



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

PEDAGOGÍA

DIMENSIONES, TENDENCIAS Y CONCEPCIONES
EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES:
UN ANÁLISIS HISTÓRICO-FILOSÓFICO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

LETICIA RAMÍREZ RODRÍGUEZ



DIRECTORA DE TESIS:
LIC. MARIANA BALZARETTI MARTÍNEZ

MÉXICO, D. F.

Junio de 2010



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.

Dedicatorias

*A mis hijos e hijas:
Elemy, Dany, Joel y Vany,
por todos estos años
de amor, apoyo y comprensión.*

*Gracias por caminar junto a mí,
por el amor y la compañía*

Agradecimientos

Mi especial agradecimiento a quienes con sus aportaciones, tiempos y comentarios, contribuyeron en la revisión de este trabajo, principalmente, a la Lic. Mariana Balzaretti, directora de tesis; a la Dra. Margarita Mata Acosta, a la Mtra. Rosa María Sandoval Montaño, a la Dra. María Herrerías Guerra y al Lic. Bruno Velázquez Delgado.

Gracias al Dr. Carlos Ángel Hoyos Medina, por todos aquellos momentos inolvidables de reflexión, diálogo y amistad que compartimos.

Agradezco a la Mtra. F. Leticia Moreno Osornio y al Lic. Pedro Joel Reyes L., por el apoyo brindado durante mi estancia de servicio social en la Coordinación de Pedagogía del SUA.

Un agradecimiento especial para el Dr. J. Pedro Rocha Reyes, Subdirector de Evaluación en la Coordinación de Estudios de Posgrado y a la Lic. Elisa Campero Malo, por los aprendizajes adquiridos durante mi desempeño como becaria, en el ámbito del diseño instruccional en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por darme la oportunidad y medios necesarios, desde el bachillerato, para hoy cumplir una meta importante en mi formación profesional.

Índice

Introducción	 p.4
Capítulo 1	Generalidades y orígenes de la formación de educadores	
1.1	Aproximación conceptual	... p. 17
1.2	Orígenes y fundamentos de la formación de educadores	... p. 25
Capítulo 2	Dimensiones, tendencias y concepciones de la formación de educadores.	
2.1	Hacia una conceptualización de la formación	... p. 39
2.2	Dimensiones, tendencias y concepciones	... p. 49
Capítulo 3	La formación de educadores a través de los tiempos: reconstrucción histórica antigua	
3.1	Dimensiones de la formación iniciática	... p. 60
3.1.1	Tendencia mítica y sus concepciones	... p. 74
3.2	Dimensiones de la formación sofística	... p. 80
3.2.1	Tendencia política y sus concepciones	... p. 93
3.3	Dimensiones de la formación clásica	... p. 98
3.3.1	Tendencia filosófica y sus concepciones	... p. 120
		... p. 130
Conclusiones		
Bibliografía		... p. 140

Introducción

El presente trabajo de tesis es un estudio monográfico y heurístico, el cual se ha denominado ***dimensiones, tendencias y concepciones en la formación de educadores: un análisis histórico-filosófico*** y presenta a lo largo de los capítulos una reconstrucción histórica, argumentada y sistemática, acerca de la formación de educadores, tanto en la época antigua como en la época clásica griega. Se ha elegido una visión interdisciplinaria, porque en ella confluyen principios históricos, pedagógicos y filosóficos, principalmente. La reconstrucción histórica en este trabajo, surge como alternativa frente a los embates de la sociedad contemporánea, la cual ha trastocado todas las esferas de la vida cotidiana de hombres y mujeres, incluida la del *ser*, la educación y los educadores.

Por lo tanto, dicha investigación coloca a la reflexión y al ejercicio histórico de los educadores como la posibilidad para enfrentar el olvido y otros aforismos ⁽¹⁾ propios de la modernidad y posmodernidad de nuestra sociedad contemporánea, cada vez más globalizada. Dicho estudio, propone revisar las diversas historias de la formación de educadores para derivar dimensiones, tendencias y concepciones en la época antigua, de tal forma que al confrontarlos con nuestra actualidad pueda advertirse la necesidad del educador de revalorar su memoria histórica, sus archivos y orígenes, no como una necesidad accesoria, sino como la posibilidad de comprenderse a partir de dichos elementos de análisis y reflexión.

La propuesta de este trabajo es plantear que, una de las tantas perspectivas para realizar un análisis histórico y filosófico en la formación de educadores, es configurar dimensiones en el tiempo y en el espacio ⁽²⁾. Resulta importante precisar que las dimensiones, tendencias y concepciones señaladas en este trabajo no son las únicas, pero sí las fundamentales porque posibilitan la construcción histórica de la formación de los educadores. Por otra parte, se propone el concepto de conciencia histórica y temporalidad, como una de tantas posibilidades para reflexionar y comprender el sentido de la formación de los educadores. La idea

central es argumentar, desde la perspectiva de varios autores, que la formación de educadores es histórica, cultural y socialmente construida.

El estudio propuesto, pudiera parecer ante muchos “ojos contemporáneos”, un estudio sin posibilidad pragmática, ajeno a la resolución de problemas inmediatistas, sin un sentido utilidad para ser aplicado, e impactar las estadísticas; no obstante, la importancia de este estudio radica, principalmente, en el trastocamiento de la conciencia sobre sí mismo, por parte del educador. La concepción contemporánea respecto a la formación de educadores, a partir de la racionalidad instrumental propuesta por el proyecto de la modernidad, provoca olvido histórico y un profundo desconocimiento respecto a las dimensiones, tendencias y concepciones, es decir, olvido y desconocimiento respecto al ser del educador⁽³⁾

Resulta importante advertir el avance sobre dicha temática, el cual ha sido fructífero durante la última década⁽⁴⁾, con diversos aportes teóricos y disciplinarios, los cuales confluyen en la construcción del campo de la formación. La idea central en este trabajo, consiste en afirmar que la formación se configura a partir de las nociones de dimensión, tendencia y concepción, mismas que permitirán comprender que la formación es una construcción histórica, la cual deviene de contextos temporales y espaciales diversos.

La formación de educadores es un tema importante para quienes se preocupan y ocupan de programas de formación y actualización docente, porque a partir de un conocimiento histórico de las prácticas, de los principios y normatividades que rigen una determinada profesión o quehacer; es posible transformar los actuales <<estados de las cosas>>.

Por otra parte, la utilidad de este estudio es de carácter reflexivo para los educadores, en cuanto a la posibilidad que brinda la investigación histórica. A

continuación se especifican algunas ideas, respecto a la formación, provenientes del análisis de autores y autoras ⁽⁵⁾:

- La situación contemporánea y emergente, implica imprecisiones en la formación acerca de los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos, así como sus políticas y filosofías.
- La formación docente resulta, hoy en día, autofinanciable y elevadamente costosa, por lo tanto se advierte la desaparición de centros de formación docente desde perspectivas integrales, humanistas y críticas. Aparece una visión contemporánea de “credencialización” y “certificación”.
- La formación, advierte una tendencia funcionalista, vinculada al sector productivo de bienes (más que al social), pragmática y especializada.
- La formación de educadores se ha caracterizado por una tendencia prioritariamente instrumental, al provenir del uso de medios e instrumentos de corte tecnológico (tecnología educativa) y basada en teorías conductistas, cognoscitivistas, así como una orientación fundada en el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias de orden laboral (competencias).

Los anteriores aspectos permiten advertir la contradicción entre el discurso y la realidad ⁽⁶⁾. Existen diversos discursos de orden político, sindical, social y educativo en los cuales abundan ideas y construcciones sociales respecto al educador y a su actividad, entre ellos advertimos que la formación posee “aires de intelectualidad” y su tarea es una “noble” “misión emancipadora” para “transformar a las nuevas generaciones”, pues al educador se le considera el “ejemplo” o “sujeto de cambio”.

Sin embargo, la contradicción se agudiza con el análisis de discursos de corte crítico, los cuales contraponen las ideas y construcciones sociales, entre algunos

de ellos, se cita el argumento de Carrizales ⁽⁷⁾ quien apunta la “des-limitación” y la “sospecha” respecto a la formación modernizante e institucionalizada que fomenta un tipo de saber prescriptivo legitimado, el cual se caracteriza como un saber modelizante, simulador, uniformizante y despersonalizante. Además, Carrizales afirma que dicho saber en los educadores, es un saber que no sabe.

Por otro lado, Hoyos Medina ⁽⁸⁾ problematiza la situación docente, al plantear una pregunta central: ¿cómo se forma un docente? y, para ello, señala la designación conceptual entre maestro y profesor, la primera corresponde a quien se desempeña en el nivel básico y medio (formado para transmitir conocimientos) y la segunda para el nivel de enseñanza superior (formado en los contenidos de su disciplina). Hoyos señala que la formación de los maestros y profesores se orienta hacia la técnica, situación derivada en la transformación de las profesiones a partir del proyecto de modernidad.

Ángel Díaz Barriga ⁽⁹⁾ señala la ausencia de un “pensamiento crítico”, de una “formación teórica” en los educadores. Este autor propone a la docencia como una profesión que recupere su objeto de conocimiento disciplinar y su formación intelectual carente en los diversos programas de formación, principalmente en el ámbito universitario.

Al considerar los anteriores aspectos, la formación de educadores se torna problemática al advertirse pérdidas, desplazamientos, simulaciones, ausencias y vacíos. La imagen del educador, emparentada con los procesos de formación, permite perfilar la idea de que a los educadores se les ha conferido histórica y socialmente un sinnúmero de fantasías, “ilusiones, utopías y virtudes”, las cuales no le corresponden ⁽¹⁰⁾. La figura y actividad de los educadores ha sido investida, discursivamente, por la idea de que el educador posee “el saber”, por lo tanto, hay una apropiación discursiva de saber que se sabe, esto expulsa la idea de formación, entendida como una tarea y deseo ⁽¹¹⁾, en tanto conquista y ocupación

de quien desea formarse; un gran sector de los educadores no “desea” formarse, pues discursivamente le es conferido el saber.

En los programas de formación de educadores contemporáneos se privilegia una perspectiva técnico instrumental, la cual olvida el principio socrático: “conócete a ti mismo”, cuyo origen histórico data del siglo V a. C., en la Grecia Clásica; ante ello, resulta importante, para la construcción del objeto de estudio, advertir, caracterizar e interpretar las diversas historias de la formación de educadores. A partir del análisis de dichas historias se logrará dimensionar la formación de educadores, sus tendencias y concepciones. Para ello, resulta importante un análisis interdisciplinario que relacione los aportes de la filosofía, la pedagogía, la antropología y la historia.

En la búsqueda por establecer argumentos que permitan **problematizar** la temática central, se advierte un profundo reduccionismo al constreñir la formación de educadores a la función de docencia; del latín *doceo*, enseñar, concepto vinculado necesariamente con el discente, quien aprende o a quien se dirige la enseñanza. Ante ello, Ángel I. Pérez Gómez, refiere diversas connotaciones de la enseñanza “[...] procesos de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad”, también desde una perspectiva técnica donde la docencia es el dominio y la aplicación “[...] de conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación”, otra más la refiere desde una perspectiva técnica, como un “aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica” ⁽¹²⁾.

La formación, desde el discurso moderno y funcionalista de la docencia, así como de la difusión de la cultura, se enclaustra en la preocupación por instaurar en la interioridad de los sujetos una diversidad de aforismos y mitos, busca afanosamente la práctica del discurso mitificado para que sean reconocidos y aceptados por la colectividad. El mito de la modernidad -en su acepción económica, la cual sustenta los procesos educativos y con ello la formación de

educadores- pretende contribuir a la prosperidad de la humanidad, a través del desarrollo industrial que se lograría creando, aplicando, promoviendo la ciencia y la tecnología, principalmente, para ello indica la necesidad de crear un nuevo individuo-consumidor-cliente-ciudadano, como recurso imprescindible en el proceso productivo, proceso con miras a la obtención de cuantiosas ganancias para un reducido núcleo de la sociedad.

El sentido histórico en la formación de educadores, coloca los cimientos teóricos en la existencia de un tiempo originario, arcaico y primigenio, el cual configura los archivos y mitos de los educadores, cuyo contenido invita a la indagación de éstos; por lo pronto, la configuración social y la formación son dos huellas a seguir en el *mapa* de una memoria colectiva, cuyas imágenes y simbolismos ofrecen una *interpretación* acerca de la formación de los educadores

Los anteriores planteamientos, permiten la conformación de una **pregunta de investigación** como guía para el desarrollo del trabajo, por lo tanto, ¿La incorporación del sentido histórico, a través de un análisis histórico comprensivo e interpretativo, permitirá el re-conocimiento de las dimensiones, tendencias y concepciones en la formación de educadores?

La pregunta de investigación, permite el siguiente **supuesto hipotético**:

Si los (as) educadores (as) incorporan un sentido histórico con respecto a la formación, se construirá:

- a) el re-conocimiento de las dimensiones, tendencias y concepciones en la formación.*
- c) la comprensión de los procesos formativos
Mediante un análisis comprensivo e interpretativo*

El **objeto de estudio** en este trabajo, es una construcción articulada porque se configura en un “todo relación” ⁽¹³⁾; al concebirse así, tiende en el proceso de desarrollo a reconstruirse y a reconstruir al sujeto de investigación, por lo tanto, se

construyen dos historias en paralelo, la del investigador y la del objeto de estudio. Tales historias se desarrollan en el escenario del pensamiento con la intención de transformar la realidad, es decir, son historias conceptuales transformadoras porque los conceptos y categorías transforman la práctica del sujeto, quien nuevamente elabora conceptos para comprender y transformar su realidad.

Desde la perspectiva anterior, el objeto de estudio es un concreto pensado, desde la perspectiva de De la Garza y Toledo, el cual inicia como un concreto de realidad e impacta, no sólo a nuestros sentidos, sino también a los conceptos. He aquí uno de los propósitos de la investigación educativa, el cual alude al ejercicio conceptual y se inicia a partir de prejuicios, desde la visión de Gadamer, conjeturas, creencias y mitos, desde Popper, y con el derrumbe de obstáculos epistemológicos, a partir de las consideraciones de Bachelard, para enfrentarse a un sinnúmero de teorías y métodos los cuales tensan, refutan o argumentan nuestros supuestos hipotéticos, transformándolos.

Es importante precisar que, en este trabajo, la teoría y la metodología son concebidas desde un “uso crítico”, es decir, no “sirven” para verificar y comprobar tal como si fuesen instrumentos, su uso se centra en dar consistencia o transformar los prejuicios iniciales; una vez armada la red de nuevos conceptos derivados de dichos prejuicios, la teoría vuelve a transformarlos y así sucesivamente.

La particularidad de este trabajo. es la indagación de corte conceptual, a partir de un concreto de realidad el cual se denomina *formación de educadores* (objeto de estudio), es necesario precisar la importancia de este tipo de investigaciones al proporcionar referentes conceptuales para comprender nuestra realidad, dichas investigaciones poseen un referente empírico implícito, no necesariamente expuesto de manera explícita, es decir, el campo de la formación de educadores surge a partir de la realidad, se construye cuando surgen preguntas que problematizan a la formación como mundo de vida, como entramados de

simbolismos y significados, como parte de la vida cotidiana, por lo tanto, al momento de preguntar por la formación de educadores y tornarla problemática, se transforma en un concreto pensado, donde el referente empírico (realidad) es necesario para pensar y problematizar el concepto *formación*, después de teorizarse, dicho constructo se ha transformado porque se confrontó, tensó o refutó.

Las investigaciones de tipo conceptual difieren de las de tipo empírico, sin embargo, ni una ni otra se excluye, ambas son importantes y necesarias al ofrecer un aporte argumentativo para transformar nuestros prejuicios, creencias u obstáculos de manera crítica y desdeñar la idea verificacionista en el campo de las ciencias sociales, al pretender “confirmar”, buscar buenas teorías o a “controlar” y “prohibir” el surgimiento de situaciones extrañas, las cuales no se ciñen a la idea por verificar.

Los **objetivos** que permiten una articulación teórica y metodológica son los siguientes:

1. Determinar dimensiones en la formación, a través de un análisis histórico, comprensivo e interpretativo.
2. Reconocer las dimensiones, tendencias y concepciones de la formación de educadores, para advertir la situación actual de la formación.

El **tipo de investigación**, en este trabajo de titulación, es de corte descriptivo y documental. El aporte teórico radica, principalmente, en advertir a la *formación*, como un concepto histórico, sociocultural y eminentemente pedagógico, para ello, se proponen tres elementos que configuran la estructura de dicho concepto, dimensiones, tendencias y concepciones, a continuación se esquematizan en la Figura 1:

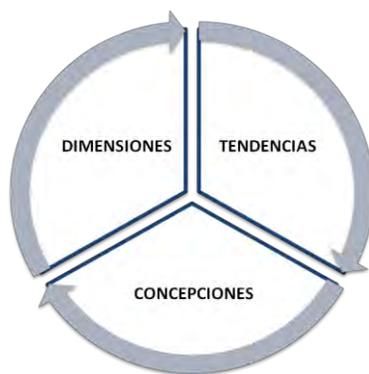


Fig. 1 Estructura de la formación

Las dimensiones, que aparecen en la Fig. 1, señalan grados o direcciones que permiten el análisis histórico en la *formación de educadores*, es decir, los eventos históricos de los educadores, suelen presentar un sinnúmero de ejes; en este trabajo, se ha propuesto desestructurar al concepto de *formación*, desde una visión filosófica y se han determinado cuatro dimensiones para realizar el análisis histórico:

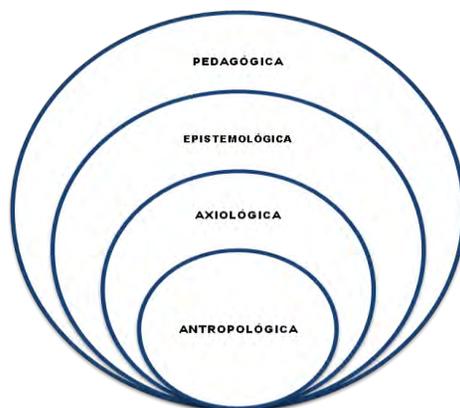


Fig. 2 Dimensiones de la formación

La argumentación y perspectiva de cada una de las dimensiones, se especificarán de manera detallada en el capítulo 1, apartado 1.3; sin embargo, se puntualiza que las dimensiones se encuentran presentes en el devenir histórico y desde esta idea, el educador contemporáneo advierte históricamente su formación, permitiéndole comprenderse en la actualidad. Las dimensiones en la formación de educadores, se analizan en la época antigua y con ello, la posibilidad del reconocimiento de tendencias y concepciones en la formación.

La Figura 2 esquematiza la estructura del concepto formación, como aportación teórico metodológica en este trabajo, a partir de cuatro dimensiones (antropológica, axiológica, epistemológica y pedagógica), para efectos del análisis, cada dimensión se advierte como un *continuum* en el recorrido histórico, siendo éste sumamente extenso, por lo tanto, resulta pertinente delimitar tiempos y espacios, es decir, seleccionar una determinada época, para advertir la realidad social, cultural, política, económica y educativa, del momento, desde el constructo: formación de educadores (Figura 3).

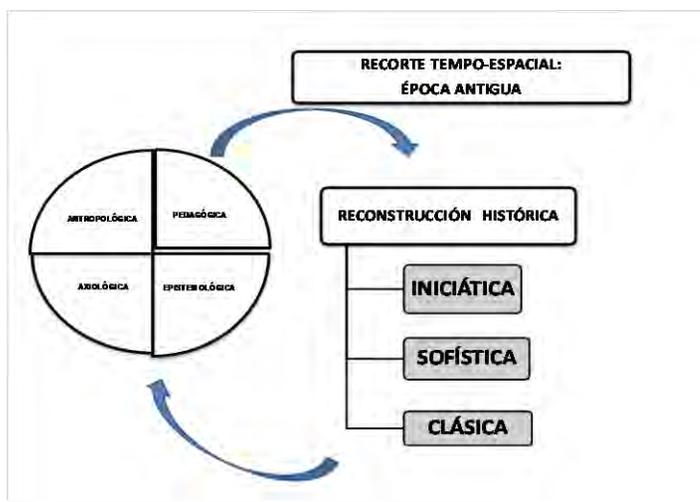


Fig. 3 Recorte tiempo-espacial en la formación de educadores

Metodológicamente, el trabajo se construye a partir de indagaciones en fuentes documentales, todo ello se detalla en el apartado 1.3, del capítulo 1. El primer capítulo, presenta un análisis documental acerca de las generalidades de la formación de educadores, sus orígenes y fundamentos; en el capítulo 2, se presenta una aproximación descriptiva acerca del concepto formación y educador, resaltando un sentido etimológico y simbólico; en el tercer capítulo, se realiza una reconstrucción histórica, a partir de las dimensiones ya señaladas, las cuales construyen el sentido de las tendencias y concepciones, que generan un <<“efecto” de conciencia>>, a través del desentrañamiento de los orígenes. El lector advertirá la importancia de los fundamentos para comprender al educador de nuestros tiempos.

El **sustento teórico**, para la construcción de este estudio, refiere diversas perspectivas acerca la formación, entre una de ellas, encontramos la tradición filosófica representada por Yurén Camarena y Espinoza Vázquez, además se vinculará con la escuela francesa representada por Ferry Gilles y Bernad Honoré; así mismo, el trabajo de Rodríguez Ousset y Patricia Ducoing son fuentes para conceptualizar la formación. Sin dejar de lado la concepción desde la antropología pedagógica, de Gervilla, Bouché y Jover.

Por otra parte, la perspectiva antropológica, principalmente simbólica, de Joan Carles Mèlich y la pedagógica (Abbagnano, Visalberghi, Avanzinni) permite la configuración de las dimensiones, de las tendencias y de las concepciones. Respecto a la idea de construcción, la propuesta es de corte sociológico, desde un enfoque simbólico e histórico de la realidad, sin olvidar los aportes importantes de la Escuela de Frankfurt, principalmente, Adorno, Horkheimer, Fromm, entre otros más, así como de la reconceptualización del espacio y tiempo circular, propuesta en el Círculo de Eranos (Gilbert Durand, Mircea Eliade, Joseph Campbell, Andrés Ortiz-Osés, López Pedraza, Luis Garagalza). Resulta importante mencionar los aportes de la teoría psicoanalítica y de la teoría de las religiones, a este trabajo, principalmente en el análisis del concepto “origen”.

Referencias de la Introducción

- (1) Concepto trabajado por Carrizales Retamoza, aforismo del latín *aphorismus* y del griego *ἀφορισμός*, implica una sentencia breve y doctrinal la cual se establece como regla en alguna ciencia o arte, en este caso, los aforismos de la modernidad, implican reglas propias, formas de vida las cuales trastocan la totalidad del hombre moderno, entre ellas encontramos la idea de calidad, eficiencia, eficacia, progreso; este mismo autor le denomina a dichas ideas <<palabras estelares>>. *Vid:* César Carrizales Retamoza, *Hacia una Desalienación de la Práctica Docente*, México, Línea, 1991.
- (2) “El espacio [...] desde una doble dimensión: además de configurarse como un topos o lugar, se constituye en un campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal, precariamente constituido. [...] El sentido etimológico del término remite al latín *spatium*” [...] “Extensión física comprendida entre determinados límites, que puede estar reservada o acondicionada para un uso específico”. En el espacio [...] los sujetos simbolizan, y dotan de sentido, por lo que el término se va configurando como una figura particular que no solamente define situaciones, sino que las construye de manera particular para significar el entorno. En ella se depositan historias, aprendizajes, percepciones, conocimientos, imágenes. “Espacio y tiempo, fundidos en una sola realidad, son coordenadas que señalan la posición cósmica y planetaria de la vida del hombre y de todos los fenómenos conexos con ella”. Desde la sociología: entorno en que se desenvuelve la vida social. Espacio social, histórico, dinámico que se convierte en fuente permanente de interrelaciones con la sociedad, los grupos, los individuos, a partir de sus formas de organización, de lucha, de representación, de comunicación, de interacción, de socialización, de formación, entre otras muchas. Alicia De Alba, (Comp.), *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacionales y Regionales. La investigación educativa en México 1992-2002, N° 11*, México, COMIE-SEP-CESU-UNAM, 2003, pp. 97-100.
- (3) Aquí se entiende por sentido histórico el reconocimiento de la diversidad que en los tiempos y espacios ha tenido la historia de la formación de educadores, de igual manera, el sentido histórico permite comprender la parodia de la identidad del educador y reconocer las herencias que hoy en día se han perdido y olvidado o quizá, mejor dicho, se han ignorado precisamente porque el educador expulsa de su cotidiano vivir un sentido histórico.
- (4) En el Capítulo 1 “En torno a las nociones de formación”, se presentan trabajos conceptuales acerca del tema en cuestión, entre los cuales se señalan algunas orientaciones, entre ellas, 1) La formación desde el tratamiento filosófico-educativo: a) La formación desde diferentes tradiciones filosóficas, b) La formación desde diferentes categorías humanístico-sociales; 2) La formación desde la práctica; 3) La formación desde la mirada del docente-intelectual; 4) La formación desde la centralidad del sujeto; 5) Nociones colindantes. *Vid:* Patricia Ducoing Watty (Comp.), *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo I y II, México, COMIE-IPN, 2003.
- (5) Tales como Chehaybar Kuri, Hoyos Medina, Meneses Díaz, Anzaldúa Arce, Díaz Barriga, Ducoing Watty, Rojas Moreno, Morín, Perrenoud, entre otros más. *Vid:* bibliografía general.
- (6) Desde la perspectiva de Hoyos Medina, existe una “[...] situación objeto del proyecto en términos de conciencia real (frente a) la perspectiva en términos de conciencia posible”. La construcción de un objeto de estudio se realiza al contraponer lo real con

- lo posible. *Vid:* Carlos Ángel Hoyos Medina, *Referente metodológico para elaborar e implementar proyecto y protocolo de investigación*, México, 2000, (mimeo).
- (7) César Carrizales Retamoza, *Uniformidad, Marginalidad y Silencio en la Formación Intelectual*, México, ICE-Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 1988.
 - (8) Carlos Ángel Hoyos Medina, "Práctica Docente. ¿Profesión o Quehacer Técnico?", EDUCERE, Año III, Volumen 8, México, 1991.
 - (9) Ángel Díaz Barriga, *Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una Articulación*, Cuadernos del CESU N° 20, México, UNAM-CESU, 1990.
 - (10) La docencia y su función, comenta Carrizales, es una figura y actividad "atractiva para vestirla de ilusiones, para edificar utopías, en fin para adornarla de virtudes que no le corresponden" C. Carrizales, *Hacia una...*, *op. cit.*, p. 11.
 - (11) Ferry Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós - UNAM-ENEP-I, 1991.
 - (12) Ángel I Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1998.
 - (13) El "todo relación", refiere una vinculación de momentos y elementos dentro del mismo proceso investigativo, el cual durante su desarrollo responde a la pregunta del "¿qué?". El objeto de estudio es un "recorte de la realidad" el cual presenta ciertas intenciones determinadas por el investigador quien lo construye al problematizarlo. *Vid:* Enrique De la Garza y Toledo. *Hacia una metodología de la reconstrucción*, México, UNAM – Porrúa, 1978. pp. 29, 30. Al concebirse así tiende en el proceso a reconstruirse y a reconstruir al sujeto quien investiga, por lo tanto, en el proceso de investigación se construyen dos historias en paralelo, la del investigador y la del objeto de estudio. Tales historias se desarrollan en el escenario del pensamiento con la intención de transformar la realidad, es decir, son historias conceptuales transformadoras.

Capítulo 1 Generalidades y orígenes de la formación de educadores

1.1 Aproximación conceptual

*La génesis del mundo
sirve de modelo a la "formación" del hombre
Mircea Eliade. Mitos, sueños y misterios.*

Existe un archivo ⁽¹⁾ suprimido por los educadores, el cual conforma sus orígenes y los emparenta con el mundo simbólico, éste se configura al lado de los dioses y de los demonios. La intención teórica de este apartado consiste en argumentar dos ideas para sostener a la iniciación del profeta ⁽²⁾ y del sacerdote ⁽³⁾ en las culturas occidentales y orientales del mundo antiguo, como constituyentes de los orígenes de los educadores; la primera se realiza desde una concepción antropológica-simbólica y, la otra, desde una concepción etimológica. Se hace notar al lector, los diversos conceptos que se han construido con el paso de los tiempos.

La primera idea, se deriva de la concepción antropológica de Joan Carles Mèlich quien comenta que la educación es una "acción simbólica, ritual y mítica" ⁽⁴⁾, donde prevalece el deseo triangular representado por violencia-sexo-muerte, planteamiento importante para sostener a la iniciación del educador, desde un sentido ritual y simbólico, la cual dibuja de manera primigenia a los educadores contemporáneos. Para ampliar lo anterior, mencionaré como ejemplo, las iniciaciones de los jóvenes en las culturas orientales y occidentales a través del citado triángulo iniciático; Arnold Van Gennep ⁽⁵⁾, comenta que éste se advierte principalmente en el cambio de un estado a otro, esto es, la muerte profana y su re-nacimiento sagrado, para conservar el orden y la autoridad generacional de los adultos.

La antropología educativa reconsidera como importante a la iniciación en sus tres fases anunciadas por Gennep; la primera trata de la separación simbólica del grupo al cual se pertenece inicialmente, para pasar a una segunda fase donde el iniciado se transforma en sumiso y obediente a las leyes, reglas y normas del

grupo al que desea pertenecer para ser incorporado; en una tercera etapa, al grupo de los escogidos, ello le permite, tornarse diferente y renovado.

Aunado a lo anterior, los comentarios de Roger Gal permiten comentar que la iniciación es el señalamiento ceremonial particular, el cual indica el fin de la adolescencia y la entrada al mundo adulto, “estas ceremonias rituales, acompañadas de períodos más o menos largos de aislamiento del iniciado, de pruebas, de danzas, de máscaras y rodeadas de misterio y de magia, están destinadas a conmover emotivamente al individuo y a fijar en su espíritu el día de su admisión en la sociedad de los adultos” ⁽⁶⁾, el sentido que interesa rescatar en esta idea es la formación cultural ⁽⁷⁾ del futuro educador, a través de la transmisión de ideales, valores, saberes y formas de enseñanza en un proceso educativo, donde se transmiten “[...] completa y definitivamente [...] tradiciones y las reglas del grupo [...] Las prohibiciones sagradas o tabúes que deberán observar, las costumbres y secretos de su clan” ⁽⁸⁾.

La formación de educadores, desde los orígenes, emerge a partir de la iniciación en oriente y occidente donde se aprecia tanto la concepción, como las formas tradicionales de la iniciación del profeta y sacerdote, el cual deviene en educador, quien muere y renace, desde una visión iniciática, impregnado de la sabiduría divina, de las tradiciones, de las reglas, de las prohibiciones que lo conforman como tal, sustentado necesariamente, en un ideal, y ejerciendo los valores del grupo.

La siguiente idea, planteada en este capítulo, es el análisis etimológico de la palabra educador, en tanto concepto fundante. Un análisis etimológico resulta imprescindible para comprender y precisar los orígenes esenciales de los educadores; el cual orienta al investigador en el descubrimiento del conjunto de ideas encerradas en la palabra, generando rupturas con lo común, con lo genérico, con la definición, la cual describe la funcionalidad de la cosa. Dicho análisis permite precisar el origen, además de advertir las particularidades, las

diferencias y las relaciones con respecto a otros términos para significar así, desde una perspectiva antropológica, al educador, articulando el contexto donde éste surge. Cabe aclarar que el término *educador*, se encuentra estrechamente relacionado con el término *profesor*, en los inicios de su configuración.

La palabra profesor, proviene del latín *professoris*, genitivo de *discencia* y significa quien hace profesión de algo (*professionem*), es decir, quien enseña una ciencia o un arte. Enseñar, proviene del término *in-signare* ⁽⁹⁾.

En lo genérico, por profesor entendemos a alguien quien se dedica profesionalmente a enseñar a otros, he aquí la funcionalidad del término. Para algunos autores el significado de la palabra profesor ha de entenderse a partir del obrar, de la función, de las condiciones que socialmente lo determinan, desde este enfoque el profesor es lo que hace, sin embargo, si se continúa el análisis etimológico del término profesor, éste deviene de *professus*, participio pasivo de *profiteri* y significa profesar, ejercer un oficio, afirmar una creencia o declarar públicamente ⁽¹⁰⁾.

Para precisar el significado etimológico de profesor encontramos la raíz latina “*pro*”, la cual significa *en público, en lugar de* –del indoeuropeo: *hacia delante, delante*- por otra parte, la partícula “*fe*” proviene del indoeuropeo *vid, bheidh* y significa *persuadir, confiar*. Por último, la partícula “*or*” es una terminación nominal y significa *que hace, que ejecuta* ⁽¹¹⁾.

En otros idiomas europeos aún se conserva la voz latina profesor, así encontramos en el idioma francés al *professeur*, en italiano se le conoce como *professore*, *dicencia* en portugués y en alemán *profesor*, variando en el idioma inglés donde cambia la estructura y se le denomina *teacher*, del verbo *teach*, enseñar.

A pesar de que la historia del término profesor inicia a partir del siglo XVI, el profeta está presente en los tiempos antiguos y se empleaba para significar a quien ejerce o enseña una ciencia o un arte, la esencia de este concepto se remite al vocablo griego *pro-agogòs* y significa profeta o mediador, donde la partícula “pro” significa *delante, antes, en lugar de, anterioridad o primacía en el espacio, en el tiempo* y “*agogòs*” es el sustantivo correspondiente del verbo *agogè*, y significa conducción. Por lo tanto, el *proagogòs* o *prophetam* era quien *pro-tepitzo*, es decir, quien profetizaba.

El concepto profesor, derivado de la palabra profeta, se relaciona con las historias del antiguo oriente y occidente, donde los sacerdotes y profetas se ejercían como iniciadores y enseñantes, esto es, creadores de almas. Podemos advertir que los profetas y los sacerdotes eran *los depositarios del conocimiento y de los secretos divinos*, por lo tanto, eran considerados enseñantes de la aristocracia y de la nobleza dominante y quienes mantenían vínculos con lo divino.

El *prophetam*, en las culturas de oriente, era quien hablaba en lugar del otro, era proclamador y portavoz, fungía como especialista en el manejo de oráculos y de las interpretaciones de la doctrina de los dioses, si consideramos que el *prophetam* era un proclamador público y que el profesor deviene etimológicamente de éste, entonces pacta con ello sus orígenes con Hermes, el gran iniciador, profeta y rey en Egipto, lo conocemos como *trismegisto* ⁽¹²⁾; posteriormente lo encontramos en Grecia, como ladrón y engañador de los dioses. Hermes enseñaría a través de la palabra los misterios del cosmos, mediante la enseñanza como encuentro creador humano.

El *prophetam*, como origen del profesor, es la palabra publicada, hermética y misteriosa declarada por Osiris mediante visiones divinas, Hermes las comprende y revela, las oculta con prudencia y las habla a la vez. Desde este sentido, el profeta se convierte en un ser de lenguaje; el profeta teoriza las esencias de su profesión. Los orígenes del enseñante encuentran su génesis en el *logos* del

prophetam, quien para ejercerse como tal ha de iniciarse en un saber para posteriormente iniciar a otros. La tarea principal del *prophetam* no era únicamente el saber o la enseñanza del saber, sino la iniciación de los escogidos mediante el *logos* divino, he aquí su esencia: el carácter formativo, para ello el *prophetam* discursiva secretos, usurpa, roba, comprende e interpreta, como Hermes, y dice a unos cuantos escogidos los misterios de la iniciación ⁽¹³⁾.

