

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

SEDE QUITO

CARRERA: FILOSOFÍA Y PEDAGOGÍA

**Tesis previa a la obtención del título de: LICENCIADA EN FILOSOFÍA Y
PEDAGOGÍA**

TEMA:

**ANALOGÍA ENTRE EL PENSAMIENTO DE GABRIEL MARCEL Y EL
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID AUSUBEL.**

AUTORA:

MARIANA STEFANÍA GARCÍA ROJAS

DIRECTORA:

FLORALBA AGUILAR GORDÓN

Quito, mayo de 2013

**DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO
DEL TRABAJO DE GRADO**

Yo, Mariana Stefanía García Rojas, autorizo a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de grado y su reproducción sin fines de lucro.

Además, declaro que los conceptos y análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad de la autora.

Quito, mayo de 2013

f:-----

Mariana Stefanía García Rojas

C.I. 091793061-2

DEDICATORIA

Al Dios de la vida, a mis queridos padres y aquellas personas que siempre confiaron en mí y fueron un apoyo constante para terminar este proyecto de investigación, el mismo que ayudará a servir mejor a la sociedad.

Cuentan siempre con mi oración.

Mariana Stefanía García Rojas

AGRADECIMIENTO

A la Dirección de Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana por su apoyo y todos los conocimientos compartidos a lo largo de estos años de estudio.

A la Dra. Floralba Aguilar Gordón, quién me ayudó en el desarrollo de este proyecto de investigación sin escatimar ningún esfuerzo, conocimiento, eficiencia y sobre todo con una profunda calidad humana.-profesional.

A mi mamá, por ser la presencia viva de la mujer sabia de la Biblia, por su amor y constante apoyo en la consecución del trabajo de la Tesis.

A la Comunidad de Hermanas Dominicanas de la Inmaculada Concepción por su ayuda, apoyo y oración para ver cumplida una meta trazada en mi vida.

Muchas Gracias a todos aquellos ángeles del camino...

Mariana Stefanía García Rojas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE GABRIEL MARCEL Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN	2
1.1. Vida y obras	2
1.2. Pensamiento filosófico de Gabriel Marcel	10
1.3. Criterio pedagógico en el pensamiento de Marcel	23
1.4. Pensamiento neo-socrático de Marcel y su relación con la pedagogía existencialista	28
1.5. La Antropología filosófica de Marcel y su aporte a la educación desde el carácter antropológico	32
CAPÍTULO II	35
EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID AUSUBEL	
2.1. Vida y obras	35
2.2. Aprendizaje significativo	38
2.3. Aporte del pensamiento de David Ausubel a la educación	48
CAPÍTULO III	59
PROPUESTA EDUCATIVA EN BASE AL PENSAMIENTO DE MARCEL Y AUSUBEL PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE	
3.1. Analogía del pensamiento neo-socrático de Marcel con el aprendizaje significativo de Ausubel	59
3.2. El encuentro con el otro en el plano educativo desde el rol del docente	66
3.2.1. Docente mediador del conocimiento	68
3.3. Propuesta educativa basada en la analogía del pensamiento neo-socrático de Marcel con el aprendizaje significativo de Ausubel para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje.	70

3.3.1. Identificación de la propuesta	71
3.3.2. Objetivos	71
3.3.3. Criterios	72
3.3.4. Intencionalidad	72
3.3.5. Metodología	73
3.3.6. Elaboración y desarrollo	74
3.3.7. Formas de evaluación	93
CONCLUSIONES	94
LISTA DE REFERENCIAS	96

RESUMEN

A partir del estudio del pensamiento de David Ausubel y de Gabriel Marcel, señalando los aspectos fundamentales de sus ideas para ayudar al desarrollo integral de la persona en el ámbito educativo-pedagógico, se encuentra el punto análogo entre los dos pensamientos, que son: la necesidad del diálogo, la motivación, la libertad, así como, considerar al docente como mediador del conocimiento en la labor educativa. Entonces, se hace evidente la necesidad de la densidad ontológica de los actos humanos más significativos, en pos de formar el ser personal que visto desde la perspectiva educacional facilita la significatividad del aprendizaje.

Finalmente, en este trabajo investigativo, se propone una acción concreta en el campo de la educación y de manera particular en las Instituciones Educativas que tengan su ideario sustentado en la visión constructivista y/o crítica.

ABSTRACT

From David Ausubel and Gabriel Marcel's thought study, pointing out fundamental aspects from their ideas to help people integral development in the educational-pedagogic ambit, there is the analogic point between two thoughts, which are: the dialog needs motivation, freedom, as well as considering the teacher as a knowledge mediator in educational labor. Then, it makes evident the need of ontological density from most meaningful human acts to form the personal being that seen from educational perspective facilitates learning meaning.

Finally, in this research, it's proposed a concrete action in educational field and particularly in educative institutions which have their system based in the constructivist and/or critic view.

INTRODUCCIÓN

Para ser gestores de innovaciones pedagógicas en el campo educativo, se necesita profundizar en los pensamientos de autores concretos, que puedan ayudar a mejorar la acción educativa actual. Es de aquí, donde nace la idea de encontrar una analogía a partir de una investigación bibliográfica, para establecer claramente las conceptualizaciones que respondan a comprender el pensamiento filosófico de Gabriel Marcel y el pensamiento pedagógico de David Ausubel y encontrar puntos análogos entre estos, poniendo énfasis en el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del ser.

En la presente investigación, se utilizó el método deductivo partiendo desde los parámetros teóricos, filosófico – pedagógico para llegar a lineamientos que nos permitan contrastar con la realidad del ámbito educativo ecuatoriano, aplicando los nuevos cambios solicitados por el Ministerio de Educación.

Para lograr el aprendizaje integral en los estudiantes, se convierte en un factor condicionante la aplicación del aprendizaje significativo en el aula desde la práctica docente, el mismo que sería un mediador entre el conocimiento y quien aprende. Esto sin olvidar la importancia del ser como tal, en la aplicación e interpretación ontológica del estudiante, quien como ser individual y comunitaria tiene necesidades específicas dependiendo de su historia vida.

Entonces, el conocimiento que el estudiante adquiere en su relación con el mundo, o lo que este ya sabe, así como estudio de los valores aplicados a la historia personal, en los diferentes niveles educativos constituyen el soporte de la calidad educativa; para recuperar las actitudes esenciales que debe tomar al ser humano frente a la vida y de esta manera alcanzar el buen vivir, que asegura una acción educativa con excelencia y una verdadera construcción de la personalidad en pos de ser sujetos responsables de nuestra acción en la sociedad y el mundo.

CAPÍTULO I

PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE GABRIEL MARCEL Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN

En esta parte de nuestra investigación presentaremos todos los puntos esenciales del pensamiento de Gabriel Marcel, hasta llegar a profundizar en los fundamentos pedagógicos de su pensamiento para así, hacer una aplicación a la educación. También proponemos, poner de relieve como rasgo característico de su obra, tanto filosófica como dramática, su origen biográfico; de esta manera, veremos cómo nuestro autor realiza un examen crítico de la problemática de la existencia, sus opiniones, la forma de articular los conceptos, y la incidencia que esto tiene en el campo educativo. Así, descubrimos en su pensamiento gran dinamismo y el deseo de devolverla vida reflexiva a concepciones sobre los horizontes de lo humano que habían permanecido incuestionables. Cabe, entonces, subrayar como rasgo característico que la vocación de Marcel a la filosofía tiene de suyo la apertura al conocimiento de cualquier lado que provenga, el deseo de claridad y la necesidad de darlo a conocer, por ello que Marcel puede ser considerado un filósofo itinerante (Cf. Davy, 1963: 21-22).

1.1. Vida y obras

Ambiente familiar.- Marcel nació el 7 de diciembre de 1889 en París, en el barrio de Monceau, al que solía denominar “ningún sitio” (Cf. Berning, 1997: 389). Fue hijo único. Perdió a su madre cuando tenía cuatro años, esto sería decisivo en su existencia y su vocación como filósofo (Cf. Davy, 1963: 22). La soledad acompañó su infancia, no tuvo compañeros de juego, por esta época en sus paseos con su niñera, crea hermanos y hermanas con los que mantenía diálogos, aquí vería Marcel uno de los gérmenes de su vocación teatral y posterior creación dramática (Cf. Berning, 1997: 389; Davy, 1963: 23). El recuerdo, aunque no preciso, de su madre abarcó una serie de profundas impresiones aisladas, quedando grabada de forma perdurable como un ser misterioso y bondadoso, su evocación significaba la seguridad y riqueza de una familia intacta; esta importancia de su madre real se hizo

cada vez más consciente para él precisamente también en la época en que su padre Henri contrajo nuevamente matrimonio, en esta ocasión, con la hermana de la madre de Marcel (Ibídem). Su madrastra, mujer de fuertes convicciones éticas, se había vuelto del judaísmo hacia el protestantismo liberal equivalente a una religión racional sin dogmas (agnosticismo religioso en palabras de Marcel), era de una ética estricta y cuidaba en la educación la exactitud, la veracidad y la responsabilidad (Cf. Copleston, 1996: 315; Berning, 1997: 389). Esta actitud se oponía al esteticismo generoso del padre, que en ocasiones llenó de fuertes tensiones el matrimonio, sólido en sí, lo que causaba graves contratiempos al joven Gabriel, el cual, con el paso del tiempo recurriría a categorías kierkegaardianas para aclarar la relación entre ambos: el padre correspondería al estadio estético, la madrastra al ético (Cf. Davy, 1963: 22-23; Berning, 1997: 389; Copleston, 1996: 315).

No obstante las dificultades y los desaciertos en su educación, Marcel creció en una atmósfera de cariñoso afecto. Su padre fue diplomático y consejero de Estado, llegó a ser director de la Escuela de Bellas Artes, de la Biblioteca Nacional y los Museos Nacionales Franceses; poseía una gran cultura y brillante personalidad, mantenía relación social con los espíritus más destacados; era positivista agnóstico y de mentalidad progresista, apartado del cristianismo sin por ello ser anticlerical ni desconocer las producciones artísticas del catolicismo; como ministro plenipotenciario francés viajaba frecuentemente al extranjero, en cuyos viajes más largos llevaba consigo a su familia, siendo para su hijo un guía entendido en arte (Cf. Davy, 1963: 22-23; Berning, 1997: 390; Copleston, 1996: 315). Es en esta etapa, con siete años, que Marcel escribe su primera pieza infantil (Cf. Berning, 1997: 390), se avizora, de esta manera, el nacimiento del escritor de gran talento.

Contexto histórico e intelectual.- Cuando contaba con ocho años de edad pasó en Estocolmo un año con su padre, y poco después de su regreso a París es enviado al Liceo Carnot; tras su ingreso resultó ser un alumno brillante, aunque no se sentía muy a gusto allí a causa de la exigencia escolar que le producía miedo y angustia, esto haría que odie el sistema educativo al cual se veía sometido y busque refugio en la música y en el mundo de la imaginación (Cf. McMurray, 2006: 699; Copleston, 1996: 315; Berning, 1997: 390; Davy, 1963: 23). Una vez terminada esta etapa, entre

1906 y 1909 realiza sus estudios en la Universidad de la Sorbona; entre los profesores que se destacan en este periodo están: V. Delbos, quien le introdujo en la historia de la filosofía moderna y que abriría en Marcel nuevos horizontes, L. Lévy-Bruhl, con quien presentó su trabajo de licenciatura: *Las ideas metafísicas de Coleridge en sus relaciones con la filosofía de Schelling*, publicada luego en 1971 por profesores amigos suyos casi sin modificaciones (Cf. Berning, 1997: 390-391; Davy, 1963: 23), puso su atención intensamente y de forma crítica con la filosofía del idealismo alemán, mostrando un acuerdo parcial con el enfoque de la filosofía trascendental kantiana, y manifestó controversia de pensamiento con la idea de sistema de Fichte y Hegel, impulsado por la última filosofía de Schelling; la controversia con la racionalidad de la idea de sistema dialéctica se decidió a través de la influencia de Bergson, a cuyas lecciones asistió de 1908 a 1910 en el Collège de France, esto provocó su desplazamiento hacia lo que se podría llamar la “filosofía concreta”: la filosofía de la existencia (Cf. O’Callaghan, 2009; Urabayen, 2010; Berning, 1997: 391).

Para el estudio de la filosofía de la experiencia inteligible encontró categorías importantes en el neohegelianismo inglés y, más tarde, en el norteamericano, de hecho, hizo un estudio sobre Josiah Royce con el título *La metafísica de Royce* (Cf. O’Callaghan, 2009), con Royce Marcel comparte un sentido profundo de la intensa atadura de las personas a la comunidad a la que ellos pertenecen (Cf. Urmson y Réé, 2005: 228). Así, Marcel se ocupó también de los ingleses Bradley (1846-1924) y Bosanquet (1848-1923), Bradley le incitó a superar la concepción sistemática dialéctica de Hegel al destacar epistemológicamente el ser objetivo de irrealidad anteponiéndolo a la finitud de la racionalidad humana; la realidad es para Bradley una profundidad insondable y sólo puede ser presentida por una sensibilidad intuitiva y físico-espiritual, mientras que la racionalidad, limitada negativamente, se enreda en contradicciones formales, por medio de esta sensibilidad se desbarata el espinosismo de la concepción de sistema hegeliano; sin embargo, todas las reflexiones críticas y esfuerzos de este periodo por lograr un enfoque intelectual propio estaban pensados originalmente como materiales preparatorios para una proyectada tesis de filosofía que no llegó a escribir, ya que Marcel reconoció que no podía realizar – por razones filosóficas – un trabajo estrictamente sistemático y que su nuevo enfoque no tenía

cabida en el horizonte del racionalismo y el positivismo académicos de aquel entonces (Cf. Berning, 1997: 391).

Sus proyectos y esbozos intelectualmente importantes entre 1909 y 1915 permiten reconocer su impresionante originalidad y anticipo temprano de las estructuras fundamentales de la filosofía existencial posterior, antes incluso de Heidegger, Jaspers, Sartre y otros; estos primeros apuntes conformaron a manera de diario sus *Fragmentos filosóficos* (1909 - 1914), otros apuntes de 1914 aparecieron como parte I del *Diario metafísico*, cabe señalar que el trabajo filosófico de Marcel se comunicó principalmente al mundo a través de sus diarios que aparecerían en tres partes: *Diario metafísico* (1927), *Ser y Tener* (1935), y *Presencia e Inmortalidad* (1959) (Cf. Urmson y Rée, 2005: 228; Berning, 1997: 392-393); ahora bien, mientras su uso del *Diario* le hace un escritor difícil de resumir, le da, sin embargo, una calidad sugestiva y exploratoria que es peculiarmente valiosa en su trabajo filosófico.

Por otro lado, la vida de Marcel se caracteriza por su encuentro con grandes personalidades del mundo académico, y por su capacidad de recibir con gratitud y de incorporar sus aportaciones de forma creadora a realizaciones nuevas y originales; así, conoció a X. León, filósofo y especialista en Fichte, fundador de la Sociedad Francesa de Filosofía quien le facilitó el conocimiento y el trato de las fuerzas filosóficas de Francia, y le abrió las puertas a la colaboración en la *Revista de Metafísica y Moral*, ya para 1912 aparece en ella el primer artículo publicado por Marcel: *Las condiciones dialécticas de la filosofía de la intuición*; el trato que tuvo con Riviére le valió su ingreso en el círculo en torno a A. Gide y *La Nueva Revista Francesa*, que se convirtió en la célula germinal de la literatura francesa moderna a comienzos de siglo, a la par, fijó su atención sobre la obra de Proust; para 1923, Marcel conoce al que sería su amigo de por vida Charles Du Bos, por medio del cual se relacionará con personalidades tales como Altermann, Mugnier, de Pange, Fernandez, d'Harcourt, y el matrimonio Maritain (Cf. Berning, 1997: 392). En 1908 o 1909 entabla amistad con el poeta Claudel, cuyo escrito de estética *El Arte poético* leyó Marcel, causándole impresión la idea allí expuesta de “co-nacimiento” de la creación, es decir, la cooperación en el nacimiento unas en otras de las criaturas encarnadas a partir de la verdad divina, en la que fueron conjuntamente conocidas y creadas (Ibídem).

Una vez conseguida la *agregación* de Filosofía, Marcel estuvo facultado para la enseñanza ejerciendo esta profesión en distintos centros: Liceo Vendôme (1911-1912), Instituto Condorcet de París (1915-1918), en Sens (1919-1922), en el Liceo “Luis el Grande” de París (1939-1940) preparando a los alumnos de la Escuela Normal, en el Instituto Montpellier (1941); junto a esta actividad se dio a conocer como crítico teatral de gran fama, y por sus relaciones se encontraba en el centro del renacimiento cultural (Cf. O'Callaghan, 2009; Berning, 1997: 392; Davy, 1963: 23).

El inicio de la Primera Guerra Mundial surte un cambio súbito en todos los niveles. Marcel, al no ser declarado apto para el servicio, ya que su delicada salud no le permitió servir como soldado en el frente es destinado a la Cruz Roja francesa para dirigir un puesto de información para conseguir noticias para las familias de los combatientes heridos y en tratar de localizar a los desaparecidos; pero la dura vivencia de la guerra hizo que pronto percibiera que la forma de pensar en sentido kantiano es incapaz de ofrecer una respuesta a los seres humanos que sufren y mueren, es aquí, donde se confrontará con un sufrimiento estremecedor, lo cual le significará un impulso inesperado para profundizar sus reflexiones sobre lo personal y la intersubjetividad humana, esto contribuyó de manera esencial a estructurar en sus fundamentos su originaria filosofía y se condensó en los años 1915 a 1923 en la segunda parte del *Diario metafísico*, convirtiéndose a través de él en un importante precursor de la fenomenología en Francia (Cf. Berning, 1997: 393). De hecho, Marcel contribuyó con la elaboración de una ontología del ser humano con determinados conceptos los cuales pasaron luego a formar parte de la fenomenología de la corporeidad (Cf. Paredes Martín, 1999: 44). Por esta época Marcel ya piensa en términos europeos, ama a su patria pero rechaza el chovinismo nacionalista, y pide que sean examinados con justicia los motivos de ambos bandos, de esta manera, Marcel aparece como un temprano representante de la idea europea, el cual queda certificado en su drama *Un justo* (Cf. Berning, 1997: 393).

Corre el año 1919, y Marcel contrae matrimonio por el rito protestante con Jacqueline Boegner, no tiene descendencia y deciden adoptar más tarde un hijo; esta es, además, una época de fecunda producción para Marcel, quien compone una serie

de dramas, dirige obras de la literatura contemporánea, en gran parte extranjera, elabora crítica de revistas, obras de teatro y conciertos; para este tiempo (1923), a través de su encuentro con Du Bos llega a conocer el contenido espiritual del catolicismo en su esencia, recibiendo un importante influjo del círculo de la Renovación Católica, y es en 1929 donde se produce su conversión al catolicismo, para la cual recibió un último impulso del escritor Mauriac; el hacerse cristiano le significó para Marcel la irrupción en su vida de una extraordinaria exigencia: vivir y expresarse como tal cristiano, este acercamiento filosófico y la enérgica controversia con la metafísica teísta aparecen manifiestos en su obra *Ser y Tener*, en el que Marcel continuó el desarrollo metafísico y fenomenológico de su filosofía, como prueba la investigación acerca de la *fenomenología del tener* frente a la del *ser*, quedando, así, trazados los contornos fundamentales de su filosofía, por eso que, Marcel califica de centro de su pensamiento las reflexiones sobre el método de su filosofía en el ensayo *Posición y acercamientos concretos del misterio ontológico* (Cf. Davy, 1963: 41-54; Berning, 1997: 393).

Para 1933 Marcel se instaló en un departamento acogedor de la calle *Tournon*, en el Barrio Latino, que conservó hasta su muerte, este fue lugar frecuente de reunión todos los viernes de un círculo de filósofos que en su mayoría trabajaron en la formación de una cultura y una filosofía del espiritualismo consciente del cristianismo (Cf. Cañas, 2005: 385-386; Davy, 1963: 17-18), aunque también hubo la participación de otros filósofos que posteriormente elaborarán su pensamiento contrapuesto al de Marcel, pero que sin lugar a dudas son influidos por él, tal es el caso del mismo Sartre. En 1940 Marcel se compró cerca de Ligneyrac un refugio, el Château du Peuch, allí se retiró en la época de la Segunda Guerra Mundial durante meses de silencioso trabajo, que quedó reflejado en el *Diario metafísico* (1937-1943), aparecido como libro en 1959: *Presencia e Inmortalidad*, y en *Homo Viator*; a esta producción filosófica estuvo unido el origen de diversos dramas, una colección de comedias de la época entre 1923 y 1937 impresa en 1947, siendo de esta manera muy conocido en Francia (Cf. Berning, 1997: 394). Sin embargo, el existencialismo de Sartre se convirtió después de la Segunda Guerra Mundial fuera de Francia en un asunto diario de discusión, así, en su escrito *El Existencialismo es un Humanismo* puso esta etiqueta a Jaspers y a Marcel, pero los dos rechazaron esta calificación, los motivos probables serían: a) el abuso del término “existencialismo”;

b) la publicación, en agosto de 1950, de la *Encíclica Humani Generis*, donde se declara la incompatibilidad del existencialismo con el catolicismo, aun cuando, en rigor, se trata del existencialismo llamado ateo (Cf. Ferrater Mora, 1978: 134); esta fue una de las motivaciones para que desde fuera se preste atención a Marcel., Marcel permitió que su filosofía fuera calificada de *existencialismo cristiano*, pero luego se arrepintió puesto que, equivocadamente fue vista como la antípoda cristiana del existencialismo, influenciado por Sartre (Cf. Dieterlen, 2007:181). Una vez más cabe señalar que Marcel no fue influenciado por Sartre, más bien, fue él quien ejerció determinadas influencias en Sartre y en Merleau-Ponty (Cf. Urabayen, 2001: 16), incluso a nivel de teatro su concepción es distinta:

“Si nos posicionamos ahora en los comienzos de ambos pensadores lo primero que encontramos es que Marcel influyó en el primer Sartre y que éste cogió de aquél algunas de sus intuiciones posteriores sin haberlo reconocido nunca públicamente. Marcel dice: ‘hace algunos años, después de una exposición que hizo Sartre en mi casa yo le dije: deberías hacer un análisis de ‘lo viscoso’. Y siguió mi consejo’. He aquí -enfatisa Huisman- una revelación capital para la historia de las ideas: que *La Nausée (Mélancholia*, según su primer título) en sus orígenes ha sido una obra sugerida por Gabriel Marcel.

Entre los años 1930 y 1940 Sartre leyó los dos *Diarios* principales de Marcel, *Journal Métaphysique* y *Être et Avoir*, y de estas obras tomó, entre otros, los conceptos de ‘situación’ y de ‘corporeidad’ que le ayudarán a perfilar su gran tema: la libertad... Pero sobre su interpretación de la idea de “situación” Marcel le matizó: ‘no es verdad afirmar que *yo soy mi situación*; es una inadmisble deformación de la fórmula que Sartre ha encontrado en Jaspers y en mis propios escritos: el hombre *está en situación*, que es muy diferente’ (9-XI-1945).

...Marcel dijo: Sartre me sorprendió diciéndome que la lectura de mis obras le había hecho reconocer la importancia de la noción de situación [...] los dos hablábamos como dos hombres que persiguen las mismas investigaciones, diferentemente orientadas, pero en ningún caso se podría hablar de sistemas contrarios [...] Sin embargo, a lo largo de los años, la oposición entre Sartre y yo se ha acentuado’. Todavía en 1971..., Marcel comentó: ‘Sartre me dijo mucho más tarde, en uno de los pocos encuentros cordiales que he tenido con él, que fui yo y no Jaspers quien le había inspirado la importancia de la idea de situación’. (Cañas, 2005: 383-384).

