

46

## LAS ALEGORÍAS PLATÓNICAS Y LA ENSEÑANZA CONTEMPORÁNEA: METÁFORA EN LA ERA DEL CONOCIMIENTO

## PLATONIC ALLEGORIES AND CONTEMPORARY TEACHING: METAPHOR IN THE ERA OF KNOWLEDGE

Maigre Gallo González<sup>1</sup>

E-mail: [maigregallo@gmail.com](mailto:maigregallo@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9968-5481>

Rolando Medina Peña<sup>2</sup>

E-mail: [rolandormp74@gmail.com](mailto:rolandormp74@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7530-5552>

Rolando Medina de la Rosa<sup>3</sup>

E-mail: [rmdelarosa2016@yahoo.com](mailto:rmdelarosa2016@yahoo.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3533-2323>

<sup>1</sup> Clínica Privada Medicofarma. Machala. Ecuador.

<sup>2</sup> Universidad Metropolitana. Ecuador.

<sup>3</sup> Universidad de la Habana. Cuba.

### Cita sugerida (APA, sexta edición)

Gallo González, M., Medina Peña, R., & Medina de la Rosa, R. (2019). Las alegorías platónicas y la enseñanza contemporánea: metáfora en la era del conocimiento. *Revista Conrado*, 15(67), 327-332. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

### RESUMEN

El artículo aborda un análisis del contexto y la teoría del conocimiento en Platón, en específico su alegoría de la Caverna como metáfora de la búsqueda de la libertad tanto gnoseológica, ontológica como axiológica. El trasfondo filosófico del mito de la Caverna es un mensaje trascendente que el hombre moderno aun no supera del todo. Se trabaja sobre las fuentes nutritivas del pensamiento platónico y su peculiar estilo de formular sus ideas acerca del fenómeno epistemológico. De igual modo, el énfasis en que la filosofía de Platón ha jugado un rol fundamental en el pensamiento occidental en varias y contradictorias formas. A su vez, nos aproximamos a como el proceso de enseñanza puede funcionar en ambos sentidos como atadura a una visión equívoca y mediatisada del conocimiento o como vía de liberación en la búsqueda del verdadero saber. Empleamos métodos teóricos como el histórico lógico y el analítico sintético y del nivel empírico el análisis de documentos.

### Palabras clave:

Alegorías platónicas, filosofía, conocimiento, enseñanza.

### ABSTRACT

The article deals with an analysis of the context and theory of knowledge in Plato, specifically its allegory of the Cave as a metaphor for the search for freedom, both gnoseological, ontological and axiological. The philosophical background of the myth of the Cavern is a transcendent message that modern man does not yet fully overcome. We work on the nutritive sources of Platonic thought and its peculiar style of formulating its ideas about the epistemological phenomenon. Similarly, the emphasis on Plato's philosophy has played a fundamental role in Western thought in several and contradictory ways. At the same time, we approach how the teaching process can work in both directions as a binding to an equivocal and mediated vision of knowledge or as a means of liberation in the search for true knowledge. We use theoretical methods such as the logical historical and the synthetic analytical and from the empirical level the analysis of documents.

### Keywords:

Platonic allegories, philosophy, knowledge, teaching.

## INTRODUCCIÓN

La obra de Platón es, quizás, la más trascendente filosofía de todos los tiempos en la cultura occidental. Resumen de todo el pensamiento socrático y predecesor directo de Aristóteles, sus ideas influenciaron todo el pensamiento latino, la teología cristiana y la modernidad.

A. Whitehead consideraba que toda la historia de la filosofía eran notas al pie de la obra de Platón y por lo contrario los pensadores que cuestionaron por primera vez la modernidad como F. Nietzsche asumían que solo des - construyendo a Platón podríamos reconsiderar la libertad del nuevo ser sin las ataduras de la moral de tradición judeo cristiana.

Apologistas, cuestionadores y detractores, lo cierto es que resulta imposible entender el pensamiento occidental al margen de los aportes del filósofo griego. Platón nace y se desarrolla en una época de cambio y esplendor de la cultura ateniense. Descendiente de una familia con posibilidades solventes, su verdadero nombre fue Aristocles, pero su apodo, debido a sus anchas espaldas, lo tuteló para la posteridad.

Discípulo de Sócrates, fue quizás uno de sus más fervientes seguidores y admiradores, de él absorbió lo mejor del saber presocrático y fue su fuente epistémica esencial de donde maduró sus complejas elucubraciones filosóficas.

