clases de valores. A los conceptos formales - partes de un sistema, construcciones mentales, que -- tienen un número finito de predicados "n" -, corresponden los valores SISTEMÍCCOS (S); a los conceptos abstractos - se refieren a los objetos espacio-temporales, -- tienen un número infinito de propiedades discontinuas " X_2 ", corresponden los valores EXTRINSECCOS (E); y a los conceptos singulares - se refieren a una totalidad y tienen un número infinito de propiedades continuas " " -, corresponden los valores INTRINSECCOS (I). Ejemplificando, a un concepto formal como "triángulo", que es una construcción mental y tiene un número finito de predicados, -- puesto que no es ni más ni menos que una "figura llana cerrada por tres lados" -- corresponderá un valor sistémico. A un concepto abstraído de un objeto espacio-temporal, como una silla, que tiene un número infinito de propiedades discontinuas, le corresponde un valor extrínseco. En cambio, a un concepto singular como "yo", que se refiere a una Gestalt espiritual y tiene, por lo tanto un número infinito de propiedades continuas, corresponde un valor intrínseco. El por qué de la infinitud de la continuidad o discontinuidad, será explicado más adelante.

j) Jerarquización axiológica.- Volviendo a la definición del valor, vimos -- que depende del concepto; luego entre mayor sea el número de propiedades que -- tenga el concepto al que se refiere, será mayor el valor que pueda encontrarse. Por lo tanto por primera vez puede formularse una escala valorativa con toda objetividad: en primer lugar el valor intrínseco, luego el extrínseco y al final el sistémico. El primero resulta de conceptos con X_1 propiedades, el segundo -- de conceptos con X_2 propiedades, el tercero de conceptos con n propiedades.

k) Cálculo del valor.- Cada una de las dimensiones valorativas pueden valorarse en términos de otro valor. El cálculo del valor, entonces, -- surge de la -- combinación de los valores sistémico, extrínseco e intrínseco y sus respectivos valores: n, X_2 , X_1 . Una composición de valores es una valoración positiva de una dimensión del valor por otra dimensión axiológica, mientras que una transposición es una valoración negativa de una dimensión del valor por otra dimensión axiológica. Los términos "positivo" y "negativo", se definen en función del término "debe". El valor positivo de una cosa es lo que la cosa debe -- ser -- o sea, llenar la intensión de su concepto --, y el negativo es lo que la cosa no debe ser.

Así, mediante las permutaciones positivas y negativas de las tres dimensiones axiológicas, pueden efectuarse nueve composiciones y nueve transposiciones.

La valoración sistémica de un valor sistémico es una composición que consiste de dos valores sistémicos, uno elevado a la potencia del otro. Igual que aritméticamente se opera con a^a , axiológicamente se escribe S^S .

Cada una de estas dieciocho composiciones y transposiciones binarias las ejemplificaremos, jerarquizándolas a la vez, del siguiente modo:

I^I amor
I^H obra de arte
E^H personalidad de una sociedad
S^H venta de una mascota
I^S "Elizabeth II"
E^S pastel con cerezas
S^S aplicación de un sistema
E^S ajedrez
S^S mejoramiento técnico
S^S algo que no tiene sentido lógicamente.
E^S multa por estacionar en lugar prohibido
S^S aplicación falsa de un sistema
E^S chocolate con chile
T^S matar en guerra
I^E metáfora entendida literalmente
S^I estrategia en guerra
E^I avión suicida
I^I asesinato

Otro ejemplo de composición binaria sería: I^S , un niño visto por el encargado de las estadísticas de natalidad; una raya más; I^E el mismo niño, visto por el médico que lo recibe a su llegada a este mundo; un niño más; I^I el mismo niño visto por sus padres, como único, incomparable, distinto a los demás, y, naturalmente, mucho más que una raya en la estadística o un niño más en el mundo.

Asimismo, se pueden hacer composiciones y transposiciones terciarias, cuaternarias, etc., ya que las situaciones valorativas frecuentemente reúnen diferentes dimensiones axiológicas. Un admirador del Postimpresionismo que valúa en \$ 100.60 un Van Gogh, desvalora sistémicamente lo que había valorado intrínsecamente: $S_{100.60}^I$. En otros ejemplos como los del fanatismo: S_{100}^I y el fetichismo: E_{100}^I se nota claramente una perversión de valores, como sucede en todos los casos que se hace una valoración positiva de algo negativo, o sea un "sub-super". El cálculo axiológico descubre el verdadero mal: los disvalores propuestos como valores.

Las composiciones terciarias serían:

$(I^I)I$, $(I^I)E$, $(I^I)S$

$(I^E)I$, $(I^E)E$, $(I^E)S$

$(I^S)I$, $(I^S)E$, $(I^S)S$

$(E^I)I$, $(E^I)E$, $(E^I)S$

$(E^E)I$, $(E^E)E$, $(E^E)S$

$(E^S)I$, $(E^S)E$, $(E^S)S$

$(S^I)I$, $(S^I)E$, $(S^I)S$

$(S^E)I$, $(S^E)E$, $(S^E)S$

$(S^S)I$, $(S^S)E$, $(S^S)S$

y del mismo modo, obtendríamos 21 transposiciones.

1) aplicaciones axiológicas.- Cada valor puede ser aplicado a un mismo campo fenoménico y, de tal aplicación de las diferentes dimensiones valorativas, desarrollando un sistema, surgirán las diversas ciencias axiológicas. Si el valor intrínseco es aplicado a Dios, el ente más rico en propiedades, el valor de los valores, tendremos la mística; si le aplicamos el valor extrínseco, haremos un estudio comparado de las religiones; y si nos referimos al valor sistémico, resultará la teología.- Aplicando el valor intrínseco a la persona individual, tendremos la Ética; el valor extrínseco nos da la Psicología, y el sistémico, la Fisiología.- Aplicando las dimensiones del valor, en el mismo orden, a grupos de personas, tendremos la Ética Social, la Sociología y el Derecho de Personas. En el campo de las cosas individuales, nos resultaría la Estética, la Economía y la Tecnología Industrial.

Podríamos seguir aplicando las dimensiones valorativas a conceptos, palabras espacio, tiempo, etc., pero ejemplifiquemos mejor la relación que puede existir entre las ciencias axiológicas, v. gr., la Ética con la Estética. Cuando juzgamos a una persona por su hermosura exterior simplemente, la desvaloramos como persona, pues la estamos viendo al nivel de "cosa". Aunque hayamos aplicado valores intrínsecos en ambos casos, es obvio el valor infinitamente superior de una persona con respecto a una cosa. La diferencia se aprecia claramente cuando usamos

las fórmulas axiológicas: $I^I - E^I$.

Mayor aún será la diferencia entre Ética y Economía: la madre que vende a su su bebé, la venta de esclavos, o la venta del amor en la prostitución.

Aplicando las dimensiones valorativas al "trabajo", el valor sistémico nos dará un "homo economicus"; el extrínseco, un "homo socialis" y el intrínseco un "homo moralis". Y ya se puede hablar de que es una realidad, que al concederle al trabajador - como si no fuera de estricta justicia - una personalidad humana, un valor infinito, viéndolo no como una máquina o un miembro de una clase, sube el mismo rendimiento económico.

3. COMO FORMALIZAR EL CAMPO DE LA EDUCACION.

Es evidente que el fenómeno educativo cae dentro del mundo de los valores y no dentro del de los hechos. Porque no se trata de detallar simplemente la experiencia de los acontecimientos, espacio-temporales, sino de detallar el sentido o significado de esos acontecimientos.

En toda la literatura pedagógica, observamos un claro sentido antropológico. No es un objeto inanimado del que trata la educación, sino un sujeto que, lejos de obedecer las leyes inmutables, está dotado de libertad, es realizador de valores, consciente de su propio ser, capaz de perfeccionarse, sorprendente siempre en el modo como individualmente se va realizando a sí mismo. Si consideráramos de otra manera al sujeto de la educación, no habría Ciencia de la Educación posible, porque ante el determinismo no puede darse un planteamiento educativo.

Dejando sentada esta primera diferenciación de campos, nuestra tarea será la de efectuar en el campo del valor, lo que Galileo hizo en el campo de los hechos: aplicar una nueva concepción al concepto aristotélico de movimiento, usando las matemáticas como marco de referencia. Al darle a "movimiento" la comprensión de un concepto sintético, los fenómenos de movimiento no sufrieron ninguna alteración, pero pudieron ser ordenados sistemáticamente.

Lo mismo se tendrá que hacer con el concepto "educación". Disponemos de un sinnúmero de definiciones analíticas, serie infinita de conceptos concatenados, abstracciones basadas en la intuición y carentes de especificidad. Habrá que hacer el viraje formal y dar a "educación" una comprensión sintética, usando el potente instrumento de la Axiología formal. Así se lograría el nivel formal - que, al combinarse con el nivel fenoménico, resultado de una serie de observaciones, nos daría el nivel científico.

La necesidad de poder explicar minuciosamente la realidad educativa, es la que nos lleva a buscar ese concepto sintético de "educación". Pero recordemos que solamente la teoría y la observación unidas constituyen la ciencia. Porque siempre existe el peligro de los extremos: o perderse en especulaciones in fructuosas o sumirse en un caos de experiencias ineficaces. El alcance de este futuro sistema formal debe ser tanto sistemático como empírico.

Siguiendo a Hempel, hemos de empezar por un análisis empírico del hecho educativo, para luego analizar el concepto y desembocar en la construcción del sistema que no será de ningún modo explicativo sino aplicativo. La gráfica -- metáfora del "faro" se adaptaría a nuestro tema del siguiente modo: del fondo del mar -- bastante agitado por cierto -- de la problemática educativa, se extraerán ciertos materiales los cuales basarán el verdadero conocimiento. Hay que notar que es del fondo de donde se sacan dichos materiales; que es necesario bucear en las profundidades ya que no se hayan flotando en la superficie. -- Encontrar el meollo de un fenómeno requiere profundidad y dedicación y no la -- facilidad superficial de extender la mano y capturar el brillo de la espuma -- que se nos escurriría por entre los dedos, impidiéndonos construir nuestro an siado edificio.

El segundo paso será seleccionar ciertos materiales por medio de la Exposición, porque no todos se relacionarán con el problema. Después vendrá la construcción del faro que aprisionará la esencia del problema y, coronando luminosamente la obra, el axioma, como el reflector, esparcirá su luz en el sistema -- e iluminará zonas antes invisibles, dada la oscuridad original.

El sistema exige una verificación experimental que, si es coincidente, se convierte en una demostración de hecho, pero si fuera contradictoria, obligaría a una nueva invención

La unión de la teoría y la práctica, del orden ideal y el empírico, no implica confusión. De cierta manera en la metodología educativa, como que el orden ideal contiene al empírico, que viene a ser subordinado y realizador del primero. Por ejemplo, si teóricamente determinamos el papel de la libertad en la educación y el lugar que ocupa en la metodología educativa entre otros atributos humanos, empíricamente habríamos de inventar los procedimientos particulares de la educación de la libertad que requerirían después una posterior comprobación.

CAPITULO SEGUNDO

DESCRIPCION.

1. TIPOS DE EDUCACION.

Partir de la realidad viva para sistematizarla y luego regresar a ella enriquecidos, es nuestro propósito y la realidad de la educación no está en los libros ni en los congresos ni en los decretos, sino en el centro educativo, en la familia, en la sociedad. Porque "educar" no es reunirse para educar... Los centros debieran ser los auténticos laboratorios de la educación" (11-1467). Esto es, la educación se vive; trasciende la letra y penetra en la vida personal y social del hombre.

Sólo que nos encontramos con una primera dificultad: la inmensa variedad de realidades educativas. Para seguir con la imagen del "Faro", nuestro bucear las profundidades del mar educativo nos podría acarrear el peligro de extasiarnos ante la infinitud de paisajes submarinos, diversos niveles, diferente flora y fauna e inmensa variedad de rocas y arenas. La realidad educativa griega no es igual a la azteca ni la hace cincuenta años igual a la de nuestros días. Nisiquiera dentro de la República y más aún, dentro del D. F., observamos una unidad absoluta. Cada familia, cada centro educativo presenta características propias. Ciertamente existe un denominador común que analizaremos a su tiempo, pero la realidad, a primera vista, podría desconcertar.

Se ha dicho que no existe educación sino "tipos de educación" y en cierto sentido existe una razón para afirmarlo así y dar una explicación a la variedad de nuestras observaciones. Porque, profundizando un poco, es fácil descubrir una ideología determinada o un punto de vista o hasta una escuela filosófica detrás de cada tipo diferente de educación.

El concepto que se tenga del hombre, del mundo y de la vida es el que decididamente está determinando el tipo de educación de que se trate. Toda Pedagogía reposa en un conjunto de ideas sobre la naturaleza profunda del hombre y su destino; es decir, más que una experiencia común a todos, la educación depende de concepciones filosóficas e incluso religiosas, políticas, morales, etc.

Existen manuales de Pedagogía llenos de esfuerzos infructuosos para abarcar todo el dominio de la filosofía asumiendo el derecho y aún el deber de que el --

maestro resuelva en asuntos que trascienden de su autoridad. Pero no es a él -- a quien corresponde decidir (Findlay). No es posible para la Pedagogía, el adoptar una posición un tanto crítica frente a los grandes problemas del hombre y de la vida. Se limita a aceptar conclusiones que la filosofía le dé y luego adopta una actitud crítica sobre las deducciones pedagógicas para examinar su congruencia con los principios filosóficos. Luego existen tantas pedagogías deductivas como sistemas filosóficos. Cada concepción del hombre ofrece a la educación un ideal ya formulado de formación humana. Las concepciones del hombre y del mundo están incorporadas interiormente a la educación y desde dentro de ella determinan el comportamiento del educando en la actividad educativa; condicionan la relación educativa, motivos y propósitos de la educación.

— Por ejemplo, al naturalismo le parece que entre el hombre y el animal sólo hay una diferencia de grado; el único método pedagógico aplicable en este caso es el de la observación y experimentación, ya que la Naturaleza es la gran educadora (Spencer). En cambio el Sociologismo, al no concederle valor al individuo -- ya que sólo vale en cuanto está integrado en una sociedad -- considera a la sociedad y no a la naturaleza como la gran educadora y la única que puede fijar normas y niveles de educación. El Nacionalismo, por otro lado, va más allá y -- concede la prioridad sobre la personalidad a la nación y al estado. El estado y no la razón es el que da al hombre su valor. Otras doctrinas subordinan la conducta individual y social a fines espirituales y a la unidad sustancial del hombre. En fin, cada concepción del hombre lleva a un tipo de educación claramente diferente. F. de Hovre cita, además de estas concepciones, al politicismo -- para quien el hombre es un ciudadano --, el intelectualismo -- que lo considera una máquina que piensa --, para el voluntarismo -- es un ser que obra --, para el monismo -- un momento en el proceso cósmico; en cambio el individualismo considera al hombre como norma de todo cuanto existe.

Naturalmente que del concepto de hombre que se tenga dependen los fines de la educación. No perseguirán las mismas metas un tipo de educación intelectualista, que polarizará al sujeto hacia el aprendizaje científico por ejemplo, y otro tipo de educación integral que se preocupara por la libertad responsable -- de cada educando.

En la Pedagogía sólo se puede construir con la aceptación de un sistema de principios que solucionen los problemas del hombre.

Una experiencia de lo anterior nos la da John Dewey al llevar a la práctica educativa su lema de "learning by doing". Con esto no hace sino manifestar vital

mente una consecuencia de su filosofía pragmatista.

Queda claro el por qué se habla de tipos de educación; sin embargo es de — advertirse que la ciencia de la educación no puede constituirse a base de des— cribir los tipos de educación como pretendió el positivismo y el historicismo de fines del siglo XIX, sino que ha de trascender la descripción buscando sentar las verdaderas bases del sistema.

2. SIGNIFICADO VULGAR Y ETIMOLOGICO DE EDUCACION.

La apreciación común y corriente extendida en el lenguaje cotidiano, es — un tanto superficial pero no del todo errónea. Se habla de educación como de una cualidad adquirida, por la que una persona adapta sus modales a determinadas — costumbres sociales; es sólo el resultado de un refinamiento de formas superfi— ciales de convivencia que evita choques y roces en las relaciones humanas. En — otras palabras, la relación entre educación, urbanidad y cortesía, es tan estre— cha, que esos términos podrían ser fácilmente convertibles entre sí. Se le llama una persona educada a la que sabe comportarse cortesmente y con toda urbanidad. Etimológicamente, los términos "cortesía" y "urbanidad" nos llevarían a pensar en la Corte o en la urbe, y entonces el concepto de educación se vería reducido a — cierto significado aristocrático, selectivo. Pero en la realidad no ocurre así, — porque el término educación no reconoce barreras clasistas: tan lo usa el bur— gués como el proletario. Ambos llaman "mal educado" al descortés y grosero.

Así, el influjo externo es lo que cuenta: la influencia difusa que ejerce — en el hombre el trato social, o la influencia más sistemática de los estableci— mientos educativos.

Deben notarse las dos diferentes características que hemos apuntado: la edu— cación se concibe aquí como resultado y comportamiento. Un "niño bien educado" o un "hombre educado", pueden hacer referencia a su comportamiento cortés y refi— nado, que a su vez ha sido producto de un proceso de aceptación de las normas — sociales. Importaría poco el calificativo "educado" con el que señalamos a aquel niño o a este hombre, que en su interior fueran caprichosos o salvajes.

En cambio, etimológicamente, "educar" es conducir, llevar a un hombre de un estado a otro. Pero también es "sacar de", "extraer" algo de dentro del hombre. No es pues un resultado, sino un proceso, un movimiento, una operación, una acti— vidad que hace referencia no ya a la superficialidad, sino al interior del hom— bre, del que van a brotar determinadas formas de vida. Etimológicamente, educa—

ción es desenvolvimiento interior.

La significación etimológica enriquece considerablemente a la vulgar, pero ninguna satisface plenamente por sí sola. John Dewey une estos dos aspectos en su definición de educación: "Educación es el proceso de rehacer experiencias — dando un valor socializado más alto conforme se incrementa la experiencia personal y dándole al individuo mejor control de sus propios poderes".

Tomar en cuenta sólo uno de estos aspectos, originaría corrientes pedagógicas fragmentarias, ya que hay algo de verdad en cada una de ellas. La concepción etimológica hace hincapié en lo individual del proceso educativo; la significación vulgar lleva más bien a una noción sociológica. Ambas representan una modificación de la persona, modificación que no tendría sentido si no significara un perfeccionamiento, un desenvolvimiento de posibilidades, un aproximamiento del hombre a su propia finalidad.

3. ESTUDIO DE ALGUNAS DEFINICIONES DE EDUCACIÓN.

Yo pretendo de ningún modo hacer un estudio exhaustivo de las definiciones de educación. Simplemente intento destacar algunas como representativas de determinados enfoques con el fin de ponderarlas sin perder de vista que lo que buscamos es encontrar un concepto base para constituir un Sistema.

Quien define un concepto es porque de seguro ha profundizado en él. Lo que sucede con el concepto "Educación" muy especialmente, es que cada una de sus definiciones está impregnada de la cosmovisión de quien lo define. De aquí que, como veíamos antes, más habría que hablar de tipos de educación que de educación en general.

Para contrastar más los diferentes puntos de vista, agruparé estas definiciones según el enfoque predominante.

A la cabeza de los pensadores del primer grupo tenemos a Sócrates, quien — considera que el fin de la educación es "desvernecer el error y descubrir la — verdad".

Podría pensarse en una polarización intelectualista, si le damos a los tér

minos "error" y "verdad" un contenido puramente lógico. Sin embargo, es reconocida la preocupación de fúdole ética de Sócrates, que se transluce en esta definición. Su doctrina eudemonista exige la virtud como medio para alcanzar la felicidad, pero es una virtud racional, que se basa en la ciencia: sólo el sabio será feliz. Su afirmación de que no hay hombres malos sino ignorantes, subraya de tal modo el papel de la razón que parecería imposible que una voluntad débil o mal encauzada pudiera traicionar al hombre sabio.

La realidad es otra. Observamos en los hombres y en nosotros mismos visiblemente, la necesidad de educar no sólo la inteligencia sino la voluntad. Cuántas veces, ciertamente, elegimos el mal por ignorancia, y entonces damos la razón a Sócrates: en cuanto se desvanezca el error y descubramos la verdad, seremos más íntegros, más humanos y más felices. Pero cuántas veces vemos con claridad la verdad y nuestra voluntad flaquea por debilidad.

La educación de la voluntad ha de ser tan importante como la de la inteligencia. Al romperse el equilibrio se sigue una frustración del ser humano. - La frase "no puede vencer en lo grande porque no quiso vencer en lo pequeño" resume todo un método de educación de la voluntad. Actuar con espíritu deportivo, como quien intenta - en la lucha diaria de los detalles - superar una marca, lejos de pretender ganar las Olimpíadas sin el esfuerzo constante del entrenamiento cotidiano.

Ward dice que "Educar es distribuir universalmente los conocimientos exigentes", y Newman habla de la educación como "la preparación del conocimiento". Estas definiciones parecen indicarnos una visión fragmentaria del hombre. No es el desenvolvimiento integral a lo que se dirigen. La polarización intelectualista concibe la acción educativa reducida a la mera transmisión de conocimientos, de ideas, de nociones. En definitiva, esto equivaldría tanto como a hablar de un determinado tipo de educación que se redujera a la simple instrucción.

Contra esto se levantara la voz de un Montaigne: "Educación es el arte de formar hombres, no especialistas".

Antropológicamente, lo anterior implica una valoración sistemática de la persona:

I^S , "la valoración sistémica de un valor intrínseco". Al contrastar esta fórmula con la correspondiente a la valoración extrínseca: (I^E) y más aún, a la intrínseca (I^I), es fácil comprender la pobreza de una concepción educativa que mira sólo al educando en función de nuestro enciclopedismo, pero que hace a un lado la consideración de su ajuste social, de su integridad moral, etc.

En un segundo grupo estarían definiciones como las de Aldison: "Lo que la escultura es para el bloque de mármol, la educación es para el alma humana". - El enfoque extrínseco de esta definición es claro. El bloque mármoleo permanece pasivo ante la acción del escultor. Incluso la resistencia que opone el material al cincel del artista es puramente pasiva. La escultura resulta obra del escultor: el mármol sólo es la materia prima y la ha modificado sin su influencia ni colaboración. El tipo de educación resultante de una tal definición sería - por contraste con la llamada "escuela activa" - la "escuela pasiva".

Esto es más grave de lo que parece porque equivale a una despersonalización del educando: es la negación de su potencialidad de autoeducación, a la frustración de su libertad. Es olvidarse de lo que acertadamente afirma Fitzpatrick: "El ser humano es el agente de su propia educación; los maestros son elementos auxiliares". (6-49)

En cuántas ocasiones el maestro cosifica al alumno, dándole todo hecho, embutiéndole una serie de conocimientos ya elaborados, impartiendo conferencias con la rigidez y monotonía de un magnetofón. Porque es bajar al nivel de cosas el no esperar del educando una respuesta de persona. Es cosificar - exigir respuestas de máquina por muy electrónica que esta sea. El rendimiento de una máquina, cuando más, será de un cien por ciento; en cambio, en una persona, se puede esperar un rendimiento tanto mayor cuanto más fuertemente sea motivada. Es cosificar el conformarse con equis rendimiento del alumno y no exigirle una superación mayor sólo por el hecho de descollar entre sus compañeros. Hay que exigir individualmente, poner obstáculos y orientar para vencerlos, pero también educar para el fracaso. Cuando un obstáculo no haya sido salvado, hay que hacer comprender que no fracasa más que el que se considera vencido. En realidad se adquiere experiencia, y se hacen nuevos intentos contando con nuevas luces. De lo contrario, tendremos adultos inmaduros o amargados, porque en la vida fracasan tanto los que nunca recibieron un golpe y al primero que les da la vida se desmoronan, como los que han recibido demasiados.

sin tener la sabiduría de beneficiarse con ellos.