Existe, por tanto, una deuda impaga por parte de Sartre y el existencialismo a Marcel. Esto nos lleva a considerar incluso los orígenes cristianos que por parte de algunos exponentes de esta corriente se han querido negar. Un estudio más pormenorizado nos ayudaría a rediseñar su aplicación en la época actual.

A través de incontables viajes como conferenciante en ultramar y por Europa dejó constancia de su propio perfil filosófico y fue conocido internacionalmente. En 1949-50 dio en la Universidad de Aberdeen las “Gifford-Lectures”, que para 1950-51 aparecerían como *El Misterio del Otro*, lo que llegaría a ser la exposición más sostenida de sus puntos de vista (Cf. Urmson y Rée, 2005: 228). En 1961 es invitado a dar en la Universidad de Harvard las “William James-Lectures”, apareciendo dos años más tarde con el título *The Existential Background of Human Dignity* (Cf. Berning, 1997: 395). Hubo libros posteriores fruto de todas las conferencias que dio en su país y en el extranjero. Ahora bien, los dramas de Marcel no encontraron, a diferencia de sus obras filosóficas, el reconocimiento deseado. En 1949 Gabriel Marcel obtuvo por el conjunto de su obra literaria el Gran Premio Nacional de la Literatura de la Academia Francesa, en 1958 el Gran Premio Nacional de las Letras, en 1964 el Premio de la Paz por los Libreros y Editores Alemanes, y en 1969 el Premio Erasmo junto con C. F. von Weizsacker, también, recibió en varias ocasiones el doctorado honoris causa, y fue desde 1952 miembro del Instituto Francés (Ibídem). Luego de una vida entregada a la actividad intelectual y literaria, murió el 7 de octubre de 1973, casi a la edad de 84 años.

Obras.- Entre las principales destacamos las que tienen un interés filosófico:

- *Diario metafísico* (escrito en 1914-1923), Paris 1927 (1948).
- *Posición y acercamientos concretos del misterio ontológico*, Lovaina-Paris 1949.
- *Ser y Tener* (escrito en 1928-1934), Aubier, Paris 1935 (1968).
- *Ensayos de filosofía concreta*, 1967.
- *Homo Viator. Prolegómenos a una metafísica de la esperanza*, Paris 1944 (1963).
- *El misterio del otro*, 2 tomos, Paris 1951.
- *Presencia e Inmortalidad* (Diario metafísico 1938-1943), Paris 1959.
- *Fragmentos filosóficos 1909-1914*.
- *The Existential Background of Human Dignity*, Cambridge (Massachusetts) 1963.

1.2. Pensamiento filosófico de Gabriel Marcel

Espiritualismo francés y pensamiento neo-socrático.- La concepción filosófica de Marcel y su consiguiente fundamentación se realiza internándose en un dilatado espectro de problemas humanos, estos abarcan la descripción fenomenológica de las notas específicas del conocimiento y el análisis del ser humano en muchas de sus manifestaciones; se la puede definir como esfuerzo metodológico por conseguir un acceso al *Misterio del Ser* (Cf. Marcel, 1987: 21). Surge como una indagación personal de gran altura y llena de matices acerca de la filosofía y del ser humano (Cf. Urabayen, 2001: 9); por ello que la antropología se convierte en pieza clave de su pensamiento, la cual está presente desde sus primeras obras, pero su peso es cada vez mayor conforme avanza su reflexión puesto que su atención se encamina progresivamente hacia el ser que hace la pregunta y no hacia la pregunta (Cf. Duso-Bauduin, 2005: 427; Urabayen, 2010), que importante resulta caer en la cuenta de que es el ser que se pregunta el centro de su razonamiento filosófico.

El estudio de su vida nos muestra como sus reflexiones brotan de su propia situación vital ligada al destino de otras personas, así, el recuerdo de su madre, su familia, sus amigos, etc., y con ello lo que busca es iluminar fenomenológicamente la estructura existencial de esa situación para elevarse después hasta su sentido metafísico; con ello, Marcel entiende su propia experiencia y acción como el *acontecimiento* interpersonal de una historia humana que le afecta, esto lo veía en su sentido último, como un profundo drama ante la mirada eterna de Dios cuya llamada instituye la diversidad de la intersubjetividad personal (Cf. Urabayen, 2005: 677; Urabayen, 2010). Por tanto, el significado de su evolución biográfica radica en que de ella parten los impulsos fundamentales para la comprensión de la estructura metafísica de la existencia personal e interpersonal, del ser y de la acción creadora de Dios (Cf. Davy, 1963: 21-22; Berning, 1997: 387), es un pensamiento sumamente personal, novedoso y dinámico.

Esto es palpable en el abarcamiento de un ámbito de ideas centrales que pueden ser expuestas en su conexión interna y cuyos lineamientos desembocan en una estructura que Foelzha denominado *metasistemática* (Cf. Berning, 1997: 397), esta metasistematicidad tiene por núcleo integral el movimiento de la reflexión desde lo

dado de la situación existencial en lo espacio-temporal a la trascendencia personal de un Dios que perdura eternamente, la esencia del misterio ontológico se muestra en la intersubjetividad de todos los individuos conscientes, en la comunión con Dios, esta intersubjetividad es reconocida de manera inicial en el espacio y en el tiempo y se cumple en la dimensión supratemporal del ser, se expresa en la fidelidad esperanzada más allá de la muerte (Cf. Urabayen, 2005: 677).

A Marcel, como podemos ver, se le pretende ubicar en una de las escuelas influyentes del siglo XX de la que fue fundador por el lado francés: el existencialismo, sin embargo, en Marcel encontramos un tipo diferente de pensador, como bien lo señala Copleston:

“es bastante natural, sin duda, buscar alguna etiqueta clasificatoria, pero lo cierto es que no hay ninguna que a Marcel le vaya bien del todo (...) Marcel ha seguido su propio camino, y no se le puede tratar como a miembro de una determinada escuela” (1996: 315).

Ahora bien, esto no quiere decir que haya carecido de algún aporte de otros filósofos en la elaboración de su pensamiento, el propio Marcel, como tantos otros filósofos, recibió influencia del pensamiento, la reflexión, el análisis de los intelectuales del siglo XIX, entre los que se descubre gran afinidad con el filósofo François Pierre Maine de Biran (1766-1824) quien es considerado el fundador del *espiritualismo francés* (Véase Volpi, 2005: 1392-1393; Ferrater Mora, 1978: 116-117) y a cuyo movimiento intelectual pertenecieron filósofos como Ravaisson-Mollien, Secrétan, Boutroux, Bergson, Blondel, Le Senne, Lavelle y Mounier; esto explica que buena parte de la filosofía francesa contemporánea considere a Maine de Biran como su inspirador (Cf. Abbagnano y Visalberghi, 1992: 399). Cabe señalar que el *espiritualismo francés* se caracterizó por replegarse en la interioridad, en reflexionar sobre la propia intimidad espiritual, de ahí que Marcel forme parte de esta tradición antes que de la filosofía de la existencia o aun del existencialismo (Cf. Ríos, 2005: 597-632; Berning, 1997: 387); y es a partir de 1951 en que prefiere designar su pensamiento de *neo-socrático*:

“El mismo nos dice que en cierta ocasión un alumno sugirió que su filosofía era una especie de neosocratismo. Y, reflexionando, Marcel llegó a la conclusión de que así es como con menos inexactitud podría designarse su

pensamiento, siempre y cuando no se entendiese que su actitud cuestionante o interrogadora implicara escepticismo” (Copleston, 1996: 315).

Como ya veíamos anteriormente, se negó a todo encasillamiento de los “-ismos”, de cualquier “-ismo”, luchando por desterrar de su figura todo calificativo de sistema y de ideología (Cf. Alonso, 2007: 189); de ahí que esta definición de “neo-socrático” que siente las relaciones de la existencia humana con Dios, a juicio de muchos autores, es la que mejor expresa el carácter de su pensamiento, de su manera de hacer y entender la filosofía, y la que con mayor fidelidad presenta su objetivo (Cf. Kampits, 2005: 1416; McMurray, 2006: 700; Cañas, 2005: 387-391; Urabayen, 2001: 16); sin embargo, esto no debe disimular sus contribuciones a la filosofía existencial, similitud o influencia en otros pensadores que son ordinariamente asociado con él.

Contrario a lo que muchos piensan, antes de la publicación de los trabajos filosóficos mayores de Jaspers y Heidegger, Marcel introdujo en la filosofía francesa en su ensayo la *Existencia y Objetividad* y en su *Diario metafísico* muchos de los temas que después llegaron a ser centrales en el existencialismo, inclusive, ya en la segunda parte del *Diario* trata sobre la personalidad y la experiencia de trascendencia de la existencia encarnada, el hombre como el ser en el mundo, y la prioridad de existencia encima de la abstracción (el cogito) como un punto de partida para la filosofía; de ahí que, por la manera concreta de iluminar la existencia, que se valía de una forma propia y desarrollada independientemente del enfoque fenomenológico anterior a su conocimiento del movimiento fenomenológico alemán, Marcel se convirtió a través de esto en un importante precursor de la fenomenología en Francia (Cf. McMurray, 2006: 700; Berning, 1997: 393; Urabayen, 2005: 677), por esto que, tanto el existencialismo como la fenomenología tiene como uno de sus fundadores a Marcel.

La crítica de Marcel al idealismo y su defensa de la fe se parece a la crítica que hace Kierkegaard a Hegel, sin embargo, Marcel, se niega a aceptar que la fe sea un salto irracional, el mismo hecho de su conversión al cristianismo nos lo demuestra. Ahora bien, Heidegger y Marcel exploran en un mismo terreno buscando restaurar el peso ontológico a la experiencia humana, ambos comparten un punto de vista común sobre la naturaleza de la verdad y el lenguaje, pero también se diferencian en el

hecho de que Marcel incluye dentro de su ontología la convicción del cumplimiento que es parte de la aprehensión de fe de Dios como Presencia Absoluta (Cf. McMurray, 2006: 700).

La búsqueda de un pensamiento más concreto y vital, que le lleva a las clases de Bergson, forman su propia filosofía como un pensar existencial, comparte por influencia de aquel particularmente la idea de la *intuición creadora* y de la *duración*; el énfasis en lo creador, frente a la estática espacial de lo conceptual, le permitió avanzar en la profundización de su propia concepción al contraponer positivamente una filosofía de la experiencia supraracional (no irracional), de la *reflexión segunda*, a una filosofía del concepto racional y negativa, de la *reflexión primera*, así llegó al enfoque de una filosofía creadora; lo fundó, pero contraponiéndose a Bergson, en una *intuición intelectual* para llegar a un personalismo existencial, en esta filosofía de la experiencia inteligible se palpa el aporte recibido del neohegelianismo inglés y norteamericano (Cf. Berning, 1997: 391).

En los estudios que hace de Hocking y Royce encuentra categorías importantes, que luego desarrolló transformándolas en una metafísica existencial y a la vez espiritual de la participación y de la fidelidad, descubriendo con más claridad la dimensión de la religión y de lo sagrado (Cf. Ríos, 2005: 597-632; Urabayen, 2010); aquí se da un alejamiento de una forma de pensar que se descubre como aquella que encerraría la realidad en conceptos generales tratando de deducir el ser del pensar, el planteamiento que surge es el de la necesidad de un pensar atento a lo real, otorgando a la existencia su lugar y su peso ontológico: una filosofía existencial (Cf. Urabayen, s.f.: 1); una vez más se insiste en que la filosofía debe tener al ser humano como centro y no al concepto, sin esto se produciría una negación del ser, diríamos anulación.

La filosofía de Marcel también ha sido llamada por otros intérpretes de su pensamiento como “empirismo místico”, esto se da porque proclama la esencial irracionalidad de la experiencia existencial, y contempla el *misterio* en contraposición al *problema* que esa experiencia contiene; el misterio cautiva al ser humano, y es objeto de fe (Cf. García-Borrón, 1998: 1354-1355); ahora bien, esto quiere decir que Marcel es un pensador experiencial, pero no empirista, ya que su

filosofía no se basa en meros hechos, sino en acontecimientos creadores (Cf. Marcel, 1987: 62).

Carácter de su filosofía.- Sus exploraciones filosóficas no pueden divorciarse de los escritos dramáticos o su experimentación en la música (Véase Marcel, 2005). La problemática y la lucha de la vida engendraron de suyo un pensamiento vital y existencial, en este sentido “existencial no significa existencialista, ya que Marcel nunca aceptó la prioridad de la esencia sobre la existencia, sino que afirmó la necesidad de encontrar nuevas formas de pensar la realidad concreta y existente sin perder su existencialidad” (Urabayan, s.f.: 1). Por esto, sus obras no son filosóficas en el sentido de ser los foros populares para la presentación de ideas resueltas, más bien, ellas presentan situaciones complicadas en que las personas se encuentran entrapadas, desafiadas, y desconcertadas, diríamos que en sus obras se pueden ver identificadas las situaciones límite de la existencia humana pero que no terminan en un fatalismo, siempre está presente la esperanza.

Para Marcel la existencia perceptible de todos los fenómenos espacio-temporales está fundada en la realidad eterna del ser; las concreciones en el espacio y el tiempo deben su subsistencia a que participan en la actualidad, eternamente actuante en el ser trascendente, de la realidad personal absoluta y divina; el hombre que piensa, en las condiciones cambiantes de su existencia encarnada, tiene la posibilidad de dar un salto, en la acción de trascenderse a sí mismo dialécticamente, para aproximarse a eso otro y a la vez familiar, intersubjetivamente originario: el ser que perdura eternamente (Cf. Berning, 1997: 395). En una actitud de conocimiento condicionado por las estructuras espacio-temporales el pensamiento, experimentando y reflexionando, tiene que indagar de manera sensible la realidad cambiante para despejar el sentido de los fenómenos encarnados, un sentido que es permanente y supratemporal porque es óntico (Ibíd. 396). Siguiendo el análisis de Marcel, encontramos que la reflexión filosófica siempre permanece en camino hacia el origen y sus resultados sólo son provisionales, los mismo que pueden renovarse emprendiendo nuevos intentos, su sentido consistiría en señalar hacia el acto de ser trascendente al que tiene que abrirse el pensamiento incluso con enfoques

contradictorios, de ahí que, la filosofía no deba cerrarse en un sistema y peor aún verse afectada por intereses particulares.

Es claro, entonces, ver que uno de los rasgos más característicos del pensamiento marceliano es el vigor con que combate el espíritu de abstracción y la dureza conceptual que él cree son una ocupación riesgosa de los filósofos sistemáticos y académicos, siendo por ello “reacio a toda sistematización, porque no quiere que, al verter pesadamente en palabras, se perdiera el halo de misterio de las grandes realidades” (Lorde, 2002: 709).

Marcel, “está abierto al dominio de la intuición e incluso de lo inexplicable, sin dejar de ser por ello decididamente reflexivo” (Marcel, 2005: 374), en fin, su trabajo tiene como base un principio de unidad, donde es posible encontrar una interrelación fluida de todas las cosas, cuya discontinuidad es abarcada y superada por una misteriosa estructura de participación y fidelidad constantes; este misterio ontológico es atraído sólo mediante una potenciación creadora de la reflexión, más allá del carácter objetual de los fenómenos, hacia una actitud de *conmemoración*, es decir, la intuición intelectual, esta realidad de un ser concreto e inaprehensible para el pensamiento, volvemos una vez más sobre su carácter *metasistemático* (Cf. Berning, 1997: 399; Davy, 1963: 231), y esto, porque envuelve un misterio inagotable.

Método filosófico.- Para esta parte de nuestro estudio, siguiendo a McMurray, (2006: 701), Cañas (s.f.: 183-187), Davy (1963: 217-237) y Berning (1997: 396-410), encontramos que lo característico del método filosófico de Marcel consiste en:

- Mediante aproximaciones concretas proceder a plantear una cuestión, luego proceder a despejar dudas y asediar las incógnitas, paulatina y cada vez más estrechamente, y ya en el centro del asunto elevarla del nivel objetivista al nivel personal, para esto, Marcel utiliza el ejemplo, no como un simple recurso auxiliar sino Como procedimiento esencial, y siempre que quiere aclarar alguna idea abstracta.

- En lo que se refiere al objeto, la cosa, se entiende que es lo que no cuenta con nosotros y aquello para lo que nosotros no contamos, podemos decir, existe sin nosotros. En cambio, el otro, es al que sólo nos dirigimos en segunda persona porque se lo considera susceptible de respondernos de alguna manera, aunque esta respuesta puede no traducirse necesariamente en palabras; cabe señalar que la forma más pura de la comunicación puede encontrar acogida en algo que no se deja asimilar más que muy imperfectamente a una palabra pronunciada, es un aflujo misterioso, una inefable pacificación.

- Ahora bien, cuando se determina a otro como un *a*, en tercera persona, se le trata como esencialmente ausente, esta ausencia nos permite objetivarle, razonar sobre él como sobre una naturaleza cosificable o una esencia dada, junto a esto hay una presencia que es también un modo de ausencia, la misma que se hace posible cuando nos comportamos frente a alguien como si estuviese ausente, teniéndolo inclusive viviendo bajo el mismo techo, esto podría ser ilustrado con más ejemplos tomados de la vida cotidiana en el que el otro desaparece. En suma, no se puede entrar en comunicación con el objeto, se entra en comunicación sólo con la persona, y esto es lo relevante ya que aquí no vale el esquema *sujeto-objeto*, vale el esquema *persona-persona*.

Visto desde esta perspectiva, el método marceliano aplicado en la acción educativa es una invitación a sustituir el método objetivista de pensamiento por un método de compromiso personal, el cual no haga filosofía de *objetos*, sino de *presencias*. El actor del hecho educativo deja de ser un simple objeto y pasa a ser una presencia actuante. Es en este sentido donde el pensamiento de Marcel, más que un sistema, se patentiza como un movimiento hacia el logro de superar lo objetivo hasta el punto de poder hablar de verdadera *objetividad metafísica*.

El método, por tanto, se convierte quizá en el aspecto más característico de la filosofía de Marcel, esta filosofía que se construye por una preocupación del estudio de la naturaleza, el origen y formación mental, lo cual nos permite, a su vez, descubrir lo más profundo de nuestro ser: los valores de la persona humana, nuestra participación en el ser, nuestra unión al mundo, nuestra comunión con los demás, en definitiva nos permite entender la cultura.

Aquí ya no se trata de construir un sistema de verdades lógicamente enlazadas entre sí, que se deduzcan a partir de ciertos principios indemostrables, como lo pretenden las filosofías racionalistas; tampoco se trata de un sistema idealista, principalmente de corte hegeliano que absorbe a la persona humana concreta en el abstracto Absoluto.

Todo esto queda salvado en el método marceliano que se puede reunir en tres actividades graduales y complementarias como lo vemos en Berning, McMurray, Cañas y Davy:

- **Admiración natural** ante las cosas, especie de tensión entre el todo del ser que se contempla y el todo del ser contemplado, una fuerza, un salto del espíritu para elevarse a lo más íntimo de una persona o una obra, es origen y principio de la indagación filosófica.
- **Reflexión**, por ella el yo se pone en comunión consigo mismo y con los demás. Dos son las clases de reflexión: *reflexión primera*, propia de la ciencia, y *metafísica* o *reflexión segunda*, la cual, ejerciéndose sobre la primera descubre su carácter parcial y restablece la comunión con el ser rota por aquélla, es por tanto, el auténtico método de todo el quehacer filosófico marceliano.
- **Exploración**, a la luz de la reflexión segunda, procede por sondeo de situaciones concretas, por aproximación, descubriéndonos el sentido de nuestra vida y los valores absolutos, es decir, nos abre a la trascendencia. Reflexionar metafísicamente es entrar en diálogo con realidades profundas. Y mientras se mantenga la oposición entre reflexión y espontaneidad vital no se podrá llevar a cabo una auténtica *filosofía existencial*, fruto de una reflexión segunda, recuperadora de la inmediatez de vivencia con lo real. (Cf. Berning, 1997: 396-410; McMurray, 2006:701; Cañas, s.f.: 183-187; Davy, 1963: 217-237).

Estadios evolutivos de la Filosofía de Marcel.- Es claro señalar que la filosofía no es la obra de un solitario ajeno al mundo, no es un ensimismamiento, sino más bien, un proyecto de solución de grandes problemas del hombre y su sociedad, porque lo que hace digna una filosofía es su necesidad para la vida, un saber adquirido de un modo natural por medio de los sentidos y la experiencia, que nos permite llegar a la verdad de las cosas (Cf. Cabrera, 1994: 48-49), y esto encontramos en la filosofía de Marcel. Cabe, por tanto, señalar que es en torno a la armonía del originario amor materno de nuestro pensador donde se origina la preocupación infantil por salvar el vínculo interpersonal, es decir, la responsabilidad por los seres humanos concretos y sus tensiones, esto provoca que “la concepción del hombre ocupe un lugar privilegiado o esencial, no sólo porque es una de las vetas centrales del mismo, sino porque fue una pregunta antropológica la que le condujo a la filosofía” (Urabayen, s.f.: 1).

Podemos ver que para Marcel el amor auténtico es realista, por ello rechaza la huida a ideales ilusorios, los mismos que están enquistados en nuestras sociedades, y es palpable en los centros educativos. La participación en esa totalidad íntegra, deseada con añoranza, que para él estaba simbolizada de manera incomprensible en la esencia de la madre desaparecida, significa la aceptación responsable y reflexiva del hombre en su real carácter de persona y la fidelidad exigida a pesar de todas las tensiones, en el enfoque de esta reflexión, por tanto, se funda la posibilidad de una liberación potenciadora y trascendente (Cf. Berning, 1997: 397). Este es el itinerario que Marcel recorre, la realidad de la relación interpersonal experimentada dramáticamente, orientada de manera indagadora e inquisitiva que le conduce por sí sola a la reflexión filosófica; esto es lo que procura Marcel hacernos caer en cuenta, el que tengamos esa fuerza necesaria que mueva nuestro querer, generada de la disposición y el sentimiento.

Conforme lo señala Berning (1997: 398-400), para Marcel, el ser humano puede unirse a lo real a través de diferentes experiencias de participación, esta postura se la puede distinguir en su obra hasta tres niveles o estadios distintos:

1º La idea de participación ontológica en su contradicción con la sistemática idealista del saber absoluto.- Considera que las oposiciones de la realidad espacio-temporal no pueden ser reconciliadas desde la posición de una identidad absoluta, racionalmente aprehensible, su superación residiría en una realidad misteriosa que se sustraiga a ser expresada por el concepto o el lenguaje. Marcel hizo suyo el enfoque filosófico-trascendental del conocimiento presente en Kant, ya que con respecto a la superación de la división entre sujeto y objeto veía al sujeto y al objeto como inseparablemente entrelazados. El problema de una participación de estructura espacio-temporal, o el de una existencia individual de la condición encarnada humano-personal en la historia, no pueden, ante el carácter absoluto de un ser eterno, ser reducidos mediante una dialéctica racional. Pero de esta imposibilidad de una solución racional no se sigue como principio la imposibilidad de una relación de participación ontológica, de lo cual Marcel llegó a tener entretanto una seguridad plena.

