

# Teoría de la educación

Paciano Feroso Estébanez



**TIPO:**  
Documento PDF  
**VERSIÓN:**  
Foto Copia  
**PRUEBA:**  
Gratuita  
  
**PEDAGOGIUM DIDÁCTICA**  
MÉXICO

trillas 






# PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

® BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA

**“ESTIMADO LECTOR ESTE DOCUMENTO REPRESENTA UNA COPIA PRIVADA QUE SÓLO PUEDE UTILIZARSE CON FINES EXCLUSIVAMENTE EDUCATIVOS”**

El servicio gratuito que brinda la Biblioteca Digital De Pedagogía; *Pedagogium Didáctica*, es motivo de tres objetos de estudio que a continuación se presentan:

-  **OBJETO PRIMARIO:** Difundir el conocimiento Pedagógico a los profesionales de la educación, a las nuevas generaciones académicas que se desempeñan en el estudio del campo Pedagógico y a toda persona interesada en el conocimiento de la disciplina.
-  **OBJETO SECUNDARIO:** Facilitar y fomentar en las personas el hábito cultural de la lectura proporcionando vía on-line materiales informativos y educativos como; Libros, Revistas, Manuales, Guías y Test de relevancia para situaciones de necesidad doméstica, de formación intelectual y de fortalecimiento profesional.
-  **OBJETO TERCIARIO:** Contribuir de manera voluntaria al apoyo solidario de personas nacionales e internacionales que provienen o radican en regiones y sectores más desposeídos y que por motivos de economía, de territorios geográficos, de discriminación y de Necesidades Educativas Especiales (NEE) no tienen la posibilidad de acceder a bibliotecas públicas de carácter gubernamental como a las privadas de carácter empresarial.

Una vez leído el documento digital, el lector deberá borrar permanentemente el material de su PC, Laptop, Tablet, Celular o Dispositivo USB, ya que el préstamo del ejemplar solicitado queda absolutamente vencido después de su uso. **No hacerlo inmediatamente, usted se hace responsable de los perjuicios que tal incumplimiento genere.**

*Pedagogium Didáctica*, le recomienda que en caso de que usted tenga posibilidades de financiar el material, compre la versión original en cualquiera de las librerías de su país, ya que algunos materiales publicados en la Biblioteca son ligeramente reducidos como cumplimiento del tamaño reglamentario que establece la Red Social, lo que resulta de manera inconveniente en algunas partes del material digitalizado y escaneado, estas se vean borrosas o no muy claras para el lector. Si las leyes de su país prohíben este tipo de préstamo, absténgase de seguir utilizando totalmente los servicios gratuitos de esta Biblioteca. El proyecto *Pedagogium Didáctica*, no genera ningún interés económico de forma directa como indirecta, ni de sus usuarios, ni de la red social ni tampoco de la publicidad de la Biblioteca.

**“QUEDA PROHIBIDA LA VENTA, DISTRIBUCIÓN Y COMERCIALIZACIÓN TOTAL DE ESTE DOCUMENTO SIN PREVIA AUTORIZACIÓN”**



PEDAGOGIUM DIDÁCTICA  
MÉXICO

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA



entretenimiento vano, sino ocupación de quienes se responsabilizan de la sociedad futura, a la que deben aportar savia nueva y riqueza; y esto no es factible sin trabajo y esfuerzo.

Me ofrezco con despertar inquietud, capaz de disentir, con razones, de lo aquí formulado. No quiero repeticiones de papagayo; solicito sentido social, que acepta el reto de comunidades nuevas, necesitadas de hombres mejores, sin amarguras ni resabios, que sepan configurar un mundo nuevo, lejano de la utopía y demagogia fácil, pero sin los defectos que hemos descubierto en nuestros antepasados. Creo en la educación y en la escuela; la inculpo de errores y la sueño mejor. Y pienso que la formación del hombre continuará haciéndose en ella, hasta que nuestras estructuras no la arrinconen o la sustituyan por algo más convincente.

## Índice de contenido

Prólogo		5
<b>Primera parte</b>		
<b>TEORÍAS EDUCATIVAS</b>		
Cap. 1.	El experimentalismo de John Dewey (1859-1952)	11
Cap. 2.	El Marxismo como teoría educativa	34
Cap. 3.	El análisis filosófico y la educación	48
Cap. 4.	Aportaciones hispánicas a la Teoría de la educación: los europeizantes	63
Cap. 5.	Espiritualismo y perennialismo españoles	82
<b>Segunda parte</b>		
<b>TEORÍA EPISTEMOLÓGICA</b>		
Cap. 6.	Epistemología de la teoría educativa: introducción	97
Cap. 7.	Fundamentación de la pedagogía	108
Cap. 8.	Concepto de educación	121
Cap. 9.	El proceso educativo	138
Cap. 10.	Educación e instrucción	153
Cap. 11.	Axiología educativa	168
Cap. 12.	Naturaleza, cultura y valores educativos: sociedad cambiante y axiología educativa	186
	Los fines de la educación	200



# El Experimentalismo de John Dewey (1859-1952)

Han sido múltiples los títulos que se han dado a la teoría educativa del norteamericano J. Dewey: *Pragmatismo instrumentalista*, para denotar que en él se conjugan la filosofía pragmatista estadounidense y la teoría del conocimiento como instrumento; *Activismo experimental*, por haber sido una de las figuras más sobresalientes en la educación nueva o activa y haber entendido que la experiencia era el eje de sus sistemas; *Teoría del desarrollo universal*, que es la otorgada por J. P. Wympe,<sup>1</sup> y expresa la concepción evolucionista, de signo darwiniano, aceptada por el filósofo norteamericano, a la vez que exigía una educación integral o universal; *Teoría genética y social* de la educación en palabras de Claparède, ya que el niño ha de ser educado de acuerdo con las disposiciones y aptitudes propias, estudia las facultades humanas en conjunto y no independientemente, y prepara al alumno para adaptarse a la sociedad en la que está inmerso, además de ser el representante más genuino del *funcionalismo* norteamericano, si bien J. R. Anegeell fue la figura cumbre; *experimentalismo*, porque la experiencia es el concepto capital en epistemología deweyana; *instrumentalismo*, también de sabor gnoseológico, como veremos en este capítulo; y *operacionismo*, porque en materia de conocimiento adopta una actitud operativa, que condiciona toda su teoría educativa.

## Influencias recibidas

El primer contacto intelectual de J. Dewey fue con una teoría filosófica y educativa, que poco tiene que ver con lo que iba a ser su postura definitiva; nos referimos al idealismo hegeliano, aprendido a través de W. T. Harris, el que fuera líder de la filosofía idealista

<sup>1</sup> Wympe, J. P. *Theories of Education. An Introduction to the Foundation of Education*. Harper and Row, Nueva York, 1963; traducción italiana: *La Teoria moderna dell'educazione*, Armando, Roma, 1968, págs. 229-318.



educacional en Estados Unidos, a donde había acarreado la corriente alemana en boga a mediados del siglo XIX; Harris fue lector de los originales de las primeras obras de J. Dewey, le estimuló ardientemente en su carrera y a él debe su vocación filosófica.

Superado este periodo idealista, J. Dewey ingresó en la John Hopkins University, donde realizó sus estudios de doctorado bajo la dirección de G. S. Morris, que entusiasmó más a su alumno a seguir el idealismo kantiano y hegeliano, polarizando su atención hacia el neidealismo inglés, representado por Thomas M. Green, John Caird...

Posteriormente se enfervorizó por la filosofía más genuinamente norteamericana —el *pragmatismo*— que sellara su mente y será el punto de arranque de su teoría. No olvidemos que J. Dewey se encariñó por la biología y las ciencias sociales, plataforma apta para asimilar el pragmatismo de Charles Sanders Peirce (1839-1914), cultivador, dentro del pragmatismo, de la física y las matemáticas; y el de William James (1842-1910), filósofo popularizador del pragmatismo derivado hacia la psicología. J. Dewey, en el contexto pragmatista, representa la línea educacional y psicológica. A este periodo hay que unir su permanencia en la University of Chicago (1894-1904), como director de la School of Education y fundador-director de la Escuela Experimental de Niños, que él consideró siempre un verdadero laboratorio pedagógico. El oeste americano, que pasó por entonces momentos difíciles, despertó en Dewey sentimientos sociales e inquietudes políticas que jamás declinó.

No hubiera madurado cabalmente su teoría educativa y filosófica, de no haber sido cautivado por el evolucionismo darwiniano, que le hizo considerar fluentes a la vida y al mundo, tener una concepción de la inteligencia como función biológica evolutiva, ser el primer teórico de la educación que hizo uso de las ideas darwinianas, estimar la inteligencia como un *instrumento* de adaptación y ver la sociedad en perpetua ebullición y cambio. Hay autores que piensan que J. Dewey aprendió en el evolucionismo tres de los principales conceptos de su teoría educativa: la noción de la experiencia, la naturaleza del hombre y del pensamiento humano, y la negación de fines fijos.<sup>2</sup>

Su labor universitaria continuó en el Teacher's College de la Columbia University, de Nueva York (1904-1929), periodo durante el cual tuvo contacto con una poderosa corriente psicológica norteamericana —el *conductismo*—, que también dejó indeleble huella en su teoría educativa. Del conductismo heredó la importancia radical dada por él al medio ambiente, como factor primordial en la tarea educativa y en el desarrollo de la personalidad humana. J. Dewey no fue conductista en psicología, sino funcionalista, pero el concepto de *instrumento*, aplicado por el conductismo a los músculos y los nervios, conformó el significado operativo e instrumentalista de su epistemología y de su teoría educativa.

<sup>2</sup> Gallagher, D. A. *Some Philosophers on Education*, The Marquette University Press, 1960, págs. 34.

## Filosofía de J. Dewey

Será fácil disculpar, al final de esta lección, las páginas dedicadas a la filosofía de J. Dewey; sin ellas resultaría incomprensible su teoría de la educación, que está imbricada en su visión del mundo. El mismo pedagogo norteamericano, tras haber expuesto los puntos más destacados de su teoría educativa, hace una revisión y escribe:

“Nuestra tarea ulterior consiste en extraer y hacer explícita la idea de la filosofía implícita en estas consideraciones.”<sup>3</sup>

Otros textos valiosos para introducirnos en su pensamiento son:

“La filosofía podía casi definirse como el pensar que ha llegado a ser consecuencia de sí mismo, que ha generalizado su lugar, función y valor en la experiencia.”<sup>4</sup> “La filosofía puede, incluso, definirse como la *teoría general de la educación*.”<sup>5</sup>

Considera que la teoría que no introduce ninguna diferencia en el trabajo educativo, tiene que ser artificial. Le condujeron a este modo de pensar sus aspiraciones a vincular la reflexión mental con la vida, la educación con la política y experiencias; no pudo entender una filosofía pura, desvitalizada. Sólo cuando veamos las relaciones entre el pensamiento y experiencia, cuando comprobemos que el origen del pensamiento es la incertidumbre en la materia a experimentar, cuando comprendemos que la filosofía es un pensamiento que resuelve los conflictos y perplejidades existentes entre los intereses organizados y las aspiraciones institucionales, habremos asentado las premisas para potenciar la doctrina de Dewey.

**Epistemología.** La teoría del conocimiento parte de que la mente tiene una base cultural, que la inteligencia es una actividad adaptativa y que el aprendizaje es una realización práctico-vital. La inteligencia es la capacidad para solucionar problemas y situaciones nuevas; la inteligencia es, pues, un instrumento de soluciones. Esta concepción de la inteligencia es muy biológica y muy evolucionista; los procesos vitales del individuo le permiten adaptarse a las situaciones nuevas poco problemáticas, pero se requiere un instrumento más fino de adaptación en casos complicados. Este instrumento es la inteligencia, que, además de solventar las situaciones de emergencia, es órgano de evolución y desarrollo, entendido éste como un paso hacia el mejoramiento. El pensamiento humano será tanto más verdadero, cuanto más despejado quede el horizonte tras la intervención de la inteligencia; la verdad es la organización acertada de la realidad y de las experiencias.

<sup>3</sup> Dewey, J. *Democracia y educación*, Losada. Buenos Aires, 1971, pág. 342.

<sup>4</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pag. 35

<sup>5</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pag. 37

Dewey considera *cuatro fases o etapas en el pensamiento humano*. La *etapa inicial* o primera es la *experiencia*, la cual equivale a la necesidad de una situación empírica real, a un tipo de ensayo y error. Esta primera fase, tratándose de la enseñanza, ha de ser lo más anti-escolar posible, pues se trata de despertar el pensamiento y no de un ejercicio verbalista. La situación ha de ser de tal naturaleza que presente lo que es nuevo, pero conexas con los hábitos existentes para despertar una respuesta eficaz. La experiencia inducirá el pensamiento, si inquiere sobre la cualidad del problema. De cara a la escuela se impone una conclusión: para que el niño se cuestione, problematice e inquiera "tiene que haber más material real, más objetos, más aparatos y más oportunidades para hacer cosas antes que pueda salvarse el abismo".<sup>6</sup>

La *segunda etapa es disponer de datos*, porque "el material del pensar no son los pensamientos, sino las acciones, los hechos, los sucesos y las relaciones de las cosas. En otras palabras... debemos haber tenido u obtener ahora experiencias que nos ofrezcan recursos para vencer la dificultad que se presenta. Una dificultad es un estímulo indispensable para pensar; pero no todas las dificultades provocan pensamiento".<sup>7</sup>

Los datos los extrae el alumno de su memoria, de la observación, de la lectura y de la comunicación; el pensador ha de disponer de recursos y estar habituado a revisar sus experiencias pasadas para ver lo que le ofrecen. Dewey ataca a las escuelas que abusan de la acumulación informativa, repetible en el examen. Esto no es conocer, es sólo disponer de datos.

La *tercera etapa la constituyen las ideas*, que son la fase creadora, la previsión de los resultados posibles, la invasión de lo desconocido, un salto hacia lo porvenir, una incursión en lo nuevo, una invención. Ideas son también las sugerencias, las inferencias, los sentidos conjeturados, las suposiciones y explicaciones de ensayo.<sup>8</sup> La originalidad creadora no se confunde con lo extraordinario y fantástico; la originalidad estriba en la aplicación de lo cotidiano a lo que no se le había ocurrido a los demás; la originalidad es lo nuevo, no los materiales. Todo pensamiento es original para quien lo tiene, para quien lo autodescubre; las soluciones no son vendidas por el maestro, las descubre el alumno; sólo quien descubre, piensa; lo demás es almacenar. En consecuencia, las *ideas no pueden ser comunicadas de unas personas a otras*; son comunicables los datos, pero no las ideas, que son anticipaciones de soluciones posibles.

La *cuarta etapa es la aplicación y comprobación*:

"Los pensamientos, precisamente como pensamientos, son incompletos. En el caso mejor, son como tentativas; son sugerencias, son indicaciones. Son puntos de vista y métodos para tratar las situaciones

<sup>6</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 170.

<sup>7</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 171.

<sup>8</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 173.

de la experiencia. Hasta que se aplican a estas situaciones carecen de pleno sentido y realidad. Solo la aplicación los comprueba y sólo la comprobación les confiere pleno significado y un sentido de su realidad".<sup>9</sup>

Para Dewey el significado lógico y la verdad son cualidades de algunas proposiciones o de juicios que implican un sujeto lógico y un predicado lógico. De las proposiciones con significado algunas son verdaderas y otras falsas; todas las proposiciones verdaderas tienen un significado lógico, pero no lo contrario. El significado es aquello que permite decirse real a una proposición. Para que una proposición sea lógica, ha de ser definible en términos objetivos.

El ilustre profesor de Chicago asienta un principio revolucionario en epistemología, al oponerse a las soluciones históricas sobre el conocimiento humano,<sup>10</sup> que han incurrido, a su parecer, en el error de considerar la actividad del pensamiento como distinta, separada y aun opuesta a la acción práctica. Toda epistemología ha de partir del carácter contingente del mundo; pero sólo mediante una continua búsqueda experimental podremos alcanzar la sabiduría de la vida y el éxito, a fin de dominar con nuestra acción lo incierto y precario de las cosas.<sup>11</sup>

El instrumentalismo deweyano "implica una teoría conductista del pensamiento y del conocimiento. Ella significa que el conocimiento es literalmente algo que hacemos; se trata de un análisis fundamentalmente físico y activo; quiere decir que los significados en su cualidad lógica son puntos de vista; actitudes y métodos de avanzar hacia los hechos y que la experimentación activa es esencial a la verificación".<sup>12</sup> Las ideas deben su importancia a la instrumentalidad para la organización de la experiencia y del ambiente. La verdad es un producto del método cognoscitivo y carece de existencia previa más allá del conocimiento.