Platón no solo fue un gran pensador, se involucró en temas de la política, donde tuvo una complicada y activa vida cívica y a la enseñanza. Sus ideas políticas le trajeron no pocas dificultades en su existencia y sus concepciones influyeron decididamente sobre el de-cursar posterior de Atenas.

Sin embargo, cualquier acercamiento a la obra de Platón debe partir de las circunstancias en que se desarrolló, pues como todo ser humano, su pensamiento posee una línea evolutiva y de madurez. Entre los años 385 a 384 comienza un periodo de consolidación de sus ideas que son dignas de revisitar pues muestran sus primeras convicciones ya mas extrañado de la influencia directa de su maestro Sócrates.

## DESARROLLO

En su etapa de madurez Platón deja entrever muchas cuestiones que confirman las influencias que tuvo de otros filósofos de su época, y que no solo fue Sócrates su gran fuente nutriente. La polémica relación de visiones de Heráclito y Parménides influyeron decididamente en la configuración del mundo de las ideas. Especialmente las

posiciones de Parménides acerca de las ideas que nos construimos y las cosas que están de forma inmutables.

De aquí se dilucida que Pitágoras también tuvo una influencia importante en Platón. Aristóteles, su alumno y su mejor re-formulador llegaron a considerar en su etapa crítica que el platonismo era una forma refinada y filosófica del pitagorismo.

Estas influencias, y su propio ingenio, lo llevaron a constituir su teoría de las ideas. El idealismo platónico es el centro de toda una cosmovisión filosófica que abarca desde la cosmología hasta una estética, una ética, una axiología y lo más importante: una epistemología de donde parte su teoría del conocimiento.

Sin embargo, Platón no apostó por el gran ensayo o la escritura densa de un saber filosófico orgánico y sistemático con pretensiones complejas, como su discípulo Aristóteles. Platón se decide por plasmar sus tesis en forma de alegoría o mito.

El mito o alegoría es una construcción narrativa aparentemente simple, basada en un diálogo entre dos o más interlocutores. Dichos interlocutores son en su mayoría personas creadas, algunos con existencia real como Sócrates, sofistas o incluso sus propios hermanos y otros personajes famosos del mundo ateniense.

En el fondo, Platón no pretende exponer sus ideas en el plano epidérmico de la representación conceptual, la configuración del significante, intentan desdibujar la forma discursiva por metáforas que encierran de forma literaria sus planteamientos.

Sus diálogos, son un recurso del método dicotómico de expresar sus tesis fundamentales. El *corpus platónico* es un conjunto básicamente de diálogos que se desarrollan en diferentes etapas de su vida, las cuales comprenden: Los diálogos juveniles con una alta influencia socrática y que revelan su interés por principios éticos básicos como la amistad la virtud y otros elementos de la usanza clásica presocrática.

Su segunda etapa, que tiene que ver con su amarga estancia en Sicilia y donde se denota su fuerte influencia de Pitágoras. Estos diálogos transitivos tienden con mucha fuerza sobre el tema de la existencia y la inmortalidad, los temas místicos de los cultos órficos y otros que ya alumbran sus primeros tanteos sobre la teoría de las ideas.

Luego su etapa de mayor consolidación y donde se expresan con mayor claridad su teoría sobre las ideas y toda su ontología, epistemología y axiología. Es aquí donde escribe sus famosos diálogos como el Banquete, Fedón, Fedro y La República, a la cual le dedicaremos este

trabajo. Sus diálogos posteriores tienden a ser consolidentes y autocríticos y tienen que ver más con su vejez.

De este modo, Platón apela a una hermenéutica para sus lectores, una capacidad analítica que pueda de algún modo obligara a construir la idea y el significado. He aquí el gran poder de la alegoría o mito platónico.

El mito de la Caverna aparece en su diálogo La República. Es un texto de madurez y con una amplitud interpretativa muy abarcadora. Muchos consideran este texto como corpus básicamente político, muy mediado por las circunstancias atenienses y las experiencias sicilianas de Platón. Indiscutiblemente es un diálogo polisémico y ha trascendido más por sus nodos políticos que básicamente filosóficos.

Sin embargo, aquí aparece esta alegoría a la Caverna en el libro VII que se ramifica por mucho como el mito más famoso y pertinente de este filósofo griego y obviamente es un diálogo que idealmente conduce Sócrates y Glauco.

