
HACIA UNA PEDAGOGIA SIN MODELOS

LUIS JAVIER ALVAREZ
Profesor de la Facultad de
Filosofía y Letras

Los profesionales de la enseñanza, en todos sus niveles, tropiezan frecuentemente con los escollos o las sugerencias que provienen de las distintas ideologías y los modelos pedagógicos que propugnan.

Pues, ¿han de ser ellas la base de los contenidos educativos o no? ¿Cómo escoger sin escrúpulos —en una sociedad plural— aquella ideología que para cada cual es su creencia rechazando las demás o poniéndolas, en el mejor de los casos, en un paréntesis que las oculte a los educandos?

El siguiente trabajo —hecho desde la perspectiva filosófica— da por supuesto que las ideologías tienen en nuestra sociedad ámbitos y momentos desde los que ofrecerse a la gente. ¿Hay necesidad, pues, de convertir la Escuela —las instituciones pedagógicas— en campo de batalla, o de conocimiento y contraste, de esas ideologías?

¿Es posible ahora autonomizar los fines técnicos de la educación yendo hacia una pedagogía sin modelos?

I

Cuando los filósofos escolásticos recogían la idea de que la «educación» (del educando) era un *hábito* no hacían más que reconocer el carácter enteramente peculiar de los efectos o resultados de la pedagogía: que la transmisión, o la «reproducción» de saberes, o la conformación de las costumbres del sujeto (en su sentido más general), no consiste solamente en una *información* acerca de saberes —sean científicos o de otro tipo— sino en la posesión de unas *habilidades* que en nuestra cultura occidental del «lógos» se concretan sobremanera en habilidades para usar conocimientos acerca de lo «extracorporal».

Así pues, la educación es una actividad entroncada con el concepto aristotélico de «*téchne*» (Ética a Nicómaco), práctica reglada tendente a obtener de modo eficaz y económico un artefacto. El fin obtenido, claro está, puede ser un objeto «de bulto», pero puede ser también una acción o un conjunto de ellas. (Aristóteles pone el ejemplo de la equitación y doma de caballos, equiparable en eso a la misma oratoria).

La educación (del educador), aunque no mera «*téchne*» sino «*poíesis*» o técnica imaginativa —de rango axiológico superior para los griegos— es una técnica de ese tipo; y no puede escapar a la utilización de algún tipo de «*training*».

Ahora bien, no hay que confundir los trabajos tendentes a profundizar en la pedagogía científica —cuya estrecha relación con la psicología cognitiva y la psicología del aprendizaje no debe hacernos olvidar que sus materiales incluyen también, por lo menos, una sociología y una historia de las instituciones pedagógicas— con los trabajos de una pedagogía tecnológica que es una rama de la ingeniería social.

En efecto, la primera puede y debe prescindir de los «valores»; no en un sentido negativo (pues *lo que se enseña* está valorado) sino en un sentido positivo, estableciendo sus conclusiones para cualquier tipo de valores educativos. (Del mismo modo que la psicología no puede plantearse qué tipo de cosas «son dignas de ser» conocidas o aprendidas, sino simplemente cómo se conocen o se aprenden cualquiera que sea la valoración extrapsicológica de ellas).

En esto la pedagogía no se aleja de las demás ciencias humanas en las que, a menudo, las tecnologías sociales o culturales con las que están vinculadas tienen hoy una importancia histórica mayor que ellas: el arte más que las ciencias estéticas, la economía real más que la economía política, la educación más que la ciencia pedagógica.

Sugiere D. J. O'Connor (1) que ello se debe a esa curiosa situación por la que las ciencias humanas hablan de cosas que «conoce todo el mundo», a diferencia de las ciencias naturales que deben penetrar en un plano subterráneo al conocimiento vulgar.

En mi opinión el atraso de las ciencias humanas —entre ellas las pedagógicas— en parte no es tal y en parte es explicable de un modo menos sumario.

En parte no existe atraso si dejamos de considerar a las ciencias humanas en relación con las naturales exclusivamente y empezamos a relacionarlas con las actividades prácticas que son su base. En gran medida esa es la vinculación que une a la pedagogía científica con la educación.