Es importante considerar las diversas tendencias genéricas y comunes con las cuales se le nombra al educador, sin embargo el deslinde conceptual se realiza en relación con el tiempo en que surge el concepto y la peculiaridad de la educación que imparte o promueve.

Primeramente, encontramos que desde la conformación del Estado griego en el siglo VI a. C., con Solón, y ante las demandas de un sector social de mercaderes y navegantes, se hace necesaria una propuesta educativa, la cual conserva ciertas tradiciones aristócratas, así como un ideal de democracia, éste se consolida con la *Paideia*, que para los griegos significaba el cultivo del hombre racional, del hombre público, del hombre ético en los asuntos democráticos de la ciudad y para la ciudad misma; “[...] lo principal de la educación es la recta disciplina que lleva el alma del educando al amor de aquello en que, una vez llegado a hombre, debe perfeccionarse con la excelencia (*areté*) propia de la profesión (técnica y saber)” ⁽¹⁴⁾.

Es en este escenario, donde surge la figura del maestro, quien se dedicaba a enseñar en forma privada y colectiva un arte o una ciencia, era denominado *paidrotiba* cuyo significado etimológico es “maestro o guía del niño” ⁽¹⁵⁾, el término maestro tuvo en la Grecia antigua diversas funciones, por ejemplo durante el siglo VI a. C. existía el *gimnasiarca* quien se dedicaba a la enseñanza corporal de la niñez y juventud ateniense; el *citarista* era otro maestro, quien enseñaba a tañer la cítara; el *gramático*, quien enseñaba a leer y escribir; todos ellos eran maestros especializados en un arte o ciencia, ya para el siglo IV a. C. se le atribuía el término maestro al *didáscalo*, quien enseñaba a leer, escribir y hacer cuentas.

Otra tendencia genérica es la del *paidagogo*, que como esclavo de la nobleza no era digno de “elegancia”, es decir, de la posibilidad de elección en los asuntos de la ciudad. Estos *paidagogos* no son maestros en la enseñanza de las artes, de la sabiduría y de las virtudes; el *paidagogo* era “[...] el que vigila al joven noble y lo conduce hasta sus maestros [...] casi siempre es un simple esclavo, que, por ser un siervo, no goza de la misma categoría de su pupilo” ⁽¹⁶⁾. Su papel se reduce a vigilar y conducir a los niños y jóvenes, al gimnasio o a la casa del *didáscalo*, era un cuidador del cumplimiento por parte de los niños, hacia las costumbres religiosas y las tradiciones de la aristocracia.

La importancia de los *paidagogos* radicaba en el cuidado y compañía, tanto que las madres romanas, hacia el año 1 a.C. aproximadamente, ya no criaban ellas a sus hijos; la crianza del ciudadano romano desde su nacimiento hasta la pubertad, era depositada en manos de la *nodriza*, encargada de enseñarle a hablar, y del *pedagogo* ⁽¹⁷⁾, quien enseña a leer a los niños y a conducirse apropiadamente, porque éstos reciben en el hogar lecciones de *molice* ⁽¹⁸⁾, debido a la vida frívola que ponderaba en esa época; y la tarea de la nodriza y del pedagogo –llamada *vice familia*– radicaba en el cultivo de la virtud, a diferencia de los griegos, ésta no consistía en un modo de vida virtuosa, sino “[...] en la energía suficiente para resistir al vicio [...] la educación tenía como fin templar el carácter mientras era tiempo oportuno para ello” ⁽¹⁹⁾, lo más valioso en la educación era el pudor y la honestidad en las mujeres, y para los hombres, el prestigio y el cultivo de las bellas artes.

Docente, es otro concepto importante en este análisis; procede del latín *doceo* y significa enseñar; y docente es quien imparte enseñanza. El docente surge durante el periodo de la Edad Media, donde en las escuelas catedralicias y parroquiales se instituye el inicio de la formación de educadores quienes, al concluir sus estudios, recibían un certificado que aprobaba estudios denominados *dicencia docendi* y facultaba a quien lo recibía para la enseñanza de la *diócesis*, con oportunidad de ejercerse en cualquier lugar. El término docente surge en un

momento histórico, donde el sentido religioso y moral cristiano constituye las herencias e identidad del educador, propio de esa época.

Finalmente, el concepto educador proviene del latín *educātor*, *-ōris*, cuyo significado etimológico implica a todo aquel ser humano o medio, que ejerza la función de educar. Resulta interesante advertir en la raíz latina *dux*, *ducis* el significado de guía y conducción. La raíz *duc*, implica dos dimensiones del concepto: *educare* - “educar” y *ducere* – “conducir. La connotación *educare*, implica nutrir, alimentar, hacer crecer, cuidar de, enseñar, instruir; surge entonces el concepto *educatio*, acto de educar, es decir, *ser educado por*. Por otra parte, *educere*, refiere “sacar fuera”, hacer salir, tirar de, estirar, desde la idea del *eductio* que significa surgir algo de otra cosa, es decir, desarrollo a partir de *educar-se* ⁽²⁰⁾.

Educación, desde la perspectiva de Fullat, es *ser hombre* e incluye una visión antropológica, tanto individual como colectiva, de lo propiamente humano que está siempre por hacerse y confiere al educador la noble tarea de configurar “lo que se es y lo que se tendría que ser [...] cultivo y cultura producen lo humano, y no el despliegue de lo natural” ⁽²¹⁾, por otra parte, educar dimensiona una visión axiológica, cultural, estética, moral y política. Dicha raíz, difiere de la significación anglosajona la cual constriñe el acto de educar al ámbito meramente escolar. Así, la educación hunde sus raíces en la tradición griega de la *Paideia*.

El educador, a través de los tiempos, realiza un esfuerzo para modelar las potencialidades del ser humano, es decir, procurará que éste no se desvíe de tal fin; realizará un trabajo de modelado y conducción, su tarea es constante, ya que “el educador ha de procurar que cada uno cumpla con la finalidad inscrita en su naturaleza [...] cada naturaleza tiene potencialidades diferentes y son éstas las que hay que desarrollar” ⁽²²⁾. El educador, desde una orientación antropológica y ontológica, es un artista, porque construye conscientemente la más alta obra de arte: la creación del ser humano, desde la idea de cada época. Para la misma autora, el educador ⁽²³⁾ tendría, primeramente, que concebir la finalidad formativa

(universal, inmutable, perenne) para, posteriormente, orientar el rumbo de sus acciones formativas, de tal suerte, que la naturaleza del educando se “forme” y “modele”; en los griegos, hacia la virtud; en los romanos, hacia la *humanitas*, y así sucesivamente, en los tiempos y espacios culturales hasta nuestros tiempos.

En este trabajo, se ha elegido como concepto genérico el de *educador* por considerarse, en el anterior análisis etimológico, un concepto fundante el cual integra una visión filosófica primigenia ⁽²⁴⁾ y da origen a los demás conceptos (docente, profesor, maestro, pedagogo) como derivaciones temporales e históricas de los proyectos formativos en cada época.

1.2 Orígenes y fundamentos de la formación de educadores

Arkhé: comienzo y mandato

*El pensar simbólico no solo es exclusivo del niño, del poeta, o del desequilibrado (...) es consustancial al ser humano: precede al lenguaje y a la razón discursiva (...) [revela] aspectos profundos de la realidad (...) [responde] a una necesidad y llenan una función: dejar al desnudo las modalidades más secretas del ser. Mircea Eliade, **Imágenes y símbolos**.*

La idea central de este apartado, consiste en argumentar los orígenes simbólicos y los conceptos fundantes de la formación de educadores, para ello, en primer lugar, se presenta la descripción de los conceptos arcaico (Freud), arquetipo (Jung), origen (Eliade), arquetípico (Círculo de Eranos), *arkhé* y archivo (Derrida), con la finalidad de lograr un deslinde conceptual, el cual permitirá advertir que contrariamente a un origen lineal, único y verdadero, se configura un origen cultural, circular y arcaico de la formación de educadores. Dicho origen, vincula a los educadores con un mundo simbólico y cultural más que objetivo y pretendidamente científico; mundo que les configura al lado de los dioses y de los demonios. La formación de educadores posee un origen y fundamento mítico y religioso, posteriormente científico. Por otra parte, para discutir el concepto “fundamento”, se precisan las diferencias, similitudes, complementariedades y características de “arcaico” y “arquetipo” de Sigmund Freud y Carl G. Jung, respectivamente.

Dos son los fundamentos teóricos en este deslinde conceptual, la teoría psicoanalítica y la teoría de las religiones. Se ha seleccionado a la teoría psicoanalítica, para desarrollar dicho deslinde conceptual porque el psicoanálisis permite advertir “[...] sobre los orígenes de nuestras grandes instituciones culturales, tales como la religión, la moral, el derecho y la filosofía” ⁽²⁵⁾, también podemos incluir a la educación. Además, el psicoanálisis permite un análisis

profundo de los sueños, de los mitos y de las fábulas como “fantasías de los pueblos” ⁽²⁶⁾.

Por otra parte, la teoría de las religiones ⁽²⁷⁾ permite argumentar que, la experiencia religiosa es una ontología del hombre mismo, sin dejar de lado, que posibilita la comprensión del hombre, a partir del conocimiento de símbolos, mitos e imágenes. Los cuales son parte fundamental de la imaginación de la humanidad y ésta, según Eliade, permite “ver al mundo en su totalidad” ⁽²⁸⁾.

Arcaico

*Lo arcaico, en tanto reminiscencia, se manifiesta en el sueño donde lo esencial es el proceso de elaboración onírica el cual tiene sus orígenes en épocas primitivas, en la mitología, en el ritual religioso, en la poesía, en el arte y en las representaciones animistas (...) los contenidos del sueño son considerados como simbolismos los cuales son el lenguaje fundamental del pensamiento arcaico.
Sigmund Freud, **Análisis Profano**.*

El psicoanálisis, hace posible “[...] la comparación de la infancia del individuo con la historia primitiva de los pueblos” ⁽²⁹⁾ y, para ello, Freud utiliza el concepto “arcaico” como lo primitivo, originario, la génesis o reminiscencia de la vida imaginativa, pues establece una derivación de la actividad psíquica del individuo, con las funciones psíquicas de comunidades humanas y pueblos, es decir, atinadamente establece una relación individuo-colectivo-individuo, la cual se encuentra matizada por “tendencias afectivas” reprimidas por la cultura y las circunstancias del mundo exterior, una de las tantas manifestaciones entre represión y deseo, se puede observar en su teoría de los sueños. El sueño fue un tema apasionante en la obra de Freud y permite la aplicación de la teoría psicoanalítica de los sueños “[...] a los productos de las fantasías de los pueblos, tales como los mitos y las fábulas” ⁽³⁰⁾.

Por otra parte, resulta imprescindible precisar que el sueño, concepto psicoanalítico y proceso de elaboración onírica, comprende el síntoma histérico, la

representación obsesiva y la idea delirante; elaboraciones que se gestan en la vida normal y que forman parte de la actividad onírica de la *psique*. Ante ello, Freud argumenta que la actividad onírica es histórica, pertenece a épocas primitivas, es una imagen de tiempos remotos que “[...] presenciaron la formación de nuestra mitología [...] por cierto en la génesis de las representaciones animistas”⁽³¹⁾. La actividad onírica, es un inconsciente y, por lo tanto, se relaciona con el concepto arcaico, en tanto reminiscencia, se manifiesta en el sueño donde lo esencial es el proceso de elaboración onírica, el cual tiene sus orígenes en épocas primitivas, en la mitología, en el ritual religioso, en la poesía, en el arte y en las representaciones animistas, todas ellas, susceptibles de interpretación, pues los contenidos del sueño son considerados como simbolismos, los cuales son el lenguaje fundamental del pensamiento arcaico.

Los contenidos del sueño son símbolos, según Freud, son tema de nuestro pensamiento arcaico y del lenguaje fundamental, manifiestan el mito, el ritual religioso, por ello, para interpretarlos, se requiere de la lingüística, del folklore, de la mitología y del ritual. Por lo tanto, resulta posible vincular las anteriores ideas freudianas con la pretensión de afirmar la existencia de un origen simbólico, mitológico y ritual, en la formación de educadores. El concepto arcaico freudiano, argumenta dicha idea al considerar a la formación como una construcción simbólica, como una reminiscencia de la vida imaginativa y que hace posible la comparación entre individuo-colectivo-individuo.

Las ideas anteriores, permiten precisar elementos para considerar al origen de la formación de educadores desde los tiempos o épocas primitivas o animistas, donde una de las tantas formas de interpretación son los mitos, que desde Freud, conforman el contenido manifiesto o “texto” del sueño“, pues las imágenes y símbolos “vistos” en el sueño recuerdan temas conocidos de las leyendas y los mitos. Para ejemplificar lo anterior, se cita a Robert Eisler con el símbolo de la capa, en el texto *Nuevas aportaciones al psicoanálisis*:

Decíamos que en el sueño de una mujer la capa representa a un hombre. Espero que os impresionará oír lo que Th. Reik nos informa en 1920: << En el antiquísimo ceremonial nupcial de los beduinos el novio cubre a la novia con una capa llamada “aba” mientras pronuncia la frase ritual siguiente: en adelante nadie más que yo te cubrirá >> ⁽³²⁾

Arquetipo

*“Los arquetipos crean mitos, religiones y filosofía que influyen y caracterizan a naciones enteras y a épocas de la historia”
Jung.*

Por otra parte, surgen las aportaciones teóricas del discípulo de Freud, Carl G. Jung, para quien el concepto “arcaico”, posee un carácter personal y es lugar de contenidos olvidados y reprimidos; Jung, orienta su significado hacia una perspectiva humana y universal, a partir de la idea de arquetipo. La vida onírica para Jung, amalgama contenidos personales y colectivos, motivos recientes y antiguos, posee un carácter tanto personal como impersonal, universal y objetivo. Para Jung, la personalidad es unidad y totalidad, existe una interrelación entre consciente e inconsciente. Jung profundiza en el estudio del inconsciente freudiano y concreta la dualidad del inconsciente personal con el colectivo, siendo este último, motivo de reflexión en este trabajo.

A estos contenidos se suman también todas las represiones más o menos deliberadas de representaciones e impresiones penosas. [...] Pero más allá de ello hallamos en el inconsciente también las propiedades no adquiridas individualmente, sino heredadas, como son los instintos, como la tendencia a la actividad que se siguen sin una motivación consciente, que resultan de una necesidad [...] los instintos y los arquetipos [...] forman el inconsciente colectivo. Denominó a este inconsciente colectivo porque, en contraposición al definido anteriormente, no tiene contenidos individuales, es decir, más o menos simples, sino difundidos universalmente y en igual proporción ⁽³³⁾.

El inconsciente colectivo, según Jung, es un ámbito colectivo, estrato profundo de la *psique*, es algo más grande y superior al individuo que interviene en el acontecer psíquico de manera autónoma. Por lo tanto, el inconsciente colectivo es simbólico, arcaico, histórico, o quizás prehistórico, es un eco del acontecer prehistórico universal, contiene el tiempo preinfantil, es decir, restos de vida de los antepasados en los primeros tiempos y desde los tiempos con variaciones y diferenciaciones que se heredan. Es atemporal y eterno. Es la fuente de

pulsiones, de las formas básicas del pensar y sentir humanos, encierra relaciones vitales de los antepasados (padre-madre-hijo-marido-mujer).

El inconsciente colectivo está constituido por los instintos y los arquetipos⁽³⁴⁾ colectivos, mismos que Freud denominó “remanentes arcaicos”, Jung, les denomina arquetipos o imágenes primordiales u originarias; éstas no son explicadas a partir de la experiencia personal, sino a través de leyes propias. Los arquetipos, se encuentran en los sueños, en los mitos, en las fantasías, en los delirios e imaginaciones. No son las imágenes, son representaciones trascendentes. Se manifiestan en imágenes simbólicas. Son heredados y difundidos universalmente, no las representaciones sino las formas de representación, pueden estar en el pasado y en el futuro. Se caracterizan por ser repetitivos, constantes, regulares, legales (por sus leyes propias), de formas fundamentales, constelados y con efecto constelador, kármicos y fatales. Al derivarse del inconsciente colectivo, también comparten un origen creador, oculto, ordenador y extraño.

Por lo tanto, la formación de educadores, en tanto construcción histórica humana, posee arquetipos, simbolismos, representaciones arcaicas, es decir, es un inconsciente colectivo, el cual comparte productos o remanentes arcaicos.

Arquetípico

*La compresencia de lo simbólico representa aquí la mediación insustituible entre el inconsciente (colectivo) y la conciencia (individual), así como entre la matriz arquetípica (inconsciente) y su concienciación típica.
Andrés Ortiz Osés, **Arquetipos y símbolos colectivos**.*

En el Círculo de Eranos⁽³⁵⁾, se aprecian dos momentos en su desarrollo, en un primer momento los jungianos de Eranos analizan desde una perspectiva psicoantropológica el inconsciente colectivo y sus estructuras arquetípicas. En un segundo momento los posjungianos⁽³⁶⁾, principalmente J. Hillman, aportarán que

el inconsciente colectivo traduce a los arquetipos de un modo culturalista, como imágenes y, H. Corbin, considera al inconsciente colectivo como lo imaginal.

Por otra parte, J. Hohmann, considera al inconsciente colectivo como inconsciente cultural (historia efectual gadameriana) y los arquetipos como matrices. Andrés Ortiz-Osés considera al inconsciente colectivo como imaginario simbólico y los arquetipos como símbolos radicales. Para Rafael López-Pedraza “[...] la cultura occidental es arquetipal desde sus raíces culturales griegas [...] manteniéndonos dentro de la misma tradición griega, podremos decir que la *psique* aprende a través de los arquetipos” ⁽³⁷⁾.

El concepto arquetípico refiere, continuando con Hillman, un sentido culturalista porque se relaciona con el sueño, desde un sentido diurno, perteneciente al inframundo, “ajeno a la vida consciente: su lenguaje, su moralidad [...] su lógica, su tiempo. Tan ajeno es el sueño que Freud se refiere a él en el lenguaje de la psicopatología; alucinación psicosis; síntomas histéricos e ideas obsesivas” ⁽³⁸⁾.

A partir de las aportaciones de Hillman, Eranos inaugura un *feeling* culturalista respecto a los conceptos jungianos de inconsciente colectivo y arquetipo. Además, el Círculo de Eranos ofrece una distinción importante del concepto arquetipo (Jung) para transformarlo al concepto “arquetípico” (Eranos), matizado de imágenes y fenómenos. Luego entonces, lo arquetípico es cualquier imagen (incluso las más aparentemente banales), más que una cosa es un movimiento al cual se le otorga un cierto carácter típico o un “valor”, “[...] lo arquetípico, o lo típico, reside en la visión del que imagina, o en el ojo de la imaginación [...] la imagen es precisamente lo que parece ser y nada más” ⁽³⁹⁾.

Origen

*El inconsciente, como se dice, es mucho más poético
y, añadiremos, más “filosófico”
más “mítico” que la vida consciente.
Mircea Eliade, **Imágenes y símbolos**.*

Mircea Eliade, historiador de las religiones y profundo mitólogo, pertenece al Círculo de Eranos ⁽⁴⁰⁾. Es él quien durante su prolífera producción, propone una vinculación entre la historia de las religiones y la psicología profunda, ante el padecimiento contemporáneo de un “espíritu científico” moderno y una excesiva especialización en la historia de las religiones, cuya pretensión, al igual que otras tantas disciplinas, erigirse como una ciencia objetiva, positivista, empirista, racionalista e historicista, pero sin ningún sentido espiritual, puesto que el acento ha sido colocado en la palabra historia y no religión.

Para Eliade, Jung es el puente entre la psicología profunda y la historia de las religiones al reconocer el “[...] enorme campo de la historia de las religiones [como] una mina de elementos de comparación inagotables con respecto al comportamiento de la psique individual y colectiva, comportamiento estudiado por los psicólogos y analistas” ⁽⁴¹⁾. La perspectiva teórica de Eliade, permite advertir que el hombre, en este caso el educador, se halla siempre en situación; no forzosamente y siempre histórica, es decir, no se halla condicionado únicamente por el momento histórico contemporáneo. El hombre es integral, universal y conoce situaciones históricas. Los tiempos que conoce el hombre son diversos, entre ellos, los ritmos temporales, los tiempos históricos, el tiempo suyo y la contemporaneidad histórica. La conciencia histórica “[...] desempeña un papel bastante modesto en la conciencia humana, para no hablar ya de las zonas del inconsciente que, también ellas, pertenecen al ser humano integral” ⁽⁴²⁾.

Los conceptos de arcaico y arquetípico se vinculan en la historia de las religiones porque consideran al ser humano integral y arcaico, las manifestaciones arcaicas no son “[...] descubrimientos espontáneos del hombre arcaico, sino creaciones de un complejo cultural perfectamente delimitado, elaborado y transportado por ciertas sociedades humanas” ⁽⁴³⁾, no basta con

estudiar las relaciones o etapas de los complejos religiosos, esto lo realiza la etnología, sino la difusión y revelación de símbolos, mitos y ritos en el plano religioso, porque permiten al hombre tener conciencia de su lugar en el universo. Además, la supervivencia de los símbolos y de los temas míticos se encuentra presente en la *psique* del hombre moderno, afirma Eliade, sin importar raza, ni medio histórico y revelan aspectos profundos de la realidad, porque dejan al desnudo las modalidades más secretas del ser, a través del simbolismo de su cuerpo. Eliade, al girar las características del concepto “arcaico”, freudiano y “arquetipo” jungiano, hacia el hombre, ofrece la revelación de éste como un ser histórico, universal, un símbolo vivo, un *anthropo-cosmos* con conciencia y comportamiento arcaico cuya significación se encuentra en la experiencia religiosa, la cual es, para este autor, una ontología, porque revela el ser y la posibilidad de acceder a una comprensión metafísica del universo “[...] del objeto particular a la significación de la totalidad cósmica” ⁽⁴⁴⁾.

Mircea Eliade ofrece, de manera amplia, ideas respecto al concepto <<origen>>, mismo que conforma al concepto fundante en este trabajo. A continuación se expresan, de manera sencilla, algunas ideas de dicho autor respecto al concepto en cuestión. Eliade distingue el plano de lo profano (vida secular) y el plano de lo sagrado (vida mítica y ritual) ⁽⁴⁵⁾, en los conceptos de espacio y de tiempo.

A partir de los anteriores planteamientos, <<origen>>, para Eliade, significa “[...] la primera manifestación de una cosa, la que es significativa y válida y no sus sucesivas epifanías” ⁽⁴⁶⁾. El origen se proyecta en el tiempo mítico, manifestándose en el ritual ⁽⁴⁷⁾. Origen implica realidad y duración, es decir, realidad significa repetición y participación. En cuanto a la repetición, Eliade expresa que mediante la imitación de los arquetipos “[...] el hombre es proyectado a la época mítica en que los arquetipos fueron revelados por vez primera”. La duración, entendida como la “[...] abolición del tiempo por la imitación de los arquetipos y por la repetición de los gestos paradigmáticos” ⁽⁴⁸⁾. La formación de educadores posee

un origen, el cual es una herencia en el tiempo circular y posteriormente repetida, de manera inconsciente.

Arkhé y archivo

*Arkhé (...) el principio según la naturaleza o la historia, **allí donde** las cosas **comienzan** -principio físico, histórico u ontológico- (...) el principio según la ley **allí donde** los hombres y lo dioses **mandan**, **allí donde** se ejerce la autoridad, el orden social en ese lugar desde el cual el orden es dado
Jacques Derrida, **Mal de archivo**.*

Para finalizar este deslinde conceptual, se presentan dos conceptos acuñados por Jacques Derrida: <<arkhé>> y <<archivo>>. Tratando de ser congruentes con el breve recorrido conceptual, Freud-Jung-Eranos-Eliade-Derrida, se comenta que “la psicología imaginal es una escuela postestructuralista y posmoderna que posee importantes afinidades tanto con la psicología semiótica de Jacques Lacan como a la filosofía reconstructiva de Jacques Derrida” ⁽⁴⁹⁾.

La afinidad entre Derrida y los anteriores autores se puede apreciar principalmente con Hillman, miembro de Eranos, específicamente con el concepto “revisonar” aplicado a la psicología imaginal, donde se aprecia una variante deconstructivista derrideana “[...] aquello que Hillman quiere decir con “re- visionar” es comparable a la reconstrucción de Derrida. Tanto Hillman como Derrida critican la lógica metafísica que opone imagen (significante) a concepto (o significado), y que privilegia a este último sobre el primero” ⁽⁵⁰⁾.

A partir de lo anterior, la sencilla interpretación que se ofrece en este subapartado intenta advertir las aportaciones de Derrida para la configuración del concepto “fundante”, para ello, el concepto “arkhé” permite tal análisis, pues incorpora el concepto de archivo.

Para Derrida, el *arkhé* posee una doble significación: comienzo y mandato, el primero alude a la idea de principio tanto físico, histórico y, principalmente,

ontológico y, el segundo, a la idea de principio en tanto ley, porque explica que es “[...] allí donde se ejerce la autoridad, el orden social, en ese lugar desde el cual el orden es dado” ⁽⁵¹⁾, es decir, principio nomológico – ley – donde los dioses y los héroes mandan. El *arkhé* incorpora, dado lo anterior, dos principios: ontológico y nomológico.

Para Derrida, “allí” es el lugar eterno, atemporal, cosmogónico-*hierofánico*, arcaico, arquetípico, al hacer alusión a los planteamientos de los autores que configuran el deslinde conceptual y es un sitio, el *arkheion*: casa, domicilio, dirección, residencia de los magistrados superiores.

Desde la perspectiva teórica de Derrida, *arkhé* indica el principio ontológico y nomológico, indica un lugar-sitio, es decir, el lugar-sitio de aquellos que mandan. Dicho autor comenta en su obra que los *arcontes* eran “[...] ciudadanos que ostentaban y significaban de este modo el poder político, se les reconocía el derecho de hacer o representar la ley [...] es su casa entonces, en ese lugar [casa privada, casa familiar, casa oficial] donde se depositan los documentos oficiales” ⁽⁵²⁾. Por lo tanto, los arcontes son los que mandan (poseen los misterios del ser, misterios ontológicos y del saber); es importante resaltar que, se considera en este trabajo a los arcontes como los iniciadores, los sacerdotes, los profetas, los sofistas, los filósofos, los maestros, quienes imitan los gestos “paradigmáticos” ⁽⁵³⁾, los mitos y los rituales de los dioses, de los héroes y de los demonios, porque ellos les confieren la guarda y custodia de los secretos y de los misterios de los tiempos fundantes, cuyo poder político les permite hacer y representar la ley ⁽⁵⁴⁾.

Derrida indica que a los guardianes, es decir, a los arcontes se les ha asignado la seguridad física del depósito o documentos los cuales, no siempre son escrituras discursivas, son también misterios, leyes, rituales, mitos, entre otros. El derecho a la guarda y soporte en su residencia, es decir, de domiciliación (asignación de residencia de los documentos). El derecho y competencia hermenéutica. El poder interpretar; recordar y hacer cumplir la ley, privilegio *toponomológico*.

El concepto archivo conserva la memoria del nombre *arkhé* e indica lo anteriormente descrito, sin embargo, lo importante que resalta Derrida y que lo es también para este subapartado, es la idea de que archivo “[...] mantiene al abrigo de esta memoria que él abriga: o lo que es igual que él olvida” ⁽⁵⁵⁾, esto es, el concepto archivo incorpora la memoria de los principios nomológicos y ontológicos de los *arcontes*, los cuales están sellados en el *arkhé*, en tanto principio y mandato, sin embargo, esta memoria, la cual es un deseo, abriga a la vez un deseo de olvido.

Esta idea explica la situación contemporánea en la formación de educadores, quienes poseen archivos cuya memoria los “transporta” al tiempo mítico, *in illo tempore* ⁽⁵⁶⁾, dicha memoria entraña dos deseos existentes y latentes: el deseo de memoria y el deseo de olvido, tal es para Derrida el “mal de archivo”, es decir, en la memoria colectiva de la formación de educadores, éstos olvidan las marcas y las huellas que han dejado el tiempo y el espacio a lo largo de su formación. Dicha contradicción posibilita comprender la situación actual de la docencia y de los educadores contemporáneos: la ambigüedad y contradicción, caracterizado por el deseo de trastocar los orígenes y reflexionar en la memoria, en las huellas, en las marcas, en las construcciones, las cuales posibilitan conocimiento y con ello, conciencia histórica, sin embargo, se advierte desde un sentido inconsciente, un deseo amnésico y de negación.

Referencias del Capítulo 1

- (1) Jacques Derrida, *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Madrid, Trotta, 1997.
- (2) Weber distingue al profeta como un “[...] portador personal de carisma, cuya misión anuncia una *doctrina religiosa* o un mandato divino”, es quien posee “vocación personal” apoyada en la ley o en la revelación personal. una derivación del profeta es la relación (estadio de transición aunque nunca definitivo) que Weber establece entre el profeta y el “maestro de moral” social cuya tarea le impone la renovación o predicación de la antigua sabiduría. el profeta reúne discípulos para moverlos a la imposición de reglas morales, la enseñanza de la magia o del heroísmo. el profeta en este caso busca novicios porque él se ejercerá como experto maestro y “a él estará unido en una relación de piedad personal y él cuidará de su formación”. En la gran mayoría de las culturas trabajadas en este apartado el profeta se ejercía como iniciador, como maestro a cuya enseñanza y dirección “debe entregarse sin reservas todo individuo perteneciente a la sociedad noble”. ha de distinguirse del filósofo o reformador, dentro de estos encontramos a los sofistas y de pensadores de la talla de Platón, Sócrates, Confucio, Aristóteles, de los cínicos, de los pitagóricos, entre otros. Weber considera próximos a los demagogos o publicitas políticos como figuras comparativas a los profetas más que con el oficio específico y único del “maestro”, ya que no hay empresa religiosa que anunciar. *Vid: Max Weber, Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964.
- (3) Para Weber, el nacimiento del sacerdocio se diferencia del de los magos; los primeros surgen como funcionarios profesionales de una organización hereditaria y/o individual y graduada en escalas posicionales determinada por reglas quienes “[...] influyen en los “dioses” mediante la adoración, en oposición a los brujos, quienes, gracias a medios mágicos, ejercen una coerción sobre los demonios, los conjuran”, los brujos ejercen una profesión libre en contraste con la de los sacerdotes, quienes se encuentran al servicio del pueblo y bajo normas estrictas de actuación determinadas por la tradición santa. la diferencia que marca Weber es la del saber, mientras los magos “[...] la mayoría ilustrados y en ocasiones en alto grado, y los sacerdotes que no siempre se distinguen por su saber”. *Ibid*, pp. 345 - 346.
- (4) Joan Carles Mélich, *Antropología Simbólica*, Barcelona, Paidós, 1996.
- (5) Arnold Van Gennep citado por Mélich, Joan Carles, *Idem*.
- (6) Roger Gal, *Historia de la educación*, Barcelona, Paidós, 1993. p. 14.
- (7) *Vid: Hans-Georg Gadamer, Verdad y Método I. Fundamentos para una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme, 1996.
- (8) R. Gal, *Historia de la ...*, *Ibid*, p. 14.
- (9) Real Academia Española, *Diccionario de autoridades*, Madrid, Gredos, 1963.
- (10) *Idem*.
- (11) Guido Gómez de Silva, *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- (12) Trismegisto: significa “El tres veces maestro”, dios de la cultura egipcia, identificado con el dios romano Mercurio y el dios egipcio *Thot*, cuyo simbolismo refiere saber.
- (13) Edward Schure, *Los grandes iniciados*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1975.
- (14) Platón, *Diálogos*, México, Porrúa, 1993.
- (15) N. Abbagnano y Visalberghi *Historia de la Pedagogía*, México, Edit. Fondo de Cultura Económica, 1984, p. 45.
- (16) Hans Scheuerl, *Antropología pedagógica*, Barcelona, Herder, 1985, p. 28.
- (17) De igual manera que para los griegos el pedagogo es el esclavo instruido quien participa de la crianza infantil; para los romanos el pedagogo es el criador (*nutritor*,

- tropheus*) quien juntamente con el hermano de leche y la nodriza (o ama de cría quien generalmente era una griega) formaban parte, en las familias acomodadas, de la vice-familia alejada de las tentaciones y enclaustrada en el campo, guiaba la buena crianza del futuro romano. Vid: Peter Brown, *et al.*, *Historia de la vida privada. Imperio romano y antigüedad tardía* Vol. I, Madrid, Taurus, 1992.
- (18) La molicie es equiparada a la vida frívola y se pretende que el romano a pesar de ello adquiriera una educación activa y severa “Sólo la severidad, capaz de aterrorizar los apetitos tentadores, puede ejercitar la musculatura del carácter” *Idem*.
- (19) P. Brown, *Idem*, p. 29.
- (20) Octavi Fullat, *Filosofías de la educación. Paideia*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1992.
- (21) *Ibid*, p. 31.
- (22) Vid: María Teresa Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Paidós, 2000, p. 28.
- (23) Para Yurén Camarena (2000 y 1999), el educador asume éticamente la tarea de ser el moldeador, el educando, quien permite con humildad, dejarse moldear; el educador conoce qué es la virtud y la finalidad de la formación; el educador hace uso de la educación (es el perfeccionamiento del hombre hacia la virtud) para que el educando, logre desarrollar sus potencialidades humanas y permitir, así, su libertad.
- (24) Lo primigenio, entendido como la procedencia, como aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido, muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo. Lo primigenio, es el develamiento a partir de la contemplación de los acontecimientos de la historia plural que la vincula con la construcción del cuerpo, en tanto registro impregnado de las huellas de esas historias que le construyen, es decir, la genealogía de la formación de profesores construye el constructo espacio-temporal. Cfr. G. Gómez de Silva, *Breve Diccionario...*, *op. cit.*
- (25) Sigmund Freud, “El análisis profano”, *Obras Completas*, México, Iztaccihuatl, 1926, p. 127.
- (26) *Idem*.
- (27) Mircea Eliade, *Mitos, sueños y misterios*, Barcelona, Kairós, 2001.
- (28) *Ibid*, p. 20.
- (29) S. Freud, *El análisis...* *Ibid*, p. 126.
- (30) *Ibid*, p. 127.
- (31) *Idem*.
- (32) Sigmund Freud, *Nuevas Aportaciones a la psicoanálisis*, tr. Luis López Ballesteros, México, Iztaccihuatl, 1932, p. 33.
- (33) Carl G. Jung, *Recuerdos, sueños y pensamientos*, Barcelona, Seix Barral, 2001, p. 477
- (34) *Ibidem*, p. 65.
- (35) En 1933, Carl Jung, funda la Escuela de Eranos (en griego significa “comida en común” –Kérenyi, 1994: 9), integrada por mitólogos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, musicólogos, etc. A diferencia de la Escuela Jungiana de Zurich, la cual orienta sus estudios desde una perspectiva psicológica, Eranos aspira “[...] a la superación de la dispersión e incomunicación que en la actualidad existe entre << las ciencias sociales >> por medio de la reconstrucción de << la ciencia del hombre >> (unitaria), basada en una antropología fundada en una arquetipología general” Vid: Luis Garagalza, *La interpretación de los símbolos*, Barcelona, Anthropos, 1989, p. 25, o “arquetipología de la cultura”, Vid: Kart Kérenyi, et al, *Arquetipos y símbolos colectivos*, Barcelona, Anthropos, 1994, p. 9. Algunos de sus integrantes han sido: Gilbert Durand, Kart Kérenyi, Erich Neumann, James Hillman, Henry Corbin, Victor Zuckerkandi, R. Panikkar, Franz K. Mayr, Gershom Scholem, W. Otto, H. Zimmer, Mircea Eliade, A. Portmann, H. Read, M. L. Von Franz, Joseph Campbell, Andrés

Ortiz-Osés, López Pedraza, Luis Garagalza, entre otros. Eranos se caracteriza por ser un grupo interdisciplinario (Garagalza, 1989) y multidisciplinario (Kérenyi, 1994); integrar avances y descubrimientos de las distintas ciencias humanas desde una perspectiva unitaria y filosófico-científica; pretende “recuperar y reganar algunas tradiciones sumergidas, ahogadas y sofocadas por la conciencia colectiva occidental” L. Garagalza, *La interpretación...*, 1989, p. 25; sus aportaciones ha sido el elaborar *pattern* o pautas de la experiencia humana del sentido de la vida (Kérenyi, 1994), así como deslizar el planteamiento psicológico de Jung a un replanteamiento cultural de los conceptos del inconsciente colectivo y del arquetipo.

