

## Teoría y Praxis en la Pedagogía actual

La Pedagogía se ha vuelto también —¿cómo no?— «contestataria» en estos últimos años.

Este estudio parte de este hecho indiscutible y se propone dos cosas: *exponer*, en primer lugar, las dos formas principales que, a mi juicio, dicha contestación reviste, para pasar, después a *examinarlas críticamente* poniendo de relieve los «supuestos» en que —quizá inconscientemente— descansan y que creo que pueden constituir nada menos que las bases de una psicología más «profunda» que llamaré de la «atentividad». Y todo ello tomando como eje de mis reflexiones la dualidad vital «teoría-praxis» (aceptando la confusión, hoy tan frecuente, de incluir dentro de esta última la «póiesis»).

Pienso que las dos formas aludidas de contestación pedagógica se diferencian fundamentalmente en su distinto grado de radicalidad. Una de ellas arremete contra *un cierto tipo* de educación, la más habitualmente impartida, en tanto que la otra denuncia como *imposible cualquier tipo* de educación, es decir, pretende desmascarar la «falacia» del concepto mismo de «educación». Ambas coinciden, sin embargo, un buen trecho, a saber, en sus *comunes ataques* a la educación que globalmente llaman «tradicional» y que caracterizan como una mera «transmisión» de un «saber teórico» de dignidad y valor «absolutos», aunque lógicamente «aplicable» también después al terreno más íntimo de la «praxis» (el «agere») e incluso al más externo de la «póiesis» (el «facere»), que cristaliza en la Técnica; a) estos reproches son, principalmente: ignorancia de la interdependencia psíquica entre teoría y praxis (en el sentido amplio anteriormente apuntado), que tan fructífera es, precisamen-

te, en el campo educativo; *b*) indiscutida mayor excelencia de lo teórico sobre lo práctico; *c*) fomento deplorable del memorismo y, en general, de la pasividad y de la sumisión de los alumnos ante un profesor autoritario y dogmático; *d*) consiguiente menosprecio de los intereses espontáneos del niño, de su libertad y espíritu crítico, de su creatividad, etc. La lista de críticas es larga y, por lo demás, históricamente viene de lejos. He querido simplemente echarle una breve ojeada para que se destacara más la novedad que la pedagogía actual introduce, a saber: *la crítica de tipo socio-político* según la cual esa educación, en último análisis, presentaría todos esos caracteres *precisamente* por ser ellos los más adecuados para asegurar la *inmovilidad* «ideológica» y, con ella, la perduración de aquellas estructuras sociales que privilegian a ciertos sectores de la comunidad. Los centros docentes serían meras fábricas de ciudadanos «adaptados» y «conformistas». *Educación* entonces equivaldría a *adoctrinar*, en el sentido de «amaestrar» (a los futuros dirigentes) y «adiestrar» (a los futuros trabajadores).

Para no desviarme de la línea que inicialmente me tracé, paso de largo ante este cúmulo de complejísimas críticas (lo que no significa que las minusvalore) para indicar que es *a partir de aquí*, de esta común contestación de la pedagogía «tradicional» que empiezan a *divergir* las dos modalidades genéricas que constataba en la «nueva» pedagogía:

*a*) La de los pedagogos que creen aún posible *sustituir* esa educación por otra que, liberada de los errores propios de su ideología, pueda formar a la persona —más desde la praxis que desde la sola teoría— en las verdades y en los valores «auténticos» (las diferencias son, lógicamente, enormes entre los propuestos por un pedagogo marxista, por ejemplo, y los propuestos por un pedagogo de «corte» filosófico liberal).

*b*) La de los pedagogos más radicales que juzgan *imposible* toda educación auténtica, dado su completo escepticismo con respecto a cualquier «modelo» teórico-práctico verdaderamente valioso que pudiera transmitirse desde un determinado tipo de sociedad cualquiera. Es natural que, tras esa especie de «harakiri» pedagógico, no quepa hacer otra cosa que propugnar la «anti-escuela» (Illich-Reimer) o, al menos, la «pedagogía de la no-directividad» (Rogers-Cousinet), la «pedagogía Institucional» (Lobrot), la «pedagogía libertaria» (Neil con su experiencia de Summerhill)... coincidentes, todas estas últimas, en *aistar* de la sociedad-ambiente al grupo a educar (?) a fin de que nada pueda llegarles de fuera y así queden totalmente *librados a su espontaneidad*, a su propia *capacidad autogestionaria*, con lo cual el pedagogo pasa a adoptar una actitud de espectador permisivo o, a lo sumo, de colaborador

lúcido... que sin duda —paradójicamente— aprenderá mucho de sus teóricos «educandos» (aunque, seguramente, no tanto como piensan algunos de tales pedagogos: la prefiguración del Mundo mejor y feliz que todos anhelamos).

*Anti-Pedagogía tradicional, Anti-Pedagogía «tout court»...* ¿Es eso todo? Dije al principio que, sin menoscabo de aprovechar no pocas de las experiencias y de los argumentos concretos que ambas aportan, *una y otra nos invitan a ahondar críticamente en ellas*, y que creía que ese buceo en los «supuestos» que las posibilitan pondría de relieve *un núcleo teórico-práctico* capaz de configurar una Pedagogía me atrevería a decir *más profunda...* en el fondo nada nueva, porque ha estado «ahí» desde siempre, aunque quizá no siempre conscientemente ni bien asumida.