2º Exigencia de una reflexión segunda creadora.- La reflexión primera, objetivadora, no puede dominar las discontinuidades inaprehensibles para el concepto, la reflexión sobre este hecho ya es, en sí misma, un acto de trascender la reflexión primera. Marcel apunta a una participación discontinua y a la vez constante en el acto del ser, entendido dialécticamente en saltos y aproximaciones siempre nuevos. El cumplimiento de esta participación está ligado a la vinculación comprometida del sujeto a la situación corporal, en ella aparece la separación discursiva del sujeto y el objeto como una violencia impuesta a posteriori. La realidad de la participación del “yo soy” concreto se le revela al hombre en un acto de fe creador, siempre reiniciado, este acto surge del deseo ontológico del que el hombre toma conciencia en la aceptación corporal de sí mismo, condicionada por su situación. La reflexión sobre sí mismo fenomenológica, que empieza en los sentidos y en la sensación físico-espiritual, remite a la relación, que conceptualmente sólo puede ser circunscrita de forma negativa, entre immanencia y trascendencia. En esto se basa para la reflexión trascendente la pregunta por la totalidad de lo dado ónticamente, la cual ya comprende en sí al que pregunta. El yo pensante se comprende, implicado en esta trabajosa reflexión, en su indisoluble participación en el ser, ya es antes de preguntar. El pensamiento se cumple en la segunda reflexión como algo inmediatamente presente, de esta manera, se alcanza un plano más

elevado de inteligibilidad, es decir, la intuición intelectual. El yo se reconoce como sujeto implicado en el ser intersubjetivo, su apertura es la condición de posibilidad de la experiencia de la fe y la gracia que se cumple en la fidelidad creadora.

3° La personalidad divina como centro del misterio del ser.- La experiencia autoconstituyente del yo se hace posible por el retorno a sí mismo o la superación de la enajenación del yo perdido en lo objetual y objetivado. Los contenidos de nuestra existencia concreta, dados luego en la conciencia, resultan no ser ya contingentes, sino queridos por una fuerza superior, sólo así puede el hombre comprender su vida como una figura existencial uniforme. La fe en Dios se desenvuelve en cuanto el hombre acepta su existencia concreta en la situación histórica vinculada a un destino, como algo que le ha sido asignado por la voluntad libre de Dios, esta aceptación forma parte de la escena dramática del hombre ante la presencia de Dios omnisciente que ama al tú humano de forma incondicional. El amor se realiza en la fidelidad al tú orientada en el ser, esta fidelidad es participación en la permanencia creadora de la intersubjetividad más allá de lo espacio-temporal. El ser absoluto es la presencia creadora, fiel y eterna, del amor, una presencia que cabe compararla con el arrobamiento que se experimenta cuando se vive la música que se escucha. (Cf. Berning, 1997: 398-400).

Reflexión primera y reflexión segunda.- El método de Marcel señala la importancia que se da a la reflexión y sus dos vertientes. En esta parte de la presente investigación diremos algo más sobre la reflexión primera y la reflexión segunda, a partir de esto es posible distinguir netamente en su obra un vocabulario específico para diferenciar la una de la otra:

Reflexión primera.- Para ella emplea las expresiones: reflexión crítica y polémica, reflexión analítica, pensamiento reductor; es consecuencia de la estructura de la corporalidad humana que determina tanto el pensamiento como el lenguaje, es un elemento necesario del análisis para todos los procesos funcionales espacio-temporales que se desarrollan en una estructura del mundo cosificada, en la que está inmerso el cuerpo humano, su análisis no logra alcanzar un final y permanece en el

plano de lo problemático y lo negativo, es propio de las ciencias (Cf. Cañas, s.f.: 178; Berning, 1997: 404-405).

Reflexión segunda como origen de una filosofía positiva.- Para ella, mucho más rica que la primera, Marcel emplea variadas calificaciones: reflexión de segundo grado, reflexión a la segunda potencia, reflexión reconstructora, reflexión recuperadora, reflexión segunda, reflexión superior, reflexión filosófica, reflexión más profunda, reflexión metafísica, entre otras (Cf. Cañas, s.f.: 178). Se caracteriza por ser una metafísica concreta, se muestra como un acto creador, y se la considera el “nervio de su esfuerzo filosófico, que le permitió ascender una y otra vez de nivel epistemológico resolviendo las dudas y objeciones que él mismo iba planteándose” (Cañas, s.f.: 178-179). La reflexión segunda consiste en un acto de recuperación de la experiencia por vías metaconceptuales, y en una reflexión de segundo orden que recae sobre la reflexión misma, de esta manera, esta reflexión se encamina hacia un regreso de los datos centrales de la experiencia metafísica, en su vinculación existencial con el ser (Cf. Flores, 2005: 554). Aquí es posible una relación estructural dialéctica entre la experiencia consciente y lo dado positivamente: la participación en el ser que se da a través de un recibir, es un acto personal que incluye el acto de vivir, un modo de tomar conciencia sintiendo y de meditar la participación en el ser ya siempre dada y nuevamente recordada en un ser que es inmanente al yo de manera misteriosa y que al mismo tiempo lo trasciende, este acto de trascendencia conduce al ser personal del tú y a la vez del nosotros, es, además, la apertura dialógica de la intersubjetividad y de su misterio, apertura fundada por el tú divino (Cf. Berning, 1997: 405-406).

Existencia creadora en la participación ontológica.- En el pensamiento de Marcel están presentes fe y voluntad, la fe es la base de la participación en el ser en general, la voluntad es la corriente del deseo humano, atraída por la gracia divina, en la dirección verdadera del ser, a través de ella el hombre realiza su existencia de manera creadora, puesto que está en camino hacia la plenitud del ser, así:

- **El amor:** Es la perfecta realización de la participación en el ser lograda en el presente; aspira a unirse con lo irrepetible e individual; su círculo de irradiación

es el ámbito ontológico en el que las relaciones personales se estrechan como un diálogo sin palabras; concentra el yo-mismo en la persona que responde al tú y, del modo más profundo y puro, al tú de Dios del cual fluye como poder creador y retorna a él a través de todas las criaturas conscientes; descubre un ámbito de libertad en el que la individualidad del yo renace en su carácter de persona (Ibíd.: 409).

- **La muerte y la esperanza:** La pérdida a temprana edad de su madre y posteriormente la de su esposa, le llevo a pensar sobre la muerte del ser querido. Para Marcel el fundamento ontológico de la inmortalidad es el regalo divino de la participación como aproximación al ser absoluto en el amor, si este amor es ontológicamente posible, no puede haber para él una muerte verdadera, mas bien, la muerte es el final de la posibilidad de abusar del cuerpo objetivándolo como un instrumento; en torno a esto, el alma conserva su dimensión corporal más allá de lo espacio-temporal, de ahí que el yo encuentre a través de la muerte una unidad más profunda de sí mismo con su cuerpo, esto permite a los muertos su presencia a aquellos a los que aman más allá de lo espacio-temporal, con una mayor cercanía que la de los vivos hacia los vivos; por tanto, la muerte es la misteriosa puerta de la esperanza, el inicio de un peregrinaje al reino trascendente de las posibilidades infinitas del amor, de ahí que, la esperanza y la muerte tienen una referencia mutua (Cf. Davy, 1963: 24; Berning, 1997: 409-410).

- **El testimonio creador de la fidelidad:** La fidelidad es esencialmente la participación en la intersubjetividad eterna. El amor procura la duración incesante de la comunidad personal, por ello, la actitud que se desprende es la fidelidad probada más allá de la muerte del ser amado, la cual se atestigua en el testimonio inquebrantable de la presencia oculta del ser divino en la historia; en torno a esto, la memoria perpetúa el órgano particular de la fidelidad, su testimonio creador es capaz de transformar el mundo; esta reconstrucción cultural que ha de ser siempre iniciada de nuevo sucede a través de la *familia*, en cuya comunidad ha de probarse la fidelidad de un modo especial, llevando un fruto al dar amorosamente la vida a las generaciones para transformar el mundo en un lugar de paz y de reconciliación; finalmente, es en la *religión*, el *culto*, la *liturgia* y la *comunión de*

los santos de la Iglesia que la fidelidad se convierte en el testimonio sobrenatural y fecundo de la gloria divina (Cf. Berning, 1997:410).

1.3. Criterio pedagógico en el pensamiento de Marcel

Si bien, no hay un texto de Marcel donde se halle sistematizado su pensamiento educativo, es más bien el conjunto de su obra filosófico-dramática la que nos presenta los lineamientos de una pedagogía fundada en una filosofía centrada en el ser humano, es decir, una *antropología filosófica*, la cual nos permite tomarla como base para una *antropología pedagógica*, puesto que “no hay concepto verdadero de la educación si no se asienta sobre una imagen del hombre, que hunde sus raíces en la vida cultural” (Casanova, 2002: 16). La actividad de Marcel como filósofo, dramaturgo, músico, ensayista y conferenciante tuvo una meta clara “dar a la vida humana la elevación debida y evitar el declive de la sabiduría” (López, 2005: 443). Entre las principales características encontramos las siguientes:

- **Filosofar como acto de libertad.-** No se considera el filosofar como un mero mecanismo de la razón en la construcción de argumentaciones, sino que más bien, el filosofar es esencialmente un acto de libertad por el cual nos es posible reconocer la presencia fundante del Ser en nosotros, todo ello a partir de la profundización en la experiencia íntimamente vivida; de este modo, la filosofía concreta pasa a constituirse desde el existente encarnado y, sin separarse de dicha situación fundamental, reflexiona sobre la densidad ontológica de los actos humanos más significativos (Cf. Grassi, 2011: 13).

- **Pensamiento neo-socrático.-** Sigue un método socrático, progresivo e interrogativo; lo esencial en este aspecto es el diálogo, el cual no se reduce a ser un elemento formal de este peculiar género filosófico; siguiendo a Sócrates, dialogar consiste en convertir todo elemento de la vida humana en un interrogante, es no dar nada ya por conocido, menos aun la propia realidad individual (Cf. Kampits, 2005: 1416; McMurray, 2006: 700; Cañas, 2005: 387-

391; Urabayen, 2001: 16). Lo propiamente humano consiste en convertirlo todo en *pregunta*:

“de esta forma se destacaba mejor no solo el carácter de investigación que distingue a la obra, sino más aun, y más profundamente el hecho de que ellas (las conferencias) se dirigen no a una inteligencia abstracta y anónima, sino a seres individuales en quienes se trata de despertar una cierta vida profunda de la reflexión (...); es justamente bajo el signo de Sócrates y Platón como el autor intenta colocar [su obra], aunque solo sea para protestar de forma bien expresiva contra las deplorables confusiones que han tenido lugar en su caso por el espantoso termino de existencialismo (...); es evidente que el pensamiento expresado aquí se orienta deliberadamente contra cualquier ismo, sea el que sea” (Marcel, 2002: 11).

Generalmente encontramos en sus escritos un rechazo del sistema a favor de la pregunta, Marcel pondrá siempre énfasis en *quién* es el que pregunta.

- **El mito de Orfeo y la esperanza.-** Su preocupación es el alma humana, en su obra podemos encontrar un Orfismo característico, que para Marcel es de gran importancia, en el epígrafe de la introducción de su libro *Presencia e inmortalidad* dice: “El mito de Orfeo y Eurídice está en el corazón mismo de mi existencia” (Alonso, 2007: 186); analizándolo más detenidamente, el mito de Orfeo es la narración de la superación humana de la muerte, aunque, claro está, el mito no es suficiente; será por tanto necesario apoyarse en una *metafísica de la esperanza* para comprender el alcance de lo profundo en la creación de la realidad (Cf. Duso-Bauduin, 2005: 427); Marcel insiste, por tanto, en el importante papel de la esperanza que es “yo espero en ti para nosotros” (Cf. Alonso, 2007: 192).

- **El sacrificio como respuesta a la negación del ser.-** Desesperación, traición, suicidio, son consecuencias manifiestas de una voluntad de negación del ser. A ellas dedica Marcel su atención a lo largo de interesantes análisis, pone de manifiesto que no son meros estados psicológicos de la persona, sino verdaderas actitudes negadoras de la metafísica y las experiencias trascendentes (Cf. Cañas, s.f.: 180); es por ello que mientras el suicidio es un acto de negación, de rechazo,

de indisponibilidad, el *sacrificio* es un acto de adhesión y de disponibilidad, un acto de afirmación de sí en lo trascendente y lo verdadero, un sacrificio con esperanza, la cual está suspendida en lo ontológico (Cf. Grassi, 2011: 18):

“así, el encuentro personal con el tu, la fidelidad y el amor recuperan su significación. Así se abre la cárcel del hombre condenado a su libertad, y los aparentes sinsentidos de la vida se tornan ‘pedagogos que nos llevan a Cristo’. De este modo, de filosofía de desesperación nihilista, el existencialismo pasa a ser en él humanismo cristiano impregnado de paz franciscana” (Fischl, 1997: 516).

- **Significado metafísico de la familia.-** Del recuerdo, que más tarde se interrogaba sobre la dolorosa pérdida de su madre, nació en Marcel una comprensión hecha de presentimiento de lo que para él había de significar metafísicamente la familia como el símbolo de una profunda y originaria realidad de personalidad universal. En esta estructura personal el mundo es experimentado como el don inaugural de unos seres que se aman mutuamente; en el orden de esta estructura está fundado, pleno de presentimiento, todo desarrollo dichoso. El mundo de los padres significa para el niño un refugio que proporciona sin cesar momentos evocadores de la felicidad que arraigan en él: “Si el hijo acepta su situación como una vocación de ser, si se acepta, se recrea en el reconocimiento, reconoce la situación y la agradece. En ese reconocimiento libre supera el plano del *tener* y llega al del *ser* en un nosotros” (Alonso, 2007: 192). Partiendo de las impresiones de su primera infancia, Marcel se afianza, conforme va madurando y sintiendo dolorosamente la pérdida de su madre, en la visión de su situación familiar original como de un jardín de esperanza en la presencia metafísica del amor más allá de la muerte, significa a la vez cercanía y distancia (Cf. Berning, 1997: 388).

- **El amor como conocimiento.-** Es la experiencia que permite vivir el tiempo abierto o tiempo del ser, y junto con la fidelidad y la esperanza es uno de los accesos más importantes hacia él. Es, además, una de las formas de conocimiento inmediato y no conceptual, siempre está vinculado a la individualidad y a la intersubjetividad; en efecto, los seres humanos pueden relacionarse entre sí como

dos objetos, pero este conocimiento objetivo no permite acceder al ser de la persona, más bien, es el amor un conocimiento que supera al conocimiento objetivo, por él dos seres se convierten en un nosotros y llegan a conocerse como seres; el amor es el verdadero conocimiento de lo humano, es un conocimiento real o del ser y, por tanto, es el conocimiento que favorece la creación de la individualidad tanto la del ser amado como la del que ama, porque impide la dispersión de la personalidad y fomenta las potencialidades del ser amado que sólo son conocidas por aquél que gracias al amor ha accedido a su ser; el amor se dirige a lo infinito, a lo eterno, afirmando el valor absoluto del ser amado que no se reduce a un sujeto dotado de cualidades; con esto Marcel llega a afirmar que el amor es el acto de una libertad que afirma otra libertad, en definitiva, el amor es una experiencia dotada de un gran peso ontológico porque es una apertura al ser (Cf. Conesa Lareo, 2005: 541-542).

- **La mente incorporada.-** La reflexión filosófica de Marcel se caracteriza por considerar que la mente no está en la cabeza, sino que es todo el cuerpo sujeto, que siente, imagina, y por supuesto piensa. La revolución teórica consiste en que su crítica profunda al cartesianismo, se sustenta en un modelo más experimental; tuvo, pues, la intención filosófica de recobrar los niveles de experiencia reducidos por el racionalismo y el positivismo científico, con ello denota la reciprocidad existente entre experiencia y subjetividad (Cf. Flores, 2005: 572-573).
- **Psicología infantil y pedagogía.-** Marcel considera sumamente importante en los centros educativos el conocimiento de la psicología infantil y de la pedagogía, esto sobre todo a raíz de su vivencia, nada reconfortante, como estudiante en el Liceo Carnot de París (Cf. Berning, 1997: 389).
- **La experiencia estética.-** Reviviendo las experiencias básicas que iluminan e impulsan el pensamiento de Marcel a la luz de la experiencia de interpretación musical, es decir, la ocupación con la música, la lectura de partituras, y

finalmente sus propias improvisaciones que le libraron, a menudo de las angustias escolares, es posible comprender que dé en su evolución biográfica y en sus reflexiones metafísicas una importancia fundamental a la música para la trascendencia del conocimiento en el plano personal y religioso (Cf. López, 2005: 473-474; Berning, 1997: 389), sin duda, el haber visto a la música, hondamente considerada, como una fuente de sabiduría llevó a Marcel a escribir esta sentencia: “el filósofo que se obliga a no pensar más que como filósofo se sitúa más acá de la experiencia, en una región infrahumana; pero la filosofía es una sobre elevación de la experiencia, no una castración” (En López, 2005: 474).

- **Ser y palabra.-** Su pragmática de la escritura está ligada a la tradición socrática de la oralidad, de la búsqueda de la expresión justa, del tener en cuenta las objeciones, del esfuerzo de la intelección, y a otras tantas características propias de un discurso que el alma mantiene con ella misma, al diálogo consigo mismo (Cf. Duso-Bauduin, 2005: 416). Hay una homología estructural y dinámica entre ser y palabra, es decir, son términos que se entienden sólo en correlación, para ello, es necesario abrir su concepto, por ejemplo, no solo considerar que 3 es igual a 3 sino que también 3 es igual a 2+1, o incluso reflexionar sobre el significado de aquel signo de igual y de la subyacente alteración que ello implica, ya que del primer 3 al segundo se ha producido un movimiento sin el cual no hubiera sido necesario desdoblarlos (Cf. Poma, 2005: 491).
- **El sujeto de la Pedagogía.-** El ser humano tiene que ser leído en clave de misterio y no de problema, su comprensión conlleva siempre nuevas preguntas y no tiene una solución universal y definitiva (Cf. López Calva, 2008: 62). Marcel considera que las masas son lo humano degradado, en sí mismas no son educables, pues la única educable es la persona, en cambio, las masas son fanatizables por la propaganda (Alonso, 2007: 191).
- **Actitud crítica.-** Que debe darse ante la problemática del mundo actual, el vacío de Dios, la deshumanización de la era industrial, la degradación de la palabra

humana por la excesiva abstracción y por la manipulación. Ante ese mundo, se destaca la vocación del filósofo, del verdadero intelectual como luz en la oscuridad.

1.4. Pensamiento neo-socrático de Marcel y su relación con la pedagogía existencialista

Como bien lo señala Casanova, el ser humano “a través de su existencia, contrae ciertas responsabilidades, además de instalarse en un mundo no solo físico. De ahí que el carácter más general y específico probablemente de una cultura es que debe ser aprendida y, por consiguiente, transmitida en alguna forma” (Casanova, 2002: 16), es aquí donde la filosofía juega un papel preponderante, puesto que es ella la “toma de conciencia, por parte del ser, de las manifestaciones, fines y valores de la realidad universal y del hombre, insertos en una ordenada concepción del universo, o en una, si se prefiere, visión de la vida” (Casanova, 2002: 16).

De esta manera, toda reflexión que sobre el ser humano se haga conlleva un pedagogía, es decir, un “estudio metódico, basado en una investigación racional acerca de los objetivos y medios más apropiados para alcanzar el fin educativo (...) lo cual nos remite a un nuevo aspecto humano, la libertad personal del educando” (Casanova, 2002: 8). Nuestro propósito en esta parte de la investigación, por tanto, es presentar la relación que se establece entre el *pensamiento neo-socrático* de Marcel y la *pedagogía existencialista*, y esto porque, aunque nuestro autor no se encasilla en esta corriente, sin embargo, comparte algunas características que bien pueden ser asumidas.

El existencialismo.- Como lo señalan Fullat (2000: 293-294) y González (1974: 134-135), esta corriente filosófica se desarrolla en su contacto con el vitalismo cuya temática prolonga, y con la fenomenología de cuyo método se sirve, y se caracteriza porque:

- Para esta corriente filosófica las cosas y el pensamiento son dadas en la *existencia*, de allí parten los interrogantes formulados acerca de qué es el hombre, qué es el mundo y qué hay de Dios, ella será el objeto de la filosofía y en su función se estudiará la objetividad (mundo exterior) y (si hay lugar) la trascendencia (Dios). Con ello se busca superar la antítesis realismo-idealismo situándose en un punto de vista anterior que anula a ambos y declara pseudoproblema la cuestión de la realidad exterior.

- Sus diversas manifestaciones existencialistas provienen, por derivación inmediata o condicionamiento problemático, de diferentes fuentes: i) la especulación teológico-filosófica de Kierkegaard, y el pensamiento de Nietzsche, ii) la fenomenología de Husserl, iii) la filosofía de la vida de Dilthey, Simmel y Bergson, iv) el pragmatismo de Peirce y James. A esto se une la estrecha vinculación del existencialismo francés con las doctrinas de Pascal, y las referencias en el ámbito ruso a las ideas del novelista Dostoievski.

- Su contenido doctrinal destaca como punto de partida el *sum* y no el *cogito*, de ahí que, centre su problemática en el hombre concreto. El análisis existencial del ser humano es su carácter de mismidad, de pertenencia a sí propio y en referencia a lo otro consistente en ser-en-el-mundo. Surgen así los conceptos de clausura y apertura que nos llevan a los conceptos de *situación* y *ontologicidad* y a sus correspondientes de *encarnación* y *participación*, según el lenguaje de Marcel.

El *sum* se encuentra implantado en una situación impuesta, irrenunciable e incambiable, por ella se individualiza, se encarna, cerrándose en la clausura de su propia intimidad, pero la clausura no agota las dimensiones de la existencia, ya que existir es estar abierto a las cosas, en comunicación con el mundo, mediante la participación en el ser o en el acto por el que el mundo no deja de hacerse. En torno a la trascendencia, su búsqueda es esencial a la existencia misma, pero la trascendencia debe hallarse presente ya en la búsqueda que la existencia hace. De esto se pasa al problema teológico, en el cual no habrá lugar a la solución del tema de Dios para aquellos existencialistas que no lo encuentren en el término de

la relación existencial, pero en el existencialismo francés viene dado el tema por los análisis de los fenómenos vocación e invocación tan vivos en la subjetividad humana, en el que queda siempre la apelación a la religión como único medio de resolver el problema teológico en cuanto tal siguiendo este movimiento hombre-religión-Dios.

Además, podemos decir que, lleva una oposición al positivismo y al idealismo, extendiéndola hasta sus fuentes respectivas: el empirismo y el racionalismo, sin enlazar con la filosofía tradicional, esencialmente realista. Es característica en ella la pregunta sobre el valor de la existencia humana al margen de los planteamientos estrictamente racionales; son de su interés temas como la muerte, la angustia, la nada, la preocupación, el fracaso, etc., los cuales han de abordarse en su dimensión psicológica, pero que los existencialistas intentan tratar desde la metafísica.

Repercusión existencialista en la educación.- El existencialismo destaca como características del ser humano: la subjetividad del ser-para sí de la conciencia, la libertad absoluta, el abandono, el hombre ha de proyectarse para ser lo que él determine pero con autenticidad, el hombre ha de crear sus propios valores; a partir de esto, se han creado propuestas pedagógicas de carácter existencialista y algunas tendencias que encontramos en corrientes educativas actuales; así, las pedagogías existencialistas sobrevaloran la subjetividad al grado de convertir lo relativo en absoluto, afirman que lo importante es la espontaneidad, la verdad se confunde con la opinión, el educando es intocable en su singularidad, pues siempre tiene la razón; no existe *el deber-ser*, no hay modelos, la educación se basa en la factibilidad; en torno a esto, para algunos estas ideas han influido en las pedagogías que defienden el desarrollo autónomo del estudiante; de esta manera, la pedagogía existencialista hace énfasis en el valor del hombre como individualidad que debe rechazar una conducta normalizada (Cf. Fullat, 2000: 293-294).