- (36) K. Kérenyi *et. al.*, *Arquetipos...*, *op. cit.*
- (37) Rafael López – Pedraza, *Hermes y sus hijos*, Barcelona, Anthropos, 1991, p. 8.
- (38) *Ibid*, 141.
- (39) Terence Dawson y Esenchath-Polly Young. *Jung*, Madrid, Cambridge, 1999, pp. 164-166.
- (40) Andrés Ortiz-Osés, *La nueva filosofía hermenéutica. Hacia una razón axiológica posmoderna*, Barcelona, Anthropos, 1986, p. 188.
- (41) M. Eliade, *Mitos...*, *op. cit.*, p. 32.
- (42) *Idem*.
- (43) *Ibid*, p. 37.
- (44) *Ibid*, pp. 17 y 18.
- (45) Mircea Eliade, *Tratado de Historia de las religiones*, México, Era, 1998.
- (46) *Ibid*, p. 48.
- (47) Mircea Eliade, *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*, Madrid, Alianza, 1997, p. 28.
- (48) *Ibid*, pp. 40, 41.
- (49) T. Dawson, *Jung*, *op. cit.*, p. 178.
- (50) *Idem*
- (51) *Idem*
- (52) *Idem*
- (53) M. Eliade, *El mito...*, *op. cit.*
- (54) J. Derrida, *Mal de...*, *op. cit.*
- (55) *Ibid*, p. 10
- (56) M. Eliade, *El mito...*, *op. cit.*

Capítulo 2 Concepto, dimensiones, tendencias y concepciones de la formación de educadores

2.1 Hacia una conceptualización de la formación

El concepto formación se construye desde los anales de la Pedagogía, conserva la complejidad y pluralidad de significados históricos, culturales y sociales, además de las diversas connotaciones provenientes de diversos campos y tendencias contemporáneas, colocando a dicho concepto desde una visión multidisciplinaria.

Formación, proviene del vocablo latín *formatio* (*form, formation*), implica acción al dar forma o contenido –sentido- al ser ⁽¹⁾. Para la tradición alemana del siglo XIV, formación, posee una doble significación, la primera deriva el concepto de educación dirigida <<al hombre como ser virtuoso>> y, la segunda, al concepto de formación como <<proceso a través del cual consigue el hombre la realización de su verdadero ser hombre>>, al hombre como ser intelectual (sabio).

La palabra formación aparece en el siglo XVIII, Herder y Goethe lo difunden ⁽²⁾ a través del concepto *Bildung* y quiere decir “imagen imitada o modelo por imitar” ⁽³⁾, desde Herder, la formación presenta orígenes religiosos, al concebirla como un “ascenso de la humanidad”. Para Goethe, educar es un acto de enseñar desde dos sentidos: el contenido de la enseñanza y el resultado; *Bildung* refiere, entonces, el reconocimiento pleno de sí mismo en una actitud de humildad y respeto frente a la naturaleza ⁽⁴⁾. Ambos autores precisan la dualidad de la acción formativa: contenido y resultado.

Durante el siglo XIX, la formación o *Bildung*, como acción, se relaciona con el concepto “cultura”, a partir de dicha idea, son cuatro los autores quienes argumentan dicha situación, entre ellos, Kant, Hegel, Humboldt y Gadamer. La perspectiva kantiana, no habla de formación, sino de cultura, por lo tanto, la formación es la capacidad humana de adquirir cultura, en tanto acto de libertad del

sujeto que actúa, dicha idea es desarrollada en “las obligaciones de las personas para consigo mismos” ⁽⁵⁾.

Desde el pensamiento hegeliano, la formación es un entrecruzamiento dialéctico entre el *ser en sí* y el *ser para sí*. La formación propone una reconciliación con uno mismo en el ser otro, he aquí la significación y el valor de dicho concepto al accionar el sentido formativo que es el inicio de la trayectoria humana ⁽⁶⁾ hacia la generalidad, olvidando el sentido particular; es esta la segunda naturaleza humana propuesta por Hegel. Por lo tanto, la formación interpela al sujeto a reconocerse a sí mismo, a nivel de autoconciencia ⁽⁷⁾, para determinarse y reconocerse mutuamente con los otros, nivel de conciencia social. La condición socio - cultural es propia del ser humano y es su *verdadera naturaleza*, porque permite una comprensión y vinculación con los elementos simbólicos provenientes de su contexto. La formación ⁽⁸⁾, posibilita armonizar las dos naturalezas humanas: singular y universal, así como la transformación dialéctica del sujeto. Humboldt, enfatiza que la formación es algo más elevado e interior que la cultura, al proceder del conocimiento, de la vida espiritual y de la ética e implicar a la sensibilidad y al carácter; por otra parte, la cultura es el desarrollo de diversas capacidades y talentos.

A partir de los tres primeros pensadores, la formación es acción y movimiento; desde una perspectiva filosófica es un proceso - producto del devenir histórico y antropológico del ser; la formación es el origen y fin, es autodeterminación y relación social, espacio temporal. La forma invita a la construcción, a la creación estética, al acto sensible del sujeto al proponer sentidos, significados y orden a su ser.

Por otra parte, la formación del “ser” no es accidental, como se ha planteado, es producto del devenir histórico y configura un ser devenido (Hegel), abierto hacia lo posible, a adquirir forma y mantenerse en ella, llegar a ser algo que no se es, es

decir, abierto hacia la cultura, aquí el pensamiento de Gadamer permite comprender a la formación en un orden cultural.

Desde la perspectiva alemana, la formación es una virtud y un proceso, inicia con una intención y deseo personal, pero se realiza con otras personas mediante situaciones de aprendizaje las cuales propician la configuración del sujeto (dar forma, formante), es decir, el sujeto en situación de aprendizaje no es tan solo un molde, asume una tarea participativa, altamente activa, sobre su propio proceso de formación, el cual orienta un proyecto personal que el sujeto ha determinado y ha decidido. Por lo tanto, la formación es un proceso de responsabilidad, conciencia, diálogo, entre el formador y el formado tendente a la mejora y transformación, no omitimos precisar que el proceso formativo, se desarrolla en un contexto histórico, social y cultural.

Gervilla, refiere que “el nexo cultura y educación es tan fuerte que en algunos idiomas la palabra cultura equivale a formación o educación” ⁽⁹⁾. En la fusión cultura – educación – hombre se advierten diversos rasgos que permiten comprender el concepto “*paideia*” de los griegos. El primer rasgo es la intervención intencional, desde la cual se advierte la participación de las generaciones adultas hacia los niños y los jóvenes ⁽¹⁰⁾, así como la intervención desde el propio sujeto, cuando realiza reflexiones sobre sí mismo y la considera como necesidad humana, existencial y trascendente.

El segundo aspecto coloca el nexo cultura y educación en el cultivo y cuidado, como algo valioso para proyectarse en el mundo, la educación escolarizada traduce la idea de proyecto desde aspectos de orden social y escolar, principalmente. Desde tiempos remotos, se advierte la proyección de ideales a través de lo educativo, dichos ideales responden a una época y contexto específicos. Aquí puede advertirse el tercer aspecto, el cual indica a la formación como un proceso y un resultado permanente e inacabado; Bouché ⁽¹¹⁾ considera al hombre inconcluso por su fragilidad y desamparo, lo cual lo coloca como un ser

demandante de ayuda y acompañamiento. Resulta importante pensar en la perennidad de los proyectos educativos, que en espacios y lugares diversos, independientemente del grupo social, surgen con el afán de que el hombre logre su perfectibilidad.

Por lo tanto, la formación desde la relación cultura - educación - hombre permite comprender que es algo propiamente humano, caracterizado como un proyecto cultural, inacabado, trascendente, existencial, intencional y que no se agota, sino que permanece presente en cada una de las manifestaciones de la cultura humana y que conforma nuestra historia.

El sentido antropológico del concepto cultura se refiere a los comportamientos aprendidos en una sociedad determinada, cuyos valores y cosmovisiones no son heredados genéticamente, sino compartidos y recreados al interior del grupo cultural; dicho sentido antropológico, advierte la capacidad de adquisición y creación cultural de un grupo social en un tiempo y espacio concreto (endoculturación), pero además los contactos culturales con otros grupos sociales (aculturación y transculturación). Luego entonces, es respecto a las formas en que se construyen los hombres y los modos de vida (en un sentido amplio y no como vida biológica) característicos de su sociedad, que el anterior concepto antropológico de cultura se enlaza necesariamente con el concepto gadameriano, donde el término alemán, *Bildung*, incorpora a la cultura como el resultado de la formación del individuo en los contenidos de la tradición de su entorno, esto es, la cultura como un proceso de posesión de lo general hacia lo individual y de lo individual a lo general.

El concepto de cultura posee un matiz dialéctico que enlaza el pasado y el presente, en tanto trayecto de formación con la idea del porvenir en tanto proyecto formativo del profesor. El "hombre culto", construye su propia personalidad a partir del patrimonio social que da "[...] forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre" ⁽¹²⁾, constituyéndose en un compromiso de cuidado y de

cultivo que refleja su tradición; ante ello, los profesores ignoran, olvidan y marginan su tradición porque desconocen su propia historia.

Como segundo punto, en este breve análisis, se presentan a continuación algunas características de la formación expuestas por Jover Olmedo ⁽¹³⁾, respecto al concepto de educabilidad, concepto relacionado, indiscutiblemente, con la formación:

- a) ductilidad
- b) capacidad de cambio
- c) capacidad de proyección
- d) disposición del sujeto
- e) dialéctica
- f) ausencia o carencia

Respecto al primer inciso, es importante advertir que la formación requiere de la ductilidad del hombre para transformarse aún en circunstancias contrarias, es decir, ante la adversidad, existen posibilidades formativas. La capacidad de cambio (inciso b) permite comprender que el hombre es el único capaz de “dejar de ser”, para proyectarse desde un ideal y configurarse como proyecto (inciso c), esto posibilita el cambio del ser actual, para diseñar aquello que se idealiza en el proyecto. El cambio permite una idea dialéctica (inciso e) entre el interior y el exterior, entre la personalidad e individualidad, y su relación transformadora e interventora en la cultura. Dialéctica, como posibilidad de encuentros y desencuentros con otras historias para comprendernos mediante la proyección de los otros y el reconocimiento de las carencias y ausencias (inciso f) del sujeto que se piensa como proyecto. La idea de formación es la única posibilidad para la puesta en práctica de la educabilidad. Solamente la formación permite advertirnos como sujetos humanos, históricos, perfectibles y proyectos lanzados, no hacia lo desconocido, sino hacia el objetivo principal de este encuentro con lo humano: la configuración del *ser*.

Por lo tanto, la formación es la disposición del sujeto para conquistar el cambio a partir de las ausencias o carencias que se advierten en la relación dialéctica entre él y su cultura, para disponerse como proyecto, en tanto, ser histórico y cultural (14).

La formación se encuentra atravesada por mediaciones, esto remite a la importancia que en los diversos sistemas educativos se le otorga a la transición de quien educa, es decir, hay una preocupación constante por la formación de educadores, esto quiere decir que la formación es un proceso planificado para ayudar al educando “a situarse en y desde” el entorno significativo de su cultura, porque el educador es quien se relaciona con los educandos en el ámbito escolar y corresponde a él la tarea de formarse.

Jover comenta que la relación educativa es primordial porque permite:

- Conducir al educando a los valores para que los redescubra.
- Inducirlo al conocimiento del mundo y el lugar que él tiene en el mundo.
- Apoyarlo en su “afirmación”, es decir, en su construcción como proyecto, como sujeto cultural.

Sin embargo, resulta importante advertir que la relación educativa es “asimétrica, dependiente, desigual” (15), entre el educador y el educando. Los procesos de formación en el educador permitirán que se sensibilice respecto a la actitud que asumiría con respecto a la mediación. Puede ser que ésta sea de dominio o sea de apoyo para su formación y la del alumno, de tal suerte que la dependencia sea pasajera y le posibilite ser e instalarse en el mundo a través de los significados culturales y simbólicos.

Desde el anterior punto de vista, la formación en tanto mediación, demanda un ingrediente básico, el respeto; éste permite dejar de lado la pretensión de hacer

del otro, otro “yo”, y encaminarlo, desde la posibilidad que otorga la confianza, para permitir que el otro camine por sí solo.

Otra idea de la formación es el concepto “porvenir”, cuyo significado es la “actitud abierta” hacia el futuro. Esta idea permite confirmar que el porvenir plantea posibilidades en los sujetos y que éstas se traducen en ideales, proyectos educativos; quizá la tónica actual ha desvirtuado la idea de proyecto y la sesga hacia parámetros productivos, de calidad, que se contraponen con la idea de la educabilidad o de la formación (permítaseme considerar a ambos conceptos como relativamente sinónimos).

Otro aspecto fundamental de la formación lo plantea Bouché ⁽¹⁶⁾, quien manifiesta que la idea de formarse es hacerse hombre y que únicamente se logrará a través de la reflexión filosófica y de la práctica científica. Aquí, el planteamiento permite recordar la vinculación entre la filosofía y la ciencia, pensada esta última no desde el reducto de la razón técnico instrumental, sino desde el planteamiento de Ortega y Gasset, quien propone un enfoque integrador de la misma, es decir, la ciencia para comprender al hombre y posibilitarle un conocimiento profundo de sí mismo. La filosofía y sus tareas de reflexión, indagación, asombro permitirán promover relaciones humanas para un desarrollo del hombre con su mundo natural y cultural.

Una vez planteadas algunas características de la formación, desde la antropología educativa, parecen cobrar sentido diversas concepciones que algunos autores han realizado respecto a la formación; el primero de ellos, Bernard Honoré ⁽¹⁷⁾ determina a la formación como un acto por conocerse y construirse, un acto pensado en todos sus ámbitos y dimensiones. Es, además, un pensamiento basado en el conocimiento, propuesto por B. Honoré como teoría de la formatividad, esto asegura las condiciones para su porvenir. La formación es un proceso de diferenciación-integración, de activación significativa ⁽¹⁸⁾ y, principalmente, de interexperiencia ⁽¹⁹⁾, la cual implica el espacio vivido;

experiencia de incompletud, que propone al sujeto en situación de búsqueda, la cual transforma la separación “insensata” en diferenciación significativa, así como personalizante y, el tiempo vivido; desde la temporalidad, donde la experiencia de la finitud, permite buscar lo posible a partir de la noción de proyecto, el cual posibilita la actividad creadora del sujeto en proceso de formación.

Por lo tanto, son dos las características propias de la formación:

- La formación es exterior, es decir, “algo” que se adquiere o se tiene.
- La formación es un bien adquirible.

Por otra parte, desde la perspectiva de Ferry Gilles ⁽²⁰⁾, la formación resulta un proceso interior, un trabajo interno sobre sí mismo: “individual, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que otros ofrecen y que uno elige” ⁽²¹⁾. Ferry, propone a un sujeto en situación de formación, capaz de administrar, descubrir, desarrollar, razonar y hacerse cargo de su propio proceso, así como de sus recursos (autoformación); como consecuencia, el deseo, la perseverancia, la satisfacción tanto personal como profesional, coexisten en el proceso. La idea de mediaciones, es propuesta por Ferry, quien afirma que éstas también se dan de manera tanto internas, como externas, “la formación es un proceso de desarrollo individual, tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades, es decir, aquellas adquiridas y aquellas que ya se poseían. Capacidad de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar el cuerpo” ⁽²²⁾, todo ello implica procesos de identidad, conciencia, sentido y significado individual y social.

Desde la perspectiva de Ferry, la formación se caracteriza por lo siguiente:

- La formación es interior y promueve la transformación del sujeto.
- La formación se da en dos planos: el individual y el social.

Ambos autores presentan a la formación como un proceso bivalente, externo e interno, sin embargo es importante colocar en la discusión, la posibilidad del hombre como ser cultural y educable. La formación de educadores requiere vincularse con la filosofía y la ciencia, de otra manera estaría orientada hacia la capacitación productiva, si la formación sesga toda discusión hacia situaciones prácticas y a la búsqueda de un hacer, entonces desdeñaría sus orígenes que la emparentan con la reflexión, la proyección, así como, la construcción para ser y convertirse en hombre.

Resulta necesario precisar que la formación alude a procesos externos (exterioridad de la formación al considerarla como algo adquirido y algo “para”, en su relación con las disciplinas y las profesiones, heteroestructuración) y procesos internos (propios del sujeto –autoestructuración), mediados por una serie de políticas y proyectos institucionales, es decir, una vinculación con lo social y con la institución encargada de formalizar y certificar los grados académicos en la formación de educadores, tendientes al mejoramiento del ejercicio profesional de los docentes y los beneficios a la sociedad. La formación se ha considerado como la adquisición de conocimientos, habilidades, relaciones, actitudes, comportamientos, desde este punto de vista se advierte como un “bien adquirible, deseable y anhelable” ⁽²³⁾.

Otra idea de la formación, es la visión fenomenológica del ser, la cual interpela a la conciencia en un acto eidético, de ideaciones, más que de datos o de hechos, siendo posible a partir de la reducción *eidética* o fenomenológica (*epoché husserliana*), con respecto a la forma. El *eidos* o ideación, representa a la propia imaginación como la facultad *eidética* ⁽²⁴⁾ de la forma y del contenido, en este caso del ser que deseamos configurar, con ello, se construyen estructuras sónicas o de significación por parte de los sujetos para configuran su ser, a partir de los procesos de formación, principalmente en los espacios y tiempos históricos. Dicha idea, permite significar los procesos formativos, a partir de los referentes culturales.

La formación como acción, expresa movimientos, un constante fluir en las historias; movimientos que se suceden al interior del sujeto y es, a través, de los autores anteriores, que advertimos la siguiente tipificación de movimientos duales en la formación:

- a) *en sí - para sí*
- b) autoestructuración – heteroestructuración
- c) identificación-diferenciación
- d) continuidad-ruptura
- e) centramiento-descentramiento
- f) mismidad-alteridad
- g) pulsión de muerte-pulsión de vida

La formación, caracterizada por la inmediatez, deja de lado diversas posibilidades, entre ellas, un sentido histórico, el cuidado de uno mismo, la negación del deseo, la indiferencia hacia el porvenir, el olvido de los “otros”, el re-conocimiento de una historia cultural que en ocasiones se ignora, una pérdida de memoria histórica y el divorcio entre el hacer y la reflexión. Son numerosos los ejemplos que permitirían advertir las problemáticas en la formación de educadores, éstas se entienden a la luz de la reflexión antropológica, filosófica y social. De la misma manera, los programas de formación para educadores orientan sus objetivos a logros inmediatistas socialmente aceptados.

La formación y los programas educativos que la promueven, requieren de ingredientes filosóficos, sociológicos, antropológicos, entre otros, porque la formación es un objeto de estudio multidisciplinario.

La formación requiere de una mirada interna para promover acciones externas, es decir, el educador tendrá como tarea primordial realizar una introspección hacia sí mismo para, posteriormente, mirar a quién acompañará, es decir, al educando.

La formación requiere de la filosofía y la ciencia para comprender el mundo humano y el mundo natural. De esta relación disciplinaria, el educador logrará interpretar al mundo para colocarse como un proyecto que le permita ser y estar en él.

Las instituciones encargadas de la formación requieren urgentemente del análisis de los puntos anteriores, con la finalidad de promover circunstancias para la formación, ya que ésta no se configura en la armonía, sino en el dolor, en la adversidad, y esto resulta importante para comprenderse en las tareas formativas encomendadas y poco reflexionadas.

La formación pregunta incansablemente por el hombre; para promover circunstancias que acompañen a los otros en sus procesos de formación, solamente resulta necesario detenerse en el camino y escuchar esa pregunta, la cual nos permitirá cierto conocimiento respecto a nosotros mismos y a nuestra tarea.

La formación de educadores suele presentarse en tiempos y espacios contextualizados por momentos coyunturales en el devenir histórico, con ello, se aprecia que la formación es histórica "la vida y la realidad son historia y nada más que historia". Para dar cuenta de tal apreciación en la formación, se han propuesto los conceptos de dimensión, tendencia y concepción como ejes de análisis histórico. A continuación, se explican de manera detallada cada uno de dichos conceptos, así como el sentido teórico y metodológico de este trabajo.

2.2 Dimensiones, tendencias y concepciones de la formación

El concepto dimensión precisa "todo plano, grado o dirección en que se pueda efectuar una investigación o una acción" ⁽²⁵⁾, en este trabajo, se consideran cuatro dimensiones, las cuales permitirán un análisis filosófico y se refieren a los niveles

o planos desde donde se indagan los elementos fundantes de la formación de educadores. Dichas dimensiones son amplias y complejas, por lo que se especifica en la Tabla 1, un recorte específico de cada dimensión, es decir, la dimensión antropológica precisa el ideal de hombre de la época, la dimensión axiológica, incorpora los valores de la época, la dimensión epistemológica indagará los saberes de la época y la dimensión pedagógica los proyectos formativos de la época.

Tabla 1

DIMENSIONES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES			
DIMENSIONES	CATEGORÍAS	FORMACIÓN	IMAGEN
ANTROPOLÓGICA	IDEAL DEL HOMBRE	INICIÁTICA	TERUGO Y PROFETA
AXIOLÓGICA	VALORES DE LA ÉPOCA	SOFÍSTICA	SOFISTA
EPISTEMOLÓGICA	SABERES DE LA ÉPOCA	CLÁSICA	FILÓSOFO
PEDAGÓGICA	PROYECTO FORMATIVO DE LA ÉPOCA		

A continuación, se especifica detalladamente cada dimensión. Cuando se puntualiza la dimensión antropológica, refiere la pregunta respecto al ser y sus finalidades, es decir, ontología y teleología permanecen presentes en la construcción histórica, discursiva y política de los primeros sacerdotes y profetas que devienen en educadores. La visión ontológica y teleológica, traducida en proyectos formativos, construye una concepción específica del educador y es traspasada por los ideales y finalidades que lo hacen ser y que son aceptadas culturalmente en los momentos históricos presentados en este trabajo de tesis, es decir, la premisa que construye esta dimensión triangula un sentido del ser del

educador, los ideales traducidos en proyectos de formación y las épocas en las que se construyeron dichos proyectos.

Por lo tanto, ideales, finalidades y proyectos, son formas culturales de vida, <<modos de ser en el mundo>> ⁽²⁶⁾, las cuales se expresan a través de mitos para lograr la comprensión del ser, “[...] de ahí que el mismo Aristóteles diga que el que ama los mitos (filomitos) es en cierto modo filósofo” ⁽²⁷⁾. Es importante resaltar que la dimensión antropológica, adquiere un sentido mítico porque desde Eliade, la experiencia religiosa y mítica, desvela las profundidades del ser. Resulta importante señalar que el sentido mítico y la experiencia religiosa se encuentran presentes en diversas épocas, Eliade ⁽²⁸⁾ comenta acerca de la persistencia del mito en nuestras sociedades contemporáneas.

La siguiente dimensión es la axiológica, en la cual se exponen los principales valores culturales que los educadores han asumido como válidos e importantes, los cuales han estado inmersos en su proceso formativo; valores culturales que le permitían al educador advertir el “horizonte de sentido” de su ser que, para Mèlich⁽²⁹⁾, orienta y reproduce acciones culturales las cuales nutren y dan vida al grupo cultural; lo anterior, permite analizar la perennidad de los mitos, que se presentan como inatacables al derivarse de un conocimiento primigenio y sagrado. Nuevamente advertimos a los mitos en cada época, como ejemplares, como modelos y justificación de los actos humanos ⁽³⁰⁾.

La dimensión epistemológica, en este trabajo, es entendida como la construcción de saberes y conocimientos en tanto relaciones conceptuales construidas culturalmente por los hombres, mediante la palabra, vinculándolo con el cosmos para apalabrar “mundos de vida” ⁽³¹⁾ y que se explican a través de diversos conceptos en tanto “formas simbólicas” que construyen lo real, esto es, conceptos religiosos, filosóficos, científicos o artísticos significando su estancia en y con sus mundos. Esta dimensión perpetúa y recrea formas de vida que dieron origen a la educación y al educador.

Los saberes ⁽³²⁾ son parte esencial de los fundamentos del educador, porque constituyen la conciencia del grupo desde un sentido social, mediante la cual, aprehenden la realidad de sí mismos, de lo social y de lo natural y, de esta manera, la comprensión de sus orígenes y su desarrollo histórico. Cabe resaltar que desde la perspectiva de este trabajo, los saberes son revelados una vez que el novicio o iniciado, dentro del ritual, desciende a las profundidades o se eleva a las alturas donde los dioses y demonios le descubren y comparten los misterios y secretos de la vida, los orígenes, por lo tanto los saberes anteceden los conocimientos.

Por último, la dimensión pedagógica, en tanto elemento fundante, posibilita advertir que es a través de un proceso pedagógico (ritual) que el novicio o iniciado logra su formación, así como la apropiación de los saberes del grupo, por lo tanto, esta dimensión alude a toda una serie de aspectos, circunstancias, culturas, participación social, instituciones, prácticas pedagógicas, valores, imágenes, discursos, mitos, imaginarios y principios tanto del ser, como del hacer de los profesores; en este trabajo se sostiene que en la dimensión pedagógica se expresan los procesos históricos, sociales, culturales, filosóficos.

La dimensión pedagógica se advierte en diversas formas, actitudes, medios y teorías referidas a la actuación humana formativa y educativa, lo formativo entendido como los procesos que dan forma, detallan y matizan al hombre, en este caso a los educadores, “[...] la aspiración a la forma suprema de saber, se convierte en forma de vida y praxis habitual. Así se configura un modo de ser y vivir humanamente: *bios teoréticos*” ⁽³³⁾.

A partir de lo anteriormente citado, los educadores, en su historicidad, crean espacios, perfiles, dimensiones, aspiraciones que van desde la “creación de almas” en sus orígenes, hasta la “creación del espíritu científico”, con lo que se construye la cultura formativa del educador y con ello, se construye la dimensión antropológica, axiológica, epistemológica y pedagógica.

Continuando con las precisiones respecto a la Tabla anterior, en ella se explicitan tres “tipos” de formación, en tres momentos históricos de la época antigua, los cuales indican un devenir dialéctico, el cual fusiona periodos, tiempos, espacios e historicidades, para construir significados sociales y principalmente significados simbólicos que se traducen en las imágenes de los educadores.

En el primer momento, se discute la formación iniciática de los sacerdotes y profetas de la época antigua, quienes se ejercían como iniciadores, es decir, como educadores. En este primer apartado se exponen las dimensiones señaladas específicamente en tres culturas orientales, a saber, Egipto, China y la India; de igual manera, aspectos importantes de Grecia y Roma, al considerarlas culturas trascendentales por sus aportes en la génesis de la formación de educadores en Oriente y Occidente. La característica que se resalta en este apartado, para comprender a la iniciación como génesis de la formación de educadores, es la subordinación que los iniciados asumían ante el saber y la tradición; el modelo de “sabio y profeta” era el ideal en estas culturas y, en este apartado, se exponen los ideales, los valores, aquel saber que por tradición era incuestionable, así como la situación pedagógica de las épocas.

En el segundo momento, se presenta la formación sofística que propone al educador desde un sentido racional, pedagógico, antropológico, político, filosófico y científico, donde los sofistas se consideran los precursores de la profesión de la enseñanza y uno de los grupos intelectuales que cuestionaron profundamente las formas tradicionales de concebir al mundo y al hombre. Es importante resaltar que los sofistas inauguran al educador como tal, quien se caracteriza por ejercer la vida pública y política desde una visión racional, la cual caracteriza la vida democrática en Atenas; son precisamente los sofistas quienes siembran la duda y el relativismo en las creencias religiosas y en las concepciones del mundo. Se aprecia en este apartado la gran riqueza que heredan los sofistas a la genealogía del educador.

En el tercer momento, se advierte la formación clásica, a la luz de tres grandes pilares en la genealogía del educador: Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes colocan los cimientos para la construcción teórica de la educación, es importante el análisis de las dimensiones formativas para comprender un momento espacio temporal vital en dicha genealogía.

La aportación teórica de los momentos seleccionados, a la estructura general de la tesis, consiste en precisar conceptualmente los archivos ⁽³⁴⁾ primigenios del saber, los mitos, simbolismos, imágenes y las dimensiones de la formación de los educadores, con la finalidad de trazar un *mapa* histórico, el cual pueda interpretarse como una de las tantas memorias colectivas olvidadas de los educadores, si bien es cierto que las particularidades de este estudio sincronizan y diacronizan momentos y eventos históricos macro; precisaré que la finalidad del presente estudio consiste en la indagación de los rastros y de las huellas desde una concepción de los tiempos y espacios no lineales, sino circulares, arcaicos y, por ende, culturales ⁽³⁵⁾, para generar pautas, tendencias y concepciones de la formación de los educadores.

Es importante mencionar que subyace, en este trabajo, una visión integral de los educadores, en tanto sujetos de indagación y que, para efectos de esta investigación, se dimensionan y se colocan en la trama del tiempo, de un tiempo histórico, ontológico, un ir y venir entre el pasado y el presente, un acercamiento a las profundidades del inframundo, del *mundo nocturno* y al destello de la luz, del *mundo diurno* ⁽³⁶⁾.

En cada momento histórico, se derivan tendencias y concepciones (ver Tabla 2) de la formación de educadores, por lo tanto, en cada apartado aparece la discusión de cada una de ellas. Las tendencias de la formación de educadores, se explican como una serie de inclinaciones determinadas por la proyección y orientación que, desde un horizonte humano, se contextualiza en diversos tiempos

y espacios. Dicho horizonte impulsa la formación del educador a lo largo de su origen, de su desarrollo y de su profesionalización.

Las tendencias de la formación de educadores, expresan diversas propensiones manifiestas y naturales, como respuestas a numerosos proyectos espacio temporales que orientan la voluntad y la razón, en tanto circunstancias para la construcción del educador. Es importante señalar que las tendencias siguen diversos cursos antropológicos, teleológicos, axiológicos, epistemológicos y pedagógicos; orientados por cada momento genealógico, cuya permanencia en la contemporaneidad es parte esencial de la actuación pedagógica y de aquello que caracteriza a la formación contemporánea de educadores.

Por lo tanto, las tendencias de la formación, son fuerzas que se dirigen a determinados puntos, cuyos antecedentes se encuentran desde los orígenes como educadores en las culturas antiguas de oriente y occidente, la visión sofística y clásica en la Grecia Clásica.

Tabla 2

TENDENCIAS Y CONCEPCIONES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES		
ÉPOCA	TENDENCIAS	CONCEPCIONES
ANTIGUA	INICIÁTICA	MÍTICA
	SOFÍSTICA	POLÍTICA
	CLÁSICA	FILOSÓFICA

Las tendencias de la formación de educadores, son comprendidas a través de concepciones, las cuales se explican como diversas perspectivas que se desprenden de la totalidad visionada en cada momento presentado en el anterior apartado, denominado *orígenes de la formación de educadores*. Las concepciones, en tanto, objetos simbólicos presentes en las tres tendencias,

permiten, desde un análisis interpretativo, desentrañar conceptualmente los simbolismos de las prácticas contemporáneas en la formación.

A partir de lo anterior, puede advertirse en las diversas historias del educador, un *continnum*, con referencia a su formación, donde la restauración de los orígenes permite comprender de manera puntual la identidad y esencia de la experiencia como educadores para ser traducida en vivencia: pasado, presente y porvenir en un contexto y momento específico, donde la importancia central se encuentra no en el fenómeno historiográfico o en la tradición misma, sino en la conciencia de la *historia efectual* para los educadores.

Por lo tanto, el trabajo busca significar las historias de los educadores y su formación, con la idea de reconocer la distancia en el tiempo como una posibilidad positiva y productiva del comprender y no como algo que deba ser superado ⁽³⁷⁾. Finalmente, se advierte en el análisis histórico de este trabajo, la emergencia de los mitos, puntualizamos que no es un elemento a discutir, pero surge como un *horizonte de sentido* para posteriores investigaciones. Gadamer comenta que en el caso específico del mito ⁽³⁸⁾, éste no busca erigirse como verdad absoluta para aparecer como un informe canónico de lo humano y de lo natural; el mito es la posibilidad primigenia y actual del hombre de dar cuenta de sus historias de una manera bella y poética, dejando testimonio perenne de sus orígenes.

El mito, para el mismo autor, es un concepto romántico más que ilustrado ⁽³⁹⁾, en el sentido de concebirlo como una verdad múltiple e inagotable y un orden primigenio de las cosas cuyo valor es advertido al considerarse una voz en el tiempo originario, esto es, el mito como “acta notarial” firmada entre los hombres y los dioses, aquello “dicho” poéticamente, en tanto, “leyenda” que oralmente ofrece en su *logos* la sabiduría de los orígenes, en donde la fantasía creadora es la fuente de donde emanan las aguas que lo alimentan, brindando respuestas, interpretaciones y modos de conocer y explicar la esencia de la realidad,

permitiendo la comprensión de lo humano sin que se someta ese saber a comprobación o se cuestione su veracidad o falsedad.

