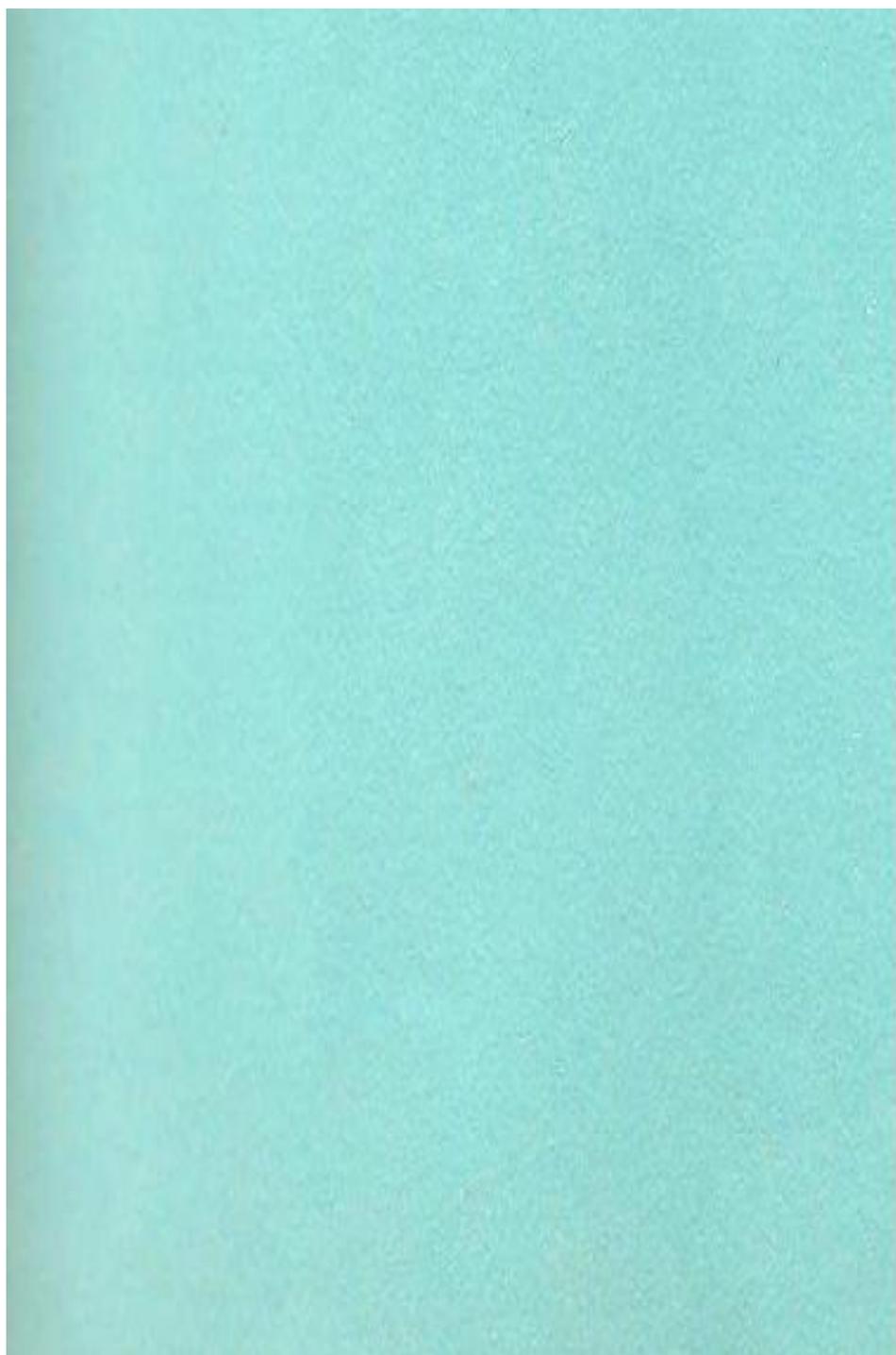




Ensayos

revista
**Educación
& Pedagogía**



Criterios de verdad de la pedagogía

Rafael Flórez O.

De alguna manera en la modernidad se han ido perfilando cada vez más finamente criterios o condiciones que permiten señalar y discriminar discursos o prácticas educativas como "antipedagógicos", lo cual revela la posesión de indicios racionales para diferenciar "lo pedagógico" de lo que no es.