Su apego al evolucionismo darwiniano se pone de manifiesto en la epistemología, pues el pensamiento es un instrumento de adaptación y perfeccionamiento del mundo en el que está inserto el hombre. La matriz en la que se vacía toda teoría del conocimiento es biológica y social. Una idea es verdadera, si es operativa en la práctica.

Además del concepto *instrumento* hay otro muy dicente en la epistemología de Dewey; es el término *experiencia*, dentro del cual es inteligible la instrumentalidad del conocimiento. La experiencia incluye un elemento pasivo y otro activo peculiarmente combinados:

"Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias... La mera actividad no constituye la experiencia."<sup>13</sup>

<sup>9</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 176.

<sup>10</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, págs. 351-362.

<sup>11</sup> Dewey, J. "Experiencia y naturaleza", cc. IV y VIII; *id.*: "Cómo pensamos", en *Obras de* ———, La Lectura. Madrid, 1928, vol. VI.

<sup>12</sup> Neff, F. C. *Filosofía y educación*, Troquel, Buenos Aires, 1968, pág. 106.

<sup>13</sup> Dewey, J. *Democracia y educación*, pág. 153.



Sólo puede hablarse de aprendizaje y conocimiento, cuando en nosotros se ha producido un cambio gracias a la actividad sobre lo experimentado. El lado activo de la experiencia es un ensayo, un experimento con el mundo para averiguar cómo es; el lado positivo es la instrucción, el descubrir la conexión de las cosas.

Una categórica afirmación descubre su convicción profunda acerca del valor de la experiencia: "Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría".<sup>14</sup> La esencia misma del pensamiento humano radica en el descubrimiento de las conexiones de nuestras actividades; esta fase del pensamiento constituye el "pensar mismo como una experiencia definitiva".<sup>15</sup>

"El pensar es, en otras palabras, el esfuerzo intencional para descubrir conexiones *específicas* entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resulten, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas."<sup>16</sup> "El pensar es así equivalente a hacer explícito en nuestra experiencia el elemento inteligible. Hace posible actuar con un fin a la vista. Es la condición para que tengamos fines".<sup>17</sup> "Considerar el efecto de lo que ocurre sobre lo que puede ser, pero que no es todavía, es pensar".<sup>18</sup> "El objeto de pensar es ayudar a *alcanzar* una conclusión, proyectar una terminación posible sobre la base de lo que está ya dado... Es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación..."<sup>19</sup>

La aventura del pensamiento está en que arrastra el peligro que supone la invasión de lo desconocido, al entrar en la zona crepuscular de la investigación.

El mismo pensar es una experiencia,<sup>20</sup> como puede colegirse de la enumeración de los rasgos generales de una experiencia reflexiva: perplejidad, confusión, duda; anticipación por conjeturas; revisión, análisis, examen, exploración; elaboración consiguiente de la hipótesis para hacerla más precisa; producción del resultado anticipado y comprobación de la hipótesis.<sup>21</sup>

La experiencia sólo puede vivenciarse en la naturaleza, porque es la única manera de adecuarse a la continuidad existente entre el mundo biológico y el mundo espiritual. Sin embargo, el naturalismo de J. Dewey "es antirreduccionista y no tiene ningún contacto con ninguna forma de materialismo";<sup>22</sup> es igualmente crítico, porque se opone a las parcialidades positivas e idealistas sobre la naturaleza.

Las conclusiones a las que llega Dewey son:

<sup>14</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 158.

<sup>15</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 159.

<sup>16</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, págs. 159-160.

<sup>17</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 160.

<sup>18</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 161.

<sup>19</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 162.

<sup>20</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 165.

<sup>21</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, págs. 164-165.

<sup>22</sup> Abagnano, N. - Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía*, FCE, México, 1974, pág. 638.

"La experiencia misma consiste principalmente en las relaciones *activas* que existen entre el ser humano y su ambiente natural y social". "No hay nada semejante a un conocimiento auténtico ni a un razonamiento fructífero, si no es como resultado del *hacer*".<sup>23</sup>

No puede hacerse dentro del mundo del espíritu el análisis y la reorganización de los hechos, es menester hacer algo a las cosas y alterar las condiciones; la experiencia es un método filosófico.<sup>25</sup>

La experiencia es un método que representa el único acceso al conocimiento. La experiencia no es tan sólo, como ha enseñado la filosofía aristotélica-tomista, el principio del conocimiento, sino el conocimiento mismo. Dewey califica a su método de empírico y demostrativo, porque para él la realidad es tal y como se experimenta y sus características esenciales son auténticas en cuanto puedan comprobarse experimentalmente. La experiencia genuina es una manifestación de la calidad de la realidad a la que podemos dirigir nuestra atención, aunque no la conozcamos. La realidad es, por consiguiente, el fundamento de la experiencia intelectual.

El concepto de experiencia implica la denotación por la que respondemos a toda curiosidad y le damos respuesta; implica igualmente racionalidad y lógica; no es subjetiva, porque se origina en el exterior.

**La metafísica.** Se ha acusado a J. Dewey de no tener metafísica, por el excesivo esfuerzo epistemológico y el poco empeño evidenciado en el estudio de la realidad. La existencia, la naturaleza y la realidad son una continuación de la experiencia, que sólo puede darse en la naturaleza. El mundo tiene una existencia independiente del pensamiento, si bien la realidad es reducida a su experiencia. La experiencia tiene dos caras: el objeto experimentado y el proceso de experimentarlo. La concepción metafísica de Dewey es intermedia entre el idealismo y el realismo; muy semejante a su actitud intermedia en la teoría del conocimiento. Por un lado, nos parece oír a Hegel; por otro, a Aristóteles. Frente a la unidad hegeliana de la realidad, Dewey admite la multiplicidad; Dewey habla sólo de unidad, desde la perspectiva funcional. Su instrumentalismo le obliga a aceptar una realidad independiente, existente antes y después de nosotros conocerla.

Aparte la objetividad y la multiplicidad de la naturaleza, Dewey se suma a los sistemas metafísicos que se han inclinado por un *fluir cambiante*. La realidad es como un torrente de agua corriente y cambiante. Nada hay permanente o estático; todo es fluyente, al modo como lo preconizó Heráclito. Este cambio constante de la realidad compromete la existencia de Dios, por el simple hecho de que la verificación instrumentalista no puede aplicarse a lo transfenoménico. El

<sup>23</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 291.

<sup>24</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 292.

<sup>25</sup> Dewey, J. "Experience and philosophical method", en Pai, Y.-Myers, P. T. (Ed.); *Philosophic Problems and Education*, Lippincot Company, Filadelfia y Nueva York, 1967, págs. 12-18.

cambio y la evolución se dan en el mundo físico, biológico, social... El progreso es inevitable. De aquí se deduce la teoría progresiva de la educación, que tanta repercusión tuvo en el quehacer práctico pedagógico de los Estados Unidos, antes de la Segunda Guerra Mundial. El cambio del mundo nos lo testifica la misma experiencia. No podía abandonar, a la hora de hacer una metafísica, su firme postura evolucionista. Paralelamente a estas concepciones metafísicas están sus ideas sociales y políticas a favor de los sistemas abiertos al cambio y no anclados en el fixismo dogmático de los totalitarismos. En el aspecto antropológico, la continuidad y el cambio se revelan en la prerrogativa humana de la libertad.

Hay quien incluye a Dewey entre los relativismos metafísicos. Por la relatividad entiende la propiedad de los sucesos de mostrarse polifacéticamente. La realidad empírica es una cadena de sucesos cualitativos. La realidad tiene dos características: la indeterminación y la pluralidad. Ningún suceso puede ser reducido a una estructura eternamente estable. No existe "materia" o "pensamiento", sino materias y pensamientos; estos términos son adjetivos, no sustantivos. Wynne, ante este haz de ideas, deduce que el empirismo instrumentalista de Dewey es *pluralista y relativista*.<sup>26</sup>

**La antropología.** J. Dewey se opone resueltamente al dualismo platónico superviviente aún en la época del eminente profesor. El naturalismo empírico de J. Dewey supera este dualismo; el pensamiento y la materia son cualidades de la misma realidad y jamás existen por separado. El cuestionarse sobre el dualismo es atentar contra la evidencia y la experiencia. El hombre es, a la vez, una realidad corpórea, vital, mental y social; la vieja cuestión de las relaciones entre el alma y el cuerpo es bizantina. El funcionalismo de J. Dewey es una psicología holística, opuesta a todo atomismo, concretamente al estructuralismo elementalista de G. Wundt:

"La tesis de Dewey sostenía que tales distinciones (entre estímulo y respuesta) no son sino meramente funcionales, y no se basan en diferencias activas de la realidad existente, sino en los diferentes papeles que desempeñan los actos que se dan en el proceso total."<sup>27</sup>

J. Dewey hizo serias objeciones a la doctrina del arco reflejo de la psicología rusa y su acomodo norteamericano en el conductismo, porque su concepción antropológica difería notablemente de la de ambas escuelas. No obstante, hizo guerra también al método introspectivo, asegurando que sólo son admisibles en psicología materiales y procedimientos objetivos derivados de la fisiología, la biología y demás ciencias. Para Dewey, los procesos mentales no admiten otra explicación que la instrumentalista, es decir, entenderlos como instrumentos para el cuerpo.

<sup>26</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 251.

<sup>27</sup> Heidebreder, E. *Psicologías del siglo XX*, Paidós, Buenos Aires, 1960, pág. 193.

**La axiología.** Es peligroso pretender fundamentar una axiología de valores inmutables y absolutos, después de conocer su epistemología y su metafísica. Tanto su axiología como su ética están elaboradas sobre conceptos de cambio, relatividad... La epistemología y el proceso cultural social exigen una axiología flexible y cambiante.

Valorar es, sinónimo, en los escritos de Dewey, de *estimar, apreciar, sentir, profesar cariño a algo, juzgar la naturaleza y cantidad de valor, comparar y evaluar, bien apreciable, contribución intrínseca a la experiencia de la vida, abstracciones*.<sup>28</sup>

Antes de establecer una escala jerarquizada de valores, es necesario hacer una clasificación de los mismos. La primera clasificación se hace con un criterio de pertenencia a algo, y en ese caso los valores pueden ser *intrínsecos y extrínsecos*:

"Los valores intrínsecos no son objetos de juicio. No pueden... ser separados o considerados como mayores o menores, mejores o peores. Son invalorable; y si una cosa es invalorable, no será ni más ni menos así que otra cosa no valorable."<sup>29</sup>

Los valores extrínsecos son lo contrario; son aquellos que permiten establecer comparación, estimarlos mayores o menores. Para hacer una estimación o juicio, se impone hacer una relación con una tercera cosa, con algo ulterior. De estos valores extrínsecos es de los que más habla Dewey. Se dicen entonces valores *instrumentales*, porque son medios respecto a ese fin ulterior; y creemos que llama instrumental a todos los valores externos, o, al menos, a una parte de ellos. A los valores instrumentales dedica unas sustanciosas páginas. El valor instrumental es siempre objeto de juicio o comparación, y esto implica que un bien particular no es ya un fin en sí mismo, un valor intrínseco, sino un valor instrumental. Los valores instrumentales son los que darán pie para una jerarquización, porque suponen un más y un menos, un mejor y un peor; los valores intrínsecos son simplemente valores y no pueden jerarquizarse, porque no se pueden comparar entre sí.

*Valores per se* son aquellos bienes que no son apreciables por su utilidad subsiguiente; son sinónimos de valores intrínsecos. *Valor supremo* "es el despliegamiento pleno, armonioso, rico en perspectivas y posibilidades ulteriores, de nuestras facultades activas".<sup>30</sup>

No podemos continuar sin emplazar la doctrina deweyana ante la base metafísica de los valores, que suele interpretarse como la piedra de toque para aceptar o rechazar la relatividad axiológica. Va a resultar sumamente difícil hablar de fixismo y absolutez, cuando entre las cualidades del concepto de "experiencia" está la relatividad. No es el filósofo estadounidense proclive a estas actitudes. Los conceptos de bien, valor y utilidad suelen ir juntos, y todo induce a pensar que

<sup>28</sup> Dewey, J. *Democracia*... págs. 254-264.

<sup>29</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 254.

<sup>30</sup> Abbagnano-Visalberghi. *Op. cit.*, pág. 639.



el criterio utilitarista nos obliga a desistir del "bien", como ser y como propiedades convertibles con éste. La utilidad es fundamental, porque aumenta el contenido experimental de la vida misma. Una asignatura del curriculum, por ejemplo, tendrá valor, si logra resultados prácticos pedagógicos.

Podemos encontrar soluciones sólo a través de la profundización en la noción del "bien" ¿Qué es el "bien" para Dewey? Parece ser que no basta el "gusto", para predicar la bondad; ni el éxito. Frankena hace una interpretación del pensamiento deweyano sumamente discutible, cuando sostiene que "Dewey solo emplea dichos términos —«valor»— para designar cosas que son buenas. Para él los bienes o valores son aquellos objetos o aquellas experiencias buenas en su integridad, buenas a la luz de la experiencia y del conocimiento científico de sus relaciones, buenas por sus circunstancias y por sus resultados".<sup>31</sup>

Hay confusionismo interpretativo, pues mezcla los bienes en su integridad con los bienes por sus circunstancias y sus resultados.

Pero si con un planteamiento clásico es aventurado inclinarse por la negación del fixismo axiológico en Dewey, para decantarnos por una relatividad, es inapelable el juicio, si recurrimos a su metafísica, antropología y epistemología. Es imposible el fixismo axiológico ante esta categórica afirmación: "Nosotros no vivimos en un mundo establecido y acabado, sino en un mundo que se está haciendo".<sup>32</sup> Por el conocimiento recreamos la realidad, porque sólo hay pensamientos humanos cuando se autocrea el objeto conocido para sí, prescindiendo de su estático ser independiente.

Su mente evolucionista no podía discurrir de otro modo; nada hay estable. Y la tesis evolucionista llevada al mundo de la política y la sociología testimonia el mismo proceso cambiante; la sociedad no es piedra hecha y quieta, sino blanda cera amasada constantemente por factores y estructuras plenas de dinamismo.

La propia naturaleza humana es evolutiva; el hombre es también un ser en devenir, en desarrollo constante. Sobre la naturaleza humana no podemos tampoco asentar la fijeza de la axiología, porque no es estable ella misma.<sup>33</sup> A esto conducen también las reiteradas afirmaciones en el sentido de que la educación —manifestación típicamente humana— es crecimiento y desenvolvimiento.<sup>34</sup> Pero donde se pone de manifiesto la relatividad de los valores, es en la relatividad e inmanentismo de los fines en la conducta humana.