En el tercer grupo, afortunadamente, abundan las definiciones que revelan una concepción más integral del hombre. Van Dyke dice que "Educar es crear -- hombres que puedan ver claramente, imaginar vivamente, pensar correctamente y querer noblemente". Aunque esta definición hace mención sólo de algunas facultades, la cito como un ejemplo de rechazo implícito de unilateralismos.

Pestalozzi generaliza, sin comprometerse a especificar: "Educación significa desarrollar natural, progresiva y sistemáticamente todos los poderes". Lo mismo hace Rabelais, sólo que con una visión más teleológica y creativa: "El -- objetivo de la educación es la formación del hombre completo, diestro en el -- trabajo y en el ingenio".

Otras definiciones, en función a objetivos, son las de Aristóteles, Spencer y Fitzpatrick. El Estagirita dice que el fin primordial de la educación -- es "la consecución de la dicha, por medio de la virtud perfecta". Esto revela una similitud con el enfoque ético de Sócrates, aunque bien sabemos la diferencia connotativa del término "virtud" para uno y para otro. Spencer subraya la función vital de la educación: "Prepararnos para la vida en todas sus manifestaciones es la función que la educación tiene que desempeñar". Fitzpatrick -- coincide con esta idea, recalcanlo además la de la autoeducación ya citada anteriormente: "La educación es la autodirección individual de las potencias personales, a fin de reconstruir las experiencias y regenerar el espíritu para los -- supremos fines sociales y espirituales de la existencia humana, de manera que -- se realicen lo más completamente posible, dentro de su medio educativo, las -- potencialidades del individuo particular... La educación es la autodirección -- consciente de la propia experiencia mediante la utilización de la enseñanza, -- del aprendizaje, la experiencia, los libros y cualquier otro procedimiento capaz de modificar el ser humano conduciéndolo hacia la más alta finalidad vital". (6-29)

Esta última parte nos lleva de la mano a la reflexión platónica que en su brevedad contiene la riqueza de muchas definiciones: "La educación consiste en dar al cuerpo y al alma toda la perfección de que son capaces". (31-25) No -- se refiere con exclusividad a las facultades espirituales, ni desconoce la -- importancia que tiene la atención que se debe dar al cuerpo; aspira a un ideal de perfección, pero no utópico sino según la naturaleza, como lo dice dentro --

de la misma definición: "... de que son capaces".

Entre 184 definiciones de educación de una enciclopedia pedagógica (R. Flan-
co) sólo de la civilización occidental, mencionan explícitamente la perfección,
además de Platón, Kant, Froebel, Schwarz, Mill, Baldwin, Rollin, Comte, Dupan-
loup, Didon, Compayré, Alcántara García, Manjón y Vinette. Muchos otros hacen
lo mismo implícitamente o usando términos cuyo significado está incluido en el
de perfeccionamiento, como el de "Formación". De forma a lo informe o una ruz
va forma a lo ya formado, son acciones perfectivas. O sea que al hablar de educa-
ción como formación, implícitamente se indica perfección. Rollin, Herbert, ---
Sein, Curtitt, Bain, Pyle, Litre, Dupanloup, Boutroux y Richard entre otros, -
definen la educación como formación.

La noción de bien se encuentra ligada estrechamente a la de perfección. --
por hacer referencia a lo que conviene a la naturaleza de un ser. También fal-
taría considerar la concepción de la perfección con el fin de ser, en este caso,
del hombre. Todo lo que sea preparar al hombre para el cumplimiento de su tes-
tino es perfeccionarlo. Entre los autores que explícitamente hablan de que --
la educación sirve para que el hombre alcance su destino, están Lulio, Dante, -
Niemever, Winsterberg, Spencer, Nicolay y Cellier.

Lo expuesto hasta aquí ha sido un intento de analizar el hecho educativo --
con vistas a destacar un concepto clave que pudiera ser el meollo de la educac-
ción. El siguiente paso será analizar este concepto para terminar, o más --
bien comenzar con la construcción del sistema y ver qué tan aplicativo sea.

CAPITULO TERCERO.

E X P O S I C I O N .

1.- EDUCACION COMO PERFECCIONAMIENTO.

La educación es acción y efecto, puesto que supone el paso de un estado a otro. Los efectos de toda acción se manifiestan o en nuevos seres o en nuevas formas. La educación no produce un nuevo ser, no crea: transforma. Si el hombre es capaz de adquirir nuevas formas, nuevos modos de ser, se debe a que es un ser incompleto que puede ir colmando sus vacíos, completando sus posibilidades de ser, en otras palabras, perfeccionándose.

Sin embargo, la idea de perfección viene a determinar genéricamente y no específicamente a la educación, porque toda educación es perfección, pero no toda perfección es educación. Por ejemplo, la educación no es una perfección natural, instintiva. Incluso Rousseau habla de la felicidad de Soffa y Emilio como obra de un maestro, y Spencer habla de dirigir la inteligencia a fin de preparar al hombre para vivir vida completa ("Essays in Education"). La educación es un perfeccionamiento intencional, ya que parte de la voluntad del hombre.

Pero ¿qué es lo que la educación perfecciona del hombre? El ser físico del hombre o sus funciones biológicas e incluso las sensiomotoras, no competen directamente a la educación, sino en cuanto son medios o fundamentos de la actividad específicamente humana. Porque a nadie se le ocurre pensar en una labor educativa por sí misma al efectuar un cirugía plástica, corregir el metabolismo, adiestrar determinados músculos o afinar el paladar, a menos que tengan una relación directa con el perfeccionamiento de las funciones superiores del hombre.

Podríamos entender entonces por educación, el "perfeccionamiento intencional de las potencias humanas" (7-36), como se ha venido viendo cada vez más claro. Algunos filólogos sustituyen el término potencias por el de facultades, funciones, aptitudes o capacidades, según la concepción antropológica que sustentan. Dada la diversidad de las potencias o facultades, la educación activa debe ir de modo inmediato en su funcionamiento, aunque mediatamente persiga el perfeccionamiento armónico de la persona humana. La unidad de la persona humana es

una unidad compleja, en la que habrán de armonizarse varias fuentes de acción.

Santo Tomás enfoca la educación teleológicamente. Habla, de modo explícito, sólo de la educación en cuanto un fin del matrimonio: "traductio et promotio prolis usque ad perfectum statum hominis in quantum homo est, qui est virtutis status". (28-52)

Millán Fuelles, partiendo de una concepción tomista, deduce una serie de consecuencias. El fin universal, esencial de toda educación, o sea, la finalidad que define la actividad educativa, sea cualquiera el momento, condición, circunstancia, en que concretamente se realicen, es el estado perfecto del hombre en tanto que hombre. Este fin es común a todo educando, aunque sean distintas los medios que se utilicen para su realización según las circunstancias. Porque si lo que se busca es el fin esencial de la educación, el camino por el que se ha de llegar a su definición es la esencia misma del hombre.

Lo anterior no quiere decir que se eduque al hombre en general - ni se podría decir que el hombre en general existiese -; no tendría sentido pensar que la educación ha de forjar un hombre abstracto, intemporal, utópico. No obstante, se comprende que existe realmente en todo hombre lo que hace a cada uno ser un hombre. Luego la expresión "hombre en tanto hombre" significa lo que existe de común a todos sin por eso negar sus diferencias individuales. Lo común a todos es algo real puesto que se encuentra en todos, constituyendo su esencia. Pues bien, la educación pretende que no falte nada al hombre de lo que en tanto hombre le es preciso, en la medida en que su naturaleza es susceptible de perfeccionamiento y dentro de los límites fijados por su propia esencia.

Ahora bien, tenemos que distinguir dos acepciones del concepto "perfecto". Etimológicamente significa "totaliter factum" y por lo tanto, sólo es aplicable a los seres que devienen. Pero analógicamente, por extensión, se dice que algo es perfecto en la medida en que está en acto sin haber sido hecho. El primer sentido, en cuanto supone un proceso, es el que conviene a la educación. Una cosa será perfecta en cuanto haya pasado de la potencia al acto; "perfecto" en este sentido, es el fin de una actividad, de un cierto hacer, que para el hombre es un hacerse.

Así hemos visto que la educación, en cuanto perfeccionamiento del hombre,

es un proceso individual que parte de la interioridad de la persona. En cuanto a lo social - característica destacada por la significación vulgar de la educación - aunque es indispensable, no es lo primario, sino más bien un resultado o una manifestación del proceso individual.

2.- "PERFECCION" SEGUN LA AXIOLOGIA FORMAL.

Las raíces metafísicas del concepto "perfección" nos llevan a hablar de los trascendentales. Ya los griegos se habían preocupado de las nociones de unidad, verdad, bondad. Los escolásticos llegan a profundizar en esta misma preocupación. Distinguen hasta siete trascendentales: ente, cosa, algo, uno, verdadero, bueno y bello.

Al considerar especialmente la existencialidad del ser, su riqueza y perspectivas, continuando con las bases de la experiencia y de la abstracción, podemos ampliar nuestro concepto de "ente". Pero surge una dificultad: al ente no se le puede agregar nada, ya que todo lo que se le añadiera sería ente a su vez. Sin embargo, podemos hablar de adición cuando se trata de un modo del mismo ente, no comprendido en su concepto. Si este modo es particular, obtendremos las categorías, y si es un modo general, explicitaremos los trascendentales.

Se puede hablar, dentro de los trascendentales, de dos modos: en cuanto convenientes a todo ser considerado en sí mismo (res, unum), o bien, considerado en orden a otros (aliquid, verum, bonum). Los filósofos modernos agregan "pulchrum" que, bajo cierto punto de vista, expresa también un aspecto general del ente.

Ahora bien, la propiedad trascendente debe distinguirse conceptualmente del ente, puesto que es un atributo universal ligado al ente como su esencia, sin ser sinónimo de éste, pero siendo co-extensivo con la realidad misma.

Cada propiedad trascendental puede ser predicado intercambiable con el sujeto, quedando el resto igual. Por ejemplo: todo lo que es algo es bueno, es ente, es real, uno y verdadero; o bien, todo lo que es verdadero es ente, algo, real, uno y bueno. En esto no hay prioridad, debido a la naturaleza que expresan dichas propiedades: hay una identidad de todas con el ente, no constituyen realidades verdaderamente distintas del ser. Su diversidad es lógica, racional.

nado que no expresan el mismo concepto cuando se dice "bueno" y "verdadero"; tampoco es tautología decir "ente real". Así, la propiedad trascendental no añade nada - sólo un aspecto lógico que es una distinción de razón - aunque nos dé una información real al explicarnos una fase del ser implícita en su concepto. (3-115)

"Los conceptos que las propiedades trascendentales expresan, están contenidos en acto en el concepto de ente" (10-120). Para llegar a esta afirmación hay que tomar en cuenta que nos basamos en una distinción de razón, no real, puesto que nos referimos a diversidades intelectuales. Esta distinción es razonada, puesto que tiene un fundamento en la realidad, en el objeto conocido, además del sujeto cognoscente. Por tanto, las propiedades trascendentales son reales, formalmente identificadas con el ente, y las relaciones que añaden sólo son de razón. Expresado de otro modo, la propiedad trascendental es "el algo real que fundamenta un añadido de razón...", o el fundamento real de lo que añade la razón" (Id.) Este fundamento es el ente mismo, con el que las propiedades se identifican "in re".

Utilizando un estudio del Dr. Hartman sobre este tema, podríamos resumir como sigue:

Los trascendentales son:

- determinaciones del Ser que se siguen de su esencia;
- propiedades o atributos del Ser que trascienden los modos específicos y genéricos del Ser;
- aspectos bajo los cuales aprehendemos el Ser, coexistentes y coextensivos con el Ser, puesto que cada trascendental denota todo;
- predicados contenidos en la intención del Ser y vinculados en el concepto "Ser".

De lo anterior se saca como consecuencia que:

- la diferencia entre los trascendentales es sólo connotativa;
- la atribución de un trascendental al sujeto no le agrega algo real, si no solamente algo lógico, pero a la vez da una información real sobre un aspecto no explícito del concepto Ser.

Pasemos ahora a profundizar en uno de los trascendentales: el Bien. El "Cum ens est bonum" tomista, equivale al "Inquantum sumus, boni sumus" agustiniano. Incluso, de la definición aristotélica del Bien como "lo que todos desean", se sigue que es deseable una cosa en cuanto es perfecta y es perfec-

ta en cuanto está en acto.

Al relacionar los dos conceptos, el de "Eier" y el de "Perfección", Sto. Tomás en ocasiones parece un poco confuso: "Toda bondad y perfección advienen a una cosa en cuanto es"; "Cada quien desea su perfección como el bien propio"; "Naturalmente, el bien de cada uno es su acto y su perfección"; "La perfección de cada ser es su propia bondad". Sin embargo, nos encontramos otras frases más claras: "...el modo de su grado en el ser marca el modo de su perfección"; "En cualquier género de perfección existe, en grado perfectísimo, algo que mide todas las perfecciones que caen bajo este género. (34-182/185)

El Dr. Hartman hace un análisis de estas cuestiones ontológicas, con la posibilidad de expresarlas en diversas formas, además de sus propios términos metafísicos. En un vocabulario ontológico, "la cosa es buena si es lo que es y en el grado en que es lo que es. La expresión metafísica para esto es "perfección". La cosa es buena en el grado de su perfección. Cada cosa tiene su propio orden de perfección."

Lo bueno del caballo no es lo mismo que lo bueno del pan, y lo bueno de un caballo de carreras no es lo mismo que lo bueno de un caballo de tiro". -- (13-162)

Usando los términos de la filosofía axiológica moderna, esto significa - que la cosa es buena si tiene las propiedades hacedoras de lo bueno; teleológicamente, quiere decir que la cosa es buena si cumple su propósito; epistémicamente, si tiene sus propiedades esenciales. En cambio, lógicamente hablando - y estos términos son los que utiliza la Axiología Formal - una cosa es buena si cumple la intensidad de su concepto.

"La noción de perfección específica - continúa el Dr. Hartman - está referida en la perfección de un ser absoluto que no carece de nada y tiene la abundancia de todas las propiedades. Un caballo perfecto, un hombre perfecto, son absolutamente buenos en su orden. Son valores particulares, pero no el Valor absoluto de la totalidad de todo Ser. Las propiedades de este Ser - absoluto son los trascendentales y se desprenden lógicamente de su naturaleza". (13-163) Este reflexión nos lleva de la mano a aclarar axiológicamente, con toda exactitud, la diferencia entre "bueno" y "perfecto".

El bien trascendental atribuye al Ser un modelo de comparación para la perfección de todas las cosas. Todas las cosas son buenas en su ser particular; y son perfectas en el grado en que su ser realiza la perfección del Ser. La afirmación "Omne ens est bonum" significa la bondad de todo ser en tanto que cumple su propia naturaleza, pero su grado de perfección está en la medida en que realice la naturaleza del Ser mismo. Dicho de otro modo, el modelo para la bondad de una cosa es su propio ser; y el modelo para la perfección es el Ser.

El ser es extensionalmente la totalidad de todos los seres; intensionalmente, es la totalidad de todas las propiedades consistentemente pensables. Es aquello de que nada más rico en propiedades puede ser pensado. Luego la bondad del ser es la propiedad secundaria definida por esta totalidad. Expresado de otra manera, Bien es una propiedad del conjunto de propiedades que definen Ser. Naturalmente no nos estaremos refiriendo a una bondad moral sino al bien axiológico. Entonces, el Bien como trascendental es la propiedad de segundo orden de la máxima intensión posible; en cambio el Bien como una propiedad no-natural, es la propiedad de segundo orden de cualquier intensión.

Jerárquicamente, el Bien trascendental o perfección, está en la cúspide de un orden de bienes como propiedades no-naturales, ya que cualquier bien no-natural es una subdivisión del Bien trascendental, por ser la propiedad secundaria de cualquier intensión y no de la máxima intensión. Del mismo modo que hay una jerarquía de intensiones según la riqueza de contenidos intensionales, así hay también una jerarquía de los predicados secundarios correspondientes, o sea, de la Bondad.

Aplicando lo anterior al fenómeno educativo, si educar es perfeccionar el hombre, la educación estará en razón directa con el grado en el que el hombre realice la perfección del Ser. No se trata solamente de que el hombre cumpla con su propia naturaleza: el modelo para la perfección axiológica es el Ser.

S E G U N D A P A R T E

CAPITULO CUARTO.

CONSTRUCCION.

1.- EL VALOR INTRINSECO DEL HOMBRE.

Podemos concluir de lo anterior que la educación es un fenómeno que tiene al hombre como objeto material y su propio perfeccionamiento como objeto formal. Hemos llegado a esta conclusión, partiendo de un análisis empírico del hecho educativo. Después de seleccionar datos significativos de este análisis, se profundizó en el concepto de "perfección". Ahora nos toca abordar lo más delicado del proceso, que será la construcción del Sistema.

Recordando el símil del faro - que se ha venido repitiendo de tanto en tanto, como un leit motiv, en este trabajo - el axioma al que lleguemos deberá iluminar el sistema, clarificar y poner en su sitio lo que parecía informe y caótico, y esparcir su luz por zonas invisibles anteriormente.

Siguiendo la Axiología Formal, el hombre tiene un valor intrínseco (I), - infinito, de cardinalidad \aleph_1 , por tener un número infinito de propiedades continuas. Pero ¿por qué el hombre no tiene un valor sistémico o extrínseco? De otra manera, ¿en qué se basa el valor intrínseco del hombre?

Cualquiera reconoce que el hombre es superior a una piedra (E), por valio se que esta sea, o a un número (S), por elevado que este sea. Razones que certifiquen esto, las hay de muchas clases, desde las del sentido común, hasta las filosóficas y científicas. Veamos como lo prueba la Axiología Formal.

A. PRUEBAS DEL VALOR INTRINSECO DEL HOMBRE.

El Dr. Robert S. Hartman, en un trabajo presentado en el Sexto Congreso Interamericano de Filosofía, celebrado en Buenos Aires el año de 1959, propone "Cuatro Pruebas Axiológicas del Valor Infinito del Hombre". Estas pruebas se fundan en dos teoremas de la Matemática Transfinita de Cantor, aplicados a la Axiología y en un axioma ya expuesto anteriormente, de la propia Axiología Formal:

1.- Todo conjunto o colección de objetos materiales es, a lo sumo, denumerable

mente infinito, esto es, puede ser puesto, cuando más, en la correspondencia de uno a uno con la serie de números racionales. La cardinalidad de esta serie, es de H_0 .

2. $H_0 \times_0 = H_1$

3. El valor de una cosa es el cumplimiento de las propiedades de la misma.

Las "cuatro pruebas" llegan a una misma conclusión: el valor infinito del hombre. Difieren en su punto de partida, según sea la definición del concepto "hombre" de la que se trate. Se asumen cuatro definiciones que, según el enfoque especial de cada una de ellas, entrarían en un marco epistemológico, lógico, ontológico o teleológico.

a) PRUEBA EPISTEMOLOGICA.

Partiendo de esta definición: "El hombre es un ser racional", se sigue: -

1o. Entendemos por "racional" la capacidad de combinar conceptos con objetos. Esta capacidad es la que nos abre camino por el mundo, permitiendo que nos lo representemos a nosotros mismos, o sea, nombrando cada uno de los objetos naturales y no sólo eso, sino también interrelacionando estos mismos nombres.

La consecuencia de lo anterior es que un hombre, para ser hombre, — ha de cumplir con esta comprensión de ser "racional", o sea, de "combinar conceptos con objetos". Y esta será la medida de su valor como hombre.

2o. Si a cada uno de estos conceptos que se combinan con objetos les llamamos "pensamiento", podemos formular nuevamente nuestra definición, diciendo: "el "hombre" es el que "piensa pensamientos".

Para que esta comprensión nos sirva de medida, tenemos que analizarla en sus partes que la integran — lo mismo que haríamos con un metro al dividirlo en centímetros —. Sólo que en este caso no es un número finito de partes, como lo serían los 100 centímetros, ni uno más ni uno menos. El conjunto de pensamientos lo forman las secciones de pensamientos que el hombre deberá ser capaz de pensar, a fin de ser hombre.

3o. La comprensión de hombre, más elaborada, sería: "Hombre es el que piensa el pensamiento a y el pensamiento t y el pensamiento u etc.

Si cada pensamiento es el nombre de una cosa, el número de pensamientos que el hombre debe ser capaz de pensar a fin de ser un hombre, - deberá corresponder al número de cosas.

40. De acuerdo con un teorema de la Matemática Transfinita, todo conjunto o colección de objetos materiales es, a lo sumo, denumerablemente infinito. La cardinalidad de esta serie es \aleph_0 .

También podríamos agregar al conjunto de nombres de cosas materiales, los nombres de conjuntos lógicos y de conjuntos de tales conjuntos, etc., pues todos estos conjuntos serán a su vez definidos y, - por lo tanto, denumerables.

50. Así, el "hombre" tiene por comprensión un conjunto de predicados infinitamente denumerables, o sea que el hombre es esencialmente, por definición, una infinitud denumerable y la cardinalidad de su valor - como cumplimiento de esta definición - es \aleph_0 .

60. Pero las simples secciones de pensamiento no agotan la definición de hombre, puesto que cada una de esas secciones: s, t, u, etc., deberán a su vez, ser pensadas.

Extensionalmente, cada una de las \aleph_0 secciones de pensamiento puede ser pensada, esto es, puede pensarse que están siendo pensadas; y en todos pensamientos, a su vez, pueden pensarse que están siendo pensados y así sucesivamente, ad infinitum. Por tanto, hay \aleph_0 secciones de pensamientos que pueden ser pensadas en \aleph_0 niveles de pensamiento, o sea en $\aleph_0^{\aleph_0}$ modos.

70. Según el segundo teorema, $\aleph_0^{\aleph_0} = \aleph_1$

80. Conclusión: el "hombre" como "ser racional" es una infinitud de cardinalidad \aleph_1 , o sea, un continuo de pensamientos. Dicho de otra manera, es una Gestalt espiritual.

b) PRUEBA LÓGICA.

Si partimos de la definición de "hombre" como "el ser que tiene la definición de sí mismo es sí mismo", se sigue:

10. El hombre es un ser que puede referirse a sí mismo como a un "yo". "Yo" no lo puede decir ningún animal ni ninguna planta; tampoco una mesa sabe que es mesa, pero yo sí sé que soy yo. No sería capaz de saber que soy yo si no fuera capaz de reflexionar sobre mí mismo, de volverme sobre mí yo.

H. Arrella nos dice que esta conciencia de su mismidad, de ser él mismo, es lo que fundamenta la personalidad del hombre.