En el fondo de una caverna un grupo de seres humanos viven encadenados de frente a una gran pared, su visión se dirige fijamente hacia ella donde se proyectan imágenes producidas de forma artificial por una hoguera y la manipulación de sombras. Platón, citado por Verneaux.

(1982), enunciaría: “*Imagina unos hombres en una habitación subterránea en forma de caverna con una gran abertura del lado de la luz. Se encuentran en ella desde su niñez, sujetos por cadenas que les inmovilizan las piernas y el cuello, de tal manera que no pueden ni cambiar de sitio ni volver la cabeza, y no ven más que lo que está delante de ellos. La luz les viene de un fuego encendido a una cierta distancia detrás de ellos sobre una elevación del terreno... En resumen, ¿estos prisioneros no atribuirán realidad más que a estas sombras?*”

La pregunta clave del Sócrates imaginario está en que sucede si alguno escapa de esa situación y descubre la luz. Se cegaría del brillo, pero descubriría que el mundo que le han constituido no es el mundo real, que tiene capacidad mas allá de la *Doxa*, tiene el *Eidos* y el *Episteme* para crear su propio mundo de luz, y concluye Sócrates: “*Ésta es precisamente, mi querido Glaucon, la imagen de nuestra condición. La caverna subterránea es el mundo visible. El fuego que la ilumina, es la luz del sol. Este prisionero que sube a la región superior y contempla sus maravillas, es el alma que se eleva al mundo inteligible. Esto es lo que yo pienso, ya que quieres conocerlo; sólo Dios sabe si es verdad. En todo caso, yo creo que en los últimos límites del mundo inteligible está la idea del bien, que percibimos con dificultad, pero que no podemos contemplar sin concluir que ella es la causa de todo lo bello y bueno que existe. Que en el mundo visible es ella*

*la que produce la luz y el astro de la que procede. Que en el mundo inteligible es ella también la que produce la verdad y la inteligencia. Y por último que es necesario mantener los ojos fijos en esta idea para conducirse con sabiduría, tanto en la vida privada como en la pública.*” (Platón, citado por Verneaux, 1982)

Este diálogo invoca varias lecturas, que a través de los siglos ha tenido diversas asimilaciones. Primero, la cuestión de la libertad del pensamiento y la ontología. La ideas de la realidad que poseemos, es una realidad construida por otros, por una *Doxa* totalmente intencionada, con un fin predeterminado y que nos lleva, con *Eikos* falsos a un interpretación tergiversada de la lo que consideramos como conocimiento real.

Transgredir el estado de encadamiento solo es posible si somos capaces de romper las cadenas de un mundo aceptado, de una zona de confort cómoda y simple, si *Episteme* es la vía clave para caminar hacia la luz. El conocimiento que *está* en el mundo dado, el mundo que *está-ahí* es un mundo de luz que nos trasciende y nos ciega pero que nos da la libertad de conocer de sentir, del eidos y la dicotomía y esencialmente de no volver a la oscuridad de la caverna y la manipulación de imágenes falsas creadas por hogueras intencionadas.

Esto está estrechamente vinculado a una perspectiva pedagógica o educativa. La alegoría de la Caverna nos remite a la misión educativa. Platón fundó la Academia, porque pensaba que la educación jugaba un rol esencial en su ideal de República. Iluminar a la juventud era un modo de patentizar sus concepciones sobre la belleza y el bien, conceptos éticos estéticos fundamentales para la virtud del alma.

Platón, poseía, en sus teorías de las ideas, una peculiar y trascendental gnoseología. Recordemos que para el filósofo griego el saber era anamnesis, es decir una reminiscencia o recuerdo. Aun cuando Platón es quien primero utiliza el término, este viene de los cultos órficos y del sentido pitagórico de la metempsicosis, mediado por la trasmigración del alma.

Para Platón el conocimiento es totalmente heurístico, se busca conocer algo que ya existe antes, el conocimiento es básicamente transitivo de un mundo preexistente, salimos a la luz desde la oscuridad y encontramos y descubrimos un mundo de colores y olores y formas ignoradas por nosotros, pero que ya estaban ahí, solo que la oscuridad y las cadenas de la caverna no nos permitían conocer.