Sabemos que los intereses, los fines y los valores son conceptos interrelacionados. Los valores no pueden ser fijos, cuando "con el rápido cambio de los intereses políticos, científicos y económicos del último siglo, ha debido atenderse a nuevos valores".<sup>35</sup> Esta es

una de las tesis principales en su manifiesto *Mi credo pedagógico*.<sup>36</sup> Ahora podemos comprender el problema de la *jerarquización de los valores*. No es muy difícil interpretar el pensamiento de Dewey al respecto a esta cuestión, pues nos lo expresa él mismo en forma clara:

En abstracto o a la larga, aparte de las necesidades de una situación particular en que ha de realizarse una elección, no existen cosas tales como grados u órdenes de valor."<sup>37</sup>

En efecto, no es posible configurar una escala rígida, estable e inmutable de valores, porque eso conlleva el hacerlo en abstracto; y en ese caso no hay supeditación, ni órdenes, ni jerarquía. En cambio, cuando se trata de elegir, cuando los valores son instrumentales, por imperio de las situaciones, hay ordenación y jerarquización, ya que el valor instrumental es aquel que se relaciona, como medio, a un fin de valor superior en aquella ocasión. Si las comparaciones, si el más y el menos fueran imposibles operativa y existencialmente, no podríamos elegir; hacer una elección es jerarquizar y supeditar unos valores a otros. En una palabra, no hay jerarquización ni escala en los valores intrínsecos; sí en los extrínsecos o experimentales; pero la jerarquización es circunstancial y momentánea, vigente sólo para el marco contextual determinado. Un ejemplo extraído del mismo Dewey aclara un modo de concebir este problema. Si un hombre está bien alimentado, es posible que prefiera la música a la comida; pero si tiene hambre, es natural que prefiera la comida a la música. La jerarquización es inseparable de su doctrina sobre la relatividad y mutabilidad de los valores, porque la estima, el aprecio y el gusto no son eternos como los bienes en la filosofía aristotélica. Esta frase lo sintetiza todo: "Ninguna clasificación puede tener más validez que contextual";<sup>38</sup> aunque haya aparentemente una contradicción con esta otra: "Es naturalmente posible clasificar de un modo general las diversas fases valiosas de la vida".<sup>39</sup> Esta clasificación sólo es válida operativamente, "para dar flexibilidad y amplitud a la empresa de la educación; pero constituye un grave error considerar estos valores como fines últimos a los cuales están subordinadas las satisfacciones concretas de las experiencias".<sup>40</sup> Los valores intrínsecos fijos no existen, son únicamente "generalizaciones más o menos adecuadas de bienes concretos".<sup>41</sup> Hay de por medio otro hondo problema filosófico: el calificado como "problema de los universales" a lo largo de la historia de la filosofía, pues los términos abstractos con que se quieren expresar los valores son "resumen de una multitud de particularidades". Y esos términos abstractos mucho menos pueden erigirse en

<sup>31</sup> Frankena, W. K. *Tres filosofías de la educación en la historia*, Uteha, México, 1968, pág. 286.

<sup>32</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 616.

<sup>33</sup> Dewey, J. *Naturaleza humana y conducta*, FCE, México, 1964, págs. 105-122.

<sup>34</sup> Dewey, J. *Democracia*. . . págs. 51-56; 66-71.

<sup>35</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 263.

<sup>36</sup> *Obras de J. Dewey*, La Lectura, Madrid, 1926, vol. II, págs. 129-134.

<sup>37</sup> Dewey, J. *Democracia*. . . pág. 255.

<sup>38</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 259.

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> *Ibid.*

normas o criterios de valoración, porque se incurrirá en el círculo vicioso de juzgar las situaciones concretas por unas generalizaciones sacadas de casos particulares.

En el caso de la educación, el intento de establecer una escala jerarquizada fija de valores produciría una desintegración de la educación misma, porque se habría hecho, en esas circunstancias, un inventario de determinado número de valores y se habría asignado una cantidad de valor a cada quehacer escolar, lo que descompondría un proceso que es, de suyo, unitario. En la cosmovisión evolucionista, las culturas y las épocas históricas han legado un depósito concreto y específico, que viene a ser como un estrato geológico en la filogénesis de la humanidad. Ese legado ha configurado un tipo concreto de escuela, válida únicamente para esa coyuntura. Y sólo de las peripecias históricas y culturales puede surgir "el esquema de valores y normas de valor que hemos mencionado".<sup>42</sup> Los diversos valores sólo se relacionan externa e incidentalmente: "Todos ellos juntos constituyen la totalidad de la vida sólo por yuxtaposición y adición".<sup>43</sup> Subrayémoslo bien; la jerarquización de los valores intrínsecos es imposible y la de los valores instrumentales es sólo una *yuxtaposición* y adición, un asocionismo axiológico, por razón diacrónica o espacial.

¿Es posible, establecidos así los principios axiológicos, formular un *juicio de valor*? Los juicios de valor en el experimentalismo no existen; son meras descripciones y puntos de partida para constituir una axiología; son válidos operativamente, pero en su misma entraña late su efimeridad. Las proposiciones relativas a los valores y las preocupaciones científicas tienen un carácter hipotético y experimental; han de ser verificadas.<sup>44</sup> Más detalles sobre los juicios de valor habrían de recogerse de su obra *Teoría moral*; es decir, se plantea el problema de los juicios de valor en su terreno ético. Y recuérdese que, como acontece con la inteligencia, la moralidad tiene un sentido biosocial. La bondad suprema del individuo está relacionada con la bondad social del grupo.

La axiología del experimentalismo no debe separarse de su manera peculiar de teorizar sobre los fines y los intereses. En cuanto a los fines hemos visto ya que no son estables y fijos. El *interés* es la base de su concepción pedagógica. Interés puede significar el estado total de desarrollo activo, los resultados objetivos que se prevén y se desean y la inclinación personal emotiva. Interés significa la entrega a las posibilidades inherentes a los objetos:

"El interés y los fines, la preocupación y el propósito están necesariamente conexiónados... Aunque palabras tales como *afección*, *preocupación* y *motivo*, indican una *preferencia personal*, son siempre *actitudes hacia objetivos*... Llamamos *intelectual* a la fase de la *previsión objetiva* y *emocional*, y *volitiva*, a la fase del *interés personal*..."<sup>45</sup>

<sup>42</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 264.

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> Wynne, J. P. *Op. cit.*, pág. 258.

<sup>45</sup> Dewey, J. *Democracia...*, págs. 138-139.

**Ética.** Aunque aludida reiteradamente, resta otra dimensión importante en la filosofía de Dewey: la *ética*. Son varias las obras dedicadas a esta disciplina filosófica.<sup>46</sup> Su ética no descansa en unos fundamentos metafísicos de *fixino e inmutabilidad*, pues la idea de "bien" no se engalana con estas características. Por el contrario, la ética deweyana descansa en la axiología de la relatividad. Los valores morales están en perpetua reconstrucción, a medida que el conocimiento se desarrolla en el individuo y a medida que se producen cambios sociales. El bien es una cuestión más social que individual. Weber resume este principio implícito en la doctrina experimentalista: "La conducta es satisfactoria, buena y recta solamente a la luz de todos los resultados previstos para todas las personas afectadas".<sup>47</sup>

Indicamos antes que el bien individual estaba supeditado al bien del grupo, tal y como había enseñado Hegel, del que se diferencia en que éste pensaba en todo el universo y Dewey en las comunidades humanas. La moralidad es una adaptación que nos brinda seguridad; esta adaptación tiene tres facetas: *acomodación*, *reconstrucción* y *religión*.<sup>48</sup> La religión tiene vinculaciones con la ética y es interpretada también biosocialmente. En efecto, Dewey se preocupó de ella en su obra *A Common Faith*, lecciones pronunciadas en la Yale University. La religiosidad no requiere la fe en una realidad sobrenatural ni en una deidad, ni tampoco demanda una institucionalización. La fe es interpretada en términos instrumentalistas; un recuento de las pluralidades confesionales nos lleva a la conclusión de que lo común a todos los credos religiosos es la referencia a algo maravilloso e invisible. La fe religiosa está desacreditada en la epistemología moderna, razón por la cual Dewey tercia en el conflicto entre teísmo y ateísmo; hay que descartar toda fe en lo sobrenatural y poderoso, para quedarnos con un estilo de vida libre de superstición, estilo al que Dewey llama religioso. La fuente de la religiosidad radica en la *imaginación*, en la que el hombre levanta sus *ideales*, ofrecidos por la *fe* como realizables. Definitivamente la religión es una moralidad socialmente idealizada.

## Teoría de la educación

**Naturaleza de la educación.** Hay varias definiciones descriptivas deweyanas de educación:

"La educación es un proceso de formar disposiciones fundamentales, intelectuales y emocionales, respecto a la naturaleza y los hombres."<sup>49</sup>

<sup>46</sup> Dewey, J. *Naturaleza humana y conducta; Ethics*, escrita en colaboración con H. Tufts, de la que *Teoría de la vida moral* es la segunda parte; *La busca de la certeza...*

<sup>47</sup> Weber, Ch. O. *Basic Philosophies of Education*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1960, pág. 257.

<sup>48</sup> Weber, Ch. O. *Op. cit.*, pág. 259.

<sup>49</sup> Dewey, J. *Democracia...*, pág. 347.



“La educación consiste primordialmente en la transmisión mediante la comunicación”;<sup>50</sup> “educación es el desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad, por medio del ambiente”;<sup>51</sup> “alcanzamos así una definición técnica de la educación: es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”.<sup>52</sup>

Las constantes más repetidas en estas diferentes definiciones descriptivas son: proceso que forma disposiciones fundamentales; necesidad de la naturaleza y los hombres en este proceso; trasmisión de cultura mediante la comunicación; la comunicación es medio de educación; el ambiente es factor interviniente en el proceso educativo; la educación tiene un carácter biosocial; reconstrucción y reorganización de la experiencia; capacitación para dirigir el curso de las experiencias subsiguientes. Su *definición más técnica* envuelve la experiencia, la reconstrucción, la reorganización y la capacitación para continuar experimentando. De esta definición vamos a hacer una paráfrasis y ampliación. Esta definición es consecuencia de tres postulados y principios de su filosofía: experiencia, continuidad y reconstrucción. En esta definición técnica se recapitulan tres aspectos principales de la educación.

En primer lugar, el *aspecto neurobiológico*. Sabemos también que la inteligencia, el pensamiento y la experiencia, la moral y la religión son medios de adaptación. La educación facilita y madura este proceso adaptativo, en el cual cobra primordial sentido lo biológico sobre la inteligencia y los sentidos. La necesidad biológica explica no pocas necesidades morales y estéticas. La experiencia se reconstruye dentro de los esquemas conductista y reflexológico y dentro de la doctrina general que sobre el aprendizaje sustentaron Palow y el conductismo. La inteligencia tiene como misión coordinar el conocimiento y la acción, donde se revela la continuidad existente entre conocimientos y actividad. La educación comprende la integración de los principios abstractos intelectuales y la prosecución de proyectos prácticos. Las actividades prácticas no son educativas, si son puramente rudimentarias; la educación exige la iluminación de la experiencia mediante el significado, y este significado procede de la conexión entre los estímulos y las respuestas. Continuidad y experimentación fundamentan su teoría educativa.

El *aspecto psicológico de la educación* es tratado por Dewey de una manera similar a como trata el aspecto neurobiológico, con la única sustitución de los términos biológicos por los psicológicos: percepción, mente y conducta. La fórmula percepción-mente-conducta es una fórmula mentalista, que es más acariciada por Dewey; la fórmula “estímulo-cerebro-respuesta” es más reflexológica y menos del agrado del funcionalista Dewey. Los supuestos psicológicos implícitos en el

<sup>50</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 17.

<sup>51</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 31.

<sup>52</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, págs. 87-88.

concepto técnico de educación son: *desarrollo mental y teoría de los sentidos*. Para mayor abundamiento sería útil la lectura de los capítulos 10 de su obra básica.<sup>53</sup>

El *aspecto moral religioso* de la definición técnica será considerado más adelante.

Las relaciones entre educación y experiencia están resumidas en una frase de Lincoln, que Dewey aplica a la mejor intelección de este importante punto: “La educación es de la experiencia, en la experiencia y por la experiencia”; Lincoln hablaba de la democracia.<sup>54</sup> La experiencia, aplicada con propiedad a la educación elimina la vieja antagonía entre disciplina e interés, porque ambas son aspectos complementarios de la actividad teleológica:

“El problema de la instrucción es así el de encontrar materiales que introduzcan a una persona en actividades específicas que posean un fin o propósito de importancia o interés para él.”<sup>55</sup>

De este modo, disciplina e interés no son antagonicos, sino complementarios; hay actividades iniciadas con interés, que reclaman que ante, esfuerzo y disciplina.

Las dos características propias de la experiencia son la acción y la conexión; acción entendida como actividad; conexión entre un pasado y un presente y futuro. La conexión es el elemento principal. Misión del educador es seleccionar aquellas experiencias que siendo a la vez interesantes y agradables influyan en experiencias posteriores; en efecto, el educador deja de ser un dictador para ser guía de las actividades del grupo.<sup>56</sup>

La educación por la experiencia tiene un significado no menos importante que los hasta ahora tratados, que es un enraizamiento en la comunidad y sociedad:

“La experiencia misma consiste primariamente en las relaciones activas que existen entre un ser humano y su ambiente natural y social”;<sup>57</sup> “la educación intelectual o escolaridad debe presentar un ambiente tal que esta interacción efectúe la adquisición de aquellos significados importantes que lleguen a ser, a su vez, instrumentos del aprender ulterior”.<sup>58</sup>

El educador ha de auscultar los cambios sociales del momento para seleccionar el tipo de actividades escolares que intelectualizarán el juego y el trabajo escolar. Y, por fin, la ciencia moderna experimental ha demostrado hasta la saciedad que no hay nada auténtico y

<sup>53</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, págs. 138-152.

<sup>54</sup> Dewey, J. *Experiencia y educación*, Losada. Buenos Aires, pág. 9.

<sup>55</sup> Dewey, J. *Democracia*. . . , pág. 146.

<sup>56</sup> Dewey, J. *Experiencia y educación*, pág. 49; García Jiménez, F. “Algunos aspectos educativos del concepto de experiencia” en *Rev. Esp. de Pedagog.*, 16 (1958), págs. 81-83.

<sup>57</sup> Dewey, J. *Democracia*. . . , pág. 291.

<sup>58</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 291.

fructífero en el razonamiento, si no es resultado de un hacer.<sup>59</sup> A pesar de todo, el aspecto biológico se continúa sobreponiendo al social:

“El proceso educativo tiene dos aspectos inseparables; uno psicológico y otro social. El primero es el básico: los instintos y las capacidades del niño constituyen el punto de partida, la materia prima de toda educación... Este desarrollo completo es el centro de las actividades escolares, en lugar de la mera adquisición en los conocimientos que constituía el eje del antiguo sistema.”<sup>60</sup>

La sociedad suele recibir un calificativo más en consonancia con las ciencias del desarrollo humano; se suele calificar de “ambiente”. *La educación tiene una función social*; he aquí el título del capítulo segundo de su principal obra.<sup>61</sup> Esta función social constituye el ser de la educación como trasmisión de cultura. Ambiente y medio significan la continuidad de los lugares más próximos al hombre con sus propias tendencias activas:

“En suma, el medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades *características* de un ser vivo.”<sup>62</sup>

Cuando las actividades específicas de un ser están asociadas con las de otros, el ambiente es un ambiente social. El ambiente social configura el proceso educativo, de modo especial, en lo que se refiere a hábitos del lenguaje, a las maneras, al buen gusto y a la apreciación estética. La educación se realiza mediante el control que sobre el ambiente ejerce el educador: “Nosotros nunca educamos directamente, sino indirectamente por medio del ambiente”.<sup>63</sup> El ambiente escolar ha de ser simplificado, eliminador de los rasgos perjudiciales para que no deterioren los hábitos mentales, contrarrestador de los elementos restrictivos para crear un ambiente más amplio.

**El “Credo pedagógico” de J. Dewey.** Con el título de *Mi credo pedagógico* publicó en 1897 una serie de principios, que son la savia de toda su teoría educativa.

El primer principio es el del *interés*. El material a transmitir y los elementos que componen el ambiente y la experiencia escolar, son de suyo, indiferentes; el interés crea seducción en la tarea a realizar. A través del concepto de interés arriba Dewey a una educación individualizada, pues el educador que admite el interés como punto de partida de la instrucción, se persuadirá pronto de que los intereses son específicos de cada alumno. No basta con apelar al espíritu del hombre, en materia educativa; aquél sin el cultivo del interés ha sido

<sup>59</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 292.

<sup>60</sup> Mantovani, J. *Filósofos y educadores*. El Ateneo, Buenos Aires, 1962, págs. 46-47.

<sup>61</sup> Dewey, J. *Democracia*. . . . págs. 19-32.

<sup>62</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 20.

<sup>63</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 28.

uno de los factores explicativos de las deficiencias de la educación tradicional y pasiva. Con esto no se alista entre los partidarios de una pedagogía permisiva y no directiva hasta el extremo; Dewey defiende abiertamente que el “meollo de la educación está en apoderarse de las atenciones del niño y de sus actividades, encauzándolas”. Así se unirán armónicamente interés y disciplina. Los intereses están también sometidos a la evolución, y, en consecuencia, no se estabilizan ni puede pretendiendo la educación; más bien, ésta ha de estimular el cambio y observarlo para adecuarse lo mejor posible al gusto y a la afición del alumno.