20. Además, puedo reflexionar sobre mi reflexión de mí misma y sobre la reflexión de mi reflexión de mí misma, y de esta manera, ad infinitum. Cada una de esas reflexiones es una sección definida de pensamiento, por lo que es denumerable.

30. Luego la sucesión total de mis reflexiones sobre mí misma es una serie denumerablemente infinita que tiene la cardinalidad K_0 .

40. Pero el pensador que piensa no es una parte integrante del conjunto de pensamientos pensados por él. Sus pensamientos nunca cubrirán la totalidad de sí mismo, pues siempre restará el yo que produce el pensamiento.

Según el axioma de la teoría de los tipos, lo que envuelve al todo de una colección no forma parte de la colección misma.

50. Luego, si el pensador no es parte de sus auto-reflexiones, está en un orden lógico más alto que la colección misma.

60. Conclusión: si el conjunto de auto-reflexiones tiene la cardinalidad K_0 el hombre que las piensa tiene la cardinalidad de un continuo K_1 y alcanza, por tanto, el valor infinito de una Gestalt.

c) PRUEBA ONTOLÓGICA

Partiendo de la definición renacentista de "hombre": "El hombre es el espejo de todas las cosas", se sigue:

10. El hombre no es una parte de la totalidad de las cosas sino que las "envuelve a todas ellas".

20. El hombre cumple consigo mismo al "apropiarse de toda parte de la -

creación que él desea", y en esto reside su valor.

3o. La totalidad de las cosas y de sus propiedades es de una cardinalidad K_0 .

4o. El hombre, que refleja esa totalidad, es de un orden lógico más alto que tal totalidad, por lo que es de cardinalidad K_1 .

5o. Conclusión: El valor de un hombre es el de un continuo no denumerable. Es una Gestalt espiritual.

d) PRUEBA TELEOLÓGICA.

Si partimos de la definición de "hombre" que Abraham Maslow sostiene, "El hombre es el ser que se autorrealiza" (Søren Kierkegaard, en su definición ética del hombre, habla de la "transparencia" de su "teleológica autodeterminación"), se sigue:

1o. El "yo" es un fin.

Se observa una diferencia esencial entre los seres de la naturaleza y el hombre. Los primeros no tienen una finalidad personal; el hombre sí y por ello, con sus acciones, crea historia. El hombre se realiza a sí mismo en el actuar, manifestándose como un "yo". Su auto-reflexión es acción, porque el yo es dinámico; su autoconocimiento es procesal. El "yo" es a la vez el yo concreto, realizado, y el yo ideal a realizar por lo que el "yo" es un "fin", una "tarea", una "elección de sí mismo".

El ideal es como la imagen a la cual debe conformarse pero que posee él mismo, puesto que es él mismo. "Sólo dentro de sí tiene el individuo la meta en pos de la cual debe esforzarse y, con todo, él tiene su meta fuera de sí, en tanto que se esfuerza en su logro" (17-53).

2o. Cada uno de los momentos de auto-realización del hombre, es un momento de su vida.

H. Arnella afirma: "El "yo" de un niño es muy limitado y lleno de inferencias porque se ha ejercitado poco en la actuación. El -

"yo" del adulto tiene tras de sí toda una vida llena de obras que le constituyen en su mismidad... Por otra parte, la actuación del "yo" no se ha llevado al cabo sólo a partir de las circunstancias que le rodearon en la vida (si así fuera no habría diferencia entre la vida humana y la animal); la actuación de un "yo" es el producto de la conjunción de unas circunstancias concretas con una personalidad que las ha encauzado hacia la realización de obras conformes con su propia estructura y capacidad". (1-37)

Por su parte, J. Kirau dice: "Mi personalidad no es algo hecho y -- derecho. No soy lo que soy. Soy lo que llevo a ser. No es mi ser algo completo y acabado sino eterna perplejidad, lucha y conquista, consagración y entrega, proyecto y trayectoria". (35-19)

30. Este proceso es una serie de cardinalidad K_0 , porque es una serie -- determinada, enumerable, de momentos.

40. Pero el que elige y llega a ser la totalidad de esos momentos, se -- encuentra en un orden lógico más alto.

50. Conclusión: El hombre tiene una cardinalidad K_1 ; su valor es infinito; es una Gestalt espiritual.

B. VALOR MÁXIMO DEL HOMBRE.

Cada una de las pruebas axiológicas concluye en el valor intrínseco, infinito del hombre, expresado por la cardinalidad K_1 . Resumiendo, se ha considerado al hombre como un continuo de:

- a) conceptos,
- b) auto-reflexiones,
- c) existencias,
- d) momentos.

O sea, es una Gestalt espiritual.

Surge ahora una pregunta: ¿cuál sería la cardinalidad de un conjunto de -- tales continuos? De otra manera, ¿qué cardinalidad tendría la persona humana -- que fuera un conjunto de cuatro diferentes continuos por lo menos?

La respuesta a tal pregunta dependerá del grado de integración o armoniza

ción interior de la persona.

De acuerdo con las cuatro definiciones citadas, la persona humana nunca tendrá una cardinalidad inferior a K_1 , puesto que tiene la capacidad de realizar cualesquiera de aquellas cuatro definiciones. Pero en cambio, si puede realizar la cardinalidad K_2 . Porque si definimos la "armonía interior" como la realización de la totalidad de los subconjuntos de todos y cada uno de sus cuatro subconjuntos definicionales, se alcanzaría la cardinalidad K_2 , puesto que $2^{2^4} - 1 = K_2$. Esta cardinalidad no cambiaría aunque hubiera, no solamente cuatro conjuntos definicionales, sino K_0 , o hasta un continuo \aleph_1 de ellos, --

$$2^{K_0} \times K_0 = K_2 \\ 2^{K_1} \times K_1 = K_2$$

C. VALOR DE LA SOCIEDAD.

Se ha hablado mucho de que nuestra época está pasando por una crisis del hombre; otros hablan más bien de una crisis de la sociedad; unos terceros hablar de la crisis social del hombre. Quizá el planteamiento del problema, oponiendo posturas individualistas a posturas socialistas sea erróneo. Tan criticable es un individualismo que no haga el menor caso a la sociedad, como el socialismo que menosprecie al individuo. Lo que sobra en nuestra época es sociedad masiva y lo que nos falta es una sociedad integral. La solución está en una síntesis, en una doble dimensión, que uniera individuo y sociedad, esclareciendo los deberes y derechos de ambos.

La Axiología Formal pone en claro cuál es la relación entre una sociedad y sus componentes.

Podemos considerar a la sociedad humana extensional y comprensionalmente. Si la consideramos según su extensión, o sea como el conjunto de todos los hombres, podemos adoptar una de estas dos posturas: o el número de seres humanos es finito o es potencialmente infinito a lo largo de los años. Si se opta por esta última, tendríamos que considerar el tiempo del hombre más bien dentro del universo que sobre la Tierra, ya que, si el Sistema Solar durara de diez a veinte billones de años, el tiempo del hombre sobre la Tierra sería limitado. Si pensamos en una sociedad terrestre con un número finito de individuos humanos (n), su cardinalidad es la del propio individuo humano, o sea K_1 , puesto que $K_1 \times n = K_1$.

Pero aunque pensáramos en una sociedad humana con un número de individuos humanos potencialmente infinito, o de hecho realmente infinito, la cardinalidad de esa total sociedad humana cósmica no sería mayor que la de una sola persona, o sea X_1 , ya que $X_1 \times X_1 = X_1$.

No obstante, también habría que pensar en qué valor tendría una sociedad en la que una o muchas personas hubieran alcanzado la cardinalidad X_2 . La respuesta es igual al caso anterior: la cardinalidad de una sociedad humana en la que se hubiera desarrollado una sola persona hasta alcanzar X_2 , es X_2 .

Por otra parte, si consideramos a la sociedad humana comprensionalmente, esto es, como el conjunto de sus armónicas interrelaciones, puede, a lo más, alcanzar una cardinalidad X_2 . O sea que una sociedad totalmente armónica, sin importar de cuántos seres está compuesta, poseería la cardinalidad de una persona humana plenamente realizada o actualizada. Ahora bien, sería muy cuestionable pensar en una sociedad humana que pudiera alcanzar la cardinalidad X_2 si estuviera formada solamente por individuos de cardinalidad X_1 , puesto que esto supondría un ajuste perfecto de los individuos hasta llegar a una complementación mutua de una manera perfecta, sin resquicios ni sobreposiciones. Platón mismo consideró esto más bien como un ideal que como una posibilidad.

Sería más factible pensar en que la sociedad alcanzara una cardinalidad X_2 si hubiera un ser humano desarrollado de tal modo, pues es más fácil para la sociedad alcanzar ese valor a través del desarrollo de un sólo ser humano en el universo que a través de la complementación de seres humanos no desarrollados.

Y por otra parte, sería imposible que todos los hombres alcanzaran la cardinalidad X_2 , puesto que el hombre es definido X_1 . De lo contrario, tendríamos que definir al hombre como X_2 , y una sociedad en armonía e interrelación perfecta tendría la cardinalidad X_3 ; pero eso ya sería una sociedad más divina que humana.

Por lo tanto, se llega a la conclusión de que "el valor de la sociedad humana jamás podrá sobrepasar el de una persona individual. Y a la inversa, cada ser humano individual tiene, axiológicamente, el valor de la sociedad humana significando la sociedad cósmica del género humano, dejando a un lado lo concerniente a la sociedad terrestre, sin hablar de esta o de cualquiera en particular - local, nacional, u otras - sociedades terrestres".

Abundando en esta opinión, con un enfoque directamente educativo, podemos decir con Víctor García Hoz que la "tarea de la educación es desarrollar la personalidad no contraponiendo el individuo a la sociedad, sino considerando la defensa de la personalidad humana como el mejor servicio que se puede prestar a la sociedad. Porque una comunidad no se enriquece mediante la suma de figuras de hombres que, vacíos de cualidades humanas, sólo sirven para aumentar la masa. El enriquecimiento auténtico de una comunidad viene de la incorporación a ella, o de la formación en su seno mismo, de personalidades profundas, ricas de contenido, que por lo mismo tengan mucho que dar. Tan sólo una extraña aberración ha podido hacer creer que la profundización de la personalidad empobrecería la comunidad. Por el contrario, cuanto más profundamente personal llegue uno a ser, tanto más ampliamente comunicativo se vuelve". (7-255)

2. EL VALOR ETICO EN LA EDUCACION.

Hasta aquí ha quedado expuesto el por qué del valor intrínseco (I) del hombre. Llegamos al momento de lanzar el axioma que iluminará el campo educativo.

Tomando en cuenta que un axioma es la "formulación simbólica y formal del núcleo de un vasto campo de fenómenos (14-21), el axioma que proponeremos dará origen a proposiciones lógicamente necesarias y la totalidad de estas proposiciones originará el sistema. Este sistema, si no es válido, si no funciona, quedará como una mera fantasía sistemática, o una hipótesis que habrá que descartar. Pero si es válido, si combina su alcance teórico con su alcance práctico, dará cuenta de un extenso campo de fenómenos reales, o sea, explicará estos fenómenos en cuanto se organicen y relacionen conforme al sistema en cuestión. Porque el alcance teórico viene a ser la comprensión o significado del axioma y el alcance práctico, la extensión o aplicabilidad del mismo.

Al apuntar que el hombre está en potencia de actualizar cualquiera de las cuatro definiciones mencionadas, se está sobreentendiendo la necesidad de un proceso de perfeccionamiento.

El hombre no se manifiesta desde que nace ni completamente racional, ni capaz de reflexionar sobre sí mismo, ni reflejando claramente el mundo, ni plenamente realizado. Al ir adquiriendo estas características, el hombre se va

perfeccionando a sí mismo.

El axioma del que partirá una nueva Ciencia de la Educación se simboliza con la fórmula axiológica "I¹". El exponente I simboliza el perfeccionamiento del hombre; es también un valor intrínseco porque sólo podrá ser verdadero perfeccionamiento si está a la altura de lo que perfecciona.

El alcance significativo que tiene esta fórmula es enorme. La Axíología Formal basa en esta misma fórmula toda la Ética. La definición axiológica de Ética es: "la valoración intrínseca aplicada a la persona individual o al yo".

El concepto de "persona" no encierra imperfección. En el polo de ser de una naturaleza intelectual, independiente totalmente, con absoluta incommunicabilidad. Las imperfecciones que se hallen en una persona en particular no se deben a ella en cuanto persona, sino a lo imperfecto de su realización. El hombre es "una realización imperfecta de la persona. Pero la misma noción de persona con su inmediato significado de perfección pura, está pidiendo indefectiblemente su plena realización... de suerte que por encarnar imperfectamente la persona, tiene el hombre en sí un grito inextinguible hacia su perfeccionamiento personal". (7-257)

Podríamos continuar esta concepción de Víctor García Hoz en un lenguaje más formal, que también explicaría la fórmula I¹, con estas palabras del Dr. Hartman: "Somos cada uno dedos a nosotros mismos más y más y la tarea de nuestra vida consiste en conocernos a nosotros mismos más y más y llegar a familiarizarnos más con nosotros mismos, devenir más y más lo que somos, llegar a ser, como dicen los psicólogos, más y más integrados o, como dicen los axiólogos, diferenciarnos a nosotros mismos más y más. La persona completamente diferenciada es la persona que es completamente ella misma o aquella que cumple completamente su propio concepto de sí misma que es el concepto "yo". Tal persona entonces, según nuestra definición de valor, es una persona buena, y esta bondad es lo que definimos como bondad moral. Por eso tenemos las varias expresiones para la bondad moral y todas significan ser completamente lo que uno es, como 'sincero', 'genuino', 'honesto', etc." (14-35/36)

Valga la extensión de esta cita por la riqueza que encierra. De ella se sigue que la mentira, el doblez, la hipocresía, etc. sean moralmente ma-

los, por no estar realizando el "yo soy yo". Porque al querer ser otro, se pierde autenticidad. De allí que la mentira siempre perjudique cuando menos al mentiroso; lo desvalora, lo desintegra interiormente, le impide autorrealizarse, cumplir su propia definición.

¿Cuál es entonces la importancia del valor ético en la educación? Equivale a los pilotes de un edificio; es lo que basa el sistema, de donde arranca toda problemática pedagógica.

La "educabilidad", término empleado por Herbart, expresa la apertura esencial del hombre a su formación personal. Es un término típicamente humano que pertenece al núcleo espiritual de la persona. La perfección no está sino en la fidelidad a la propia ley inmanente, y esto mismo es la esencia de la moralidad. El mismo Herbart, por tanto, afirma que "la moralidad es conocida universalmente como el ideal más alto de la humanidad, y, en consecuencia, de la educación. (11-7). En ocasiones, Herbart nos da la impresión de ensanchar tanto las fronteras de la educabilidad que parecería ser aplicable a todo ser. Sin embargo deja claro, que la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre.

Si hay que educar al niño haciéndolo que se sienta persona - afirmándose a sí mismo, siendo agente consciente de llevar a cabo su propia vida -, el valor ético es determinante de su educación.

De este modo, según sea el valor que se le dé al hombre, así será la teoría pedagógica y, más aún, la realidad educativa. En otras palabras volviendo a lo que afirmábamos en un principio, según sea la concepción que se tenga del hombre, así será el tipo de educación. Si la educación se propone la autorrealización del hombre íntegro y armónicamente, el tipo de educación que puede lograr tan delicada tarea, será aquel que parta de una concepción del hombre perfectamente de una auténtica integración.

Por otra parte, la pedagogía experimental se encargará de observar, criticar, analizar y exponer qué tipo de educación es el que satisface plenamente esta necesidad de autorrealización del hombre.

CAPITULO QUINTO

COMPOSICIONES AXIOMÁTICAS APLICADAS A LA EDUCACION.

Cada una de las tres dimensiones del valor son susceptibles de multitud de combinaciones. Nuestro axioma base, I^I , el valor intrínseco aplicado a la persona singular, es una composición binaria. Ya hemos visto por qué precisamente esa y no otra, es la composición que fundamenta el sistema educativo.

Ahora bien, la fórmula I^I puede ser vista desde un punto de vista sistémico $I^I)^S$, en el mundo de la Pedagogía; o con una visión extrínseca, $I^I)^S$, en el campo específicamente educativo, o desde el punto de vista intrínseco $I^I)^I$, en las relaciones educando-educador. Pero, a su vez, cada una de estas fórmulas terciarias es susceptible de tres diferentes puntos de vista, según se les aplique nuevamente un valor sistémico, extrínseco o intrínseco.

Es así como el axioma originario, al irse desarrollando, va dando origen al Sistema. El trabajo, de aquí en adelante, será organizativo en primer lugar, pero también creador. La tarea no se reduce a encasillar la riqueza de logros de tantas investigaciones un tanto confusas, sino en iluminar nuevas áreas ocultas anteriormente por falta de iluminación.

El horizonte que se abre se antoja imponente, pero vale la pena emprender la marcha.

1. EN EL MUNDO DE LA PEDAGOGIA. ($I^I)^S$)

A. Teoría pedagógica. $I^I)^S)^S$

Esta composición terciaria de las dimensiones valorativas, simboliza una teoría pedagógica determinada: aquella que tiene como base para su construcción, el valor intrínseco del hombre, y como fin el desarrollo integral de la personalidad del sujeto de la educación, obra a la vida.

Concretamente se entiende la educación integral como la suma de diversos tipos de educación: Los sumandos serían:

educación intelectual
educación moral
educación estética
educación física
educación integral

Aquí se encerraría una contradicción con lo asentado más arriba, cuando hablamos de la unidad de la persona. "El hombre íntegro no es un conglomerado de actividades diversas, sino el que es capaz de poner su propio sello personal en las diferentes manifestaciones de su vida. Educación integral es aquella educación capaz de poner unidad en todos los posibles aspectos de la vida del hombre" (7-259)

Pestalozzi propone un método único, precisamente porque se dirige al hombre considerado como una unidad, como un todo, que comprende todas las facultades y aptitudes. En otras palabras, la persona es una "Gestalt"; ie ahí su cardinalidad infinita no denumerable, su valor intrínseco. Las divisiones son abstracciones o construcciones, por tanto sólo valoran extrínsecamente, valoración que no corresponde a la realidad humana.

Por otra parte, lo integral difiere de lo esencial, porque las partes esenciales de algo serían aquellas sin las cuales no podría subsistir ese algo, mientras que las integrantes vienen a unirse a las esenciales para enriquecer ese algo, y de ninguna manera, para constituirlo.

"La educación no constituye al hombre sino que lo enriquece, le proporciona cierta superabundancia de su ser" (7-258).

Ahora bien, la educación no se justifica en sí misma, sino que está en función de la vida humana. Saber desenvolverse en la vida es algo apremiante, sobre todo en esta época. De ello dependerá la verdadera eficacia de cualquier teoría pedagógica.

Tradicionalmente, las teorías pedagógicas empiezan por asentar el concepto de hombre, investigar la esencia, tipos, grados y leyes de la educación y profundizar en las "categorías pedagógicas" o elementos integrantes del hecho educativo, como lo son el educando, el educador y la materia objeto del proceso educativo. Además introducen problemas axiológicos, teleológicos, dife-
cos, de organización educativa, etc.

El adoptar la Axiología Formal como marco de referencia de la Pedagogía, exige un planteamiento diferente. Los problemas axiológicos no serían sólo un punto a tratar en la Pedagogía, pues toda ella es axiológica, el aplicar el sistema de valor al campo concreto de la educación.

La Teoría Pedagógica, pues, tendría más bien esa función organizadora y creadora de la que habíamos antes, puesto que daría lugar a multitud de planes y proyectos que parecieran escondidos entre penumbras o aislados, inconexos, sin que se vea claro cómo introducirlos en la red del sistema.

La teoría Pedagógica reuniría sistemáticamente las visiones extrínsecas e intrínsecas de numerosas situaciones educativas.

---) S

De este modo, todo lo que se diga a continuación, será Teoría Pedagógica, puesto que es un intento de sistematizar el campo fenoménico específicamente educativo, para después enriquecerlo. Porque la reflexión pedagógica no proviene de una actitud tan sólo especulativa sino práctica. No pretende sólo describir el presente y el pasado sino normar el futuro. Del ser pasa al deber ser, para retornar al ser enriqueciéndolo. Así, P. de Ecouvry afirma que el lenguaje pedagógico es "imperativo por esencia". Y Emile Flancheri habla de que la Teoría Pedagógica trata de lo que es, lo que debe ser y lo que se hace; por lo que es, a la vez, una ciencia descriptiva, una teoría normativa y una realización práctica. Hemos en esta proposición una clara combinación de las dimensiones valorativas: lo que "es" el proceso educativo, tiene un valor intrínseco, como se ha visto; lo que "debe ser" implica un ideal, una construcción y, por lo tanto, un valor sistémico; y lo que "se hace" en la realidad espacio-temporal, tiene un valor extrínseco.

B. PEDAGOGIA EXPERIMENTAL (I¹)S)E

Existe una realidad educativa antes de la Ciencia de la Educación, del mismo modo que se cuidaron enfermos antes de la Medicina y se cultivó la tierra antes de que existiese la Ingeniería Agrónoma. La educación es una realidad humana sometida a las fluctuaciones históricas del individuo y de la colectividad. Su conocimiento es tan difícil y complejo como el hombre mismo. Así como existen fenómenos permanentes en la educación (I¹), equivalentes a lo esencial del hombre, también existen fenómenos variables, por lo que la Pedagogía tiene que evolucionar constantemente.

La aplicación del valor sistémico a una visión extrínseca del fenómeno educativo, sería la Pedagogía Experimental. Todos los trabajos sobre educa-

ción comparada con sus dos fases, la descriptiva y la explicativa, nutren este renglón de la Teoría Pedagógica. La observación y comparación directa de los hechos, de los objetos culturales en que queda plasmada la acción educativa, - como las instituciones, órganos educativos, leyes de educación, etc., la colección de documentos y, por otra parte, la investigación de las causas de los fenómenos comparativos y hasta las predicciones sobre su futuro desarrollo, - se encuentran dentro del ámbito de la Pedagogía Experimental.

Como dice John Dewey "Observar sistemáticamente las experiencias, posibilita el proyecto de una experiencia ordenada más amplia".

Pero hay que estar en guardia contra los extremismos, para no reducir la Teoría Pedagógica a Pedagogía Experimental. Un punto de vista únicamente extrínseco de la educación, como una realidad espacio-temporal, es lo que preten- de la "Pedagogía Positiva". El peligro que tendría el polarizar una tal vi- sión, es en el que cayeron el Positivismo e Historicismo (Dilthey) de fines - del siglo XIX, al querer reducir la Ciencia de la Educación a una simple des- cripción de los tipos de educación desarrollados en la historia.

Otro extremismo considerable sería el de defender a priori toda la reali- dad educativa del pasado y repudiar todo lo moderno, o viceversa. Esto puede conducir a pasar del sistema de la escuela "clásica" a la teoría decimonónica, o bien, incurrir en una reglamentación excesiva, caer en un rígido discipli- nario, o más todavía, rechazando toda apreciación subjetiva, tener la obsesión de quererlo medir todo.