Entre los aspectos positivos del existencialismo tenemos que, hace del educando el centro de la tarea educativa, otorga mayor respeto a su individualidad, su libertad, su creatividad y espontaneidad, orienta el proceso educativo hacia la autorrealización

personal, despierta la conciencia de todos los individuos de la comunidad educativa en la responsabilidad educativa, insiste en la necesidad de sinceridad y autenticidad (Cf. Fullat, 2000: 293-294; González, 1974: 134-135).

Pedagogía existencialista.- A partir del Renacimiento se insinúan ya las pedagogías de la existencia, en las que educar se entiende como *educere*: sacar de, los niños existen, están ahí con su singularidad encarnada pero al mismo tiempo ellos poseen algo en común, bien se lo puede llamar naturaleza o esencia humana; en este sentido, las pedagogías existencialistas no se preocupan del *deber-ser* (lo modélico) ensayando educaciones de la facticidad, y puesto que no hay naturaleza humana tampoco hay deberes; lo que se tiene son niños pero sin modelos a que conformarse, los niños son libres (Cf. Fullat, 2000: 297).

En la educación nueva y en las teorías transformadoras personalistas es posible hallar la presencia de la antropología existencialista (hasta en su concreción de la filosofía existencialista). Tanto la una como la otra defienden el desarrollo autónomo del estudiante, su actividad creadora y sus intereses, también nos es posible hallar influencia de las concepciones existencialistas ya sea el individualismo educativo o las pedagogías que supervaloran lo subjetivo; siguiendo a Sartre, que establece una indefinición preestablecida del ser humano, muchos pedagogos entienden que el alumno puede ser no importa qué, con tal que lo sea sinceramente, de esta manera, educar a alguien se transforma en una tarea que se lleva a cabo según las opiniones de cada cual, donde lo importante es la temperatura anímica de las convicciones subjetivas de cada educador o, si es el caso, de cada educando (Ibíd. 298).

Hasta aquí, brevemente, lo que a la pedagogía existencialista se refiere; nos es posible por tanto, enmarcarnos en sus propuestas para matizar las similitudes y diferencias con el pensamiento marceliano, sino en su aporte a la educación desde el carácter antropológico.

1.5. La antropología filosófica de Marcel y su aporte a la educación desde el carácter antropológico

La educación como proceso social e individual permite a la comunidad desarrollar las potencialidades de sus individuos para que logren ser un modelo de ciudadano sensible y solucionador de problemas sociales y personales, contando para ello con instrumentos teóricos y prácticos (Cf. Gómez, 2008: 373), es por ello que en la sociedad actual, la riqueza y complejidad del sujeto humano exige un desarrollo de la Filosofía de la educación la cual invite al replanteamiento de los fundamentos antropológicos de la educación, es en este aspecto que se enmarca el aporte de la filosofía de Marcel, el cual como hemos visto, procura unir dos aspectos, en apariencia, incompatibles del conocimiento que se tiene acerca del ser de los entes: el afán de saber acerca de sus principios metafísicos últimos y el conocimiento igualmente enigmático de la existencia particular de cada individuo en concreto, sirviéndose en cada caso del género literario más adecuado para expresar esta bipolaridad interna al constitutivo ontológico de cada ser, ya sea recurriendo a la metafísica, la música, la novela, el diario filosófico o un simple mapa. Por tanto, el nexo de unión entre el pensamiento de Gabriel Marcel y la Pedagogía son sus postulados antropológicos. En este sentido, la *antropología marceliana* fortalece la *antropología pedagógica*.

La antropología filosófica marceliana guía al quehacer educativo y unifica la multiplicidad de saberes acerca de la educación. Esta antropología filosófica se perfila en la educación para darle sentido al hombre desde la actuación educativa y ofrecer modelos de existir humano que hagan comprensible la educación. Hoy por hoy, la educación integral necesita ampliar su marco antropológico, que sustenta transversalmente toda la dinámica educativa, de quienes proponen educar integralmente, y es que conviene tener presente que el ser humano necesita de la educación para realizarse como persona.

A continuación presentamos cuatro presupuestos de esta antropología filosófica que nos ayudarán a fundamentar la práctica educativa:

- a) *Corporalidad del ser humano.*- Marcel insiste en el valor del cuerpo humano, rechaza el dualismo griego y cartesiano: el cuerpo es expresión de la persona, el modo de *ser-en-el mundo* y el modo de relacionarse, sin, por eso, identificarse con él. La situación fundamental de ser en el mundo corresponde a nuestra condición de seres encarnados, ser el propio cuerpo es una consecuencia de la oposición radical que Marcel establece entre ser y tener, el ser recae sobre el misterio de las cosas, es decir, las condiciones pre-objetivas de la existencia; en tanto que el “tener” alude no sólo a las cosas en su materialidad, sino sobre todo al dominio reduccionista de la función que ejercemos sobre ellas. La situación fundamental del ser humano es que vive una existencia corporal abierta al misterio del ser. La diferencia entre el hombre y el resto de los entes es que la persona tiene valor absoluto, es decir, no se agota en su materialidad, sino que su dimensión corporal queda elevada hasta el mismo rango entitativo del alma.

Partiendo de esto, un estudio educativo debe superar el nivel correspondiente a la *primera reflexión* ya que carecerá de la riqueza propia que le es otorgada al hombre en cuanto *existencia encarnada*, esta carencia se explica por el hecho de que la existencia, en cuanto *encarnada*, no puede estudiarse mediante la abstracción, propia de la *reflexión primera*, pues ella sólo nos es acordada por lo que Marcel denomina *intuición existencial* o *testimonio de presencia*. A través de este *testimonio en presencia* se vuelve a colocar *en su situación* lo abstraído, recuperándose así el fenómeno ontológico fundamental del *ser-en-el mundo*, con toda su riqueza y complejidad. La reflexión segunda realiza un acto de profundización en el todo dado de nuestra existencia encarnada, sin olvidar ni abandonar nada (Cf. Rojas Cortés, s.f.: 171-172).

- b) *El hombre como ser temporal.*- Existen dos modos de vivir el tiempo: *cerrado*, propio del tener, y *abierto*, propio del ser, así, el tiempo juega un papel esencial en la estratificación destinada a extraer el tenor metafísico de la experiencia. El tiempo, no es una abstracción y no se reduce a la subjetividad, es solidario con la realidad, de hecho es duración siempre de alguna realidad, no existe sin esta realidad que le hace ser; a veces esta realidad es intelectual, entonces ella produce el tiempo y el ser humano participa de ella cuando intenta elevarse al

plano en el que se manifiesta la inteligibilidad. Es, en particular, la actividad de pensamiento la que sirve de soporte al tiempo y le hace ser, le da consistencia en el curso de la búsqueda de sentido. Además hace falta que el sujeto contribuya al paso del tiempo. El sujeto es activo, participa del paso del tiempo (Cf. Duso-Bauduin, 2005: 520). Y para superar la temporalidad existen la *esperanza*, el *compromiso*, y el *amor*.

- c) *Las dimensiones del ser abierto.*- Conformado sobre todo por la *intersubjetividad*: el encuentro, el amor, la muerte del ser amado; y las formas del con-vivir: familia, comunidad, trato con Dios. La intersubjetividad es el encuentro que supera la tentación de la representación objetivadora que reduce el tú a un objeto; es en la intersubjetividad donde el ser humano se encuentra con los otros sin objetivarlos. Marcel se esfuerza por mostrar cómo una razón abstracta no puede acceder a la individualidad y, por lo tanto, tampoco puede hacerlo a la intersubjetividad (Cf. ConesaLareo, 2005: 542). Gracias a la relación intersubjetiva es posible la *opción por el ser*, categoría profundamente educacional: estamos en presencia de dos *siendo* que viven la aventura y el riesgo de llegar hasta lo más profundo de la experiencia existencial (Cf. Rojas Cortés, s.f.: 173).
- d) *El hombre como ser personal.*- Con su dignidad intransferible, el misterio de su libertad y su capacidad de abrirse a los valores. Ser libre se encuentra condicionado a la alteridad del ente que está en las mismas circunstancias, no obstante, el rol que maneja, socialmente hablando, va siendo diferente, lo cual no le exime de tomar en cuenta la posibilidad del ejercicio de la libertad de cada individuo.

Actualmente en los diferentes niveles educativos se establece el estudio de los valores, como experiencia educativa, para recuperar las actitudes esenciales que debe tomar el hombre frente a la vida y de esta manera alcanzar el *buen vivir*. La antropología sustentada como construcción de la personalidad se construye, pues, como proyecto.

CAPÍTULO II

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID AUSUBEL

El acercamiento que haremos a la teoría de David Ausubel nos ayudará a fundamentar nuestra hermenéutica de las incidencias que tiene el Aprendizaje Significativo propuesto por el mencionado autor, en la educación desde los procesos y técnicas que se utilizan para el mismo. Se nos manifiesta que *“la estructura cognitiva del alumno/a tiene que incluir los requisitos de capacidad intelectual, contenido ideativo y antecedentes experienciales”* (Ausubel, 1972:72) y es a partir de esta premisa que descubriremos que la importancia de ésta teoría psicológica radica y se interesa específicamente por los procesos que el educando utiliza para aprender, desde una perspectiva educativa en la que se pone énfasis en lo que sucede en la clase al momento que se produce el aprendizaje en los estudiantes, por lo tanto esta teoría no sólo se centra en el plano psicológico sino también pedagógico-cognitivo; en la naturaleza del aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación. (Cf. Ausubel, 1983).

2.1. Vida y obras

Contexto histórico e intelectual.- Nació en Nueva York en 1918, fue hijo de una familia judía emigrante de Europa Central, la cual se dedicó a la industria del vestido. Estudió Pre-medicina, especializándose en psicología en la Universidad de Pennsylvania. En 1943 hizo su maestría en Middlesex y el 21 de noviembre, del mismo año, se casó con Pearl Leibowitz. Su internamiento en psiquiatría lo realizó en Lexington, en el Centro Psiquiátrico de Buffalo y en la Escuela de Medicina Albert Einstein. Comenzó su servicio militar como cirujano asistente y psiquiatra residente del servicio público de salud, durante la segunda Guerra Mundial sirvió en ultramar en Alemania, Guatemala y Nicaragua; después de ello trabajó en Alemania con las Naciones Unidas en el tratamiento médico de personas desplazadas (Vease: Morin, 2007; Malpica, 2010 y Moreira, 2010).

Una vez terminada su formación en psiquiatría, estudió en la Universidad de Columbia y obtuvo su doctorado en psicología del desarrollo. En 1950 aceptó trabajar en proyectos de investigación en la Universidad de Illinois, donde publicó extensivamente sobre psicología cognitiva. Fue profesor visitante en el Ontario Institute of Studies in Education y en universidades europeas como Berne, la Universidad Salesiana en Roma y la Escuela de Capacitación en Munich. Fue Director del Departamento de Psicología Educacional para postgrados en la Universidad de New York donde trabajó hasta jubilarse en 1975. En 1976 fue galardonado con el Premio Thorndike por la Asociación Americana de Psicología por su contribución distinguida a la psicología de la Educación (Ibíd.).

Se puede atribuir al ser profesional de Ausubel su interés por la forma de educación que se llevaba en su tiempo, esto se entiende de mejor manera señalando que para la década de los años setenta las propuestas sobre el Aprendizaje por Descubrimiento van tomando fuerza, en ese momento las escuelas buscan que los niños construyan su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos. Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características; de esta manera el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento como estrategia de enseñanza y puede lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo, para ello destaca la necesidad de considerar los elementos previos en la cognición del alumno de modo que le permitan interpretar y asimilar el nuevo conocimiento (Cf. Borquez, s.f.: 83; A.A.V.V., 2009).

El principal aporte de Ausubel es su Teoría del Aprendizaje Significativo, en ella se pone de manifiesto que:

“El aprendizaje significa la organización e integración de información en la estructura cognitiva del alumno. Propone una explicación teórica del proceso de aprendizaje según el punto de vista cognoscitivo, pero asociándolo a factores afectivos como por ejemplo la motivación. Entonces, de acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma

sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando” (Borquez, s.f.: 83).

Otro de sus aportes es la idea de los organizadores elaborados de antemano o anticipados, que bien planificados pueden mejorar significativamente el aprendizaje a través de un método deductivo (contrario a lo que se aplicaba entonces), estos facilitan la construcción de propios esquemas de conocimiento para la mejor comprensión de los conceptos.

Ausubel contrajo matrimonio en 1985 con Gloria George. A los 75 años, contando con el título de Distinguido Profesor Emérito, se retiró de la vida profesional para dedicarse a tiempo completo a la escritura. Falleció el 9 de julio de 2008 a los 90 años (Cf. Moreira, 2010).

Obras.- Como gran investigador, plasma su pensamiento en un sinnúmero de obras, destacándose sus escritos sobre Psicología de la Educación, en las cuales da gran importancia a la experiencia que tiene el aprendiz o estudiante en su mente; a esto se suman los más de 150 artículos en revistas de psiquiatría y psicología (Cf. Malpica, 2010).

- *Psicología del aprendizaje significativo verbal*. New York: Grune and Stratton, 1963.
- *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.
- *En defensa de los “organizadores previos”*, en *Review of Educational Research*, 1978.
- *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas (Junto con Novak, J. y Hanesian, H.), 1983.
- *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*, Dordrecht: KluwerAcademicPublishers, 2000.

2.2. Aprendizaje significativo

Es de vital importancia determinar que cuando hablamos de significatividad del aprendizaje, nos referimos a una visión del mismo como un cambio en el conocimiento debido a la experiencia; por lo consiguiente, se cambia la idea de que el aprendizaje sólo implica almacenar o adquirir información donde la tarea del docente era presentar información y la del alumno recibirla. Cuando hablamos de aprendizaje significativo, el alumno construye activamente una representación mental con sentido. Así mismo, del rol del docente pasa a ser el de guía cognitiva que ayuda al aprendiz a utilizar adecuadamente los procesos cognitivos. Entonces, esta nueva visión del aprendizaje es de vital importancia para la educación, porque promueve distintos métodos instruccionales necesarios para provocar un cambio de conducta, un aumento del conocimiento, o un cambio en la organización del conocimiento (Cf. Woolfolk, 2010: 4-5).

David Ausubel da una explicación teórica del proceso de aprendizaje según el punto de vista cognoscitivo y tomando en cuenta factores afectivos como la motivación. Ahora bien, para que se de una adquisición de nuevos aprendizajes son necesarios los denominados puentes cognitivos, los cuales permiten conectar el conocimiento nuevo con algunos elementos que ya forman parte de los conocimientos previos, dando como resultado un mejor aprendizaje.

En este proceso de orientación del aprendizaje resulta importante conocer la estructura cognitiva del estudiante, es decir, tanto de la cantidad de información que posee, los conceptos y proposiciones que maneja, así como su grado de estabilidad. En torno a esto, tal como lo señala Borquez, Ausubel establece que para conseguir este tipo de aprendizajes, es preciso reunir las siguientes condiciones:

- a) Que el contenido propuesto como objeto de aprendizaje debe estar bien organizado, tal que se facilite al educando su asimilación mediante el establecimiento de relaciones entre aquel y los conocimientos que ya posee.

- b) Que el educando realice un esfuerzo por asimilarlo, es decir, que este motivado.
- c) Que lo anterior es posible siempre y cuando se cuente en su estructura cognoscitiva con los conocimientos previos necesarios y dispuestos (activados), donde enlazar los nuevos aprendizajes propuestos. (Cf. Borquez, s.f.: 126)

Partiendo de esto, los educandos cuentan con una serie de experiencias y conocimientos que inciden en su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

El origen de la Teoría del Aprendizaje Significativo está en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social (Cf. Ausubel; 1983: 28). Dado que lo que quiere conseguir es que los aprendizajes que se producen en la escuela sean significativos, Ausubel entiende que una teoría del aprendizaje escolar que sea realista y científicamente viable debe ocuparse del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico. Así mismo, y con objeto de lograr esa significatividad, debe prestar atención a todos y cada uno de los elementos y factores que le afectan, que pueden ser manipulados para tal fin.

Desde este enfoque, la investigación es, pues, compleja. Se trata de una indagación que se corresponde con la psicología educativa como ciencia aplicada. El objeto de la misma es destacar “los principios que gobiernan la naturaleza y las condiciones del aprendizaje escolar” (Ausubel, 1983: 31), lo que requiere procedimientos de investigación y protocolos que atiendan tanto a los tipos de aprendizaje que se producen en el aula, las características y rasgos psicológicos del estudiante en el momento del aprendizaje, la materia o asignatura objeto de enseñanza y la organización del contenido de la misma.

Ausubel, como otros teóricos cognoscitivistas, postula que el aprendizaje implica la reestructuración activa de percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Se puede caracterizar su postura como constructivista (el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, ya que el sujeto la transforma y la estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz) (Cf. Díaz y Hernández, 2010: 28-29).

Plantea, además, que existe una estructura cognoscitiva en donde se integra y procesa la información; esta estructura es la forma como el individuo tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción; ella está formada por sus creencias y conceptos, los que deben ser tomados en consideración al planificar la instrucción, de tal manera que pueda servir de anclaje para conocimientos nuevos. Ausubel ve el almacenamiento de información como un proceso altamente organizado en el cual se forma una jerarquía conceptual donde los elementos más específicos del conocimiento se anclan a conocimientos más generales e inclusivos o asimilación; la estructura cognoscitiva es entonces para él, una estructura jerárquica de conceptos, producto de la experiencia del individuo (Cf. Borquez, s.f.: 83).

Concibe al estudiante como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues en su forma más elaborada consiste en un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el estudiante reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales), considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo en el aula deba ocurrir por descubrimiento; antes bien, propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, sobre todo, de aquellos contenidos científicos que tienen un carácter conceptual (Cf. Díaz y Hernández, 2010: 28-29).

Una vez visto todo esto, nos es posible puntualizar como fundamentales en el pensamiento de Ausubel las siguientes características:

- Es una teoría de aprendizaje en el aula.
- Se lleva a cabo desde el proceso de Asimilación; el estudiante aprende relacionando los nuevos conocimientos con los conceptos y proposiciones relevantes que ya conoce en forma activa.
- El Conocimiento previo, es el principal factor que influye en la adquisición de nuevos conocimientos.
- En ocasiones es de suma importancia romper con el conocimiento previo para que se dé un verdadero aprendizaje desde su influencia en el mismo.
- Se ocupa de la adquisición de conceptos explícitos y formulados. Propone principios programáticos para organizar la enseñanza, como: diferenciación progresiva, reconciliación integradora, organización secuencial y consolidación.
- En el conocimiento se da una interacción entre el dominio conceptual y el metodológico. El ser humano asimila, selecciona, relaciona, interpreta y valora lo que aprende.
- Es posible un aprendizaje significativo receptivo, para lo cual se requieren materiales potencialmente significativos; y es esencial el conocimiento previo y la actitud aprendiz.
- El aprendizaje es un fenómeno individual donde el sujeto descubre pero con la ayuda del maestro; por lo tanto, se da la influencia de otras personas.
- La memorización es comprensiva.
- La resolución de situaciones problemáticas nuevas que requieran transformación del conocimiento adquirido, evidencia aprendizaje significativo.

- El rol del profesor es el de “organizador” de materiales potencialmente significativos, para que exista la reestructuración de ideas previas y hacerlas compatibles con las ideas científicas a exponer.
- El criterio de evaluación del aprendizaje significativo, debe ser bien planificado para no tener problemas por el grado de significatividad existente (a veces carente de objetividad). (Cf. Valladares, 1996: 166; Caballero, 2009: 28).

a) Criterios del pensamiento de Ausubel y condiciones necesarias para que acontezca el aprendizaje significativo

A decir de Ausubel, la mente humana tiene capacidades limitadas para procesar y almacenar informaciones; sus posibilidades para el aprendizaje verbal significativo dependen de capacidades cognitivas, como pueden ser la representación simbólica, la abstracción, la categorización y la generalización; de ahí que, en la adquisición de conocimientos, el aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia, para construir, elaborar y asimilar conocimiento en cualquier campo científico (Cf. Caballero, 2009: 21).

Criterios.- El resultado del aprendizaje es el significado del concepto y no solamente la identificación de sus atributos; por eso, explica su autor, se manifiesta la superioridad del aprendizaje significativo frente a lo que considera memorístico (Cf. Caballero, 2009: 21). La eficacia del aprendizaje significativo, como mecanismo para procesar y almacenar información, se atribuye a sus notas distintivas (Cf. Ausubel, 2002: 136): el carácter no arbitrario y no literal de la capacidad de relación de la tarea de aprendizaje con la estructura cognitiva. Con ello se pone de manifiesto la importancia de este aprendizaje como proceso de adquisición de significados conceptuales:

El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la

vasta cantidad de ideas e informaciones representadas por cualquier campo de conocimientos (Ausubel, 1983: 78).

El aprendizaje significativo supone, en cuanto a su naturaleza, la adquisición de nuevos significados, por tanto, la aparición de nuevos significados en el sujeto refleja la ejecución y la finalización previa de un proceso de aprendizaje significativo; la esencia de este proceso está, como ya se ha dicho, en la relación *no arbitraria* y *no literal* entre las nuevas ideas expresadas de manera simbólica (la tarea de aprendizaje) y aquello que el sujeto ya sabe (su estructura cognitiva en relación con un campo particular); el resultado de esta interacción activa integradora es la aparición de un nuevo significado (Ausubel, 1983: 122). Este es el significado ausubeliano del aprendizaje significativo, concepto clave en su paradigma educativo. En el carácter no arbitrario y no literal de la interacción queda expresada la idea central de la teoría de Ausubel; para él, la variable independiente más importante para que se produzca aprendizaje significativo, y de la que se derivan importantes implicaciones para la enseñanza y aprendizaje, es:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: El factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averíguese esto y enséñese de acuerdo con ello (Ausubel, 1983: 6).

Condiciones necesarias para que acontezca el aprendizaje significativo.- La esencia del proceso de aprendizaje significativo es que nuevas ideas expresadas de una manera simbólica se relacionan de forma no arbitraria y no literal con aquello que ya sabe el estudiante, además, el producto de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado; para esto Ausubel considera que se deben cumplir dos condiciones (Cf. Ausubel, 2002: 122):

- **Que el sujeto manifieste una actitud de aprendizaje significativa**, es decir, una predisposición para relacionar el nuevo material que se va a aprender de una manera no arbitraria y no literal con su estructura de conocimiento.

- **Que el material de instrucción sea potencialmente significativo para el sujeto**, es decir, que sea enlazable con sus estructuras particulares de conocimiento de una manera no arbitraria y ni literal.

Por consiguiente, aunque el nuevo material sea potencialmente significativo con la estructura cognitiva del aprendiz, si la intención de éste es memorizarlo arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como su producto serán automáticos (o mecánicos); y a la vez, con independencia de la disposición favorable para aprender del sujeto, si el material no es potencialmente significativo, tampoco será significativo el aprendizaje, entendido como proceso y producto final del mismo (Cf. Ausubel, 2002: 122-123). Para este tipo de aprendizaje se tiene como requerimiento ciertas capacidades cognitivas, que a su vez pueden ser atribuidas como una capacidad distintiva del ser humano, como: la representación simbólica, la abstracción, la categorización y la generalización. En este proceso que conduce a un aprendizaje significativo, la estructura cognitiva humana, organizada jerárquicamente, actúa como matriz, para la adquisición de nuevos significados (Ausubel, 1978-2006: 41). En el aprendizaje significativo:

“el proceso de adquisición de información resulta de un cambio, tanto de la nueva información adquirida como del aspecto específicamente relevante de la estructura cognitiva en la cual ésta se relaciona” (Ausubel, 1978-2006: 57).