Los aspectos *psicológico y social* de la educación han quedado ya expuestos; de modo especial, el social. Sin embargo, se ha subrayado que el aspecto psicológico es más importante; incluso llega a dudar Dewey que pueda adaptarse socialmente aquel niño, que no desarrolla sus capacidades. El carácter social del proceso educativo completa al psicológico y la persona humana continúa siendo el primer agente educativo.

La *escuela es una institución social*, en el pleno sentido del término: está organizada como una “comunidad”, donde están concentrados todos los medios más eficaces para hacer al niño partícipe de los bienes heredados de la especie. La escuela es parte del proceso social que ha de solventar las no pequeñas dificultades que el alumno encuentra en el seno de la sociedad industrializada. La escuela ha de ser un embrión de la sociedad en que le tocará vivir al niño.

La *escuela ha de estar de acuerdo con la vida real*, de la cual han de sacarse las experiencias, que engendran conocimientos. La escuela optima es aquella que no almacena conocimientos en la memoria, sino que capacita para resolver situaciones nuevas y conflictivas. La escuela ha de reflejar la vida, al modo como la refleja el hogar, la calle, el barrio, el campo de juego... El patrón primero de la escuela —el populario— ha de ser la familia y la vida doméstica; con ella debe empalmar y a ella debe continuar y completar. En la vida real hay oportunidades de experimentar, de interesarse, de convivir, de aceptar una autodisciplina. Donde hay vida, hay trabajo; la escuela ha de ser igualmente centro de trabajo; que no desvincule el mundo del trabajo adulto de aquel otro que el niño ha de realizar en la escuela.

El criterio para organizar las diversas materias ha de constituirlo la *vida activa y social del niño*. Partiendo de su medio ambiente se organizarán aquellas disciplinas que la familiarizan con él. La geografía y la historia son las principales materias de información. La función de esta información “consiste en enriquecer y liberar los contactos más directos y personales de la vida proporcionando su contenido, su fondo y su perspectiva”.<sup>64</sup> El estudio del pasado en la historia será la clave para comprender el presente, con la aplicación del método genético, adquisición valiosa de la segunda mitad del siglo XIX. El pasado no tendría sentido, desvinculado del presente, término al que

<sup>64</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, págs. 225-226.

ha llevado evolutivamente. La vida humana transcurre en asociaciones naturales: la geografía arrancará de las conexiones naturales, y la historia de las aplicaciones humanas. Las ahora llamadas manualizaciones o actividades pretecnológicas fueron ya actividades de la escuela soñada por Dewey. Su valor pedagógico estriba en que pueden tipificar situaciones sociales en que se insertan los intereses fundamentales del hombre, tales como la alimentación, el refugio, el vestido...<sup>65</sup> Mediante estas actividades el pensamiento creador, que constituye la dimensión principal del conocimiento experimental humano, tiene oportunidad de ser cultivado.

Así entendida la educación, es imposible que ésta no influya en el progreso y la acción social. Él lo entrevió filosóficamente, la sociología actual ha desarrollado esta idea, desde una perspectiva empírica, para concluir en teoría sociológica, que la educación es un factor condicionante del progreso social.

**Los fines de la educación.** Dewey criticó la teoría rusioniana antifinalista de la educación. La educación ha de tener fines, objetivos y metas; pero los fines de la educación no pueden ser externos a ella misma. En otras palabras, los fines de la educación no son causas externas del ser de la educación, como enseña la doctrina perennialista o aristotélica; no son algo trascendente, sino inmanente al proceso educativo:

“Nuestra conclusión precisa es que la vida es desarrollo y que el desarrollo, el crecimiento, es vida. Traducido a sus equivalentes educativos, esto significa: él es su propio fin.”<sup>66</sup>

Nosotros calificamos de inmanentista la teoría educativa de J. Dewey, en atención a su actitud frente a los fines educativos; no es antifinalista, es inmanentista. Dewey usa diversos términos a la hora de estudiar los fines educativos y aspiraciones. Los fines son “metas u objetivos”;<sup>67</sup> los fines son “terminaciones de la deliberación”, y por tanto, puntos cruciales de la actividad;<sup>68</sup> “son consecuencias previstas que surgen en el curso de la actividad y se emplean para darle un mayor sentido y dirigir su curso posterior”; “no son fines de la acción; siendo fines de la liberación, son ejes orientadores de la acción”.<sup>69</sup>

La meta es “un medio en la acción presente; la acción presente no es un medio para alcanzar un fin remoto”.<sup>70</sup> Los objetivos se han idealizado: “Una ilusión se convierte en objetivo, cuando alguna cadena anterior de causas y efectos conocidos se proyectan al futuro, y cuando agrupando sus condiciones causales nos esforzamos por generar un resultado semejante”.<sup>71</sup> La aspiración es una previsión antici-

<sup>65</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 214.

<sup>66</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 60.

<sup>67</sup> Dewey, J. *Naturaleza humana...*, pág. 206.

<sup>68</sup> *Ibid.*

<sup>69</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 208.

<sup>70</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 209.

<sup>71</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 217.

pe del fin o terminación posible, “es un fin previsto”, “da dirección a la actividad”.

Toda aspiración educativa ha de estar adornada de estas tres características: debe fundarse sobre las actividades y necesidades inmediatas del educando; debe ser capaz de traducirse en el método de cooperación con las actividades de los educandos y de sugerir el tipo de medio ambiente necesario para liberar y organizar esas capacidades; no debe ser demasiado abstracta y general.<sup>72</sup> Dewey considera a la naturaleza como proveedora de aspiraciones, a la eficacia social como una aspiración y a la cultura como aspiración.<sup>73</sup>

Aunque de su impugnación a la teoría rusioniana puede deducirse que la teoría de Dewey no es antifinalista, no queda tan claro en otros momentos de sus obras; como, por ejemplo, en éste:

“Y es bueno recordar que la educación como tal no tiene fines. Sólo las personas, los padres y maestros, etc., tienen fines.”<sup>74</sup>

¿Cómo compaginar esta frase con aquella otra en la que niega que la educación tenga fines fuera de sí misma? Tal vez mejor que responder, será recordar que los fines jamás pueden ser fijos y que los fines educativos varían con las situaciones y las coyunturas.

El único fin de la educación es el crecimiento y el objetivo final es la reconstrucción de la experiencia. Su función fundamental es adaptar al hombre al medio y plasmar el medio para mejorar las condiciones de vida. No puede asignarse una finalidad al crecimiento, porque sería entenderle como instrumento para lograr algo exterior al crecimiento mismo y que le exceda.<sup>75</sup>

**Los valores educativos.** Su axiología no ha sido redactada prescindiendo de su aplicabilidad a la educación; su axiología es elaborada simultáneamente con su doctrina sobre los valores educativos. El lector puede contemplar la visión de Dewey, relacionando cuanto aquí aparece a decir con la doctrina sobre los valores, en general.

En primer lugar, es imposible establecer una jerarquía de valores entre los estudios.<sup>76</sup> No puede haber otra justificación que la inclusión de los valores educativos en el grupo de valores intrínsecos:

“En tanto que todo estudio tiene una función única o irremplazable en la experiencia, en tanto que señala un enriquecimiento característico de la vida, su valor es intrínseco e incomparable.”<sup>78</sup>

Sin embargo, Dewey se detiene en esta cuestión, porque conocía la abundante bibliografía consagrada a planificar el curriculum, par-

<sup>72</sup> Dewey, J. *Obras completas* ——. Espasa-Calpe, Madrid, 1927, vol. IV, págs. 10-11.

<sup>73</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, págs. 23-29.

<sup>74</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, págs. 31-57.

<sup>75</sup> Dewey, J. *Democracia...*, pág. 119.

<sup>76</sup> Gallagher, D. A. *Some...*, pág. 20.

<sup>77</sup> Dewey, J. *Democracia...*, pág. 255.

<sup>78</sup> *Ibid.*



tiendo de que algunas disciplinas forman más que otras, pero desiente de la importancia atribuida a este tema. No es trascendental, por que no es cierto que unos estudios tengan menos valor que otros. Si los estudios poseen un valor intrínseco e incomparable, no pueden hacerse clasificaciones y jerarquizaciones. El único criterio aceptable para confeccionar un curriculum es atenerse a los valores del niño y no a los de los adultos, a los valores de los jóvenes de la generación presente y no a los de la pasada. La ciencia tiene un valor en sí por que contribuye a la experiencia de la vida; y poco caso debe prestarse a los discutibles y parciales valores de las diversas ciencias.

Frecuentemente los teóricos de la educación se han preguntado para qué sirve el estudio de un determinado tema. Si el tema tiene un interés inmediato, su valor es intrínseco; y el preguntarse sobre su utilidad, es subordinarle a otros estudios o valores, es hacerle un valor instrumental. He aquí una definición de los valores intrínsecos: "algunos bienes no son buenos para nada; son justamente bienes".<sup>79</sup> La pregunta puede formularse, si nos referimos a valores instrumentales, cualidad que se resiste Dewey en atribuir a las disciplinas del curriculum. La ciencia y el estudio tienen un valor en sí. Todo intento de jerarquizar los estudios, asignar un valor a una disciplina académica, etc., supone una desintegración de la acción educativa.<sup>80</sup>

**Ética, religión y educación.** La educación moral se explica por la doctrina ética general ya descrita. La educación moral es sólo un aspecto educativo del proceso; es un aspecto de tantos. Y se verifica del mismo modo que el resto del proceso educativo. La educación moral supone adquirir "el hábito y el método de la reflexión inteligente para fundamentar las creencias y la acción"; "lograr los conocimientos empíricos que hacen falta para saber lo que debe hacerse y evitarse"; en conseguir disposiciones éticas.<sup>81</sup>

La *instrucción moral* se rige por las mismas normas que el resto de la instrucción; no pueden darse lecciones morales, como pretendió Kant, por ejemplo, con la esperanza de moralizar, porque esas lecciones son conocimientos de los otros, pero no del sujeto cognoscente. Y esto no instruye verdaderamente ni puede moralizar. La vieja cuestión de si la virtud puede lograrse por la instrucción queda resuelta, si por la instrucción entendemos el pensamiento originario vinculado a una experiencia. No es que el conocimiento moralice, de suyo; sino que en las actividades escolares en las que experimentalmente se aprende, se forman disposiciones buenas. Y si la experiencia tiene significación social, contribuirá más poderosamente a crear esas disposiciones moralizadoras. La escuela, como institución social y como comunidad, es terreno apto para el cultivo de la virtud. La contribución social es precisa en la educación moral, porque ésta requiere satisfacer una doble faceta: la psicológica y la social. La escuela edu-

<sup>79</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 257.

<sup>80</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 261.

<sup>81</sup> Frankena. *Op. cit.*, pág. 330.

ca, fundamentalmente, sólo si en ella se desarrolla y cultiva la inteligencia, el carácter y el interés sociales. Y los medios de que dispone la escuela para elevar esta "trinidad moral" son la vida misma de la escuela como institución social, los métodos de aprendizaje y de trabajo que rigen los estudios escolares o curriculum.<sup>82</sup>

De manera parecida, la educación religiosa depende de la concepción deweyana sobre la religión. El profesor de Chicago no asigna a la educación religiosa un lugar especial en su teoría educativa. La idea, muy comúnmente aceptada entre los críticos de las doctrinas de Dewey es que fue agnóstico en materia religiosa, explicable en parte el hecho de que su teoría educativa pretendió ser una *teoría de la práctica* con base metafísica endeble. Así se explica la animadversión y la hostilidad que educadores de plurales confesiones han desplegado contra Dewey, sobre todo los educadores católicos de los Estados Unidos.<sup>83</sup>

**Sociología de la educación.** En diversos momentos hemos llamado la atención sobre la escuela como comunidad y como institución social. Este pensamiento se reitera innumerables veces en la pluma de Dewey, pero adquiere forma de postulado en *Mi credo pedagógico*:

"El maestro no está en la escuela para imponer ciertas ideas o para formar ciertos hábitos en el niño, sino que está allí como un miembro de la comunidad para seleccionar las influencias que han de afectar al niño y para ayudarle a responder adecuadamente a estas influencias. En la institución escolar el maestro controla el ambiente y elige los métodos más aptos para conseguir sus objetivos, a sabiendas de que los métodos han de variar y evolucionar, a la par que varían y evolucionan las situaciones. También los métodos son alcanzados por el flujo constante y la variabilidad. La razón suprema es la evolución biológica que preside la institución escolar. Se da la oportunidad a la escuela de convertirse en una comunidad en miniatura, en una sociedad embrionaria. Tal es su fisonomía básica... Cuando se realiza esto, se promueve en cada una de nuestras escuelas una vida comunitaria incipiente, donde bullen todas esas actividades que reflejan la vida de la otra sociedad más grande. Siempre que se logra iniciar e ir adiestrando a cada niño... como miembro de una pequeña comunidad de este tipo... se logra la garantía más firme y segura de que la otra sociedad más grande será una sociedad digna, bella y armoniosa."<sup>84</sup>

Hay otro aspecto del carácter social y de la escuela; la escuela de la que Dewey habla es básicamente la escuela pública y gratuita norteamericana, y ésta es la más capaz para socializar al niño.

Solo el régimen político democrático permite el pleno desarrollo de la individualidad, mediante sus postulados de fortalecimiento de la

<sup>82</sup> Dewey, J. "Ethical Principles underlying Education", en Pai-Myers. *Op. cit.*, pág. 409.

<sup>83</sup> Redden, J. D.-Ryan, F. A. *Filosofía católica de la educación*, Morata. Madrid, 1967.

<sup>84</sup> Frankena. *Op. cit.*, pág. 318, donde toma una cita de la obra de Dworkin, M. S. *Dewey on Education*, Teachers College, Columbia University. Nueva York, 1959.

dignidad personal. La escuela experimentalista es la ideal para la sociedad democrática norteamericana y, a su vez, educa para la democracia. La escuela de una sociedad democrática tiene como objetivo el desarrollo y crecimiento del individuo y su adaptación a la sociedad. Si la sociedad "grande" es demócrata, del mismo signo ha de ser la escuela, que cuidará de la dignidad personal del alumno o implantará la co-gestión. La escuela ha de ser democrática, porque, como institución social, capacita para resolver situaciones vitales reales, y éstas son democráticas. La democracia y sus instituciones son esencialmente evolutivas, lo que está una vez más en consonancia con el darwinismo de Dewey.

No todo resulta tan simple y sencillo como pudiera parecer; la concepción escolar democrática ha realizado unas veces el aspecto individual y otras el social. Han surgido, de hecho, "escuelas centradas en el niño" y "escuelas centradas en la sociedad". La democracia cuida la escuela, porque un gobierno apoyado en el sufragio universal, sólo puede triunfar en ambientes culturalmente promocionados. La democracia es un modelo y una forma de educar. En una palabra, la teoría educativa de Dewey está pensada para un modelo político democrático concreto, el de los Estados Unidos de América. Cada país y cada generación han de inventar su democracia y su escuela demócrata.

**Filosofía de la educación.** No ignora Dewey que la filosofía nació en Europa como una teoría del procedimiento educativo, cuando los sofistas, "primer cuerpo de educadores profesionales",<sup>85</sup> lanzaron al aire una serie de interrogantes que vinculaban el proceso del conocimiento con el proceso educativo.

"La filosofía de la educación no es una aplicación externa de ideas hechas a un sistema práctico que tenga un origen y propósito radicalmente diferente: es sólo una formulación explícita de los problemas de formación de hábitos mentales y morales adecuados a las dificultades de la vida contemporánea. La definición más penetrante en su fase más general."<sup>86</sup>

La filosofía es inseparable de la educación, porque sólo en ésta encuentra la filosofía la realización de sus preocupaciones sobre el conocimiento y sobre la naturaleza humana; sólo a través del proceso educativo llega el filósofo a ocuparse de la naturaleza de Dios... No es, pues, disparatado afirmar categóricamente: "Si una teoría no introduce ninguna diferencia en el trabajo educativo, tiene que ser artificial".<sup>87</sup> Es decir, que la filosofía nace, se desarrolla y tiene sentido únicamente si modifica los conocimientos pedagógicos o gira la interpretación del proceso perfectivo hacia un lado o hacia otro. Filosofía y filosofía de la educación son la misma cosa; no hay más filosofía que la filosofía de la educación.

<sup>85</sup> Dewey, J. *Democracia...*, pág. 348.

<sup>86</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 349.

<sup>87</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 347.