Es por eso que pone en boca de Platón, citado por Verneaux. (1982): “*Si hemos tenido este conocimiento*

*antes de nuestro nacimiento, conocemos antes de nacer no sólo la igualdad, sino la grandeza, la pequeñez, y muchas otras cosas de esta naturaleza. Pues lo que aquí decimos igualmente concierne a la igualdad que a lo bello en sí, al bien, a lo justo, lo santo, y todas las cosas que en nuestras palabras las señalamos con el carácter de ser en sí. De modo que es necesario que las hayamos conocido antes de nacer”.*

Esta gnoseología platónica responde y legitima su consideración exclusiva de la inmortalidad del alma y su preexistencia, idea que va a ser clave en el proceso de helenización del cristianismo y formación de la teología patrística, esencialmente por la influencia de los neoplatónicos y de San Agustín, en este mismo diálogo de Fedón termina diciendo: “*Si todas estas cosas de que siempre hablamos existen verdaderamente, lo bello, el bien, y todas las demás esencias del mismo orden, si es cierto que nosotros les referimos todas las impresiones de los sentidos como a su tipo primitivo y si es cierto que las comparamos a este tipo, entonces necesariamente, igual que existen todas estas cosas, nuestra alma debe existir también, y debe existir antes de nuestro nacimiento. Pero si estas cosas no existen, todo nuestro razonamiento se derrumba. ¿No es así? ¿Y no es igualmente necesario que si estas cosas existen, nuestras almas existan también antes de nuestro nacimiento, y que si no existen, nuestras almas tampoco?*” (Platón, citado por Verneaux, 1982)

En la filosofía griega los valores son entendidos como virtudes, representan estados orientadores de la conducta y definen el deber ser de las personas, aunque es válido aclarar que el acento no está dirigido a la personalidad como tal, sino a la norma que asume, como habíamos dicho anteriormente, un carácter abstracto.

La primera sistematización sobre los significados de la conducta virtuosa y la constitución de la personalidad perfecta la encontramos en el filósofo griego Aristóteles, quien asocia la perfección del individuo con virtudes tales como el valor, la moderación, la generosidad, magnificencia, majestuosidad, ambición, mansedumbre, sinceridad, amistad, gentileza, etc. Todas estas son virtudes que se adquieren a través de la actividad y se enriquecen en el trato con otros seres humanos.

A partir de la visión aristotélica, se fueron organizando otros sistemas ideológicos para explicar la naturaleza de los valores.

Sería bueno recordar que la Ilustración como base del cosmos educativo moderno tuvo en Rousseau (1982) y su obra Emilio una reinterpretación iluminista de la metáfora platónica. En ella hace depender las condiciones del retorno del individuo a la naturaleza, de la educación

que éste reciba. La educación escolástica aparece como fuerza que destruye la naturaleza primitiva; en consecuencia, debe ceder su lugar a la educación ilustrada, cuya intención teleológica consiste en conservar y reforzar tal naturaleza.

Emilio se proyecta como un paradigma en que el *deber ser* se estructura a partir del nexo existente entre la verdad y la virtud, y tras el cual subyace el vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo. Sin embargo, no se trata exactamente de que el maestro eduque en la verdad y la virtud, sino de que preserve al educando del error y del vicio; se presupone que el resultado final sea el mismo, pero en este caso se obtiene privilegiando la espontaneidad en el niño, es decir, el perfeccionamiento físico y espiritual depende en gran medida del sentimiento y de los instintos, y cada paso que se dé en esta dirección resulta una creación del propio sujeto.

La obra de referencia contiene un algoritmo que describe el proceso de adquisición del conocimiento, en que se evidencia la orientación sensualista de la gnoseología que lo sustenta, y en que, como se podía prever, se concede particular importancia al cultivo de los sentidos. En consecuencia, el niño debe *aprender a sentir*, lo que implica aprender a juzgar; de esta manera, los datos obtenidos por vía sensorial, se transforman en conocimientos teóricos; la percepción tiene lugar bajo la influencia y por impulso de la naturaleza.

Rousseau destaca la utilidad como criterio de elección de los conocimientos, y hace notar a la vez, la relación existente entre la utilidad que reporta un conocimiento dado y el interés que se manifieste en adquirirlo.

El maestro no deberá corregir las pasiones que se desarrollan en Emilio, la naturaleza logrará, paulatinamente, el equilibrio justo y será la acción natural la que engendre en el adolescente los valores morales. Esto no significa que se abandone al educando a su libre albedrío, sino que la educación se concreta, precisamente, porque la libertad ha sido bien guiada.