Incluso la problemática teleológica puede ser planteada extrínsecamente, experimentalmente. Porque es tanto que el fin trasciente a aquello de lo cual es fin, queda fuera de la experiencia; pero en tanto que ha de ser alcanzado - poco a poco por el ser humano, puede plantearse por vía experimental. Porque aquí surgen los problemas de la capacidad y disposición inmediata de la perso- na para alcanzar determinado fin particular, e incluso el problema de la posi- bilidad que una institución educativa ofrece para alcanzar los fines educa- tivos.

C. ÉTICA PEDAGÓGICA. [135]

Un estudio sistemático de una visión intrínseca del fenómeno educativo, - constituiría una Ética Pedagógica. Al hablar del valor ético en la educación.

se explicó suficientemente el simbolismo de la fórmula II y su significación educativa. La Ética Pedagógica, al sistematizar una visión intrínseca del proceso educativo, centrará las bases normativas en la educación para que el hombre se autorrealice, esto es, para que la personalidad alcance la armonía - la integración de su propio yo; en palabras de Pestalozzi, para alcanzar el contenido íntimo de sí mismo.

Es necesaria la reflexión sistemática, porque si bien el sentido moral se pronuncia de inmediato sobre la honestidad de los actos humanos, pero no es toda una ciencia; de igual manera que el buen sentido no es aún una lógica.

Pero está claro que siendo la ética una ciencia que se refiere a cosas operativas, su fin no es el de conocer y contemplar cada una de estas cosas, como en las ciencias especulativas, sino más bien hacerlas. Por ello, la verdadera efectividad de una Ética Pedagógica, consistiría en mejorar realmente al educando. Sólo que no es suficiente la bondad de la doctrina ni la elocuencia del que la propone para lograr este cometido; pero tampoco basta que la senda sea buena para que ésta fructifique, sino que también se necesita una tierra bien cultivada, o sea, la buena disposición del sujeto.

No baste en la ignorancia acrítica de pensar que una buena doctrina es todo. Es mucho, pero no todo. Sin principios firmes y seguros no es posible caminar pero hace falta la buena voluntad para dar el paso. Sto. Tomás dice, acerca de esto: "... también la disposición natural es propicia para la virtud... pero esta virtud natural es imperfecta... Y para su perfección se exige que se añada la perfección del entendimiento o de la razón. Y para esto hace falta la doctrina, la cual sería bastante si la virtud estuviese sólo en el entendimiento o la razón, según la opinión de Sócrates que establece que la virtud es ciencia. Mas como la rectitud del apetito es necesaria para la virtud, también es indispensable la costumbre, merced a la cual el apetito es inclinado al bien". (22-185/186)

La doctrina moral es un medio de formación moral. Por ejemplo cuando se aplica a rechazar los argumentos en que quiere apoyarse una conducta moralmente torpe. Estas falsas razones sólo se pueden deshacer con las verdaderas razones que la doctrina propone y establece. Todo hombre necesita un apoyo, un asidero, una justificación racional a su conducta. Pocas razones necesita el hombre para entregarse a una pasión que lo domine, tal vez ninguna razón, o

por lo menos ninguna otra que el hecho de que sienta esa pasión. Aún vencido por ella, es fácil que quiera mostrarse convencido por una razón genérica como la de que el bien consiste en el placer o la de que no es tan mala una excepción a las normas morales (A. Millán Puelles).

Hemos visto el por qué de las deficiencias de una educación encerrada en el único objetivo de instruir, pues no se trata sólo de dar conocimientos sino de enseñar a pensar y a actuar; dotar de ideales que los empujen y guíen. Si se pretende trascender a la conducta moral, y esto desborda la mera especulación, hay que llegar al "ejemplo".

El ejemplo, en su sentido más dinámico para la vida y la conducta humana, es una acción concreta o situación moralmente imitable. Su eficacia depende no sólo de la capacidad que el hombre tiene de perfeccionarse, sino la tendencia a la reproducción o imitación de una conducta efectiva de otros hombres. Así, los hechos (valor extrínseco) son superiores a los dichos (valor intrínseco) porque merecen un crédito mayor, en cuanto son signos de lo que debería hacerse al que los hace. La simultaneidad de la doctrina y el buen ejemplo — es el sentido no de que vayan realmente juntos porque acontezcan a la vez, — sino porque sean concordes entre sí —, lleva al educador a que, además de proponer una doctrina objetivamente verdadera y no tan sólo bien intencionada, — tenga una conducta moralmente recta.

La eficacia de la doctrina, cuando va afirmada por las obras que hace el educador, es lograr que el educando se mueva por el camino que en él se refleja.

La doctrina escolástica de la virtud la analiza de esta forma: Partiendo de que la razón puede gobernar a los apetitos política y no despóticamente, — es signo que la parte del apetito sensitivo, "para obedecer a la razón, constituye el punto de partida en la adquisición de las virtudes morales de las potencias apetitivas inferiores... El apetito sensitivo humano es movido por la parte racional de nuestro ser, que abraza la potencia intelectual, o sea la razón pura, y la voluntad. La razón mueve al apetito sensitivo de una noble manera indirecta: bien a través de la imaginación, bien por medio de la cogitación, que es el tránsito humano de la estimativa o instinto de los animales. — Y, por su parte, la voluntad actúa sobre el apetito sensitivo de dos modos: — por rebulencia de los actos volitivos muy intensos, o, simplemente, en la forma en que puede actuar sobre un motor movido el motor que lo mueve". (25-177)

No cabe duda que las virtudes morales se consiguen por la repetición de - actos apetitivos que se atienden al recto orden moral. Ser éticamente virtuoso no es saber definir la virtud o todas las virtudes, ni saber hacer - saber cómo se hacen - los actos respectivos, sino tener la permanente inclinación a - hacerlos. Sto. Tomás lo expresa así: "...las virtudes morales llegan a determinarse en nosotros por la costumbre en cuanto que al actuar repetidamente según la razón, la índole de ésta queda impresa en la potencia apetitiva, no siendo tal impresión otra cosa que la virtud moral.... operando según la virtud, adquirimos las virtudes, como ocurre en las artes operativas en cuyo ejercicio los hombres aprenden lo que una vez sabido es conveniente que hagan. - Igual que edificando se hacen edificadores y tocando la cítara, citaristas. - Análogamente, haciendo cosas justas o conformes con la templanza o con la fortaleza, se hacen los hombres justos, moderados o fuertes". (28-178)

2. EN EL CAMPO ESPECIFICAMENTE ESCOLAR. I^I)E

Ahora nos encontremos en un terreno diferente. La realidad cotidiana que se da en un aquí y ahora. La experiencia es más directa. Al ver de este modo el fenómeno educativo, estaremos aplicando la dimensión extrínseca del valor: - I^I)E. Los problemas que se plantean aquí, son de índole práctica. El maestro que necesita transmitir sus conocimientos, el director que se responsabiliza - de la marcha de una escuela, o el orientador que tiene a su cargo un grupo que está por elegir carrera, etc. Cada uno de ellos se pregunta ¿cómo?

La eficacia sube a primer plano. Se buscan resultados que valgan los esfuerzos realizados. Existe un peligro, que alguien ha llamado "el dogmatismo de los medios": quedarse en superficialidades sin ahondar en el meollo de lo - que se busca. Utilizar los medios como fines. Olvidarse del "para qué" e incluso del "qué" y obsesionarse con el "cómo". No importa tanto el punto de - partida o el de llegada; se cree que el camino que ha de recorrerse y el modo de hacerlo, es lo principal.

Mucho tenemos que lamentar que algunos de los planes de estudio para la - formación de maestros adolezcan de este defecto. Muchas técnicas sin finalidades claras. Métodos brillantes que quieren lucirse por el simple placer del - perito que los maneja; procedimientos que deslumbran, pero sin profundidad alguna en lo que se enseña. Falta de cultura general, lagunas que nadie llena.. y después, como "nadie da de lo que no tiene", los perjudicados son los alum--

nos.

La Axiología Formal puede darnos la seguridad necesaria para no caer en este error. La fórmula $I^I)E$ es clara. La base de todo, y lo que se persigue, son valores intrínsecos. El ver extrínsecamente el fenómeno educativo es necesario en cuanto que este fenómeno ocurre espacio-temporalmente. Pero eso no quiere decir que los valores extrínsecos lleven la batuta ni mucho menos. Hemos visto en los primeros capítulos cómo el valor extrínseco es inferior al intrínseco, luego no puede convertirse el primero en el fin de este último. Será su servidor y no su amo.

Lo que se diga de una visión extrínseca de la educación tendrá por delante toda una cosmovisión, pero mucho más. Más que el concepto de hombre, lo que lo sustenta es un axioma con el suficiente alcance teórico y práctico como para ser aplicable y dar significación a multitud de hechos en el terreno educativo.

Ahora bien, el campo específicamente escolar puede ser visto sistémica, extrínseca o intrínsecamente. Esto da origen a tres grandes temas de la Ciencia de la Educación: la Didáctica, la Organización y la Orientación.

A. DIDACTICA $I^I)E$ S

La realidad cotidiana de la enseñanza cuando es vista sistémicamente por un maestro que se plantea cómo enseñar, esto es, qué métodos, procedimientos y técnicas debe usar, constituye la Didáctica.

No es nuestro cometido hacer un tratado de Didáctica, recorrer su historia, criticar procedimientos inadecuados, enumerar los temas de la Didáctica general y de la Didáctica especial. Más bien el punto a tratar sería este: qué beneficios prácticos podría proporcionar la Axiología Formal al maestro que se encuentra con el problema de cómo enseñar. De otra manera, qué luces nuevas puede traer el enfoque axiológico a la Didáctica.

Recuerdo el legado de una gran maestra. En nuestra última clase de la Normal, sintetizaba nuestros tres años de estudios en una palabra: Amor. Si nos enamorábamos de nuestra profesión, si queríamos verdaderamente a nuestros alumnos, entonces sería cuando la didáctica tendría sentido. Nuestro amor nos

llevar a conocer a nuestros alumnos y a hacer lo imposible por darles, del mejor modo, lo que necesitaran. Y esto no nos lo decía sólo de palabra; lo había demostrado con su vida.

Arellano definía la comprensión como "faena del amor hecha por la inteligencia". Las metáforas poéticas resultan de la aplicación del valor intrínseco a la palabra, por lo que nos dan una riqueza muchas veces insospechada de la realidad. Pues bien, la comprensión es la llave que nos abre la intimidad de nuestros alumnos.

Aquí están a la vista, los valores intrínsecos en juego. No cabe duda que la Didáctica depende del valor que se le dé al hombre. Ya Comenio en el siglo XVIII en su "Didáctica Magna" hablaba de apoyarse en la naturaleza humana, como "una roca incommovible" y sólo así eran de esperarse resultados consistentes a los que se llegaría con rapidez y facilidad. Pero también depende la Didáctica de la ilusión profesional que se tenga. Estar pendiente de las experiencias de grandes educadores, ensayar métodos nuevos, introducir mejoras a los ya existentes, etc., requiere iniciativa. Si es verdad que el metodismo conduce a la rutina, también lo es que la falta de método conduce a la improvisación, y esto denota falta de honradez profesional.

Uno de los puntos principales de la Didáctica, es el del interés - "La palabra mágica de la Pedagogía" - como le han llamado. Como dice Ferbart, el interés excluye la violencia, suaviza el esfuerzo, aviva la atención que enriquecerá la experiencia. Interesar no es un mero distraer o divertir, sino depositar en la conciencia el íntimo atractivo por la verdad, el bien y la belleza.

Tratar el punto del interés requiere de las tres dimensiones valorativas. Aprovechar el interés convirtiéndolo en motivo del aprendizaje es lo que se llama motivación pedagógica. Esto parece ser una valoración sistémica del interés. Pero en seguida nos encontramos con la dimensión intrínseca: estudiar la motivación, dice Maslow, "tiene que ser, en parte, el estudio de los últimos objetivos, deseos y necesidades humanas". (26-70). Y las necesidades humanas dependen de lo que el hombre sea. Hemos hablado anteriormente del valor intrínseco del hombre, dado su número infinito no denumerable de predicados. La continuidad de este infinito, nos lleva a que el hombre es un todo integrado, una "gestalt". Por tanto no puede hablarse de una parte sino de todo el individuo.

el que será motivado. La necesidad la siente el individuo y no parte del individuo.

El mismo Maslow profundiza en dos hechos importantes: "primero, que el ser humano nunca está satisfecho, a no ser de un modo relativo o efímeramente, y segundo, que al parecer dispone de las necesidades según una jerarquía de predominio". (26-74)

Lo primero nos recuerda la definición teleológica del hombre que apuntamos en el capítulo IV. La autorrealización del hombre implica esa sed de perfeccionamiento. Es un "varón de deseos", se acerca a la vida de una fuente irresistible y nunca colma su sed: vive queriéndose en su lucha por superarse, por ser cada vez más él mismo. Lo segundo lo aclara el propio Maslow. Habla de un tipo de necesidades primarias; las fisiológicas. En cuanto se ven relativamente satisfechas surgen nuevos grupos de necesidades: las de seguridad. El niño se siente ansioso e inseguro por la injusticia, la falta de equidad, la inconsecuencia de los padres, o las arbitrariedades del maestro que reflejan favoritismo o discriminación. La influencia del comportamiento de los adultos que se ejerce sobre los niños es muy importante. La seguridad la determina el clima de aprobación que rodea al niño. Querernos como son, con sus propios defectos, aunque estimuláramos a luchar contra esos defectos concretos. Si estamos partidario del valor intrínseco del hombre, pero hemos visto cómo no está plenamente realizado, el que haga cosas que están por debajo de lo que es, no es más que una consecuencia de su perfectibilidad. A los niños les tiene que quedar muy claro que el castigo es una consecuencia de lo que han hecho, por no estar de acuerdo con lo que son. Se los quiere por lo que son; se los castiga por lo que hacen.

Más o menos superadas las necesidades de seguridad, surgen las necesidades sociales, que son las de pertenecer, estar asociado, ser aceptado por los compañeros, tener amistades, dar y recibir amor, etc. "Esto se satisface en la actividad de grupo, que muchas veces se ve frustrada. De ahí las reacciones de terquedad, hostilidad, etc. Estas necesidades, al ser poco satisfechas, son sumamente motivadoras. El arte del maestro consiste en saber aprovecharlas y son sorprendentes los resultados de una motivación de este tipo. En diversas ocasiones pude comprobar la considerable diferencia, en sentido positivo, de rendimiento de mi grupo, después de acompañarlo en su viaje de "generación". Se había creado una necesidad de reconocimiento, de aprecio, por parte de alguien que no sólo se veía extrínsecamente, como miembro de la clase "maestro".

sino intrínsecamente, con la estimación nacida de una amistad.

Otro grupo importante de necesidades, son las "necesidades del Yo", que son de dos clases:

- 1) "Las que están relacionadas con la propia estima (las necesidades de confianza en uno mismo, independencia, logro, competencia, conocimiento, etc.)"
- 2) "Las que se relacionan con la propia reputación (las necesidades de categoría, reconocimiento, aprecio, respeto por parte de los compañeros, etc.)" (24-25)

Por último, tenemos las necesidades de autorrealización. "Estas son las necesidades de dar vida a nuestras propias potencialidades, de desarrollarse continuamente, de ser creador, en el más amplio sentido de dicho término" (24-26).

Resumiendo:

- 1) Necesidades fisiológicas,
- 2) Necesidades de seguridad.
- 3) Necesidades sociales,
- 4) Necesidades del Yo,
- 5) Necesidades de autorrealización.

En realidad estas necesidades están en relación de interdependencia. Al estar amenazada una de ellas, se amenaza la seguridad de la persona. "Son como variables interdependientes de un sistema".

Maslow dice que "el ciudadano medio tiene en un 85% satisfechas sus necesidades fisiológicas, en un 70% sus necesidades de seguridad, en un 50% sus necesidades sociales, en un 40% sus necesidades del Yo, y en un 10% sus necesidades de autorrealización." (26-28)

Con estos porcentajes es fácil percibirse del trabajo intenso que debe realizar la educación si se propone como meta la autorrealización de la persona. Lograr que las personas se autorrealicen es lograr que distingan más fácilmente lo concreto, que vivan más en el mundo real de la naturaleza, que sean relativamente espontáneas en su comportamiento, marcado por la sencillez y naturalidad. Considero que es esta última necesidad la que en realidad envuelve a las otras cuatro que cita Maslow, las cuales vienen a ser aspectos

conceptuales de la autorrealización. En la realidad, no es posible hacer estas separaciones, si hemos aceptado la unidad de la persona humana.

Ahora bien, con todo lo que hasta aquí hemos dicho, un maestro seguiría preguntándose "¿cómo enseño?", "¿que medios prácticos debo utilizar para propiciar esa satisfacción de las necesidades de mis alumnos?, ¿qué métodos, — qué procedimientos, qué técnicas?" Hay muchos educadores que lo que buscan — son recetas; creen ver en los libros de Didáctica, recetarios que hay que seguir al pie de la letra. Y lo que se necesita son "criterios", razonamientos, y no recetas, para decidir en situaciones imprevistas que nunca son iguales.

Como todo lo que sirve de medio para alcanzar un fin, las técnicas no tienen un valor en sí mismas sino solamente un valor instrumental. Los medios se podrán cambiar cuantas veces se quiera. Se podrán adaptar a nuevas circunstancias, ensayar nuevas soluciones a viejos problemas, o rechazarlos — si no funcionan. Pero lo que no se puede hacer, es tomarlos como fines en sí mismos y caer en ese "dogmatismo de las técnicas" del que hablábamos.

Actualmente, la escuela "nueva" piensa que el medio más adecuado para lograr la meta de autorrealización personal es la enseñanza activa, vital, el "hacer-hacer" y no el "ver hacer"; elaborar uno mismo el conocimiento y no limitarse a recibirlo pasivamente; "lograr" más que "recibir"; contar con experiencias propias y no sólo con palabras. El Dr. Cliveros F. Otero en un artículo sobre Didáctica, escribe que las técnicas de enseñanza no son más que técnicas de dirección del aprendizaje, entendiéndose por dirección la planeación, orientación y control del aprendizaje, de acuerdo con objetivos previamente determinados. Porque las técnicas no son útiles sólo por ser activas; además se necesita que sean funcionales, esto es, que estén en función de las metas que se persiguen. La enseñanza entendida como "una exposición registral de un bloque de conocimientos ya hechos, muertos, interesantes o no a los alumnos. queda descaída. Pero hay algo más: "Aún en el supuesto de interesarles, no parece muy formativa la simple transmisión clara y brillante de unos conocimientos, actitudes, preceptos morales o religiosos en cuya adquisición los alumnos no ponen nada de esfuerzo. Inconscientemente se les incita con ello a ser, cuando adultos, lucradores del pensamiento de otros, — lo que es aún más peligroso, a que desconozcan en algún momento el verdadero motivo por el que actúan. Un hombre "enseñado" por este procedimiento se

ría verdaderamente un "nuevo rico del saber; un advenedizo del espíritu". - - -
(25-26).

La trascendencia del método de enseñanza es muy considerable; afecta la misma vida de los alumnos. Esto es, si el método con el cual uno aprende va a influir en la propia seguridad al actuar, en la creatividad de la expresión, en la contribución real al pensamiento de la humanidad, influirá decisivamente en la autorrealización personal.

El problema didáctico, entonces, ha de plantearse así: si buscamos formadores y no máquinas de aprobar exámenes; ¿cómo obtener el máximo de actividad o colaboración personal por parte del alumno ?" (25-26)

Aunque pueda sonar todo esto a algo novedoso, es sólo un eco de lo que se ha venido repitiendo desde hace siglos. Sólo que la comodidad y la rutina - precipitan que muchos maestros no se quieran enterar de las "novedades". Realmente es mucho más fácil dictar una conferencia que dirigir a un grupo en una sesión en que se pone en práctica la metodología activa." De hecho, muchas personas prefieren la reacción homogénea, tradicional, a la respuesta individual, imprevisible", más difícil de controlar. Lo que sucede es que conscientemente o inconscientemente infravaloramos a los alumnos no enseñándolos capaces de convertirse en sus realizadores. Este "paternalismo" es protector. - El maestro se comporta como "hombre equipo" que se mueve en la cancha jugando sólo un partido de seis jugadores; si quiere hacer todo por sus alumnos, su metodología consistirá más en un "hacer ver hacer" que en un auténtico "hacer hacer" delegando funciones, responsabilizando a cada uno de sus alumnos con encargos concretos.

Comenio ya hablaba de autoactividad; Descartes subrayaba la no pasividad - la inteligencia y la precisión de que el educando reflexione por sí mismo y se desenvuelva su energía de trabajo y su espíritu de iniciativa. El Dr. Larroyo dice al respecto: "El niño aprende lo que vive y lo que aprende lo transforma en conducta. Si ha de aprender algo, debe ante todo vivirlo...." "Es un aprendizaje lo que ha de aprenderse, ha de surgir en el espíritu del aprendiz como una respuesta apropiada de su parte a una situación que la exige." "Si es una decisión moral lo que ha de aprenderse, ha de vivir esta decisión en su propia vida" (24-173).

La importancia que tiene la actividad para lograr la autorrealización, puede resumirse en estas profundas palabras del Dr. Armella: "Un hombre no puede saber lo que vale hasta que no lo prueba en la acción... Cuando el hombre se conoce en lo que vale en sí, es cuando consistirá en sí mismo, se poseerá, y podrá aplicarse la palabra "yo" con conciencia de lo que ella significa. Entonces tendrá personalidad real y no imaginativa o ficticia, con la de los que se alimentan de esperanza o de propósitos que jamás habrán de ver cumplidos... Es en la acción donde el "yo" alcanza el estado ético o moral y es sólo merced a una elemental fidelidad a sí mismo en su actuación, como la personalidad se vuelve valiosa" (1-38).

En mis experiencias como maestra de Etica he visto claramente, gracias a la confianza que me han brindado mis alumnos, cómo las ideas influyen en su vida. Siguiendo el ejemplo de uno de mis maestros de Etica, después de las primeras clases del año, he acostumbrado pedir a mis alumnos que escriban lo que ellos consideran los problemas morales más acuciantes de nuestra época en general y sus propias dudas sobre situaciones concretas en las que no estén ciertos del valor moral. Me he encontrado con superficialidades propias de adolescentes, pero también con dudas muy profundas, con desorientaciones serias que requieren reflexión inmediata.

La aplicación de la Axiología Formal responde considerablemente a sus inquietudes. Al final del año, volvemos a leer la concentración de sus opiniones y vemos qué tanto ha resuelto el curso sus dudas, o cuando menos, ha motivado una reflexión más profunda de los problemas. Hemos hecho un balance de lo positivo y lo negativo del curso y los resultados han sido simplemente satisfactorios. Habiendo motivado a los alumnos haciéndolos comprender lo positivo de una crítica constructiva, apelando a su altruismo al hacerlos pensar en que poder ellos contribuir con su experiencia a que las generaciones que los sucederán gocen de un curso mejor, han respondido con sinceridad que mucho le han agradecido. Más por decir el beneficio personal que ha obtenido al leer lo que los alumnos (originalmente) han juzgado negativo durante el curso. No cabe duda que nuestros mejores jueces son ellos y siempre es tiempo de conseguir detalles que a uno pueden escapar, pero no a los alumnos.