Referencias del Capítulo 2

- (1) José A Ibáñez-Martín, *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*, Barcelona, Herder, 1981.
- (2) Hans-Georg Gadamer, "Conceptos básicos sobre el Humanismo". En: *Verdad y Método I*. Salamanca, Sígueme, 1997.
- (3) Guido Gómez de Silva, *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- (4) Johann Wolfgang Von Goethe, *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*, Madrid, Cátedra, 2000.
- (5) Vid: Immanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres; Crítica de la razón práctica; la paz perpetua*, 13ª edición, México, Porrúa, 2004.
- (6) Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Lecciones sobre historia de la filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- (7) Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenología del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- (8) H. G. Gadamer, *Verdad...*, *op. cit*, p. 38.
- (9) Enrique Gervilla Castillo, en VV. AA. *Antropología de la educación*, Madrid, Dykinson, 1998, p. 178
- (10) Emile Durkheim, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta, 1992.
- (11) Henri Bouché P., *Antropología de la educación*, *op. cit*.
- (12) Vid: H-G. Gadamer, *Verdad...*, *op. cit*.
- (13) Gonzalo Jover Olmeda, *Antropología de la educación*, *op. cit*.
- (14) H. Bouché P., *Antropología...*, *op. cit*.
- (15) Vid: Jover, 1998
- (16) H. Bouché P., *Antropología...*, *op. cit*.
- (17) Bernard Honoré, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea, 1980.
- (18) *Ibid*, p. 13,18 y125.
- (19) *Ibid*, p. 12
- (20) Ferry Gilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós- UNAM-ENEP-I, 1991.
- (21) *Ibid*, p. 43
- (22) *Idem*.
- (23) *Idem*.
- (24) *Eidético*, proviene de *eídola* ídolos. Vid: G. Gómez de Silva, *Breve...*, *op. cit*.
- (25) N. Abbagnano y Visalberghi, *Diccionario de Filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica, México, 1998.
- (26) Vid: Mircea Eliade, *Mitos, sueños y misterios*, Barcelona, Kairós, 2001.
- (27) José Montoya y Jesús Conill, *Aristóteles: sabiduría y felicidad*, Madrid, Cincel, 1985, p. 42
- (28) M. Eliade, *Mitos...*, *op. cit*.
- (29) Cfr. *Antropología simbólica y acción educativa*. Mèlich, Joan Carles, Barcelona, Paidós, 1998.
- (30) M. Eliade, *Mitos...*, *op. cit*.
- (31) La categoría husserliana que es retomada por Alfred Schütz y comentada por Joan Carles Mèlich en su libro *Antropología simbólica y acción educativa.*, comprende las distintas formas de acciones sociales de la cotidianidad, Schütz comenta: "mundo de la vida cotidiana" significaría el mundo intersubjetivo –objetos, cosas, acciones y

relaciones entre los hombres- que existió mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación”. En este trabajo, la perspectiva planteada por Schütz es interesante porque la restauración de los “mundos de la vida cotidiana” del educador han sido ignorados y expulsada, ya que no ha sido reconocido su existencia histórica, y ha colocado al educador de nuestro presente como medida interpretativa y la explicación cierta de las cosas, de los discursos, de las imágenes y de las acciones; al respecto Federico Nietzsche afirma: “lo esencial del desenvolvimiento humano ha pasado en tiempos remotos y [...] la falta de sentido histórico es el pecado de los filósofos”. El desenvolvimiento histórico del profesor, remite a un dinamismo histórico generalmente ignorado por él, debido en gran parte a la costumbre de su presencia en lo cotidiano y porque esa inmediatez no se ha construido a través de “mediaciones” conceptuales que, en el ejercicio de lo “real”, demanda usos y visiones intelectuales; tal pareciera que la docencia es una actividad rutinaria e irreflexiva, un hacer indiferente ante el desenvolvimiento histórico de la humanidad, el cual se concreta a cumplir con las solicitudes demandadas por el momento actual sin incorporar sus antecedentes como parte de la construcción de su cultura pedagógica que, a su vez, deviene en identidad docente. Al ignorar, el profesor contemporáneo su propia historicidad ésta se presenta ante sus propios ojos como el gran sombrero de copa del mago, en donde no existe nada y por arte de magia aparece el educador, sacudirnos de esta actitud para dar cuenta de la genealogía del profesor se constituye en una búsqueda incansable, la cual permite alejarnos de los bocetos actuales y remitirnos “[...] al profundo pozo del pasado”, que da vigor a las balbuceantes historias adormecidas del mundo mítico cuyo eco persiste en nuestra actualidad; lo anterior permite comprender nuestra humanidad la cual se juega cotidianamente en el acto de la enseñanza. Cfr. Claudio Bonvecchio, *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI, 1985. p.23.

- (32) Cfr. Rubén R. Dri, *Los modos del saber y su periodización. Introducción Epistemológica*, México, El Caballito, 1983.
- (33) José Montoya y Jesús Conill, *Aristóteles...*, op. cit., p. 46.
- (34) Vid: Jacques Derrida, *Mal de archivo, Una impresión freudiana*, Madrid, Trotta, 1997.
- (35) Cfr. M. Eliade, *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*. Madrid, Alianza, 1997.
- (36) Hillman, en Durand, Gilbert, *De la mitocrítica al mitoanálisis. Figuras míticas y aspectos de la obra*, México, Anthropos – UAM-Iztapalapa, 1993.
- (37) Aquí se entiende por sentido histórico el reconocimiento de la diversidad que en los tiempos y espacios ha tenido la historia de la formación de educadores, de igual manera, el sentido histórico permite comprender la parodia de la identidad del propio educador y reconoce las herencias que hoy en día se han perdido y olvidado o quizá mejor dicho se han ignorado precisamente porque el educador expulsa de su cotidiano vivir un sentido histórico.
- (38) Del griego *mythos*. “en el antiguo uso lingüístico homérico [...] “discurso”, “proclamación”, “notificación”, “dar a conocer una noticia” en Hans-Georg Gadamer, *Mito y razón*, Barcelona, Piadós, 1997.
- (39) H. Gadamer, *Mito...*, op. cit., p 26.

Capítulo 3 La formación de educadores a través de los tiempos: reconstrucción histórica antigua

La formación iniciática como primer momento coyuntural, representa el *archivo* primigenio, porque en ella encontramos, a través de las dimensiones propuestas, prácticas, discursos, imágenes y formas de vida las cuales se advierten en momentos posteriores, precisando que el educador mantiene un origen arcaico al lado de formas religiosas y míticas. La formación sofística, representa una coyuntura importante al configurar en las prácticas sofísticas al educador contemporáneo, quien percibe una paga por sus enseñanzas (no por su educación) y que además debate el problema de la virtud; sin dejar de lado que los sofistas incorporan rupturas en el pensamiento griego. La formación clásica, sistematiza a la educación y al educador, y cimienta una visión filosófica y antropológica del *ser* educador. Finalmente, la formación escolástica permite advertir una nueva forma de concebir al educador como un “maestro”, que desde la idea de la “vocación”, moraliza y mistifica su función social. Cada uno de los momentos coyunturales, deriva tendencias y concepciones, las cuales permitirán clarificar y dimensionar a la formación de educadores.

3.1.1 Dimensiones de la formación iniciática

Los educadores, en los tiempos primigenios, eran sacerdotes ⁽¹⁾ o profetas ⁽²⁾ quienes pertenecían a la nobleza aristocrática, esto hace de la iniciación una élite tanto intelectual, como espiritual; un grupo de “escogidos”; por otra parte, la profesión del educador no existía como tal, los sacerdotes y profetas, además de ejecutar sacrificios y ritos para el pueblo, de iniciar a la juventud noble y aristócrata para que posteriormente se convirtiera a la vez en iniciadora, también desempeñaban cargos en el gobierno y en la milicia. Con esto preciso que diversas prácticas educativas, ideales, valores, mitos y conocimientos en la iniciación de los profetas y sacerdotes son heredados a otras épocas y se convierten, así, en antecedentes del educador contemporáneo.

De esta manera, los educadores se inician como ancianos nobles y sabios, en un contexto religioso como sacerdotes y, como ejemplo, se cita el surgimiento en la India de la clase aristócrata, el *guru*, el *acharí* y el *upadhyá* quienes se ejercían como funcionarios y educadores notables y aristócratas. En China, el *mandarín* se constituye como educador de la nobleza aristócrata; en Egipto, el sacerdote y el profeta eran los creadores de almas siendo los únicos autorizados para iniciar a otros en los secretos divinos, por otro lado, en occidente, específicamente en la Grecia homérica, los “ayos” eran hombres aristócratas con experiencia en la guerra, hombres elocuentes y heroicos, ancianos nobles cuya descendencia divina los hacía poseedores de la *areté*. En Roma, el *paterfamilias* era quien inicialmente fungía como sacerdote, “denominaba” o invocaba a los dioses (*numenes*) oraba y ofrecía sacrificios, además de ceremonias y cultos hogareños.

A continuación, se presenta un análisis de las dimensiones antropológica, axiológica, epistemológica y pedagógica de las culturas de oriente y de occidente, para ello, la discusión teórica inicia con las culturas orientales de Egipto, China e India. Por otro lado, para el análisis de la iniciación de los profetas y sacerdotes en occidente, considero a la cultura griega antigua desde los referentes míticos de Homero y Hesíodo, así como la cultura romana de los tiempos antiguos y primitivos.

Dimensión antropológica

La dimensión antropológica, en este trabajo, se vincula con la dimensión teleológica, que advierte fines e ideales, desde los cuales se construye el mundo mítico que sustentaban los iniciadores constituyendo, de esta manera, las diversas racionalidades predominantes en épocas y culturas.

En la cultura índica del año 1000 a. C., existe un ideal, el cual perfilaba las finalidades de la época y consistía en la preparación de los *brahmacharines* ⁽³⁾,

quienes eran hombres aristócratas, sabios y religiosos. De manera similar, en China existía el ideal del *chun-tzu* –hombre superior-, quien surgía de la nobleza, la finalidad de la educación –*chiao*- china, era la creación del “[...] caballero, maestro, profesional, y funcionario” ⁽⁴⁾ para perpetuar su clase aristócrata y noble a través de una educación fundada en el ideal del *chun-tzu*.

En Egipto, el “terugo” –creador de almas-, era el ideal de la iniciación de sacerdotes y profetas, quienes, a través de conocimientos, virtudes y actividades, se ejercían posteriormente como iniciadores, por ello encontramos en Egipto los templos sacerdotales más importantes de Oriente: Menfis, Heliópolis y Tebas, cuyo propósito era la iniciación de profetas, sacerdotes, escribas, médicos, ingenieros, arquitectos, entre otros. Todos ellos, vencedores de la muerte y de sus propios sentidos, para llegar a la “verdad divina”, es decir, de la oscuridad que simboliza la “insondable verdad”, del fuego como símbolo de las “pasiones carnales” y del agua que representaba la “duda” en las prácticas iniciáticas de los egipcios ⁽⁵⁾.

En Occidente, los griegos sustentaban, a través del *mythos*, sus orígenes, principalmente en la *areté*, siendo motivo de orgullo para los atenienses, porque les proporcionaba una prueba fehaciente de su autóctona y noble estirpe, desde este sentido, la finalidad de la cultura ateniense era la iniciación de la juventud aristócrata en el gobierno, sacerdocio y educación, para perpetuar su estirpe. La aristocracia ateniense, poseedora de la *areté* divina estaba constituida por las familias más antiguas y dueñas de las tierras más fértiles, cuyo prestigio se sustentaba en el cumplimiento religioso y en su *genos* o aristocracia, es decir, eran familias que pretendían descender de un mismo antepasado divino ⁽⁶⁾.

En la Roma antigua, la finalidad educativa era mantener el eslabón hijo-padre-hijo-padre, es decir, la continuidad del *genio* familiar, el cual estaba representado por el padre de familia, quien perpetuaría como educador y sacerdote las *antiquis moris* o viejas costumbres. Para los romanos, el ideal educativo era el *pietas*,

hombre *pius* –obediente- a su familia, a sus dioses y a sus contratos o relaciones con sus iguales, con su familia, con sus hijos, con la patria y resultaba sagrado. Los hombres *pietas* asumían cargos importantes en el sacerdocio, en el gobierno y en la educación.

Para los años 264-202 a.C., surge el nuevo romano, cuyo propósito principal fue el afán de conquista, los romanos iniciaron la extensión de sus dominios y lucharon por imponer “los modos de la paz romana”, es decir, la misión de conquistar territorios y la obtención de poder imponiendo un orden establecido que garantizara a los pueblos conquistados una vida benéfica. Para los romanos de estos tiempos, la principal cualidad fue el cultivo de la capacidad de convertir a los enemigos en amigos; en romanos. Hacia los siglos I y II d. C. la misión civilizadora del soldado romano le permitió adquirir una posición social muy importante, porque contribuía a extender la cultura a otros pueblos y los habitantes conquistados anhelaban ser ciudadanos romanos. El ideal del “hombre enérgico” impregnó el ámbito educativo de estos tiempos, cuyos principios morales se basaban en la *antiquis moris* y el ciudadano romano se dedicaría en cuerpo y alma a su nación, a los asuntos con ella y a crear un gobierno poderoso.

Dimensión axiológica

Esta dimensión, se refiere al conjunto de valores culturales que el grupo social de los educadores, profetas, sacerdotes, funcionarios y guerreros, crea en las culturas orientales y occidentales. Los valores permitían construir, en cada cultura, un horizonte de sentido para orientar y reproducir acciones culturales e ideas, las cuales generaron un desarrollo cultural.

Para ejemplificar lo anterior, citaré los valores de la cultura egipcia los cuales se sustentaban en el cultivo de la verdad, la justicia, la rectitud, el orden y la armonía, como virtudes fundamentales de los “iniciados”.

El *chun-tzu* de China debía poseer prudencia, cautela, benevolencia, sabiduría y primordialmente el valor para desarrollar en los demás lo que es bueno.

En la India, por otra parte, el *brahmacharin* practicaba principios básicos durante su iniciación como la hospitalidad, la lealtad y la generosidad.

En occidente, específicamente en Grecia, los valores son determinados por la perfección caballeresca, siendo perpetuados y confiados a aquellos hombres aristócratas, prudentes y con experiencia en la guerra; hombres elocuentes y heroicos ⁽⁷⁾. Homero presenta la educación oral en la Grecia helénica, como parte constitutiva de ésta, “[...] cuando aún eras niño y todavía nada sabías de la guerra con sus comunes experiencias, ni de las asambleas donde se ilustran los varones. Por esta razón me ha enviado, para enseñarte todo esto y hacerte capaz de hablar y de actuar” ⁽⁸⁾. El discurso construye múltiples imágenes en torno a los valores del educador, quien educa al héroe homérico en el valor, la prudencia, la piedad y la elocuencia discursiva de la *areté*, propia de la aristocracia heroica; Fénix, Quirón y Áyax son algunos de los ayos quienes educan al héroe, el ideal de gloria, de aventura, la excelencia y la distinción. Para los griegos, la imagen de la *areté* homérica propone el valor heroico, y la muerte es señal de dignidad para perpetuarse en esta vida y honrar, así, a los dioses.

Para los romanos antiguos, el *pietas* buscaba ser un hombre del *officium*, servicio; de *gravitas*, sentido de importancia de los asuntos entre manos; de *constantia*, firmeza en el propósito; de *firmitas*, tenacidad; de *comitas*, buen humor; de *disciplina*, como aquella formación que da firmeza al carácter acompañada de *virtus*, virilidad y energía; *clementia*, disposición a ceder; de *frugalitas*, esto es, pensarse como hombre de gustos sencillos ⁽⁹⁾. Los romanos sintetizaban esos valores en uno sólo: *severitas*, es decir, severidad con uno mismo. Este concepto fue posteriormente ampliado por Tertuliano, quien le denominó *romanitas*, y Cicerón, le llamó *humanitas*, siendo la base principal en la formación del sacerdote – educador y posteriormente del ciudadano romano.

Los educadores cultivaban los valores expuestos en una vinculación cuerpo-alma-intelecto, a través de la convivencia con ancianos ilustres, quienes perpetuaban, a través del ejemplo y del discurso, los proverbios y máximas concretadas culturalmente en valores y, desde este sentido, sus ideales se convertían en los fines de su vida misma, de su propia iniciación, esto resulta sumamente importante debido a que, en nuestros tiempos, los fines formativos se entremezclan con los medios y la vinculación, a la cual se hace alusión, se resquebraja separándose irremediabilmente.

La dimensión axiológica, entre las culturas antiguas, se manifiesta de manera pública por parte de los iniciados, quienes ejercían los valores culturales que consideraban importantes en su vida cotidiana, entre ellos, el sacrificio, una vida de consagración a los dioses o espíritus, la abstención, la humildad, las cuales se concretaban frente al pueblo a través del ritual.

Dimensión epistemológica

Continuando con el análisis de las dimensiones de la iniciación, la siguiente se refiere al saber primigenio que recreaban los educadores durante el proceso de iniciación, es decir, la dimensión epistemológica, en tanto forma simbólica que se explica desde un sentido conceptual y teórico, en este caso desde el aspecto religioso, las cosmovisiones anunciadas en cada una de las culturas motivo de este estudio, son relaciones conceptuales que mediatizan y ordenan al mundo.

El saber que los primeros educadores transmitían, a través de la memorización de los secretos a los iniciados, para convertirse a su vez en iniciadores, explicaban al mundo mediante el *mythos*, en tanto construcción de la existencia misma de los educadores, al referir sus orígenes, el origen de sus mundos y el origen de los mismos dioses.

El conocimiento, era un aspecto importante para la educación en los principios ontológicos y axiológicos, así como espirituales, puesto que a través del conocimiento divino, el ritual era efectuado y el profeta-sacerdote-educador declaraba la palabra revelada para lograr la reconciliación y el favor de los dioses o espíritus, la palabra pronunciada recordaba la voluntad divina. La cosmología de estas grandes culturas, buscaba dominar los sucesos de los hombres y de sus mundos, a través de leyes, las cuales provenían de los dioses y eran presentadas, de manera estática y sin movimiento.

Las culturas antiguas recreaban de diversas maneras sus conocimientos, a través de principios estructurados y presentados como consejos o leyes divinas, convirtiéndose en explicación absoluta, los cuales permitían conocer la voluntad de los dioses haciéndose necesario que existiera intérpretes, como los funcionarios egipcios –hierogramáticos-, los brahmanes de la India, los *chun-tzu* en China o los sacerdotes griegos y romanos. Este saber se escribía, en la mayoría de las culturas, en “libros sagrados”, custodiados celosamente por los sacerdotes al ser vencedores, hombres religiosos y virtuosos quienes se constituían, a través de la iniciación, en depositarios de la “verdad divina”.

La construcción del conocimiento cosmológico y científico, en cada cultura, constituye la dimensión epistemológica de la iniciación y, para ejemplificar, se señala que en Egipto el *ma'at* constituía el principio del saber universal, el cual armonizaba y estabilizaba al hombre con y en el cosmos. Los profetas y sacerdotes encontraban, en textos rituales, fórmulas funerarias, en himnos, en escritos educativos, en instrucciones y en apologías de los reyes un conocimiento ternario: el mundo divino, el mundo intelectual y el mundo físico, además de conocer los misterios constitutivos de su religión, los profetas y sacerdotes conocían el mundo intelectual –mundo del número-: la geometría, la aritmética, la mecánica, la hidráulica, la ingeniería y la astronomía eran partes de un conocimiento práctico, restringido, secreto y sapiencial. Los profetas y sacerdotes eran los únicos en poseer y enseñar los tres mundos señalados, cuyos

conocimientos eran empleados en el ritual, desde la construcción de templos, altares, hasta la organización discursiva y sistemática en los ritos.

La construcción del conocimiento en la cultura China, ejemplifica la relación filosófica que el educador establecía con el mundo mediante la conservación del equilibrio de las fuerzas mágicas del cosmos, la dualidad del mundo se encuentra siempre en constante lucha y equilibrio y... su cosmovisión a través del *ying* – fuerza negativa, femenina y tenebrosa- y del *yang* –fuerza positiva, masculina y luminosa. Comprender y explicar esta dualidad era tarea encomendada a los iniciadores de los “hombres superiores”. Durante los siglos VIII al V a.C., se crearon colegios para la nobleza, donde el joven se iniciaba, desde los 10 hasta los 20 años, estudiando danza, música, manejo del arco, conducción de carros, escritura, aritmética, etiqueta, ritos y ceremonias, con la finalidad de desempeñarse como guerrero, señor feudal o iniciador.

En la cultura índica, la dimensión epistemológica de la iniciación abarcaba tanto los conocimientos religiosos, como los de tipo práctico, y los iniciados se instruían en geometría, álgebra, astrología, astronomía, filosofía y lógica, saberes depositados a quienes habían demostrado, moral e intelectualmente, ser digno de ellos. Para los indios el mundo se explicaba desde una dualidad cósmica, donde las fuerzas ultramundanas y religiosas eran advertidas a través del mundo sensible y cotidiano.

En cuanto a las culturas de occidente y, particularmente, en la cultura griega ⁽¹⁰⁾, la juventud aristócrata ateniense cultivaba y armonizaba un conocimiento interior fundado en las artes, la música –lira, canto y danza-, la oratoria, el deporte – juegos, equitación, lucha, justas, boxeo, manejo del arco, de la jabalina, levantamiento de pesas, carreras- y, principalmente, en el desarrollo del intelecto. Una característica sobresaliente, fue la idea de “diversidad” en el pensamiento griego, la cual fue abordada de manera poética y expresada mediante el mito, la literatura, la ciencia y la filosofía. La vinculación entre el conocimiento y la

dimensión axiológica, en el pueblo griego, es sumamente interesante, debido a que el conocimiento permitía el desarrollo de valores dentro de una educación sistemática, los principales consistían en templar a través del ejercicio corporal el alma de la niñez y de la juventud; mediante la enseñanza de la música se armonizaba el cuerpo con el alma; mediante la oratoria el hombre público ateniense cultivaría templanza, prudencia, que no es otra cosa que la formación del carácter, por lo tanto, las virtudes se caracterizaban por un sentido racional, el cual cuestionaba las explicaciones del origen del hombre y del mundo, dichas prácticas cultivaban el conocimiento de la juventud ateniense y fundaban valores al significarse bajo el sello de la aristocracia.

En Roma, el conocimiento religioso era el fundamento de la existencia misma del pueblo, para ello, en un inicio correspondía la “denominación” de los dioses al *paterfamilias* y posteriormente al sacerdocio. En Roma se crearon “colegios” de sacerdotes para dirigir el culto o las fiestas religiosas, entre ellos, existía el de los *pontífices* que “[...] conservaba el saber acumulado, dictaba las reglas, registraba las fiestas y los principales acontecimientos de significación religiosa para el estado” ⁽¹¹⁾. También existían los “colegios menores” de las vestales, quienes se encargaban de cuidar el fuego del hogar; y el de los augures, quienes interpretaban los presagios en las entrañas de los animales y en el vuelo de las aves.

Como puede advertirse, el conocimiento que conformó inicialmente al pueblo romano era religioso, mítico y ritual para, posteriormente, durante los siglos I y II d.C., transformarse en un conocimiento que permitiera el dominio imperial del estado romano desde la *humanitas*. La *humanitas* era la virtud principal que, desde la idea de Tertuliano y Cicerón, fusionaba cultural, política, religiosa y socialmente al pueblo romano.

Dimensión pedagógica

La dimensión pedagógica coloca el acento en las formas cotidianas de análisis y exposición del conocimiento, por parte del iniciador, y expresa una serie de conceptos de lo educativo, entendido como los procesos culturales, sociales e históricos que perpetúan formas de vida, creencias, saberes, conocimientos, cosmovisiones e interpretaciones del mundo, por otro lado, la dimensión pedagógica también expresa un sentido histórico de los procesos dialécticos formativos, entendidos como creaciones culturales, donde se construyen tradiciones pedagógicas, las cuales fusionan la idea del pasado, del presente y del porvenir. Los procesos formativos y educativos, dan surgimiento a diversas teorías ⁽¹²⁾ pedagógicas, las cuales inciden en los saberes y conocimientos, así como en transformaciones sociales desde los diversos espacios y tiempos en los que son creadas.

Por lo tanto, la dimensión pedagógica es un entramado de relaciones teóricas que fusionan las finalidades, los valores, los conocimientos, las actitudes, las intenciones, los deseos, las leyes y las normas de un grupo específico, esto es, la construcción y exposición del conocimiento que proyecta tradiciones del grupo cultural y son sustentadas por los valores que orientaban y reproducían “mundos de vida” particulares en cada cultura; sin olvidar que dicha dimensión también se refiere a las prácticas en tanto disposiciones pedagógicas, las cuales construyen ambientes, espacios, formas de actuación pedagógicas, metodologías y técnicas, cuya intención objetiva es una visión teórica epistemológica, axiológica, ontológica, entre otras más.

La formación en las culturas antiguas, ordena las tres dimensiones enunciadas con anterioridad conservando su fundamento mítico, religioso y ritual, el cual, desde la iniciación del profeta y sacerdote perfila la dimensión pedagógica, siendo ésta la esencia de la misma iniciación en las culturas de oriente y occidente, es decir, al iniciador lo que le interesaba era la “creación de almas” desde una visión

axiológica, ontológica y epistemológica, la cual deseaba perpetuar a través de lo pedagógico, su historicidad y tradición.

Es importante advertir, las estrechas relaciones entre iniciado-iniciador, en la gran mayoría de las culturas, a través de una iniciación tutelar, privada y oral. Recordemos que los iniciados eran sometidos a una serie de castigos físicos y sacrificios, como parte fundamental del mismo proceso. Cabría destacar los comentarios realizados por Mèlich, quien amplía la “pedagogía de la crueldad”.

Desde el anterior sentido, a continuación se exponen la dimensión pedagógica en las culturas de oriente y occidente. En Egipto, la finalidad iniciática radicaba precisamente en iniciar profetas y sacerdotes, quienes eran concedores del secreto del cosmos y del conocimiento científico perpetuado mediante el ritual; para ello, los valores que se erigían como importantes eran la verdad, la justicia, la rectitud, el orden y la armonía. Los egipcios, para lograr lo anterior, exponían ejemplos concretos basados en las reglas y leyes con la intención de someter y someterse a la “verdad divina”, como formas de continuidad de sus antepasados, de tal manera, el conocimiento no era cuestionado, puesto que existía una devoción religiosa asumida como verdad absoluta de la palabra divina.

La relación establecida entre el iniciado y el iniciador, era la constante vigilancia para evitar excesos como principal virtud y sabiduría. La relación con el saber, se realizaba a través de máximas en forma de versos que daban cuenta del sentir y del ejemplo de hombres sabios que respetaron el *ma at*, los iniciados reinterpretaban al autor considerando la recomendación práctica, la cual los conduciría a la felicidad.

En cuanto a la cultura China, el hombre superior o *chun-tzu* pretendía ser iniciado en una visión cosmogónica dual y sustentada en el valor caballeresco, prudente, cauteloso, benévolo, sabio y con valor, esto es, orden y responsabilidad; el desarrollo de estos ideales, conocimientos y valores se ponían en práctica, a partir

de los diez años donde se enseñaba el *li-chi* –ceremonias de iniciación y etiqueta de la corte-, el *shu-ching* –discursos y documentos-, el *shi-ching* –poesía religiosa e himnos- el *chun-ch-iu* –libro de Confucio-, el *i-ching* –de las transformaciones, de la adivinación y de la lectura de oráculos, así como el libro de música desde la dinastía *Han* ⁽¹³⁾. La relación establecida entre iniciado e iniciador, era una forma tutelar que no discutía el orden tradicional, más bien, se perpetuaba y respetaba como parte fundamental de su propia iniciación.

Por otra parte, la cultura índica pretendía establecer relaciones pedagógicas, a través de la discusión y de la inferencia con la intención de conservar la palabra pronunciada por los dioses, disciplinando al futuro brahamán mediante una rigurosa disciplina que le demandaba sacrificios, flagelaciones, como el dormir en el suelo, levantarse muy temprano, mantenerse célibe, orar diariamente y vivir con sencillez. Es importante mencionar que la iniciación brahamánica poseía ciertas características interesantes que eran solicitadas por los iniciadores, éstas son: “[...] avidez por parte del alumno para escuchar las palabras del maestro, retención de lo que se oyó y aprendió, captar y retener sus palabras, discusión con los alumnos y maestros, conocimiento y comprensión de las verdades más profundas que están por debajo y más allá de las dadas en las lecciones” ⁽¹⁴⁾.

Para finalizar con el análisis de la dimensión pedagógica, en la cultura griega ésta mantiene una estrecha relación con un sentido religioso y mítico durante la educación homérica y hesódica, posteriormente, es a través de la reflexión de la tradición, como característica del pueblo griego, el cual inicia formas pedagógicas encaminadas hacia el razonamiento y cuestionamiento de las tradiciones, primeramente con los sofistas, teniendo como cometido la formación del ciudadano de la *polis* y posteriormente de la República.

La dimensión pedagógica de los griegos se sustentaba en la *areté*, la cual desde los tiempos de Homero es usada para designar la excelencia humana y la superioridad de su estirpe divina (virtud); la nobleza dominante de los tiempos

posteriores, adoptó aquellas formas ideales de pensamiento convirtiéndolas en virtudes universales, como forma de vida cotidiana, y en normas comunitarias, sin olvidar el sentido ético que la conforma.

El concepto *areté*, se ha transformado y ha sido entendido desde diversos sentidos, según sea la exigencia histórica que demande la época; dicho concepto se encuentra vinculado al señorío, a la nobleza caballeresca, posteriormente hace referencia a la distinción selecta de ser un miembro de la ciudad y a la elegancia de poseerla: “el hombre ordinario esclavo [...] no tiene *areté* y si el esclavo procede acaso de una raza de alta estirpe, le quita Zeus la mitad de su *areté*” ⁽¹⁵⁾.

La *areté* era motivo de orgullo para los atenienses, porque les proporcionaba una prueba fehaciente de su origen y estirpe noble, “cuando los atenienses se jactaban de su autoctonía, era, como de costumbre, por contraponerse y afirmarse superiores a los espartanos [...] toda la población ateniense es homogénea y del mismo origen” ⁽¹⁶⁾; la aristocracia, poseedora de la *areté* divina estaba constituida por las familias ⁽¹⁷⁾ más antiguas, dueñas de las tierras más fértiles, cuyo prestigio emanaba del cumplimiento religioso y aristocrático.

Las clases aristocráticas atenienses, determinaban las formas de los cultos y de la educación, la cual no es otra cosa que, “la forma aristocrática, progresivamente espiritualizada, de una nación” ⁽¹⁸⁾. Durante los siglos VI y V a. de C., la sociedad griega se transforma de un estado agrario a uno comercial; haciéndose necesario un nuevo proyecto para la *polis* basado en la *areté*, la cual ya no depende de la sangre, ni de la posición social de los ciudadanos, más bien de la posición económica, del saber y de la reflexión ética. He aquí, las principales características que darían al pueblo griego los cimientos para formar a sus enseñantes desde una perspectiva ilustrada, transformando las concepciones ontológicas, axiológicas, epistemológicas y pedagógicas caracterizadas por una actitud de contemplación, en un sistema tradicionalista que caracterizó el origen de la formación de educadores.

La dimensión pedagógica, de la cultura romana de los primeros tiempos, ha transitado por diversos momentos, de acuerdo con una serie de ideales sostenidos durante el desarrollo cultural de este pueblo. El aspecto “doméstico”, que inicialmente permeaba lo pedagógico, se caracterizaba por cimentar, a través de la madre, las virtudes romanas derivadas de una vida campesina ⁽¹⁹⁾ caracterizada por un conocimiento práctico sustentado en el ideal del campesino, del agricultor.

Los educadores, en esta etapa del pueblo romano, eran los propios padres, quienes transmitían los conocimientos necesarios y útiles de la agricultura, de los quehaceres hogareños, así como de las virtudes que encaminaban al pueblo al servicio de su patria. A partir del siglo IV a. C. se introducen las escuelas elementales en Roma, como una herencia etrusca y, con ello, se inicia la institucionalización del *ludi-magister* o *litterator*, quien enseña conocimientos elementales y proviene de las familias nobles y letradas de la época.

Es importante considerar que el educador de los tiempos antiguos, poseía fines e ideales propios de su cultura y de sus mundos de vida, sin embargo, podemos decir que, en lo general, se caracterizaban por cultivar tanto conocimientos como valores vinculados a su mundo cósmico, eran uno con él y lo perpetuaban a través de la transmisión de las leyes y dogmas para fortalecer el dominio de su cultura sobre otras. El educador antiguo no era únicamente quien se dedicaba *ex profeso* a la educación, desempeñaba otras funciones y era considerado como un hombre sabio, bueno y virtuoso, quien a partir del develamiento de los secretos divinos y de la contemplación del universo, buscaba su unión a éste. Un sentido religioso predominaba en este educador, quien era obediente y fiel al *logos* divino y al ejercicio del sacrificio y del ritual para agradar a los dioses, el sentido mítico era fundamento de su esencia como educador.

El devenir histórico queda ajeno a la contemplación del educador antiguo porque, para él, mudar la ley significaba la desobediencia y él se caracterizaba por cumplir, ante el temor de la ira de los dioses o de los espíritus, con lo que los libros

sagrados determinaban respecto a su vida, a su destino y a su esencia como educador.

Los valores que cultivaban los educadores tenían que ver con la virtud en algunas culturas la virtud era obediencia, sabiduría, o conocimiento y en esto radicaba la educación, que no era otra cosa que vivir una vida religiosa y obediente, para poder obtener una mejor.

3.1.1 Tendencia mítica y sus concepciones

En la genealogía del educador se conforma la tendencia iniciática cuyas concepciones le configuran como tal. Una de las peculiaridades que caracterizaron a la formación de educadores, en oriente y occidente, es una concepción mítica, la cual deriva de las diversas cosmovisiones en Egipto, en la India, en China, en Grecia y en Roma, esto es, el mito como sustento del ejercicio de la educación, de la sabiduría de la vida, del conocimiento y de la explicación del universo y del hombre.

El mito, en las culturas de oriente y occidente, era un relato que encarnaba creencias de las acciones heroicas que tanto héroes, magos, dioses y demonios, como figuras culturales, se heredan hasta nuestros tiempos, pero que, en esencia poseen una concepción moral-religiosa de la verdad, la cual permitía, a través de su uso, enseñar la cosmovisión propia de la época y del tiempo custodiada celosa y fielmente por los sacerdotes, los terugos y los magos, sin olvidar la enseñanza en cuanto a la relación que los hombres establecían con la divinidad.

Los educadores hacían uso del mito para impartir sus enseñanzas y para educarse. El mito, como forma pedagógica de presentar al mundo, a lo divino y a los hombres, ha sido utilizado por los educadores, al ser considerado una herencia que encontramos en los sofistas, los clásicos griegos, en la escolástica y en el

romanticismo; es innegable su permanencia en el mismo siglo XVII y aún en nuestra contemporaneidad, puesto que en el mito se fusiona una visión ontológica y teleológica del hombre y, desde este sentido, en él prevalece el ideal de hombre, la expresión, comprensión y traducción del mundo.

A partir de lo anterior, surge una connotación mítica en la dimensión antropológica, axiológica y teleológica traducida en ideales y finalidades respecto a la formación de educadores, por lo tanto, el mito se constituía en un horizonte que dibujaba el porvenir del educador, es decir, a partir del mito los hombres antiguos y, en específico, los educadores proyectaban los ideales que en épocas históricas posteriores se consolidarían, luego entonces, el mito se constituye en un proyecto de vida caracterizado por el tiempo, el espacio y las dimensiones ontológica, teleológica, axiológica, epistemológica y pedagógica que ponderaban en los contextos socioculturales donde se ha desarrollado la formación de educadores; para ejemplificar, citaré algunos ideales que caracterizaron a los educadores chinos a través de la formación del *chun-tzu*, hombre superior; en Egipto el *terugo*, vencedor de la muerte; en la India el *brahmacharín*, hombre sabio y religioso; en Grecia el *héroe*, cuyo valor y *areté* lo caracterizaban y, finalmente, en Roma el *paterfamilias*, hombre *pius*. De esta manera, los educadores, quienes realizaban diversas actividades, incluyendo entre ellas la enseñanza, se construían culturalmente a partir de las herencias míticas que han de configurar nuevos mitos en sus tiempos y espacios.