Como resultado de la educación, Emilio será un hombre virtuoso y alcanzará esta condición en la lucha contra las dificultades. Al no dejarse arrastrar por las pasiones ni por las opiniones de los hombres, sólo reconocerá como autoridad su propia razón, entonces, sometido a un orden racional y alcanzando el equilibrio de los instintos, conseguirá llegar a la auténtica naturaleza humana.

El tema axiológico es vital para entender la actitud del individuo y la esencia del proceso de enseñanza. Para el sujeto, los valores son contenidos portadores de un sentido subjetivo, de lo que se deriva su componente emocional,

que los define como motivos de la expresión individual. Como todo motivo, los valores descansan en una configuración de elementos dinámicos diversos, constituidos a través del compromiso emocional y la expresión de necesidades diferentes estructuradas en la historia individual del sujeto. Ellos son el tipo de motivación que define la forma en que el sujeto se implica en los distintos sistemas de relación de los que forma parte.

Los valores tienen una determinación social, en tanto son producto de la socialización, por lo que toda sociedad expresa un conjunto declarado de ellos, los que corresponden a su organización político - social y a las formas ideológicas en que esta se representa.

La lógica del desarrollo de los valores sociales es inseparable de los valores individuales, todo valor social declarado que no aparezca configurado a nivel individual deja de serlo de la praxis y se convierte en formal y vacío, representan verdaderas construcciones del sujeto a nivel individual.

La teleología del proceso educativo se concreta en torno al modelo de hombre que persigue una sociedad determinada, su esencia radica en que la construcción de tal modelo debe responder necesariamente a las exigencias que dicha sociedad le plantea al sector educativo.

Una de estas exigencias está referida a la forma en que el individuo se relaciona con el conjunto de valores, las habilidades y los conocimientos que son necesarios adquirir para incorporarse a la estructura social.

Establecer una clasificación que resulte consecuente con la amplia variedad de perspectivas de abordaje del proceso docente educativo con la forma en que la escuela ha enfocado la formación laboral de los escolares resulta una tarea compleja. Se empleará la clasificación dada por Snyders (1971) en su obra Pedagogía Progresista, donde declara tres corrientes fundamentales que representan los elementos centrales para garantizar la comprensión e interpretación de las diferentes lecturas del proceso educativo: La Educación Tradicional, La Escuela Nueva y la Educación Progresista.

Este deslinde metodológico se ha tenido en cuenta para evitar maniqueísmos simplistas que niegan el valor de las propuestas hechas por las escuelas que se abordarán. Siguiendo esta línea se considera también que la praxis educativa manifiesta la coexistencia de opciones teóricas declaradas oficialmente y prácticas pedagógicas ejecutadas en el aula; las propias contradicciones, racionalizaciones, ambigüedades y la falta de criticidad al implementar las acciones educativas por parte del personal

docente, muchas de las cuales se desarrollan sin conciencia de su presencia.

La propuesta que desarrolla la pedagogía tradicional tiene como antecedente el ideario pedagógico de las grandes civilizaciones de la antigüedad y los regímenes esclavistas de Grecia y Roma y aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político-social del liberalismo.

Desde esta perspectiva el fin educativo se enmarca en la formación del hombre ideal, conocedor de las grandes realizaciones de la humanidad, consideradas como modelos básicos a alcanzar.

Partiendo de estos razonamientos podemos valorar que el escolar debe entrar en contacto con las grandes obras de la literatura y del arte y lograr conocimientos obtenidos por los métodos más seguros, lo que posibilitará la realización plena como persona, a partir del saber. Se exige la adquisición de una elevada cultura, entendida sólo como la acumulación de las experiencias válidas para la humanidad, destacándose el carácter academicista del proceso docente educativo.

En el campo de la formación cultural se persigue la preparación del hombre en función de lograr puestos de dirección o para puestos de trabajo que incluyen cada vez más alejarse de la actividad manual, lo que tiende a una creciente separación de trabajo intelectual y manual. Sin embargo en las tesis de la pedagogía tradicional aparece como elemento relevante la necesidad de la unidad entre la actividad práctica y la intelectual.

Dentro de los pedagogos que primero se refirieron a esta necesidad se encuentra Platón que en uno de sus diálogos. Tal contradicción encuentra respuesta en el hecho de que solo sea entendida como actividad práctica a las acciones que ejecuta el escolar en el contexto educativo, como respuesta a las orientaciones reducidas de los docentes.