La metodología activa la encontramos gran acogida en mis grupos de preparatoria principalmente, dada la novedad que esto significa para la mayoría de los

alumnos. Sin embargo, en la Normal, aunque el método ya no sea novedoso para los alumnos, se trabaja en condiciones más propicias, dadas las sesiones de diez minutos, la posibilidad de movilizar las bancas, el número más reducido de alumnos, etc.

2. ORGANIZACIÓN (I) (E) (E)

La Organización se basa en una visión extrínseca de la realidad cotidiana de la enseñanza, que luego la sistematiza la Ciencia de la Educación.

La Organización se hace cada vez más necesaria; han ido en aumento los tratados sobre Organización y las personas dedicadas a esta labor. Afortunadamente, aunque sea a paso lento, se va viendo desaparecer a los directivos líricos de alto nivel. La improvisación va dejando campo a la planeación y los directores "amateurs o dilettantis" dejan su sitio a directores preparados, cada vez con más seriedad profesional.

Las primeras reflexiones que hacemos sobre la Didáctica se pueden transferir a la Organización: estamos a nivel de medios y no de fines. La Organización, como dice Fitzpatrick es "una meta adquirida, útil o estéril, según se medice o no a la finalidad para la cual ha sido creada". (6-123). Esto es, el sentido de la Organización está en función de determinada finalidad. Mientras ella se lleva a cabo un ideal, por lo que tiene que estar impregnada de las ideas y los propósitos que sustentan. Solamente ubicando a la Organización en su esfera general que relacione medios y fines, cada elemento, condición u organización, adquirirá su significado. Fuera de esto, no representará nada.

Así como la máquina tiene que servir al hombre, la Organización es un instrumento más del que el hombre dispone para autorrealización personal. No dogmáticos, pues, e insistamos en conservar un instrumento carente de funcionalidad. Lo eficaz en el siglo pasado puede no serlo en estas circunstancias, -- así como lo que ahora nos dé resultado puede ser disfuncional mañana. Hay que hacer un análisis crítico de la Organización actual, ver qué tanto está logrando la meta educativa, de lo contrario, hay que rechazarla y ensayar nuevos procedimientos de Organización.

Dentro de la organización hay tres campos por tratar, que corresponden también a las 3 dimensiones valorativas: sistémicamente, la legislación educativa;

extrínsecamente, el conjunto de agencias educativas, intrínsecamente, el material humano, los funcionarios - directivos y ejecutivos - y los alumnos.

El órgano específico de la organización social es el Derecho. La legislación educativa puede adolecer de esa falta de funcionalidad que citáramos antes. Existen factores negativos que impiden una actualización de las leyes en relación con la educación: intereses creados, compromisos de partidos políticos, etc. Muchas ocasiones se quedan las leyes como letra muerta porque la realidad es otra. El valor sistémico no encaja en este caso en el extrínseco y sin embargo siguen existiendo atentados contra el valor intrínseco de la persona humana, disfrazándose con un falso amor a la libertad, siendo que precisamente es la libertad, la que se acorta.

El peligro que es el de caer en un normativismo y hacer del hombre un servidor de la ley y no viceversa. Si los valores sistémicos son jerárquicamente inferiores a los intrínsecos, la ley deberá estar al servicio del hombre. La ley es para el hombre y no el hombre para la ley.

Goethe decía "Gris es la corteza pero el árbol de la vida es siempre verde". Si la ley no está nutriéndose constantemente de la vida, será una ley muerta. No cabe duda que la sociedad es dinámica, y al ser otras sus condiciones, se imponen nuevas exigencias a la legislación educativa.

José Luis González Simanca señala que " el enemigo de la actividad resuelta que es necesaria para experimentar sin miedo, con cierta audacia, es la mentalidad burocrática que se recoge cómodamente al "paternalismo oficial y abandona todo espíritu de iniciativa" (11-1269). Es más fácil una posición acomodaticia y rutinaria que siga una ley al pie de la letra, que tomarse el trabajo de actuar según el espíritu de la ley.

La Organización, sistémicamente hablando, también plantea el problema del calendario y horario escolar, así como el plan de estudios y el financiamiento de la educación. El factor tiempo y el factor cantidad, con ser extrínsecos, deben ser encajados dentro del sistema educativo de tal modo que propicien su correcto funcionamiento en vez de obstaculizarlo.

Para proponer un calendario y un horario escolar, se deberá reexaminar el punto de partida: El estudio de las mejores condiciones temporales para

que la persona pueda rendir lo máximo y se le facilite su autorrealización, nos llevamos a profundizar seriamente en el medio céntrico y social, el desarrollo infantil, las necesidades del aprendizaje, la curva de fatiga del maestro, etc. Si son otros los factores que determinan una modificación en el calendario u horario escolar, deben desecharse por arbitrarias.

El plan de estudios nunca puede tener una rigidez tal que le impida responder a las necesidades que debe satisfacer. De hecho, podemos observar la flexibilidad que tienen los planes de estudios. Las actividades escolares de la actualidad son más ricas de contenido que las de hace algunas décadas. Esto ha sido una exigencia del desarrollo de nuestros días. Para que el hombre pueda hacer un uso adecuado de los medios que la técnica le proporciona, requiere de una preparación más cuidadosa y complicada. El Dr. Garza nos piensa que esa es la razón por la que la constante complicación de programas de enseñanza no es un mero capricho de la legislación o de los profesores, sino una necesidad (7-1162).

Un problema central que no hay que olvidarse de resolver es el de la unidad en los planes de estudios. Si nos estamos basando en la unidad intrínseca del hombre y si nos proponemos su autorrealización, es triste ver desparejarse al educando que se descontrola gravemente ante los cambios que tiene que sufrir al pasar, por ejemplo, de secundaria a preparatoria, o de jardín de niños a primaria, por falta de unidad en las metas y en el sistema educativo.

La dificultad siempre surge en el material humano encargado de las reconocimientos. Puntos de vista polarizador, subjetivos e interesados; falta de trabajo efectivo en equipo, obscuridad en las mates y frecuentemente una carencia de vivencias docentes por falta de espíritu de iniciativa y experimentación, olvidándose de que "las grandes síntesis son posteriores a las grandes experiencias" (7-110). Todo esto y más es lo perjudica considerablemente la funcionalidad de los planes de estudio.

Algunos de estos errores son comprensibles, aunque no justificables. Por ejemplo, la polarización intelectualista notable aún en algunos planes de estudios, se debe seguramente a que los autores de esos planes provienen de una generación "formada" básicamente de una manera teórica; luego, quizá inconscientemente se renca la tendencia a reducir la problemática pedagógica al aspecto intelectual.

El Dr. García Hoz en uno de sus artículos hace un profundo análisis del por qué del cambio de los planes de estudio, principalmente en nuestra época: La educación escolar nació como respuesta a una preocupación intelectual. Aunque este carácter intelectual permanezca hoy en día, se nota que algo ha cambiado. Desde el concepto mismo de inteligencia, que tenía un significado más bien referido a conocimientos abstractos, ha venido también a significar la capacidad de recepción de aspectos prácticos, vitales, como la comprensión de los procesos mecánicos en la actividad técnica, y asimismo, la comprensión de los procesos sociales. A la escuela, pues, no le interesa sólo la transmisión de conocimientos, sino la formación humana en sus aspectos sociales, como lo son el preparar para la participación activa en la vida de la sociedad y para el ejercicio de una profesión. La preocupación de la escuela desborda lo puramente intelectual; se preocupa por el mundo de las emociones, de las tendencias del carácter, etc. Porque "la vida del hombre no se agota en la inteligencia ni en el trabajo intelectual" (5-1241), por lo que la escuela se plantea una tarea de orientación más profunda. Se ha visto como la Orientación va ganando sitio en los planes de estudio, comprendiendo la necesidad de una formación más amplia, más humana, más profunda, más vital, más integral.

En el fondo de todos los programas de enseñanza, existen cualquiera de estos dos puntos de vista: o que la realidad es la primera maestra, o que la humanidad es la maestra fundamental; realismo y humanismo. Yo me pregunto si esto es un dilema que nos forzaría a optar por una de las dos disyuntivas o cae un tercer planteamiento, como justo medio, por el que es posible aceptar el misterio indubitable de la vida, realizado por la mano orientadora del maestro.

En todo plan de estudios nos encontraremos con valores sistémicos, extrínsecos e intrínsecos. No estarían bien elaborados si la jerarquía axiológica correcta no brillara con toda claridad. Porque no se trata de enumerar esas naturas y actividades, sino de armonizarlas dándole a cada una el peso, el valor que le corresponde.

Peters, en su libro "Ethics and Education", señala que las características que hacen valiosa a una actividad son su permanencia, su construcción conceptual y el estado o disposición de quien la ejecuta. Es claro que en cuanto una actividad satisface más profundamente la necesidad de autorrealizarse, tendrá un atractivo más permanente.

Por construcción conceptual, entiende Peters una elaboración sistemática de la materia. Tiene aún con estos dos requisitos cubiertos, el elemento

humano se nos vuelve a representar como decisivo. Esto nos orillará a plantearnos posteriormente la formación de magisterio como punto clave de la problemática educativa.

También insiste Peters en el valor intrínseco de la actividad, para poder introducir la en un plan de estudios. No usa el término "intrínseco" con la acepción con la que nosotros lo hemos venido usando. Más bien sería lo que otro autor, Gonzalo Redondo, denomina "valor en sí". Como no se trata de convertir a los alumnos en bibliotecas ambulantes, es necesario seleccionar los conocimientos que se les han de comunicar: en literatura, los clásicos antiguos y modernos; en historia, los hechos que actúan sobre nosotros; en arte las grandes aportaciones. Pero no basta el "valor en sí". También ha de hallarse un valor formativo y un valor operativo que invita y capacita para la acción. (32-1489)

Un plan de estudios completo, no sólo señalará materias y asignaturas tradicionales, que acentúen un valor sistémico, sino actividades (valor intrínseco), que proporcionen una preferencia de esos conocimientos a situaciones prácticas y, todavía más, normas de vida (valor intrínseco) por las que se vive personalmente las conclusiones prácticas que las actividades hayan extraído de las metas dadas.

Respecto al financiamiento de la educación, Fitzpatrick acertadamente subraya el papel de medio al servicio de un fin, que tiene la economía en la educación. "La prueba de eficacia de la inversión monetaria, dice, depende del logro de sus objetivos humanos... si estos no son alcanzados, el gasto en educación es un derroche". (6-411). Pero lo grave está en que no se trata sólo de un despilfarro de dinero. John Dewey habla claro y con razón: "La cuestión no está en el derroche de dinero o de cosas. Estas materias cuentan; pero más cuenta el gasto primordial de vidas humanas, de las vidas de los niños que están en la escuela, como consecuencia de una inadecuada y desviada preparación" (13-422).

Lo gastado en educación pública o privada representa una energía social que debe justificarse por medio de resultados cada vez mejores. Y si es el dinero de la colectividad el que va de por medio, todo establecimiento educativo debería rendir cuentas anuales de sus finanzas y de la utilización de sus fondos.

Si en economía se ha visto claro cómo el rendimiento es increíblemente mayor cuando al hombre se le da la categoría que le corresponde, y no se trata-

do como una pieza más de la maquinaria o como miembro de la clase "Obreros", en educación aumentará la eficacia si el hombre no es tratado como pieza de la enorme maquinaria burocrática o como un miembro de la clase "maestro", "director" o "alumno". La responsabilidad económica nace del interés que despierta el sentir la obra educativa como nuestra, pesando sobre nuestros hombros, dependiendo sus logros de nuestra iniciativa, de nuestro espíritu de trabajo, de nuestra lealtad, de nuestra propia realización. Sólo así disminuirán las bancas rayadas, los cristales rotos, los maestros "gaviotas" y los directores "cometas".

Con una visión extrínseca de la Organización, nos encontramos con las condiciones materiales del edificio escolar. Se ha hablado de la "dictadura de la arquitectura", que va en contra de una correcta jerarquización de valores. Cuántos edificios bellos pero disfuncionales, y eso no es todo; lo peor es que no sólo no funcionan sino que dañan al elemento humano que los habita. ¿Hasta cuándo se pondrá un límite a estas arbitrariedades? ¿Cuándo se les exigirá responsabilidades a los arquitectos de un edificio que recién estrenado empieza a desmoronarse? Los valores extrínsecos de la apariencia están sobre los intrínsecos, porque es la vida o por lo menos la salud, lo que va de por medio. ¿De qué nos sirven los alardes técnicos de mucha vista en la arquitectura escolar, si no hay maestro que resista las corrientes de aire ni alumno que no enferme continuamente a causa de los innumerable edificios mal orientados y con salones mal ventilados?

Algunos países ya han atacado el problema instituyendo cursos de arquitectura escolar para los profesionistas que piensan o están encargados de proyectar edificios educativos, introduciéndolos en la problemática pedagógica y, sobre todo, en la higiene escolar.

Los datos que proporciona el centro escolar es otra base extrínseca que la Organización sistematiza. El número de escuelas, de normales, de maestros y niños, etc., plantea el problema de hasta qué punto un determinado sector ha alcanzado la madurez suficiente para descentralizarse. Los beneficios de una descentralización correcta son muy grandes, por basarse también en ese I^o axiomático del que hemos hablado. Tiende a conservar la diversidad real de los problemas, a estimular la iniciativa en vez de empequeñecer el nivel del personal, de implantar la cooperación en lugar de la coerción dentro de la política educativa.

Pero al hablar del elemento humano ya estamos introduciendo una visión intrínseca en la organización. Dada la multiplicidad de problemas que se pueden plantear en este aspecto, se corre el riesgo de dispersar la atención y llegar a pensar que organizarnos es lo más importante, siendo que el fin que queremos obtener es

lo primordial. Sin embargo, no podemos descuidar este aspecto vital de la educación, pues de lo contrario muchos esfuerzos serán in fructuosos.

La Organización debe empezar por arriba. No es posible exigir a los niños que se organicen para un festival si los maestros y directivos no están organizados. El trabajo en equipo, por ejemplo, no basta con predicarlo por medio de palabras; se requiere el ejemplo.

Plantearse organigramas funcionales con la distribución clara -- y precisa del trabajo específico que ha de llevar a cabo cada miembro, evita irresponsabilidades que tienen serias consecuencias. Claro que no basta con adjudicar un encargo concreto; hay que capacitar para su desempeño.

Laurencio Filho escribe en un párrafo de su "Organización y Administración de escuelas" una serie de problemas que resumen este aspecto de la Organización: "Es necesario atender a ciertas finalidades de orden general aceptadas por los padres, los maestros y los propios alumnos. Es necesario definir esferas de responsabilidad y niveles de autoridad. Es indispensable prever la financiación de los servicios y la adecuada aplicación de los recursos, adoptándose una conveniente estructura, que permita a los servicios desenvolverse donde, como, cuando y cuanto convenga. Es necesario, por último, hacerle todo de manera que se favorezca el trabajo cooperativo en la empresa general que congrega a tantas personas". (5-6).

Preocuparse por la promoción de maestros, planear la rotación -- de grupos, organizar cursos de perfeccionamiento, sistema de becas al extranjero, intercambios entre diferentes instituciones, etc. -- estimula a los maestros y evita en gran parte arrutinamientos que -- paralizan en muchas ocasiones la labor educativa.

El mismo Filho, trata del trabajo de organización que el maestro

tiene que realizar en su grupo, subrayando la importancia que tiene el tener presentes los fines que se persiguen: "El profesor organiza su labor teniendo en vista determinados objetivos y con miras a un cierto rendimiento. Grada los objetivos. Procura estimular la siempre necesaria cooperación de los discípulos. Ejerce autoridad sobre ellos, les distribuye tareas y las coordina, según un plan cualquiera. Acata y hace acatar las exigencias del calendario y del horario. En algunas situaciones, reconoce esferas variables de responsabilidad entre los alumnos y, con frecuencia, delega funciones de autoridad en alguno de ellos. En esta forma, en la misma medida en que organiza su clase, el maestro también la administra". (5-22)

Considerando este párrafo a la luz de la Axiología Formal, vemos mezcladas diferentes dimensiones valorativas, que serían índice de problemas diferentes y no únicamente de organización. Estimular la cooperación de los alumnos, ejercer autoridad sobre ellos, obedecer y hacer obedecer, parecen acusar una visión intrínseca de la educación, pues suponen la relación de persona a persona, que trataremos en el número 3 de este mismo capítulo.

Por lo que toca a la clasificación de los alumnos, ésta se va haciendo de una manera más fina, merced al aparato de pruebas de selección y clasificación que ha ido en aumento. Si el fin de estas es descubrir las necesidades específicas del educando para así poder satisfacerlas más adecuadamente y propiciar su autorrealización, con esto se está tendiendo cada día más a la individualización de la enseñanza. Aspirar a que el alumno desarrolle sus potencialidades a lo máximo, implica desplegar a su vista un horizonte amplísimo de actividades y la orientación adecuada para hacerlo consciente de sus intereses, aptitudes y posibilidades reales con que cuenta. Esto será materia del siguiente punto a tratar.

C. ORIENTACION. I I)E)I

Aplicar la dimensión intrínseca del valor en la realidad cotidiana de la enseñanza constituye la Orientación. Las ideas sobre educación que tengamos, al querer llevarlas a la práctica, precisan ser realizadas no en el hombre en abstracto, sino en uno o varios individuos con sus características propias, distintas de las que otros tengan.

La Orientación se ha definido como la "fase del proceso educativo que tiene por objeto ayudar a cada individuo a desenvolverse al través de la realización de actividades y experiencias que le permitan resolver sus problemas, al mismo tiempo que adquiere un mejor conocimiento de sí mismo". (21-7)

La preocupación del orientador por cultivar la dimensión individualizada de la educación tenderá a remediar o cuando menos a mitigar deficiencias escolares como estas:

- enseñanza en masa que no toma en cuenta las diferencias individuales e impide el trato directo y personal entre alumno y maestro;
- enseñanza verbalista, ajena a los intereses y necesidades de los alumnos;
- preocupación del maestro polarizada a su cátedra más que a la comprensión del alumno;
- rigidez de los planes de estudio y programas escolares que impide un aprendizaje que se adecúe al ritmo, capacidad e intereses peculiares de cada alumno;
- procedimientos represivos, como castigos, suspensiones, expulsiones, reprobación y amenazas continuas. (21-2)

Todo maestro es orientador en el sentido de que maneja no sólo la dimensión grupal, sino también la dimensión individualizada de -

la educación. Pero se le da el nombre específico de orientador al especialista dedicado a reunir las influencias educativas que inciden sobre el alumno para darles unidad y hacer que el mismo alumno las profundice y aproveche.

El afán de unidad de la persona humana no se satisface si no se llega a unificar todos sus conocimientos de modo que le sirvan para enriquecer y aclarar su propia vida. Esta es la razón por la cual no se trata de dar una orientación vocacional, otra orientación cívica, etc., sino una orientación integral que trate al individuo y - al conjunto de sus problemas como una totalidad.

Sin embargo, insistimos, la Orientación no es propiamente trabajo de unos cuantos especialistas. Requiere la cooperación de todos los maestros que deben estar preparados para tan delicada labor. Claro está que siempre habrá situaciones que requieran del especialista, pero cada vez se ve más clara la necesidad de una persona no nos especializada quizás, pero más íntimamente conectada con el estudiante y más accesible a él. En algunos países a ésta persona - se le da el nombre de Preceptor.

"El orientador estimula al orientado para que tome él mismo una actitud de dirección de su propia vida, que acepte la responsabilidad de sus actos y que se determine a poner en ejercicio su voluntad por encima de la multitud de tendencias y vacilaciones con que se puede encontrar". Está claro que no se trata de dirigir su vida - como se podría pensar, y de hecho se pensó en la antigüedad - y hacer dependiente al alumno del orientador. Esto sería el fracaso de la Orientación. Con cierta secuencia histórica han venido cambiando las actitudes del orientador, de la directiva a la permissiva y de esta a la auto-directiva.

Planchard considera éste el meollo de la educación: "Educar, - dice, es esforzarse por crear la autonomía de la persona. Una educación que no procura esta independencia, esta autodeterminación - del educando, no es digna de este nombre".

La dimensión individualizada de la educación sale al paso del peligro que hay de caer en una educación colectiva que corre el riesgo de despersonalizar a cada escolar y que lo convierta en un puro elemento numérico o en una mera parte de un todo. Esto es, en vez de valorarlo intrínsecamente, desvalorarlo viéndolo sólo sistémica o extrínsecamente. Jung escribe unas palabras que tienen mucha fuerza y que vale la pena considerar: "Cuando la sociedad en sus diversos representantes acentúa automáticamente las cualidades colectivas, con ello premia todo lo mediocre, todo lo que se dispone a vegetar de un modo fácil y exento de personalidad: es inevitable que lo individual quede atropellado: este proceso se inicia en la escuela, continúa en la universidad y predomina todo lo que dirige el estado". (7-260)

García Hoz comenta este mismo párrafo con la fuerza que requiere la expresión de Jung: "Si en verdad la escuela contribuyera a tal empobrecimiento de la personalidad, más valdría suprimirla. No cumpliría una misión educativa, porque, en definitiva, la educación no tiene como fin inmediato un supuesto igualmente social, sino la perfección personal de cada uno de los educandos; en esta dedicación al perfeccionamiento individual del hombre se diferencia la acción educativa de cualquier otra acción de tipo social o político.

Hay cuatro puntos esenciales en una orientación correcta que tienen como base el axioma I¹. El alumno ha de ser estimulado:

- Primero: a evaluarse él mismo y sus posibilidades.
- Segundo: a elegir una vía de acción accesible a él.
- Tercero: a aceptar la responsabilidad por esta elección.
- Cuarto: a iniciar un plan de actividad de acuerdo con su elección.

Esto es, el propio conocimiento y no sólo esto, sino la aceptación de lo que uno es y puede llegar a ser --"Ser cada vez más uno mismo"-- es el primer paso que hay que ayudar a dar al mismo sujeto. Después, no se trata de elegir por él ni de dejarlo elegir algo que le

sea objetivamente inaccesible; de aquí el peligro que corre el orientador de pecar por exceso o defecto. La preparación, la experiencia, la dedicación, el tacto, se hacen necesarios para lograr este cometido. Una vez que el sujeto ha elegido - y no a causa del "consejo" del orientador, - la consecuencia de su acción libre es responsabilizarse de lo que ha decidido. Pero el proceso quedaría incompleto si no se procediera a la acción. El elucidar sin decidir es tan inútil como decidir sin actuar.

No se trata, pues, de que el sujeto no tenga conflictos o dificultades, sino de que vea sus deficiencias y posibilidades y se percate de que a él en primer lugar le toca elegir el camino más adecuado para que su vida sea fecunda para él mismo y para los demás. Porque entre más integrado sea un individuo, entre más haya podido realizar su "Yo soy yo", él, más podrá contribuir a la realización de quienes lo rodean. De este modo los frutos de la orientación trascienden lo puramente individual, enriqueciendo a la sociedad.