En relación con la naturaleza del aprendizaje significativo, atendiendo al objeto aprendido como criterio, Ausubel considera como algunos tipos de aprendizaje: **a) el aprendizaje representacional:** es reiterativo y por descubrimiento, se produce principalmente en la infancia y tiene naturaleza nominalista o representativa, además, su función es identificativa según la cual se establece una correspondencia entre el símbolo, considerado como una palabra, y su referente.; **b) el aprendizaje de conceptos:** tiene carácter de significado unitario y una función simbólica derivada de la relación de equivalencia establecida entre el símbolo y los atributos definitorios, regularidades o criterios comunes del referente. Lo entendemos desde el proceso ausubeliano de incorporar nuevos significados adicionales a los mismos símbolos y

signos a partir de la generalización y de los atributos de los objetos que ya están presentes en la estructura cognitiva.; y, c) *el aprendizaje proposicional*: su finalidad es la atribución de significados a ideas expresadas verbalmente, teniendo una función comunicativa de generalización donde el objetivo radica en aprender ideas expresadas verbalmente con conceptos, manejando así un significado compuesto., (Cf. Caballero, 2009: 22; Rodríguez, 2008: 14-15).

Por otra parte, si se utiliza el criterio de la organización jerárquica de la estructura cognitiva, el aprendizaje puede ser: **1) Subordinado**: relación entre los nuevos contenidos con otros ya existentes en la estructura cognitiva, que actúan como subsumidores por ser más abstractos, generales e inclusivos.; **2) Superordenado**: incorpora un concepto o una idea que es capaz de subordinar a otras ya existentes en la mente del individuo porque tiene un mayor grado de abstracción y generalidad, resultando más inclusiva.; y **3) Combinatorio**: Establece conexiones con contenidos disponibles en la estructura cognitiva pero sólo de modo general. Se utiliza con mayor frecuencia en proposiciones, entonces se atribuye a proposiciones que tienen sentido en términos genéricos y que se detectan como significativas. (Cf. Rodríguez, 2008: 15-16)

Para los fines del aprendizaje significativo, se insiste en el aprendizaje significativo de conceptos, sin infravalorar a los otros. Según Ausubel, el aprendizaje conceptual tiene una función simbólica, que deriva de la relación de equivalencia que se establece entre el símbolo y los atributos definatorios, regularidades o criterios comunes de diferentes ejemplos del referente (Cf. Caballero, 2009: 22).

Es necesario, también, tomar en cuenta el papel del lenguaje el cual es un facilitador importante del aprendizaje significativo basado en la recepción y el descubrimiento (cf. Ausubel, 2002: 31); al aumentar la capacidad de manipulación de los conceptos y de las proposiciones por medio de las propiedades representacionales de las palabras y al refinar las comprensiones subverbales, clarifica estos significados y los hace más precisos y transferibles. La experiencia personal en este tipo de utilización del

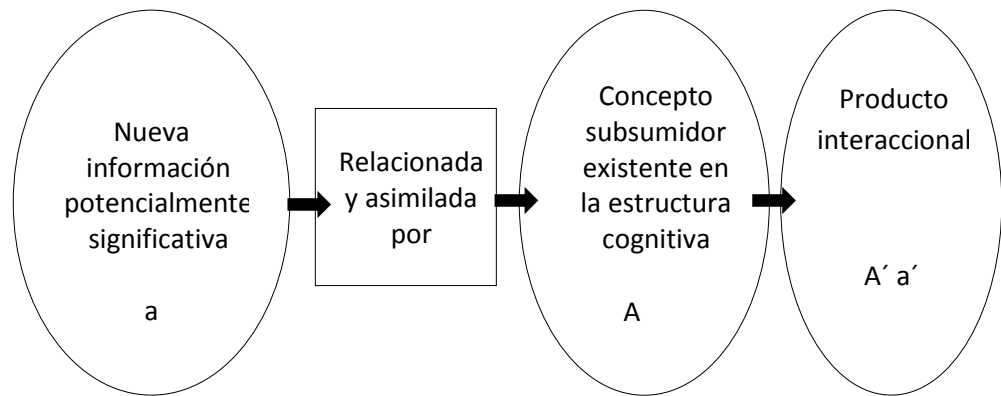
lenguaje es primordial, puesto que requiere un grado de interiorización del mismo lenguaje ejercido por la persona como instrumento cognitivo, el mismo que le da la capacidad para representar y transformar situaciones concretas de la vida cotidiana. (Cf. Caballero, 2009: 22).

b) Procesos de adquisición de significados en la estructura cognitiva: Principio de asimilación

La teoría-principio de la asimilación fue expuesta por primera vez por Ausubel en la Psicología del aprendizaje verbal significativo (1963) y ampliada en la primera edición de Psicología educativa (1968) y en la segunda (1983); a partir de allí, el trabajo fue enriquecido por los aportes de un equipo de colaboradores, entre los cuales se destacan Joseph Novak, Helen Hanesian y Edmund Sullivan. Dicha teoría es la que de manera más clara, sólida y argumentada sustentara el papel que cumplen las construcciones previas en los aprendizajes y será adoptada como propia por los enfoques constructivistas (Cf. Zubiria, 2006: 163).

Para precisar cómo se entiende, desde este referente teórico, el proceso de adquisición de significados en la estructura cognitiva, Ausubel introduce el principio de asimilación o teoría de la asimilación. En Caballero (2009: 23-24) se nos dice que:

Ausubel entiende la *asimilación* como el proceso que ocurre cuando una idea, concepto o proposición *a*, potencialmente significativo, es asimilado bajo una idea, concepto o proposición, esto es, un subsumidor *A*, ya establecido en la estructura cognitiva, como un ejemplo, extensión, elaboración o cualificación del mismo. Este principio tiene un valor explicativo, tanto para el aprendizaje como para la retención, y en modo esquemático, sería:

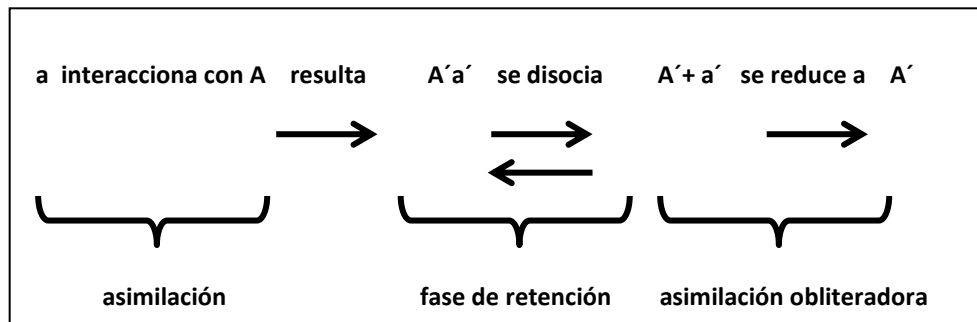


Como sugiere el esquema, durante el proceso de asimilación se modifican tanto la nueva información, como el concepto subsumidor, con el que se relaciona e interactúa, de modo que forman una unidad ideacional, es decir, el significado compuesto $A'a'$. Esto es, este resultado puede sufrir modificaciones, y consiguientemente, el proceso no finaliza con el aprendizaje significativo, sino que continúa a lo largo del tiempo, generando nuevos aprendizajes. Ausubel sugiere, además, que puede facilitar la retención este proceso, lo que explica basándose en el hecho de que nuevas informaciones, recientemente asimiladas, pueden permanecer separadas de sus ideas de anclaje, lo que permitirá ser reproducidas como entidades individuales.

La importancia de este proceso de asimilación no radica sólo en la adquisición y retención de significados, sino que también implica un mecanismo de olvido subyacente de esos significados. Así, se puede decir que después del aprendizaje significativo, cuyo resultado es el producto interaccional $A'a'$, se inicia un segundo momento de la asimilación que Ausubel reconoce como asimilación obliteradora. Lo característico de esta fase del proceso de asimilación es que las nuevas informaciones son, espontáneas y progresivamente, menos separables de los subsumidores hasta que ya no son reducibles como entidades individuales; se llega así a un grado de disociabilidad nulo, y $A'a'$ se reduce simplemente a A' .

Este proceso de asimilación obliteradora, como una continuación natural de la asimilación, no significa que el subsumidor vuelva a su forma original. El residuo de la asimilación obliteradora es A' , el miembro más estable del producto interaccional, esto es, subsumidor modificado. De este modo Ausubel resuelve y explica la aparente contradicción que pudiera desprenderse de los párrafos precedentes, relacionada con la pérdida progresiva de la capacidad de reproducción de ideas subordinadas, así como la capacidad de delimitar nueva información y separarla de sus ideas de anclaje. Es necesario destacar que, lógicamente, el proceso de asimilación en términos de una única interacción es una simplificación; que, en menor escala, un nuevo conocimiento puede interaccionar con otras ideas existentes en la estructura cognitiva del sujeto y también, que el grado de asimilación,

en cada caso, depende de la relevancia del subsumidor. Así el proceso completo queda representado en el siguiente esquema:



Después de este punto de estudio se puede concluir que el Aprendizaje Significativo encuentra su génesis en la interacción de la nueva información con las ideas acertadas que ya conozca el sujeto, en pos de crear un nuevo conocimiento que constituya un aprendizaje consolidado. Así, vemos cómo es posible ejecutar en la educación procesos de formación de conceptos, significado, en el educando desde la estructura cognitiva y sintaxis del lenguaje. (Cf. Ausubel D. , 1983: 70-71). Ausubel afirma que:

“El conocimiento es significativo por definición. Es el producto significativo de un proceso psicológico cognitivo (“conocerse”) que supone la interacción entre unas ideas “lógicamente” (culturalmente) significativas, unas ideas de fondo (“de anclaje”) pertinentes en la estructura cognitiva (o en la estructura de conocimiento) de la persona concreta que aprende y la “actitud” mental de esta persona en relación con el aprendizaje significativo o la adquisición y la retención de conocimientos” (2002: 9).

2.3. Aporte del pensamiento de David Ausubel a la educación

Es menester hacer una revisión rápida sobre la posición pedagógica-psicológica educacional en esa época, para explicitar los aportes del pensamiento de Ausubel a la Educación. Puesto que, lo que nos queda claro y sabemos es que el aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo. En ese proceso, que es no literal y no arbitrario, el nuevo conocimiento adquiere significados para el aprendiz y el conocimiento previo queda

más rico, más diferenciado, más elaborado en relación con los significados ya presentes y, sobre todo, más estable (Cf. Moreira, 2010: 85).

a) Breves rasgos del modelo pedagógico cognitivo o constructivista

Antes del movimiento cognitivista, la concepción del ser humano como un procesador activo de los estímulos, tuvo importantes repercusiones en el estudio de los procesos de aprendizaje y en la educación, y se empezó a poner mayor énfasis en la forma en que los seres humanos procesan la información. De ahí, se da paso a una nueva corriente pedagógica como lo es el Cognitivismo o Constructivismo, puesto que, el interés en estos dichos procesos aplicado al estudio de cómo aprende el ser humano dio origen a las teorías coprimitivas del aprendizaje que hicieron importantes aportes a la psicología de la educación. En sus orígenes el constructivismo surgió como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la adquisición del conocimiento (Cf. Barriga y Hernandez; 2010: 22). Esas teorías intentan explicar los procesos del pensamiento y las actividades mentales que mediatizan la relación entre el estímulo y la respuesta. Entonces, el cognitivismo está presente hoy a través de conceptos tales como la importancia de los aprendizajes previos, el aprendizaje significativo, el rol activo del sujeto como constructor de su conocimiento y el desarrollo y la estimulación de estrategias cognitivas y metacognitivas (Cf. Borquez, s.f.: 71).

Se habla entonces de una estructura cognitiva entendida como: “conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (Pozo, 2003: 29); la misma que dentro del proceso de orientación del aprendizaje, tiene como importancia vital conocer la estructura cognitiva del alumno, y este conocimiento no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que opera.

Este modelo pedagógico, se ha puesto primordial interés por las construcciones previas del estudiante, por la estabilidad y fuertes resistencias que estas generan para obtener un verdadero aprendizaje significativo. Se puede decir, que este modelo pedagógico, ha reconocido el papel activo que tiene el estudiante en todo el proceso de aprendizaje y, al hacerlo, ha superado la visión informativa, acumulativa y mecánica privilegiada por la Escuela Tradicional. Así mismo, y si bien en un sentido estricto las concepciones de Ausubel y su equipo no podrían considerarse directamente como constructivistas -ya que para la Teoría del Aprendizaje Significativo el individuo no construye sino que asimila conceptos del mundo exterior-, su énfasis en los conceptos y conocimientos previos ha sido reivindicado como uno de los mayores aportes a la interpretación constructivista y ha generado una de las líneas más prolíficas de investigación realizadas bajo esta óptica. A partir de la concepción hecha anterior mente, se podría decir que la Teoría del Aprendizaje Significativo netamente no es una teoría constructivista, tal como lo reconociera su propio autor en su última publicación (Ausubel, 2002), pero sí está ligada y considerada como una de las posturas constructivistas, de manera especial a partir de la concepción de Novak, quien se distancia de manera sensible del planteamiento ausubeliano, pero que guarda sus principales fundamentos (Cf. Zubiria, 2006: 166-167).

En este modelo pedagógico (cognitivo-constructivista), los contenidos tienen vital importancia, puesto que con ellos se logrará el desarrollo de las destrezas a nivel de cognición, procedimientos y actitudes. Su finalidad radica en la comprensión del mundo, por parte del estudiante, para que se pueda integrar al mismo de forma dinámica y constructiva. Se puede distinguir diversos enfoques o modelos de la teoría cognitiva o constructivista:

- Teoría genético-cognitiva
- Aprendizaje por descubrimiento
- Aprendizaje significativo
- Teoría cognitivo-social del aprendizaje (Borquez, s.f.: 71).

En varios exponentes del constructivismo existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar positivamente la naturaleza y construir la cultura humana. Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, es decir, no se recibe pasivamente del ambiente o de los otros. De esta manera se rechaza las tesis empiristas e innatistas. (Barriga y Hernandez; 2010: 22)

Es el Aprendizaje Significativo desde la teoría de David Ausubel el enfoque que está siendo nuestro objeto de estudio y en el cual vamos a centrar toda nuestra reflexión. Entonces cabe decir que, Ausubel es uno de los autores de la corriente cognitiva o constructivista quien, se preocupó por las condiciones favorables para el logro de los aprendizajes significativos en los alumnos. Su teoría del Aprendizaje Significativo, está relacionada y en alguna medida complementa los postulados anteriores de Bruner (Aprendizaje por descubrimiento) (Cf. Borquez, s.f.: 83).

b) Incidencia de los constructos previos para la adquisición significativa de aprendizajes nuevos

Siguiendo a Zubiria (2006: 163-165) y Good y Brophy (1996: 159), podemos decir que la teoría ausubeliana fundamentada desde la teoría o principio de la asimilación, permite distinguir entre los tipos de aprendizaje y la enseñanza la mejor forma de adquirir aprendizajes nuevos. Ausubel manifiesta que el factor más importante que influye en el aprendizaje significativo de cualquier idea nueva es el estado de la estructura cognitiva del individuo existente en el momento del aprendizaje, por tanto, se deduce que para que exista la posibilidad de adquirir un nuevo conocimiento se necesita el constructo previo del sujeto.

Según este marco teórico, el aprendizaje puede ser repetitivo o significativo según lo aprendido se relacione arbitraria o sustancialmente con la estructura cognoscitiva. Se hablará así de un aprendizaje significativo cuando los nuevos conocimientos se

vinculen de una manera clara y estable con los conocimientos previos de los cuales disponía el individuo. El aprendizaje repetitivo será aquel en el cual no se logre establecer esta relación con los conceptos previos, o, en el caso de hacerse, será de una forma mecánica y, por lo tanto, poco duradera.

Desde el punto de vista del método de enseñanza, existen también dos grandes posibilidades. La una consiste en presentar de manera totalmente acabada el contenido final que va a ser aprendido, en cuyo caso hablaremos de un aprendizaje receptivo. La segunda posibilidad se presenta cuando no se le entrega al alumno el contenido en su versión final, sino que este contenido tiene que ser descubierto e integrado antes de ser asimilado, caso en el cual estaremos ante un aprendizaje por descubrimiento.

En el aprendizaje significativo las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el estudiante ya sabe. Los nuevos conocimientos se vinculan, así, de manera estrecha y estable con los anteriores. Para que esto ocurra es necesario por lo menos que se presenten de manera simultánea las tres siguientes condiciones (Cf. Zubiria, 2006: 164):

- *Primera:* El contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo, es decir, debe permitir ser aprendido de manera significativa.
- *Segunda:* El estudiante debe poseer en su estructura cognitiva los conceptos utilizados previamente formados, de manera que el nuevo conocimiento pueda vincularse con el anterior. De lo contrario no podrá realizarse la asimilación.
- *Tercera:* El estudiante debe manifestar una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo; debe mostrar una disposición para relacionar el material de aprendizaje con la estructura cognitiva particular que posee, se refiere a la motivación.

Las tres condiciones que acabamos de exponer son sumamente indispensables que se presenten de manera simultánea, puesto que la separación u omisión de alguna de esas condiciones impedirían que se ocasionara el aprendizaje significativo. Esto quiere decir que si realmente queremos que ocurra un aprendizaje significativo se debe procurar la excelente utilización del material potencialmente significativo porque este sin aunque existiese no puede ser aprendido significativamente si es que existe carencia de los conceptos previos en la estructura cognitiva del estudiante o porque no hay una actitud bien dispuesta hacia el aprendizaje significativo por parte del estudiante (Cf. Idem. 164).

Todo esto se sustenta desde la máxima que Ausubel expone continuamente, aplicando lo dicho al contexto en donde hace la ponencia de su teoría, tanto así de importante es que hasta la adopta como el epígrafe de su libro fundamental, y es:

Si tuviese que reducir toda la psicología a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que incide en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto, y enséñese consecuentemente (Ausubel, 1983: 6).

De esta máxima se deduce que sólo vinculando los conocimientos nuevos con los previamente presentes en el estudiante, podrá hacerse significativo su aprendizaje; también que puede afirmar que intención del proceso de enseñanza desde la institución educativa debe ser la búsqueda de los aprendizajes significativos. La afirmación hecha por Ausubel es fundamental para los diversos enfoques constructivistas en educación quienes adoptan la misma como sustento de sus propuestas. El hecho que toda clase debería iniciarse por una pregunta y por una evaluación diagnóstica hace muy actual el pensamiento ausubeliano; esto es lo que motiva a Novak a la creación de los mapas conceptuales como parte esencial para un aprendizaje significativo (Cf. Zubiria, 2006: 165).

Según lo dicho anteriormente se evidencia la necesidad de iniciar toda clase con una pregunta para develar el prejuicio y traer a colación los conceptos e ideas previas. Este, sin dudarlo, es uno de los hallazgos más importantes que nos dejan los

enfoques constructivistas: la necesidad de recuperar las ideas previas de los estudiantes antes de iniciar un trabajo propiamente de aprendizaje. La necesidad de partir siempre de las ideas previas de los estudiantes.

c) **Aportes específicos del pensamiento de Ausubel a la educación**

La enseñanza constructivista ostenta como principio partir de la estructura mental del alumno, y ello implica reconocer no sólo sus ideas y prejuicios sobre el tema de la clase, sino también el nivel de pensamiento lógico que posee el alumno para propiciarle experiencias que promuevan sus habilidades de pensamiento en el campo de los fenómenos objeto de la ciencia particular de enseñanza; habilidades de observación, de análisis, de síntesis, de evaluación y crítica de hipótesis en un campo particular del saber son consecuencia de las operaciones mentales básicas que enriquecerán con estrategias específicas al futuro científico. Se trata precisamente de que el educador esboce las experiencias educativas pertinentes, de modo que partiendo de lo que el alumno ya sabe y es capaz de operar cautive su curiosidad intelectual con un buen interrogante, y le suministre las señales apenas suficientes como acicate y orientación para que el alumno se lance por cuenta propia a la aventura del pensamiento, hasta elevarse por encima de sí mismo a la conquista de nuevos horizontes; la escuela de Ausubel y Novak preconiza un constructivismo moderado en el que se permite la recepción de aprendizajes, siempre y cuando sean "significativos" (Cf. Flores, 2005: 284). Al respecto, Ausubel distingue tres tipos de aprendizajes significativos:

- **Aprendizaje representacional.-** En él se asignan significados a determinados símbolos, comúnmente palabras. Identificando los símbolos con sus referentes, algún objeto, evento, concepto, con lo cual los símbolos pasan a significar para el individuo lo que significan sus referentes.
- **Aprendizaje de conceptos.-** Los conceptos representan eventos u objetos, constituyendo en cierta forma, un aprendizaje representacional ya que los conceptos son representados también por símbolos particulares o categorías y representan abstracciones de atributos esenciales de los referentes; se relaciona con los contenidos de conocimientos adquiridos y reelaborados permanentemente en los procesos de comunicación y de enseñanza, dimensión que se desarrolla durante toda la vida, jalonando a la vez el desarrollo de la dimensión lógico-formal; la capacidad actual de aprendizaje

de un individuo está dada por la estructura cognoscitiva de que expone, es decir, por las características y organización presentes de sus conceptos y esquemas próximos que le permiten aprovechar mejor la nueva experiencia de aprendizaje, asimilarla y procesarla más integralmente con precisión, claridad y eficacia; por supuesto, tal capacidad o disposición cognoscitiva no es general ni abstracta ni homogéneamente válida para cualquier aprendizaje; el equipo de procesamiento cognoscitivo es individual y específico, de efectividad variable frente a los diferentes materiales de aprendizaje, puesto que ha resultado, no solo de la maduración neurofisiológica del individuo sino también de los estímulos intelectuales recibidos, de las experiencias que lo hayan afectado en las que haya participado activamente, y de todos los conocimientos y aprendizajes "significativos" adquiridos anteriormente, afines o remotos a la nueva información de aprendizaje; como el proceso de enseñanza no se desarrolla en un sujeto universal y abstracto, sino con sujetos reales que poseen una estructura cognoscitiva particular, es necesario conocer las variables que constituyen esta estructura (Cf. Flores, 2005: 71).

- **Aprendizaje proposicional.-** La tarea en este tipo de aprendizaje, no es aprender significativamente lo que representan las palabras aisladas o combinadas, sino aprender lo que significa las ideas expresadas en una proposición las cuales, a su vez, constituyen un concepto (Borquez, s.f.: 84)

En torno a este punto de estudio, es posible tomar en cuenta los siguientes aspectos relevantes de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel señalados por Borquez (s.f.: 90) y Valladares (1996: 166):

- El aprendizaje significa la organización e integración de la estructura cognoscitiva del alumno.
- Toma en cuenta factores afectivos como la motivación.
- El aprendizaje significativo, en el alumno, ocurre cuando la nueva información se enlaza con un aspecto relevante de la estructura cognoscitiva del alumno.
- El docente ayuda mediante estrategias para que el alumno reestructure sus ideas previas para hacerlas compatibles con las ideas científicas, desarrolla capacidades y propone contenidos lógicos para sí mismos.
- El ser humano asimila, selecciona, relaciona, interpreta y valora lo que aprende.
- Se utiliza el método deductivo va de los general a los específico
- Da importancia al uso de organizadores previos que son materiales introductorios encargados de encadenar aprendizajes anteriores con los nuevos.

- El aprendizaje viene a ser un fenómeno individual, pero con la ayuda del maestro.
- Incrementa el desarrollo intelectual, desde la comprensión y significación para el alumno lo aprendido, esto lo motiva internamente.
- El alumno organiza y pone en juego sus propias estrategias para aprender, retener el conocimiento organizadamente y recordar lo aprendido.