En efecto: por radicales y aniquiladoras que hayan podido ser las críticas pedagógicas expuestas, es evidente que el pedagogo, al formularlas, lo ha hecho en nombre de una *exigencia de verdad*, es decir, «porque *la verdad le imponía*» la tarea de denunciar esto, aquello o lo de más allá. Está, pues, reconociendo la «existencia de una verdad X» —por ignorada que su fisonomía aun le sea—, cuyos «derechos» siente, además, sobre sí con tal fuerza que siente que «debe» reconocerla y proclamarla abiertamente, aunque sea para asolarlo todo con ella: así, la existencia y los derechos de ese «vendabal de la verdad» escapan, pues, necesariamente a su crítica misma, a pesar de que pueda ésta creerse *totalmente* devastadora.

Perogrullesco sin duda. Pero fecundo: porque por mínimamente consciente que este pedagogo sea, ha de reconocer que *acaba de aprender* algo, una «primera lección» tan elemental y obvia, que habrá de ser también la primera —y *constante*— lección que deberá enseñar a los alumnos: la de que el hombre, *antes* de ser, quizá, libido o voluntad de poder o agente transformador de la naturaleza o capacidad de creatividad... *es y se siente DE la verdad*, «pertenencia» de una verdad que no se entiende aquí aun como algo ya concretizado, pero tampoco como algo meramente abstracto e irreal, sino como un «polo de atracción» *real y eficaz*, fuente<sup>1</sup> de una *exigencia imperiosa* que es inexcusable eludir. Una exigencia de «apertura radical» de *toda* la persona a esa verdad anhelada; lo que se dice fácilmente, pero supone, de hecho, un esfuerzo denodado por librarse de cuantos prejuicios e intereses ya consagrados

---

(1) No hace falta dilucidar aquí la naturaleza de ese «polo» o «fuente». Con todo, pienso que sólo si esa «realidad absolutamente exigente» es *personal* —Dios— tiene sentido que sintamos esta exigencia como una *interpelación imperativa*, severa, sí, pero respetuosa con nuestra libertad, y no como una fuerza física determinante.

en nosotros puedan obnubilar nuestra mirada y entorpecer la realización práctica de lo entonces descubierto.

Pienso que sobre esta *apodíctica evidencia* de nuestro «ser de la verdad» —con todas las exigencias prácticas que vemos que comporta— puede y debe descansar tranquilamente la Pedagogía, sin temor a ninguna seria «contestación». En este sentido, esta pedagogía merece, creo, el calificativo de «profunda»: toda crítica la vuelve a presuponer y, por tanto, a afianzar. Pero también lo merece en el sentido de que ella invita a iniciar la educación formación de la persona —meta de toda pedagogía— desde lo más hondo de sí misma, desde ese «punto existencial» de la persona que no consiste más que en «un noblemente apasionado *deseo de ver en verdad* lo que soy y lo que debo ser», en una palabra, en «una radical *sed de ver la verdad* acerca de mí mismo». «*Punto existencial*» en que se conjuga, pues, *teoría y praxis*, y que ningún término me parece más adecuado para designar que el de «atentividad», toda vez que atender no es sólo un pasivo «ver», sino un activo «*querer ver*», una actividad práctica, pero toda ella orientada hacia una contemplación, sin duda después también fecunda prácticamente. «Atentividad» y no «atención», para hacer resaltar la *radicalidad* que caracteriza a aquélla, frente a la particularidad propia de ésta, siempre sólo abocada a un objeto concreto, dentro de un *contexto determinado* y de unos *intereses bien precisos*.

Abogar por esta «pedagogía profunda de la atentividad» no significa en modo alguno creerse eximido de plantearse e intentar resolver tantísimos problemas metodológicos, psicológicos, sociológicos, etc., como acucian al pedagogo. Significa tan sólo (pero no creo que sea poco) tener *las coordenadas* con respecto a las cuales su planteamiento y su posible solución será correcta. *Terminaré con un ejemplo a este respecto*: el tema, tan candente hoy, del sentido y el papel de la *autoridad* en la educación. Está claro, tras lo dicho, que el problema no debe plantearse en el sentido de dilucidar si esa autoridad le corresponde al profesor exclusivamente, a los alumnos en función autogestionada, o a ambos, en una especie de reparto democráticamente establecido. Esa autoridad, es decir, *la única auténtica autoridad corresponde a la verdad*, que tanto el profesor como los alumnos han de sentir «gravitando» sobre sí, «convocados por ella», que les exige una búsqueda y un reconocimiento absolutamente limpios y totales. En este sentido, tan absurdo es el autoritarismo del profesor que pretende «imponerles» la verdad (una verdad *impuesta*, no asumida personalmente, no es tal), como el autoritarismo de los alumnos que les hiciera pensar que la verdad es el producto de la «voluntad de la mayoría». La solución tendrá que buscarse, pues, en la creación de un clima de colaboración entre unos y otros (la metodología puede aportar mucho en este terreno), que, por una parte, no haga olvidar la *común*

dependencia con respecto a la verdad, pero, al mismo tiempo, no iguale falsa y estúpidamente al profesor con los alumnos (su superioridad no personal, pero sí en conocimientos y en experiencia es indiscutible; de no darse, sobraría en el aula...), ni, finalmente, desconozca la dignidad de los alumnos, su derecho a la búsqueda y a la aceptación personales de una verdad que les interesa vitalmente como hombres, mejor dicho para *ser* plenamente hombres con esa libertad fundamental que —como dice Jesús— sólo «la verdad os dará», des-alienándoles de todo, incluso de su quizá falsa «personalidad» problemáticamente adquirida.

LUIS CUÉLLAR BASSOLS  
Catedrático de Filosofía

Barcelona