Ahora comprendemos que la continuación de su definición técnica de la educación concluya: "la filosofía puede, incluso, definirse como la *teoría general de la educación*".<sup>88</sup> En estos términos no ha lugar a duda de que su teoría educativa es una teoría filosófica. Si alguna autonomía existiese en esta clase de saber, no será en el concierto de los saberes científicos naturales ni siquiera en los científico-sociales, humanos o espirituales. La teoría general de la educación no es ciencia; es filosofía. Hacía medio siglo que, en Alemania, Herbart había reclamado una independencia en el saber pedagógico, como algo que, nacido de la filosofía, no era filosofía. Se ha pensado que nacía entonces la pedagogía como ciencia. Pues bien, he aquí que uno de los más señalados teóricos de la educación, el norteamericano J. Dewey, contradice esa autonomía y hermana tanto la teoría educativa con la filosofía, que no sólo es filosofía, sino *toda la filosofía*.

La razón última por la que Dewey se vio forzado a deducir estas conclusiones, es su doctrina epistemológica sobre la reconstrucción que de la experiencia hace el proceso educativo, el cual es en definitiva conocimiento. No se arredra, si para ello ha de llegar a aceptar cuanto Sócrates y Platón enseñaron sobre la adquisición de la virtud mediante el conocimiento. Lo acepta también. Y queda así a salvo la coherencia de su pensamiento. Le ayudó su actitud pragmatista que le hizo rechazar la división aristotélica y kantiana entre filosofía teórica y filosofía práctica. Todo es filosofía práctica. Cualquiera otra postura mental es reduccionista, porque entendería la filosofía como juego simbólico o verbal, o una satisfacción sentimental para unos pocos; un mero dogma arbitrario.<sup>89</sup> Familiarizado con la terminología científica y experimental, dice que "la educación es el laboratorio en el que llegan a concentrarse y comprobarse las distinciones filosóficas".<sup>90</sup> Pero no escatima palabras para aclarar su oposición a toda otra manera de filosofar. Nada de filosofía con principios trascendentes a priori, ni revelaciones, ni injerencias clericales, porque "mi teoría se caracteriza por la importancia que atribuyo a las experiencias cuyo objeto es el conocimiento".<sup>91</sup>

Esta teoría general de la educación es autónoma, porque sólo a través de esta autonomía puede serlo el hombre en su pensamiento y actividad. Aunque la educación es una actividad social, no quiere decir que esté supeditada a la autoridad de la sociedad. La autoridad no podría impulsar el cambio y el crecimiento social; únicamente es posible a través de aquel proceso humano que promueve el desarrollo. Y este proceso humano es la educación. La autonomía de la filosofía de la educación es omnimoda; la política y la autoridad social no pueden controlarla, se aniquilarían a sí mismas.

<sup>88</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 347.

<sup>89</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 347.

<sup>90</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 348.

<sup>91</sup> Schilpp, P. A. *The Philosophy of John Dewey*, Tudor Publishing Co., Nueva York, 1939, pág. 563.

# 2

## El Marxismo como teoría educativa

### Introducción filosófica al marxismo

Los estudios universitarios de Carlos Marx (1818-1883) en Berlín, donde la filosofía idealista de Hegel era la moda intelectual, a pesar de que hacía seis años que su creador había muerto, sellaron para siempre al fundador del comunismo, pues sin esta circunstancia se hubiera privado al marxismo de su plataforma histórica explicativa. En una carta a su padre, fechada el 10 de noviembre de 1837, un año después de arribar a la Universidad de Berlín, dice: "Entonces leí a Hegel desde el principio al fin, y también a la mayor parte de sus discípulos".

Como complemento de la ideología de la izquierda hegeliana Marx eligió un tema revelador para su tesis doctoral: el materialismo de Epicuro. De este filósofo griego recibió, entre otras cosas, la interpretación política de la religiosidad popular, sentimiento del que se valieron los tiranos para explotar y consolar a los explotados; pocas aportaciones personales hizo Marx, en este aspecto.

En 1842, Carlos Marx conoció a Federico Engels, con el que entabló una amistad humana e intelectual profunda a partir de 1844, año definitivo en la simbiosis Marx-Engels; constituyeron un tándem modélico, circunstancia que justifica la publicación conjunta de escritos, el esfuerzo común por la difusión de su mentalidad, etc.

La dialéctica hegeliana, con sus famosas tesis, antítesis y síntesis, sirvió a Marx para hacer una interpretación dialéctica de la naturaleza; le bastó con sustituir el concepto del "espíritu" hegeliano por el de materia. Resultó así el *Materialismo dialéctico*.

La materia está regida por tres leyes fundamentales; la Ley de los contrarios, la Ley de la negación y la Ley de la transformación.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> McFaden, Ch. J. *La filosofía del comunismo*. Sever-Cuesta, Valladolid, 1949, págs. 45-63.

La *epistemología* marxista tiene relación con las tesis sobre la interpretación realista de la ciencia, las mutaciones de la *praxis* eminentemente económica y la aspiración de *conocer* esta *praxis* y transmutarla. Si la filosofía marxista ha sido calificada de realista, racionalista, materialista, infinitista y reduccionista,<sup>2</sup> la única fuente del conocimiento es la realidad. El pensamiento real traspuesto y traducido en el cerebro humano<sup>3</sup> es el reflejo del movimiento. El concepto de *reflejo* es la explicación última del conocimiento. En la epistemología marxista lo real es el origen del conocimiento, y la *praxis* es su objetivo. Añádase a esto el carácter sociológico del conocer y se habrá obtenido la primera imagen de la epistemología marxista.

El conocimiento humano es típico para cada generación histórica y está condicionado en las circunstancias temporales. También el conocimiento humano evoluciona, progresa y sigue unos cauces dialécticos:

"El conocimiento humano tiene un carácter relativo. Es *cuantitativamente* relativo, en el sentido de que conocemos más cosas acerca de la realidad que las generaciones pasadas, mientras que las futuras sobrepasarán el estado presente del conocimiento. Es *cualitativamente* relativo, en el sentido de que el significado de los hechos hoy conocidos se irá mejorando de generación en generación, conforme el hombre vaya descubriendo más y más su relación con otros hechos desconocidos en la actualidad."<sup>4</sup>

El conocimiento humano no puede disfrutar de absolutez, porque ello obligaría a las generaciones futuras a renunciar a conquistar la verdad; sería condenar al mundo a una parálisis intelectual. Esta es la verdadera clave del progreso y de la evolución. El relativismo marxista sostiene que el conocimiento humano tiene una base firme en la realidad objetiva; lo que fue verdad hace dos siglos no puede ser nunca falso; pero sí puede ser completado cuantitativa y cualitativamente. Esto es el relativismo marxista.

Un concepto clave en la filosofía marxista es el de *alienación*, cuyos sinónimos o vocablos afines son: ilusión, objetivación y escisión. Calvez escribe:

"La alienación es el tipo general de las situaciones del sujeto absolutizado que se ha dado un mundo propio, un mundo formal, rechazando por ende lo verdadero concreto y sus exigencias."<sup>5</sup>

Por la alienación, en definitiva, el hombre se pierde a sí mismo, se desadapta, se proyecta hacia irrealidades compensatorias. La alienación es un modo existencial, un compromiso, una manera de vivir y existir; es la manera de hacerse inauténtico, creándose un mundo impropio; es la aceptación de estructuras y superestructuras que le

<sup>2</sup> Cencillo, L. *Historia de los sistemas filosóficos*, Syntagma, Madrid, 1968, pág. 196.

<sup>3</sup> Marx, C. *El Capital*, EDAF, Madrid, 1967, vol. I, pág. 14.

<sup>4</sup> McFaden. *Op. cit.*, pág. 98.

<sup>5</sup> Calvez, J. Y. *El pensamiento de Carlos Marx*, Taurus, Madrid, 1958, pág. 53.



sacan de sí; es un desajuste entre las relaciones de propiedad o de producción con las fuerzas de producción. La alienación puede significar la misma situación existencial deformante y las ilusiones producidas por esa situación. La alienación marxista es una alienación sociológica, no psiquiátrica. Todo cuanto enajene al hombre es una alienación; sus clases son, pues, muchas; pero nos fijaremos únicamente en tres.

La *alienación económica* es la primera y fundamental; por ella el trabajador se siente defraudado, porque no se corresponden los esfuerzos de su trabajo con el producto que él devenga, siendo el capitalista quien reporta la mayoría de la producción. La mejor explicación de este tipo de alienación son sus 19 clásicas tesis sobre la economía. Recogemos la literalidad de algunas:

"1. En el capitalismo, el trabajador está alienado para con su producto, para con la naturaleza, para con su trabajo y para con el otro hombre, o sea, con la sociedad"; "3. La alienación del trabajo es ignorada por los economistas clásicos... Su ciencia no es más que una ideología que sirve para justificar una situación inhumana..."; "11. El capitalista compra en el mercado la fuerza del trabajo del obrero a su valor".

La *alienación religiosa* encuentra su razón de ser en la alienación económica. La religión ha sido creada por el Estado, para mantener el respeto a la propiedad privada y la esclavitud en que económicamente vive el proletariado. Sobre Marx pesan enseñanzas de Epicuro y del profesor judío de la Universidad de Berlín, Stahl, con su teoría sobre el Estado cristiano. La religión es un producto de la imaginación del proletariado, para hallar resignación y consuelo a su desdicha. Las formas existenciales de la alienación religiosa son la resignación, la justificación trascendente de las injusticias sociales y el efecto sedante —"opio del pueblo"— que se pretende ejerza en los proletarios sobre sus miserias.

La *alienación política* es la tercera y última manera de enajenar al hombre. Esta alienación es el resultado de su ideología fundamental y el ambiente político en el que se desarrolló su vida.<sup>6</sup> Políticamente el hombre vive escindido entre la vida del ciudadano y la vida del hombre comprometido en las necesidades del trabajo. El estado nace en la sociedad como el lazo conciliador entre estas dos esferas; pero tal conciliación no es más que ilusoria, debido a las existencias de dos clases opuestas y antagónicas entre sí. El obstáculo mayor para la auténtica democracia es el carácter político del Estado. El Estado simboliza la acción represora sobre la clase sufrida del proletariado por parte de los burgueses propietarios; el Estado es el medio esgrimido por las clases poderosas para mantener su posición opresora de privilegio. La finalidad primaria del Estado es proteger la propiedad privada.

<sup>6</sup> Calvez. *Op. cit.*, págs. 182-188.

Es probable que Marx pensara únicamente en el Estado absolutista cuando por Hegel, ya que el marxismo, en este sentido, es una crítica a la filosofía política hegeliana.

La *dialéctica*, como método, es otro de los capítulos más significativos de la ideología marxista. La dialéctica es productora de verdad, gracias al juego y contraste de dos opiniones contrarias, pues oponiendo lo diferente surge una nueva verdad conciliadora y sintetizadora de las corrientes disidentes. La dialéctica marxista no coincide exactamente con la hegeliana, pero es el patrón con el que encuentra más parecido.<sup>7</sup> La dialéctica marxista se distingue de la hegeliana, porque la dialéctica marxista es racional y la hegeliana, mística; porque la hegeliana es simple y la marxista, compleja, porque los elementos que entran en contradicción en Marx son la fuerza de producción y las relaciones de producción muy diversos de los términos hegelianos, porque las relaciones entre los términos de contradicción son distintos a los hegelianos: estructura, superestructura... La dialéctica se caracteriza por los principios de totalidad, devenir, contradicción y variación cualitativa.<sup>8</sup>

La dinámica dialéctica marxista tiene su origen en la *lucha* de clases y en la revolución, como consecuencia del sistema capitalista de producción; hay dos clases sociales, extremos y polos de la lucha: la clase explotadora o burguesía y la clase explotada o proletariado.

Toda la evolución histórica gira en torno a los modos y la organización de la *producción*, que determina la cultura y la sociedad de una época, a pesar de que el Estado, la religión, etc., influyen también, puesto que estas otras fuerzas determinantes son fruto de la producción. Para nuestro empeño nos interesa resaltar el Estado y la religión, como efecto y exigencia del sistema capitalista de producción y como medio para dominar a la clase explotada.

### Concepto marxista de educación

Suelen distinguirse dos etapas en las génesis del pensamiento marxista: la primera abarca de 1818 a 1845, y se caracteriza por la progresiva liberación de las alienaciones; la segunda, que se extiende desde 1845 a 1883, es la etapa de madurez, principalmente a partir de 1857, y se caracteriza por la *praxis* como fuerza transformadora de lo real y eje de las "formaciones sociales".<sup>9</sup>

El concepto de educación depende del de *fabricación*, en el que se funden la escuela y el trabajo, tal y como se evidencia en el párrafo 18 de los *Principios del comunismo* (1847). El trabajo es el "reino de la necesidad" que, como veremos, es el adecuado estilo del aula, y más allá del trabajo comienza el "reino de la libertad". La casación

<sup>7</sup> McFaden. *Op. cit.*, págs. 39-40.

<sup>8</sup> Ortega, F. "La filosofía de la educación en Marx. Bases para su estudio", en *Rev. Esp. de Pedagog.*, 31 (1973), págs. 194-196.

<sup>9</sup> Ortega. *Op. cit.*, págs. 177-183.

entre enseñanza y actividad laboral es la idea madre en las *Instrucciones a los delegados*, en *El Capital* y en la *Crítica al programa de Gotha*. Evitemos interpretaciones personales y recurramos a las fuentes originales:

"Enseñanzas para todos los niños, indicadas desde el primer momento que puedan prescindir de los cuidados maternos, en instituciones nacionales y a expensas de la nación. Enseñanza y trabajo de fábrica juntos."<sup>10</sup>

"Enseñanza pública gratuita a todos los niños. Abolición del trabajo de los niños en las fábricas en su forma actual. Unificación de la enseñanza con la producción material."<sup>11</sup>

"La cuestión de saber si el pensamiento humano puede tener acceso a una verdad objetiva, no es una cuestión del terreno de la teoría, es una cuestión de la práctica. Es en la práctica donde el hombre ha de demostrar la verdad; es decir, la realidad y pujanza, la parte más próxima del pensamiento."<sup>12</sup>

"Antes de ofrecer los rasgos propios de la teoría educativa marxista, no es superfluo advertir que Marx critica la enseñanza de su época por su falta de atención a los problemas educativos, por la degradación física y moral de los niños, por la unilateralidad de niños y adolescentes en el trabajo, por las ridículas providencias del capitalismo a la instrucción de menores, por el clasismo."<sup>13</sup>

Los investigadores sobre teoría educativa comunista suelen concluir que los cambios operados en la política comunista educativa a lo largo del siglo XX no han sido tales que hayan modificado sustancialmente el concepto marxista de educación.

La educación es preparar al educando para que dialécticamente se abra a la naturaleza, al trabajo y a la sociedad. La educación es un progreso alcanzado en la lucha, progreso que sigue las reglas de tesis, antítesis y síntesis del método hegeliano, de manera que la amalgama de ideas, energías y fuerzas produzcan la evolución positiva. La educación no puede ser idealista, porque la educación ha de ser lanzada a la realidad y a la praxis; la educación es actividad, porque sólo por ella pueden actuar los dinamismos que la condicionan o constituyen:

"Las ideas nada pueden realizar. Para realizar las ideas se necesitan hombres que pongan en marcha una fuerza práctica."<sup>14</sup>

La educación es eminentemente social, ya que una de sus finalidades es capacitar a los individuos, mediante el aprendizaje de un oficio o profesión, para que se inserten en la sociedad. Y como la sociedad es revolucionaria, hay que disponerle para la lucha y la revolución. La

<sup>10</sup> "Principios del comunismo", en Manacorda, M. A. *Marx y la pedagogía moderna*, Oikos Tau. Vilasar de Mar, 1969, pág. 22.

<sup>11</sup> "Principios del comunismo", en Manacorda, *op. cit.*, pág. 27.

<sup>12</sup> "Tesis sobre Feuerbach", en Fullat, O. *La educación soviética*, Novo Terra, Barcelona, 1972, pág. 69.

<sup>13</sup> Marx, C. *El Capital*, EDAF, Madrid, 1967, vol. I, págs. 413-419.

<sup>14</sup> Cita de Marx en Fullat, pág. 65.

educación es un medio para mentalizar a los ciudadanos y para ayudarles a dar el paso desde una sociedad capitalista a una sociedad comunista, misión en la cual colaborará el sistema transitorio de la dictadura proletaria.