Para empezar por lo menos fino, por lo más grueso y fundamental, aquellas concepciones que niegan o reducen la actividad espiritual del hombre a lo meramente biológico o neurofisiológico, que atan fatalmente al hombre a su condición animal, a su programa genético propio de la especie o de la "raza", o que lo coloca en dependencia irresistible de su libido, de sus tendencias *instintivas* como al "eros" (instinto de vida) o al "tánatos" (instinto de destrucción y muerte) simultánea o alternativamente, reduciendo al mínimo el espacio de la conciencia, de la razón, de la libre actividad espiritual humana; lo mismo que aquella otra concepción que explica la actividad humana como simple reacción visceral (de placer o de dolor) a los estímulos del medio ambiente natural o social, *ambas concepciones deterministas*, reciben la influencia de la explicación causal acuñada en las

ciencias naturales en el siglo XVII desde Newton, según la cual conocidas "las condiciones iniciales" de un cuerpo cualquiera, podemos predecir con precisión su orientación y comportamiento futuro. Naturalmente, estas concepciones fatalistas acerca del hombre son antipedagógicas, pues niegan el espacio de la pedagogía como la posibilidad teórica y práctica de facilitar precisamente que el individuo se libere de las "condiciones iniciales", se libere de su programa genético y de la tiranía del medio ambiente *a través del desarrollo cada vez más autónomo de su actividad espiritual consciente y libre*. Es desde esta posibilidad que adquiere sentido el interrogarse *pedagógicamente* por alternativas conceptuales y prácticas que permitan diseñar y planear esquemas de intervención que faciliten y afiancen el máximo desarrollo potencial *humano* de los individuos, siempre y cuando reconozcamos que lo más valioso en ellos es *lo específicamente humano*, y que tal especificidad se construye y se potencia a lo largo de la vida.

Naturalmente, que lo "específicamente humano" no puede definirse desde la dogmática de la metafísica o de la moral que "a priori" define la esencia del hombre y las facultades del alma como innatas, de modo que toda la actividad del individuo se reduciría en última instancia a ejercitar lo que ya es, por esencia eterna y predestinada, negando la posibilidad, por ejemplo, de que el entendimiento se autoconstruya en la interacción consciente del individuo con el mundo natural y social, y negando por ende la posibilidad de construir una pedagogía activa, constructivista, etc. Así las cosas, nos queda todavía la alternativa razonable de reconocer lo "específicamente humano" como la punta de lanza del proceso evolutivo histórico del universo, y observar objetivamente las dimensiones tendenciales del proceso evolutivo que se proyectan intensificadas desde la antropogénesis hacia el futuro. La observación y descripción de algunas de esas dimensiones más esenciales permitirían plantearse la posibilidad de diseñar estrategias dirigidas conscientemente a afianzar y potenciar su desarrollo en los individuos, como base objetiva del optimismo pedagógico, implícito en toda pedagogía.

Tratemos de identificar algunas de esas dimensiones tendenciales resultantes del desarrollo evolutivo de la vida sobre la tierra, que luego se

concentran y se potencian sobre el eje de la evolución en la especificidad humana: (1)

1a. *La universalidad*, como tendencia que caracteriza en general las nuevas especies producidas sobre el eje principal de su evolución y cuya adquisición más destacada consistió en la ampliación de las posibilidades de sobrevivir en una gama más amplia de condiciones medio ambientales diversas y cambiantes, gracias a una más amplia flexibilidad adaptativa y a una conducta más compleja y variada perfeccionada por el sistema nervioso central. La cerebralización del reino animado, sobre el eje de la evolución, constituyó la base de *la universalización* que luego se potencia al máximo con la antropogénesis mediante la actividad laboral social del hombre, que le permite habilitar cualquier nicho ecológico terrestre, submarino o cósmico, transformar los existentes o producirlos artificialmente, e incluso planear y transformar la propia sociedad en busca de mejores condiciones de vida. Es esta máxima flexibilidad la que llamamos *universalidad*, que también se manifiesta de manera eminente en la posibilidad aprendida de interactuar creadoramente con diferentes sistemas culturales. Naturalmente, la pedagogía contemporánea en vez de ignorar esta tendencia evolutiva intensificada en el desarrollo histórico del hombre, tendría que asumirla como factor estratégico de progreso de los individuos y actuar en consecuencia.