Se conoce también que, el conocimiento previo es, de forma aislada, la variable que más influye es el aprendizaje; en última instancia, sólo es posible aprender a partir de aquello que ya se conoce; de ahí que, si se quiere promover el aprendizaje significativo, es necesario averiguar dicho conocimiento y enseñar de acuerdo con el mismo.

En el aprendizaje significativo, el aprendiz no es un receptor pasivo, muy al contrario, debe hacer uso de los significados que ya internalizó, para poder captar los significados de los materiales educativos; en ese proceso, al mismo tiempo que está progresivamente diferenciando su estructura cognitiva, está también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias y reorganizar su conocimiento, o sea, el aprendiz construye su conocimiento, produce su conocimiento; en contraposición al aprendizaje significativo, en el otro extremo de un continuo, está el aprendizaje mecánico, en el cual nuevas informaciones son memorizadas de manera arbitraria, al pie de la letra, no significativa. Ese aprendizaje, bastante estimulado en la escuela, sirve para pasar en las evaluaciones, pero tiene poca retención, no requiere comprensión y no da cuenta de situaciones nuevas. Sabemos igualmente que el aprendizaje significativo es progresivo, es decir, los significados van siendo captados e internalizados y en este proceso el lenguaje y la interacción personal son muy importantes (Cf. Moreira, 2010: 86).

Además de saber lo que es el aprendizaje significativo, conocemos principios programáticos facilitadores tales como la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora, la organización secuencial y la consolidación (Cf. Ausubel et al. 1978, 1980, 1983), y algunas estrategias facilitadoras, como los organizadores previos, los

mapas conceptuales y los diagramas V (Cf. Novak y Gowin, 1984, 1988, 1996; Moreira y Buchweitz, 1987, 1993), así tenemos:

- **Diferenciación Progresiva.-** Es el principio programático de la materia de enseñanza, según el cual las ideas más generales e inclusivas del contenido deben presentarse al comenzar la instrucción y, progresivamente, deben ser diferenciadas en términos de detalle y especificidad.
- **Programación del Contenido,** la cual proporciona la diferenciación progresiva, y explora explícitamente relaciones entre las diferencias y similitudes relevantes y reconcilia inconsistencias reales y aparentes. Es éste el significado de reconciliación integradora, o integrativa, como principio programático de una enseñanza volcada hacia el aprendizaje significativo.
- **Organización Secuencial,** como principio que debe ser observado en la programación del contenido con fines instruccionales, consiste en secuenciar los tópicos o unidades de estudio, de manera tan coherente como sea posible (observados los principios de diferenciación progresiva y reconciliación integrativa) con las relaciones de dependencia naturalmente existentes entre ellos en la materia de enseñanza.
- **Consolidación,** nos lleva a insistir en el dominio (respetada la progresividad del aprendizaje significativo) de lo que está siendo estudiado antes de introducir nuevos conocimientos. Es una derivación natural de la premisa de que el conocimiento previo es la variable que más influye en el aprendizaje subsecuente (Cf. Moreira, 2010: 87).
- **Organizadores Previos,** o avanzados, también deben ser tenidos en consideración; son materiales introductorios presentados antes del material de aprendizaje en sí mismo, en un nivel más alto de abstracción, generalidad e inclusión, para servir como puente entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que debería saber para que dicho material sea potencialmente significativo o, más importante, para enseñar la relacionabilidad del nuevo conocimiento con el conocimiento previo del aprendiz.

En otras palabras, el organizador previo activa o proporciona un conocimiento previo organizado que puede utilizarse para asimilar la información entrante y la función que ejerce es, proporcionar un andamiaje de ideas para la incorporación y retención estables del material más detallado y diferenciado que luego aparece. Recordemos que el estudio sistemático de los organizadores previos a partir de textos, dentro del aprendizaje significativo, lo realizó por primera vez Ausubel, y fue descubriendo que por medio de ellos hubo mejoras en la retención. (Cf. Woolfolk, 2010: 136.138)

- **Mapas Conceptuales**, son diagramas que indican relaciones entre conceptos (sólo conceptos) y buscan reflejar la estructura conceptual de un cierto conocimiento. Más específicamente, pueden ser vistos como diagramas conceptuales jerárquicos. Construirlos, “negociarlos”, presentarlos, rehacerlos, son procesos altamente facilitadores de un aprendizaje significativo.

- **Diagramas V**, son instrumentos heurísticos para el análisis de la estructura del proceso de producción del conocimiento (entendido como las partes de dicho proceso y la manera como se relacionan) y para “desempaquetar” conocimientos documentados bajo la forma de artículos de investigación, libros, ensayos, etc. Como en el caso de los mapas conceptuales, su construcción, discusión, presentación y reconstrucción son procesos muy favorecedores del aprendizaje significativo.

Otro aspecto fundamental del aprendizaje significativo, así como de nuestro conocimiento, es que el aprendiz debe presentar una predisposición para aprender. Es decir, para aprender significativamente, el alumno tiene que manifestar una disposición para relacionar a su estructura cognitiva, de forma no arbitraria y no literal, los significados que capta de los materiales educativos, potencialmente significativos, del currículo (Cf. Gowin, 1981).

CAPÍTULO III

PROPUESTA EDUCATIVA EN BASE AL PENSAMIENTO DE MARCEL Y AUSUBEL PARA EL FORTALECIMIENTO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

El desarrollo vertiginoso de la ciencia y tecnología en una sociedad inmersa en el proceso de mundialización y globalización ha debilitado la calidad humana y de vida, los auténticos valores humanos, sociales, morales y espirituales. Por ello que, si el objetivo de la pedagogía es estudiar las condiciones de recepción de los conocimientos, los contenidos y su evaluación, tienen un papel preponderante el docente y el educando en dicho proceso; además, no debemos olvidar que el aprendizaje es indisociable de una normativa social y cultural, mas sin embargo, para que ello sea posible es necesaria una actitud positiva, es decir, una motivación.

3.1. Analogía del pensamiento neo-socrático de Marcel con el aprendizaje significativo de Ausubel

Conforme lo encontramos en el pensamiento de Marcel, filosofar es esencialmente un acto de libertad por el cual nos es posible reconocer la presencia fundante del Ser en nosotros, todo ello a partir de la profundización en la experiencia íntimamente vivida, así, lo que se busca es reflexionar sobre la densidad ontológica de los actos humanos más significativos; y lo significativo en la educación pasa a ser aquello que provoca interés en el educando. Nuestros dos pensadores consideran de capital importancia en los centros educativos el conocimiento de la psicología infantil y de la pedagogía.

Así pues, una vez reflexionado tanto el pensamiento de Marcel como el de Ausubel, hemos encontrado ciertas similitudes en tres campos tan importantes para el aprendizaje, a saber: el dialogo, la motivación, la libertad.

a. Diálogo y aprendizaje

Conforme al método neo-socrático, progresivo e interrogativo que sigue Marcel, lo esencial en él es el diálogo, y que consiste en convertir todo elemento de la vida humana en un interrogante, sin dar nada ya por conocido, más aun la propia realidad individual; dando énfasis en *quién* es el que pregunta más que en la pregunta. Este método, como sabemos, no concibe al estudiante como una “tabula rasa”, sino que, considera que ya hay un conocimiento previo, el cual debe emerger, y de esto se encarga el docente; es aquí donde hallamos el nexo de unión entre el pensamiento de Marcel y el de Ausubel, ya que en ambos casos, a nuestro entender, resulta importante conocer la estructura cognitiva del estudiante, tanto la cantidad de información que posee, los conceptos y proposiciones que maneja, así como su grado de estabilidad.

Entonces, el método neo-socrático se une a las tres condiciones necesarias para un aprendizaje significativo, a saber:

- El contenido propuesto como objeto de aprendizaje bien organizado, de tal manera que se facilite al educando su asimilación mediante el establecimiento de relaciones entre aquel y los conocimientos que ya posee; aquí se une *el amor como conocimiento*, que plantea Marcel, y que es dado por la experiencia que permite vivir el tiempo abierto o tiempo del ser, pasando a ser una forma de conocimiento inmediato y no conceptual, siempre vinculado a la individualidad y a la intersubjetividad. No podemos, por tanto, desconocer los varios tipos de conocimiento a los que el educando tiene o puede acceder. Conforme vemos, esto es un gran aporte para la postura constructivista e interaccionista.
- Hay el esfuerzo del educando por asimilar el conocimiento, y que se da gracias a la motivación, el cual lo veremos con mayor detalle en el siguiente apartado.
- Contar en una estructura cognoscitiva con los conocimientos previos necesarios y dispuestos (activados), donde enlazar los nuevos aprendizajes propuestos, esto es

posible en cuanto que se conciba una *mente incorporada*, ya que la mente no está en la cabeza, sino que es todo el cuerpo sujeto, que siente, imagina, y por tanto piensa, queda clara la reciprocidad existente entre experiencia y subjetividad.

Esto hace que el aprendizaje escolar, como busca Ausubel, sea realista y científicamente viable mostrando una ocupación del carácter complejo y significativo que tiene el aprendizaje verbal y simbólico; en torno a esto se configura la pragmática de la escritura de Marcel la cual está ligada a la tradición socrática de la oralidad, de la búsqueda de la expresión justa, y que se ajusta al requerimiento de Ausubel de tomar en cuenta el papel del lenguaje, el cual es un facilitador importante del aprendizaje significativo ya que se basa en la recepción y el descubrimiento. Al aumentar la capacidad de manipulación de los conceptos y de las proposiciones por medio de las propiedades representacionales de las palabras y al refinar las comprensiones subverbales se da una clarificación de estos significados, haciéndolos más precisos y transferibles; esta experiencia personal requiere un grado de interiorización del mismo lenguaje ejercido por la persona como instrumento cognitivo, permitiéndole representar y transformar situaciones concretas de la vida cotidiana.

Es esa homología estructural y dinámica entre ser y palabra; la palabra ingresa en el campo de lo simbólico, en una correlación, lo que implica la reestructuración activa de percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva, la estructura cognoscitiva es entonces, una estructura jerárquica de conceptos, producto de la experiencia del individuo, se toma en cuenta, pues, el esfuerzo de la intelección.

b. Motivación y aprendizaje: la motivación como posibilidad de un aprendizaje significativo

Casi siempre se ha creído que la motivación es una parte indispensable en el sujeto para que se pueda dar el aprendizaje de manera efectiva, pero cabe recalcar que no es

una condición indispensable pero si un factor importante para que se produzca fácilmente el aprendizaje significativo:

“La relación causal entre motivación y el aprendizaje suele ser más recíproca que unidireccional. Tanto por esta razón como porque la motivación no es una condición indispensable del aprendizaje, es innecesario posponer actividades de aprendizaje hasta que se hayan desarrollado los intereses y motivaciones adecuados” (Ausubel, 2002: 305)

Situándonos en el contexto de la psicología cognitiva, se nos presenta una perspectiva sobre la motivación donde se afirma que la misma se da desde los pensamientos de los estudiantes, a partir de las oportunidades y responsabilidades que han recibido para controlar su propio rendimiento. Se puede afirmar que el interés se sitúa en la motivación interna para obtener logros, sus atribuciones sobre la percepción de que el esfuerzo es un factor importante para el logro, y su creencia de que el control del entorno depende del mismo sujeto. (Cf. Santrock, 2006: 416)

En educación, cuando el aprendizaje se lo quiere realizar de forma significativa y centrado en el estudiante se nos presentan algunas características de los factores motivacionales y afectivos, como lo describe John W Santrock (Ibid: 94):

1. **Influencias motivacionales y emocionales sobre el aprendizaje:** Qué y cuánto se aprende depende también de la motivación del aprendiz. La motivación para aprender, a su vez, se ve afectada por los estados emocionales del individuo, sus creencias, intereses y metas, y sus hábitos de pensamiento. El rico mundo interno de pensamientos, creencias, metas y expectativas de éxito o fracaso pueden mejorar o interferir con la calidad del pensamiento y del procesamiento de la información del aprendiz. Las creencias que tienen los estudiantes de sí mismos como aprendices y la naturaleza del aprendizaje tienen una fuerte influencia sobre la motivación. Factores motivacionales y emocionales también afectan tanto a la calidad del pensamiento y al procesamiento de la información, como a la motivación del individuo para aprender. Las emociones positivas, como la curiosidad, generalmente aumentan la motivación y facilitan el aprendizaje y el desempeño. Una ansiedad ligera también puede mejorar el aprendizaje y el desempeño al enfocar la atención del aprendiz en una tarea específica. Sin embargo, las emociones negativas intensas (por ejemplo, la ansiedad, el pánico, la rabia, la inseguridad) y los pensamientos relacionados (por ejemplo, la

preocupación por la competencia, los pensamientos recurrentes de fracaso, el temor al castigo y al fracaso o las etiquetas de estigmatización) generalmente disminuyen la motivación, interfieren con el aprendizaje y contribuyen a un bajo desempeño.

2. **Motivación intrínseca para aprender:** La creatividad, el pensamiento de alto nivel y la curiosidad natural que tiene el aprendiz contribuyen a su motivación para aprender. La motivación intrínseca se estimula por tareas con novedad y dificultad óptimas, relevantes para los intereses personales, y que fomenten la decisión y el control personales. La curiosidad, un pensamiento flexible y intuitivo, y la creatividad, son los principales indicadores de la motivación intrínseca para aprender, que en gran parte depende de la satisfacción de las necesidades básicas para ser competente y para ejercitar el control personal. La motivación intrínseca se facilita por medio de tareas que los aprendices perciben interesantes, relevantes y significativas a nivel personal, que tienen una complejidad y dificultades apropiadas para sus habilidades, y en las que consideran que pueden tener éxito. La motivación intrínseca también se facilita con tareas similares a situaciones de la vida real y que cubren las necesidades de decisión y control. Los educadores pueden estimular y apoyar la curiosidad natural y la motivación del aprendiz para aprender al prestar atención a las diferencias individuales en las percepciones que tienen los aprendices de lo novedoso y lo difícil, lo relevante y lo que implica decisión y control personal.

3. **Efectos de la motivación sobre el esfuerzo:** La adquisición de conocimientos y habilidades complejas requiere de un esfuerzo prolongado y de una práctica guiada. Sin la motivación del aprendiz por aprender, es poco probable que exista la disposición para realizar este esfuerzo sin coerción. El esfuerzo es otro indicador importante de la motivación para aprender. La adquisición de conocimientos y habilidades complejas demandan la inversión de una gran cantidad de energía y esfuerzo estratégico, además de persistencia a lo largo del tiempo. Los educadores deben preocuparse por fomentar la motivación por medio de estrategias que incrementen el esfuerzo del aprendiz, su compromiso por aprender y de lograr estándares elevados de comprensión y entendimiento. Algunas estrategias efectivas incluyen actividades de aprendizaje con significado, guiadas a través de prácticas que incrementen las emociones positivas y la motivación intrínseca para aprender, y métodos que permitan que los aprendices perciban que una tarea es interesante y relevante a nivel personal.

A partir de lo analizado anteriormente se puede inferir que, las variables motivacionales no intervienen directamente en el proceso interactivo cognitivo; energizan y aceleran este proceso durante el aprendizaje reforzando el esfuerzo, la

atención y la preparación inmediata para el aprendizaje; las variables motivacionales sólo pueden influir en la retención, aparte del aprendizaje, durante la etapa reproductora del recuerdo, elevando los umbrales de disponibilidad y conformando los aspectos cualitativos de la reconstrucción imaginativa (Cf. Ausubel, 2002: 307). En torno a esto, cabe señalar, como bien lo sostiene Marcel, el *significado metafísico de la familia*, que pasa a ser el símbolo de una profunda y originaria realidad de personalidad universal; ya que, en esta estructura personal el mundo es experimentado como el don inaugural de unos seres que se aman mutuamente; en el orden de esta estructura está fundado, pleno de presentimiento, todo desarrollo dichoso.

Es posible mencionar además, que los factores motivacionales influyen en el aprendizaje y la retención de carácter significativo de maneras que son cualitativamente diferentes de los efectos comparables de las variables cognitivas (Cf. Ausubel, 2002: 307). De ahí que, el principal efecto directo de las variables motivacionales en la retención significativa, cuando realmente actúan, es elevar los umbrales de disponibilidad (o hacer que los recuerdos en cuestión estén menos disponibles en relación con su fuerza de disociabilidad intrínseca). Sin embargo, es teóricamente concebible que la motivación (un fuerte incentivo para el recuerdo) también pudiera rebajar indirectamente los umbrales de disponibilidad contrarrestando o desinhibiendo ciertos factores inhibidores que elevan temporalmente estos umbrales (como la distracción, la falta de atención, la inercia o la poca inclinación al esfuerzo) (Cf. Ausubel, 2002: 309).

Para que se produzca la motivación como posibilidad de un aprendizaje, se presentan algunos medios, a las cuales se denomina variables mediadoras y son: la atención, las actitudes mentales y las intenciones diferenciadas (Cf. Ausubel, 2002: 310).

c. Libertad y aprendizaje

Abordando el tema de la libertad, volvemos al planteamiento de Marcel sobre *el amor como conocimiento*, en efecto, los seres humanos podemos relacionarnos entre sí como dos objetos, sin embargo, se requiere superar este conocimiento objetivo tal

que por él dos seres se conviertan en un nosotros y lleguen a conocerse como seres (Cf. Berning, 1997: 409). A la libertad va unido el amor, recordemos que tanto Marcel como Ausubel tuvieron la fuerte experiencia que significó el participar en la Segunda Guerra Mundial; por ello que, es el conocimiento el cual favorece la creación de la individualidad porque impide la dispersión de la personalidad y fomenta las potencialidades de la persona.

Tal como lo plantea Marcel, el amor es el acto de una libertad que afirma otra libertad, en definitiva, el amor es una experiencia dotada de un gran peso ontológico porque es una apertura al ser. Y si se habla de la motivación, uno de aquellos actos que bien lo producen es el amor (Cf. Conesa, 2005: 542).

La libertad desde un punto de vista educativo y del aprendizaje lo podemos caracterizar como aquellas diferencias individuales en el aprendizaje, donde los aprendices cuentan con distintas estrategias, métodos y capacidades de aprendizaje, que están en función de las experiencias previas y de la herencia. El ser humano es considerado dotado de múltiples capacidades, cualidades y talentos que se van desarrollando a lo largo de la existencia misma de la persona. Esto va de la mano con el aprendizaje y de la aculturación social, mediante las cuales se va adquiriendo propias preferencias para aprender y el ritmo en que aprenden, aunque a veces no sean las más favorables y útiles para que los aprendices alcancen sus metas de aprendizaje. La intervención del docente en este punto es necesaria, puesto que, el estudiante debe ampliar o modificar sus preferencias en caso que lo requieran, y también porque es quien debe velar y constatar la interacción entre las condiciones curriculares y ambientales, con la diferencia de los aprendices. El docente necesita ser sensible a las mencionadas diferencias individuales de cada estudiante, debe existir una relación cercana entre ellos para que el material y el procedimiento con que se desarrolle el proceso de aprendizaje sea verdaderamente significativo y certero garantizando así una responsable libertad de aprender. (Cf. Santrock, 2006: 395)

3.2.El encuentro con el otro en el plano educativo desde el rol del docente

En la actividad educativa y en todo tipo de relación de personas es necesario que exista un encuentro entre los actores del hecho, puesto que es imposible pensar la acción de dos seres humanos, uno sobre otro, como la de dos cosas determinadas a las que se pone en contacto, sino, es fundamental que exista un Encuentro, el mismo que forma parte de los seres personales, preexiste a ellos, les hace ser lo que son. Se puede afirmar así que, privados de la intersubjetividad los seres humanos ya no son más que miembros muertos sino que cobran vida en sí y desde el otro (Cf. Cañas, 1996: 187).

Docentes y estudiantes se hacen en el encuentro con los otros seres humanos, con el tú. En el trato con el otro, el ser humano deja de ser un todo amorfo. Considerar al otro como algo puramente funcional, va en contra de la persona, es no acogerle. De ahí que, recibir a uno no será tanto enriquecerse en un plano inmediato, cuanto establecer una comunión del yo al tú, será esperar del ser humano lo que está más allá del tener, será esperar en el ser. Esta hospitalidad desarrollada en la actividad educativa será un comienzo de la apertura entre personas.

Otro elemento importante es el plano afectivo, puesto que amar es confiar en otro, y utilizando términos más divulgativos, es darle crédito, es pasar por encima de sus defectos y considerarlo como un tú, latiendo ya el nosotros: docente-estudiante, esto hace posible el camino de la motivación de la cual nos hemos referido anteriormente. Es ineludible en este punto, pensar en la relación que se establece con el Otro con mayúscula que hace posible la trascendencia en la existencia del ser, así como lo encontramos en el pensamiento de Gabriel Marcel:

“la existencia perceptible de todos los fenómenos espacio-temporales está fundada en la realidad eterna del ser; las concreciones en el espacio y el tiempo deben su subsistencia a que participan en la actualidad, eternamente actuante en el ser trascendente, de la realidad personal absoluta y divina. El hombre que piensa, en las condiciones cambiantes de su existencia encarnada, tiene la posibilidad de dar un salto en la acción de trascenderse a sí mismo dialécticamente, para aproximarse a eso otro, y a la vez familiar, intersubjetivamente originario: el ser que perdura eternamente”.(Berning, 1997: 396)

Frente a la acción educativa, tener al otro como persona libre es serle fiel en la amistad y preocuparse por su desarrollo integral; es considerarle comprometido en nuestro encuentro. El encuentro con los demás nos compromete, porque nos hace más, a nosotros mismos, y a la vez nos hace ser más libres y abiertos a los demás; “*porque el Amor limpia,, enriquece y nos hace libres, porque es el maestro que nos enseña*” Montse Algí. En el escenario educativo se evidencia que parte de la desconfianza de los estudiantes de hoy hacia el amor que le dan los demás, estriba en su defecto de no comprometerse, de tratar al otro como objeto, de no saber amar. El ser humano que estima y ama al otro es capaz de crear vínculos de libertad, no una libertad genérica, sino concreta, por eso, es indispensable formarse en la voluntad, en la trascendencia y descubrir la fuerza interna que mueva el propio querer que encuentra su génesis en la disponibilidad y el sentimiento del ser cuando encuentra su unidad. Así nos lo confirma Marcel cuando dice:

“el hombre puede unirse a lo real a través de diferentes experiencias de participación. Su postura se la puede distinguir en su obra hasta tres niveles distintos de participación. En un primer momento el hombre se vincula a lo real a través de los sentidos: es el nivel de la encarnación (el hombre es “espíritu encarnado”) concretada en la experiencia de “mi cuerpo”. Otra manera, superior a la encarnación, de unirse el hombre a la realidad sería lo que él llama “la comunión” con los demás seres (la “intersubjetividad”). Pero todavía puede el hombre, en un tercer nivel, acercarse más a la realidad, y es a través de la experiencia de trascendencia. Es en definitiva, la participación en el nivel del ser. Es la experiencia metafísica, grado sumo de ensamblaje con lo real. Aquí desaparece la visión dualista cartesiana de alma y cuerpo, para confundirse en una única sustancia: el ser personal” (1987: 36).

Ahora bien, tanto para Marcel como para Ausubel, el papel mediador de la persona es de capital importancia, de esta manera, podemos decir que, el docente debe ser *mediador* del conocimiento.

El aprendizaje lo podemos definir como un fenómeno individual donde el sujeto descubre, pero esto se da con ayuda del docente, el cual se convierte en mediador del conocimiento, a esto se suma el material potencialmente significativo, el conocimiento previo y la actitud que demuestre el educando (aspectos señalados anteriormente en la teoría de Ausubel). Tampoco debemos olvidar que el sujeto de la

Pedagogía es el educando, es decir, el ser humano cuya comprensión conlleva siempre nuevas preguntas y no tiene una solución universal y definitiva.