Allers dice: "Para que el hombre pueda responder a su misión de trabajador y colaborador, para que cumpla su contenido en la vida, es necesario que mantenga la conciencia de su valor personal... De las más diversas maneras puede un hombre sustraerse a la comunidad, pero en el fondo todas ellas se reducen al motivo de la angustia ante los prójimos: es decir, al miedo de no salir airoso ante ellos, o también al miedo de no poder dominarles en algún sentido... luego - la educación social... presupone fundamentalmente un fortalecimiento del carácter". (7-360)

Entre más adaptado se encuentre un individuo, su rendimiento será mayor. Cuando la persona encuentra su propio lugar en el mundo, se siente segura, responsable, alegre. Y esto no sólo es un beneficio para ella misma, puesto que la felicidad siempre se irradia. En cambio nos encontramos en la vida con muchos frustrados, amargados, que entorpecen la buena marcha del trabajo en el que colaboran y que también despiden de ellos mismos esa sensación de disgusto, de aburrimiento, como si todo lo que hicieran fuera inútil. Esto naturalmente

te, se contagia e influye enormemente en el ambiente del trabajo. Cuántos químicos quisieran ser ingenieros agrónomos, porque no soportan las cuatro paredes ni los olores de un laboratorio, mientras que anhelan los horizontes abiertos y el aire puro del campo. Cuántas secretarias que, al no encontrar ninguna satisfacción en su trabajo, traducen su inconformidad en el fiasco "tortuguismo", o se venden, consciente o inconscientemente, en las ventanillas no atendiendo de modo debido a quienes solicitan sus servicios. Cuántos maestros que preferían tratar con máquinas y no con niños. Podríamos -- continuar con una lista interminable de descontentos: agricultores, abogados, arquitectos, etc. etc. que claman a cada momento: "¡Cualá y yo fuera...! si yo trabajara en... entonces yo haría..." Ese afán por salirse de su sitio se debe a que no han encontrado su verdadero camino en el mundo. ¡Cómo perjudica esto a la sociedad que tiene -- que cargar con este lastre de inadaptados! Lo que sucede es que -- generalmente los problemas no resueltos a tiempo provocan otros y -- así se suceden en serie, acumulándose a medida que pasa el tiempo. De este modo, es fácil que cunda el desaliento, el sentimiento de -- frustración e impotencia, y consecuentemente los desajustes del carácter y la personalidad.

Principalmente, la adolescencia es la etapa más susceptible al -- fracaso debido a la inestabilidad emocional, la preocupación constante por el propio progreso y la autoafirmación. Esto y mucho más pone de relieve la urgencia de prestar, sobre todo a los adolescentes la ayuda continua, inteligente y comprensiva del orientador que no -- lastime la dignidad del alumno ni su deseo, o más bien su derecho, de autoliberación.

El orientador tendrá, por tanto, que basarse seriamente en el conocimiento profundo del educando. Aunque es necesario un conocimiento fisiológico del alumno, no puede quedarse en él. Ha de trascenderlo y profundizar sus conocimientos de psicología, con esa rama de la -- caracterología que tantos horizontes abre para el trato individual de los alumnos. Más todavía: los conocimientos de fisiología y de psicología, aunque fueran aplicados a cada alumno individualmente, --

no harían sino valorarlo sistémica y extrínsecamente, con lo que caeríamos en el error señalado en los primeros capítulos. Nos estamos olvidando de la dimensión valorativa que tiene la jerarquía superior. Hay que aplicar los conocimientos que proporciona la ética y valorar al educando intrínsecamente. Los conocimientos fisiológicos y psicológicos son necesarios indudablemente y estas ciencias han tenido un auge considerable en los últimos tiempos. Algunos orientadores podrían pensar que la caracterología es lo único importante en la orientación. Pero, sin negarle su importancia, el orientador debe profundizar aún más y llegar al valor intrínseco del educando, para propiciar en verdad - y no superficialmente - la autorrealización del mismo.

3. EN LAS RELACIONES EDUCADOR-EDUCANDO. I^II

Veamos ahora qué aplicación tiene la Axiología Formal a las relaciones humanas en el campo educativo. Se nota con claridad que la dimensión valorativa que ahora entra en juego es la intrínseca. La relación directa entre dos personas, no es algo construido ni abstraído, sino algo singular, de primera intención. Aunque es cierto que este fenómeno que de por sí tiene un valor intrínseco pueda ser visto sistémica, extrínseca o intrínsecamente de segunda intención, por una de las dos personas que entran en esta relación, o por las dos. Por ejemplo, no usamos la misma dimensión valorativa al tratar a una persona como autoridad, como miembro de un grupo o como amigo, aunque estos puntos de vista pueden coincidir en una misma persona.

He preferido hablar de la relación entre educador y educando, y no de la relación entre alumno y maestro, con la intención de abarcar toda relación educativa y no la meramente escolar. Existe indudablemente una relación educativa entre padres e hijos, patronos y obreros, jefes y empleados, etc; también educa el cine, la prensa, el radio, la televisión y demás agencias educativas, instituciones extraescolares, etc.

Pero antes de hablar de las relaciones interpersonales entre educador y educando, veamos lo que queremos decir con "educador" y "educando".

La Axiología Formal, por su naturaleza sintética, nos ayuda a clarificar estos conceptos, haciendo que más tarde funcionen realmente como términos del sistema, como nudos de la red.

Empecemos por el educador. Su figura ha quedado un tanto oscurecida por el predominio psicocéntrico que es notorio en Pedagogía. A fines del siglo pasado se publicaron varios trabajos, aunque de modo aislado. Hasta 1950 se publicó una bibliografía considerable - más de mil títulos - que ya definía una preocupación más centrada en el educador.

¿Qué entendemos por "educador"? La pregunta ha sido contestada de diversos modos, ya exaltando poéticamente su misión, ya enumerando fríamente sus cualidades.

La Axiología Formal, como hemos visto, considera "buen" educador a aquel que cumpla con la intensidad de su concepto, esto es "el que llene los predicados que definen 'educador'". De otro modo, un educador es bueno si tiene los atributos de la clase de los educadores. ¿Y cuáles son esos atributos? Una definición muy extensa la desecharíamos por complicada. Además de la complicación habría poca exactitud. La sencillez y elegancia de las fórmulas axiológicas -- prestan más confiabilidad.

No se piense que se trata de reducir una persona a una fórmula. La riqueza infinita de la persona nunca podrá encerrarse en una construcción con "n" número de predicados. Se trata de dos niveles lógicos diferentes. De lo contrario, nunca podríamos estudiar nada científicamente, por incurrir con este modo de pensar en la falacia del método, que confunde una situación dada con el análisis de esa misma situación.

El educador es una persona, y por tal, tiene un valor intrínseco.

Pero ¿qué notas tendría que llenar una persona para pertenecer a la clase de los educadores? Tenemos que encontrar el menor número de notas que sean aplicables a todos los educadores.

Ya tenemos ganado el habernos basado en que el fenómeno educativo se simboliza I^I . Luego el "educador" será el que propicie I^I . El educador reacciona con frecuencia como si fuera directamente responsable del comportamiento de los jóvenes que se le confían. Es responsable de ellos, pero en una forma indirecta. Su papel no es -- conducirlos, sino enseñarles a conducirse.

Nos encontramos en la realidad con educadores que no son "educadores" y viceversa, porque hay quienes ostentan un título profesional de maestros y que en vez de propiciar, obstaculizan la autorrealización de sus educandos; mientras que hay personas de tal modo dotadas que con su ejemplo, su comprensión, su respeto a la libertad individual e incluso su cultura, ese "espíritu de finesse" que los caracteriza, realizan más profundamente la labor educativa, aunque no se les dé un reconocimiento oficial.

Repetiendo el sabio adagio "nadie da de lo que no tiene", no es posible que un educador propicie I^I si él mismo no se ha propuesto -- con toda seriedad su integración personal y ha puesto los medios para lograrla. Ya hemos hablado de la importancia que tiene el ejemplo. Ese símil tan socorrido de que el maestro es como un espejo -- en el que se ven los alumnos, es válido para todo educador. Aunque la influencia de la personalidad del educador será ciertamente más grande entre menos maduro esté el educando y entre más haya logrado su autorrealización el propio educador.

Más no caigamos en el error de interpretar la plenitud en estrictos términos individualistas. Su armonía interior, su equilibrio -- personal, su salud mental, implican una ordenada situación dentro -- del orden social. El influjo de la profesión del maestro se provee

ta en todos los aspectos de su personalidad, desde su salud física - hasta su armonía interna y adaptación social.

En el terreno institucional, es reconocido que todo centro educativo, vale lo que valen sus educadores. Su prestigio está en relación directa con el prestigio de sus educadores como tales y no como meros profesores, adiestradores... Ciertamente sus títulos son - imprescindibles; pero un educador requiere mucho más que un título - para poder dar atención a todas las facetas del proceso educativo - que rebasan considerablemente la simple enseñanza.

Ejemplificando con José Luis González Simancas, algunas de las - tareas exteriores del educador en una institución educativa, nos encontramos con que su labor de ningún modo se reduce a las horas de - clase. (¿ Cuando corregiremos el error de nuestro sistema educativo que permite, o más bien obliga al aislamiento de maestros, a su - falta de interés en la marcha del centro con el cual colaboran, pues to que llegan, firman, dan su clase y se van?) "Su día se llena con otros tiempos específicamente dedicados a incidir con su vida en la vida del centro, en la de los alumnos, en la de las familias. Como preceptor de una quincena de muchachos charla con ellos periódicamente. Los planes conjuntos de acción, acordados con el chico en un clima de sana amistad, son motivo de entrevistas con sus padres en el centro o en la casa. Como árbitro o entrenador deportivo, conoce a los alumnos en el campo de juego. Su trabajo gustoso no termina con la semana. Al menos una vez al mes, domingos y días festivos, son una oportunidad para la excursión de montaña, la salida con el Club de pintura a un paraje sugerente, o bien la visita a la casa y el -- ambiente familiar del muchacho, donde se descubren aspectos antes -- desconocidos para el educador o para los padres". (11-1477)

Naturalmente que más de un "maestro", ante este panorama quedaría pasmado. "¿Sacrificar yo mis domingos? ¿Seguir pensando el resto del día en mi escuela y en mis "monstruos"? ¿Meterme en la vida --

familiar de mis alumnos? ¿Ocupar mis justos descansos por ser árbitro de un juego de foot ball? ... ¡NO!" Claro; no ser generoso en el trabajo en vez de excederse implica descontento. El trabajo es una necesidad que en cuanto se satisfaga proporciona placer. El verdadero educador encuentra placer en llevar a cabo estas tareas.

Pero estas actividades externas no son más que reflejo de su autenticidad, de la integración de su personalidad, del espíritu de lucha que haya desarrollado para superar sus defectos en bien de sus educandos y no simplemente por un afán perfeccionista; por el placer de verse superior. Necesita "un entrenamiento diario de su carácter, de su autoridad, de su tacto en el trato,... Necesita también fomentar su generosidad y entusiasmo sereno, imprescindible para sentir renovadamente como cosa propia la labor que lleva entre manos".

Para ser auténtico como educador, ha de tratar de satisfacer las exigencias tridimensionales de su profesión. Sistémicamente, ha de saber claramente lo que pretende y cómo lograrlo; extrínsecamente, tiene que reflejar en sus actitudes su armonía interior; intrínsecamente, ha de haber realizado, si no plenamente, en gran medida su "I", su "yo soy yo". Esto se traduce en tener siempre algo que comunicar con naturalidad a los educandos; en su pulcritud, en su sentido del buen humor, capaz de superar los detalles de poca delicadeza, de falta de tacto, etc.; en su "espíritu de sacrificio, igualdad de carácter, firmeza, seriedad y juventud de espíritu que sepa conjugarse con la gravedad natural—nunca afectada—necesaria para que su trato con los chicos no se convierta en camaradería deformativa". (11-1478)

Recuerdo a un magnífico maestro, de respetable edad, que nos decía alegremente: "La juventud, más que en los músculos se encuentra — aquí y aquí", y señalaba con vigor el corazón y la cabeza. Las arrugas y las canas no son un obstáculo para el entusiasmo y la comprensión, antes al contrario, la experiencia bien aprovechada de caídas y levantadas, nos va volviendo más humanos. más comprensivos con -

las debilidades de los demás, más serenos, pero no por eso menos -- alegres. La falta de entusiasmo, de entrega a un ideal, la tristeza, no es consecuencia de los años sino de algo más serio, de algo -- que no marcha bien en nuestro interior y que nos obstinamos en no re conocerlo o en no arrancarlo de raíz.

El educador ha de ser polivalente.-- La formación unilateral conduce a la erudición superficial --. Ser hombre de intereses amplios, que se sabe interesar "por las cuestiones de nuestro tiempo y por -- las que hacen vibrar el interés de los muchachos; saber 'descubrir' con ellos haciéndose uno con sus modos de ver, de aprender, de experienciar". Pero sobre todo, "necesita aparecer ante sus alumnos -- tal cual es, con sus virtudes y sus defectos que no tratará de escatear hipócritamente". (11-1478). Aquí está expresada analítica -- mente la fórmula I^I. A nada conduce que el educador, ya sea padre o maestro, se convierta en idolo para sus educandos. Tarde o tem -- prano la caída será irremediable y ocasionará mucho daño a quienes -- admiraban su supuesta perfección. Más leal es mostrarse con las -- imperfecciones naturales en todo hombre, pero cuidando en no caer en el extremo contrario, en el cinismo. Que los educandos se percaten de los defectos de su educador, sí, pero que lo vean luchar en con -- tra de esos defectos: eso sí que es formativo. Tener la honradez profesional de contestar a una pregunta con un "No sé, vamos a averi -- guarlo", requiere valentía, integridad...

La tarea educativa influye en el educador tanto positivamente como de modo negativo. García Hoz (7-134) considera como factores positivos :

- la consideración de la utilidad social de su trabajo;
- el planteamiento de nuevos problemas que estimulan la originalidad;
- las oportunidades que brinda la función magisterial para un auto -- análisis;
- el estímulo para el propio perfeccionamiento, en cuanto a ensan --

char los horizontes del interés y a proporcionar una peculiar relación asistosa.

Es indudable que el educador se perfecciona al perfeccionar; se autorrealiza al contribuir a la autorrealización de quienes lo rodean. Esto es de considerar quizá como el factor más positivo con el que pueda contar un educador, puesto que su trabajo como tal, difícilmente encontraría competencia con alguna otra profesión.

Entre los factores negativos que influye sobre el educador tendríamos:

- la presión de un trabajo agotador;
- los salarios inadecuados;
- la autoocrítica;
- la atención necesaria a numerosos detalles;
- la constante asociación con almas inmaduras.

Naturalmente que todo tiene remedio; no hay que perder el sano optimismo de que esforzándonos y poniendo nuestro granito de arena, estos factores negativos que ciertamente influyen sobre el maestro, pueden tornarse ventajosos y de provecho. El orden en la distribución del tiempo, la planeación acertada, la delegación de funciones, puede hacer que disminuya ese estado de tensión que agota sin duda.

El prestigiar a base de valor personal la profesión magisterial, hará que la opinión pública y los diversos funcionarios la retribuyan justamente. No obstante que el fin del maestro no es de ningún modo el lucro -para eso no se necesita estudiar Pedagogía- sí es un deber del maestro exigir una justa retribución a un trabajo realizado con intensidad y perfección, de tal modo que le permita vivir no lujosamente, pero sí satisfacer las necesidades de su perfeccionamiento profesional (libros, estudios, viajes, etc.)

La autocrítica sólo se torna negativa si quien la ejecuta carece de "espíritu deportivo". Si se permite que cunda en uno el desaliento será muy difícil adquirir nuevas fuerzas para volver a capear una y otra vez. Quien sabe ganar y sabe perder, sacando buena lección de su derrota, nunca fracasa: adquiere experiencia.

El educador tiene que reunir la capacidad de análisis a la capacidad de síntesis: saber observar los detalles, pero no quedarse allí, sino darles unidad, relieve, significación a lo que la tiene, etc. Una vez más la virtud del orden se impone. La anotación cuidadosa de los detalles significativos simplificará considerablemente su labor y la hará mucho más eficaz.

Respecto al trato constante con almas "inmaduras", además de no ser exclusivo —puesto que el educador, si sabe trabajar en equipo, — estará rodeado de personas más maduras con las que pueda enriquecerse al cambiar opiniones—, puede beneficiar considerablemente al educador. Uno de mis maestros, nos insistía en que "somos niños vendidos a menos". Esta expresión parece tener más fondo de lo que uno percibe a primera vista. La espontaneidad, la ausencia de dobleces, la confianza, la sana alegría, son tesoros que frecuentemente se entierran con los años. Pero incluso conceptualmente se puede aprender sucho de los alumnos. Lo que pasa es que frecuentemente los — menospreciamos y nos consideramos tan superiores a ellos que nunca — nos planteamos que el saber escucharlos y algo más, motivarlos a que se expresen constantemente, pudiera enriquecernos.

Ahora hablemos del educando, al que recibe la acción educativa, — el que se propone su autorrealización. De este modo, parece que — todos somos educandos, y es verdad. Quizá la diferencia entre un — alumno en edad escolar y un adulto inquieto en su propia formación, está en el porcentaje del dar y recibir. Hasta la adolescencia, el recibir sube del 50% , aunque si no se empieza desde temprana edad a dar, puede suceder lo que pasa con el agua estancada, que no corre, que no tiene salida: o se pudre o no existe vida en ella. Des —

A. AUTORIDAD. $I^I)I)S$

Si el educando valora sistémicamente a su educador, lo verá como autoridad. Si el educador valora sistémicamente a su educando, lo verá como subordinado, -- un número de cuenta, un nombre más en su lista.

El papel de la autoridad es legislar, mandar, hacer ejecutar, sancionar... Actualmente, dice Peters, la autoridad tiene un sentido legal, racional, social, por estar de acuerdo con la sociedad a la que representa y sus principios.

La autoridad es la que dice lo que "debe ser". El "deber", axiológicamente, -- se deriva del "es", debido a la equivalencia de "debe" con la relación formal -- "Es mejor que", la cual a su vez se deriva de "bueno", como cumplimiento comprensional. O sea:

- "bueno" es un término que califica el cumplimiento de la intensidad de equis -- concepto;

- del término "bueno" se deriva "es mejor que", por ejemplo: dados equis predicados que integran la intensidad de "coche", "es mejor" que este coche sea "bueno" que malo, o sea, "es mejor que" cumpla con los predicados de su intensidad; -- la unión entre "es" y "debe", son los términos "bueno" y "mejor";

- en otras palabras, "Es mejor para equis ser bueno y no malo", es lo mismo que -- decir "equis debe ser bueno y no malo". (13-241 y ss.)

Así, si definimos "hombre" teleológicamente como "el ser que se autorrealiza", un hombre será "bueno" en la medida en que cumpla su comprensión, esto es, en la medida en que sea un "ser que se autorrealiza". Decir que "es mejor para el hombre ser bueno y no malo" tiene sentido, dadas las afirmaciones anteriores. Está equivale a decir que "el hombre debe ser bueno y no malo".

Pues bien, si la autoridad manda conforme al auténtico "deber", es una autoridad positiva. Esto se simbolizaría $I^I)S$, dejando al lado la intervención del -- Educador con la cual la fórmula es $I^I)I)S$, puesto que el deber está basado en el ser del hombre, de valor intrínseco; pero el "deber" en sí es una construcción, -- y por tanto está en un orden diferente que tiene un valor sistémico.

Pero también se dan transposiciones axiológicas en la autoridad: el autoritarismo, la falsa autoridad, puede, en vez de basarse en el ser del subordinado, -- imponerle algo que actúa contra su naturaleza. Esto puede simbolizarse $I_1)S$, si -- se sanciona positivamente lo que no es una autorrealización de la persona, sino, por el contrario, su frustración como persona. O también se podría simbolizar, --

pués, hay que dar a manos llenas lo que se ha recibido y entonces ocurre algo paradójico: en vez de empobrecernos, nos enriquecemos más al dar.

Al educando hay que verlo sistémica, extrínseca e intrínsecamente, sin olvidarnos de cuál es la dimensión valorativa de mayor jerarquía. Fisiológicamente, para comprender las necesidades que presenta su desarrollo; psicológicamente, para responder a las necesidades de su tipo de carácter y también a su capacidad de aprendizaje, según las leyes y métodos del mismo, etc.; éticamente, para propiciar, guiar, conducir, orientar su autorrealización.

El hecho de hablar del educando y del educador por separado dejaría nuestra visión incompleta si no se introdujera lo que García Hoz llama "teoría de la comunicación educativa", (7-110) o sea aquella -- que estudiara la relación entre educando y educador, como un nuevo capítulo de la Ciencia de la Educación.

Aplicando ahora las tres dimensiones axiológicas a las relaciones educador-educando, el valor sistémico nos daría una relación de autoriedad; el valor extrínseco consideraría a cada uno de ellos como -- miembro de la clase a la cual pertenecen, mientras que valorar intrínsecamente esta relación, sería colocarse en un plano de amistad.

en otro caso, I^T , si la autoridad sanciona negativamente la autorrealización del sujeto.

Esto sería el caso de la relación entre tiranos y esclavos, en la que curiosamente se establece una relación de dependencia mutua que parece atar a ambos con cadenas viviendo en una monstruosa asociación que no les satisface, pero que muchas veces ninguno de los dos se atreve a romper.

El verdadero educador tratará que su autoridad vaya cediendo el paso a la propia autoridad del educando. Esto es, el educador tiene que ir disminuyendo como autoridad; tiene que ser cada vez menos necesario, y el educando tiene que ir haciéndose más autónomo, más consciente por sí mismo del "deber". Hay niños y adolescentes, y hasta personas mayores, que a nada temen más que a mandarse a sí mismos; les gusta la sujeción y reclaman la severidad, pretendiendo no tener bastante voluntad para evitar hacer tonterías.

El educador, ya sea padre o maestro, necesita llegar a descubrir que el más grande homenaje que los educandos puedan brindarle consiste en independizarse de él. Esto es bastante difícil y requiere mucha prudencia y abnegación por parte del educador, puesto que no es fácil renunciar a quienes se tiene la seguridad de haberles dado lo mejor de uno mismo. Es fácil argüir pretextos: no es que los reclame para sí mismo, sino para la ciencia, el arte, la cultura, un ideal... aunque de cualquier modo sea su ciencia, su arte, su forma de cultura o su ideal lo que pretenda imponer.

Esto no nos puede extrañar. Es muy natural que se busque someter a los demás a lo que uno cree que está bien, y más aún, a lo que uno cree que es el Bien. Entre más se ame a los demás, más natural será este deseo de conducirlos al Bien. Pero si ponemos estos razonamientos en una balanza, el equilibrio estará en el respeto del otro y en el convencimiento de que los valores intelectuales, morales, etc., fracasan en un individuo determinado si son impuestos por la fuerza o por medios diferentes a sus virtudes intrínsecas.

El tema autoridad-libertad es difícil de discutir entre educadores. A un maestro, por ejemplo, le será mucho más fácil exponer con mayor objetividad las ventajas o inconvenientes de tal método de escritura, lectura o cálculo, que mostrarle el objetivo al tratar de la libertad de sus alumnos, porque esto significa el afloramiento de dependencia del educando respecto a él.

En la práctica educativa, el adulto se siente frecuentemente incómodo por no saber lo que debe prohibir y lo que debe permitir. Es imprescindible distinguir los casos en que la imposición del educador está justificada, en que tiene que valer su autoridad, y aquellos en que su exigencia es totalmente arbitraria. Aunque en cuantas ocasiones, en nombre de la ternura y del amor, se reduce a un deber a la impotencia y se paraliza toda iniciativa con el sólo hecho de manifestarse en el momento preciso, la pena que nos va a ocasionar. Es peligroso abusar de la sensibilidad y más cuando se deforman los hechos bajo el pretexto de impresionar más. Los educadores que niegan todo derecho a la iniciativa personal, a la autonomía del pensamiento, de la sensibilidad, caen en un autoritarismo que no tiene visos de autoridad.