El mito, para el educador, poseía un sentido religioso, el cual era traducido a partir del sentido espacio-temporal; la religiosidad que caracterizó a los hombres de las culturas, en oriente y occidente, se fundaba en las concepciones míticas que lo fundían con el universo, es decir, el mito se constituye, para el educador antiguo, como una forma peculiar de pensamiento y en manifestaciones tanto religiosas, como de la vida cotidiana. Los educadores antiguos no practicaban sus saberes en mundos irreales, sino a partir de lo que cotidianamente construían como verdad y que, en su momento, constituyó la verdad revelada por los dioses.

El mito se convierte en una forma simbólica que devela misterio y verdad espiritual revelada a través de imágenes y figuras, que se traducen en lo cotidiano y concreto; también es considerado como una forma de perpetuación cultural, es decir, a través del mito los educadores antiguos daban continuidad y perpetuidad a la tradición cultural que; desde la perspectiva de Émile Durkheim, permite heredar formas educativas de las generaciones adultas hacia las más jóvenes. El concepto de continuidad cultural, en la formación de educadores, es característico en esta concepción, pues ésta permanece estática y ahistórica a través de la ley, la costumbre y el rito; evitando transformar lo ya dado mediante la repetición generacional del *logos* como acto de fe, enseñanza y perennidad cultural. Desde estos tiempos, se establece un vínculo indestructible entre el educador y el conocimiento, la genealogía de la profesión de la enseñanza se encuentra en la interpretación de los mensajes de los dioses y de los espíritus.

La tendencia iniciática derivó una concepción moral como característica de la época antigua, la cual es entendida como una forma de vida que concebía una serie de actitudes y actividades propias del grupo cultural. La tendencia moral se relaciona directamente con la dimensión axiológica, al exponer los principales valores culturales que los educadores asumían como válidos e importantes y que eran fundamento de su formación, es decir, los educadores aprendían valores aceptados socialmente por el grupo al que pertenecían, generalmente sus conductas eran susceptibles de valoración: lo bueno y lo malo, lo condenable y lo loable. Esto se advirtió en los valores ya descritos en el apartado denominado, Formación Inicial del educador en Oriente y Occidente, cuyos ideales demandaban en el educador la verdad, la justicia, la rectitud, el orden, la armonía, la prudencia, la cautela, la benevolencia, la sabiduría y, primordialmente, el valor para desarrollar lo bueno, la elocuencia, el valor heroico y el *severitas*.

El principal argumento, para sostener la concepción moral, es el hecho de que el hombre es un ser eminentemente social, por lo tanto, busca reglas que le permitan convivir con sus iguales; los educadores al pertenecer a un grupo social se rigen

por reglas, las cuales se determinan por un sentido mítico, es decir, la conducta moral de los educadores deviene de un ideal y de un fin originado por la cosmovisión de cada cultura, por lo tanto, la moral presentaba diversidad en sus concepciones determinadas por las particularidades, pero siempre susceptibles de ser valoradas.

El segundo argumento se refiere a la participación que el educador, como sujeto simbólico y cultural, exponía a partir de la dimensión pedagógica, donde su principal actividad consistía en la recreación de los intereses comunitarios, a través de la educación. De esta concepción surgen conceptos como el de fidelidad, perseverancia y participación en los ideales del grupo. Además es importante resaltar que la tendencia moral construye las bases para la consolidación de una visión ética en la educación de épocas posteriores.

La concepción moral concibe un misticismo pedagógico que funde al educador con sus ideales y le propone participativo, fiel y perseverante para transmitir los valores, he ahí la esencia pedagógica en el educador, es decir, no tan sólo se enseñaban mediante mitos, ritos, cultos, parábolas, ceremonias, iniciación, entre otras formas religiosas, sino que, además, los valores se vivían a través de diversas prácticas y de una vida moral reglamentada por la ley y la tradición.

La moral caracterizó al educador de la época antigua al delimitar, en el quehacer de la educación, la transmisión de conductas susceptibles de ser valoradas desde los ideales y finalidades en cada grupo cultural, ya descrito en el primer apartado.

Esta concepción colocaba los intereses comunitarios como parte fundante del ejercicio de la educación, la tarea del educador consistía en promover, provocar y perpetuar las costumbres que hacían de los hombres antiguos seres superiores, dignos del grupo cultural al que pertenecían. Como ejemplo encontramos los ritos de paso y de iniciación, donde los futuros miembros o educadores participaban de

los valores, de los saberes y de los secretos sagrados, una vez que se sometían a una serie de pruebas que garantizaban la confianza para ser depositarios

Para continuar, surge en la tendencia iniciática una concepción autoritaria; en la época antigua era una práctica que caracterizó a los educadores, quienes ejercían poder sobre sus discípulos y el grupo social, en general. Los educadores, desde esta tendencia, formaban y se formaban bajo la estricta vigilancia de su maestro o iniciador, quien ejercía control respecto a sus opiniones y comportamientos, desde la idea del bien y de la responsabilidad.

Los educadores antiguos controlaban desde una excesiva protección a sus pupilos, quienes se convertirían en educadores posteriormente; normas y disciplina permitiría el control, la protección, la dominación y el poder. Dicha concepción autoritaria, en la formación iniciática de los educadores, era una práctica que permitía conservar la ley y las tradiciones, ésta era ejercida mediante el castigo, la vigilancia y la reproducción de acciones, mediante prácticas pedagógicas como la iniciación, el ascetismo, el reclutamiento o aislamiento del mundo cotidiano para aprender la forma de vida propia del grupo, las ceremonias de paso y los rituales; lo anterior debido, en parte, a que el ejercicio de la educación, en la antigüedad, era personalizado y se establecía una relación cercana entre el iniciado y el iniciador, entre el ayo y el héroe, entre el maestro y el discípulo; la educación era una actividad que iniciaba en la más temprana edad, ya que de este modo se garantizaba el aprendizaje de las normas de quienes más adelante se ejercerían como educadores.

En las culturas de oriente y occidente predominaba un pensamiento mágico religioso, el cual fusionaba las dimensiones antropológicas, teleológicas, axiológicas, epistemológicas y pedagógicas a través del mito, pues ésta era una forma poética de comprender y explicar el mundo; la tendencia mágico religiosa permitió el desarrollo del pensamiento y conocimiento científico.

Los educadores de la antigüedad pretendían, como una misión divina, el dominio de las fuerzas naturales mediante procedimientos violentos, técnicas e instrumentos mágicos, cuyo fin era el sometimiento de los seres animados a su voluntad, ya que los educadores -sacerdotes eran la encarnación de los espíritus o dioses.

La concepción mágico religiosa alude a una serie de creencias, prácticas y actitudes que reconocen, en las fuerzas sobrehumanas, la explicación de los fenómenos del mundo, desde el concepto animista. Esta concepción, en el ámbito pedagógico, constituye el bastión antropológico, teleológico y axiológico de proyección hacia procesos formativos, desde la idea mágica religiosa.

El educador emerge desde sus orígenes a partir de prácticas mágico religiosas, ya que éste surge primeramente como terugo, oficiante de culto, sacrificador o sacerdote, chamán y brujo, para posteriormente desarrollarse en la educación; ante ello, el educador contrae obligaciones con la divinidad y le rinde homenaje, pues la considera el eje rector de su vida y de la de los demás; por lo que dedica una vida de adoración a la divinidad, a sus principios y a las leyes que le son reveladas. La búsqueda que el educador emprende, a partir de las prácticas mágico religiosas, es la del misterio y de lo sagrado para lograr la salvación, pues el hombre religioso reconoce su insignificancia y pequeñez, frente a la omnipotencia y supremacía de la divinidad.

La concepción mágico religiosa es una forma de comprender al mundo, a sí mismo y a los otros, se considera como una forma primigenia que sustenta el desarrollo del pensamiento humano, es una fuente innegable para la ciencia pedagógica y no una forma primitiva o no científica del conocimiento humano.

Dicha concepción se encuentra en el educador como una manifestación cosmogónica y un afán por fundirse con el cosmos, desde los conceptos del retorno y de la esperanza. Los conceptos de creencia y de fe son determinantes

para la comprensión de la religiosidad, puesto que constituyen formas de vida, prácticas, conocimientos, saberes y enseñanzas con la finalidad de mantener un vínculo estrecho con la divinidad.

Desde las reflexiones anteriores, la concepción mágico religiosa desarrolla para la formación del educador aportes importantes, porque permite comprender las formas simbólicas de la vida cotidiana, donde se desarrolla y se nutre el ejercicio de los educadores y es, además, la forma primigenia para comprender al hombre y a su mundo. Otro concepto fundamental es la religiosidad que caracteriza la relación que el hombre establece con la divinidad, y promovió la construcción de doctrinas, instituciones y prácticas pedagógicas; sin olvidar la concepción mística, la cual refiere la actitud anhelada por los educadores, quienes buscaban la unión con los dioses y la fusión con el universo.

3. 2. Dimensiones de la formación sofística

En este apartado se presenta la transformación de una actitud contemplativa y silenciosa del educador de oriente y occidente, desde discusiones antropológicas, axiológicas, epistemológicas y pedagógicas, a partir de los diversos movimientos intelectuales, científicos, artísticos y pedagógicos ⁽²⁰⁾ que impregnaron la Grecia del siglo V a. C., donde la tradición religiosa no fue dejada definitivamente, ésta se nutre con las reflexiones empírico-rationales, literarias y científicas propias del siglo ilustrado. Entre los movimientos propios de la época, encontramos al movimiento sofista, el cual aportó indiscutiblemente las bases necesarias para el nacimiento de explicaciones relativistas, en contra del conocimiento natural considerado como un absoluto en otros grupos de pensadores, la explicación sostenida por los sofistas fue el humanismo, el cual coloca en el centro de discusión la posibilidad del hombre de dejar su estado natural *-physis* ⁽²¹⁾ - para ser el constructor de un mundo humano a través de la cultura, de la moral y de la política.

Los sofistas, así se denominaban ellos mismos, consideraban su arte como descubridor de la sabiduría, la sofística *-sophistike tekne-* fue un “[...] arte clarificador, metódico para conseguir ideas y conocimiento tanto técnico como racional, práctico y moral” ⁽²²⁾, antes de Sócrates se denominaba sofista -derivado del verbo *sofítomai*: imaginar, inventar, excogitar- a todo aquel considerado hábil, experto o que sobresale en cualquier arte o actividad, a saber, filosofía, literatura, canto, música, adivinación; la época de los sofistas, abarca el período del 450 a. C. al 400 a. C., y durante este período se designaba a la persona que sobresalía en diversas actividades intelectuales, artísticas o artesanales, posteriormente designó a los profesores del arte de hablar “[...] o a cualquier otra persona que parezca aproximarse a estos profesores en perspectiva intelectual” ⁽²³⁾.

Sócrates, Platón y Aristóteles, ridiculizaron y combatieron las enseñanzas sofísticas, al considerarlas falaces, aparentes y engañosas; son ellos quienes denominaron despectivamente a los sofistas como <<mercaderes de las virtudes>> ⁽²⁴⁾, pese a ello, los sofistas inauguraron problemas filosóficos en relación con el hombre, la cultura y la sociedad del siglo V a. C., ellos recorrían de manera aislada e individual las principales ciudades de Grecia, enseñando el arte de gobernar desde una perspectiva de la diversidad debido, entre otras razones, a su origen y cultura, el cual sustentaba un relativismo tanto cultural como epistemológico, actividad propia de los llamados “maestros de la sabiduría”; los sofistas fundaron otra perspectiva de la *areté*, entendida y enseñada por ellos como producto histórico social, generada por el desenvolvimiento del pueblo griego y de su apogeo económico, sustentada en el saber para la formación del dirigente, quien ejercería la democracia ateniense, por supuesto que el gremio a quien dirigían sus enseñanzas era un círculo restringido de nobles aristócratas y ricos interesados en gobernar su ciudad. La *areté* que los sofistas crearon era una *areté* política.

Acción, gobierno, decisión y éxito en los asuntos públicos son algunas de las características de la formación sofística; sin olvidar la posibilidad del lenguaje y del

entendimiento; una de las más importantes aportaciones de los sofistas fue el hecho de desplazar el conocimiento de la *physis* por la *techné*, que no era una habilidad o arte tradicional, sino un sistema de conocimiento, teórico o práctico, organizado según la naturaleza del objeto, y fueron los sofistas quienes se responsabilizaron de consolidar un sistema de educación para los ciudadanos libres: una *paideia* (de *pais*: niño), que en sus inicios comprendió la educación infantil, pero que más adelante significó una formación cultural, general, integral y consciente para los griegos.

Los sofistas se distinguen de los llamados presocráticos porque estos últimos diseñan una filosofía natural, considerando al hombre como un ente neutro del cosmos, los sofistas antropologizan el origen del mundo porque preguntan por el hombre, por su posición en el cosmos, por su origen, por las normas que éste construye y por el saber que lo sostiene como una unidad integral, donde lo ético, lo filosófico, lo cultural y lo pedagógico no se desligan del cuerpo y de la razón.

Para los sofistas, su ocupación como educadores consistía en enseñar una *paideia* política y su preocupación como grupo intelectual consistía en criticar fuertemente tanto a la religión, como a las divinidades, a través de discusiones racionales en la plaza pública, en los gimnasios o en alguna de las casas de sus seguidores. La ilustración del saber desde la perspectiva sofística consistió en formar al hombre-ciudadano-educador ⁽²⁵⁾ como un ser de política; un ser público enseñado desde un sentido más profundo que lo meramente enciclopédico, es decir, una relación intelectual con sus iguales en un mundo apalabrado, para ello, la retórica sería un elemento importante, el cual cultivaron los sofistas en sus enseñanzas ⁽²⁶⁾. A continuación, se explican las dimensiones que perfilan la genealogía de la formación de profesores desde la perspectiva sofística.

Dimensión antropológica

Los sofistas inician una discusión antropológica, desde un sentido muy peculiar, tensando la idea de hombre que prevalecía en la época; consistía en someterse, sin réplica alguna, a las leyes de la naturaleza y de los dioses; para los sofistas el hombre es el constructor del mundo; Protágoras lo explicaba a través del mito de Prometeo: “Vio a todos los animales perfectamente arreglados, pero encontró al hombre desnudo, sin armas, sin calzado, sin tener que cubrirse [...] Prometeo [...] robó a Hefestos y a Atenea el secreto de las artes y del fuego [...] Y de todo hizo un presente al hombre” ⁽²⁷⁾.

La construcción del ser, por los sofistas, tiene que ver con un planteamiento de lo humano, el cual se opone y cuestiona la concepción de que la naturaleza humana depende indiscutiblemente de la voluntad de los dioses o espíritus.

En el anterior fragmento, se presenta a los hombres desprovistos de lo necesario para sobrevivir, puesto que Epimeteo ⁽²⁸⁾ repartió los dones entre los mortales, dejando al hombre sin posibilidad alguna para soportar los terribles embates de los dioses. Cuerpos desnudos destrozados por mandato divino y que, al advertir su mortalidad, clamaban el dolor de saberse hombres, posteriormente, con la ayuda de Prometeo ⁽²⁹⁾, el hombre inicia el camino hacia su propia humanidad, a través de la ciencia, de las artes y del fuego; secreto divino hasta entonces custodiado por los dioses. Por lo tanto, el ser que se constituye a partir de las pasiones, determinaciones, deseos y convicciones humanas, lo hace a partir de un sentido racional. Los sofistas inauguran la idea del no-ser como el horizonte que posibilitaría al hombre construirse como tal. La transformación del concepto del ser tiene que ver con los cambios económicos, sociales y políticos de la época, el antiguo ideal de hombre, guerrero valiente, dotado de fuerza y nobleza, es mudado por la idea de que el ser, en el hombre, es un *nous* y que al pertenecer a la gran mayoría de los hombres libres, éstos pueden generar, a partir de su razón, formas democráticas de vida.

Protágoras presenta la dualidad del infortunio y de la bondad humana; lo primero como lo que sucede, ajeno al deseo, a la voluntad y, lo segundo, como posibilidad de defensa ante el ataque intempestivo de lo externo; la excelencia humana, que Protágoras loaba, era la que confiaba en la razón como atributo divino, el cual permite al humano decidir y aminorar los embates de la *physis*. Una de las características propias de la época clásica, de los años 450 y 400 a. C., es el “[...] optimismo humanístico acerca de los problemas de la conducta humana y de la sociedad [...] fe en la habilidad de la mente humana para superar casi todos los obstáculos vía la inteligencia [...] optimismo acerca de la raza humana, para la sabiduría, la destreza y la armonía social”⁽³⁰⁾.

Las virtudes permiten al hombre vivir una vida de excelencia humana; en este pensamiento se advierte la lucha entre la dualidad de aceptación, respecto a la vulnerabilidad del hombre, y la inconformidad de aceptar tal hecho como un absoluto aplastante. Para ello, es importante considerar conceptos heredados por los sofistas, tales como el escepticismo, devenido del *eleatismo*, el cual destruye la confianza instintiva propia de las suposiciones míticas – religiosas; es la duda que inconforme, abre puertas para que exista en el hombre la posibilidad de alentarlos, para vivir una vida digna a través del cultivo de la razón. Del mito a la tragedia⁽³¹⁾, como explicaciones ontológicas, utilizadas por los sofistas para explicar la voluntad divina enfrentada con la construcción del propio hombre y su mundo, aunque sin desligarse completamente de la alianza inicial con los dioses, el cometido de los educadores sofistas fue colocar a la razón como la posibilidad de emancipar al futuro ciudadano y construir así una cultura portentosa.

Basados en la anterior idea de hombre, los sofistas contrariaban las posturas de la época y, como consecuencia, fundaron su *paideia* política en la acción, en el éxito y en el discurso, mediante la alta estima del intelecto y del espíritu, sin olvidar el cultivo corporal; he aquí la peculiaridad de su idea de hombre fundada en una *areté* política. La concepción aristocrática de la nobleza ateniense, de los tiempos de Homero y Hesíodo, consideraba que la *areté* era otorgada por voluntad de los

dioses y no podía ser enseñada; para los sofistas, la *areté* puede enseñarse, esto determina el fin de su educación, que es la formación del espíritu o intelecto, es decir, el cultivo de una *areté* política determinada por la posición económica y por el saber, a través del lenguaje y de la participación exigida como miembro de la *polis*.

Los educadores o sofistas, en esta dimensión, consolidan un pensamiento crítico, plural y en movimiento, el cual tensa las prácticas religiosas estáticas, unívocas y estatuidas, sin discusión alguna, expresadas a través de los rituales e invocaciones transmitidas, sin cuestionamiento, y se proponen críticos ante las leyes, al discutir las desde la existencia del mundo creado, a partir de los orígenes de la propia cultura humana. Esta dimensión es parte fundamental de la formación del educador, del educador o sofista, porque a partir del cultivo del carácter, de la templanza, de la prudencia, expondría públicamente el valor de ser humano y sería partícipe de la construcción de la *polis*, como el lugar donde el ser se expone para transformar la vida de los hombres libres.

Dimensión axiológica

Es importante resaltar, de inicio, el pensamiento de Protágoras con respecto a la dimensión a tratar bajo este título, pensamiento que refiere un relativismo axiológico, es decir, para este sofista el conocimiento del bien y del mal dependía del hombre, así como de las convenciones de la época, he aquí el principio de relatividad cuya medida está señalada por la sociedad; al centrar las discusiones ontológicas desde lo humano.

La sofística reconoce valores del hombre y de su razón por lo que la dimensión axiológica se orienta con estos sabios para enseñar “[...] sagacidad en los asuntos públicos y privados [...] asegurar una convivencia proficua y pacífica entre los hombres” ⁽³²⁾, desde una axiología relativa.

Los valores políticos, se relacionaban con la forma de vida de la *polis*, por lo tanto, los sofistas cultivaban, en aquellos jóvenes aristócratas, valores relacionados con el éxito en la política, en la jurisprudencia, así como en la vida social, dado que las virtudes más importantes, para cultivar, eran la prudencia, la astucia, la habilidad discursiva, la justicia y el dominio de sí.

Protágoras vinculó su *paideia*, en tanto totalidad de las fuerzas espirituales, con el nacimiento de la *politeia*, como construcción cultural del hombre, mediante la enseñanza de virtudes tales como la templanza, la formación del carácter, la sagacidad y la prudencia, las cuales harían del ciudadano un hombre para el ejercicio público; éste es el nacimiento de la *paideia* política que Protágoras describe en su diálogo con Sócrates al ejemplificarla con en el mito de Prometeo: “Pero apenas estuvieron –los hombres- reunidos, se causaron muchos males, porque aún no tenían ninguna idea de la política [...] Zeus movido de compasión y temiendo [...] que la raza humana se viera exterminada, envió a Hermes con orden de dar a los hombres pudor y justicia” ⁽³³⁾.

El nacimiento de la *politeia* surge como una necesidad cultural del hombre y los sofistas se presentan como educadores de las virtudes, donde el pudor y la justicia, a través de un mundo apalabrado, pueden ser enseñadas, visión contraria a la *areté* ática, donde las virtudes no se enseñan, puesto que son dones de los dioses.

La enseñanza de las virtudes se constituye como el oficio del educador, porque la formación del ciudadano de la *polis*, a través de la razón vinculada con un sentido histórico, político, cultural, social, económico, entre otros, promueve los valores culturales del grupo social en una época determinada.

Dimensión epistemológica

La sofística, como dimensión epistemológica, era, “[...] un arte clarificador, primariamente metódico para conseguir ideas y conocimiento tanto de tipo técnico y racional como práctico y moral” ⁽³⁴⁾, este arte sistemático de la razón, ofrecido a través de las enseñanzas de los sofistas, inicia la discusión del sentido mítico, que caracterizó a la educación antigua, indagando en las diversas creencias religiosas y en las tradiciones atenienses, buscando ante todo causas y relaciones inteligibles para la razón, a través de explicaciones cosmológicas y ontológicas desde un sentido escéptico, que se argumentaba, a través de una razón relativa, es decir, para los sofistas el conocimiento varía de sujeto a sujeto y de momento a momento, por lo que el estudio del hombre, desde la perspectiva sofística, adquiere un matiz psicológico y de subjetividad, contrario a las argumentaciones socráticas que buscaban un conocimiento universalmente válido, la perspectiva de conocimiento sofístico permitía al educador de esa época, mantenerse siempre abierto y en constante duda.

La duda epistemológica iniciada por los sofistas y perfeccionada por Sócrates, permite el ejercicio del intelecto, así como la habilidad de argumentación en las disputas públicas. Existen diversas posturas del conocimiento dependiendo de los argumentos teóricos que sostienen los sofistas mayores, por ejemplo, para Protágoras el conocimiento es sensación, transformándose constantemente en función, sin olvidar que el ser es pluralidad y movilidad, este sofista introduce el inicio de la contradicción al afirmar el ser y no-ser en relación con cada hombre, quien será el determinante existencial de lo real, cuya medida vendría a ser la colectividad.

El conocimiento sofístico pregunta por lo celeste, por lo terreno, por el devenir, por el ser y el no ser, así como por su inmutabilidad, los sofistas antropologizan el conocimiento al preocuparse por los problemas cotidianos y meramente humanos, elaborando un *corpus* teórico, donde el arte de la palabra es esencial para

comprender lo humano, porque desde la perspectiva sofística el mundo se explica y se enfrenta con conceptos, entre ellos encontramos algunos que epistemológicamente significaron una revolución de pensamiento: el escepticismo, la duda, la relatividad y la racionalidad.

Una característica peculiar de la sofística, era la constante reflexión que buscaba razones para argumentar una recreación conceptual del estado, de la religión y de las leyes, convirtiéndose en un grupo selecto de hombres intelectuales y de pensadores del mundo, desvían el pensamiento natural hacia un sentido antropológico y pedagógico de la vida humana, de la cultura y de la educación, sin olvidar el derecho y la ética como propuestas formativas sometidas a reflexiones éticas y epistemológicas, que genera una propuesta de optimismo pedagógico hacia el hombre, al descubrir sus grandes talentos y posibilidades.

Dimensión pedagógica

Los sofistas inauguran planteamientos importantes que diseñan una teoría educativa fundada en el ejercicio virtuoso y racional del hombre público, la cual aporta a la formación epistémico pedagógica, de los educadores la construcción de identidad y sentido en la profesión de la enseñanza; los sofistas vincularon la esencia del profeta en su actuación sapiencial pública con formas sistemáticas y racionales para la enseñanza, dirigiéndolo hacia la creación del ciudadano griego, como sustento del estado, el cual se presenta como un producto intelectual con miras antropológicas, dinámicas y racionales, para ello, la formación del ciudadano, quien se desempeñaría como gobernante y/o educador ⁽³⁵⁾, sería el ideal de los sofistas y el fundamento de sus discusiones públicas.

Los sofistas son, desde su propia concepción, hombres cuyo oficio es el de educar y sus aportaciones son importantes, pues ellos crean la *paideia* política; Protágoras expone, a través del mito de Prometeo, el surgimiento del arte de la

enseñanza: “Prometeo [...] robó a Hefestos y a Atenea el secreto de las artes y el fuego [...] y de todo hizo un presente al hombre” ⁽³⁶⁾.

De esta manera, el hombre pudo sobrevivir, sin embargo, la ciencia no fue suficiente, puesto que el hombre no había recibido el conocimiento de la política; Prometeo desafió a los dioses para que los hombres poseyeran el conocimiento de la ciencia, de las artes y de la política. Zeus envió, por medio de Hermes, la justicia y el respeto para que, a través de estos dones, los hombres pudieran edificar ciudades a pesar de la especialización en cuanto al conocimiento de la ciencia o las artes. Desde la concepción de Protágoras, la *paideia* política que los sofistas enseñan, de ciudad en ciudad, permite a los hombres aprender a convivir como ciudadanos de la *polis*.

Los sofistas diseñaron una enseñanza superior que integraba la dimensión antropológica, axiológica y epistemológica a través de la dimensión pedagógica, la cual se objetivaba mediante una enseñanza del entendimiento ético, en tanto conciencia pública, es decir, una enseñanza pragmática dirigida hacia la solución de los problemas cotidianos, principalmente los relacionados con la vida pública, sin desconocer la educación tradicional general que formaba a los hombres de ciencia y de arte.

Para Protágoras, la educación general tendría que nutrirse de una enseñanza ética y política, la cual, a pesar del relativismo cultural o axiológico, se ciñe a las leyes de la razón, para dicho sofista, la *paideia* política es una ciencia que puede ser enseñada mediante la crítica y el escepticismo a las tradiciones y costumbres que han antecedido a las generaciones, para lograr, como comunidad humana, la coincidencia de espíritus y adquirir conciencia de sí mismos, construyendo valores e ideales que fortalezcan a la humanidad misma.

De tal suerte que, la educación en estos tiempos ocupó el papel principal en la conformación del progresista estado griego; el ideal educativo no radicaba en el

“[...] profesionalismo en las artes, sino en el goce y la participación en la “polis”, lo que se lograba mediante la combinación de la excelencia física e intelectual” ⁽³⁷⁾, la finalidad, en tanto ideal, consistía en perfeccionar la formación del hombre culto y virtuoso ⁽³⁸⁾, cuyas características principales eran el cultivo de la razón, la responsabilidad pública en los asuntos de la *polis*, así como el logro de proezas intelectuales y físicas que le permitirían llegar a ser un buen ciudadano; dichos ideales eran demandados por pensadores importantes, de estos tiempos, ante las nuevas expectativas que brindaba el progreso racional.

En la *paideia* política enseñada por Protágoras, la poesía, las ciencias, las artes y la música eran formas para armonizar el alma y, por otra parte, la retórica, la gramática, la política y la ética formaban al hombre público. Los sofistas, como educadores itinerantes, consolidan principios para la formación epistémico pedagógica del educador, donde la erudición, por parte del educador, era básica, pero aún más, se requería de una actitud abierta para debatir cualquier conocimiento de la época o tema, ya sea propuesto o improvisado, mediante un sentido crítico y escéptico, a través de cursos presentados a manera de conferencias, debates y “[...] en ocasiones, de lecturas y comentarios de textos poéticos” ⁽³⁹⁾ en lugares públicos, o en los domicilios de nobles aristócratas que los invitaban a degustar un banquete intelectual.

Los educadores de esta época, se formaban como seguidores de sus maestros y les acompañaban en sus recorridos, escuchando sus enseñanzas para debatir, posteriormente, ante un público selecto sus aprendizajes.

Los sofistas formaban intelectualmente a otros educadores, en la retórica, dicción, discurso, dialéctica, instrucción legal e institucional, haciendo uso de medios interesantes en su enseñanza: la dialéctica y el discurso práctico durante encuentros públicos donde los sofistas construían argumentos en las discusiones ⁽⁴⁰⁾. Las enseñanzas de los sofistas eran privadas y costosas, lo que obligaba al ciudadano a esmerarse en sus saberes y prácticas públicas. Por otra parte, el

conocimiento para los sofistas poseía para su enseñanza ciertos matices que dieron inicio a la construcción de un concepto de lo integral, de lo global dentro de su práctica pedagógica, puesto que los conocimientos científicos o artísticos se vinculaban con el ejercicio público en la *polis*.

El sentido pedagógico de los sofistas radicaba en la autoría, por parte del propio educador, de su proceso formativo, es decir, el sentido que inauguran los sofistas es la formación del espíritu racional público, para el ejercicio democrático en la *polis*.

Es importante resaltar la actividad de los sofistas, porque ellos sentaron las bases teóricas, entendidas como los argumentos racionales de la profesión de enseñar, la cual condensa teóricamente fines, valores, conocimientos y saberes propios de la educación y formación de educadores, al hacer conscientes los valores y fines de la formación humana, mediante el uso de la razón, otorgándole voluntad y disposición para la elección de una vida digna y lúcida. Para Sócrates, los sofistas fueron considerados “mercaderes”, debido a los elevados honorarios que cobraban por sus enseñanzas; eran repudiados por haber desviado sus intenciones primeras y apostar públicamente por una enseñanza que más adelante, fue distorsionada por los gobernantes para justificar la tiranía de épocas posteriores.

No obstante, a pesar de los comentarios que devaluaron las enseñanzas sofísticas, se debe a estos hombres ilustrados una visión de la verdad relativizada y del escepticismo como orientación del pensamiento en los educadores, ante esta forma de concebir al mundo y al hombre se oponen otros pensadores de la época, sin embargo, reconocen las aportaciones de los sofistas, entre ellos Sócrates, Platón y Aristóteles; el primero reclama a los sofistas la conciencia del deber moral y político pervertido en ellos, pero sostiene que sus enseñanzas son importantes porque surgen de la razón, mediante ideales, valores, condiciones, circunstancias y métodos pedagógicos; aspectos que son perfeccionados, posteriormente a la

muerte de Sócrates, por su discípulo Platón, en su libro *La República* y que Aristóteles reconsideraría para recrearlos en su *Ética Nicomaquea*.

Desde esta panorámica, la aportación de la sofística griega, a los educadores contemporáneos, consiste en una formación racional, vinculando el saber con el desempeño público desde principios éticos, políticos y pedagógicos.

La formación de los sofistas, da inicio a enseñanzas con intenciones y fines determinados por un estilo de vida y una necesidad social; los sofistas inician formas de concebir al educador de esos tiempos, al impregnarlo de un espíritu racional, de búsqueda por el conocimiento y de escepticismo hacia las costumbres y tradiciones religiosas como bastiones, hasta el momento de su aparición, de la explicación del mundo. Los sofistas, inauguran al educador, desde una visión ilustrada, como un ser ocupado por el conocimiento y como un ser político que, para ejercerse en la democracia, tendría que ocuparse de cultivar sus talentos, para desarrollarlos públicamente, mediante una serie de aprendizajes sistematizados que ellos mismos construyeron, para satisfacer una necesidad de tal magnitud, a partir del estudio de la dialéctica, de la retórica y de la gramática.

Son los sofistas, quienes colocan, en el centro de la apreciación axiológica, el valor de la sagacidad en los asuntos públicos, que demanda prudencia, convencimiento del contrario y solidez en las argumentaciones para defender su discurso. La sofística no se libró de ciertas perversiones que contrapusieron los ideales primeros. La visión antropocéntrica que deviene de la sofística, permite el reconocimiento tanto del hombre, como de quien le enseña a serlo, en tanto haya aprendido el arte de la convivencia.

Ante ello, los sofistas crean al educador desde una perspectiva intelectual, política, democrática, que reconoce sus tradiciones para darse a la tarea de cuestionarlas desde una mirada crítica. Éstos son algunos de los tantos aportes que la sofística hereda a la construcción del educador. Por lo tanto, la herencia sofística es la del

educador ilustrado, quien primeramente cuestiona su historia y da inicio a reflexiones que contemplan, ya no el cosmos y la ley, sino al propio hombre y que en dicho ejercicio, comienza a significar problemas de conocimiento, problemas antropológicos, axiológicos, epistemológicos y pedagógicos siendo peculiaridad de la sofística griega.

El educador ilustrado, vuelve su mirada hacia sí mismo y comienza a buscar explicaciones fuera de la tradición y de la forma de vida religiosa, pregunta sin descanso los porqués de las cosas, el origen de su nacimiento. El cosmos como totalidad, se antropomorfiza al darse cuenta que las leyes que lo rigen, también éstas se encuentran presentes en la vida cotidiana del hombre; conocer sus causas, sus consecuencias y sus orígenes, se constituye en la vida contemplativa y reflexiva de estos educadores. Es cuando el educador encuentra significado y sentido a su vida, porque deja de lado la intervención fatalista de los dioses y el destino inexorable en sus actividades y vida; emerge el hombre mismo, la sofística proporciona una visión antropocéntrica caracterizada de facultad y voluntad para estructurar su vida, preguntar por ella y responderse le hacen parecer ante sí como un ser racional diferente a los animales y hacen de este descubrimiento una forma de concebirse como ser humano, sin embargo, no renuncia a su herencia anterior que lo presenta a la vez como un hombre religioso, guardador de las tradiciones y costumbres, pero ahora su actitud ya no es de sumisión y estatismo, sino que ejerce su razón y su voluntad para comprender los porqués de aquello que ha heredado.

3.2.1 Tendencia política y sus concepciones

Las concepciones que a continuación se presentan, devienen de la época de los sofistas, la cosmovisión que ellos heredan de las culturas de oriente y occidente vinculan estrechamente la dimensión antropológica, axiológica, epistemológica y pedagógica orientada hacia el ejercicio de la política y de la retórica. A

continuación se especifica cada una de las concepciones derivadas de dicha tendencia. La sofística griega inauguró un espacio importante para el educador, al determinar la participación social y pública de la profesión de la enseñanza, con la intención de sentar principios para la convivencia humana.