La intención pedagógica de la actividad del docente, sería lograr desarrollar en los estudiantes estrategias expertas que garanticen su aprendizaje, ofreciéndoles la capacidad de autonomía e independencia, con lo que se logre trascender ese aprendizaje basado en el manejo de técnicas, hacia una práctica educativa basada en un acto reflexivo a partir de la planeación y evaluación de las actividades realizadas en clase (uso estratégico de las técnicas)(Cf. Villarruel Fuentes, 2009:9).

3.2.1. Docente mediador del conocimiento

Para poder inferir la función del Docente como mediador del conocimiento es fundamental manejar una misma concepción de lo que es la mediación cognitiva, la misma que la podemos definir como un estilo de interacción educativa, guiado por una base antropológica y psicopedagógica, fundamentado en las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Sternberg, Gardner y otros psicopedagogos actuales. También la podemos definir como un concepto social porque implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas, y maneja una dimensión educativa porque pretende intervenir sobre las competencias cognitivas de los alumnos. Pero, supera la simple interacción, para llegar al reencuentro, que trata de construir a la persona desde la modificación, transformación y aceptación, generando la reciprocidad en el ser humano, y así descubrir la esencia de sí mismo y la esencia de las cosas. Entonces, se puede atribuir a la mediación cognitiva la conciencia y significatividad de los procesos educativos en los cuales participa y genera el educando; lo que conlleva un encuentro, una acción entre dos, un crecimiento del ser personal mediante un acompañamiento y las óptimas condiciones para poder conseguir y concretar el aprendizaje.(Cf. Tebar, 2001).

El Docente Mediador desde la visión de Gabriel Marcel, debería hacer esencialmente en su práctica educativa una opción por la relación intersubjetiva, entendida como la *opción por el ser*, categoría profundamente educacional: estamos en presencia de dos

siendo que viven la aventura y el riesgo de llegar hasta lo más profundo de la experiencia existencial (Cf. Rojas Cortés, s.f.: 173). Existencia que se conjuga con el plano cognitivo del ser y que fundamentamos en lo analizado de la teoría de David Ausubel, donde se evidencia que la importancia del aprendizaje significativo radica en el proceso educativo, entendido como un mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar una extensa cantidad de ideas, informaciones y saberes representados por los diversos campos de conocimientos existentes.(Cf. Ausubel, 1983: 78).

Por otro lado, es menester señalar la importancia de la formación del docente, primordialmente desde la psicología educativa la misma que le proporcionará y ayudará a obtener los principios generales del aprendizaje significativo en el salón de clases que se pueden derivar de una teoría razonable acerca de tal aprendizaje. Estos principios a los cuales nos referimos, proporcionan los fundamentos psicológicos para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces, que obtienen su validez en la experiencia educativa. También, es necesario hacer una inteligente selección de los nuevos métodos de enseñanza, las teorías y las técnicas que estarán relacionadas con la naturaleza del proceso de aprendizaje en el salón de clases y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que lo influyen. (Cf. Ausubel, 1978-2006: 5).

La función de este tipo de docente tiene su génesis en habilidad, destreza y capacidad de realizar en el aula la concreción de todas aquellas estrategias didácticas, metodológicas que debe suscitar en sus estudiantes para que él como mediador pueda intervenir favorablemente en el otro, mostrando qué estrategia emplear, cuándo y dónde emplearla. Refiriéndonos a la frase de Santo Tomás de Aquino “*nadie puede dar lo que no tiene en sí*”, cabe recalcar que la planeación empieza por el maestro, es su responsabilidad planificar ese encuentro pedagógico en el aula de clase y concretarlo en unidades y secuencias didácticas que aseguren la adecuada coordinación e interacción con el estudiante. (Cf. Villarruel Fuentes, 2009: 9).

Los componentes de la profesión docente a utilizarse en esta mediación del aprendizaje son: culturales, vocacionales, sociales, que hacen la distinción entre un docente y otro pero que a su vez son indispensables para la excelencia del obrar del

profesional de la educación puesto que, es el bagaje de conocimientos y experiencias con los que trabaja y se presenta el docente ante el estudiante. Pero, estos componentes provienen de los distintos niveles de formación, experiencia y dedicación del mediador, por los que reconoceremos rasgos muy diferenciadores en la forma de dinamizar las horas pedagógicas en la tarea educativa de los docentes. Siendo conocedores de este perfil del Docente Mediador podemos inferir que el profesor-mediador, dada su experiencia de aula, debe tener una visión cercana y real de cada alumno, conocer algunas facetas de su personalidad y su capacidad de desenvolvimiento en distintas áreas, distinguir sus destrezas transversales y especialmente los estilos cognitivos más favorables para que se de en forma óptima, adecuada y eficaz el aprendizaje en cada uno de ellos. Entonces, la práctica diaria le permite al docente mediador ser capaz de apreciar los micro cambios que se producen en los aprendizajes de cada estudiante. (Cf. Tebar, 2001)

3.3. Propuesta Educativa basada en la analogía del pensamiento neo-socrático de Marcel con el aprendizaje significativo de Ausubel para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje.

Al cumplir el objetivo de encontrar la analogía entre el pensamiento de Gabriel Marcel y el Aprendizaje Significativo de David Ausubel, siendo conocedores de la necesidad de estrategias para el fortalecimiento del proceso de aprendizaje, es necesario proponer una acción concreta para aplicarla en el campo de la educación y de manera particular en las Instituciones Educativas que tengan su ideario sustentado en la visión constructivista.

Recordemos que los dos autores estudiados consideran de vital importancia reflexionar sobre la densidad ontológica de los actos humanos más significativos, en pos de formar el ser personal que visto desde la perspectiva educacional facilita la significatividad del aprendizaje. Por lo tanto, se considera como criterios importantes para el aprendizaje: el dialogo, la motivación, la libertad; y al docente como mediador del conocimiento, estableciendo una relación cercana con su estudiante

para conocer el bagaje de experiencias, conocimientos y valores que tiene cada uno de ellos, para así motivar a un aprendizaje significativo, desde el acto de filosofar, de educar y de aprender.

3.3.1. Identificación de la propuesta

Proceso de intervención en el aula aplicando los puntos análogos entre el pensamiento neo-socrático de Gabriel Marcel con el Aprendizaje Significativo de Ausubel.

3.3.2. Objetivos

Objetivo General

Elaborar un proceso de clase a través de una planificación de Unidad Didáctica, para que el Docente pueda establecer lineamientos correspondientes a la analogía del pensamiento neo-socrático de Gabriel Marcel con el Aprendizaje Significativo de Ausubel, siendo substanciales los criterios para el aprendizaje como son: el diálogo, la motivación y la libertad, estableciendo destrezas con criterio de desempeño y estrategias metodológicas que fortalezcan el proceso de aprendizaje.

Objetivos Específicos

- Aplicar los puntos análogos entre el pensamiento neo-socrático de Gabriel Marcel y el Aprendizaje Significativo de David Ausubel: el diálogo, la motivación y la libertad.
- Implementar el pensamiento neo-socrático propuesto por Gabriel Marcel en la planificación de la unidad didáctica, como instrumento de curricular en el aula.
- Estructurar un proceso de clase, basado en las destrezas con criterio de desempeño y estrategias metodológicas desde el pensamiento marceliano y ausubeliano.

3.3.3. Criterios

Los criterios a utilizarse y desarrollar en la presente propuesta son:

- Formando en libertad.
- Creando espacios de diálogos.
- Motivando a la significatividad del conocimiento.
- Respetando en proceso personal.
- Fortaleciendo la aceptación e identidad personal.

3.3.4. Intencionalidad

En la actualidad de la educación es necesario acercarse a un esclarecimiento de lo que es un método didáctico, es decir aquel del que se sirve el docente para procurar guiar el aprendizaje significativo (Cf. Sanjurjo, 2003: 54), puesto que actualmente se procede y maneja el concepto libertad para el uso de la didáctica, la cual se puede interpretar desde dos sentidos:

- La primera intención y tal vez la más común, es la de entenderla como un punto abierto que permite al maestro/a hacer y deshacer en su trabajo docente sin sujetarse a ningún tipo de obligación ni norma, constituyéndose el docente punto de partida y llegada de cualquier acción didáctica.
- La segunda proyección está encaminada a considerar la libertad didáctica, en la capacidad de manejo de las diferentes corrientes del pensamiento, elementos curriculares pedagógicos y didácticos que determinan un espacio científico a ser aplicado, pero que al mismo tiempo da una apertura al desarrollo de la capacidad de selección y adaptación de dicho principio a la realidad y circunstancias que se dan en el aula, de esta manera la actividad docente debe ser guiada por los principios técnicos y por la conciencia profesional del docente.

Es necesario implementar formas nuevas de trabajo educativo que se basen en los diferentes aportes que los autores tanto ideólogos como didactas han propuesto para mejorar el aprendizaje, por lo que elaborar una propuesta novedosa para los

docentes, ayuda al desarrollo de la pedagogía contemporánea y al mejoramiento de la calidad educativa del país. Si así lo hacemos, la escuela o el colegio pasarían a ser un espacio atractivo y diferente de aprendizaje activo. (Cf. Galagovsky, 1993: 13)

Por lo tanto, la presente propuesta tiene como funcionalidad ayudar a la ejecución del aprendizaje significativo y neo-socrático en el aula por parte del docente, el cual, debe satisfacer las exigencias básicas del alumnado. Debe ser una respuesta técnica al momento histórico que viven las comunidades educativas, por lo tanto, es obligación de quienes están a cargo del aprendizaje estar conscientes de disponer, en su preparación profesional un cúmulo de condiciones técnicas didácticas y, al mismo tiempo ideas renovadas y actualizadas para que su acción docente realmente responda a la demanda de social e individual de la comunidad educativa.

3.3.5. Metodología

Se utilizará el método deductivo partiendo desde el análisis de los procesos de aprendizaje y la eficacia de las técnicas didácticas utilizadas para obtener un aprendizaje significativo, crítico e integral que nos permitan contrastar con la realidad del ámbito educativo.

Como la propuesta se basa en elaborar un formato base de esquema para la intervención del docente en el aula fundamentada del aprendizaje significativo y el pensamiento marceliano para su aplicación, se utilizará en las instituciones educativas el taller pedagógico, para lo cual se procederá de la siguiente manera:

- a.- Presentar el modelo de intervención en el aula.
- b.- Ejemplificar su aplicación.
- c.- Realizar aplicaciones por áreas.
- d.- Elaborar unidades didácticas.

3.3.6. Elaboración y desarrollo

La propuesta establece los lineamientos para ejecutar una planificación de una unidad didáctica en base de los criterios para el fortalecimiento del aprendizaje como son: el diálogo, la motivación y la libertad, estableciendo destrezas con criterio de desempeño y estrategias metodológicas que fortalezcan el proceso de aprendizaje.

Antes de empezar con el desarrollo de nuestra propuesta, nos daremos un tiempo para la conceptualización y revisión del significado de planificación y unidad didáctica, términos que usaremos a lo largo de la elaboración y ejecución de la mencionada propuesta.

- Referente curricular nacional

El Ministerio de Educación del Ecuador en el documento de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica, editado en el 2010 se plantea que:

La planificación es un momento fundamental del proceso pedagógico de aula. Cuando queremos generar conocimientos significativos en los estudiantes, se debe organizar claramente todos los pasos por seguir para asegurar el éxito.

La tarea docente está marcada por imprevistos. Muchas veces el ánimo de los estudiantes, algún evento externo o alguna noticia deben motivar la reformulación de la práctica cotidiana. Precisamente para tener la flexibilidad necesaria, se requiere que el plan de acción sea claro y proactivo.

La planificación permite organizar y conducir los procesos de aprendizaje necesarios para la consecución de los objetivos educativos.

Otro punto importante de la planificación didáctica es la preparación del ambiente de aprendizaje que permite que los docentes diseñen situaciones en que las interacciones de los estudiantes surjan espontáneamente y el aprendizaje colaborativo pueda darse de mejor manera. Asimismo, se establece que una buena planificación:

- Evita la improvisación y reduce la incertidumbre (de esta manera docentes y estudiantes saben qué esperar de cada clase).
- Unifica criterios a favor de una mayor coherencia en los esfuerzos del trabajo docente dentro de las instituciones.
- Garantiza el uso eficiente del tiempo.
- Coordina la participación de todos los actores involucrados dentro del proceso educativo.
- Combina diferentes estrategias didácticas centradas en la cotidianidad (actividades grupales, enseñanza de casos, enseñanza basada en problemas, debates, proyectos) para que el estudiante establezca conexiones que le den sentido a su aprendizaje. (Ministerio de Educación, 2010).

Para nuestra propuesta es indispensable tener en cuenta estas características del Referente Curricular Nacional que de una u otra manera determinan la forma de realizar la planificación curricular para que el proceso y los instrumentos de planificación didáctica no sean únicamente considerados como un requisito exigido por las autoridades, sino un eje indispensable para lograr el objetivo del aprendizaje significativo en los estudiantes. A partir de ello, el docente organizará su trabajo y ganará tiempo.

A partir de la planificación didáctica queremos reflexionar y tomar decisiones oportunas, para responder a las necesidades del estudiante con respecto a su aprendizaje: se podrá preparar el material a llevar al aula y organizar las estrategias metodológicas, proyectos y procesos para que el aprendizaje sea adquirido por todos, dando atención a la diversidad de estudiantes pero respetando sus individualidades desde su ser personal. (Cf. Idem)

- **Planificación Didáctica**

Según el Ministerio de Educación en el documento de Planificación Curricular (2010) sostiene que la planificación didáctica no debe ceñirse a un formato único; sin embargo, es necesario que se oriente a la consecución de los objetivos desde los mínimos planteados por el currículo y desde las políticas institucionales. Constituye un Instrumento Curricular de Planificación y tiene como propósito consolidar, globalizar, integrar, concretar el proceso de aprendizaje.

Con estas concepciones de la planificación didáctica podemos inferir que es una unidad de trabajo, es una serie de valiosas experiencias resumidas alrededor de algún tema central de interés para el estudiante.

Se recomienda la combinación de más conocimientos teóricos sobre las asignaturas, un mayor conocimiento pedagógico, así como teórico y la elaboración de libros, textos y materiales de enseñanza creará una nueva competencia.

En este momento, vamos a hacer referencia a todo lo analizado anteriormente en nuestro trabajo de investigación sobre el Aprendizaje Significativo y su aplicación en el aula, como un punto clave para que el docente deba dominar para no tener dificultad al momento de trabajar una Planificación Didáctica.

Mediante el aprendizaje significativo, el alumno relaciona el nuevo conocimiento con el que dispone (conocimientos previos) dándole significado al material que incorpora, formando un esquema conceptual, por eso es necesario para que se dé el aprendizaje significativo el nuevo conocimiento produzca:

a). Intensa actividad mental:

Mediante problemas, hipótesis, proyección, experiencia, dando como consecuencia una reflexión crítica.

b). Ser motivante:

Es la causa del efecto del aprendizaje, hay que elevar al máximo el impulso cognitivo, despertando la curiosidad intelectual; los componentes básicos de la motivación son: la necesidad de activar

conductas, incentivar logros de metas, lograr que el contenido sea potencia.

c). Material potencial:

Utilización de recursos que sean manipulables por el alumno, que puedan ser manejados o creen situaciones significativas de acción o búsqueda de soluciones, además, que se pueda usar en varias áreas de estudio.

d). La memoria comprensiva:

Permite mantener la información y buscar en el tiempo su relación, sus otros fenómenos o nuevos conocimientos.

a). Estructuración de la planificación didáctica

Planificación Didáctica

Título del Bloque Curricular: _____

Tiempo Aproximado: _____ Fecha de Inicio: _____ Fecha de Finalización: _____

Grado de EGB: _____ Área: _____

Datos del Docente: _____

Objetivos Educativos: _____

Específico: _____

Eje Transversal: _____

Bloque curricular (Contenidos)	Criterio Integrador	Destreza con Criterio de Desempeño	Estrategia Metodológica	Recursos	Evaluación

Observaciones: _____

Bibliografía: _____

Firmas de Responsabilidad: _____

El esquema de estructuración de la planificación didáctica es una aproximación técnica, que pretende establecer un orden lógico, psicológico y práctico en la construcción del conocimiento desde los criterios fundamentales encontrados como analogía entre Marcel y Ausubel: el diálogo, la motivación y la libertad, si bien no constituye una camisa de fuerza, es una posibilidad para el docente y tomada desde la práctica docente que realice. Es indispensable señalar que este formato de planificación didáctica, aunque es tomado del diseño de la matriz de concreción curricular facilitado por el Ministerio de Educación, puede sufrir modificaciones de acuerdo al diseño curricular que se aplique en la Institución Educativa especialmente si la misma es particular, aunque en su fondo debe respetarse puesto que está diseñado según las nuevas exigencias del Ministerio de Educación del país, como lo señalamos anteriormente.

El trazado básico de la Planificación Didáctica se va modificando de acuerdo al diseño curricular, si este diseño está centrado en los bloques curriculares, el esquema prioriza los contenidos como centro de acción en el aula, pero si es centrado en destrezas, serán éstas las que se ubiquen en el centro de la acción docente.

b). Explicación de las partes de la planificación didáctica

En la información básica de cada una de las planificaciones tenemos los siguientes datos:

b.1.- Título de la Planificación

La Planificación Didáctica, como instrumento de concreción curricular para el proceso de aprendizaje tiene como base un carácter sociológico motivador como lo propone Marcel, por medio del cual se establece una relación de los contenidos en torno a un eje o hilo conductor que les permite interrelacionarse de tal manera que se

produzca una significación adecuada en función del año de estudio y de nivel institucional en que se trabaja.

El proceso que deberíamos tomar en consideración para establecer un título globalizador y además significativo, que llame la atención y que sea motivarte; consiste en establecer en primer lugar un eje temático

b.2.- Tiempo Aproximado

La duración de una planificación didáctica se ha mantenido tradicionalmente en 3 ó 4 semanas, aunque la tendencia actual es ampliar el tiempo de duración ya que permite que se pueda globalizar de mejor manera, los contenidos con el desarrollo de las destrezas; también se puede considerar la parte negativa de extender la vista los objetivos propuestos.

El docente debe planificar el primer bloque y evaluar al final si se cumplió o no con el objetivo propuesto, puesto en el tiempo establecido, de esta manera está condicionado al nivel de éxito que el maestro/a logró con su intervención en el aula.

Puede haber bloques curriculares con mayor tiempo asignado que otros, no existe una norma uniforme durante el año escolar; puede haber planificaciones didácticas de 3 otras de 4 ó 5 semanas según las necesidades.

b.3.- Datos Informativos

Es de vital importancia registrar el nombre de la persona a quien pertenece el documento elaborado, para así tener la evidencia correspondiente que respalde el cumplimiento de una de las responsabilidades del docente como es la entrega de documentos curriculares.

b.4.- Objetivo de la Planificación Didáctica

Para el planteamiento de los objetivos es pertinente considerar los siguientes aspectos:

- El modelo pedagógico que se está aplicando, sea por objetivos, de construcción o conceptual.
- El modelo psicológico en que se fundamenta el aprendizaje en base de los aportes de Piaget, Vigotsky, Ausubel y otros.
- El diseño curricular a ser aplicado en la construcción de las actividades de la unidad, sea diseño centrado en contenidos o diseño centrado en destrezas.

Los objetivos de la planificación didáctica deben responder a los objetivos generales de educación básica y a los de área a la cual pertenece la asignatura, en su mayoría ya dados por el Ministerio de Educación.

Para cada bloque de estudio se debe escoger en el plan curricular (PCI), los objetivos que van a ser manejados para trabajarlos de acuerdo al título de la unidad y del tiempo que se utilizará para alcanzarlos. Cuando modificamos los objetivos, se constituyen en objetivos para la planificación tomando el nombre de "Didácticos", en función del aprendizaje significativo.

Para la construcción de un objetivo de la planificación didáctica se debe, determinar el contenido general (tema) que el alumno/a va a dominar después del trabajo de la unidad. Cuando trabajamos un bloque curricular que tenga varias áreas, como es el caso de Educación Básica, se debe escoger los contenidos de las áreas que son más abiertas, como son de Ciencias Naturales, Estudios Sociales, especialmente, pero si hay contenidos en las otras áreas que sean abarcadas se puede utilizar.

b.5.- Las destrezas con criterio de desempeño

Una vez determinados los bloques a ser trabajados en cada una de las áreas, se debe seleccionar la destreza que van a desarrollar el maestro/a en los alumnos/as.

En primer lugar conceptualizamos lo que es una destreza, para lo cual nos vamos a referir al documento Bases Pedagógicas, de la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica, donde se define a las destrezas como "un saber hacer" como "la capacidad por la cual la persona puede aplicar o utilizar un conocimiento de manera autónoma, cuando la situación lo requiere".

Se trata de una definición que puntualiza los rasgos de toda destreza:

- Es un "saber hacer"
- Es una capacidad que se usa de manera autónoma,
- Es una forma de actuar cuando la situación lo requiere

Es decir, si se destaca el aprendizaje significativo y desarrollo de destrezas, se espera que los alumnos y alumnas estén en condiciones de actuar con propiedad en determinadas situaciones, que puedan desarrollar procesos para "hacer algo útil", y este "algo" puede ser: solucionar problemas, construir modelos, interpretar el contenido de la lectura, entre otros. (Cf. Ministerio de Educación, 2010).

b.6.- Estrategias metodológicas y recursos

Como base para la elaboración de la propuesta en el campo metodológico se consideraron los postulados que Marcel desde su pensamiento filosófico aporta a la educación, visto desde esta perspectiva, el método marceliano aplicado en la acción educativa es una invitación a sustituir el método objetivista de pensamiento por un método de compromiso personal, el cual no haga filosofía de objetos, sino de presencias. El actor del hecho educativo deja de ser un simple objeto y pasa a ser una

presencia actuante. Es en este sentido donde el pensamiento de Marcel, más que un sistema, se patentiza como un movimiento hacia el logro de superar lo objetivo hasta el punto de poder hablar de verdadera objetividad metafísica.

Utilización de los puntos análogos: El método filosófico, por tanto, se convierte quizá en el aspecto más característico de la filosofía de Marcel, esta filosofía que se construye por una preocupación del estudio de la naturaleza, el origen y formación mental, lo cual nos permite, a su vez, descubrir lo más profundo de nuestro ser: los valores de la persona humana, nuestra participación en el ser, nuestra unión al mundo, nuestra comunión. Marcel afirma:

“Es claro señalar que la filosofía no es la obra de un solitario ajeno al mundo, no es algo meramente contemplativo, sino un proyecto de solución de grandes problemas del hombre y su sociedad, ya que lo que hace digna una filosofía es su necesidad para la vida; es un saber adquirido de un modo natural por medio de los sentidos y la experiencia, que nos permite llegar a la verdad de las cosas”. (Cabrera, 1994: 48-49)

Las Estrategias Metodológicas son procesos, técnicas y acciones (actividades) que el maestro pone en práctica para lograr el aprendizaje de un determinado contenido y el desarrollo de las destrezas; está relacionadas con las actividades del docente, de los estudiantes y con los procesos de evaluación. (Ministerio de Educación, 2010)

En la guía para el desarrollo del Currículo de 2º a 10º año de Educación Básica del MEC, se define a las estrategias metodológicas como:

"Secuencia de acciones, actividades o procedimientos que permitirán que los alumnos y alumnas atraviesen por experiencias significativas indispensables para generar aprendizajes. La interrelación entre las estrategias metodológicas permite pasar de un área a otra sin causa cortas que rompan la secuencia e integralidad, especialmente en los años iniciales de la educación básica, para lo cual el tratamiento de los ejes transversales constituyen un vehículo que se persiguen."