Porque, dada la posición del sujeto humano dentro de esas prácticas o técnicas culturales, las ciencias humanas necesariamente hoy (y no a causa de una subsanable deficiencia de métodos) se alejan del modelo de las ciencias naturales, en las cuales el sujeto no está presente en el campo categorizado.

Por otro lado se supone que agotar el modelo de racionalidad de las ciencias naturales aplicándolo a cualquier campo es un objetivo viable y que en cierto modo sigue su propia dinámica «hasta el final». Y sólo al final conoceremos el alcance de los resultados.

Entretanto lo que ocurre es que las ciencias humanas se han dado en la historia en forma de «Humanidades» —y por cierto con un alto contenido teórico— antes de entrar en la dinámica de la científicidad.

Y que sólo recientemente, a causa de los cambios sociales y culturales habidos con la revolución industrial, el imperialismo —que ofrece el mundo como un cosmos finito efectivo, por primera vez— y el vertiginoso aumento demográfico (2), se han visto impelidas a una forma de rigor que las acerca a las ciencias de la naturaleza.

Podríamos decir que la *complejidad* (esta vez de acuerdo con O'Connor) del campo de las artes, o el de la economía o el de la educación alcanza un cierto grado más allá del cual ninguna teoría no lo suficientemente rigurosa tendrá éxito en el juicio y en la «prospectiva» sobre esos campos.

Naturalmente, para la educación la primera complejidad es la de su extensión a toda la población con la tendencia implícita a maximizar los buenos resultados en la mayor cantidad posible de población escolar (sea infantil o adulta).

Los problemas que tal realidad práctica ofrece a la pedagogía científica son muy numerosos: ¿de qué modo puede admitirse, por ejemplo, que los experimentos de Piaget acerca del desarrollo de la inteligencia «valen» para toda población infantil y no más bien para la de una cultura y área determinadas, especialmente bien educada en los aspectos pertinentes?

Como siempre que la idea de «hombre» anda de por medio no se puede nivelar «por arriba» (excepto en un sentido utópico-ético) la *igualdad* de la naturaleza humana, en contra de lo que parece suponer O'Connor, sino a lo sumo «por abajo». (Ver sobre esto, tesis inédita de Pilar Palop, Facultad de Filosofía, Oviedo).

(1) O'CONNOR, D. J.—«*An Introduction to the Philosophy of Education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1957-1971. Especialmente págs. 92-110.

(2) ARANGO, JOAQUÍN-ESPINA, ALVARO.—«La venganza de Malthus», en *Revista de Occidente*, n.º 1, 1980, págs. 43-66.

II

Ahora bien, entre la pedagogía científica, que es enteramente teórica, y la educación misma media una disciplina no científica pero sí teórica que con frecuencia sustituye a la primera; es la pedagogía basada directamente en algún «sistema» filosófico o ideológico: es la pedagogía ideológica, que marca los fines educativos y favorece con ello ciertas técnicas de enseñanza.

El mundo griego (aquel en el que la educación tiene una razón de ser como «téchne» al existir las mínimas condiciones de la «isonomía» de los ciudadanos) conoció al menos dos grandes direcciones de la pedagogía: la filosófica o «socrática» y la retórica o «isocrática» (del rétor Isócrates). Oposición que en varias formas subsiste hasta hoy («polimatía» o politecnia frente a crítica a todo saber).

Después, con la implantación social de diversos grupos ideológicos —rota ya la frontera heleno/bárbaro— y la coexistencia de sus diversas clientelas, la pluralidad de pedagogías ideológicas es un hecho.

Es notable que haya una correspondencia unívoca entre «sistemas filosóficos» y pedagogías que no encontramos más que en la correspondiente conexión, quizás, entre sistemas/economía, que con todo es mucho más mediata (excepto en los sistemas economicistas); incluso el pensamiento crítico genera con frecuencia su pedagogía —no hay más que recordar a Rousseau.

Ello es debido a que en gran parte los sistemas se instauran como «modelos de hombre» y contienen una carga axiológica que se traduce en la reproducción de su modelo (libertario, cristiano, marxista...).