2a. *La autonomía* es una dimensión correlativa y derivada de la universalidad, en la medida en que ésta implica reducir la dependencia de las condiciones climáticas, de los recursos alimenticios y energéticos naturales mediante el dominio racionalizado de nuevos tipos de energía. En la línea de la evolución la *autonomización* de los seres vivos se incrementa a medida que el organismo se emancipa de los factores externos *auto-regulándose* internamente sobre todo a partir del desarrollo del sistema nervioso central y con la adquisición de adaptaciones reguladas tales como la conservación de la temperatura constante del cuerpo o la lactancia, etc. Con el desarrollo de la actividad nerviosa central se autonomiza progresivamente la conducta respecto del programa genético a medida que se incrementan proporcionalmente las respuestas dirigidas por nueva información procesada centralmente, y que alcanza un nuevo nivel de autonomía a partir del cerebro humano

con su enorme plasticidad y capacidad de aprendizaje, capaz de procesamiento de símbolos con independencia de los objetos reales que pudieran estar representando; así se configura en la evolución biológica una tendencia que irrumpirá como una dimensión cualitativamente novedosa específicamente humana y característica de la actividad mental, a saber, la libertad, la capacidad de autodeterminación, de construir con autonomía sus propios valores y proyectos y de tomar sus decisiones consciente y libremente, a sabiendas de las restricciones que surgen de la misma realidad natural y social. Si la autonomía es una dimensión eminente manifiesta en el eje de la evolución y concentrada potencialmente en el hombre como su punta de lanza, la educación y la pedagogía antes que estorbarle habrían de promoverla como factor explicativo y efectivo del progreso individual humano.

3a. *La capacidad de acumular, analizar, sintetizar y objetivar información* es también una dimensión característica del desarrollo histórico del hombre a nivel individual y colectivo, pero es también una consecuencia derivada progresivamente de la evolución de la materia. En el universo el incremento de la información surge de la heterogeneidad en la distribución de la materia y la energía, que luego evoluciona en el reino animado bajo la forma de información genética que a la vez que acumula información es capaz de transformarse activando mutaciones informativas para las nuevas generaciones. En el proceso de cerebralización se fue ampliando la actividad de los procesos informativos (de "feed-back") con una independencia tal que permite a los animales superiores resolver situaciones imprevistas mediante rápidas *reacciones anticipadas*, mucho más flexibles, gracias al aprovechamiento de la acumulación de la experiencia individual anterior, lo que evidencia una mayor independencia de la actividad nerviosa superior respecto del programa genético. Lo nuevo y más progresista en el hombre es su capacidad de *anticipar acciones* sobre la base de *información pronosticadora o predictiva* sintetizada por su actividad mental a partir del análisis de su memoria. Si elevar la cantidad y calidad de información sobre el mundo, enriquecer y precisar la comprensión del mundo y la información predictiva sobre el mismo le permiten al individuo y a la sociedad prever y

formular anticipadamente acciones y proyectos que establezcan su desarrollo y su progreso, y si la conciencia humana es precisamente el motor de activación de tal información, es natural que la reflexión y la acción pedagógica no puedan descuidar este vector esencial del progreso humano, tradicionalmente llamado también "inteligencia".

4a. *La diversidad integrada* de las fuerzas y tendencias evolutivas más progresistas de la vida en la tierra durante millones de años en un solo vector, reduciéndose las ramificaciones del árbol evolutivo y concentrando todo su potencial evolutivo en una sola especie, que integrará las dimensiones propulsoras del desarrollo en la *antropogénesis*. Esta última es precisamente el resultado del perfeccionamiento intensificado de las tendencias troncales de la evolución elevadas cualitativamente gracias a la aparición de nuevos factores motores del desarrollo como el trabajo y la socialización humana. Tal diversidad integrada se lograría en el marco de una *humanidad única*, en la que no se esperaría ya el desprendimiento evolutivo de ninguna subespecie, o raza o clase particular que recibiera con exclusividad las banderas de la evolución con posibilidades de alejarse del resto de la humanidad. En la perspectiva evolutiva de "la diversidad integrada", no caben nuevas taxonomías internas sino la acentuación de las potencialidades y diferencias individuales dentro de *la humanidad única y plenamente partícipe de las mismas regularidades o dimensiones progresivas*, lo que no excluye matices grupales de carácter sociocultural regional o nacional que contribuyen a enriquecer el complejísimo sistema de información auto-regulador que constituye la sociedad humana. Así la teoría pedagógica puede llegar a ser también única, sin que por ello pierda de vista las particularidades regionales, socioeconómicas y culturales, ni la pluralidad de voces y de sentidos que perviven en su historicidad.