La educación socializada y, por consiguiente Marx, contradice las ideas liberales individualistas de Montaigne, de Locke y de Rousseau. La exageración más crasa de esta abierta guerra al individualismo es la actividad marxista frente a la familia, a la que arrancó los hijos, como utópicamente lo sugiere Platón, en la persuasión de que la forma más eficaz de hacerlos ciudadanos, era realizarles en medio de los otros, aislados de los lazos familiares que separan y marcan demasiado particularmente el desarrollo de los educandos. De aquí las realizaciones de Makarenko;<sup>15</sup> de aquí la empeñada defensa de que el Estado es el único que tiene derecho a educar. A la educación doméstica, de cuño lockiano liberal y practicada en Inglaterra hasta la etapa marxista, ha de sustituir la educación social y estatal:

"Las declaraciones burguesas sobre la familia y sobre la educación, sobre las relaciones íntimas entre padres e hijos, resultan todavía más nauseabundas, si se tiene en cuenta que para los proletarios, como consecuencia de la gran industria, ha sido aniquilado todo ligamen familiar, y que los niños son transformados en simples artículos de comercio y en instrumentos de trabajo."<sup>16</sup>

Desde Sócrates hasta Herbart la instrucción había acaparado la atención y la preferencia de los teóricos de la educación, en el doble sentido de acumulación de conocimientos y de medio para formar moralmente al hombre. Marx se opone a este intelectualismo con su concepto de *praxis*, porque de ella extrae el hombre la verdad. La *praxis* marxista está formada de tres estratos: la infraestructura, la estructura y la superestructura, representadas, respectivamente, por las fuerzas productivo-técnicas, las relaciones entre producción y propiedad y las ideologías e instituciones. Como se ve, la concepción educativa es consecuencia de sus principios filosóficos; por esta razón la doctrina marxista no es sólo una *praxis*, sino una teoría, como cualquiera otra, en cuanto categoría epistemológica. No es cierto que la práctica educativa lo sea todo en Marx; él no fue un práctico de la educación, sino un teórico.

### Los fines de la educación

Los objetivos educacionales están supeditados a los objetivos sociales, previamente transformados por la *praxis*. La educación marxista buscó suprimir la degradación y la unilateralidad en la que vivía inmerso el hombre capitalista. Son fines de la educación la consecución

<sup>15</sup> García Garrido, J. L. *Comunismo y educación*, Magisterio Español, Madrid, 1969.

<sup>16</sup> Marx, C.; Engels, F. *Manifiesto del partido comunista*.

ción del *hombre nuevo*, politizar y socializar a todos mediante la ideología marxista, preparar al alumno para el trabajo productivo, lograr que desaparezcan las múltiples alienaciones por las que el hombre llega a ser extraño a sí mismo. Y como metas más inmediatas está la desaparición del analfabetismo que en Rusia ascendía al 75% a principios de siglo, la formación técnica de la clase obrera, la elevación del nivel escolar...

Establecido que el *fin primordial es la consecución del hombre nuevo*, del marxista ideal, la teoría del fundador del comunismo es más que una interpretación sociológica, en la que el hombre interesa casi exclusivamente como pieza y engranaje de la colectividad, que es bastante menos que la comunidad. La educación técnica de la que habló K. Jaspers tiene aplicación en el totalitarismo marxista, porque se pierde el sentido de comunidad, para suplantarlos por el de la colectividad; el hombre es una máquina e interesa, en realidad, para ser una pieza en la cosmovisión técnica.

Herbart empleó un vocablo muy similar al que es usado en el marxismo; Herbart insistió en la multilateralidad y Marx nos habló del *hombre omnilateral*. La consecución de este tipo humano es el fin de la educación. La *omnilateralidad* del hombre marxista significa la plenitud y el multifacetismo del individuo, que se alcanzará mediante una totalidad de aptitudes, a fin de romper los límites de la experiencia limitada y crea nuevas fuerzas que le permitan dominar la naturaleza. La multiplicidad de aptitudes se obtiene por el trabajo y el desarrollo tecnológico. La omnilateralidad del hombre es el otro extremo contrario a la alienación.

Ya en 1844 Marx usó por vez primera el término "omnilateral" aplicado al hombre:

"El hombre se apropia en forma omnilateral de su ser omnilateral y, por consiguiente, de hombre total."<sup>17</sup>

La omnilateralidad no sólo le viene al hombre de sus aptitudes, sino de la totalidad de fuerzas productivas, que es consecuencia de la libre asociación al modo comunista. Más aún, la omnilateralidad del hombre marxista es fomentada por el capitalismo, porque, para ser completa, ha de ser también una omnilateralidad en el consumo. La omnilateralidad se da únicamente en el reino de la necesidad laboral, no en el del ocio capitalista. La omnilateralidad es el resultado de un proceso histórico de autocreación.

El hombre nuevo marxista es un ser ateo, intrascendente y contento con la autosatisfacción que le brinda el trabajo; no necesita de Dios, porque se ha realizado en el trabajo, que humaniza la naturaleza. El hombre se autocrea en el trabajo y no necesita, por tanto, de un Ser creador.

El hombre nuevo marxista es un combatiente contra la burguesía, que es la alienadora de la conciencia humana. El ideal supremo del

<sup>17</sup> *Manuscrito de 1844*, pág. 261.

hombre marxista es el progreso de la humanidad, progreso que es, a su vez, única norma de moralidad. La "ciudad sin clases" habrá surgido, cuando el progreso haya llegado a consumarse; el hombre marxista privará así a la burguesía de la trampa en la que caía el proletariado esclavo, al fomentar la división de clases y su lucha interna.

### El "reino de la necesidad"

La teoría marxista de la educación gira en torno a la satisfacción de las necesidades vitales y la preparación del hombre para superarlas. Como ésta es la idea dominante en la escuela, se dice de ésta que es el "reino de las necesidades". Y el eje de ese reino es el trabajo.

El *trabajo* es un concepto troncal en la doctrina marxista, la cual centra sus elucubraciones en la producción, en su condicionamiento y en su dinámica, en su evolución histórica, en su valor que no es otro que el económico. Era difícil hurtar a la escuela de esta tesis. El trabajo es el diálogo más maduro entre el hombre, la naturaleza y los demás. Marx, a la hora de aportar novedad en la teoría educativa, cree que la introducción del trabajo en la escuela puede ser arma y solución de los males que le han aquejado en la época capitalista. La escuela ha de combinar la instrucción con el trabajo; es decir, que las dos actividades típicamente escolares son: aprender y trabajar; o mejor aún: instruirse trabajando. Y como su ideal de *fabricación* le impide soñar con otro trabajo que no sea el concerniente a la industria y a la fábrica, se refiere al trabajo mecánico y fabril, no al esfuerzo intelectual de todo aprendizaje; eso no es trabajar. Trabajar es asimilarse lo más posible al proletario. Y esta exigencia del trabajo manual o mecánico deriva, a su vez, de la exigencia del proceso educativo, para formar al hombre omnilateral, con capacidad para manejar el utillaje de la fábrica, en donde se imaginaba iba a fraguar la sociedad futura sin clases. El adiestramiento profesional es la única manera de vencer a la industria y enseñorearse de ella, en lugar de ser ella la esclavizadora histórica en el mundo capitalista.

En el *Manifiesto del partido comunista* aparece por vez primera el pensamiento del maridaje entre el trabajo manual y la escuela, entre la instrucción y el trabajo mecánico. Insistamos en esta idea, dando el uso de la palabra a Engels en *Principios del comunismo*:

"Instrucción de todos los niños, empezando por el primer momento en que pueda prescindir de los cuidados maternos, en instituciones nacionales, a expensas de la nación. Instrucción y labor de fábrica juntas (*Fabrikation*)."<sup>18</sup>

La instrucción que cruzaba la mente de Engels era la hoy llamada formación profesional, que hermana la instrucción teórica y la capacitación laboral especializada.

<sup>18</sup> *Op. cit.*, pág. 18.



El marxismo pretende minar el sistema capitalista, aceptando el mundo de la fábrica y el trabajo, pero dándole un tono liberador en lugar del tono alienante y esclavizador imperante en ellos. Las expresiones usadas tanto por Marx como por Engels, al hablar de las instituciones sociales donde se instruye trabajando, son “escuelas públicas y gratuitas” (Marx) e “institutos nacionales a expensas de la nación” (Engels); Marx hablaba de “instrucción con producción material”; Engels, de “Fabrikation”.

El trabajo instructivo o la instrucción laboral buscaba terminar con el hombre unilateral, esclavo y alienado, con la propiedad privada y con el aprovechamiento del burgués a expensas del proletario. El comunismo posterior aplaude esta genialidad, considerándola una “gran idea fundamental” (Lenin).

Donde se torna más diáfano aún el pensamiento marxista de la unión entre instrucción y trabajo productivo, es en el escrito conjunto de Marx-Engels titulado *Instrucciones a los delegados del Congreso de la Primera Internacional*:

“Por instrucción entendemos tres cosas: primera, instrucción intelectual; segunda, educación física, tal como se enseña en las escuelas de gimnasia y a través de los ejercicios militares; tercera, adiestramiento tecnológico que trasmita los fundamentos científicos generales de todos los procesos de producción y que al mismo tiempo introduzca al niño y al adolescente en la capacidad de manejar los instrumentos elementales de todos los oficios.”

El adiestramiento tecnológico será lo que califique la escuela marxista, que además de ser pública y gratuita, ha de ser tecnológica. Fruto de estos postulados fue la “escuela única del trabajo”. Un punto muy discutido en los intérpretes del pensamiento marxista ha sido el alcance de la “instrucción intelectual”: contenidos, asignaturas e intensidad horaria.

El trabajo instructivo fue recibido como el talismán que, con sólo su contacto, cambiaría la sociedad burguesa, y “elevaría la clase obrera por encima de las clases superiores y clases medias”.<sup>19</sup> La solución no la consideró apta para aquel momento sino válida para el porvenir:

“Del sistema fabril... brota el germen de la educación del porvenir, en que se alternará, para todos los niños, a partir de cierta edad, el trabajo productivo con la enseñanza y la gimnasia... como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados.”<sup>20</sup>

Otra faceta discutida ha sido el alcance y la posible sinonimia entre la expresión “instrucción politécnica” e “instrucción tecnológica”. Ésta parece incidir más sobre la instrucción formativa, de base científica; y la “instrucción politécnica” se reservaría para denotar la preparación del trabajador con el fin de realizar plurales activi-

<sup>19</sup> *Instrucciones a los delegados*.

<sup>20</sup> *El Capital*. Vol. I, pág. 485.

del. Laborales, o de cambiar de ocupación según el imperio y la necesidad de la fábrica.”

La vinculación del trabajo con la instrucción es consecuencia del hecho que la *praxis* tiene en el materialismo dialéctico. La instrucción correspondiera al pensamiento y la práctica a la acción real. El trabajo es factor que “actúa sobre la naturaleza exterior y la transforma transformando también su propia naturaleza desarrollando las facultades que en ellas dormitan”.<sup>22</sup> Suchodolski ha interpretado correctamente la mentalidad marxista, al escribir:

“A los mitos tradicionales sobre el trabajo como condena del hombre expulsado del paraíso por sus pecados y del trabajo de Sisifo como esfuerzo estéril... el mito auténtico del trabajo concebido como la actividad humana gracias a la cual la realidad se vuelve verdaderamente humana y el hombre un hombre real y auténtico.”<sup>23</sup>

La interpretación marxista no se parece en nada, por ejemplo, a lo que hace J. Dewey sobre el juego, como experiencia humana y verdadero trabajo escolar. No es éste el trabajo ensalzado por Marx. El juego puede ser útil para el “reino de la libertad” cuya inclusión en la escuela es altamente discutible. El trabajo marxista escolar es un trabajo *cooperativista y social, no especializado y reunificado*.<sup>24</sup>

### El “reino de la libertad”

La contraposición del “reino de la libertad” al “reino de la necesidad” está implicada en el tema del contenido de la instrucción. Al “reino de la necesidad” corresponden las asignaturas científicas; al “reino de la libertad”, las humanas. Marx no se atreve a barrer todo rastro de la enseñanza humanística, pero es dudoso que las haya admitido en el curriculum escolar. Estos conocimientos son necesarios para redondear la formación del hombre, pero su cultivo es extra-escolar, relegado a las horas del ocio y tiempo libre; en éste reina la libertad, el desinterés... Se está polemizando sobre si el reino de la libertad tiene cabida en la institución escolar o no; dos opiniones encontradas son las de Gutiérrez Zuloaga,<sup>25</sup> que niega la posibilidad de inclusión, y de Ortega, que la admite.<sup>26</sup>

Los contenidos de la instrucción escolar son para algunos los indicados por Marx en las *Instrucciones a los delegados*: educación física, adiestramiento politécnico y enseñanza intelectual científica. Las ciencias, en la mente marxista, podemos clasificarlas en ciencias *matemático-naturales* y *ciencias humanas*. Parece cierto que Marx excluyó

<sup>22</sup> Gutiérrez Zuloaga, I. *La escuela como “reino de la necesidad” en el materialismo marxista*, en “R. E. P.”, 25 (1967), págs. 229-235.

<sup>23</sup> *El Capital*. Vol. I, pág. 187.

<sup>24</sup> *Tratado de pedagogía*, Península, Barcelona, 1971, pág. 136.

<sup>25</sup> Ortega. A. c., págs. 315-318.

<sup>26</sup> A. c., págs. 235-239.

<sup>27</sup> A. c., págs. 332-337.

del curriculum escolar las ciencias humanas, que debieran aprenderse como actividad intelectual extraescolar. Las ciencias humanas no son parte de la instrucción intelectual, porque el proletariado no está preparado, por una parte, para recibirlas y, por otra, no pueden ser enseñadas con asepsia, de igual manera por un librepensador, por un católico o por un ateo. Las *ciencias naturales* y la *gramática* son la plataforma instructiva de la escuela marxista. La filosofía y las ciencias se disociaron por los años en que Marx fijaba sus tesis y sus postulados; y como la filosofía no es gramática ni ciencias naturales, la filosofía está excluida también del "reino de la necesidad".

### La política educativa

El problema de la política educativa roza con las supraestructuras estatal y confesional, porque una de estas dos realidades capitalistas es la que ha de configurar los cauces ortodoxos de la organización escolar, los derechos y deberes en materia educativa, etc. Marx defiende teóricamente que, tan pronto el periodo de transición dé paso a la utopía comunista, ni el Estado ni la Iglesia han de ejercer injerencia alguna en la vida escolar. Pero la realidad es que mientras esto suceda, la familia se ve avasallada por el Estado totalitario y éste controla, inspecciona y planifica la vida escolar no con menos énfasis que lo hace Estados Unidos, nación señalada y recriminada por Engels y Marx. Puesto que superada la dictadura temporal del proletariado, la Iglesia y el Estado desaparecerán, ni una ni otro pueden influir en la enseñanza. Las *vexatae quaestiones* (cuestiones discutidas) sobre los derechos y deberes de los poderes públicos, de la Iglesia y de la familia en materia de enseñanza, que en el mundo occidental tanta polémica han suscitado, son preteridas en la teoría comunista, con esta simple actitud: durante la dictadura del proletariado nadie tiene derecho a enseñar sino el Estado; pasado este periodo circunstancial, ni el Estado ni la Iglesia existirán y menos aún podrán intervenir.

Las expresiones "*escuelas públicas y gratuitas*" simbolizan toda la política real y presente del comunismo, política heredada de Engels y Marx. No más enseñanza que la estatal.

### La sombra de Marx en la teoría educativa comunista

**Los ideales educativos anteriores a la revolución (1900-1917).** La teoría educativa marxista dominó toda la segunda mitad del siglo XIX, siendo sustituida por la escuela marxista-leninista, que verificó la pedagogía comunista en la primera década del siglo XX. Lo que privó en la Rusia prerrevolucionaria fue la llamada "educación libre" y la "pedagogía experimental". Ambas hicieron bandera común contra la educación de la época zarista. La primera, la *educación li-*

bre renovó las ideas rromanas acerca del desarrollo espontáneo del individuo y del libre ejercicio de sus capacidades. Era una teoría en contradicción con la marxista, porque Rousseau representó la pedagogía individualista del siglo XVIII; solo concordaban en la importancia del trabajo. "La educación libre" hizo sus adeptos entre los intelectuales de Moscú, donde iba minando poco a poco el principio de autoridad en el aula, como lo hiciera el pedagogo francés en quien se inspiró. Es más discutible que León Tolstói simpatizara con este movimiento, por más que en ningún momento sea seguidor de las doctrinas de Engels y Marx.