Sin embargo, como observa O'Connor:

«La influencia de educadores reformadores como Pestalozzi, Froebel y Montessori se debe más a sus preceptos y consecuciones prácticas que a sus enseñanzas teóricas. Una nueva aproximación práctica a la enseñanza es más influyente que una nueva teoría acerca de la enseñanza. Por supuesto, una nueva técnica debe de ser capaz, idealmente, de encontrar su justificación en consideraciones teóricas al igual que es usual en ingeniería o medicina; del mismo modo exactamente que de una nueva teoría, si es que es auténticamente una teoría, habrán de resultar ventajas prácticas en el momento de aplicarla a la clase» (pág. 107).

Además, la adhesión de los buenos tecnólogos, eficaces en términos internos, a ciertos sistemas puede llevar su teoría a sinsentidos (como el concepto de *Auschauung* —intuición— en Pestalozzi).

O la construcción de psicologías educacionales puede ser una labor metafísica —O'Connor cita la de Herbart— si sigue los dictados de una exigencia sistemática en vez de los de la «experiencia», esto es, la experiencia de la educación efectiva.

Ahora bien, el conocimiento de las diversas corrientes ideológicas, con sus modelos educacionales de hombre, es indispensable tanto para la ciencia pedagógica —porque forman parte de la historia de las ideas— como para la práctica educativa, pues muchas veces el «modelo» no afecta sólo a los «fines» o al objetivo final de la educación (el «hombre total», el «hombre liberado», el «hombre trascendente»...) sino a los métodos de enseñanza que sean naturalmente escogidos en función de aquellos modelos:

—Pues los métodos de enseñanza no son sólo métodos de entrenamiento sino también prefiguraciones simbólicas de las relaciones sociales y culturales que en el mundo extraescolar se suponen correctas y valoradas positivamente.

(Aunque a veces se establezca la conveniente dicotomía entre la etapa educativa —de austera colectividad— y la etapa ciudadana —de libre y placentera individualidad— sobre todo en la práctica educativa liberal clásica.)

Ahora bien, si alguien pregunta por la posibilidad de que la pedagogía tecnológica quede exenta de cualquier condicionamiento ideológico se le ha de responder que ello es imposible, a causa de la naturaleza social y no meramente «interprofesional» de la educación.

Si alguien piensa que es posible –por ser necesario– montar una pedagogía eficaz sobre las solas bases de la pedagogía y psicología científicas, ha de ser desengañado. (Por lo mismo, puesto que las investigaciones científicas pueden aclarar la eficacia de ciertos métodos de «training» respecto a fines determinados, pero no proponer esos fines).

Pero una vez solucionado el problema de los fines (que por lo demás son la mayoría de las veces una cuestión de hecho, ya funcionando, escasamente sometida a elección) nada excusa de aplicar la pedagogía científica a la tecnología en virtud, es claro, del principio de eficacia.

Así por ejemplo, la *epistemología genética* (3) puede mostrarnos que unas etapas educativas deben proceder a otras porque el desarrollo de la inteligencia sigue también un orden establecible.

O bien: la circunstancia experimentalmente probada de que los *reforzamientos* (Skinner) de conducta consiguen mejores resultados si a partir de un cierto punto comienzan a distanciarse en el tiempo ha de encontrar su vía pedagógica de aplicación (4).

Porque, según señala O'Connor, la derivación que cabe hacer a partir de las consecuciones de las ciencias pedagógicas –para la educación– no es en absoluto lógica, al menos en el sentido habitual:

«Hay un sentido en el cual una política práctica para la educación puede «seguirse de» una teoría psicológica acerca de la motivación humana, por ejemplo, o del proceso de aprendizaje. Pero no se sigue de ella en ningún sentido lógico. Ocurre simplemente que si sabemos o creemos algo acerca de los motivos que gobiernan la conducta humana sería de locos no aprovechar ese conocimiento para planear el sistema de educación de la misma manera que sería de locos dejar de usar nuestros conocimientos de hidroestática en el diseño de un sistema de fontanería. De un modo similar, juicios filosóficos *que son metafísicos* pueden tener consecuencias prácticas para la educación *justo porque tales juicios pretenden ser fácticos además de filosóficos*. La dificultad estriba, como hemos visto, en que esos «hechos» pertenecen a una clase de peculiar inaccesibilidad» (pág. 106, nota).