La caracterización del hombre como resultado de la evolución y abanderado por excelencia de sus tendencias más esenciales (al menos en nuestro planeta) como la universalidad, la autonomía y su enorme potencial de procesamiento informativo, las cuales integra a un nivel cualitativamente superior al de los demás estadios de la evolución, permite con mayor objetividad afianzar el optimismo pedagógico empeñado en contribuir de

manera consciente y planeada al desarrollo individual (y colectivo) en el mismo sentido del progreso indicado por las regularidades que acabamos de describir a la luz de la ciencia moderna. Sin caer en misticismos anacrónicos que confían en un progreso lineal, ininterrumpido y eterno, es posible discernir al menos las situaciones, acciones u omisiones que suspenden o interfieren la realización de aquellas cualidades en proceso de construcción, aquí y ahora, en individuos reales y concretos, y que por tanto podrían calificarse de "antipedagógicas"; y por el contrario, aquellas experiencias, acciones o intervenciones planeadas con anticipación y que conscientemente logran de alguna manera el avance de los educandos en la autoconstrucción de aquellas dimensiones específicamente humanas, tales acciones tendrían que caracterizarse como eminentemente "pedagógicas". He aquí entonces un criterio de verdad de la acción pedagógica, que ninguna pedagogía con pretensiones de científicidad podría ignorar sin caer en el cientifismo positivista o en la abstracción especulativa.

Naturalmente, habría la posibilidad de plantear alternativas "más pedagógicas" que otras, que desataran o afianzaran más efectiva y profundamente el desarrollo integral individual. Pero esta calificación no puede decidirse de antemano o especulativamente, necesita argumentarse, sustentarse lógicamente y coherentemente y, hasta donde se pueda, demostrarse experimentalmente con el rigor metodológico de las ciencias pero respetando la especificidad, pues estamos tratando no el elemento natural primitivo sino el de más alta complejidad, punta de lanza de la evolución del universo y de la vida.

En general los hombres en condiciones normales de interacción con su medio natural y sociocultural elaboran similar potencial de universalidad, de autonomía y de procesamiento lógico de la información, y sus diferencias individuales o grupales se deben a razones históricas, no genéticas, sobre todo a la calidad, intensidad y variable complejidad de los materiales de información que procesan. Semejantes diferencias no son despreciables por la pedagogía, antes las promueve en los individuos como un proceso de diferenciación aprovechando sus ventajas comparativas, sin caer en la unilateralidad que descuida el *enfoque integral de las cuatro dimensiones*

mencionadas que caracteriza el desarrollo humano en la perspectiva progresista de la humanidad única.

Aún no hemos descartado la pregunta acerca de cómo una disciplina llamada pedagogía pueda con alguna legitimidad, o mejor, con alguna probabilidad de éxito incidir en la dirección consciente del desarrollo de un individuo y plantearle estrategias y diseños de intervención que le faciliten una construcción más económica y satisfactoria de su autonomía, su inteligencia y su universalidad, contribuyendo a colocarlo en el filo más productivo y dinámico de la evolución universal y humana. Pero es razonable presumir al menos que tal tarea no sería más compleja ni ambiciosa que la que ya viene cumpliendo el hombre como jalonador consciente del movimiento de la materia. En el estadio de la noosfera el vector principal de la evolución es jalonado conscientemente por el hombre. Aunque pertenecemos a la naturaleza y estamos sometidos a sus leyes, tenemos la ventaja única de que conocemos estas leyes y al aplicarlas gobernamos el mundo, dirigimos conscientemente su rumbo y su destino cada vez con mayor amplitud y precisión, y también con mayor responsabilidad puesto que como seres de carne y hueso compartimos el mismo rumbo y destino. Como humanidad estamos embarcados en la autoconstrucción consciente de una especie única, cada vez más autónoma, universal e inteligente como potenciación de un legado evolutivo del cosmos del cual no podemos renegar sin negarnos nosotros mismos como hombres, ni privar al cosmos de la posibilidad de enrumbarse conscientemente, en su sobrepuja evolutiva. Naturalmente, la posibilidad de la sociedad humana de autopreservarse establemente sobre el eje de la evolución implica la posibilidad de mantener involucrados conscientemente a sus individuos dentro de la espiral creadora del desarrollo, para cuyo fin el diseño consciente de estrategias pedagógicas dirigidas a fomentar el nivel de autonomización, universalidad e inteligencia de los individuos no es sólo una posibilidad sino una necesidad cada vez más apremiante.