La concepción política, de la sofística griega, permite comprender al educador en un mundo público y democrático, entendido como una forma de vida, donde los hombres libres proyectaban, a través del diálogo y del discurso, el ideal de la *polis*. Esta actitud de vida, demandaba procesos de autonomía en la formación del educador, quien acudía, a los gimnasios, a la plaza pública y al *aerópago*, sin olvidar las prácticas tutoriales bajo la vigilancia y control del educador, éste se exponía frente al público para debatir sus saberes, su concepción del mundo, sentando las bases de la convivencia humana.

La concepción política de los sofistas es una forma de pensar el mundo y las relaciones entre los hombres, puesto que la *polis* fue la construcción humana por excelencia, donde el derecho y la moral cimentaron formas de vida que los sofistas pregonaban desde una idea relativista y escéptica de lo humano.

Dicha concepción, implica el arte de gobernar. Para los sofistas, gobernar era la posibilidad del hombre de serlo y de conquistar talentos, mediante el discurso público, exponiendo sus construcciones conceptuales referentes a la vida, a la convivencia humana y a las virtudes, como sus principales tópicos de discusión, desde una idea racional, a través de la gramática, la retórica y la lógica.

El arte de gobernar era una actitud de vida que los educadores ejemplificaban a través del mito, de la fábula, de la ironía, del teatro y que demandaba, a quien se formaba para ser sofista, procesos de disciplina y autonomía contrarios a las formas tradicionales y costumbristas de la educación oriental y antigua de occidente.

Las anteriores, son aportaciones a una concepción política; en la cual los educadores participan en el debate, como una forma pedagógica de confrontar los saberes, de embellecer la razón y de actuación astuta que ponía en juego la habilidad del expositor para salir airoso de la confrontación con sus iguales, de esta manera, construir la sociedad griega. Las formas de vida democrática, permitían a los educadores sofistas una vida de ocio dedicada a enriquecer su intelecto, era indispensable para ellos enseñar esta forma de vida y perpetuarla, porque la vida de ocio era una vida donde se ejercitaba y cultivaba la razón.

El arte de persuadir mediante el lenguaje y diversos instrumentos lingüísticos, caracterizó a la concepción retórica, creación de los sofistas, la cual tipificó el quehacer educativo de los educadores sofistas. El discurso era, pedagógicamente, la posibilidad de ejercer virtudes como la prudencia, la astucia, la justicia y el dominio de sí. La retórica permitía al educador, tener pruebas argumentadas para sostener su discurso.

Los sofistas, cultivaban a partir del arte de la persuasión, diversas habilidades ejercidas en las plazas públicas, en el *aerópago*, en los estadios, en el gimnasio; el poder de convencimiento y la habilidad de hablar contra todos, argumentando de manera racional, su decir, que aún se caracterizaba por el misterio mítico, la fábula, la ironía. La concepción retórica poseía una concepción filosófica y pedagógica, la cual anhelaba, tanto el saber como la disciplina intelectual, y se constituía como una forma de enseñanza que recurría al argumento, a través del diálogo, entre los hombres libres.

La concepción antropocéntrica en la sofística griega, refiere el conjunto de conceptos que se originaron a partir de la reflexión racional que los sofistas y los presocráticos comenzaron a argumentar con respecto a la naturaleza humana. El antropocentrismo sofista, coloca al hombre como un ser autónomo quien, a través de su razón, deja de considerarse parte de la naturaleza para construirse como proyecto histórico. El hombre, desde esta concepción, advierte a su razón como la

posibilidad de dominar a la naturaleza y ser artífice de la cultura, el mito de Prometeo, narrado por Protágoras en los *Diálogos* de Platón, es alusivo a este planteamiento, ya que el hombre dominaría la naturaleza, construiría ciudades y viviría en armonía con los demás hombres, sólo a partir del obsequio que Zeus entregó por medio de Hermes: la política.

La concepción antropocéntrica, cohesiona la dimensión ontológica y axiológica, que la época promovió, desde las doctrinas pedagógicas para la formación de los educadores que, sin ser una formación institucionalizada, promovía la argumentación racional de la educación. Es importante resaltar que, la concepción antropocéntrica, se caracterizó por la explicación psicológica del hombre, la cual comprende su naturaleza a partir de su interior, desde un relativismo cultural, entendido como la concepción del bien y el mal, a partir de los convencionalismos de la época y los del propio hombre.

El antropocentrismo, coloca a la duda epistemológica como el principio del conocimiento y como una fuerza de acción para examinar al mundo. La duda escéptica fue, en esta concepción, parte medular de la dimensión pedagógica, porque se tensaban las costumbres, las ideas religiosas y dogmáticas de la época. Los sofistas inauguran una concepción de hombre como constructor de su vida y son ellos quienes discuten su humanidad, la cual lo será, sólo si pregunta incansablemente por su naturaleza y su finalidad en el mundo. Para los sofistas, el interés antropocéntrico radicaba, principalmente, en la reflexión acerca de la naturaleza humana traducida en formas pedagógicas y en valores. Cuando referimos el concepto “sofisticado”, se alude a la idea de lo pomposo, a lo aparente y quizá hasta lo glamoroso. La concepción que a continuación presento, deriva lo sofisticado, pero en el sentido racional, ilustrado, dialéctico, escéptico y relativista presente en la formación de educadores, más que a un carácter simplista al que se ha reducido dicha concepción.

Durante la época de los sofistas, en Grecia, emerge un pensamiento racional, cuyo valor se sostenía en la razón como forma de aprehender el mundo, sobre el mito, la leyenda y la tradición, que caracterizaba a la *Hélade* homérica y hesíodica. El ejercicio de la razón, en la concepción sofística, permitiría responder a las nuevas exigencias de enseñanza que la época marcaba en la comprensión del hombre mismo.

Desde el concepto de razón, la concepción sofística de la formación de educadores finca las bases teóricas que posteriormente los “filósofos clásicos griegos” perfeccionarían como legado de la pedagogía actual, al otorgarle al pensamiento humano la fuente del conocimiento respecto a lo natural y lo humano.

Otro concepto derivado, es el carácter ilustrado que no sólo encontramos en el denominado “siglo de las luces”, como característica del siglo XVII, sino que el concepto ilustrado ha de referirse a cualquier movimiento intelectual que pondere a la razón para liberar al hombre, ya sea de sus tradiciones o pensamientos míticos, religiosos, o de cualquier forma de aprehensión empírica del mundo.

El concepto ilustrado vincula la idea de libertad, en el hombre, a través de su razón, para interpretar lo natural, lo social, lo humano y lo mítico religioso, que pondera en los diversos contextos; el concepto ilustrado deriva autonomía y organización social, mediante principios racionales, este concepto, se origina a partir de movimientos políticos y económicos y se concreta en las manifestaciones culturales, artísticas, científicas de la época, donde el conocimiento es la fuente del progreso humano.

Es importante señalar que, no se evaden consecuentes planteamientos de sofistas de épocas posteriores a la primera generación, sin embargo, el origen que me interesa destacar en este punto es el concepto primigenio de la dialéctica. El concepto dialéctico está presente en esta concepción, como una relación

antropológica entre el ser y el no ser, que permite la comprensión del hombre mismo y en dicha relación, se discute la misma formación del educador. Este concepto derivó el principio de contradicción indispensable para comprender la formación, pues alude a las discusiones contradictorias entre dos o más participantes, cuyo objetivo inicial fue la búsqueda de argumentos para sostener el discurso de las virtudes, del saber, de la verdad, de la justicia y del hombre.

La dialéctica, como concepto inaugurado por los sofistas, fortalece en la discusión una idea inicial y que, a partir de ella se derivan muchas más; permite en todas ellas discutir el “todo” y la “totalidad” desde una concepción multidisciplinaria, a la vez, se complementan entre sí. En este sentido, el argumento improvisado desde un sentido conceptual y racional se constituye como trabajo intelectual de los discursantes, este aspecto alude al principio de división, el cual es trabajado posteriormente por Platón.

Para que el argumento sea racional, es necesario incorporar el concepto de lo escéptico como característica de esta concepción, donde el examen y la reflexión posibilitan el conocimiento. El escepticismo que caracteriza a los sofistas, lo es en el sentido de las tradiciones que instauraban un pensamiento dogmático en el hombre de su época, la duda epistemológica promueve la búsqueda como principios que más adelante los clásicos griegos incorporarían en sus discusiones filosóficas.

3.3 Dimensiones de la formación clásica

La construcción clásica del educador y, del filósofo, como figura del educador, se consolida durante la llamada época de madurez del pensamiento griego, conformada por tres grandes pensadores: Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes se constituyen como pilares, al legar formas específicas de enseñanza, de formación y de conocimiento. Si bien es cierto que tanto Sócrates como Platón y

Aristóteles no exponen una teoría formativa del educador, sus aportes y pensamiento son fundantes debido, entre otros aspectos, a que el pensamiento griego determina la educación occidental, a que los aportes de estos tres pensadores construyen una unidad, la cual vincula las dimensiones antropológica, axiológica, epistemológica y pedagógica y, por último, la época clásica griega se constituye en un momento histórico importante para la indagación de los orígenes del educador, al ponderar sobre lo mítico religioso, a la razón como componente de la formación humana y, principalmente, de los educadores, en contraste con la antigua tradición.

El análisis de la formación clásica del educador, se realiza desde las dimensiones ya señaladas las cuales permiten significar dicha formación. Para analizar las dimensiones señaladas, se ha dividido este apartado en tres secciones, la primera expone la propuesta formativa de Sócrates, la segunda refiere los planteamientos platónicos y, por último, se presenta la propuesta aristotélica.

Dimensión antropológica en el pensamiento socrático

El pensamiento de Sócrates inicia la construcción clásica del educador ⁽⁴¹⁾, desde la dimensión antropológica de los sofistas, en Atenas hacia la mitad del siglo V a.C., para quienes la cultura, en tanto ejercicio del exterior, es la esencia del ser. Sócrates advierte un sentido ontológico en el mundo interior del hombre, a partir del concepto délfico *épiméleia/ cura sui*, esto es, “conócete a ti mismo”. Desde esta dimensión, Sócrates no niega el sentido antropológico sofístico, éste es importante porque el conocerse implica conocer, relacionarse y enfrentar el mundo exterior, no obstante la *épiméleia / cura sui* se complementa con la *épiméleia heautou* que significa “ocúpate de ti mismo” ⁽⁴²⁾, cuyo significado determina la atención, la mirada y la preocupación por uno mismo, es decir, se advierte un desplazamiento del exterior al interior, donde se inicia una propuesta de vigilancia epistemológica del pensamiento.

Conocimiento y cuidado de uno mismo es el inicio de una formación clásica, entendida como una actitud, un modo de relacionarse con uno mismo, con los otros y con el mundo, para que el educador enfrente su ignorancia, sus vacíos y sus llagas, con la intención de desear formarse; la formación clásica del educador coloca en el centro de discusión la atención o mirada que vigila nuestros pensamientos y los cuestiona a cada momento, porque ésta es la esencia del hombre transformado. Conocerse y cuidarse es un *corpus* “[...] que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión” ⁽⁴³⁾ para surcar por las rutas del pasado y comenzar a hacerse cargo de sí mismo.

La ocupación y el cuidado en Sócrates son “[...] la ciencia y la moralidad” ⁽⁴⁴⁾, esto es, el ejercicio ontológico de sustentar a la razón y a la virtud ⁽⁴⁵⁾, como baluartes en la profesión de la enseñanza, es decir, la razón permite la construcción conceptual del mundo, del educador y por consecuencia, del ciudadano griego. Por otra parte, la virtud es guiada por la razón para vivir una vida buena y perfecta, la cual conduce al camino de la *eudaimonía* -felicidad-, como fin último en el hombre. De esta manera, el cuidado espiritual y racional del alma es la tarea que el educador asume desde la perspectiva socrática.

La discusión racional de la época giraba en torno a los problemas del hombre y la preocupación central era determinar, ¿cuál es la mejor formación para gobernar y educar?; los miembros de la *polis* discutían la educación de la aristocracia ateniense en términos de elección, ante la propuesta tradicional, la propuesta sofística ⁽⁴⁶⁾ o la propuesta socrática; Sócrates afirma, desde su perspectiva, que para gobernar y educar era necesario formarse desde un intelectualismo moral ⁽⁴⁷⁾, viviendo racionalmente una vida buena, como práctica y razonamiento, porque en el hombre existe una propensión para hacer el bien, para Sócrates pensar es una forma de vida y permite descubrir las ignorancias que imposibilitan el descubrimiento, en cada hombre, de sus virtudes, apreciadas como herramientas del pensamiento, para transitar por el camino de la felicidad, el cual no es más que la conquista de la virtud del saberse.

Dimensión axiológica en el pensamiento de Sócrates

De esta manera, la dimensión antropológica se enlaza con la dimensión axiológica. Para Sócrates los valores se transforman en virtudes que el hombre de bien se esfuerza por conquistar, desde su interior, con el fin de, posteriormente ejercerlas con sus iguales y así construir y gobernar la *polis*, para ello, Sócrates recorría la ciudad preguntando a la juventud y a la nobleza aristocrática ateniense, ¿te ocupas de ti mismo?, y al no encontrar respuesta, advierte un olvido del interior; Sócrates asume la misión de indagar, como médico espiritual, en el interior del hombre, con la finalidad de ayudar a parir la sabiduría que le permita preocuparse, ocuparse y cuidarse a sí mismo.

Desde la propuesta axiológica del Sócrates platónico el bien, la belleza, la justicia y la verdad, en tanto virtudes interiores, permiten al hombre racional descubrirse a sí mismo, para distinguirse como un ser racional y, por consecuencia, como un ciudadano digno para la *polis*; desde la perspectiva de Sócrates, el ejercicio público de los valores supremos necesariamente surge a partir del cuidado que cada miembro de la *polis* posea, siendo para Sócrates un privilegio y una obligación política. El educador virtuoso, en Sócrates, surge cuando éste ha accedido a un conocimiento profundo de sí mismo y logra discutir públicamente su ser interior, que no es otra cosa que la conquista de la sabiduría y la principal virtud humana.

Dimensión epistemológica en el pensamiento de Sócrates

La dimensión epistemológica en la propuesta formativa de Sócrates, signa indiscutiblemente las dimensiones ontológica y axiológica, porque a partir del reconocimiento del interior del hombre se construye la vida virtuosa, sólo a través de la razón y del conocimiento. La dimensión epistemológica, advertida en Sócrates, busca incansablemente penetrar en la esencia de las cosas, de sus

causas y de su devenir, con esta intención, Sócrates diseña un método específico donde la búsqueda del conocimiento se encuentra en el reconocimiento de la ignorancia. El educador tendrá que transformarse o convertirse en un ser sensible que permita no tan sólo el reconocimiento de su ignorancia, sino que se proponga realizar sobre sí mismo y, como ocupación del hombre, un trabajo racional pleno de voluntad.

Es importante considerar que, para Sócrates, la virtud de la prudencia ⁽⁴⁸⁾ sostiene a la dimensión epistemológica de la formación o transformación del ser interior, debido a que esta virtud constituye una forma sistemática del conocimiento de sí mismo. Se advierte que la dimensión epistemológica no refiere un conocimiento exterior, en tanto saber especializado como el del político, del músico, del retórico, del poeta, del artesano, más bien el saber gira en torno a un saber de sí mismo, por tal motivo, cuando Sócrates pregunta por el saber del médico, del artesano, del pintor, éstos tan sólo dan cuenta de un conocimiento superficial que les impide visionar el mundo interior, el cual es el conocimiento verdadero, porque a partir de la pregunta, ¿quién soy?, se inicia un recorrido racional dimensionado por un sentido ontológico y axiológico, para ocuparse y construir-se conquistando la dimensión epistemológica.

Para Sócrates, el conocimiento verdadero es el camino que conduce a la sabiduría, el conocimiento y cuidado de sí, constituyen una actividad política, la cual no se refiere a la búsqueda del éxito político, sino aquella actividad que insiste en el estudio riguroso conceptual, y permite al educador, no tan sólo gobernar a la *polis*, sino gobernarse a sí mismo; Sócrates advierte que no todos los hombres pueden constituirse como educadores, porque para ello se requiere de la conquista de conceptos, así como de una distinción de entre la multitud.

La dimensión epistemológica que se ejerce al pensar en uno mismo, devela la ignorancia del ser, siendo el principal valor admirado y cultivado en Sócrates, por lo que critica duramente a los seguidores de los sofistas y a los mismos

fundadores de la sofística, por su aire pretencioso e intelectualista que malversa la verdad y los ideales propuestos por el bien supremo.

Sócrates aporta a la formación del educador, el cultivo de conceptos como parte de la formación del hombre mismo, donde el concepto no se reduce a los saberes de la ciencia natural, sino que se abren a los de tipo moral; con esto el educador tendría que extraer de su interior argumentos consistentes para debatir en público

El conocimiento verdadero genera en el hombre y en el educador atrevido, que desea penetrar en su interior, duda, inquietud, crisis, dolor, placer, fascinación, embrujo; las palabras de Menón, ilustran el impacto que provoca el conocimiento verdadero: “[...] he oído decir, Sócrates, antes de conversar contigo, que tú no sabías más que dudar y sumir a los demás en la duda, y veo ahora que fascinas mi espíritu con tus hechizos, tus maleficios y tus encantamientos; de manera que estoy lleno de dudas [...] me parece que imitas perfectamente por la figura y en todo, a ese corpulento torpedo marino que causa adormecimiento a todos los que se le aproximan y tocan” ⁽⁴⁹⁾ pero la conquista de este conocimiento no es la asimilación de diversos saberes propios del arte, de la ciencia o de un oficio, el conocimiento verdadero surge a partir de la preocupación, ocupación y del cuidado de sí. He aquí el gran aporte a la formación del educador.

Dimensión pedagógica en el pensamiento de Sócrates

En relación con la dimensión pedagógica, ésta adquiere un matiz especial en la propuesta socrática, el cuidado de sí mismo es un cuidado permanente, detallado y principalmente crítico, para ello, Sócrates diseña formas específicas utilizadas por sus seguidores, quienes se constituyeron como educadores de la *polis*; dichas formas pretendían, lograr un conocimiento de sí mismo y el cultivo de la universalidad del conocimiento. Estas fueron expuestas por Sócrates en la plaza

pública, en el campo de batalla o en las casas de contratación, por citar algunos espacios.

Las primeras formas pedagógicas utilizadas por este pensador, y que le permitían conocerse, eran el retiro y la concentración: “Sócrates entraba en trances extáticos” ⁽⁵⁰⁾. Sócrates pasaba horas, inmóvil, encerrado en sus pensamientos, alejada del mundo exterior, tal como Alcibíades lo expresa “una mañana vimos que estaba de pie, meditando sobre alguna cosa. No encontrando lo que buscaba, no se movió del sitio y continuó reflexionando en la misma actitud. Era ya medio día, y mis soldados lo observaban, y se decían los unos a los otros que Sócrates estaba extasiado desde la mañana. En fin, contra la tarde, los soldados jonios, después de haber comido, llevaron sus casas de campaña [...] para dormir al fresco [...] y observar al mismo tiempo si pasaría la noche en la misma actitud [...] continuó en pie hasta la salida del sol. Entonces dirigió a este astro su oración y se retiró” ⁽⁵¹⁾. Esta práctica pedagógica, de concentración y ensimismamiento, obliga al educador a gobernar su pensamiento y, sobre todo, a indagar en el conocimiento de sí; dicha práctica tiene sus orígenes en las culturas orientales que pasó a Grecia mediante el orfismo ⁽⁵²⁾.

Otra forma pedagógica, utilizada por Sócrates, fue la *mayéutica*, como método en el que se ejercía como “partero espiritual o del alma”, es el diálogo en tanto esencia del alma, el cual emerge a través de la ironía, donde se refutaba la palabra o argumento que sostenía el contrincante, para llegar al momento en el que se extraen, mediante preguntas, los conocimientos que se encuentran en el interior del pensamiento del hombre.

El diálogo socrático, en griego *diálogos* -de la palabra *dialegesthai*: conversar-, como práctica formativa del educador, procuraba la agilidad del intelecto, pues era entendido como el arte de conversación o discusión, arte practicado por los sofistas, cuyo origen el mismo Sócrates lo atribuye a Zenón de Elea. A partir del diálogo y de su método mayéutico, Sócrates extrae las ideas, universalmente

válidas ⁽⁵³⁾, que subyacen en la memoria de aquel con quien dialoga. Para ello, Sócrates le pide a su interlocutor que reflexione en un hecho práctico o en un caso concreto experimentado por él, con la intención de descubrir ideas generales y arribar al concepto del hecho o caso, lo cual no era otra cosa que la discusión de las virtudes, las cuales hacen bueno al hombre.

La ironía socrática “[...] era nada más y nada menos que lo que nosotros llamamos un sentido del humor que permite ver las cosas en sus justas proporciones” ⁽⁵⁴⁾, a través de la *mayeútica* –*maieutiké*, arte de la partera- el educador se formaba intelectualmente en el conocimiento y cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo para trascender. La ironía socrática, vincula la ignorancia y la memoria para llegar a la heurística –*heuristické*, arte de descubrir- mediante la intervención del “otro”, a través de la interrogación; la pregunta es, en Sócrates, la forma pedagógica de advertir la ignorancia, por ello, adquiere importancia el mediador y el protagonista, que no es otra cosa que la propia filosofía, esto es, es el filósofo quien ejerce, a través de la mayeútica, para ayudar al hombre a descubrir la verdad.

El educador, como mediador, tiene que constituirse como filósofo quien embellece el alma, esta mediación o enseñanza no se parece a la actividad ejercida por el gramatista, el citarista o los padotribas, por citar algunos *didaskalos* –maestros-. Sócrates asemeja a la enseñanza del filósofo como el hacer del horticultor o del médico, el fin último de la filosofía es, para Sócrates, la educación moral del hombre y como la virtud emana del saber, ésta puede ser enseñada, pero no al estilo de los sofistas, es decir, del exterior al interior, su propuesta consiste en provocarla desde el interior, donde se encuentra embrionariamente, y para que esto sea posible, es necesario el reconocimiento del estado de ignorancia en el que se encuentra el interlocutor.

La dimensión pedagógica desde la perspectiva socrática, señala una forma pedagógica sumamente interesante para la enseñanza no de un saber

enciclopédico sino del saber de uno mismo. El primer paso en los diálogos que Sócrates sostiene con hombres ilustres y sabios es evidenciar, a través de preguntas penetrantes, la ignorancia; esta acción provoca una sensación a la manera de un “torpedo” que coloca al interlocutor en un estado sensible donde reconoce su ignorancia. El siguiente paso consiste en reelaborar, mediante el uso de la dialéctica, los conceptos generales para llegar al conocimiento de la verdad. Por lo tanto, la perspectiva socrática permitió reelaborar una tradición contemplativa y mítica de las culturas de oriente y occidente, con una visión ilustrada antropológica sofística para proponer una mirada axiológica, ontológica, epistemológica y pedagógica propia de su pensamiento crítico e irónico. Desde esta perspectiva, el educador es quien corrige el “juicio moral” de la juventud, a través de la ironía y del diálogo.

Continuando con el análisis de la construcción clásica del educador, se expone el pensamiento platónico, el cual se inscribe en una época donde la educación del ciudadano griego era de suma importancia entre los aristócratas y nobles atenienses, hecho sucedido aproximadamente en los primeros años del siglo IV a.C.; la educación del cuerpo –gimnasia- y del alma –música- mantenían un perfecto equilibrio y los tipos de enseñanza obedecían a las diversas tendencias educativas de la época de Platón, los tres tipos de formación característicos de dicha época era una formación enciclopédica para el técnico, una formación general para el político y una formación ética para el buen ciudadano ⁽⁵⁵⁾. Sócrates, maestro de Platón, al igual que los sofistas, aporta a dicho pensador, aspectos que le permiten la elaboración conceptual de la educación y formación de educadores.

Las situaciones económicas, políticas, sociales, culturales, entre otras, por las que el estado griego atravesaba, exigían a los educadores la formación del buen ciudadano para dirigir la *polis* desde un amplio y elevado nivel educativo. Por tal motivo, la educación en la época de Platón, atendía más que a la erudición, a un sentido moral, el cual, desde una amplia concepción de la época, mantiene viva la

tradición porque, para Platón, ésta es perenne al sostenerse argumentativamente con el paso de los años. Platón aporta a la formación clásica del educador un sentido de la tradición, donde los poetas y los grandes pensadores conforman la historicidad del propio educador, por lo que las enseñanzas y formas pedagógicas que empleaban para formar a otros educadores, se nutrían con las aportaciones del pasado y se recreaban con las propias de los tiempos de la Grecia clásica.

Dimensión antropológica en el platonismo

El Sumo Bien se constituye en la propia naturaleza y esencia humana, es decir, el bien es el concepto ontológico de la propuesta formativa platónica, porque el hombre siempre busca hacerlo, el sumo bien es la unidad humana constituida por la sabiduría (*frónesis*) y el placer (*édoné*). La finalidad del hombre es la comprensión y el ejercicio del bien para el desarrollo de la comunidad y, por consecuencia, del desarrollo pleno de su persona, este es el arte de la política donde el político es a su vez el filósofo, quien se constituye como guardián y educador, quien cuida el alma para convertirla en virtuosa, esto es, justa y buena.

Es importante señalar, en esta dimensión, que el desarrollo ontológico se va perfilando desde la época antigua en oriente y occidente, donde el ser se construía a partir de un sentido mítico, hasta las aportaciones de los sofistas y Sócrates, las cuales son recreadas por Platón inaugurando una discusión racional en torno al ser; desde esta perspectiva, el ideal, en tanto expresión mítica del ser, es reflexionado y ofrece discusiones importantes que descubren su esencia: la naturaleza del ser es un constructo de pensamiento que vincula la *episteme* y la ignorancia *-agnoia-*, esta última es la naturaleza del no ser; Platón discursa respecto a la dialéctica y al movimiento, como características importantes que permiten la comprensión esencial del ser.

Ante lo anterior, el educador es aquel quien ha comprendido que su ser es dialéctico y es movimiento, lo que permite la transformación de político a filósofo, con la finalidad de que logre un pleno desarrollo personal y comunal, de hecho, éste es el principal propósito de la educación, construir la ciudad ideal a partir de una medicina política, así como de la especificidad de la actividad de cada miembro de la *polis*. El filósofo es, un educador, quien ayuda a los hombres a trascender y desarrollarse plenamente, a través de una acción dialéctica y unitaria, esta última como característica humana.

Dimensión axiológica en el platonismo

La propuesta platónica, permite construir los orígenes de la formación de los educadores, ésta se discute desde una dimensión axiológica, para la cual Platón propone una teoría de valores, donde los principales se inscriben a partir de la idea del Sumo Bien: lo bello, lo bueno, lo justo y lo santo son valores necesarios para la actuación del ciudadano de la *polis* tanto de forma personal, como social, a favor del pleno desarrollo del estado griego, porque para Platón el hombre no puede vivir sólo, busca la convivencia con “otros”.

La moralidad, desde la propuesta de Platón, tendría que regenerarse a partir de ser considerada como “[...] una ciencia [...] (fundada) en unos principios, en el conocimiento de un ideal y de las razones supremas de la acción [...] este conocimiento es el saber más alto, la cumbre de la educación general, de la *paideia*”⁽⁵⁶⁾, luego entonces, para Platón la educación del hombre griego posee una tendencia ética donde el conocimiento del bien supremo implica, necesariamente, la aplicación cotidiana de los valores, en tanto actividad inherente al hombre.

La virtud⁽⁵⁷⁾, para Platón, posee la misma connotación que para su maestro Sócrates: es la esencia fundamental de la conciencia, porque ésta es

conocimiento. Es importante advertir que, en la propuesta formativa de Platón, existe una vinculación entre las dimensiones axiológica, ontológica y epistemológica porque la virtud es conciencia y conocimiento. Ante ello, Platón argumenta, en boca de Sócrates, la unidad de la virtud-sabiduría. Para Platón las virtudes que cimientan la República son la justicia, la fortaleza, la templanza y la prudencia o sabiduría, las cuales, se resumen en una sola: el bien; y son precisamente los dirigentes quienes tienen que poseerlo, en sumo grado. El bien es la supremacía que permite reflexionar sobre la actuación del hombre en este mundo.

Para Platón, el cultivo de la voluntad, como valor imprescindible en el desarrollo del espíritu, es necesario, al tornarse en actividad del hombre racional determinada por el juicio y la representación de las aspiraciones que el propio hombre va construyendo, desde un deseo natural de hacer el bien. Ante ello, la principal aportación que el platonismo lega a la formación del educador es la necesidad ética de conformar valores argumentados, pensados y actuados, desde la razón y el juicio, para perfilar su dimensión axiológica.

Dimensión epistemológica en el platonismo

En referencia con la dimensión epistemológica, desde el pensamiento de Platón, se descubren, para este análisis, aportaciones importantes como fundamentos de la formación de educadores. Para Platón, las ideas constituyen el argumento que permite al hombre conocer la forma y esencia de los objetos del conocimiento, los cuales existen en el mundo ideal, caracterizado por principios morales absolutos.

El mundo ideal queda fuera del mundo sensible y sólo es identificable para el mundo de la mente, para el “ojo del espíritu”, en un tiempo y espacio pertenecientes a las entidades matemáticas, las cuales resumen en un solo saber la magnitud del conocimiento; es la idea suprema del bien, para Platón, es “hijo del

sol”, pues otorga la capacidad de ver las cosas y de aprender, es el que genera el conocimiento y el desarrollo de la sabiduría en el hombre y en el educador, quien se constituye también como guardián de la ciudad.

Es por ello que, desde la teoría de las ideas expuesta por Platón, se advierte que la formación epistémica de los educadores, es decir de los filósofos, se sustentaba en el estudio profundo de las matemáticas, al ser una ciencia cuyos principios no tan sólo poseen aplicaciones técnicas, sino que permiten “[...] conducir al espíritu a que tenga conciencia de sí mismo, de su ideal y de los valores más altos [...] es el más fructuoso ejercicio para la formación del espíritu filosófico [...] con fines pedagógicos” ⁽⁵⁸⁾.

La teoría de las ideas se encuentra vinculada con la teoría de la reminiscencia, cuya prueba demuestra la inmortalidad del alma, es decir, de la preexistencia del alma y su reencarnación en el cuerpo mortal. Desde este enfoque, la construcción antropológica se enlaza con una visión epistemológica y surge una teoría del conocimiento que, para Platón, se inicia desde la sensación hasta lograr la intelección, acerca de aquello que permite discursar con conceptos al mundo y al hombre. En la propuesta platónica, la enseñanza y la formación del educador adquieren un *corpus* teórico perfilado por lo epistemológico, donde el cultivo de la razón, como esencia del ser en movimiento y constante cambio, sería la preocupación y ocupación del educador, quien se dedica a cultivar lo bueno. Si para Protágoras el hombre es la medida de todas las cosas, para Platón lo bueno, el *agathón*- es la medida de todas las cosas, porque es el valor sumo que otorga a todos los objetos su relativa dignidad, el último fin, el *telos* que puede explicar toda aspiración. Es plenitud de todo ser, sabiduría y fuerza infinita ⁽⁵⁹⁾. Los educadores tendrían, desde esta perspectiva, que cultivar su ser a través de la razón, del espíritu que posee la característica de mirar la esencia y la forma a través del “ojo del alma”.

Dimensión pedagógica en el platonismo

La dimensión pedagógica, durante la época de Platón, adquiere en Grecia una importancia trascendental, dado el contexto sociocultural, económico y político de la época, por lo que la propuesta platónica permite, al educador griego, iniciar una actividad intelectual basada en conceptos para conquistar el mundo de las ideas; lo anterior sólo se logra mediante un esfuerzo del alma traducido en dolor, el cual es propiciado en la relación pedagógica que el discípulo sostiene con su maestro. Es importante advertir que, para Platón, la relación pedagógica es una rememoración a la iniciación antigua, dado que el educador clásico, en contraposición con los sofistas, no buscaba clientela, ni tampoco solicitaba retribución por sus enseñanzas; el maestro-iniciador “[...] sólo desea discípulos escogidos [...] el artesano que ama su oficio escoge a sus compañeros aprendices, y los hace amigos suyos. En contraste con la enseñanza sofística, la educación platónica conserva el carácter de una iniciación” ⁽⁶⁰⁾; Joseph Moreau comenta que la secta pitagórica, a la que perteneció Platón, realizaba una formación científica y filosófica, a través de la iniciación.

Otro aspecto importante de la dimensión pedagógica la cual se constituye como tradición, es el ejercicio formativo del educador, opuesto al de los sofistas, ya que para Platón el educador “[...] no se dirige a los que buscan el saber con un propósito de lucro, sino sólo a aquellos que están animados por ese celo, que se llama filosofía, el amor a la sabiduría y a la verdad” ⁽⁶¹⁾. El educador o filósofo logra penetrar en el mundo de las ideas, a través de la obra del pensamiento, actividad que se constituye en el principal objetivo en el ejercicio del oficio del educador: “(...) adquirir (y enseñar a adquirirlo) el saber no es meter en uno mismo algo extraño; es adquirir clara conciencia de un tesoro latente, desarrollar un saber implícito. Aprender no es otra cosa que volver a acordarse” ⁽⁶²⁾, ya se había enunciado anteriormente, el saber supremo era el de la *mégiston mathêma*.

El educador-filósofo, o guardián de la ciudad ideal, fortalece el “ojo del alma”, a partir de una edad tierna, iniciando su proceso de desarrollo no a partir de la escuela, sino desde su edad más tierna cultivando la belleza, la armonía los sentimientos y la amistad. Platón propone el cuidado del alma infantil, como si se tratase de un organismo vivo, donde se disciplinen tanto las potencias racionales, como las irracionales para cultivar el amor de lo bello, desde los tres a los seis años, en el hogar, mediante un desarrollo corporal, para que de los siete a los trece años se introduzca una formación intelectual; la educación musical –que comprende poesía, canto coral y orquéstica- y literaria –abarca la gramática y aritmética- iniciaba a partir de los 13 hasta los 16 años; el siguiente grado, propuesto por Platón, va de los 17 a los 20 años, donde una formación militar, musical y gimnástica sería la que permitiera la adquisición de resistencia y salud en la juventud. Hasta aquí abarca el proyecto educativo general de Platón, los siguientes grados educativos son específicamente para quienes han sobresalido y formarán parte de la clase dirigente; para ellos su formación inicia de los 21 a los 30 años fundamentando sus aprendizajes en lo científico, la *tría mathémata*: aritmética, geometría y astronomía y en lo musical: armonía. De los 31 a los 35 años la formación filosófica, dialéctica y matemática guiarán a los futuros dirigentes a cultivar la idea del sumo bien, para que a los 36 años se ejerza como magistrado de la ciudad.

En *La República* y en *Las Leyes* se bosqueja la intención educativa platónica, la cual hace uso de la observación para advertir en cada niño sus talentos, preferencias y naturaleza, a fin de orientarlos en la elección de estudios, con el propósito de que su desarrollo para sí y para la sociedad sea óptimo.

Las formas pedagógicas, empleadas por Platón, fueron el diálogo y la mayéutica como herencias de su maestro. En cada uno de los diálogos se advierte una organización dialéctica en su escritura, oponiendo un argumento contrario que permite sustentar las tesis de Sócrates. Estas formas dialogadas, para escudriñar las enseñanzas de su maestro, le permitieron a Platón conformar su propio mundo de ideas. Entre ellas, la idea de la enseñanza adquiere un matiz peculiar en la

pedagogía platónica, la enseñanza no es la actividad pasiva de los hombres, quienes a través del escuchar se transforman en virtuosos, para Platón, educar, es provocar la búsqueda del recordar; he aquí el mito de la reminiscencia que expone un previo conocimiento en otra vida y que al vivir la presente se aprende recordando. Este discurso se encuentra emparentado con creencias pitagóricas de la transmigración y la inmortalidad del alma ⁽⁶³⁾.