Las actividades deben propiciar la participación activa de los estudiantes, por medio de ejercicios y actuaciones de toda índole; es a través de la propia actividad que el estudiante aprende de una forma integral. Se deben dejar a un lado los métodos en los cuales el docente es el centro del proceso y los estudiantes sólo escuchan y asimilan. Especial atención deben merecer aquellas actividades grupales mediante las cuales se logra un conocimiento compartido, se desarrollan destrezas de socialización y comunicación tan necesarias en los momentos actuales.

De igual forma son apropiadas las actividades de búsqueda, de preguntas y descubrimiento, solo así los estudiantes tienen la percepción de que no todo está hecho, y la ciencia no es para nuestro entendimiento un algo acabado, así ellos tienen un papel protagónico en su desarrollo, pueden buscar y descubrir pequeñas cosas de la ciencia y asimilarlas correctamente.

b.6.1. Estrategia metodológica en base a la analogía del pensamiento de Marcel y el aprendizaje significativo de Ausubel

El docente se constituye en un **mediador del aprendizaje**, para lo cual debe aplicar un proceso didáctico que le permita alcanzar el aprendizaje significativo, para lo cual se propone el siguiente proceso:

Primero

Se iniciaría con un proceso de elaboración y producción cognitiva, mediante el acto mental donde procesa, elabora, organiza y estructura toda la información para resolver problemas de una manera adecuada. La elaboración adecuada del conocimiento permite al sujeto hacer uso eficaz de la información disponible.

Esta fase puede ser considerada desde diversos puntos de vista y de acuerdo al enfoque que se maneja en la planificación, porque si estamos manejando en planificación un modelo cognitivo-constructivista como el de David Ausubel, en el aula el maestro/a debe aplicarlo en sus actividades.

De acuerdo al constructivismo tenemos en primer lugar los conocimientos previos y los esquemas conceptuales de partida.

En este momento no cuestionaremos:

- 1.- ¿Con qué cuentan los estudiantes al iniciar un determinado proceso de aprendizaje?
- 2.- ¿Cuál es la base desde la que, mediante la ayuda necesaria pueden llevar a cabo la actividad constructiva-personalista que supone aprender algo de un modo significativo?

Y las posibles respuestas serían:

- 1.- Los estudiantes presentan una determinada disposición para llevar a cabo el aprendizaje que se les plantea. Esta disposición o enfoque con el que abordan la situación de aprendizaje de nuevos contenidos no es, en general algo inexplicable o impredecible, sino que surge como resultado de la confluencia de numerosos factores de índole personal e interpersonal; sea de ambiente, motivación o circunstancias favorables.
- 2.- La base de la conciencia de su ser personal, y su capacidad de trascendencia en el mundo, porque ante cualquier situación de aprendizaje, los estudiantes disponen de determinadas capacidades generales para llevar a cabo la actividad constructiva-personalista. El estudiante cuenta también con determinadas habilidades de tipo motriz, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de disposición mental y emocional.

Por otra parte, y en estrecha interrelación con dichas capacidades para llevar a cabo el aprendizaje, el alumno dispone de un conjunto de instrumentos, estrategias y habilidades generales que ha ido adquiriendo en distintos contextos a lo largo de su desarrollo y experiencia de vida, de manera especial, en el de la escuela, colegio, familia.

Es indudable que los dos aspectos globales que acabamos de mencionar (la disposición que presentan los alumnos frente al aprendizaje y las capacidades, instrumentos, habilidades y estrategias generales que son capaces de utilizar), constituyen elementos importantes de la radiografía de los estudiantes, al iniciar el aprendizaje de un nuevo contenido y, en este sentido, podríamos preguntarnos si es necesario tener en cuenta algo más para poder determinar sus posibilidades de aprendizaje. Al iniciar el proceso, para organizar y planificar, en consecuencia, el aprendizaje del nuevo contenido.

La concepción constructivista responde afirmativamente a esta cuestión y propone considerar un tercer aspecto indispensable en la radiografía inicial de los alumnos: los conocimientos que ya poseen respecto al contenido concreto que se propone aprender, conocimientos previos que abarcan tanto conocimientos en informaciones sobre el propio contenido como conocimientos que, de manera directa o indirecta, se relacionan o pueden relacionarse con él. ¿Cómo se justifica la necesidad de considerar estos conocimientos previos en tanto que elemento fundamental del estado inicial del alumno? La justificación se encuentra sin duda, en la propia definición constructivista del aprendizaje escolar. De esta perspectiva entendemos que el aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término el producto de una actividad mental constructiva que lleva a cabo el alumno, actividad mediante la cual construye e incorpora a su estructura cognitiva los significados y representaciones relativos al nuevo contenido. Ahora bien, dicha actividad mental no puede llevarse a cabo en el vacío, partiendo de la nada.

La posibilidad de construir un nuevo significado, de asimilar un nuevo contenido, en definitiva, de aprender, pasa necesariamente por la posibilidad de entrar en contacto con el nuevo conocimiento.

3.- ¿Qué hacer para activar los conocimientos previos y los esquemas conceptuales de partida propuestos por Ausubel?

En base de método que dedujimos del pensamiento de Marcel, diseñamos los siguientes pasos para que el docente realice el aprendizaje significativo en el aula:

1.- Empirismo Mixto

En este momento el maestro/a debe utilizar técnicas que permitan esta activación o recuperación de información que el alumno tiene, tanto en el campo cognitivo, como en el campo procedimental y actitudinal (destrezas).

En el primer momento, de su intervención en el aula, el docente puede generar para la activación de los esquemas conceptuales de partida, un conjunto de experiencias, que permitan al estudiante, ubicar su interés por el nuevo conocimiento, tomando en cuenta, vivencias personales o grupales, y al mismo tiempo provocar una motivación por el aprendizaje.

Las técnicas más adecuadas para este momento son:

- Dramatizaciones
- Visitas
- Experimentos
- Juegos Didácticos
- Investigaciones
- Bingos
- Collage
- Observaciones
- Graficaciones

- Acertijos
- Adivinanzas
- Lecturas
- Canciones
- Entrevistas

2.- Reflexión Filosófica

Para una efectiva aplicación de este momento se debe utilizar la pregunta como técnica básica (neo socrático) para generar una verdadera reflexión subjetiva.

Realizada la experiencia, los estudiantes deben racionalizar la vivencia mediante un proceso de reflexión, sobre lo vivido; para establecer el contraste, entre lo ejecutado y el conocimiento que generó, para esto es necesario, utilizar técnicas adecuadas para dicho efecto, siendo los más aconsejables:

- Lluvia De Ideas
- Diálogos
- Cuchicheos
- Philips 6.6
- Preguntas directas socráticas
- Discusiones dirigidas
- Foros
- Etc.

Segundo

Construcción del conocimiento en base de los esquemas que cognitivamente el alumno tiene, y se puede proceder a la elaboración del conocimiento.

El maestro en el proceso de construcción debe aplicar las propuestas metodológicas de Ausubel que se concretan en los siguientes aspectos:

- Tomar los conocimientos previos (esquemas conceptuales) y verificarlo mediante acciones didácticas, sean: preguntas, juegos, lectura, etc.
- Estos conocimientos son parte de la zona de desarrollo del alumno.
- Con la intervención del maestro/a, el alumno debe construir sus nuevos andamios conceptuales a los que agregará los ya existentes.
- En este momento el alumno debe entrar a un proceso de construcción.

La intervención del maestro debe ser planificada, en esta fase utilizando las técnicas participativas, que permitan al estudiante con la ayuda del docente ir "armando" el conocimiento y desarrollando al mismo tiempo algunas destrezas, las cuales irán facilitando el aprendizaje es decir el docente actúa como un mediador.

En esta fase realmente se produce el aprendizaje; por lo cual, el maestro, debe estar claro que tipo va a potenciar:

- Aprendizaje por repetición
- Aprendizaje por descubrimiento
- Aprendizaje por lo social

Las técnicas aplicadas en esta fase son:

- Mapas Conceptuales
- Mentefactos
- Resúmenes
- Cuadros Sinópticos
- Palabra Clave
- Ejercicios
- Rejilla
- Problemas Tipo
- Lista De Cotejos
- Graficación
- Exposición Oral – Escrita
- Sopa De Letras
- Crucigramas
- Taller Pedagógico

Con cada una de ellas se puede construir una estrategia metodológica al incorporar un recurso.

Tercero

Aplicación y Transferencia

En el enfoque actual, la última fase del aprendizaje constituye la transferencia del conocimiento, que implica determinar si lo aprendido fue incorporado a los esquemas ya existente en el pensamiento y además si estos son significativos, es decir, si se los puede aplicar en otras circunstancias y con aporte propio, (desarrollo de destreza), no confundir los deberes o ejercicios que se mande a la casa con transferencia, ya que solo son continuación de la fase segunda de elaboración.

Para que se considere transferencia debe buscar su ejecución en forma autónoma (individual o grupo) pero con características diferentes a las realizadas en el aula con el docente.

Las técnicas más apropiadas para esta etapa son:

- Dramatización
- Construcción de maquetas
- Modelos
- Graficación
- Collage
- Crucigramas
- Debates
- Mesa Redonda
- Sopa de letras
- Experimentación
- Investigaciones
- Bibliográficas
- Proyectos
- Casas Abiertas

Además debe tomar en cuenta el recurso, sea material o humano que facilitará la técnica, es importante esta consideración ya que en muchas estrategias se escoge los recursos, pero no se dispone de los medios o espacio para ejecutarlas.

Es importante y se constituye la labor del docente en el modelo que estamos aplicando, el diseñar los recursos para el aprendizaje como también determina la factibilidad de ser usadas, encontradas o diseñadas por el alumno evitando utilizar especialmente en la transferencia, recursos que están fuera del alcance, económico, o físico del alumno. Si un docente diseña una estrategia para elaboración, debe haber previsto esto antes de iniciar la clase. Ejemplo: collage con revistas, el docente debe haber podido o llevar con anticipación, revistas, goma, tijera, papeles para la ejecución, caso contrario solo queda escrita en la planificación la estrategia y no se la puede ejecutar.

b.7.- Evaluación

En la Planificación Didáctica la evaluación ya no es un problema puesto que se encuentra relacionada directamente con las fases de construcción del aprendizaje.

Si tenemos tres fases el docente puede decidir en qué fase o fases va a evaluar ya que esto nos permitirá tener un proceso evaluativo, evitando la medición, conductual que solo lo hace al final del aprendizaje

Proponemos unos pasos a seguir para evaluar:

1. Si se evalúa la primera fase activación de esquemas conceptuales de partida se debe considerar que no es factible evaluar contenidos sino destrezas.
2. Si se evalúa la segunda fase, la construcción del conocimiento, se puede evaluar especialmente el dominio del contenido aunque también la destreza en menor escala.
3. Si se evalúa la tercera fase, transferencia, se puede evaluar contenidos y destrezas.

Ejemplo: Realizar un debate, se puede evaluar el contenido del debate, como también la forma de llevarlo.

La evaluación se puede hacer en una, dos o tres fases esto depende del número de horas que se dedique a cada etapa. Si tenemos 10 horas para un contenido se puede evaluar en dos o tres etapas.

Si tenemos apenas dos ó tres horas se debe priorizar a que etapa se debe evaluar.

Es recomendable, variar la etapa de evaluación en una misma área, para tener evaluación de destrezas y contenidos.

Es de suma importancia, tener en cuenta que, los instrumentos de evaluación de los bloques curriculares deben ser elaborados según los indicadores esenciales de logro

que vienen dados conjuntamente con los bloques curriculares a nivel nacional. (Cfr. Ministerio de Educación, Reglamento a la LOEINT, 2012 numeral 4).

3.3.7.- Formas de evaluación

La evaluación de la propuesta se ejecutara en cada institución educativa que se aplique el proceso experiencia, tomando en cuenta los siguientes indicadores:

- Pruebas sobre el dominio del conocimiento de las fases del proceso.
- Evaluación de la planificación didáctica.
- Vistas áulicas para comprobar su aplicación.
- Taller de retroalimentación al proceso.

CONCLUSIONES

A partir de la investigación realizada puedo concluir que en el quehacer filosófico educativo es de vital importancia centrar toda su reflexión en la persona, por esto es importante considerar que en el ámbito de la educación cuando hablamos del estudiante nos referimos a un “otro - persona”, un ser existente, trascendente, libre y autónomo. Esto exige que el docente sea una persona cercana y profesional, para que con acciones de calidad posibilite el aprendizaje significativo en los estudiantes, generando en ellos el deseo de “querer aprender más”, dando lugar a la búsqueda de un horizonte infinito de posibilidades.

La Analogía encontrada entre el pensamiento de Gabriel Marcel y la teoría de David Ausubel, a mi parecer generan los siguientes compromisos educativos:

- Integrar la aplicación creativa de habilidades y destrezas en la vida real, en situaciones problema propias de los estudiantes o en nuevas circunstancias.
- Fortalecer el aprendizaje, la investigación, las habilidades, las destrezas, la creatividad mediante la vinculación con la familia y la sociedad. Valorando la calidad de su desempeño, sus destrezas y sus dificultades.
- Actualización constante a los maestros para que sean mediadores, críticos y creativos en su proceso de enseñanza, con capacidad de fomentar la investigación científica, el espíritu emprendedor y la calidad humano cristiana.
- Aplicar técnicas de enseñanza-aprendizaje acordes a la Actualización de la Reforma Curricular y el ideario de cada Institución Educativa.
- Mantener una evaluación integral y permanente del aprendizaje.

No olvidemos que la persona humana, desde el punto de vista cristiano, es una criatura creada “a imagen y semejanza de Dios”, por lo tanto, merecedora de todo respeto y como tal, su mayor dignidad es ser hijo de Dios, llamado desde su origen a la tarea de "llegar a ser". Esa misma existencia que por ser perfectible está supeditado a hacer de su cotidianidad un reto para alcanzar su plenitud.

Entonces, desde la analogía encontrada, llegamos a la conclusión que se debe reflexionar sobre la densidad ontológica de los actos humanos más significativos, en pos de formar el ser personal como producto de una acción educativa eficiente y eficaz que supo en su momento la significatividad del aprendizaje en el estudiante, para así gozar de personas dialogantes, motivadas y libres.

LISTA DE REFERENCIAS

- Abbagnano, Nicola y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la Pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Alonso, J. (noviembre de 2007). El contexto de una carta: la conflictiva relación de dos filósofos católicos. *Dianoia*, LII(59).
- Ausubel, D. (1972). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En S. J. Gimeno, *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas,.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. N. (1978-2006). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Barriga, Frida y Hernandez, Gerardo. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ra. ed.). Mexico: McGraw Hill.
- Berning, V. (1997). Gabriel Marcel (1889-1973). En E. S. Coreth, *Filosofía Cristiana en el pensamiento católico de los siglos XIX y XX. Tomo III: Corrientes modernas en el siglo XX* (págs. 388-413). Madrid: Encuentro.
- Borquez, S. (s.f.). *Post-Título Parte I En audición y Lenguaje*. Santiago, Chile: Instituto Profesional IPLACEX.
- Caballero, C. (Octubre de 2009). ¿Qué aprendizaje promueve el desarrollo de competencias? Una mirada desde el aprendizaje significativo. *Revista Qurrriculum*(22), 11-34.
- Cabrera, L. O. (1994). *La Teoría de las Ideas en San Buenaventura. Disertatio ad Doctoratum*. Romae: Pontificium Athenaeum Antonianum-Facultas Philosophiae.
- Caldeiro, G. (2005). *La enseñanza y el enfoque cognitivo*. Obtenido de http://educacion.idoneos.com/index.php/La_ense%C3%B1anza_y_el_enfoque_cognitivo

- Cañas, J. (1996). *La hermenéutica Marceliana: sobre la distinción entre problema y misterio*. Recuperado el 16 de 01 de 2013, de <http://www.revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/download/.../4961>
- Cañas, J. (2005). Influencia del primer Gabriel Marcel en el primer Jean Paul Sartre. *Anuario Filosófico*, XXXVIII/2.
- Casanova, E. (2002). *Para comprender las ciencias de la educación* (2ª ed.). Navarra: Verbo Divino.
- Conesa Lareo, M. D. (2005). Soluciones a la crisis del sentido de lo humano. Una aproximación a Marcel y Levinas. *Anuario Filosófico*, XXXVIII(2), 535-554.
- Copleston, F. S. (1996). *Historia de la Filosofía Vol. IX: de Maine de Biran a Sartre*, 3ª edición. Barcelona: Ariel.
- Davy, M. -M. (1963). *Un filósofo itinerante: Gabriel Marcel*. Madrid: Gredos.
- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª ed.). (U. N. México, Ed.) México: Mc Graw Hill.
- Dieterlen, P. (2007). Carta de Gabriel Marcel sobre Jacques Maritain. *Dianoia*, volumen LII, número 59.
- Duso-Bauduin, G. (2005). La escritura filosófica del Diario Metafísico. *Anuario Filosófico*, XXXVIII(2).
- Ferrater Mora, J. (1978). *Diccionario de Filosofía. Tomo II: L-Z*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Fischl, J. (1997). *Manual de Historia de la Filosofía* (6ª ed.). Barcelona: Herder.
- Flores, L. (2005). Proyecciones fenomenológicas de la afirmación “yo soy mi cuerpo” en la filosofía de Gabriel Marcel: hacia una recuperación de la intersubjetividad encarnada. *Anuario Filosófico*, XXXVIII/2, 555-574.
- Flores, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (2da. ed.). Bogotá: Mc Graw Hil.
- Fullat, O. (2000). *Filosofías de la Educación Paideia*. Barcelona: Ceac.
- Galagovsky, K. (1993). *Hacia un nuevo rol docente Una propuesta para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Troquel.
- García-Borrón, J. C. (1998). *Historia de la Filosofía III. Siglos XVIII, XIX y XX*. Barcelona: del Serbal.
- Gómez, D. (2008). Sistema educativo para el nuevo Ecuador. En M. Fernandez, *Una visión del Ecuador en la Era del Conocimiento*. Quito: UIDE.

- González, Á. (1974). *Historia de la Filosofía en cuadros esquemáticos* (8ª ed.). Madrid: Ediciones y Publicaciones Españolas.
- Good, Thomas y Brophy, Jere. (1996). *Psicología Educativa contemporánea* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.
- Grassi, M. (Agosto de 2011). La filosofía concreta de Gabriel Marcel. *Persona*(17), 13-18.
- Kampits, P. (2005). Gabriel Marcel. En F. Volpi, *Enciclopedia de obras de filosofía Vol. 2: H - Q*. Barcelona: Herder.
- López Calva, M. (2008). Formación humana y sociedad del conocimiento: de la ambigüedad a la complejidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOIAM*, XVIII(1), 53-71.
- López, A. (2005). Claves para la comprensión del pensamiento de Gabriel Marcel. *Anuario Filosófico*, XXXVIII/2, 443-473.
- Lorda, J. (2002). Reseña del libro El pensamiento antropológico de Gabriel Marcel. Un canto al ser humano de Julia Urabayen. *Scripta Theologica*, 34, 709-710.
- Malpica, S. (22 de Enero de 2010). *Biografía de Ausubel*. Obtenido de <http://www.youtube.com/watch?v=26l1fYzKx1U>
- Marcel, A. (2005). Ayer y Hoy. *Anuario Filosófico*, XXXVIII/2, 373-375.
- Marcel, G. (1987). *Aproximación al misterio del Ser. Posición y aproximaciones concretas al misterio ontológico*. Madrid: Encuentro.
- Marcel, G. (2002). *Obras selectas (I)*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- McMurray, S. (2006). Gabriel Marcel (1889–1973). En D. (. Borchert, *Encyclopedia of Philosophy Vol. 5: Kabbalah – Marxist Philosophy, 2nd edition* (págs. 699-702). Miami: Thomson Gale.
- Ministerio de Educación, E. (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica*. Recuperado el 10 de 02 de 2013, de <http://www.educacion.gob.ec/index.php/actualizacion-curricular>
- Ministerio de Educación, E. (2010). *Planificación Curricular*. Recuperado el 12 de 02 de 2013, de <http://www.educacion.gob.ec/recursos-educativos-gratuitos/planificacion-curricular.html>
- Ministerio de Educación, E. (2012). *Reglamento a la LOEINT*.
- Moreira, M. (20 de Mayo de 2010). *Aprendizaje significativo de las ciencias: condiciones de ocurrencia, progresividad y criticidad*. Obtenido de Instituto

de Física da UFRGS Porto Alegre: <http://www.jornadasceyn2.fahce.unlp.edu.ar/actas/moreira>

- Morin, J. y. (01 de Febrero de 2007). *David P. Ausubel, en Modelos de enseñanza aprendizaje*. Obtenido de <http://gcarvajal.moderos.wordpress.com/2007/02/01/biografia/>
- O'Callaghan, P. (2009). Gabriel Marcel. En F. M. Fernández Labastida, *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. URL: <http://www.philosophica.info/archivo/2009/voces/marcel/Marcel.html>.
- Paredes Martín, M. d. (1999). Cuerpo y sujeto humano. *Daimon Revista de Filosofía, No. 18*.
- Poma, I. (2005). Alteración y oscilación en la filosofía de los binomios de Gabriel Marcel. *Anuario Filosófico, XXXVIII/2*, 475-493.
- Pozo, J. (2003). *Teorías cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Ríos, J. (2005). Espiritualismo y bergsonismo en Marcel: interiorización y libertad. *Anuario Filosófico, XXXVIII(2)*, 597-632.
- Rodríguez, M. L. (2008). *La teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Rojas Cortés, J. J. (s.f.). *Aportes del pensamiento de Gabriel Marcel a una reflexión filosófica de lo educacional*. s.l.: s.e.
- Sanjurjo, L. y. (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medios y superior*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
- Tebar, L. (Octubre de 2001). *El paradigma de la Mediación como respuesta a los desafíos del Siglo XXI*. Recuperado el 16 de 01 de 2013, de <http://sites.google.com/site/hispanicremedial/home/-el-paradigma-de-la-mediacion>
- Urabayan, J. (2001). Las sendas del pensamiento hacia el misterio del ser. La filosofía concreta de Gabriel Marcel. *Cuadernos de Anuario Filosófico-Serie Universitaria No. 137*.
- Urabayan, J. (2005). Reseñas. *Anuario Filosófico, XXXVIII(2)*.
- Urabayan, J. (2010). El humanismo trágico de Gabriel Marcel: el ser humano en un mundo roto. *Estudios Filosóficos(41)*, 35-59.
- Urabayan, J. (s.f.). La intersubjetividad como clave de la comprensión del ser humano en la filosofía de Marcel. Navarra: Universidad de Navarra.

- Urmson, J. O. y Réé, Jonathan (ed.). (2005). *The concise encyclopedia of western philosophy, 3rd edition*. Oxon: Routledge.
- Valladares, I. (1996). *Psicología del Aprendizaje*. Loja: Talleres gráficos de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Varios, A. (16 de Julio de 2009). *David Ausubel, en Biografías*. Recuperado el 15 de junio de 2012, de PEDAGOGÍA La red de profesionales de la educación: <http://pedagogia.mx/david-ausubel/>
- Villarruel Fuentes, M. (10 de Septiembre de 2009). La práctica educativa del maestro mediador. (<http://www.rieoei.org/deloslectores/2957Fuentes.pdf>, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653*(n.º 50/3), 12.
- Volpi, F. (. (2005). *Enciclopedia de obras de filosofía Volumen 2: H - Q*. Barcelona: Herder.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa. 11a. edición*. México: Pearson Educación.
- Zubiria, S. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Aula vierta Magisterio.