No sobra advertir que cuando hablamos de humanidad *única* como resultado tendencial del proceso de "diferenciación-integración", queda implícito que todos los hombres poseemos la misma dignidad, los mismos

derechos, las mismas responsabilidades, el mismo rumbo y el mismo destino. Que cuando hablamos de autonomía y libertad, no se trata sólo de procesos individuales sino colectivos, ni absolutos sino relativos a condiciones y necesidades..., de modo que las relaciones recíprocas entre individuos exigen respeto mutuo, solidaridad, etc.; si la depredación entre especies en el tramo biológico pudo ser nugentrópica, al interior de la humanidad el "homo homini lupus" es un rezago regresivo que nos conduce francamente a la entropía. Que cuando hablamos de actividad informativa y de procesamiento inteligente los individuos van desarrollando en ese proceso cierto rigor, disciplina, constancia, honestidad, responsabilidad, etc. y finalmente, en el proceso de universalización el individuo se construye rasgos como la flexibilidad ante las ideas ajenas, la tolerancia, el respeto, la sensibilidad artística, etc.

Semejante manera contemporánea de derivar los llamados "valores" humanos desde una visión científica, evolutiva y cibernética del mundo deja en evidencia una vez más la futilidad de fundar la ética y la moral sobre principios trascendentales y metafísicos, o sobre imperativos subjetivos e irracionalistas. Razón tenían Herbart y con él casi todos los pedagogos de considerar la ética como un pilar fundamental de la pedagogía, pero todos ellos comparten una debilidad teórica crónica de que adolece la misma pedagogía, consistente en definir los fines de la Educación y las metas de la pedagogía *sólo* a partir de concepciones no científicas del mundo -dogmatismo, relativismo sociocultural, historicismo, subjetivismo-, en detrimento de la construcción de una disciplina pedagógica única, que permitiera identificar un núcleo conceptual unificado *mínimo* y respetable como criterio riguroso para discernir la verdad pedagógica.

La verdad de la pedagogía va más lejos, es más compleja que la simple verdad metodológica de la mayoría de las ciencias, pues aunque comparte el rigor metodológico, teórico y experimental que se le exige al científico, la pedagogía responde también a un criterio de eficacia en la perspectiva de *la formación más plena del hombre*, a la manera como responde también la Medicina al criterio de la salud.

Así las cosas, nuestra definición propuesta de la pedagogía como una disciplina que explica y diseña la articulación entre el proceso cognitivo individual y el proceso de producción científico y cultural (en concreto, como teoría y aplicación acerca de los problemas de la enseñanza de las ciencias y del arte) no es una propuesta cientifista que dedicara la pedagogía al estudio de la enseñanza de las ciencias, por el gran prestigio que estas últimas han adquirido modernamente, etc., sino que se trata más bien del reconocimiento de que la producción espiritual más compleja del hombre en su historia reciente suministra los mejores materiales -por su grado de diversidad, complejidad y sofisticación racional- en cuyo procesamiento consciente el aprendiz podría desempeñarse más a fondo en la construcción de su autonomía, su inteligencia y su universalidad, las dimensiones esenciales más destacadas del proceso de humanización que nos propondríamos promover en él como pedagogos. Y como lo acabamos de observar, las demás cualidades o valores distintivos de su formación "integral" se derivarían razonablemente de tales dimensiones esenciales.

Las tres dimensiones, como ya lo señalamos, son naturalmente inseparables y el desarrollo de cada una implica el desarrollo de las demás, sin que por ello nos inhabilitemos para identificar énfasis o predominio de alguna de ellas en el análisis de procesos o situaciones concretas de desarrollo. Así por ejemplo, en *la actividad científica* predomina el procesamiento inteligente de información, aunque ella no excluya sino que más bien implique una profundización de las posibilidades de autonomía del hombre sobre el resto de la naturaleza en la medida en que incrementa su control sobre ella, pero a la vez este control puede significar una ampliación de sus horizontes de supervivencia y/o una eventual transformación de su concepción del mundo, como ocurre con las revoluciones científicas, lo que repercute naturalmente en una ampliación de su dimensión universal, a nivel teórico-conceptual.