La *pedagogía experimental* tuvo su centro en Petersburgo y era la gran inquietud europea occidental proveniente del auge de la psicología experimental. Su principal representante en Rusia fue G. I. Tolstói.

**La revolución educativa (1917-1929).** En el *II Programa del Partido Comunista Ruso* publicado en marzo de 1919, se dedicaba especial atención a la educación, sobre la que se fijaban una serie de principios:

"El partido comunista ruso, en lo que se refiere a la educación, considera su cometido llevar a término la obra comenzada después de la revolución de octubre de 1917, la cual consiste en transformar la escuela, de un instrumento que era de dominación burguesa, en un instrumento para conseguir la regeneración comunista de la sociedad."

El reino de la necesidad-instrucción unido al trabajo fabril se implantó con mayor intensidad aun cuando se hiciera en la época anterior. Sobre el particular, he aquí una determinación del citado *II Programa*:

"Plena realización de los principios de una escuela industrial uniforme con coeducación para niños de ambos sexos, libre de la influencia religiosa; una escuela donde la instrucción esté íntimamente conectada con el trabajo social y útil y que prepare miembros perfectos de una sociedad comunista."

La figura política e ideológica fue V. Lenin (1870-1924), que supo hacer al pueblo ruso de las huellas de la Primera Guerra Mundial de reiteradas pugnas nacionales, para someter a algunos generales zaristas. Lenin, ante las dos vertientes que a él se presentaban, optó por centrar la marxización en Rusia y no en el mundo entero, de la que era partidario el gran Trotsky. El confusionismo subsiguiente a esta polémica impidió que las ideas utópicas de Marx y Engels fueran viables, acabándose por implantar la "dictadura del proletariado".

En educación acapararon toda actividad estatal el ministro de la Educación Lunatcharski, que desempeñó el cargo desde 1917 a 1929; y la esposa de Lenin, Krupskaja. Entre ambos idearon un tipo de escuela soviética, mezcla de la "educación libre" y de la pedagogía

experimental. En 1918 se publicó el *Estatuto de la escuela técnica unitaria de la U.R.S.S.*, que creó la *Escuela de trabajo*. En 1923 se adueñó de la educación rusa el *Método Kompleksivni*, que concibe la escuela en el marco del trinomio: naturaleza, sociedad y trabajo. En este periodo el ideal escuela-trabajo era indiscutible, pero resultó problemático el modo de conjugar estas dos realidades, inclinándose unos a unir la escuela a la fábrica, siendo partidarios otros de añadir el trabajo a la escuela.

Los hechos más destacados en el campo pedagógico fueron: la implantación de la coeducación en 1918; la erradicación del sentimiento religioso en la enseñanza; la masificación y la autonomía universitaria; la supresión de los títulos académicos, lo que trajo como consecuencia el advenimiento de profesores universitarios sin estudios superiores; la eliminación de las facultades de historia, filosofía y derecho, como incompatibles con la concepción marxista de la enseñanza; la creación de las facultades obreras, para preparar el ingreso en la Universidad a los obreros carentes de la cultura necesaria...

**El stalinismo (1929-1953).** Desde 1929 Stalin se convirtió en dictador único en la U.R.S.S., tras haberse desembarazado de Trotsky en ese mismo año. El Ministerio de Educación fue puesto en manos militares y se elaboró un Plan quinquenal cultural, en el que se fijaban el número y tipo de mano obrera especializada que iba a necesitar el país. Se militarizó la universidad; se crearon muchos institutos técnicos superiores; se amparó el trabajo en la escuela; se politizó la estructura educativa; y se puso en vigor, en 1934, la enseñanza media única. Se superó cierta anarquía existente en la etapa anterior, con la vuelta a la disciplina rígida, al maestro como autoridad suprema escolar...

Durante el periodo staliniano el pedagogo comunista más representativo fue Antón S. Makarenko, autor del célebre *Poema pedagógico*. Fundó la colonia de trabajo Gorki para jóvenes delincuentes y vagabundos, de la que hizo extrapolaciones aplicables a las escuelas de niños jóvenes normales. El fin de la educación es integrar a los educandos en la sociedad comunista; es menester cercenar los caprichos individuales del educando en pro del grupo escolar o "colectivo"; la autoridad escolar se hará sentir, si así lo aconsejan las circunstancias, para conseguir cohesionar el "colectivo", porque el bien de la totalidad priva sobre el de los individuos; la escuela ha de apoyarse en el trabajo y ha de preparar para la producción tecnológica. Makarenko no fue sólo la figura prócer de la pedagogía teórica, sino que gozó de la confianza oficial, como recompensa del aislamiento a que había sido condenado en tiempo de Lunatcharski.<sup>27</sup> En pocas palabras, Makarenko sintió siempre orgullo de su afiliación a las doctrinas de Marx, y así persiguió transformar al educando en el hombre nuevo y omnilateral, adornado de combatividad, laboriosidad...

<sup>27</sup> El lector interesado puede ampliar detalles en Fullat, *op. cit.*, págs. 81-140.

Jruchov (1953-1964). El stalinismo, como fusión del marxismo-leninismo, no murió al desaparecer Stalin, sino en 1956, fecha en la que se celebró el XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética, en el cual Jruchov calificó de criminal y enemigo del programa comunista al propio Stalin. Entonces comenzó la desestalinización. En la Ley Escolar de 1958 se insistió en la instrucción-trabajo como eje de la escuela, haciendo un viraje hacia la vinculación entre escuela y vida; se respetaban las diferentes lenguas de la Unión; la escuela había de insistir en la creación del hombre nuevo.

En 1961 se publicó un *Proyecto de reforma del P. C. U. S.* y en él se planteaba en que el partido debía cooperar a la educación del hombre nuevo de cuatro maneras: fomentando la educación de la conciencia comunista, amparando la instrucción pública, apoyando el desarrollo científico y escrutando la actividad cultural, la técnica y artística. De estos cuatro puntos, el que más esfuerzo concentró fue el de la formación de la conciencia comunista. El XXI Congreso del Partido Comunista, celebrado en octubre de 1961, revisó la estructura y los principios pedagógicos, de la mano de Jruchov, que incluía entre los cuatro puntos básicos de la orden del día "la educación comunista de los trabajadores".

**Después de la caída de Jruchov (1964).** En la revisión crítica de la obra de Jruchov se consideraron exageradas y poco oportunas gran parte de las medidas tomadas por él en materia de educación. Por otro lado, la política educativa inició rumbo de mayor realismo, lo que hizo se tomasen decisiones importantes, tales como la creación de un Ministerio de Educación para toda la U.R.S.S.

Estas palabras de Breshnev son elocuentes:

"Una inmensa función en la actividad estatal, económica y cultural, y en la formación del hombre nuevo corresponde a la escuela y a los institutos superiores y medios especializados... Los intereses de la edificación comunista requieren el ulterior mejoramiento de la actividad de las escuelas, el reforzamiento de su base material y el perfeccionamiento del proceso didáctico. La escuela soviética debe desarrollarse como instrumento de instrucción general, de educación al trabajo y de formación politécnica."<sup>28</sup>

Esta cita es suficiente para atestiguar que pocas modalidades se han producido en los fines de la educación comunista, desde que Marx y Engels los fijaron. En esta época postrera la enseñanza es estatal, sin dejar resquicio alguno a la iniciativa privada. La política educativa es centralista, porque las directrices educativas para todo el país emanaban del Comité Central del Partido Comunista; la escuela continúa siendo laica y, en el fondo, antirreligiosa; el trabajo en la escuela politécnica sigue siendo el eje vertebral del sistema; la gratuidad de la enseñanza fundamental se extiende a diez cursos...

<sup>28</sup> Citado por García Garrido, J. L. *Op. cit.*, pág. 177.



## 3

## El análisis filosófico y la educación

Entre las filosofías que han desencadenado inquietudes en el campo de la educación ha de contarse el análisis lógico, de manera especial en los países anglosajones, donde, con ocasión de la diáspora de un núcleo de filósofos de lengua alemana en los años de la Segunda Guerra Mundial, este sistema filosófico se ha constituido en una de las corrientes con mayor crédito. Fuera de estos países el análisis filosófico ha pasado más desapercibido, tal vez por la falta de receptividad, en Europa Central, de las consecuencias del empirismo inglés medieval y moderno.

Los variados matices del sistema, amén de otras circunstancias, han determinado que sean múltiples las fórmulas o expresiones usadas para designarle; se le dice "movimiento analítico", "positivismo lógico", "neopositivismo lógico", "empirismo lógico", "movimiento de unidad de la ciencia", "atomismo lógico", "análisis lingüístico", "análisis informal", "análisis formal", "humanismo científico", "filosofía analítica"... Nosotros elegimos la de *análisis filosófico o lógico*.

### Sinopsis del análisis lógico

**Doctrina común.** Donde existe pluralidad de modalidades y escuelas resulta casi imposible hacer una sistematización común; tal es el caso del existencialismo y similar también el caso del análisis lógico. Sin embargo, lo intentamos, porque a los lectores puede distraerles y hasta resultarles enojosa la atomización de ideas y la justificada precisión de conceptos, y les es más provechoso ver el conjunto, para no perderse, aunque parezca contradictorio, en el bosque sin ver los árboles. El análisis filosófico se alimentó, al menos en sus inicios, de la nueva lógica de los *Principia Mathematica* (Bertrand Russell y A. Whitehead) y de la *filosofía del sentido común* de G. E. More sin

depreciar las aportaciones del Círculo de Viena, de la tercera década del siglo XX. Los objetivos y las características que L. Wittgenstein centra al análisis filosófico son:

"El objeto de la filosofía es la clarificación lógica de los pensamientos; la filosofía no es una teoría, sino una actividad; una obra filosófica consiste esencialmente en elucidaciones; el resultado de la filosofía no es una cierta cantidad de proposiciones filosóficas, sino hacer que las proposiciones sean claras; la filosofía debiera hacer claro, y delimitar nítidamente los pensamientos que, de otra manera, son opacos y confusos."<sup>1</sup>

El análisis filosófico partió de un intento de aplicar al campo filosófico la metodología científica; en este sentido, es más una actitud que una filosofía. Y si hubiésemos de encasillarle de alguna manera, opinamos que es más una *epistemología* que cualquiera otra cosa. Pero una epistemología *formal*, es decir, se interesa más por el significado y la verificación o verificabilidad de una proposición, que de la verdad que contiene; de ahí sus relaciones con la semántica. Es natural, pues, que el análisis filosófico haya terminado en un análisis del lenguaje. Las proposiciones con significado o capaces de ser verificadas han de ser verdaderas por definición o poder ser determinada su verdad o falsedad mediante la experiencia sensible. Todas las proposiciones restantes no tienen carácter científico, porque no se pueden verificar; son *proposiciones metafísicas*, es decir, *sin sentido*, no son ni verdaderas ni falsas.

La ciencia puede producir conocimientos nuevos; la filosofía organiza lingüísticamente. No extraña ahora esta cita de B. Russell:

"Gradualmente se fue viendo con claridad que una parte de la filosofía puede reducirse a algo que bien podría llamarse "sintaxis", aunque esta palabra debería usarse en un sentido algo más amplio que el acostumbrado hasta el presente. Algunos... han expuesto la teoría de que todos los problemas filosóficos son realmente sintácticos y que cuando se evitan los errores sintácticos los problemas se resuelven o demuestran ser insolubles. Pienso que esta pretensión es demasiado ambiciosa, pero no hay duda de que la utilidad de la sintaxis filosófica es muy grande en relación con los problemas filosóficos tradicionales."<sup>2</sup>

Una de las funciones primordiales del análisis filosófico es la *clarificación*; en esto coinciden el análisis informal y el empirismo lógico; aquel, usa el análisis lingüístico, éste, el lógico. Más que averiguar discrepancias entre las diferentes modalidades de la filosofía analítica, es conveniente contraponerlas a la filosofía más tradicional, con

<sup>1</sup> *Tractatus Logicus-Philosophicus*, Humanities Press, Nueva York, 1955, pág. 77.

<sup>2</sup> "The Philosophy of logical Atomism", en *History of Western Philosophy*, Allen and Unwin, Londres, 1946, pág. 859.

lo cual se habrá conseguido hallar la novedad y originalidad del sistema. Estos son los puntos principales:

— Los filósofos analíticos están de acuerdo en que las verdades sobre la experiencia humana y el universo no pueden ser descubiertas por medios filosóficos; es la ciencia, y no la filosofía, quien las inventa.

— Dudan algunos filósofos analíticos acerca de la idea de la unidad lógica de la verdad, de la bondad y de la belleza. Las cuestiones empíricas y las de valor son radicalmente diferentes y exigen diversos medios de verificación. Hay filósofos analíticos que dudan que las cuestiones axiológicas tengan significación fuera de la preferencia personal.

— El lenguaje no puede darnos una imagen auténtica de la realidad; las palabras tienen únicamente el significado que les atribuyamos.

— Los filósofos analíticos estiman que su filosofía no está integrada por temas metafísicos, éticos o epistemológicos. Los conceptos, métodos y presupuestos son pertenencia de diversas ciencias.

— Filosofar es analizar el lenguaje, ya que la filosofía es una clarificación lingüística.<sup>3</sup>

**Escuelas analíticas: análisis formal o empirismo lógico.** El análisis formal se caracteriza por la aplicación de la actitud científica a cuestiones filosóficas; el ropaje científico se extiende a la metodología usada, a la nomenclatura, a la actitud y a la formulación matemática de sus conceptos. El análisis formal junta el análisis lógico, el análisis lingüístico y la invención de signos propios de la lógica simbólica o matemática. Los problemas filosóficos son confusiones lingüísticas, en la mayor parte de los casos. Dentro del análisis formal podemos hablar de corrientes o escuelas; éstas son las principales:

El *atomismo lógico*, representado por la primera etapa de Bertrand Russell y de L. Wittgenstein y localizado en la Universidad de Cambridge y de Viena.

“El método del análisis lógico condujo a Wittgenstein y a Russell a la teoría del *atomismo lógico*, la cual establece que: 1. los ámbitos de la lógica y de la realidad fáctica son estructuralmente equivalentes, y 2. la función de un lenguaje lógico ideal es “reflejar” o “representar” el mundo real... Así, el lenguaje ideal de las proposiciones atómicas tiene la misma estructura que la realidad por él representada.”<sup>4</sup>

Las proposiciones pueden ser “atómicas” o “moleculares”; éstas están compuestas por proposiciones atómicas lógicamente relacionadas. Los elementos de la realidad y los de la proposición lógica se corresponden en las proposiciones verdaderas. Las proposiciones uni-

<sup>3</sup> Newsome, G. L., Jr. “Analytic Philosophy and Theory of Education”, en Park. *Selected Readings in the Philosophy of Education*. McMillan, Londres, 1963, págs. 342-343.

<sup>4</sup> Kneller, G. *La lógica del lenguaje en la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, 1969, págs. 125-126.

versales son excluidas de la ciencia, pues no son verdaderas más que las proposiciones empíricas. El lenguaje es comunicación de conocimientos empíricos.

El *positivismo lógico* se distingue por ser una teoría del significado que puede ser de dos clases: cognoscitivo y no cognoscitivo. El significado cognoscitivo informa; el no cognoscitivo expresa emociones. El principio de significación consiste en que toda afirmación es lógicamente significativa, si puede ser verificada de manera empírica.<sup>5</sup>

Las tesis de la metafísica tradicional no tienen significado cognoscitivo, pues no pueden ser verificadas analítica o empíricamente. La filosofía es un análisis de las “propiedades formales de afirmaciones lógicas, matemáticas y científicas”; la filosofía es una “lógica de la ciencia”.