III

Según ésto, dos puntos me parecen –para acabar– decisivos:

A.–Aclarar de una vez por todas el carácter de «ingeniería social» de la pedagogía tecnológica, en vez de hablar de términos de «ciencia práctica» u otras fórmulas confusivas.

Esa aclaración colabora enormemente en la necesaria valoración social de los profesionales de la educación, a cuya falta atribuye Piaget las grandes lagunas e insuficiencias de los deberes del Estado para con la población escolar. (Esencialmente, junto con el problema de la planificación económica en la que en los actuales modos de producción a la «Escuela» se le concede el mínimo posible para que cumpla sus roles sociales de encierro temporal reproductor de trabajadores competentes, prefigurador de las relaciones extraescolares y creador de élites, como resume A. Glucksmann).

(3) PIAGET, JEAN.–*Psicología y Pedagogía*, Ariel, 1969.

(4) BORGER, R. SEABORNE, A. E. M.–*The Psychology of Learning*. Penguin Books, 1967-1971.

¿Por qué? Porque las *tecnologías culturales* están siendo rápidamente valoradas a medida que se les transfiere el prestigio de la «tecnología científica» (derivada de las ciencias naturales) y a medida que se reconoce su propio espesor teórico, de teoría-para-un-fin que no es simplemente un análisis sino un efecto.

Así, G. Radnitzky («Teorema», Vol. VIII/3-4, 1978, pág. 234 ss.), define la «tecnología» en general como el entramado de reglas que contiene «*las leyes que se adoptan como hipótesis en el contexto de la aplicación*».

Hay ahí la presencia de un «imperativo hipotético»: si deseas alcanzar un objetivo con costos aceptables es preciso adoptar unos medios. En caso contrario, se produce la irracionalidad. Radnitzky utiliza conscientemente el paralelismo con «*las leyes científicas en el contexto de la explicación*».

Volvemos un poco a los griegos. Pero ahora esas «leyes de aplicación» pueden en parte ser tomadas de la ciencia (pedagógica y psicológica, sociológica...) del mismo modo que la tecnología industrial las toma de la física o de la química.

Pero hay otras «leyes» que deben ser tomadas de esos «hechos» (O'Connor) que acaso estén expresados en lemas metafísicos. O tal vez no sean categorizables. O tal vez sean «hechos» que el buen sentido —la prudencia o phronesis juzga convenientes para la educación.

Sencillamente como cualquier otra tecnología la pedagogía necesita *inventar* «leyes de aplicación» y es en ese aspecto en el que se revela como una habilidad específica cuasi-artística.

B.—En cuanto a los fines de la educación... Proliferan ya de modo estable en nuestra sociedad los centros donde el sujeto puede ser y es adoctrinado en los distintos «modelos de hombre».

No parece que nuestras sociedades y culturas vayan, por otro lado, a sufrir ninguna otra conmoción doctrinal —del tipo del cristianismo— que impulse a los Estados a hacerse valedores suyos por definición —el marxismo vulgar puede que haya sido la última.

Por tanto la educación está preparada para proceder a *autonomizar* sus fines: en vez de orientarse hacia un único «modelo de hombre» se trataría de anular la exclusividad neutralizando unos modelos con otros.

Quizás lo más educativo sea enseñar actitudes básicas (aparte del capítulo de los saberes informativos) que posibiliten al sujeto no a encerrar sus creencias dentro de las disposiciones en las que se le ha educado, sino, al contrario, cambiar con facilidad de actitudes a medida que sus creencias y sus adhesiones ideológicas van cambiando, si es que lo hacen.

Una educación sin modelos, por *pluriforme*, puede así tratar de enseñar lo mismo la valentía que el sosiego, lo mismo la disciplina que la rebelión, porque todas esas virtudes o «fuerzas» son necesarias en el mundo de los fines.

BIBLIOGRAFIA

LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY.—*Psicología y Pedagogía*, Akal, 1979.

PIAGET, JEAN.—*Biologie et Connaissance*, Gallimard, 1967.

GARAUDY, R.—*Perspectivas del hombre*, Fontanella, 1970.

BOURDIEU, P.-PASSERON, JEAN-CLAUDE.—*La Reproducción*, Laia, 1970-1977.