Así mismo *la actividad poética* como el cultivo a nivel simbólico de la universalidad, del intercambio creativo desde la propia sensibilidad y vitalidad del poeta con la más amplia gama de situaciones ecológicas y existenciales del hombre en el mundo; en el vuelo poético como el ente

universal, sin restricciones de espacio y tiempo, como el guardián de la vida y de la profundidad del ser, el poeta se va convirtiendo también en el ser más autónomo en el mundo, aunque tampoco podría negársele su perspicacia en el procesamiento de información, en el desvelamiento de verdades más profundas que la verdad cotidiana o aún que la misma verdad científica.

No tiene nada de extraño que sean precisamente la actividad científico- técnica y la actividad artístico-cultural, la flecha de la evolución consciente del hombre y del cosmos, las actividades máximas que propusimos como *formadoras* del hombre en cuanto tal, constituyendo, entonces, ambas el campo ideal y objetivo a la vez en el que la pedagogía podría ejercer su criterio de verdad y construir su propio objeto de conocimiento. *La pedagogía como la teoría acerca de la enseñanza de las ciencias y del arte* ahora sí podría constituirse y desarrollarse más plenamente en la perspectiva del hombre autónomo, universal e inteligente, es decir, de su humanización integral como criterio.

Así las cosas, no habría por qué seguir pensando que otras ciencias que se han ocupado de algún aspecto parcial del hombre, cada una con su especificidad conceptual y metodológica, podrían juntarse para sustituir en gavilla a la pedagogía. En realidad disciplinas científicas de carácter descriptivo- explicativo como la sociología, la economía, la lingüística o la psicología pueden y de hecho contribuyen a explicar el fenómeno educativo cada una desde su enfoque teórico, pellizcando cada una aquel aspecto de la educación involucrado en su objeto propio. No podemos negar que la educación es un subproceso socio-político, que supone la utilización de "recursos escasos" y produce cierta rentabilidad privada y social, que sin lenguaje no puede haber enseñanza, y que naturalmente en la operación concreta del conocimiento individual y en el origen de los aprendizajes la psicología tiene mucho que explicar, lo mismo que la epistemología genética. Pero los resultados de todas estas ciencias en cuanto ciencias de la educación, por su simple veracidad metodológica particular y por su objetiva dispersión, estarían lejos de suplir competentemente el marco teórico-experiencial de la pedagogía que permitiera de manera unificada e integral *comprender el proceso de humanización del individuo* -en el desarrollo

concreto de su autonomía, universalidad e inteligencia- y apropiarse e interpretar los resultados de aquellas mismas ciencias *según la calidad de su aporte a ese proceso* que se libra más intensivamente en la enseñanza de la ciencia y la cultura, como el proceso en el que el individuo se constituye a sí mismo recreando la producción más altamente diversa y compleja del pensamiento humano, de lo específicamente humano. Así, la pedagogía no sería una más entre las ciencias de la educación sino que estaría convocada a constituirse en *la ciencia de la educación por excelencia*.

La sugestiva derivación de valores que acabamos de ilustrar a partir de una concepción científica del mundo no puede hacernos caer en la ilusión objetivista de los valores "probeta", como si de la observación controlada de la facticidad natural pudieran emerger como por encanto los ideales humanos. Más bien de lo que se trataba era de desvelar el significado humanamente valioso de ciertas propiedades o tendencias identificables en el proceso evolutivo natural, las cuales no podrían descartarse como metas de la pedagogía (2). Pero este desvelamiento de significados valiosos no se fundamenta en el restringido rigor metodológico de las ciencias naturales, no es el experimento científico quien señala, reconoce o comprende la significación moral o existencial que oriente nuestra vida o guíe nuestras acciones.

El razonamiento esgrimido es más bien el de que en la descripción científica de la naturaleza de las cosas y de la vida reconocimos desde nuestro "tacto", o "buen juicio" o "conciencia moral" ciertas *cualidades* objetivas que configuran un criterio valioso más sólido que enrumbe a la pedagogía por senderos de reflexión permanentes y universales.