Las aportaciones pedagógicas de la cultura clásica griega, acerca de la disciplina, de lo racional e irracional, de la orientación antropológica y axiológica, así como de los fines educativos, permiten al educador restaurar las dimensiones de una formación clásica, con la intención de mirar aquello que se ha ignorado y olvidado para, de esta manera, emprender la búsqueda y el cultivo de la esencia formativa que es la formación emotiva, sensible y racional del carácter que hace al educador, bello y fuerte.

La educación propuesta por Platón se realizó en la Academia. La Academia, fundada en el gimnasio del héroe Academo, fue el lugar donde la propuesta iniciática platónica tuvo lugar. La Academia, comenta Abbagnano, se organizó a la manera de asociación religiosa que caracterizaba a las sectas pitagóricas. En este lugar se observa ya una sistematización pública de la enseñanza y, por consiguiente, de la formación de educadores. La primera Academia, desde su creación hasta la muerte de Platón, tenía como finalidad exponer la doctrina del maestro fundador ⁽⁶⁴⁾.

El educador, desde la propuesta platónica, advierte una unidad que armoniza el carácter a través de una educación musical, una educación corporal, una educación científica y dialéctica, esto es, promover todas las facultades y requerimientos de la naturaleza humana y del espíritu, el cual se mantiene vivo solamente por el acto educativo que lo alerta y fortalece hasta convertirlo en un filósofo y, como consecuencia, en un educador.

Para cerrar la discusión formativa del pensamiento clásico se ha de considerar el pensamiento de Aristóteles, quien reelabora la propuesta educativa de Platón. A continuación, se presenta dimensionándola desde los ejes de discusión que permiten analizar la formación del educador.

Dimensión antropológica en el aristotelismo

Las aportaciones de Aristóteles en el campo ontológico permiten comprender la esencia del ser a partir categorías importantes como lo son el cambio, el movimiento y la pluralidad, orientadas desde una visión dual, Aristóteles sostiene que el ser corpóreo es la materia que estabiliza al ser y la forma, que permite el cambio o transformación, es decir, el cuerpo tiene una forma en su materia y le es inherente el cambio que consiste en recibir una nueva forma de la que estaba privado. El cuerpo es, por lo tanto, materia, forma y privación. Desde este referente, Aristóteles coloca las bases de lo que posteriormente conoceremos como teoría de la formación, donde el ser es cambio y pluralidad, es movimiento porque el ser es potencia, es decir, materia que se transforma en acto por virtud de un agente, es decir, sustancias o accidentes que son diez categorías o predicamentos del ser: sustancia, cantidad, cualidad, relación, acción, pasión, lugar, tiempo, situación y hábito que actúa persiguiendo una finalidad (causa final).

El educador es el legislador de la *polis*, cuyo cuerpo y alma, sensación e intelección, lo presentan como un ser animado y racional, ente que posee tres características: unicidad, verdad y bien, para su desarrollo pleno en la *polis*, porque en ella el hombre y el legislador- educador se ejercen políticamente para su engrandecimiento.

Dimensión axiológica en el aristotelismo

Desde la dimensión axiológica presentada por Aristóteles, se señala que el fin del hombre es la felicidad del Estado mismo, porque el individuo se desarrolla con plenitud en el seno de una sociedad política, la cual se logra a partir de la contemplación de la verdad centrada en el ocio y en el tiempo libre, el hombre vive en sociedad ejerciendo el trabajo que le es propio. Ocio y trabajo se constituyen, para Aristóteles, en la forma de vida en la *polis*, ocio que es la base misma “del placer, de la felicidad y de la vida dichosa” para la contemplación y racionalización del conocimiento y trabajo, porque el educador-legislador se preocuparía y ocuparía de los asuntos que le competen en el ejercicio político de la *polis*.

Para el ejercicio político en la *polis*, por parte de quien legisla y enseña, es necesario que, tanto su vida particular como su vida pública, sea una vida virtuosa, dotada de recursos para realizar acciones virtuosas, porque para Aristóteles la vida virtuosa es acto, ejercicio pleno de la razón adornada con virtudes que permitan que quien legisla y enseña lo realice propiamente.

Las virtudes (*areté*) han de poseerse para preservar y establecer el gobierno democrático y la mejor promoción del bien común. Para los antiguos griegos, el obrar humano era producto de la voluntad divina *–physis–*, y la *areté* colocaba su valor supremo en la valentía; desde Sócrates hasta el perfeccionamiento de las virtudes por Aristóteles, se advierte una construcción humana en torno a la *areté*, ya que ésta no es heredada, ni otorgada por cuestión de sangre, es el arte humano que conquista, mediante la razón, interrelaciones de amistad. El educador, desde la mirada aristotélica, es el hombre que conquista cualidades éticas, estéticas, morales, intelectuales, físicas y espirituales para ofrecerse a los otros, desde un sentido amistoso, en constante diálogo; el educador es quien debe provocar en el otro el deseo de la perfección, que es la bondad y la belleza: la *kakalogatía*.

El hombre que posee *areté*, en Aristóteles, es aquel ciudadano inteligente y animoso guiado por el legislador-educador, quien cultiva valores dignos de un hombre libre. La amistad y la vida política requieren virtudes: arte, prudencia (*phrónesis* o *sophrosine* o *enphrosine*) que es tanto la elección de lo éticamente deseable, como el prudente descubrimiento de lo que es bueno para el hombre, así como *sophia* en tanto sabiduría para dirigirse permanentemente; inteligencia, ciencia y sabiduría –virtudes especulativas-, templanza, fortaleza, liberalidad y justicia –virtudes prácticas o morales-. El educador, que desee ejercerse como tal, habrá de considerar para su formación los principios aristotélicos del *nous*, que son la síntesis de sus virtudes, ya que el ojo del espíritu se nutre de la prudencia, virtud intelectual que permite emerger a la inteligencia y al carácter.

La dimensión axiológica, desde la perspectiva aristotélica, es el ejercicio de la ciencia política que forma al hombre virtuoso, al permitir una vida en sociedad, para alcanzar la felicidad que es el fin de nuestras aspiraciones y acciones.

Dimensión epistemológica en el aristotelismo

El educador-legislador, para Aristóteles, tiene que construir racionalmente el conocimiento, porque a diferencia de su maestro Platón, el conocimiento es resultado del aprendizaje. El proceso de aprendizaje consiste en que el ser puede ser conocido partiendo del conocimiento sensible y pasando al intelectual por la abstracción; para llegar al discurso racional. El instrumento que ayuda a este proceso es la lógica porque define, clasifica, juzga y argumenta la virtud. Al considerar que las cosas y los seres corpóreos poseen forma –acto del cuerpo- y materia -aspecto potencial-, permiten que el conocimiento sea posible al poseer forma, es decir, estabilidad.

Las ciencias físicas, permiten el conocimiento del mundo inanimado (astros, piedras), del mundo animado (vegetal y animal), del mundo humano. Para

Aristóteles los educadores-legisladores tienen que poseer el conocimiento físico y de la *psyche* o estudio de la naturaleza y esencia del alma y de sus atributos. El alma es la intelección, el intelecto para Aristóteles es el alma del hombre, el intelecto agente es universal y por encima del individuo, puesto que permite la recepción de la imagen, conceptualización, juicio y raciocinio.

Dimensión pedagógica en el aristotelismo

El aporte pedagógico de Aristóteles, a la formación de los educadores, es su propuesta que sistematiza e integra las dimensiones con fines orientados hacia la formación del hombre y de quien educa al hombre, es decir, el legislador, para sustentar el bien del Estado, a través de una vida política ejercida mediante las virtudes morales y el conocimiento que se adquiere -desde la teoría pedagógica de Aristóteles-, mediante el aprendizaje de lo político y moral.

La propuesta educativa de Aristóteles, expuesta en el libro VII de la *Política*, enlaza tres factores: la naturaleza del hombre (que son las disposiciones y talentos del hombre, las cuales el educador-legislador debe considerar en el acto educativo); el control de los apetitos e impulsos, a través del acto educativo, para incidir en el *ethos*, conquistando, mediante de la voluntad, la sensibilidad, para disponerse éticamente a ejercer el oficio de ser virtuoso. Aristóteles propone una educación que articule conocimientos los cuales permitan el cultivo de la voluntad-adquisición de hábitos, para formar el carácter o *areté* del hombre libre y los conocimientos teóricos, para el cultivo de la inteligencia o cultura del ciudadano griego.

Otro aspecto importante, en la dimensión pedagógica de Aristóteles, se refiere al cómo, al ejercicio de la capacidad de saber, para lograr el entendimiento, es decir, a la perfección de las capacidades intelectivas. La enseñanza no es tan sólo la presentación de los objetos del saber, sino además la ciencia de comunicarlos (capacidades aprehensivas en general) y el arte (aplicación concreta a los casos

particulares), para llegar a la formación del hábito del saber. El hombre debe formarse intelectualmente, con el aprendizaje de las ciencias, y moralmente, a través de las virtudes morales.

El educador, cuyo oficio era legislar y formarse como ciudadano virtuoso, desde los principios de movimiento, cambio y pluralidad. La ciencia y la moral son los conocimientos que el educador de dicha época tendría que conquistar a través de virtudes, principalmente la prudencia, para formar su carácter.

La visión clásica de esta época cimienta las bases de la pedagogía, al nutrir de un sentido filosófico la práctica de la educación, ya que mediante el cultivo de la contemplación, la mayéutica, la heurística y la política, el educador clásico abriría un trabajo intelectual; la idea griega consistía en la formación tanto del cuerpo como del espíritu, esta visión dualista permanece como característica principal del educador clásico. Además, mediante el ejercicio de la mayéutica, el educador advertiría sus ignorancias y se dispondría sensiblemente hacia el saber, anhelando la sabiduría; mediante la heurística el educador encontraría no tan solo el saber, sino se encontraría a sí mismo desde una idea de incompletud e imperfección. A partir del ejercicio político, el educador cultivaría una ciudad democrática, donde la convivencia posibilitaría el desarrollo intelectual del pueblo griego, el espíritu del educador se armonizaba para dedicarse al cultivo de virtudes en el tiempo de los hombres libres.

El educador clásico se caracteriza por consolidar dos tradiciones, ya analizadas en dos momentos coyunturales importantes para la comprensión de la formación de profesores, a saber, la tradición antigua y la sofística. Surge como característica innegable de dicho educador la actividad filosófica, por lo tanto, la figura que en esta época se construye es la del educador filósofo debido, entre otras explicaciones, a la importancia que para los grandes pensadores del mundo clásico griego tendría el alma humana, en tanto razón, y que para lograr su perfección vincularía en su desarrollo el fortalecimiento del cuerpo, a través de la

gimnasia. Los valores y el conocimiento serían dos grandes auxiliares para intervenir en los asuntos políticos del Estado, esto permite comprender la actividad pedagógica del político-legislador, que para desempeñarse como tal tendría que filosofar, porque sólo así comprendería la naturaleza humana y sus múltiples problemáticas; es decir, la filosofía para Sócrates, en particular, es una actividad práctica y virtuosa, es una forma de vida de los hombres libres que desean gobernar Atenas.

La vida política se constituye para el educador clásico, desde la perspectiva de Platón, en una forma de vida práctica donde se ejerce la justicia y desde el pensamiento de Aristóteles es la vía mediante la cual el hombre racional logra construir principios éticos que le dan sentido y que educan sus finalidades, proyectan disposiciones y cualidades para hacerse forma en un mundo humano, no tanto en un mundo ideal platónico.

El educador filósofo hace de la vida, del hombre, de la política, de los valores, de todo, objeto del filosofar y para ello requiere exteriorizar sus reflexiones mediante el diálogo que con Sócrates y Platón se constituye en una forma de renovación de la filosofía, en un ciclo sin fin propio de la actividad pedagógica, es decir, es sólo a través de la reflexión filosófica llevada al diálogo que los hombres aprenden, comunican sus saberes, cuestionan su decir el cual es objeto de debate público en la vida práctica de los ciudadanos atenienses. La herencia más sobresaliente de la época clásica es la virtud del filosofar comunicada a través del diálogo y de la enseñanza sin que niegue las formas antiguas que expresan la estancia del hombre en el mundo, es decir, el mito y la explicación teogónica están presentes en el educador clásico porque permanece la idea cósmica que lo inmortalizaría.

Por otra parte, el educador filósofo clásico contempla y reflexiona el alma y mundo humano con la intención de que la vida de los hombres alcance su máximo potencial a través del conocimiento, la vida filosófica es también la vida práctica una a otra se nutren encontrando en el conocimiento formas de comprender su estancia en el mundo para ello era indispensable, como ya se ha mencionado,

aprender a convivir entre los hombres, enseñar a los hombres a vivir entre ellos es también una tarea del educador clásico.

3.3.1 Tendencia filosófica y sus concepciones

Las concepciones que a continuación se presentan, exponen modesta y brevemente algunos conceptos de la gran envergadura filosófica, pedagógica, política y epistemológica de los pilares clásicos de la educación, a saber, Sócrates, Platón y Aristóteles; cuyos pensamientos son complejos y profundos. Es importante aclarar que no se pretende presentar un análisis comparativo de las concepciones socrática, platónica y aristotélica, sino más bien ofrecer un panorama general de aquello que apuntala la formación del educador.

La concepción filosófica no tan sólo busca y ama el saber, sino que además es una forma de vida, una actitud frente al mundo para comprenderlo e interpretarlo; éste y el hombre se significan a partir del conocimiento filosófico pues al reflexionar incansablemente, al argumentar sus reflexiones y al discursarlas en público, éste toma postura y ejercita su pensamiento; sólo así se conoce, para los clásicos griegos, la naturaleza humana y con ello la verdad.

Con las aportaciones de los sofistas, la concepción filosófica se convierte en los cimientos de la pedagogía al condensar la reflexión del alma humana con el cultivo corporal atendiendo a una finalidad específica; la formación del ciudadano de la Polis, para ello, los educadores -filósofos participarían invaluablemente al hacer partícipes a dichos ciudadanos del amor al saber.

Posterior a los sofistas, Sócrates el filósofo por excelencia, deambula por las plazas, por los gimnasios, por las casas de artistas, de hombres virtuosos y sabios buscando a quien ama el saber y lo aplica a su vida, es este un concepto importante para la pedagogía pues no tan sólo basta con conocer, se hace necesario ejercer la virtud y los educadores -filósofos se encargarían de tal

empresa mediante las formas pedagógicas por excelencia, el diálogo y la pregunta.

La concepción socrática, fue una práctica filosófica y pedagógica de Sócrates: la mayéutica, la ironía y la heurística. La mayéutica es el arte filosófico que Sócrates. La mayéutica es el arte filosófico que Sócrates aporta al educador-filósofo para ayudar, como las comadronas, a parir ideas; el diálogo es el vehículo que mediante la pregunta extrae los conocimientos que el hombre ya ha elaborado a lo largo de su vida. La mayéutica como parte medular en esta concepción, se hacía acompañar de la ironía socrática la cual refería, como ya se indicó en el apartado que analiza los orígenes de los educadores, que no es otra cosa que el sentido del humor, necesario para comprender las cosas desde una visión justa. La concepción socrática hereda a los educadores la idea de ignorancia y búsqueda que le permitirá a estos formarse y ser hábiles, prudentes y astutos, es decir, sabios.

La herencia socrática sistematiza y proyecta el legado cultural, epistémico y pedagógico que los sofistas heredan a los educadores, sin embargo, surge la idea errónea de completud y con ello se niega el ejercicio de la razón que inicia con el reconocimiento doloroso de la ignorancia. La heurística, la mayéutica y la ironía son tres legados conceptuales y pedagógicos que aporta la concepción socrática al profesor contemporáneo quien, a partir de su ejercicio permite a éste abrirse y sensibilizarse para recibir al conocimiento ya que ésta es la única vía para amarlo.

La búsqueda de sí mismo y del saber son herencias de la tendencia socrática, las cuales le permitirán al educador contemporáneo construir significados y sentidos en su práctica, construir dimensiones insospechadas en el ejercicio de la práctica pedagógica.

En la época clásica griega se deriva una concepción en la formación del educador a la cual he denominado ética, ésta se construye a partir de las discusiones con

relación a la valoración de los actos y conductas tanto de los educadores como de quien es enseñado siendo el tema central de diversas confrontaciones entre los sofistas y Sócrates donde los primeros reflexionan desde un sentido relativista de corte “psicológico” la conducta humana y el segundo a partir de la reflexión interior mediada por la fuerza de la razón ⁽⁶⁵⁾.

Los actos de los educadores en la época clásica, se caracterizan por las herencias moral, mítica y mágica religiosa propias de las culturas de oriente y occidente las cuales son cuestionadas por nuevas y diversas concepciones de pensamiento de un sinnúmero de “escuelas filosóficas” las cuales buscaban la explicación del origen y naturaleza del hombre, del mundo y de las cosas; ante ello, las costumbres antiguas se cuestionan a la luz de los nuevos saberes que se construyen en el mundo intelectual griego y son las discusiones de los educadores -filósofos las que dan sentido al replanteamiento axiológico y moral del educador.

Es necesario plantear algunas diferencias con respecto a la concepción moral y la concepción ética. La primera alude a las costumbres ejercidas por los educadores de la época antigua y que apuntaban la obediencia y la obligación sin cuestionamientos ni réplica de las normas y que cada educador se encargaba de realizar y de procurar en sus pupilos. La concepción ética alude a la reflexión y al análisis en el interior del hombre sobre los valores y las costumbres propias de su tiempo y espacio, en esta concepción, el educador determina y decide a partir de la reflexión interior si omite o ejecuta un acto y su virtud pedagógica consiste en orientar el juicio crítico en sus discípulos.

Otra diferencia importante entre ambas concepciones, es el hecho de que en la concepción moral las normas y estatutos de vida son transmitidos socialmente y en forma generacional; por su parte en la concepción ética es el educador quien procura tanto en su interior como en la reflexión de sus pupilos la confrontación y elección de la norma que lo hace ser racional. Esto deriva un cuestionamiento de las normas y obligaciones que sometían a los educadores antiguos, en

contraposición al educador racional quien a partir de su “razón” desarrollaría su propia conciencia y le daría valor no a la norma en si misma sino a lo favorable de incorporar cierta regla o norma a su vida misma.

Desde Sócrates a Aristóteles, la función pedagógica en esta concepción consiste en someter al discípulo a la reflexión y juicio crítico, he aquí la riqueza socrática de la contemplación, de la concentración, de la mayéutica, de la ironía y de la filosofía misma pues si el hombre como ser racional ejercía su reflexión y juicio se embellecería a si mismo y procuraría el bien a los otros, es decir, a la Polis.

Sócrates, hace del ejercicio reflexivo interno y del cuidado de si mismo no tan sólo una virtud sino que además como los principios éticos. Platón insiste en la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza procurarían virtud ética en el hombre y por otra parte, Aristóteles enarbola al hombre racional y político a partir de la idea del bien que genera felicidad en el hombre.

Tanto Sócrates, Platón y Aristóteles aportan a esta concepción una riqueza excepcional al hecho de que es tarea del educador procurar el bien al otro, desde un sentido de conciencia y convicción para llegar a construirse como hombre.

El pensamiento clásico de estos tres autores presenta, desde sus muy particulares formas de concebir el mundo, la vinculación entre el ideal de polis la participación del educador-ciudadano en ella para construirse como una comunidad política donde el sentido ético sea la punta de lanza para la formación del ciudadano desde los principios de la razón.

Referencias del Capítulo 3

- (1) Para Weber, el nacimiento del sacerdocio se diferencia del de los magos; los primeros surgen como funcionarios profesionales de una organización hereditaria y/o individual y graduada en escalas posicionales determinada por reglas quienes “[...] influyen en los “dioses” mediante la adoración, en oposición a los brujos, quienes, gracias a medios mágicos, ejercen una coerción sobre los demonios, los conjuran”, los brujos ejercen una profesión libre en contraste con la de los sacerdotes quienes se encuentran al servicio del pueblo y bajo normas estrictas de actuación determinadas por la tradición santa. La diferencia que marca Weber es la del saber, mientras los magos “[...] la mayoría ilustrados y en ocasiones en alto grado, y los sacerdotes que no siempre se distinguen por su saber”. *Vid:* Max Weber, *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964, pp. 345, 346.
- (2) Weber distingue al profeta como un “[...] portador personal de carisma, cuya misión anuncia una *doctrina religiosa* o un mandato divino”, es quien posee “vocación personal” apoyada en la ley o en la revelación personal. Una derivación del profeta es la relación (estadio de transición aunque nunca definitivo) que Weber establece entre el profeta y el “maestro de moral” social, cuya tarea le impone la renovación o predicación de la antigua sabiduría. El profeta reúne discípulos para moverlos a la imposición de reglas morales, la enseñanza de la magia o del heroísmo. El profeta, en este caso, busca novicios porque él se ejercerá como experto maestro y “a él estará unido en una relación de piedad personal y él cuidará de su formación”. En la gran mayoría de las culturas trabajadas en este apartado, el profeta ejercía como iniciador, como maestro cuya enseñanza y dirección “debe entregarse sin reservas todo individuo perteneciente a la sociedad noble”. Ha de distinguirse del filósofo o reformador, dentro de éstos encontramos a los sofistas y pensadores de la talla de Platón, Sócrates, Confucio, Aristóteles, los cínicos, los pitagóricos, entre otros. Weber considera próximos a los demagogos o políticos como figuras comparativas a los profetas, mas que con el oficio específico y único del “maestro”, ya que no hay empresa religiosa que anunciar. *Ibid.*
- (3) Edward D. Myers, *La educación en la perspectiva de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1966, p. 62.
- (4) *Idem.*
- (5) *Vid:* Edward Schure, *Los grandes iniciados*, México. Editores Mexicanos Unidos, 1975.
- (6) Cfr. *La evolución de la humanidad*. Tomo XI, México, Hispano Americana, 1960. Los *genos* eran aldeas pequeñas que se convierten posteriormente en la *polis*.
- (7) “(...) Néstor, ilustre anciano, (...) era el sabio varón cuyos consejos ya antes habían parecido los mejores” en Homero *La Ilíada*, México, SEP. Colecc. Cien en el Mundo, 1986, p.170.
- (8) *Idem.*
- (9) R. H. Barrow, *Los romanos*, México, Fondo de Cultura Económica. 1950.
- (10) W. Jaeger, *Paidea: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- (11) R. H. Barrow, *Los romanos...*, *Ibid*, p. 18
- (12) *Theoría*, del término griego *theorós*, el cual significa “[...] el que participa en una embajada festiva [...] cuya cualificación y función es la de estar presentes”, esta presencia es histórica y dialéctica al conformar tradiciones formativas y educativas

que fusionan las dimensiones ontológica, axiológica, epistemológica y pedagógica. La Teoría, exige un trabajo formativo de quien participa en la fiesta cuya propuesta social se orienta hacia la emancipación de su propio ser, así como de los demás. Por lo tanto, la teoría es un constructo histórico el cual “[...] no debe pensarse primariamente como un comportamiento subjetivo [...] teoría es verdadera participación, no hacer sino padecer” en Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1996. pp. 169,170.

- (13) E. D. Myers, *La educación en...*, *op. cit.*
- (14) *Idem.*
- (15) W. Jaeger, *Paidea: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983, p. 21
- (16) *Ibid.* p. 146.
- (17) Cuyo origen se remonta al “genos”, familias que pretendían descender de un mismo antepasado divino. los genos eran aldeas pequeñas que se convierten posteriormente, en la polis, “[...] conglomerado de aldeas que aceptan una capital” (surge en el reinado de teseo y atenas se convierte en la polis del ática”. *Ibid.* p.150
- (18) *Ibid.* p. 20
- (19) Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, México, Porrúa, 1986, p. 184 y ss.
- (20) Recordemos que diversos grupos de sabios griegos, conformaron escuelas de pensamiento, la filosofía los ha denominado presocráticos e iniciaron el problema cosmológico del principio que formó al mundo, entre las principales escuelas de pensamiento encontramos a la jónica, a la pitagórica, a la eleática, a los atomistas, entre otros. Sin embargo, la particularidad que distingue a los sofistas de otros pensadores (como los presocráticos, al pedotriba cuya significación etimológica es maestro o guía del niño- que durante el siglo VI era el encargado de los gimnasios públicos, del citarista quien impartía una enseñanza musical, del gramático o también llamado didáscalo quien en el siglo IV enseñaba a leer y escribir. Estos enseñantes impartían una educación privada y colectiva); es el hecho de que ellos revolucionaron el enfoque pedagógico en la educación superior de su época, realizaron un movimiento cultural al ser considerados, “[...] como auténticos profesores itinerantes que iban de ciudad en ciudad [...] tomaban esencialmente el ardimiento en el raciocinio, la libertad mental [...] que les imponía el desarrollo político y social de las polis” en N. Abbagnano, y A. Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, Visalberghi *Historia de la Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984, *op. cit.* p.58. Por lo tanto los sofistas inauguran al profesor como intelectual.
- (21) “¿No está todo el mundo persuadido de que los defectos del cuerpo, lo mismo que sus bellezas, son obras de la naturaleza y de la fortuna?” en: Platón, *Diálogos*, México, Porrúa, 1993. p.115. En las primeras cosmogonías (homérica y hesiódica) la *physis* era la fuerza divina que amenazaba la humana existencia. con Anaximandro triunfa sobre estas fuerzas el intelecto del filósofo quien se plantea como tarea un nuevo problema: del origen de las cosas.
- (22) Hans Scheurl, *Antropología pedagógica*, Barcelona, Herder, 1985, p. 20
- (23) *Idem*
- (24) “[...] el sofista es un mercader de todas las cosas de que se alimenta el alma?, [...] estos mercaderes que van por las ciudades vendiendo su ciencia a los que desean adquirirla, y alaban indiferentemente todo lo que venden”. Cfr. *Diálogos*. Platón. p. 108. Durante el siglo V a.C. la palabra sofistas (*sofistés*) denotaba gran alcance intelectual, sin embargo en el siglo IV a.C. Platón y Aristóteles la usaron en

oposición a la de “filósofo” debido a que ellos consideraban que los sofistas aparentaban habilidad filosófica y argumentación falaz alejada de la verdad. en el siglo de Pericles la vieja generación de sofistas (Protágoras -ofreció una actitud intelectual-, Hippias -representa el ideal del conocimiento enciclopédico y de cultura universal- y Gorgias -expositor de un nuevo estilo de escritura en prosa-) propusieron ante el escepticismo propio de la época una “[...] alegre actitud pragmática hacia la vida y una convicción de que el estudio propio de la humanidad era el hombre mismo” y se considera su arte como una *techné*, es decir, como una “ciencia del hablar”. Cfr. Edward Hussey, *et al*, *Los sofistas y Sócrates*, México, UAM, 1991, p.19. Los sofistas enlazan al hombre con lo político mediado a través de la palabra, su educación consistía en “[...] un entrenamiento para la vida, una pretensión humanística y antidogmática” *Ibid.* p. 21. Dirigida a los futuros gobernantes aristócratas, quienes pagaban un alto precio por sus enseñanzas.

- (25) Entre las materias que cultivan el entendimiento se encuentran la poesía, la música que fortalece el alma y la gramática, la retórica y la dialéctica.
- (26) Si bien es cierto que los sofistas no enseñaban propiamente su oficio, algunos de sus seguidores se dedicaban posteriormente a fungir como educadores, este es el caso de Arquelaos de Mileto, de Protágoras, de Gorgias, de Calicles y de Pródico, entre otros, pese a que cualquier joven noble se avergonzaría de ejercer el oficio de enseñar, los sofistas inauguran una actividad social cuyo objeto era la educación desde diversas perspectivas de pensamiento.
- (27) Platón, *Diálogos*, *op. cit.*, p. 113
- (28) Cuyo significado se relaciona con la imprevisión y la irreflexión. Cfr. *Trabajos y días*. Hesiodo. Edit. Porrúa, México. 1996. Lo anterior, en el sentido de que para los griegos “el nombre y el nombrar desempeñan ciertamente un papel peculiar (en el mito) [...] el nombre cumple su función genuina allí donde aparece como apelación o apóstrofe [...] nombrar es como aludir a lo que se puede narrar. En Hans-Georg, *Mito y...*, *op. cit.*, p. 31.
- (29) Es Prometeo, hijo del titán Japeto y de la oceánide *Climene* (en *Prometeo encadenado*, su madre es Temis). Benefactor de la humanidad y poseedor de una insensata sabiduría quien con su astucia robó al cielo el fuego y se lo dio a los hombres. Para Salomón Reinach, en las mitologías primitivas el águila representa a prometeo: -¿por qué está crucificada esta águila? -es su castigo por haber robado el fuego del cielo, en Salomón Reinach, *Orfeo. Historia general de las religiones*, México, Nacional, 1972, p. 134. Prometeo es el dios quien amó al género humano, <<quien traspasó la norma de la justicia para beneficio de los mortales, enemigo de Zeus por su excesivo amor a los hombres, a quienes les entregó el fuego, las artes y el lenguaje>>. Cuerpo valeroso y digno que soporta todo por amor, cuerpo que quizá expía una culpa con resignación. amor que crea (al hombre) que se arriesga y se com-promete, colocando en el pecho de los mortales una “esperanza ciega” en ellos mismos. Para Protágoras es una divinidad civilizadora al entregarle al hombre el fuego y es, además, el paciente educadores de los hombres al explicarles el orden de las cosas, la ciencia y el lenguaje. Prometeo el “héroe cultural” quien determina el destino de la humanidad: la civilización, respecto a Prometeo comenta Marcuse, “...es el embaucador y (sufriente) rebelde contra los dioses..., crea la cultura al precio del dolor perpetuo”. fatiga y trabajo como maldición del mundo civilizado, productividad y progreso como bendición de los dioses, al ser partícipe del saber (ciencia) y del poder (fuego) de los dioses, el hombre se emparentó con ellos obediente y sumisamente; su deber para con la divinidad es el ofrecimiento de sacrificios, la gratitud y la

imploración del perdón; inventa la danza y el canto para rendirles culto con la única esperanza de que ellos se sientan satisfechos. Por otra parte, mediante el fuego, Prometeo dio a los hombres la *techné*: arte o ciencia humana; combatiendo a la *tyché*, como aquello que escapa a su voluntad y que sólo los dioses dominan. Prometeo robó el secreto de las artes e hizo al hombre inteligente y capaz del progreso, al darles el fuego, los hombres aprendieron la agricultura, la caza, la domesticación de animales, la construcción de viviendas, el trabajo metalúrgico; el conocimiento y señales de las estaciones y de los astros; la ciencia de los números y de las letras, la posibilidad de curarse, el arte de los sueños, de los presagios y signos de los caminos y de las aves; sus costumbres, el odio y el amor. Cfr. Esquilo, *Prometeo encadenado*, Madrid, Gredos, 2008. Esta es la esencia de la *techné* mediante la cual la vida del hombre libraría y dominaría las contingencias de la naturaleza, al proporcionarle todo lo necesario para sobrevivir y progreso.

- (30) E. Hussey, *Los sofistas*, *op. cit.*, pp.13, 18 y 19
- (31) La tragedia y su origen nos remontan, según Federico Nietzsche, a los acontecimientos de Dionisos (quien pluraliza con diversas máscaras (Edipo, Prometeo... etc.) exponiéndose al error, al deseo y al sufrimiento, principalmente ante la muerte y el despojamiento de su libertad. Dionisos experimentó el dolor del martirio al ser despedazado “de la sonrisa de este Dioniso nacieron los dioses y de sus lágrimas, los hombres”, sin embargo el sujeto se reconstruye y se forma mediante la risa y las lágrimas. En la tragedia se juega lo sensible y lo intelectual (Dionisos y Apolo), en ella se forja al hombre: dolor y pasión de aquel quien desafía y se atreve a igualarse a los dioses; soportando la tragedia del eterno castigo. En ella se narran las desgracias y sufrimientos de dioses, semidioses y héroes; al igual que los múltiples valores y la perturbadora fuerza de las pasiones, así como la fragilidad de las virtudes entre los hombres.
- (32) N. Abbagnano, *Historia...*, *op. cit.*, p. 60
- (33) Platón, *Diálogos...*, *op. cit.*, p.114
- (34) H. Scheuerl, *Antropología*, *op. cit.*, pp. 34,35
- (35) Es importante señalar que desde las afirmaciones de Joseph Moreau, la profesión de los sofistas “[...] para muchos, en rigor no lo es, y un joven bien nacido se avergonzaría de ejercerlo a la vez [...] sin embargo hay nobles para quienes dicha profesión es importante y determinaron ejercerla. en Joseph Moreau, *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, p.15.
- (36) Platón, *Diálogos*, *op. cit.*, p.113
- (37) Miguel Ángel Sobrino, *Platón y Aristóteles educadores*, Toluca, México, 1994, p. 16
- (38) Virtuoso en el amplio sentido político cultural, es decir, la virtud del hombre público vincula una concepción tradicional de la *areté* que le confiere al hombre su naturaleza noble con una *areté* basada en la razón y el conocimiento desde la propuesta sofística donde el ejercicio público construyen al ciudadano de la *polis*, el ideal educativo de la época de los sofistas.
- (39) Diversos autores, entre ellos Nicolás Abbagnano y Joseph Moreau hacen notar que los sofistas son los creadores de una educación liberal y las materias propuestas por ellos se consolidan más adelante como las siete “artes liberales” divididas en el trívio (gramática, dialéctica y retórica) y en el cuádrivio (aritmética, geometría, astronomía y música) este tipo de enseñanza permeó las universidades de la época medieval y renacentista. *Vid:* N. Abbagnano, *Historia de...*, p. 62.
- (40) De los argumentos recurridos por los sofistas han de considerarse cuatro clases de ellos. los argumentos didácticos los cuales son aquellos que razonan a partir de

principios apropiados a cada clase de enseñanza y no a partir de las opiniones del que responde” , los argumentos dialécticos son los que apoyándose en opiniones generalmente admitidas razonan con el fin de establecer contradicción” , los argumentos de sondeo o experimentales se basan en opiniones sostenidas por el que responde y que son necesariamente conocidas para el que aspira al conocimiento del tema en el que se ve implicado” y los argumentos contenciosos o erísticos, los cuales razonan o parecen razonar a partir de opiniones que parecen ser generalmente aceptadas, pero que realmente no lo son. *Idem*

- (41) El concepto “educador” es un concepto genealógico el cual se va conformando y contextualizando en espacios y temporalidades. En la construcción clásica se considera como tal a quien ha comprendido el conocimiento del ser interior, a quien ha reconocido el bien supremo y las formas pedagógicas específicas para acceder a él. si bien es cierto que durante la época de madurez de la cultura griega se consideraba maestro a quien enseñaba un arte, un oficio o una ciencia en la construcción clásica; se le denomina <<enseñante>> al filósofo, desde una perspectiva socrática, posteriormente Platón y Aristóteles perfeccionan dicho concepto perfilando el ejercicio de la razón y el gobierno no tan sólo de la polis, sino de sí mismo, a través, de las posturas de pensamiento de estos tres grandes autores clásicos de la formación.
- (42) Michel Foucault, *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta, 1987, p. 33 y ss.
- (43) *Ibid.* p. 35
- (44) Francisco Larroyo, *Historia general de la pedagogía*, México, Porrúa, 1986, p.151
- (45) A diferencia de los sofistas, la virtud socrática es la posesión y el ejercicio público del bien supremo que es la felicidad, es decir, el entendimiento o conocimiento. por el contrario, el vicio es ignorancia porque para Sócrates el conocimiento es virtud humana ya que el hombre por naturaleza es racional, por lo tanto, capaz de construir una ciencia moral que lo conduzca a la felicidad y cuya obligación es la de ejercer la virtud, en tanto, razón del hombre. Abbagnano comenta que para Sócrates las virtudes conforman un todo y ser virtuoso es conocer el bien y la propensión a hacerlo.
- (46) La formación ofrecida por la segunda y tercera generación de los sofistas contraría las enseñanzas de los fundadores, con el paso del tiempo se degeneró el sentido primero de esta propuesta formativa, ya que como comenta Abbagnano y Visalberghi “[...] los sofistas enseñaban el arte de gobernar sólo en el sentido de que enseñaban el arte de lucirse ante las asambleas, cuando no francamente a servirse sin escrúpulos de todos los medios, inclusive la demagogia y la violencia, para llegar al poder” en *Historia de la pedagogía. op. cit* p.64. Ante ello la indignación de Sócrates no se deja esperar pues él se asume como mensajero de los dioses para guiar a los hombres hacia la perfección que en este caso se sustenta a través de la razón y cuyo fin es la felicidad.
- (47) *Idem*
- (48) Ha de considerarse prudente, a aquel hombre que se asume críticamente con respecto a sus pensamientos, formas de vida, de actuación y que a través del ejercicio intelectual se conduce con cautela y seriedad para descubrirse mediante el conocimiento de si mismo.
- (49) Platón, *Diálogos...*, *op. cit.*
- (50) J. Burnet, *Los sofistas...*, *op. cit.* p. 41
- (51) Platón, *Diálogos...*, *op. cit.* p. 384
- (52) Orfeo: Orpheus, el ceñudo. “[...] antiguo dios totémico de la Grecia septentrional, cuya muerte y resurrección constituían los artículos de fe de un culto místico que tuvo extraordinario éxito [...] inspiró a filósofos como Pitágoras y platón que dieron

forma más o menos científica”. El orfismo es una creencia que deviene del totemismo cuya idea posterior refiere la metempsicosis, los griegos consideraban a Orfeo más viejo que Homero “[...] era a sus ojos un héroe civilizador, que había apartado a los tracios de la antropofagia y les había enseñado las artes útiles”. Los órficos practicaban formas específicas de concentración y purificación. *Orfeo. Historia general de las religiones*. Reinach, Salomón. *Op. cit.* p.131. Sin embargo, a pesar de que Sócrates era un hombre interesado en los diversos movimientos religiosos de su tiempo y quien creía firmemente en la inmortalidad del alma, en la vida futura, en la reencarnación y la reminiscencia, utilizando en su discurso mitos escatológicos; criticaba fuertemente a los órficos y a otros grupos acusándolos de desmoralizar al pueblo.