Tener autoridad, nos dice Berge, es en el fondo, poseer una cualidad a la que atribuye frecuentemente cierta prestancia física y siempre un conjunto de virtudes intelectuales, psicológicas y morales, que son susceptibles de cultivarse. "Las falsas apariencias, las afirmaciones perentorias, el cropel superficial, no dan autoridad sólida" (12-33). La autoridad real no exige ni siquiera forzosamente muchos signos exteriores de respeto; a veces es compatible con una familiaridad muy íntima; pero se percibe su existencia porque el que la tiene siempre sabe hacerse respetar, cada vez que vale la pena.

En cambio el autoritarismo se caracteriza por el abuso de los medios autoritarios que se multiplican cuando la autoridad no se impone naturalmente, y por un formalismo más grande que corresponde a una autoridad más débil.

El formalismo se particulariza por hacer prevalecer la letra sobre el espíritu. Basta obtener el resultado buscado, además se desea obtenerlo de cierta forma. El estrechez de criterio lleva a los autoritarios a hacer cumplir rígidamente los reglamentos con todos sus puntos y comas. Este gusto por dominar, puede deberse a la necesidad de imponer un orden o una estructura rígida que parece traducir un cierto sedimento de inseguridad, que más bien sería considerado como signo de debilidad. Quien descansa demasiado en su autoridad, se puede volver autoritario. Es no es de extrañar los efectos que produce esta actitud. Bien se sabe que son los reglamentos abusivos los que engendran el fraude.

Otros síntomas de autoritarismo son el considerar la educación como un conflicto entre niño y adulto, en vez del fruto de una colaboración mutua. El autoritario desea ver triunfar al educando y se olvida de que el triunfo de éste debería coincidir normalmente con el triunfo de sus educadores.

BIBLIOTECA CENTRAL

U. N. A. M.

Cómo se jactan los falsos educadores de tener dominadas a sus fierecillas. Como si de lo que se tratara fuera de domarlas. Pueden, sin duda, atemorizar a base de gritos o hasta palabras altisonantes; pueden desplegar ante los educando toda una colección de amenazas; pero de eso a educar eficazmente, hay una gran diferencia. La falta de lógica y equidad, así como la tendencia a imponer obligaciones inútiles y esfuerzos sin proporción con su utilidad, es en lo que frecuentemente caen los autoritarios. "El rostro de la autoridad no puede confundirse con el del autoritarismo. La autoridad es racional, equitativa, eficaz... y yo agregaría: general—mente, silenciosa" (2-35).

La función educativa esencial de la autoridad, es que el educador preserve al educando de los choques demasiado severos con la realidad, cuando no tiene edad suficiente para soportarlos sin perjuicio. No se trata de ningún modo de caer en un paternalismo que intente substituir a la experiencia, sino de preparar para ella al niño para que pueda afrontarla con éxito, sacándole el mejor partido. La autoridad se justifica, entonces, por la protección que se brinda a un ser débil, que no puede resistir sin ayuda los embates de la vida.

Esco falta presentar a los débiles una imagen auténtica, no falseada, de poder y virilidad, ya que más que por razones, son arrastrados por un ejemplo vivo y llamativo. Lo esencial para ellos es tener la seguridad de que uno se interesa realmente en ellos, y no para conquistarlos. El hecho de no poder fiarse de sus educadores, encargados de advertirlos y protegerlos les resulta traumático afectivamente. Prefieren jefes firmes y estrictos, con una bondad real pero tácita, a los jefes que pretenden desde el principio ganárselos, ser sus amigos acudiendo a recursos de la más seductora persuasión.

Generalmente toda autoridad desviada de su objetivo termina por ser debilitada aun cuando superficialmente aparezca como tiránica. Se da esta desviación cuando el jefe hace servir la autoridad a sus propios intereses, en vez de hacerla servir a los intereses de quienes están obligados a soportarla. Utilizar la autoridad en contra de los intereses vitales del niño, en contra de su evolución natural, de las necesidades de su desarrollo, de su proceso de autorrealización, es sumamente grave.

Por naturaleza, dice Peters, el hombre busca dirección, y si no la recibe correctamente, puede arruinar su vida. Hay dentro de cada individuo dos tendencias que parecen contradictorias: una es la de agotar todas las posibilidades imaginables; otra, buscar una disciplina que pide al ambiente que lo rodea, cuando no

puede asegurarlo por sí mismo, con sus fuerzas interiores.

Bergé afirma: "lo que se llama libertad en educación jamás es otra cosa que — cierta dosis de libertad y de coacción, pues no se puede considerar una sin la — otra. Un sistema pedagógico liberal es un sistema que renuncia a algunas im— plicaciones, pero no a todas. Lo que varía de un sistema a otro, es sólo el punto de equilibrio entre lo que es permitido y lo que no lo es" (2-61).

En eso consiste la responsabilidad que viene unida a la autoridad: saber — cuál es ese punto de equilibrio entre lo que se permita y lo que se prohíba. Esta — es la causa de que se dé el extremo contrario a la persona deseosa de mandar: la — que rehuye el constituirse en autoridad, por la responsabilidad que esta trae — consigo. Pocas personas tienen suficiente imaginación y conocimientos para poner — en práctica procedimientos educativos distintos de la coacción o el "laissez fai— re".

¿Un niño presenta cierta dificultad a sus padres? Algunos aconsejan cerrar — los ojos, armándose de paciencia; otros — la mayoría — recomendarán ajustar la — tuerca y cuanto más ineficaces sean las vueltas del tornillo, más insuficientes — las juzgarán, sin duda hasta el aplastamiento total. Pero ¿quién pensará entonces — en cambiar el clima, modificar las circunstancias y preguntarse si al interesado — no le falta algo esencial para la armonía de su desarrollo?" (2-4).

"Es necesario saber 'laissez faire' cuando, por razonable que sea, ningún me— dio coactivo puede ser soportado por el niño; mas es preciso saber retomar las co— sas cuando la libertad ha agotado sus efectos benéficos y se corre el riesgo de — llegar a un caos permanente" (2-102).

Es ahí el equilibrio. En realidad esto no es ninguna receta para el equilibrio. — Todo dependerá de la sabiduría, de la prudencia, del tacto del educador.

Tratándose específicamente del maestro, su autoridad en el campo del conoci— miento, o sea en el terreno especulativo, se derivará de su preparación académi— ca, de su prestigio profesional, de su pensar correcto, de la competencia en su — materia, de la profundidad de sus conocimientos. Y en cuanto al orden práctico, — se espera del maestro que sea un líder experto en tratar a sus alumnos, listo para — lidiar entre rivales, entre tensiones de grupos diferentes, comportándose con de— cisión, esperando ser creído. Porque una cosa es que tenga una autoridad formal

(la investidura de su puesto docente) y otra que tenga una autoridad actual (ejercida, o sea, un "aire" de autoridad). Es claro que el maestro, como líder, emerge naturalmente por sus conocimientos y por su don de gentes; y si lo imponen de fuera, irán en contra de él sus subordinados. Por eso Peters subraya la importancia de que una persona que es autoridad (formalmente), tiene que constituirse en autoridad (actualmente).

Su responsabilidad como líder se proyecta al alumno. Este siente un impulso — hacia él que debe aprovecharlo para que a su vez el alumno se convierta en líder — haciendo suyo el ideal noble y alto que su maestro representa.

El modo correcto en que el maestro ejerza su autoridad, se manifestará, por — ejemplo, en:

- mantener el orden de su salón de clases, sin ser sargento ni optando por un "laissez faire";
- racionalizar las órdenes que dé, usando su poder de persuasión. Peters habla juguetamente de la "racionalidad" como término medio entre autoritarismo y permisismo;
- no decir "esto es bueno o malo", sino "por qué es bueno o malo";
- dar órdenes orientadas al trabajo, en vez de únicamente por la razón de que lo manda la autoridad. (Un padre le decía a su hijo: "Me obedeces por tres razones: la tercera es porque soy tu padre y las otras dos no te importan").
- no mandar: pedir por favor.

Pero el meollo de saber mandar reside no en el formalismo (valor abstráctico) sino en el amor (valor intrínseco) con el que se mande y con el que se obedezca.

Es necesario que, aún bajo la dureza de la actitud — que ya hemos visto que de ningún modo es necesario, el educando perciba el interés y aun el afecto que se le profesa. Y por parte del educando, la autoridad se sentirá como una carga demasiado pesada si no es aceptada con amor. Con otras palabras, la facilidad de soportar la autoridad depende de la medida en que pueda uno reconocerse en ella. El conflicto con la autoridad siempre tiene su origen en una falta de identificación con ella, porque no subsiste bastante amor o simpatía hacia esta autoridad. Y, la persona que no puede asimilar, tiende a rechazar; su malestar no se disipará sino — hasta que el rechazo haya sido completo, quedándole una impresión de liberación. Si se obedece a imperativos de los cuales no se reconoce uno autor, o sea, imperativos que no los ha hecho uno propios, porque no ha podido uno penetrarse en ellos y adoptarlos plenamente, se tendrá esa impresión de servidumbre.

Pero si se ha cometido el error de que los educandos tengan esa impresión de serridumbre a causa de una autoridad falseada, hay que tener mucho cuidado en procurar que su liberación no engendre angustia. La libertad, cuando se otorga repentinamente, por lo general, puede ser generadora de angustia. "El educador autoritario que se transforma súbitamente en liberal, actúa como quien, habiendo tirado con todas sus fuerzas de una cuerda que alguien sostenía del otro extremo, la soltura bruscamente haciendo caer al adversario hacia atrás" (2-100).

A principios del año escolar, en mi clase de Ética en la Preparatoria, mis alumnos se dieron una gran lección. Tratando el tema de la libertad, comenté un tanto superficialmente diez frases sobre la libertad (27), para motivar una reflexión más profunda por parte de los alumnos. Pedí que las leyeran cuidadosamente y eligieran una de ellas, ya sea porque no estuvieran de acuerdo con esa frase, o porque les pareciera muy importante. Además, les pedí que pensarán en una experiencia que ellos mismos hubieran tenido alrededor de la frase elegida. Leyeron las frases con toda atención y una vez que cada uno subrayó la frase elegida, se reunieron por grupos formados por quienes coincidían con la frase escogida. Estuve recorriendo los subgrupos, aclarando conceptos, encauzando la discusión, insistiendo en que todos tenían que dar su aportación personal, y me di cuenta del entusiasmo con que cambiaban opiniones.

Cuando terminó el tiempo que habíamos acordado, un representante de cada subgrupo pasó al frente a sintetizar lo que se había discutido en su equipo y a qué conclusiones habían llegado. Los noté nerviosos, por el hecho de colocarse frente al grupo, con poca facilidad de expresión y muy inseguros. Los dejé que hablaran en el orden que ellos quisieran. El alumno que fue dejando pasar a todos y que habló final, había elegido, igual que su equipo, la frase "La libertad dada de golpe puede engendrar angustia". Un tanto exhibicionista, empezó con un juego de palabras que causó la hilaridad del grupo, pero que fijó a la vez su atención en el expositor. Sus ejemplos fueron claves. Dijo: "En realidad nosotros nos hemos angustiado al entrar a Prepa, porque en Secundaria nos tenían demasiado sujetos. Aquí nos encontramos con muchas libertades y al no saber cómo usar nuestra libertad, nos angustiamos. Otro ejemplo que ahora estoy yo viviendo, es que nunca me habían dado la oportunidad de expresarme frente a mis compañeros, y cuando tengo la libertad de hacerlo, me angustio porque no sé cuál será la reacción mía, de ustedes y de la maestra".

Realmente no me importa con cuánta propiedad haya usado los términos con los

que se expresó. Lo que me interesa es la verdad de fondo, la deficiencia tan grande en su educación, que él mismo estaba señalando. La culpa la tenemos los maestros. Después de diez años de estudios, que sea la primera oportunidad que se le presente de expresarse frente a un grupo, es algo desastroso. Que no sea esto una ley general, cierto. Que haya sus honrosas excepciones, tanto de maestros que hayan comprendido la importancia que tiene el fomentar la libertad de expresión de los chicos, como de alumnos impulsados muchas veces por los adultos o por sus mismas tendencias al liderazgo - que hayan tenido estas vivencias, es muy cierto. Pero también lo es, que la mayoría podría hablar con toda razón como mi alumno.

Mientras los maestros tenemos al diálogo, no se podrá hacer nada. Y la autoridad seguirá falseándose y confundiéndose con el autoritarismo. Lo que hace falta es terminar con barreras ficticias, descender de nuestro pedestal de dioses, interesarnos de verdad en nuestros alumnos, sin ningún temor de que se nos falte al respeto.

El respeto no se logra con formalismos ni con posturas teatrales. He tenido alumnos de mi edad, que nos hemos tratado de tú, y nunca tuve que sentir absolutamente nada de ellas. El respeto a la autoridad no está peleado con la comprensión, con el profundo interés por que cada alumno logre su autorrealización.

Otra de las difíciles funciones de la autoridad es la de sancionar. La virtud moral de la justicia es la que ahora está en juego primordialmente. La sanción ha de ser positiva o negativa, o premio o castigo.

Hay pedagogos que rechazan todo tipo de sanciones y las consideran antipedagógicas por ocasionar frustraciones o proporcionar móviles falsos que desvían del auténtico sentido del deber. En otras ocasiones se le niega eficacia a la sanción por suponer cierto "angelismo" que considera al hombre poco menos que como espíritu puro. Hay que ponerse en la realidad, aunque ésta sea dolorosa. De hecho nos encontramos con individuos inclinados a los vicios, que no pueden ser fácilmente cambiados y que requieren por necesidad de la fuerza o el miedo que les cohiba a hacer el mal. Por eso existe la disciplina de las leyes que obliga por el miedo de la pena. Y también es necesario el estímulo, dada la inmadurez del educando, que no se le puede pedir la racionalidad superior que supone el cumplimiento del deber por el deber mismo.

Pero qué sanciones dar, cuándo, dónde y cómo, dependerá nuevamente de la sabiduría, del tacto y sobre todo de la justicia del educador.

El educador necesita promulgar claramente la ley al educando. Este tiene que saber a todas luces lo que se espera de él y qué es lo que pasa si no lo cumple. Por eso hay que pensárselo bien para poder cumplir lo que se promete; porque una ley deja de ser educativa si se convierte en simples amenazas que nunca llegan a su cumplimiento.

Las sanciones son medios eficaces cuando no humillan ni irritan, ni suble- van, ni son demasiado frecuentes, ni excesivas; en fin, cuando no alteran de- más profundo el sentimiento de libertad del educando. Porque se puede caer en una exageración que propicie un sentimiento de dependencia o de falsa compe- tencia. Si un educando está siempre a la expectativa de la reacción del educa- dor, ya sea de aprobación o de rechazo, o bien sus triunfos le hacen despreciar a los que no pudieron vencer, las sanciones serán totalmente negativas, ineficaces para lograr el fin que se propone la educación.

O sea, la sanción ya positiva (premio) o negativa (castigo), para ser ver- daderamente educativa, tiene que tener resultados positivos.

Las sanciones positivas, más que premios materiales que muchas veces dejan de sentir efecto, son eficaces en un clima de aceptación en el que la estima- ción al esfuerzo puesta en alcanzar un objetivo, sea lo primordial.

"El niño necesita que los mayores lo 'consideren', pues la estimación que tiene de sí mismo depende en gran parte de la que aquellos tengan de él". (2-34). De tal modo que estimar al niño o al hombre por lo que valen intrínse- camente, no se queda en un simple acto de justicia, sino que trasciende a su revaloración.

"Con diez elogios te ahorrarás cien prohibiciones". Esto es muy cierto y frecuentemente lo olvidamos, quizá por estar demasiado encerrados en nosotros mismos, por un espíritu crítico que destruye todo cuanto juzga, o por simple mal humor, falta de optimismo, y en el fondo, egoísmo, falta de comprensión humana. Todos necesitamos que se nos estimule; no reconocerlo sería mucha soberbia.

"El primero para hacer cosas nuevas o para hacer sólo cosas que hasta el presente nadie había osado confiar a un ser tan joven, la confianza deposita —

da por primera vez en él, el estímulo a las iniciativas..." (2-83) contribuyen notablemente a la formación de la personalidad. Porque con ello estamos educando la libertad. No sólo hay que dar derecho a elegir, sino poner en condiciones de hacer una elección. La iniciativa en que se deja al educando trae por consiguiente una responsabilidad. Pero igual que a nadar se aprende nadando, siendo libre es como aprendemos a ser libres.

Respecto a la sanción negativa, el castigo, es algo sumamente delicado de tratar. Lo que sí podemos afirmar - con Maritain - es que "el castigo-venganza es una caricatura". Otras teorías más profundas profundizan la pena como un modo de compensar o equilibrar el mal. Como decía Aristóteles (Ética III): el castigo, como un remedio saludable, se torna positivo. (25-182)

Igual que con el premio, el castigo material puede no surtir efecto positivo alguno la mayoría de las veces; en cambio es más efectiva - aunque no siempre educativa - la reprobación. Digo que no siempre es educativa, porque los reproches del educador, aun cuando sean silenciosos, pueden falsear la situación, provocando en el educando reacciones complejas que, lejos de educarlo, le impiden educarse a sí mismo. Al niño tiene que quedarle muy claro siempre que se le castigue, es que se le aplica una justa sanción porque él mismo como se porta no está a la altura de lo que es. El Dr. Hartman, en términos axiológicos, afirma: "El valor intrínseco no tiene relación con lo que hace uno persona sino únicamente con lo que es". (24-10). Porque la sanción no está en una comprensión débil y bondadosa, sino es un "firme apoyo para hacer lo que 'está bien'; mano firme para impedir lo que 'está mal' ... en una atmósfera de aprobación es suficiente un suave grado de disciplina... Y la más estricta y severa es infructuosa en caso contrario" (O.F. Stone).

De cualquier modo, ni la escuela ni la familia pueden confundirse con una prisión, en la que se ejerce la sanción primordialmente, o con una industria, en la que los castigos económicos privan, sino como instituciones en las que se imparten valores, como dice Peters. La educación por el temor nunca llegará a las alturas que ofrece una educación por el amor.

3. DINÁMICA DE GRUPO. (15)15

En Psicología se ha llamado "Dinámica de grupo" a la interacción de un conjunto de individuos en torno a un fin determinado. No sólo es una técnica.

de trabajo sino una filosofía de trabajo porque, al ser un proceso reflexivo — de tipo colectivo — "no basta hablar juntos, hay que pensar juntos" —, por un proceso de transferencia, cada individuo recibirá sus beneficios en su propia vida.

Un grupo crece como un organismo: cuando es maduro, es eficiente; son rasgos las fricciones y tensiones emocionales. A más integración de los miembros del grupo, más rendimiento puede esperarse, porque se logra trabajar como una unidad dentro de la diversidad.

Antropológicamente, esto equivale a una visión extrínseca, por parte del educador que se relaciona con sus educandos. Al considerarlos como miembros de un grupo y tratar de aprovechar esta nueva personalidad de grupo o "sintalidad", — diferente de la personalidad individual de cada uno de los componentes, la dimensión extrínseca del valor es la que ponemos en juego.

Porque no podemos hablar de un conocimiento más o menos completo del alumno, si sólo lo vemos como individuo no perteneciente a ningún grupo y por tanto no influido por la interacción social.

Por eso es muy valioso utilizar la sociometría, como una técnica que explica la relación social existente entre los componentes de un grupo y complementarla, naturalmente, con la observación directa del educador.

De este modo, el campo de las relaciones humanas se amplía más allá de los límites de un arte basado en el sentido común. Hay que aportar métodos científicos al estudio del comportamiento del grupo.

El niño se desplaza en determinada época, del pequeño mundo familiar al grupo de compañeros que forman una "pandilla". Esta va a tener un influjo importante y tal vez decisivo en la formación social del muchacho. Hay ocasiones en que "la pandilla" refleja muchos de los ideales que mantiene la sociedad adulta, dándoles un aire de juvenil intrascendencia, con lo que adquieren una peculiar fuerza para configurar la personalidad del joven; así las ideas de honorabilidad, de lealtad, de esfuerzo, que se hallan proclamadas en la sociedad adulta, aunque su cumplimiento quede por debajo del ideal. Pero junto a esta similitud con la vida adulta, la pandilla tiene una especie de subcultura particular que también entra como factor en la formación de los que a ella pertenecen; así, —

determinados modos de hablar, modelos de conducta y "técnicas" de diversión y de trabajo. Un aspecto muy singular de las pandillas de adolescentes es el que se refiere a la conducta en relación con el sexo; las ideas relativas a la masculinidad y a la femineidad se adquieren con más frecuencia en la subcultura de la pandilla que en la cultura de los adultos.

El espíritu de independencia respecto a los adultos y las nuevas relaciones respecto de los demás se adquieren y se fortalecen en la pandilla; en la familia se es hijo y hermano; y en el grupo de camaradas se aprende a ser amigo, líder o seguidor y, a las veces también, enemigo y contrincante. Resulta la pandilla un agente de movilidad social en cuanto que permite la inclusión de sujetos pertenecientes a diversas clases y condiciones sociales". (2-160)

El buen funcionamiento del grupo es más probable cuando tanto educadores como educandos buscan y tratan de conseguir los mismos objetivos. O sea que lo primero que se necesita para que un grupo funcione correctamente es comunidad de objetivos, pero objetivos establecidos por la interacción del propio grupo. En esto es en lo que se distingue de la masa que carece de objetivos comunes. Y el objetivo principal es "propiciar la autorrealización de los componentes del grupo".

Por la interacción, cada integrante del grupo siente la libertad de contribuir y la responsabilidad del éxito y, si está en desacuerdo, también tiene la libertad de presentar sus puntos de vista para que sean considerados por el grupo.

Ningún conductor de grupo puede tener el monopolio de la sabiduría. Algunos autores hablan de "dejar crecer el poder del grupo", dando a entender que el papel de un jefe es el de estimular el talento creador de quienes conduce.

Pero hay educadores que no reconocen este medio educativo y se concentran en su autoridad y monologan; o se centran en sí mismos, convencidos de que sólo sus opiniones son las correctas aun cuando choquen con la autoridad; o son fácilmente influenciables y tratan de agradar a todos; o se centran en los componentes del grupo, pero individualmente, olvidándose de que no deben trabajar solos; o bien, para avisar se concentran en el grupo sin dejar de ser sensibles a cualquier diferencia individual y promueven deliberadamente la cooperación.

tratan de insertar a cada educando en la vida del grupo y sensibilizan el ambiente, logrando que la mejor motivación consista en alcanzar los objetivos y metas previstos.

Una conducción difundida entre los integrantes del grupo, o sea que cada uno de ellos se vuelva conductor en la medida en que contribuye con una idea necesaria en un momento particular, no se logra sin establecer canales de organización y de comunicación, y si no se establece un "rapport", resultado de una conducta que refleje mutua confianza, respeto, cordialidad en las relaciones entre el educador y los miembros del grupo.