De forma general el escolar se limita a realizar acciones para reproducir un contenido que es trasmítido por el docente como contenido acabado, a partir de la realización de ejercicios de lectura y copia, con énfasis en la retención, atención y memorización del contenido con lo cual se limita el verdadero potencial formativo de la actividad.

En la concepción tradicional se concibe al hombre como un ser en constante formación, pero con la limitante de ver al niño como un ser incompleto al cual hay que actualizar

y completar para que en un futuro sea capaz de desarrollar sus potencialidades profesionales e intelectuales.

Desde la perspectiva de la pedagogía tradicional es evaluable positivamente el hecho de reconocer en la formación de los escolares la presentación de modelos referenciales que sirvan de guía en el acto educativo. Tal hecho favorece el proceso de formación cultural en la medida en que los docentes sean capaces de dirigir la atención de los escolares hacia el sistema de valores asociados al trabajo y la vida cotidiana, el reconocimiento a las personalidades que se destacan en las esferas culturales y productivas, así como del conjunto de características que conforman el contenido de las profesiones y oficios que pueden ser de interés para los educandos.

La limitante en este sentido se refiere al hecho de que la escuela no hace un real ajuste de las posibilidades de esos escolares para el alcance de los modelos de referencia.

La metáfora de la Caverna, es una alegoría que dirige su atención a las posibilidades de libertad y cooperación entre el alumno y el profesor; la concepción de que la escuela es vida y no preparación para la vida y que la solución de problemas es más efectiva que la simple transmisión de conocimientos.

La práctica pedagógica liberadora toma posiciones que se distancian hacia un polo opuesto con respecto a los de la escuela tradicional, planteando puntos de vista espontaneístas y de un activismo radical que traerá como consecuencias el aislamiento del mundo infantil, la desvalorización del mundo adulto y de la herencia cultural.

El carácter memorístico del proceso de aprendizaje de los escolares es sustituido por las experiencias, las observaciones y todos aquellos elementos que pueda ser de utilidad en su formación. Para ello se recalca el valor del respeto de los intereses, la iniciativa y la actividad que desarrollan en el contexto escolar y extraescolar. Busca como idea central que el alumno desarrolle actitudes personales a partir de la experimentación, de estudios dirigidos, de debates, de excursiones a industrias, comercios y empresas.

De esta forma el escolar se prepara resolviendo problemas prácticos de su entorno, lo que garantiza un futuro actor social imbuido en el espíritu que mejor representa los intereses de eficiencia y eficacia necesarios en el ámbito cotidiano. Este escolar independiente, creativo y que necesita del grupo para ejecutar sus funciones o roles es aprovechado por las esferas institucionales de la sociedad en la proyección de su desarrollo.

A este proceso Bellido (2007), lo asocia a la Educación Popular, para este autor es “*como la concepción integral que se propone el objetivo central de desarrollar procesos de crecimiento (en conocimientos, habilidades, valores y afectos) y liberación (ideológica, política, económica y sociocultural) a partir de la práctica o contextos de vida y trabajo de las personas, grupos y comunidades mediante su propio protagonismo de participación y decisión*”. Así, es reflexión, pero también práctica, es práctica pero también reflexión para el desarrollo del sujeto participante, del sujeto creador tanto en lo individual como en lo colectivo.” (p.25)

## CONCLUSIONES

De forma general el sistema de valores que promueve la educación está guiado por los valores universales resultantes de la tradición cultural ya establecida, que se presenta en sus formas abstractas, genéricas y universales promoviendo un tipo de educación que no dirige su atención fundamental a las particularidades e individualidades de los escolares.

Finalmente, esta perspectiva, aplicada al campo de la formación cultural promueve un tipo de hombre inadaptable a las condiciones cambiantes de las actividades sociales, donde los continuos descubrimientos tecnológicos y científicos necesitan un sujeto presto a la innovación y adaptación a los cambios.

Más de dos mil años después el hombre moderno continua su lucha por salir de Cavernas que el mismo se crea, la educación como espíritu liberadora y no como o creadora de nuevos dogmas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bellido, R. (2007). El árbol que silba y canta” comprensión filosófica de la participación en el trabajo cultural comunitario. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Filosóficas. La Habana: Universidad de La Habana.
- Rousseau, J. (1982). Emilio. (Vol. 33). Madrid: EDAF.
- Snyders, G. (1971). Pedagogía progresista: educación tradicional y educación nueva. Madrid: Marova.
- Verneaux, R. (1982). Textos de los grandes filósofos. Edad antigua. Barcelona: Herder.