- (53) Para Sócrates el criterio de verdad se resuelve a través de la definición de conceptos generales a lo que se le ha denominado antropologismo general, es decir, es verdadero lo que parece a todos verdadero, de esta manera rechaza el escepticismo y relativismo de Protágoras.
- (54) Para Burnet la ironía (eironeia) es una palabra que denota astucia, como la de los zorros, los críticos de Sócrates le llamaban “tramposo” (eiros). En Burnet, J. *Op. cit.* p. 43.
- (55) Sobrino, Miguel Angel. *Platón y Aristóteles educadores: Análisis comparativo de sus teorías educativas*, Universidad Autónoma del Estado de México, 1994, p. 18.
- (56) Moreau, en Château, Jean, *Los grandes...*, *op. cit.* p. 21
- (57) La virtud, es un concepto histórico con el cual los atenienses desde épocas heroicas denominaban a la “perfección”, en la época de Homero la *areté* significaba valor heroico; para Hesíodo era el trabajo y la justicia; para los sofistas era la excelencia del discurso; para Sócrates la *areté* era el valor para gobernar la ciudad desde el ya citado “conócete a ti mismo” a partir de la perspicacia intelectual, moral y física. para Platón la virtud principal que da significado a la *areté* es la templanza, fortaleza, sabiduría, justicia y piedad.
- (58) Moreau, *Los grandes...*, *op. cit.* p. 23
- (59) F. Larroyo, *Historia ...*, *op. cit.* p.155
- (60) Moreau, *Los grandes...*, *op. cit.* p. 24
- (61) *Idem*
- (62) *Idem*
- (63) N. Abbagnano, *Histori...*, *op. cit.*, p. 75
- (64) La academia fue sostenida por los seguidotes de Platón: Arcesilao, Carnéades, Filón de Larisa, fueron algunos de los continuadores en la academia platónica.
- (65) Cfr. *Orígenes de la formación de profesores. Dimensión antropológica de los sofistas*, pp. 83 y, *Dimensión antropológica en el pensamiento socrático* pp. 99 y ss.

Conclusiones

Hasta aquí, la reconstrucción histórica de la formación de educadores en la época antigua, a continuación, algunos aspectos concluyentes.

El **primer aspecto** refiere el desarrollo de un análisis histórico comprensivo e interpretativo, para el re-conocimiento de dimensiones, tendencias y concepciones en la formación de educadores. El supuesto hipotético proponía la incorporación de un análisis histórico para comprender la situación actual en los procesos de formación de los educadores, para ello, se consideraron dos acciones:

- a) Realizar un recorte de realidad (tempo espacial), con la intención de ubicar el análisis.
- b) Estructurar a la formación a partir de dimensiones que derivan tendencias y generan concepciones

El recorte de realidad (tempo espacial) seleccionado, fue la época antigua y se consideraron tres momentos: iniciático, sofístico y clásico. La selección de dichos momentos, responde a la noción de “concreto-realidad”, desarrollada por De la Garza ⁽¹⁾, quien explica que cualquier objeto de estudio es un *concreto real*, porque surge a partir de nuestras intuiciones y representaciones de la realidad, algunos otros autores sugieren las nociones “de prejuicios, desde la visión de Gadamer, conjeturas, creencias y mitos, desde Popper, y con el derrumbe de obstáculos epistemológicos, a partir de las consideraciones de Bachelard” ⁽²⁾, para convertirse en un *concreto pensado*, a través del ejercicio de la abstracción, que es la reconstrucción teórica del objeto y la explicación del mismo.

Al seleccionar la época antigua, se determina el *concreto real* y al momento de vincular las cuatro dimensiones de la formación (antropológica, axiológica, epistemológica y pedagógica) se transforma en un *concreto pensado*, esta forma metodológica inicial permitió articular tanto lo general-particular como lo genérico-específico. Cabe mencionar, que la metodología del *concreto-abstracto-concreto*

de De la Garza y Toledo, permitió un acercamiento con el pensamiento gadameriano, ya que para el desarrollo metodológico de esta investigación, se requería de “un método disponible, un saber hacer que requiere una particular finura de espíritu” ⁽³⁾, del llamado círculo hermenéutico gadameriano, el cual posibilitó un análisis comprensivo e interpretativo, el cual se explicita a continuación.

Gadamer, en su obra *Verdad y Método I*, expone un círculo que vincula tres momentos, a saber, el *subtilitas intelligendi*, entendido como la comprensión que se vincula con la interpretación, es decir, con el segundo momento, *subtilitas explicandi*. Ambos emergen y se fusionan como “efecto” de conciencia, a través del desentrañamiento de los orígenes implícitos de manera encubierta en la relación histórica, esto es, en la “historia efectual”, el efecto generado es en la conciencia temporal más que en los mismos fenómenos históricos, donde se fusionan horizontes (*continnum*) que entre el pasado, como tradición, y el porvenir, como proyecto, hacen consciente el presente, como vivencia, que oculta el antes-hoy-después y que corresponde a la genealogía, primeramente, como la búsqueda del origen para continuar con la tarea hermenéutica que posibilita orientar los fenómenos históricos hacia una conciencia metódica, es decir, los orígenes se constituyen como el reconocimiento de la tradición, vivencia y proyecto en la formación de educadores para llegar al *subtilitas applicandi*, tercer momento, denominado también aplicación.

La tradición, refiere la apropiación de la conciencia efectual en el presente del intérprete, permitiendo la comprensión de su situación actual que le brinda la posibilidad de construir un porvenir. La importancia de vincular tanto el presente como el pasado, estriba en la comprensión del *continnum* por parte de los educadores, con referencia a su formación, donde la restauración de los orígenes permite comprender de manera puntual la identidad y esencia de la experiencia como educadores para ser traducida en vivencia: pasado, presente y porvenir en un contexto y momento específico, donde la importancia central se encuentra no

en el fenómeno historiográfico o en la tradición misma, sino en la conciencia de la historia efectual para los educadores.

Desde el anterior sentido, la hermenéutica gadameriana permite comprender, en el horizonte espacio temporal, los orígenes de la formación de educadores, desde un sentido comprensivo. Resulta importante puntualizar que el presente trabajo, implicó en un inicio, un sentido de pertenencia con la tradición (época antigua), para ello, el primer capítulo permite un acercamiento con ella, este momento se construye a partir del *subtilitas explicandi*; el segundo capítulo permite la selección de “horizontes de sentido” –momentos históricos de la época antigua-, traducidos en dimensiones, tendencias y concepciones los cuales apoyan la construcción o reconstrucción de una “historia efectual”, en tanto línea trazada para comprender la formación de educadores.

A partir de lo anterior, el círculo hermenéutico posibilita la orientación de esta investigación, porque durante el primer momento, se presentó un análisis documental acerca de las generalidades de la formación de educadores, una aproximación descriptiva acerca del concepto formación y educador, resaltando un sentido etimológico y simbólico (*subtilitas intelligendi*, entendido como la comprensión); en el segundo momento (*subtilitas explicandi* o de interpretación), se realiza una reconstrucción histórica –historia efectual-, a partir de las dimensiones de la formación (antropológica, axiológica, epistemológica y pedagógica), las cuales construyen el sentido de las tendencias y concepciones, que generan un <<“efecto” de conciencia>>, a través del desentrañamiento de los orígenes.

Finalmente, el círculo propone un tercer momento (*subtilitas applicandi*, denominado también aplicación), el cual refiere la posibilidad de reflexión teórica e histórica que busca significar las historias de los educadores y su formación en nuestros tiempos actuales, con la idea de reconocer la distancia en el tiempo como una posibilidad positiva y productiva del comprender [y no como] algo que

deba ser superado. El supuesto hipotético que enmarca esta tesis, vincula dos afirmaciones, la primera de ellas, de orden filosófico antropológico y la segunda, histórica. Por lo tanto, los conceptos gadamerianos han permitido vincular ambas afirmaciones, principalmente con la noción de *fusión de horizontes* y que permite re-conocernos como sujetos en el tiempo. Re-conocernos como educadores, implica dar cuenta de las dimensiones, tendencias y concepciones que persisten en y a pesar del tiempo, las cuales configuran nuestro *ser* y *hacer*, en este caso, como educadores.

El reconocimiento a la tradición antigua, permite a los educadores actuales advertir su configuración en el tiempo, valorar las “formas de ser” en otros tiempos y espacios porque éstas constituyen nuestra identidad, la cual parte de la dualidad mismidad-alteridad y caracteriza a la propia formación ⁽⁵⁾. Reconocer-se como educador, fue un ejercicio reflexivo a partir del análisis histórico propuesto en el capítulo 2 y permitió fusionar en el tiempo aquello diferente, extraño, opuesto, con aquello familiar, fundante y conocido, por lo tanto, pasado-presente-porvenir permiten la relación con la alteridad, es decir, el reconocimiento del “otro”.

Desde la perspectiva gadameriana, la “fusión de horizontes” propicia una relación dialógica entre el horizonte de sentido de la época antigua y el horizonte de sentido de nuestros tiempos, cabe aclarar que la identidad histórica del *ser* educador, se construye desde dicha fusión, porque al dialogar no se invalida uno u otro horizonte, por el contrario, la condición principal para la comprensión consiste en valorar el horizonte del pasado (extraño, diferente, “tú”) para comprender el horizonte del presente (familiar, conocido, “yo”) y al mismo tiempo, construir el horizonte del porvenir (contradictorio, situado, “nuestro”) que es nuestra tradición e identidad. Otra condición de la alteridad, para la comprensión, consiste en “suspender” los propios prejuicios y la propia historicidad, es decir, escuchar las voces de nuestros orígenes.

El **segundo aspecto** concluyente se deriva de la noción de horizonte y permite significar el concepto de “momento coyuntural”, el cual refiere un “recorte de realidad” para comprender los procesos históricos (de larga duración) a partir del análisis de tiempos cortos, “lo que hace de las coyunturas momentos particularmente relevantes para el análisis: los procesos sociales se presentan al investigador de manera intensa y con menor opacidad que la acostumbrada” ⁽⁶⁾. Los diversos recortes o momentos coyunturales, darán sentido y significado histórico a los procesos formativos de los educadores.

Durante el análisis de este trabajo, se han considerado únicamente tres momentos históricos y a partir del concepto “momento coyuntural”, pueden enlazarse con otros “recortes de realidad” y así perfilar futuros análisis. A continuación, se proponen tres momentos coyunturales, así como la imagen, tendencia y concepciones en la formación de educadores:

FORMACIÓN	IMAGEN	TENDENCIA	CONCEPCIÓN
MEDIEVAL	MAESTRO	MEDIEVAL	TEOLÓGICA
MODERNA	ILUSTRADO	MODERNA	CIENTÍFICA
CONTEMPORÁNEA	PERFORMANCE	CONTEMPORÁNEA	TÉCNICA

El **tercer aspecto** concluyente, como resultado del análisis histórico presentado en el capítulo 3, configura el concepto de temporalidad en el devenir de la formación de educadores. Advertimos que el pasado no se agota en el transcurrir de los tiempos, sino que está presente con sus herencias y repercusiones; los acontecimientos son sucesivos desde un *continuum*, cabe aclarar que a pesar de caracterizarse por ser irrepitable e irreversible, éste no es lineal; el influjo del pasado permanece y pervive en el presente. La formación de educadores se caracteriza por reminiscencias arcaicas, arquetípicas, las cuales conforman archivos e implican la noción cíclica y en espiral del tiempo, que conlleva la fusión

entre la consciencia individual y el inconsciente colectivo el cual se torna, para Eliade, más poético, más filosófico y más mítico.

Osorio puntualiza tres “grandes concepciones” del tiempo: el tiempo cíclico, el tiempo lineal y el tiempo espiral. “El tiempo cíclico es la forma predominante de percepción del tiempo en las organizaciones tradicionales” ⁽⁷⁾. Regreso permanente y repetición son elementos de esta concepción de tiempo, presente, pasado y futuro se fusionan y se desdibujan sus límites. El tiempo lineal es característica propia del mundo occidental, según Osorio, la idea de progreso, euforia por el futuro y desdén por el pasado son ideas centrales para entenderlo, presente, pasado y futuro se encuentran claramente diferenciados y en constante disociación. La duración del tiempo lineal depende en gran medida, de los sucesos y acontecimientos de “moda” y la “novedad”. El tiempo espiral, se construye del tiempo cíclico y del tiempo lineal. Alejamiento, retorno y regreso a un estadio diferente, son las características de esta concepción de tiempo. El tiempo en espiral o circular convive con la idea de progreso, cultura y futilidad.

Por lo tanto, el tiempo circular es una noción constitutiva en la formación de educadores. Los tiempos que conoce el hombre son diversos, entre ellos, los ritmos temporales, los tiempos históricos, el tiempo suyo y la contemporaneidad histórica ⁽⁸⁾. Al comprender la formación de educadores en la época antigua, advertimos un tiempo diferente al tiempo contemporáneo, también llamado profano ⁽⁹⁾, lineal, uniforme y ahistórico, es el tiempo sagrado ⁽¹⁰⁾, fundante, ritual – mítico, originario. Para Mircea Eliade, el <<origen>> significa “[...] la primera manifestación de una cosa, la que es significativa y válida y no sus sucesivas epifanías” ⁽¹¹⁾.

Es decir:

- a) la cual configurará una estructura, en tanto “unidad visible y manejable en la superficie y en el tiempo corto [...] lo que hace de las coyunturas momentos

particularmente relevantes para el análisis: los procesos sociales se presentan al investigador de manera intensa y con menor opacidad” (12).

b) El origen se proyecta en el tiempo mítico, manifestándose en el ritual (13)

Origen, implica realidad y duración, es decir, realidad significa repetición y participación. En cuanto a la repetición, Eliade expresa que mediante la imitación de los arquetipos “[...] el hombre es proyectado a la época mítica en que los arquetipos fueron revelados por vez primera”. La duración, entendida como la “[...] abolición del tiempo por la imitación de los arquetipos y por la repetición de los gestos paradigmáticos” (14).

El origen, para Eliade es *in illo tempore, ab origine e illud tempus*, a continuación, en la siguiente tabla se detallan dichas concepciones:

IN ILLO TEMPORE (tiempo mítico)	AB ORIGINE (principio)	ILLUD TEMPUS (comienzo)
<ul style="list-style-type: none"> * Se produjo la fundación del mundo * Después del caos se restauraron las formas y los límites * Realidad y duración * Es el tiempo sagrado, “en aquel tiempo” * Cuando el ritual fue llevado a cabo por primera vez por un dios, un antepasado, un animal totémico o un héroe. Origen extrahumano * Repetitivo (reactualiza “aquel tiempo” instaurado generalmente en las fiestas colectivas) * Periodo creador * Gran tiempo hierofánico, de repetición cosmogónica * No puede situarse cronológicamente porque es el “instante eterno”, absoluto *Es la abolición del tiempo profano 	<ul style="list-style-type: none"> * Primera vez * El principio, donde se revelaron los gestos paradigmáticos y ejemplares por los dioses y héroes 	<ul style="list-style-type: none"> * Abertura sobre el gran tiempo, sobre la eternidad *Momento mítico del comienzo (caos) y del fin

El concepto origen en la formación de educadores, permite comprendernos en el tiempo, porque constituye nuestra tradición y por ende será importante valorarla, dialogar con ella para reconocernos en la actualidad.

El **cuarto aspecto** concluyente, precisa la fusión de horizontes entre el mundo diurno (racionalidad científica) y el mundo nocturno (racionalidad simbólica), es decir, la formación de educadores se configura a partir de la racionalidad científica y la racionalidad simbólica. Las diversas abstracciones y reflexiones realizadas a lo largo de este trabajo ha sido la reconceptualización del prejuicio inicial que enmarcaba a la formación de educadores como un proceso racional científico, desde el discurso actual. Sin embargo, durante el proceso de investigación se advierte que el origen de los educadores y sus procesos formativos, no surgen desde los albores de la ciencia moderna, su origen está emparentado con el mundo racional simbólico, advirtiéndose su expulsión y negación, a pesar de que las prácticas y discursos develan ese mundo oculto.

Al emerger del mundo simbólico, los constructos formación y educador, mantienen latente un origen arcaico y fundante. El educador, es integral, universal e histórico, mantiene reminiscencias de su origen a través de la revelación de símbolos, mitos y ritos que aún perduran en la sociedad contemporánea y le permiten tener conciencia de su lugar en el universo, porque se encuentran presentes en su psique y en el tiempo circular ⁽¹⁵⁾. A partir de lo anterior, se precisa que los educadores contemporáneos olvidan, expulsan e ignoran sus orígenes cercenando así su memoria colectiva ⁽¹⁶⁾ y por lo tanto, la idea de formación. Esta negación acerca de la memoria colectiva, es explicada desde el concepto <<mal de archivo>> ⁽¹⁷⁾, es decir, a la vez que se constituye en un *deseo de memoria* también surge un *deseo de censura, represión, supresión de la lectura de los registros*. El mal de archivo es un síntoma de nuestra época, en la cual se advierte una ruptura entre el mundo científico (diurno) y el mundo simbólico (nocturno).

Por otra parte, el ritual y el mito se consideran revelaciones de los orígenes; el mito abre la posibilidad de significar tanto la conciencia histórica como la temporalidad, ya que dicho constructo es una *reminiscencia* de la vida imaginativa ⁽¹⁸⁾. Por lo tanto, la vida imaginativa, desde la perspectiva de Jung, no pertenece únicamente al estrato individual, también se erige en el ámbito colectivo, es pues, el inconsciente colectivo un concepto clave que nos permitirá advertir que la formación del educador es un *eco del acontecer prehistórico universal* porque encierra *relaciones vitales de los antepasados (padre-madre-hijo-marido-mujer)* y como sueño fundante, Hillman lo ubica como arquetípico, por lo tanto, la formación pertenece al inframundo, al sueño nocturno.

Una temática de interés esbozada durante este trabajo, es la presencia del mundo simbólico en los “archivos modernos y contemporáneos”. Por lo tanto, resulta imprescindible, advertir que los depósitos se encuentran presentes en el inconsciente colectivo, hacerlos conscientes permitirá conocer los diferentes <<modos de ser en el mundo>> ⁽¹⁹⁾ de los educadores. Por lo tanto, resalta el mito y su relación con la formación de educadores. La emergencia de los mitos, en tanto, fusión de horizontes entre el pasado y el porvenir, surge como un horizonte de sentido. Gadamer comenta que en el caso específico del mito ⁽²⁰⁾, éste no busca erigirse como verdad absoluta para aparecer como un informe canónico de lo humano y de lo natural; el mito es la posibilidad primigenia y actual del hombre de dar cuenta de sus historias de una manera bella y poética, dejando testimonio perenne de sus orígenes.

Otra temática revisada en esta investigación ha sido las grandes aportaciones del pensamiento sofístico, socrático, platónico y aristotélico, durante el desarrollo de nuestra investigación, la cual ha permitido valorar el mundo racional y sus innumerables concepciones para configurar a la formación de educadores.

Finalmente, el análisis histórico realizado durante esta investigación, ha permitido realizar un análisis histórico comprensivo e interpretativo; re-conocer, desde la

perspectiva de esta investigación, las dimensiones, tendencias y concepciones en la formación de educadores. Advertir, para futuras investigaciones la noción de horizonte y significar el concepto de “momento coyuntural”, el cual permitirá vincular otros periodos históricos al análisis de la formación de educadores. Sin olvidar que la formación, coimplica la fusión de horizontes entre el mundo diurno (racionalidad científica) y el mundo nocturno (racionalidad simbólica). Todo ello posibilitará la comprensión de *ser* educador, así como las prácticas y discursos en nuestra actualidad.

Referencias de las Conclusiones

- (1) El concreto-abstracto-concreto, es una reconstrucción teórica del objeto y la explicación del mismo, a partir de diversos niveles de mediación, desde los conceptos, es decir, es un proceso constructivista de articulación, más que de sucesión, el cual confronta en todo momento, la realidad (proceso histórico) con categorías o conceptos (lógico-teórico) que generan abstracciones. Enrique De la Garza y Toledo. *Hacia una metodología de la reconstrucción*, México, UNAM – Porrúa, 1978.
- (2) Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método I. Fundamentos para una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme, 1996, p. 363
- (3) *Ibid*, p. 367
- (4) Jaime Osorio *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. México, UAM-Xochimilco – FCE, 2001, p. 72.
- (5) Eliade, Mircea (1997). *El mito...* Op. cit.
- (6) J. Osorio, *Fundamentos...*, *Ibid*, p. 47
- (7) El tiempo profano, es de duración profana occidental; con perspectiva gris; uniforme; homogéneo; desprovisto de significación; es un tiempo donde “(...) aparecen y desaparecen los actos insignificantes”; se inscriben todos los acontecimientos sin alcance, es decir, sin modelos arquetípicos; constituye la historia de los no valores, de los acontecimientos no ejemplares o incluso de pecados “(...) en la medida en que constituyen desviaciones en relación a las normas arquetípicas (Eliade, 1998).
- (8) El tiempo sagrado, es mágico – religioso; es hierofánico; sagrado (ritual); mítico; arquetipal (repetitivo, rítmico y cósmico); abierto; absoluto (sobrenatural, sobrehumano, sobrehistórico); heterogéneo (posee varias formas, de intensidad variada y de destino múltiple); cíclico; regenerativo; es un *continuum*; es pasado, presente y futuro; repetitivo, aunque no se reproduce periódicamente; es mito historia “(...) registra únicamente la repetición de los gestos arquetípicos revelados por los dioses, los antepasados o los héroes civilizadores durante un tiempo mítico”, M. Eliade, *Tratado de Historia de las religiones*. Biblioteca Era, México, 1998.
- (9) *Ibid*. p. 48
- (10) Eliade, Mircea, *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición*, Madrid, Alianza, 1997, p. 28
- (11) *Ibid*, pp. 40, 41
- (12) *Idem*
- (13) *Vid*: Lledó, Emilio, *La memoria del logos. Estudios sobre el diálogo platónico*, Madrid Taurus, 1996.
- (14) *Vid*: Jacques Derrida, *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Madrid, Trotta, 1997.
- (15) *Idem*
- (16) *Vid*: Freud)
- (17) *Vid*: Mircea Eliade *Mitos, sueños y misterios*, Barcelona, Kairós, 2001.
- (18) *Idem*.
- (19) Del griego *mythos*. “en el antiguo uso lingüístico homérico (...) “discurso”, “proclamación”, “notificación”, “dar a conocer una noticia” en Gadamer, Hans-Georg, *Mito y razón*, Barcelona, Piados, 1997.

Bibliografía

AA. VV, *Antropología de la educación*, Madrid, Dykinson, 1998.

Abbagnano, N. y Visalberghi, *Historia de la Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

-----, *Diccionario de Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Anzaldúa Arce, Raúl E. y Ramírez Grajeda, Beatriz [Coord.]. *Formación y tendencias educativas*, México, UAM-Azcapotzalco, 2003.

Bagú, Sergio *Tiempo, realidad social y conocimiento*, México, Siglo XXI, 2003.

Barrow, R.H. *Los romanos*. México, Fondo de Cultura Económica, 1950.

Berman, Marshall, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, México, Siglo Veintiuno Editores, 1988.

Bernard, R.G. *Las religiones*. Madrid, Bruquera, 1972.

Bonvecchio, Claudio *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI, 1985.

Brown, Meter, *et.al.*, *Historia de la vida privada. Imperio romano y antigüedad tardía* Vol. I, Madrid, Taurus, 1992.

Burnet, Jhon *Los sofistas y Sócrates* (xxxx)

Carrizales Retamoza, César, *Hacia una Desalienación de la Práctica Docente*, México, Línea, 1991.

-----, *Uniformidad, Marginalidad y Silencio en la Formación Intelectual*, México, ICE-Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 1988.

Hoyos Medina, Carlos Ángel, "*Práctica Docente. ¿Profesión o Quehacer Técnico?*", EDUCERE, Año III, Volumen 8, México, 1991.

Château, Jean (comp), *Los grandes pedagogos*. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 1959.

Cheybar y Kuri, Edith [Coord.] *Hacia el futuro de la Formación Docente en Educación Superior*. CESU – UNAM – Plaza y Valdés, México, 1999.

----- y Amador Bautista, Rocío *Procesos y prácticas de la formación universitaria*. Tercera Época N° 93, Pensamiento Universitario. CESU – UNAM, México, 2003.

Davini, María Cristina *La formación docente en cuestión política y pedagógica*. Edit. Paidós, México, 1997.

Dawson, Terence y Esenchath-Polly Young, *Jung*, Madrid, Cambridge, 1999.

De la Garza Enrique De la Garza y Toledo. *Hacia una metodología de la reconstrucción*, México, UNAM – Porrúa, 1978.

De Alba, Alicia [comp.] *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacionales y Regionales. La investigación educativa en México 1992-2002, N° 11*. Coordinadora Alicia de Alba, COMIE-SEP-CESU-UNAM, México, 2003

Derrida, Jacques, *Mal de archivo. Una impresión freudiana*, Madrid, Trotta, 1997.

Deveruex, Georges, *Mujer y mito*, Edit. Fondo de Cultura Económica, 1989.

Díaz Barriga, Ángel, *Investigación Educativa y Formación de Profesores. Contradicciones de una Articulación*, Cuadernos del CESU N° 20, México, UNAM-CESU, 1990.

Real Academia Española, *Diccionario de autoridades*, Madrid, Gredos, 1963.

Ducoing Watty, Patricia (Comp.), *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo I y II, México, COMIE-IPN, 2003.

Durkheim, Emile, *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid, La Piqueta, 1992.

Durand, Gilbert, *De la mitocrítica al mitoanálisis. Figuras míticas y aspectos de la obra*, México, Anthropos – UAM-Iztapalapa, 1993.

Dri, Rubén R. *Los modos del saber y su periodización. Introducción Epistemológica.*, México, El Caballito, 1983.

Eliade, Mircea, *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición* Madrid, Alianza, 1997.

-----, *Tratado de Historia de las religiones*. México, Era, 1998.

-----, *De la Edad de Piedra a los misterios de Eleusis*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

-----, *Mitos, sueños y misterios*, Barcelona, Kairós, 2001.

-----, *Imágenes y Símbolos*, Barcelona, Taurus,

Escuela Bíblica de Jerusalem *Biblia de Jerusalén*, Madrid, Española Desclée de Brouwer, S.A., 1975.

Esquilo, *Prometeo encadenado*, Madrid, Gredos, 2008.

Gilles Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós - UNAM-ENEP-I, 1991.

Foucault, Michel, *Hermenéutica del sujeto*, Argentina, Altamira, 1996.

Fraile, Guillermo, *Historia de la filosofía*. II. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1975.

Frey-Rhon, Liliana, *De Freud a Jung*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Freud, Sigmund, *Obras Completas*, México, Iztaccihuatl, 1926.

----- «Sigmund Freud: Obras Completas», en «*Freud total*» 1.0 (versión electrónica), 2000.

Fromm, Erich, *Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea*. México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

Fullat, Octavi, *Filosofías de la educación. Paideia*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1992.

Gal, Roger Gal, *Historia de la educación*, Barcelona, Paidós, 1993.

Gadamer, Hans-George, *Verdad y Método I. Fundamentos para una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme, 1996.

----- *Mito y razón*. Barcelona, Paidós, 1997.

Garagalza, Luis, *La interpretación de los símbolos*, Barcelona, Anthropos, 1989

Gómez de Silva, Guido, *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

Hadot, Pierre, *¿Qué es la filosofía antigua?*, México, FCE, 1998.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Escritos Pedagógicos*, México, F.C.E., 1998.

-----, *Fenomenología del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991.

-----, *Lecciones sobre historia de la filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

Homero, *La Ilíada*. México SEP., Colecc. Cien en el Mundo, 1986.

Honoré, Bernard, *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad.* Madrid, Narcea, 1980.

Hoyos Medina, Carlos Ángel *Práctica Docente. ¿Profesión o Quehacer Técnico?* En Revista EDUCERE. Año III, Volumen 8, México, 1991.

-----, *Referente Metodológico para elaborar e implementar proyecto y protocolo de investigación*, (mimeo), México, D.F., 2000.

-----, *Format(i)o de modernidad y sociedad de conocimiento*, México, Lucerna Diogenis (26), 2003.

Inciarte, Esteban y Jesús Zamarripa (comp.), *Séneca: la educación y las artes liberales.*, México, SEP - El Caballito

Ibáñez-Martín, José A, *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*, Barcelona, Herder, 1981

Jaeger, *Paidea: los ideales de la cultura griega*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

Jung, Carl G., *El hombre y sus símbolos*, México, Biblioteca Universal, 1997.

-----, *Recuerdos, sueños y pensamientos*, Barcelona, Seix Barral, 2001

Kant, Immanuel, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres; Crítica de la razón práctica; la paz perpetua*, 13ª edición, México, Porrúa, 2004.

Kérenyi, Kart, et al, *Arquetipos y símbolos colectivos*, Barcelona, Anthropos, 1994,

Larroyo, Francisco, *Historia general de la pedagogía*, México, Porrúa, 1986.

Laspadas, Javier *Introducción a la historiografía de la educación.* Universidad de Navarra, 2002.

Leon, Antoine, *La historia de la educación en la actualidad*, UNESCO, 1985.

López – Pedraza, *Hermes y sus hijos*, Barcelona, Anthropos, 1991.

La evolución de la humanidad. Tomo XI, México, Hispano Americana, 1960.

Lledó, Emilio, *La memoria del logos. Estudios sobre el diálogo platónico*, Madrid Taurus, 1996.

Meneses Díaz, Gerardo, *Formación y Teoría pedagógica.* México, Lucerna Diógenes. La lámpara de Diógenes, 2002.

Montoya, José y Jesús Conill, *Aristóteles: sabiduría y felicidad*, Madrid, Cincel, 1985,

Myers, Edward D., *La educación en la perspectiva de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1966.

Mélich, Joan Carles, *Antropología Simbólica*, Barcelona, Paidós, 1998

Ortiz-Osés, Andrés, *La nueva filosofía hermenéutica. Hacia una razón axiológica posmoderna*, Barcelona, Anthropos, 1986

----- *Visiones del mundo. Interpretaciones del sentido*, Universidad de Deusto, Bilbao, 1995.

----- *La diosa madre*, Madrid, Trotta, 1996.

Osorio, Jaime *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. México, UAM-Xochimilco & F.C.E., 2001.

Mélich, Joan Carles, *Antropología Simbólica*, Barcelona, Paidós, 1996.

Merleau-Ponty, Maurice, *Filosofía y lenguaje*, Buenos Aires, Proteo, 1969.

Platón, *Diálogos*, México, Porrúa, 1993.

Pérez Gómez, Ángel I, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1998.

Puech, Henri-Chales (coord.) *Las religiones antiguas* Vol. I, México, Siglo XXI, 1989.

Real Academia Española, *Diccionario de autoridades*, Madrid, Gredos, 1963.

Reinach, Salomón Orfeo, *Historia general de las religiones*, México, Nacional, 1972.

Roudinesco, Élisabeth, *¿Por qué el psicoanálisis?*, México, Paidós, 2000.

Scheuerl, Hans *Antropología pedagógica*. Barcelona, Herder, 1985.

Schure, Edward, *Los grandes iniciados*, México, Editores Mexicanos Unidos, 1975.

Sobrino, Miguel Ángel, *Platón y Aristóteles educadores*, Toluca, México, 1994.

Tiana Ferrer, Alejandro. *La investigación histórico educativa actual. Enfoques y métodos*. Cuadernos de la UNED, 1988

Thompson, Clara *El psicoanálisis*. México, Breviarios, Fondo de Cultura Económica, 1987.

Velázquez Rodríguez, Elisa B., *El demonio femenino*. Lucerna Diógenes. La lámpara de Diógenes, México, 2003.

Weber, Max Weber, *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964.

Yoyotte, Jean, *Historia de la filosofía* Madrid, Siglo XXI, 1990.

Yunga Pendi, Augusto *Introducción al estudio de la historia de la educación*. Valencia, Nau Libres, Universidad de Valencia, 1997.

Yurén María Teresa Yurén Camarena, *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Paidós, 2000.

UIA (1997). *Historia y grafía*. No. 9