El individuo en el grupo sigue siendo único. Aporta determinados impulsos que ahora dirige a los demás y no sólo a sí mismo. Impulsos positivos, como esperanzas, valores, disposiciones, criterios definidos; o negativos como frustraciones, inhibiciones, temores, ambición de poder, etc.

C. AMISTAD $I^I)I^I$

En realidad nos hemos ya anticipado en diversas ocasiones, a lo largo de esta tesis, a señalar este punto que viene a ser su culminación.

En el recello de la educación residen los valores intrínsecos, que por su jerarquía superior, nos ha obligado a concederles la mayor parte de nuestra atención.

Pues bien, una composición terciaria de puros valores intrínsecos, aunque parecería a primera vista una redundancia, tiene una significación riquísima y una aplicación a la realidad. $I^I)I^I$, simboliza:

- una persona, de valor infinito;
- que se está autorrealizando, perfeccionándose a sí misma, alcanzando una mayor integración de su personalidad (esto es el fenómeno educativo); y
- siendo vista en su auténtico valor por otra persona que entra en relación con ella,
- y que estiza esa relación con el otro.

Esto equivale simplemente a la amistad. O sea que la fórmula nos indica que una auténtica amistad está basada en valores intrínsecos; que no se ha quedado ni en construcciones mentales ni en superficialidades engañosas, sino

que va más allá de lo conceptual y de lo puramente material, para nutrirse de la infinita riqueza interior de las personas. La amistad no se da en un terreno sistémico ni extrínseco: allí sólo cabría una fría admiración, pero no una auténtica amistad.

La amistad, vista así, puede superar los terrenos de una pura simpatía natural y, más que un sentimiento, ser concebida como una intención, una disposición de la voluntad, una virtud, fruto de trabajo y libertad. Porque cuesta aceptar a la gente como es: cuesta superar la estrechez y mezquindad del propio yo. La amistad ensancha los horizontes, agudiza la mirada y profundiza a la vez los sentimientos, las ideas y la comprensión, que permanecen insospechados al que no ama, al que permanece insensible al amor. La prueba de la amistad consiste en saber soportar, renunciar, perdonar; en ser paciente y benigno, y en alejar envidias, rencores y jactancias.

La amistad a la vez que respeta la personalidad de aquellos a quienes comunica, es creadora. La comunicación supone cierta comunidad entre los sujetos que relaciona; no obstante cada uno continúa siendo el que es. Pero no se trata simplemente de aceptar al otro como es: esto ya es mucho, pero no lo es todo. Hay que quererlo mejor; hay que aceptar al amigo con sus cualidades y defectos - no a ciegas, ignorando unas u otros - y después, ayudarlo a ser mejor.

Porque hay quien ve en el "amigo" solamente cualidades y se desilusiona cuando lo ven cometer un error o también los hay que ven sólo defectos, convirtiéndose en una especie de redentores y queriendo indicar el camino a cada paso, sintiéndose imprescindibles y ahogando con sus tentáculos posesivos al "amigo".

La verdadera amistad no idolatra ni es posesiva. Se quiere al amigo como es, pero se tiene la suficiente lealtad y el tacto necesario para corregirlo con cariño en el momento y del modo más oportuno. En una amistad auténtica, el juicio crítico por sí solo, no puede darse. Se da la cara, aunque en ocasiones cueste mucho darla. Cuando un educador practica la sinceridad, presentándose sin "doble fondo", es fácil que pida esa misma sinceridad a sus educandos.

En la amistad se da un apoyo en sentido natural, pero también y fundamen-

alente, en sentido espiritual. Este apoyo se funda en la estimación. Si -
despreciamos algo, no esperamos nada de ello. Igualmente, si no tenemos con-
fianza en aquél con el cual nos relacionamos, tampoco puede haber un sentimien-
to de apoyo o de esperanza de apoyo en él.

La amistad no se agota en el entretenimiento; exige abnegación, sacrificio
que puede llegar al heroísmo. Si no existiera una disposición al sacrificio -
entre los amigos, la confianza en el apoyo mutuo tendría una base irreal, se-
ría algo inauténtico.

La educación, para procurar la perfección del educando, ha de hacer que -
salga de sí mismo. Porque encerrarse en uno mismo es marchitarse; abrirse a -
los demás es la base de la alegría. Quien no ama se enferma, se frustra inte-
riormente, se amarga; pero quien ama se realiza y, a la vez, alumbra y calienta
a quienes lo rodean.

La amistad viene a ser el ambiente propicio para que la labor educativa sea
todo lo eficaz que desea. Es comparable a poner el hierro al rojo vivo para -
moldearlo. No se tome esta comparación - que recuerda aquella clásica de la ce-
ra o arcilla siempre presta a cualquier moldeamiento - como una identificación
del adiestramiento mecánico con algo tan íntimo y humano como es el proceso -
educativo (Massó). Sirvanos la imagen para ilustrar la mayor facilidad de un
cambio que perfeccione, si hay de por medio el calor de la amistad que lo pro-
picia. No hay educación sin amor. Porque educar es descubrir con mirada deli-
cada las aptitudes y capacidades del educando y poner el esfuerzo necesario pa-
ra hacerlas efectivas, llevándolo a la plenitud de su ser... Educar es, en -
esencia, amar. Sólo es posible llevar las personas a la plenitud de su ser y
de su valor si nos colocamos ante ellas y las consideramos con intelecto de -
amor. "Es en esta dimensión amorosa o tendencia hacia el "tú", que la persona
humana se complementa. El hombre se "encuentra" al actual, pero esa acción -
es literalmente abrirse a los demás; es amor. El hombre se "posee" sólo quan-
do se comunica a los demás... Yo gozo y me perfecciono con mi contacto con los
hombres y las cosas, pero también es verdad que dejo algo de mí, mi huella per-
sonal, en aquellos hombres... tanto más profundamente cuanto más prolongado -
ha sido mi contacto... Cerrarse ante los demás, ya por ignorancia de ellos, ya
por 'malevolencia', equivale a esquivar conscientemente la posibilidad del -
amor; cerrarse frente al mundo o a las personas equivale a un suicidio moral..

Y el resultado son frutos de soledad, angustia, tristeza..." (1-39)

Entre los educandos, el paso anterior a la amistad — que hay que encauzar-los a dar — es el del compañerismo. Si tienen al educador amigo que sepa concretar con ellos ciertos objetivos que los ayuden a vivir lo que en teoría — puede parecerles muy bien, irán superando pequeños egoísmos y comprendiendo — que las normas sociales de cortesía son algo más que convencionalismos o hipocrecías que adornan una personalidad vacía. Por ejemplo, objetivos claros como "no gritar a los compañeros de equipo", "evitar empujones", "prestar libros o apuntes", "circular en silencio por los pasillos para no molestar a los que están en clase", "no reírse de los defectos de los demás"; o algo quizá más — difícil: "conversar con los que se encuentran más aislados", etc. Todo esto — supone auténtico interés en el bien de los demás. Presentar metas tan concretas como estas, trae consigo la enorme ventaja de hacer asequible la amistad — aun a los que son egoístas por temperamento.

No se puede reducir la formación personal al estudio de la ética o de una educación cívica libresco o al mantenimiento de una disciplina externa. Esto equivaldría a no advertir que educación no es sinónimo de amaestramiento. Es algo muy diferente estudiar teóricamente unos principios a esforzarse por vivirlos. Tal como está nuestro sistema educativo, se puede aprobar el año, — hasta con mucho éxito, sin que cuente para nada la conducta moral, el trato — de gentes, el carácter, el saber ir por el mundo. Los mismos padres no saben dar importancia a estos aspectos fundamentales de la formación del carácter. Parece que lo decisivo fueran las asignaturas y lograr un título, cuando el — mismo éxito en la vida no depende tanto de los resultados de los exámenes, — cuanto del vigor de la personalidad y el modo de comportarse en las relaciones interpersonales.

Ya entre los seis y los once años, los grupos infantiles aumentan en extensión y empiezan a perdurar relaciones más constantes entre los compañeros de las que nacerán las primeras amistades. Pero es en la adolescencia cuando el papel de la amistad se hace más indispensable, a pesar de la inestabilidad propia de esta edad. El papel del educador es sumamente importante. — "Su presencia debe irradiar calma. Es el afecto y la comprensión, más que — el diálogo, — para el que los muchachos no están todavía capacitados —, lo — que debe orientar las relaciones profesor — alumno. El educador, que adivina más que vé los problemas, debe prestar una ayuda más afectiva que efecti-

va... Lo importante es comprender y hacer que se comprendan a sí mismo" (27-1502)

Porque es el educando el que obra. Los educadores no podemos olvidar su condición de sujeto agente del proceso educativo, de lo contrario nuestra acción sería nociva o, en el mejor de los casos, estéril. El educando es — quien se forma; no se trata pues de imponer. Dentro de un clima de libertad en el que se siente libre (porque no basta ser libre; hay que sentirse libre) hay que indicarle caminos y ver con él las soluciones. Y sobre todo, alentarlo siempre con el respaldo de nuestra comprensión. Que nunca se sienta solo. Pero a la vez, hay que exigirle, en cuanto que es, y así hay que hacérselo sentir, responsable (G.Hedondo).

Luego vendrá la etapa del diálogo, que presupone un ambiente de mutua confianza y mucho tacto y paciencia por parte del educador. Pero para dialogar — verdaderamente se necesita llenar varios requisitos:

- tener una base común, o sea, partir de un terreno aceptado por ambas partes;
- saber de qué hablar, poseer suficiente material para sostener una conversación;
- tener buena voluntad, verdaderos deseos de sumar esfuerzos para llegar a la verdad.

Porque no podemos confundir el diálogo con la discusión o con la charlatanería. Si no hay por lo menos un punto de partida común, que en ocasiones — costará encontrar pero que valdrá la pena hacer el esfuerzo, surgirá la discusión; y del choque, normalmente teñido de pasiones, lo natural es que cada — uno permanezca del mismo modo en que comenzó la discusión, empecinado en sus propias ideas. Y si se habla por hablar, sin tener un conocimiento profundo del tema alrededor del cual gira el diálogo, se cae en la charlatanería, que tampoco conduce a ninguna conclusión válida.

El diálogo amistoso es el campo propicio para educar la libertad del educando, para enseñarle que no basta opinar caprichosamente para ser auténticamente libre, sino que hay que dar razones de peso; para que reflexione sobre sus experiencias; "para fomentar la objetividad, ayudar a deliberar serenamente, liberar de prejuicios deterministas y perturbaciones afectivas (tan — propias del adolescente), hacer consciente de la responsabilidad de la deci—

sión, apoyar la realización de lo libremente querido... crear la convicción de la potencia creadora de la libertad" (27-1498)

La importancia que tiene este diálogo amistoso en una auténtica labor educativa, trasciende a la vida misma del educando. Igual que hay árboles de raíces superficiales que no resisten las tormentas o una fuerte poda, y quedan — sus ramas desnudas en invierno o en sequías, una educación que no ahonde en la amistad, cubrirá las apariencias, pero no prestará la serenidad y el sosiego de su sombra en los momentos difíciles de la vida. El educando siempre resentirá un enorme hueco, una laguna que no fue llenada a tiempo. Los árboles de raíces profundas, en cambio, siempre son verdes, aunque la nieve repose en sus ramas, resisten, cobijan, refrescan y además, se plantan cerca de los hogares, sin temor de que sus raíces rompan los muros. Esta es la perdurabilidad de una labor educativa que ha llegado a las entrañas de la amistad. Y por otra parte esta labor callada de amistad auténtica, no exigirá recompensas. Con la gore podríamos decir: "La raíz escondida no pide premio alguno por llenar de frutos las ramas".

Hay educadores que utilizan sólo su magnetismo personal — que sin duda es una ayuda extrínseca — pero que no llegan a penetrar en lo más profundo de sus educandos. Hay que utilizar ese magnetismo si se tiene, pero no descansar sobre él. El educador no puede ser más que puente de unión con los grandes — ideales. Si busca a sus educandos para sí mismo, tergiversa el sentido de la educación.

Visto así el trabajo profesional de un educador, o sea el trabajo del — maestro, tiene una gran categoría. Porque la bondad del trabajo no reside en la categoría del trabajo mismo sino en la de quien lo realiza. Es triste ver cómo con tan bellos horizontes que la carrera magisterial ofrece, haya quienes desempeñen su trabajo sin más sentido que el de que dice con resignación: "El modo, hay que trabajar", o el del que sólo busca un medio lucrativo. Pues hay que iluminar esos ojos cegatones y dar verdadero sentido al trabajo, a cual—quier trabajo, pero aún más, por la trascendencia que encierra, a la labor ma—gisterial.

Este sentido que lo dignifica, va más allá de trabajar por evitar el ocio, o por aprovechar el tiempo, ni aún por puro sentido de responsabilidad — que

- ya es mucho --. No basta cumplir; hay que amar. Y esto se demuestra no con palabras sino con obras. El auténtico sentido profesional nos lleva a practicar:
- la sinceridad, la lealtad: ser profesionistas de una pieza, con unidad de vida, sin dobleces ni hipocrecías;
 - la delicadeza en el trato con directores, compañeros, alumnos y padres de familia;
 - la fortaleza, que nos hace sonreír a mitad del cansancio, porque pensamos en los demás;
 - la humildad que supone el renunciar a los aplausos, el hacer y desaparecer, - el disminuir para que sea otro el que crezca (virtud tan necesaria en una labor de equipo);
 - honradez en llenar cada minuto de cada hora con un trabajo que no haga ruido pero que sea eficaz...

De este modo, la profesión se dignifica; sin demagogias sino realmente, -- "se hace Patria" al dignificar a los demás; y uno mismo se supera y se auto-realiza, en la medida en que haya enriquecido a quienes lo rodean.

Tenemos que enseñar a nuestros alumnos con el ejemplo, a que la vida es lucha, aunque se den algunos comodones que no se hayan enterado; que hay que luchar con garbo y generosidad; que igual que se puede aprender a leer correctamente o a utilizar una tabla de logaritmos, es posible, aunque los métodos -- sean distintos, conseguir ser ordenado, generoso y vencer la timidez.

En fin, que en la lucha se quemara uno, ciertamente. Pero como en ese magnífico "Hombre en Llamas" de Orozco, el hombre, al quemarse se asciende, se dignifica, se hace más hombre, no obstante cada persona tiene libertad para -- escoger el fuego en el que ha de arder: si es un fuego de egoísmo que destruye, que agota, que carcome y que termina en cenizas, o si es un fuego creativo que ilumina y da calor, que renueva y vivifica: el fuego del Amor.

CONCLUSIONES

- PRIMERA:** La Axiología Formal es el marco de referencia adecuado para el fenómeno educativo, puesto que éste se encuentra en el campo de los valores y no en el de los hechos.
- SEGUNDA:** La Filosofía de la Educación puede ser formalizada si se le da al concepto del que trata, o sea la "educación" una comprensión sintética.
- TERCERA:** El valor ético es la base del sistema pedagógico.
- CUARTA:** Partiendo del binomio axiomático I^I , o sea el valor intrínseco aplicado a la persona singular, pueden efectuarse una serie de composiciones axiológicas, combinando las tres dimensiones valorativas.
- QUINTA:** $I^I)^S$ - en el mundo pedagógico equivale a una Teoría Pedagógica que procure la educación integral de la personalidad.
- en el campo escolar: una Didáctica que proporcione métodos activos, vitales, que respondan a la naturaleza del educando;
 - en la relación educador-educando; una autoridad que respete la libertad, pero que oriente para conquistarla.
- SEXTA:** $I^I)^E$ - en el mundo pedagógico equivale a una Pedagogía Experimental que teorice sobre la realidad espacio-temporal de la educación y torne a ella para enriquecerla,
- en el campo escolar: la Organización, como un medio del que dispone el educador para lograr resultados más eficaces y más económicos;
 - en las relaciones educador-educando; una Dinámica de grupo que ayude a la integración social.
- SEPTIMA:** $I^I)^I$ - en el mundo de la Pedagogía equivale a la Ética Pedagógica que sienta las bases normativas de la educación para propiciar la autorrealización del hombre.
- en el campo escolar: la Orientación que da el importante enfoque a la dimensión individualizada en la educación, tratando de ajustar el Sistema Educativo a las necesidades de la persona individual;
 - en las relaciones educador-educando: la Amistad es el ambiente en el que la educación puede cumplir plenamente con su cometido.
- OCTAVA:** El "educador" es el que "propicia I^I ", o sea, el que propicia eficazmente la autorrealización del educando.
- NOVENA:** El profesional de la educación, o sea el maestro, consciente de la importancia de su misión, para cumplir con ella, necesita:
- una actitud positiva, crítica y experimental que lo capacite para sistematizar sus experiencias, reflexionando sobre ellas y fundamentán-

dolas científicamente, educar para la vida, en la convivencia social, formando a través de la ciencia;

- trabajar un equipo, ser cabeza de mejora y renovación, comunicarse compenetrarse con los objetivos del equipo, apoyar las decisiones del mismo;

- ser amigo de sus alumnos, compenetrarse de la psicología de la infancia, y de la adolescencia; conocer la sociedad, la familia, dominar situaciones; convencerse de que el protagonista de la educación es el educando, no admitir falsas motivaciones sino procurar siempre la motivación interna, por convicción.

DECIMA:

El educador ha de preocuparse seriamente por su propio perfeccionamiento y poner los medios adecuados para lograrlo, ampliando su esfera de intereses para ser polivalente y siendo generoso en dar de su propia personalidad sin invadir la de los demás.

B I B L I O G R A F I A .

1. ARCELLA, HUMBERTO.- En torno al problema humanista (Consistencia y apertura-- del "yo") Memoria del XIII Congreso Internacional de Filosofía. UNAM. 1963.
2. BERGE, ANDRE -- La libertad en la educación.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1959.
3. COFFEY. -- Ontology
Ed. Peter Smith, New York 1938.
4. CUNNINGHAM, WILLIAM F.- Filosofía de la Educación.
Ed. Ateneo. Buenos Aires, 1955.
5. FILHO, LOURENCO.- Organización y Administración Escolar.
Ed. Kapelusz. Buenos Aires 1965.
6. FITZPATRICK, EDWARD A. Filosofía y Ciencia de la Educación.
Ed. Paidós. Buenos Aires, 1958.
7. GARCIA HOZ, VICTOR.- Principios de Pedagogía Sistemática.
Ed. Rialp. Madrid. 1960.
8. " " " -- Exigencias de la Educación Actual.
Nuestro tiempo # 90. Pamplona. dic. 1961.
9. GARIN, VICENTE.- Algunos Aspectos de la formación del carácter.
Nuestro tiempo # 90. Pamplona, dic. 1961.
10. GONZALEZ ALVAREZ, -ANGEL.- Tratado de Metafísica. Ontología.
Ed. Gredos. Madrid. 1961.
11. GONZALEZ SIMANCAS, JOSE LUIS.- Misión actual del Centro Educativo.
Nuestro Tiempo # 90. Pamplona, dic. 1961.
12. HARTMAN, ROBERT S.- La estructura del valor.
Fondo de Cultura Económica. México, 1959.
13. " " -- El conocimiento del Bien.
Fondo de Cultura Económica. México, 1965.
14. " " -- Qué es el valor.
Guadalajara, 1958.
15. " " -- Aspectos Éticos de los Satélites.
Cuadernos Americanos # 100.
16. " " -- Value Theory as a Formal System.
Kant Studien. KÖlner Universitätsverlag, 1958/1959.
17. " " -- Cuatro Pruebas Axiológicas del Valor infinito del Hombre.
6o. Congreso Interamericano de Filosofía. Buenos Aires, 1959.

18. HARTMAN, ROBERT S. --The relationship between value in general and the specific values. XIII Congreso Internacional de Filosofía. U.N.A.M., 1963.
19. HARTMAN, ROBERT S. --For the best account of the difference, if any, between "The Good is a non-natural quality", and "The Good is a trascendental". Centro de Estudios Filosóficos. U.N.A.M.
20. HARTMAN, ROBERT S. --Axiología y semántica: Un ensayo sobre la medición del valor. Diancia, México, 1960.
21. HERRERA Y MONTES, LUIS. --La Orientación Educativa y Vocacional en la Segunda Enseñanza. Secretaría de Educación Pública. México, 1960.
22. IBARRA, OSCAR. --Didáctica Moderna. Ed. Aguilar. Madrid, 1965.
23. JOLIVET, REGIS. --Tratado de Filosofía Moral. Ed. Lohlé. Buenos Aires, 1959.
24. LARROYO, FRANCISCO. --La Ciencia de la Educación. Ed. Porrúa. México, 1952.
25. MARITAIN, JACQUES. --Neuf leçons sur les notions premières de la Philosophie Morale. Ed. P. Tequi. Paris, 1951.
26. MASLOW, ABRAHAM H. --Motivación y Personalidad. Ed. Sagitario. Barcelona, 1954.
27. MASSO, RAMON. --La Educación de la Libertad. Nuestro Tiempo #90. Pamplona, Dic. 1961.
28. MILLAN, PUELLES, A. --La formación de la personalidad humana. Ed. Rialp. Madrid, 1963.
29. OTTEO, OLIVEROS, F. --¿Hay un método para educar? Istmo # 52. México, 1967.
30. PETERS, R.S. --Ethics and Education. George Allen & Unwin Ltd. London, 1966.
31. PLANCHARD, EMILE. --La Pedagogía Contemporánea. Ed. Rialp. Madrid, 1961.
32. REDONDO, GONZALO. --Las convicciones intelectuales en la educación. Nuestro Tiempo # 90. Pamplona, Dic. 1961.
33. SAN CRISTOBAL S., A. --Filosofía de la Educación. Ed. Rialp. Madrid, 1965.

34. SANTO TOMAS DE AQUINO.--Soma contra Gentiles.
Ed. B.A.C. Madrid, 1952.
35. XIRAU, JOAQUIN .--Amor y Mundo.
Fondo de Cultura Económica. México,1940.

I N D I C E.

Prólogo.	
Introducción.	A-1
PRIMERA PARTE.	
I. La Axiología Formal como marco de referencia de la Filosofía de la Educación.	
1. Transición de la Filosofía Natural a la Ciencia Natural.	1
2. Transición de la Filosofía del Valor a la Ciencia del Valor.	5
3. Cómo formalizar el campo de la Educación.	14
II. Descripción.	
1. Tipos de Educación.	16
2. Significado vulgar y etimológico de Educación.	18
3. Estudio de algunas definiciones de Educación.	19
III. Exposición.	
1. Educación como perfeccionamiento.	24
2. "Perfección" según la Axiología Formal.	26
SEGUNDA PARTE.	
IV. Construcción.	
1. El valor intrínseco del hombre.	30
A. Pruebas del valor infinito del hombre.	30
B. Valor máximo del hombre.	35
C. Valor de la sociedad.	36
2. El valor ético en la Educación.	38

V. Composiciones Antropológicas aplicadas a la Educación.	
1. En el mundo de la Pedagogía.	41
A. Teoría Pedagógica.	41
B. Pedagogía Experimental.	43
C. Ética Pedagógica.	44
2. En el campo específicamente escolar.	47
A. Didáctica.	48
B. Organización Escolar.	55
C. Orientación.	63
3. En las relaciones educador-educando.	68
A. Autoridad.	77
B. Dinámica de grupo.	86
C. Amistad.	89
Conclusiones.	96
Bibliografía.	98