En semejante razonamiento quedaron difícilmente ocultos al menos dos elementos de reflexión humanísticos ineludibles. El primero es el supuesto extracientífico de que así como son las cosas, así nos debemos comportar; de que no hay que contradecir la naturaleza de las cosas y que, en consecuencia, si las leyes de la evolución de la vida y de la especie son la universalidad, la autonomía y la inteligencia, así también debiéramos constituir las en nuestros parámetros de moralidad.

No es éste acaso el principio aristotélico en el que se rundan las normas del "derecho natural", aquellas obligaciones de la justicia surgidas no por simple convención entre los hombres sino por imposición de la naturaleza misma de las cosas? Y este concepto ético tan antiguo como el de "ley natural" cómo puede convivir entonces con una concepción científica moderna acerca del hombre y del mundo? De hecho para Aristóteles el saber ético no era un conjunto de hechos constatables objetivamente, sino un saber que afecta inmediatamente a la persona en cuanto que es un saber actuar correctamente, es un saber hacer en situaciones concretas, que no se enseña en la escuela porque no es simplemente un saber teórico ni tampoco un saber técnico. Es un saber que por sí mismo es actitud general frente a la vida y los demás, en cuanto su condición es el deseo de lo justo, que se actualiza en cada decisión, en cada acción concreta, sin perder por ello su carácter de conocimiento y de verdad resaltado antes por Sócrates.

Acabamos entonces de identificar un supuesto evidentemente humanístico tradicional en la escogencia, como criterio de verdad moral, del curso de la evolución natural de las cosas. Pero cabría preguntarse también si la identificación de las tendencias esenciales al proceso de concentración de las fuerzas vitales sobre el eje de la evolución -la universalidad, la autonomía y la inteligencia- no obedecen también a una cierta selección en la que yo destaco algunas tendencias sobre otras no tanto por virtud de la misma descripción fáctica de las ciencias naturales sino por *la aplicación de criterios hermenéuticos constitutivos de la formación* espiritual misma del investigador. Y cuando el destacar algunas cualidades al mismo tiempo implica descartar o relegar otras, qué garantía tenemos de no estar actuando con prejuicios distorsionantes? ¿Y todo prejuicio no es ya un perjuicio?

No deja de ser una similitud sorprendente la que existe entre los ideales máximos de la Ilustración de Razón y Libertad y el contenido descrito anteriormente acerca de la inteligencia y la autonomía. La misma tendencia observada hacía la universalidad sobre el eje de la evolución no difiere sino en detalles de la universalidad ideal preconizada por los filósofos del renacimiento y la Ilustración como cualidad esencial de toda formación verdaderamente humana. Razón, libertad y universalidad, extraídas como

rasgos esenciales de la evolución biohumana, cómo es que vienen ahora a coincidir al menos formalmente con los ideales humanísticos de la tradición, si no es por la interpretación inconscientemente selectiva del investigador formado en esos mismos ideales, como si estuviera atribuyendo a las cosas que analiza su propia estructura comprensiva? Por lo demás, no hay que menospreciar el hecho de que también pertenecemos al mundo de las cosas, hacemos parte de la naturaleza y que cuando hablamos en el fondo también ella es hablada.

NOTAS

(1) Desde Teilhard de Chardin, los antropólogos cada vez con más frecuencia reconocen la posibilidad de una virtualidad *espiritual* de la materia en evolución, cuyo clímax concéntrico es el hombre en su inteligencia y su autonomía. Semejante tendencia es reconocida incluso por autores marxistas, como puede observarse en ZUBOV, ALEJANDRO, Tendencias de la evolución de la humanidad, *Rev. Ciencias Sociales*, No. 1, Moscú, 1988, pags. 58 y ss.

(2) Este principio de "seguir a la naturaleza" era también la clave del método de Comenio, sólo que para él la naturaleza era fija, ya estaba hecha y se trataba de imitarla. Mientras que hoy día sabemos que la naturaleza todavía está en construcción, sobre todo en su última fase, en la que la historia del hombre se constituye es negando su propia condición natural.

BIBLIOGRAFÍA

1. Gadamer, H. G., *Verdad y Método*, ed. Sigüeme, Salamanca, 1984.
2. Teilhard de Chardin, Pierre, *El fenómeno humano*, ed. Taurus, Madrid, 1967.
3. Zubov, Alejandro, (1988). Tendencias de evolución de la humanidad, *Rev. Ciencias Sociales*, No. 1: 58 y ss. Moscú, 1988.