El empirismo lógico tiene importancia para nosotros, porque es el que mayores aportaciones ha hecho al saber educativo, sobre todo en la metodología de la investigación pedagógica. La filosofía no crea conocimientos nuevos, sino únicamente critica y evalúa los principios del conocimiento. El empirismo lógico se ha movido en los límites de la semántica y de la semiótica o teoría general de los signos. La filosofía es un análisis semiótico; la filosofía es una filosofía de la ciencia. El principio de verificación fue sustituido por el de confirmación, que es menos exigente y considera significativos todos los enunciados, cuyas consecuencias pueden ser verificadas.<sup>6</sup>

**Escuelas analíticas: análisis informal o análisis del lenguaje.** El análisis informal abandona la actitud científica, matemática y lógica del análisis formal; no especula con el lenguaje técnico y científico para purificarlo. Los problemas filosóficos pueden ser planteados y resueltos con el lenguaje común. El lenguaje común puede ser correcto y tan expresivo como el lenguaje del análisis formal.

“Mientras que la filosofía formal se concentra en la lógica formal y en la filosofía de la ciencia, el análisis informal es más incluyente y considera con seriedad materias tales como la ética, la estética y la jurisprudencia. Así como el formalismo tiende a ser sistemático y a producir tesis que pueden ordenarse, el análisis informal es casual y asistemático, y no ha producido cuerpos de principios interrelacionados.”<sup>7</sup>

El análisis informal es más respetuoso con la filosofía clásica, aunque su manera de enfocar la problemática filosófica sea radical y nueva. Los problemas filosóficos surgen al reflexionar sobre los conceptos manejados por nosotros. La filosofía examina los usos corrientes de las expresiones propias de los problemas filosóficos y juzga del acierto o desacierto en el uso de tales expresiones. *La filosofía no es*

<sup>5</sup> Ayer, A. J. *Lenguaje, Truth and Logic*, Gollancz. Londres, 1948, pág. 35.

<sup>6</sup> Kneller, *op. cit.*, págs. 113-147.

<sup>7</sup> Kneller, *op. cit.*, pág. 171.

un análisis de los hechos, sino del lenguaje. La mejor manera de solucionar los problemas filosóficos es llegar al conocimiento del uso corriente que tienen las palabras.<sup>8</sup>

Scheffler distingue cuatro tipos de análisis informal: el estructural, el racional, el contextual y el semántico. En lugar de detenernos a definir cada uno de ellos, haremos mención de dos filósofos ingleses célebres en el mundo del análisis informal.

La *Escuela de Cambridge* o Escuela Analítica de Cambridge ha tenido dos destacados representantes. G. E. Moore (1873-1958) volvió su nueva metodología contra la metafísica idealista; el rigor mental era mayor que el de los analistas formales, cuando imitaban los métodos de las ciencias naturales o de la lógica formal; la metafísica fue sustituida por el sentido común; la percepción inmediata y no el razonamiento nos permiten conocer cosas que no podemos probar. L. Wittgenstein (1885-1951), cuyo giro filosófico después de la publicación de su célebre *Tractatus* nos es conocido por las notas de clase recogidas por sus alumnos y transmitidas personalmente, cuando profesó en Cambridge. La función de la filosofía es hacer comprender el lenguaje.

### Teoría educativa analítica: doctrina general

Para algunos la filosofía analítica es una de las cuatro opciones metodológicas de una filosofía de la educación; las otras tres son la opción normativa, tipo de J. Dewey, la opción especulativa, tipo A. Whitehead, y la opción existencialista.<sup>9</sup>

Para otros, incluso analistas, es una teoría de segundo orden sobre educación.<sup>10</sup>

La educación puede ser una práctica o una disciplina científica. La teoría de la educación es una disciplina científica, y en este caso, su contenido está constituido por los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, es una materia de conocimiento. La disciplina educativa es, por tanto, verbal y lingüística. Lo que llamamos teoría educativa prefieren otros denominarlo "conocimiento pedagógico".<sup>11</sup> La teoría educativa tiene ribetes filosóficos, porque está formada por proposiciones significativas acerca de la educación.

El acervo primero del análisis filosófico al campo de la teoría educativa ha sido la axiomatización de las ciencias de la educación. La teoría educativa se ha reducido, en otras ocasiones, a un simple análisis de los términos clave usados en la ciencia de la educación y no en la práctica educativa, tal y como ha pretendido H. Schofield, de la Universidad de Liverpool, escogiendo tres trílogos de términos, alrededor de las cuales gira todo el saber pedagógico: educación-

en enseñanza centrado en el niño; cultura curriculum-educación liberal; juicios de valor valores conceptos morales. Cada una de estas trílogos está unida por un leitmotiv común; la primera tríloga por el concepto de "fin", la segunda, por el de "condicionamiento"; la tercera, por el de "libertad y autoridad".<sup>12</sup> El análisis de los términos-clave tiene por fin hallar el significado auténtico o devolvérselo, si lo hubiese perdido por desgaste.

Una duda asalta a ciertos corifeos del análisis filosófico, a la hora de aplicar su método a la teoría educativa. ¿Será aplicable el análisis del lenguaje a las ciencias humanas, puesto que ha sido arrancado de las ciencias naturales y de los saberes experimentales? Los éxitos marcados de la filosofía analítica, en su corta historia, han sido en el campo de la ciencia y de las matemáticas; y ha resultado paradójico que los saberes científicos hayan conquistado su puesto de honor en el concurso de la filosofía analítica, e incluso en contradicción con ella. La teoría educativa no puede aún postular una categoría gnoseológica autónoma, situándose más cerca del saber filosófico que del científico, más próxima a las ciencias humanas o sociales que a las naturales o experimentales. ¿Cómo, pues, aplicar, sin haber solucionado esta cuestión previa epistemológica, la actitud y la metodología experimental de un saber que, en su vertiente teorética, no parece ser de la índole de las ciencias físicas y matemáticas? Newsome recoge estos mismos interrogantes en palabras que posibilitan el diálogo con los filósofos analistas:

"Puede pensarse que la lógica informal y el lenguaje común tengan mucho que prestar a la teoría educativa; o, por el contrario, puede pensarse que el lenguaje de la educación no es un lenguaje común y que la lógica del razonamiento educacional es una lógica más práctica que informal. Habría que concluir que es necesaria una filosofía analítica de las ciencias sociales y de las disciplinas prácticas. De aquí el que veamos oportuno el modificar los métodos lógicos y lingüísticos del análisis, hasta ser aplicables a los problemas lógicos y lingüísticos peculiares de las ciencias sociales y de las disciplinas prácticas."<sup>13</sup>

El principal servicio que la filosofía analítica presta a la teoría educativa es la clarificación y el análisis del lenguaje, la oferta de modelos de teoría, el establecimiento de criterios de significación y verificación, y los medios para desenredar los problemas lógicos y lingüísticos del conocimiento pedagógico que, a su vez, presenta serias dificultades al análisis filosófico, principalmente en las teorías y postulados sobre enseñanza, aprendizaje y curriculum, debido a que el conocimiento pedagógico está regulado por escasas leyes generales, o es que existe alguna.

El análisis filosófico ayuda a los educadores, cuando, en medio de la falta de seguridad en las teorías u opiniones pedagógicas, han de ele-

<sup>8</sup> Kneller, *op. cit.*, pág. 171-195.

<sup>9</sup> Buford, *Toward a Philosophy of Education*, Holt, Rinehart and Winston. Nueva York, 1969, págs. 157-169.

<sup>10</sup> Newsome, G. L. (Jr.). *Op. cit.*, págs. 345-346.

<sup>11</sup> P. Komisar, citado por Newsome, *op. cit.*, pág. 345.

<sup>12</sup> Schofield, H. *The Philosophy of Education*, George Allen and Unwin. Londres, 1972.

<sup>13</sup> *Op. cit.*, pág. 350.

gir operativamente alguna, por no poder demorar su acción, en tanto no se aclaren los puntos oscuros de las doctrinas. El análisis filosófico puede colaborar en la clarificación de las inferencias probables y de las consecuencias previsibles por el mero hecho de preferir una solución a otra. El análisis filosófico podrá auxiliar al educador, cuando no se trate de cuestiones prácticas y normativas, las cuales exceden en cantidad a las estrictamente lógicas y lingüísticas; y siempre podrá restar emocionalidad y prejuicios a los juicios de valor que hayan de formularse. En definitiva, el análisis filosófico puede aplicarse únicamente, si puede verificarse empíricamente la comprobación. Son difíciles de ser sometidas a análisis las preferencias axiológicas; pero sí las intelectuales. Las preferencias intelectuales son discutibles en términos experimentales, de evidencias y de consecuencias probables.

En el terreno ético, la diferencia primera que ha de tenerse en cuenta, es si se trata de una teoría ética con base metafísica o de una teoría ética sin esa base, como es la teoría ética analítica. Las éticas metafísicas tratan de la elección y deliberación; las éticas analíticas, del análisis del lenguaje moralizador. El análisis filosófico es valioso en teoría educativa, de índole ética, pero con base en una ética no metafísica; su aportación es menor en las éticas de base metafísica.

Cada sistema filosófico ha enriquecido la teoría educativa con una dimensión nueva, aun cuando cuantitativamente no sean muchas las ideas aportadas. En efecto, cada sistema filosófico ha añadido algo al depósito común de los saberes pedagógicos, cuando se ha aplicado a la disciplina educativa. El análisis filosófico critica con acierto la pomposidad y el misticismo romántico en abundantes verbalizaciones pedagógicas, en las que se ha vertido ilusión y emocionalidad, pero no conclusiones conseguidas con rigor científico. Nada puede ser oro pel en ciencias de la educación, que han de retener únicamente los conocimientos técnicos, científicos, teóricos y filosóficos que, de acuerdo con la categoría del saber respectivo, hayan sido comprobados y verificados metodológicamente. La pedagogía es ciencia y ha de ponerse a la altura de las demás disciplinas científicas, si no se quiere correr el riesgo de dar cabida en su seno a proposiciones que más significan deseos que verdades. El análisis filosófico puede contribuir a que la etapa precientífica de las ciencias de la educación no sólo haya sido eliminada de los manuales de historia, sino que, en verdad, sea eliminada en libros y manuales que pasan por ciencia pedagógica.

El análisis lógico pondrá en guardia a los investigadores para que no proyecten insatisfacciones y contenidos de su inconsciente en escritos aparentemente vestidos con el ropaje científico. Lo sentimental, como doctrina, no puede engrosar las páginas de escritores científicos. Especial importancia tiene esta perspectiva, cuando de lo que se trata es de fijar los fines y metas de la educación, cuestión tratada con esmero por los integrantes de las diferentes "familias" de analistas. Los fines y metas han de ser formulados científicamente y comprobados rigurosamente; jamás han de ser prejuicios aceptados o idealizaciones casi míticas.

Es posible que no sea expresivo el material conquistado por el análisis filosófico sobre educación integral; su preocupación se ha orientado hacia la enseñanza y el aprendizaje y es en este campo donde el análisis filosófico ha superado viejos planteamientos. La teoría educativa del lenguaje, que corre paralela con el interés demostrado por la filosofía contemporánea sobre este tema, es deudora de no pocos novedosos enfoques por los simpatizantes con la verificación del significado. Posiblemente ninguna otra teoría educativa haya creado ciencia nueva, en mayor proporción que el análisis lógico, en un capítulo reciente de los manuales de teoría educativa: lenguaje y educación. Es igualmente verdadero que su falta de metafísica ha hecho incurrir a muchos en un intelectualismo metodológico y verbalismo huecos; es el peligro que ha de evitarse, si se quiere elogiar el buen hacer de los grupos de analistas en materia educativa, y sin razón a quienes acusan al análisis filosófico de haber desenterrado el acento exagerado puesto en la razón y la inteligencia, convirtiendo al hombre en un ordenador con buen funcionamiento, pero incapaz de exceder los datos que se le han administrado.

Newsome alerta a los analistas lógicos, para que no incurran en uno de estos tres errores:

"1. Construir una filosofía analítica de la educación modelada según sistemas e ideologías tradicionales; 2. limitarse a deducir de la filosofía analítica implicaciones educativas; 3. quedar fascinado con el lenguaje, la lógica y la filosofía de la ciencia, de manera que la relación del análisis y la educación fuese superficial."<sup>14</sup>

Por fin, el análisis filosófico ha hecho progresar la aplicación de la programación tecnológica, con máquinas y libros programados, y de los ordenadores al proceso educativo. Es la teoría más próxima a la nomenclatura y al talante de estas dos novedades de la didáctica contemporánea.

### Análisis formal y educación

Según el análisis formal corresponde a la filosofía evaluar la lógica de los conceptos y los razonamientos mediante la clarificación del lenguaje en el que están vertidos. Esclarecer el lenguaje en que se expresan los conceptos o los razonamientos implica percibir la convergencia y divergencia de la forma lógica y la gramatical. En consecuencia, la tarea del análisis formal en materia educativa consiste en aclarar el pensamiento educativo a través del lenguaje en que se ha expresado. El lenguaje objeto de estudio no son las formas verbales con las que el docente se explica delante de sus alumnos, al enseñarles; sino la terminología técnica usada por los científicos de la educación en sus investigaciones y escritos, es decir, la usada en la asig-

<sup>14</sup> A. cit., pág. 344.



natura o disciplina de la educación. Es ésta la principal distinción entre el análisis formal e informal; los formalistas no quieren saber nada del lenguaje común y vulgar manejado en ciencias de la educación. Su preocupación se circunscribe al lenguaje científico. Se comprende, pues, que la mejor contribución del análisis formal haya sido en la investigación realizada por educadores. No se interesa el análisis formal por la pedagogía normativa o prescriptiva, sino por la investigación educacional o ciencia de la educación. Justamente es el análisis formal el que ha desbaratado la ambigüedad y confusión en las expresiones científicas pedagógicas, con su rigor lógico y sintáctico. Expresiones como "responder a las necesidades del joven", "asegurar un curriculum equilibrado", "desarrollo armónico e integral de la personalidad" son vacías y vitandas, porque a lo único que pueden llevar es a confusiones y malos entendidos.

Dentro de los matices ya distinguidos acerca del análisis formal, ha sido el empirismo lógico quien más ha analizado los métodos de la investigación educacional. Creen los analistas formales que la investigación pedagógica ha hecho excesivas generalizaciones, pero que ha sido incapaz de elaborar aún una verdadera teoría educativa. La inculcación no puede ser más grave, pues supone restar la categoría de saber teórico a múltiples escritos de clásicos de la educación, que hasta el presente se han considerado teóricos de la educación. Fuera ya de la deformación mental que pueda suponer el militar en el análisis formal, los investigadores españoles se han planteado, sin marcos analistas, la misma cuestión. Aludo a los dos seminarios, de carácter nacional que ha organizado el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona en 1974 y 1975.

El análisis formal ha fijado también la atención en lo que pudiéramos llamar *epistemología educativa* o estudio de la estructura del conocimiento pedagógico. Tropieza el análisis formal con el estado primitivo en que se encuentra la investigación pedagógica, aunque sólo sea por la breve historia a su haber, si se la compara con la evolución de las ciencias naturales. Este primitivismo en la investigación educativa dificulta la aplicación del análisis lógico y sintáctico a las ciencias de la educación; podría hacerse, en todo caso, en disciplinas aisladas, tales como la psicología o sociología de la educación, en lugar de plantearse la sistematización global de las ciencias de la educación.

Hay empiristas lógicos que patrocinan la implantación del lenguaje de la física en todas las ciencias, incluso en las ciencias humanas o de la conducta. Este planteamiento desborda el alcance del análisis formal, porque se trata de saber si las ciencias humanas son asimilables, de alguna manera, a las ciencias de la naturaleza. Los empiristas lógicos optan entonces por intentar la sistematización lingüística de las teorías educativas que hayan aparecido en la historia.

Piensen los empiristas lógicos que los investigadores en ciencias de la educación han carecido del conocimiento metodológico de cómo se elabora una teoría; desprovistos de esa arma, se han limitado a

hacer taxonomías y esquemas clasificatorios. Es imposible llegar a una teoría, a base de taxonomías.

Los metodólogos de la investigación educativa reconocen la acusación lanzada por el empirismo lógico, en el sentido de que las variables del proceso educativo son muchas y complejas, mientras que las investigaciones en educación únicamente han estudiado variables simples.

No es raro que el empirismo lógico presente un modelo de teoría, que considera apto para ser aplicado al campo educativo; es el modelo de Herbert Feigl, que él mismo enuncia así:

"Un conjunto de supuestos, del cual pueden deducirse mediante procedimiento puramente lógico-matemático, un conjunto más amplio de leyes empíricas. De esta manera, la teoría proporciona una explicación de las leyes empíricas y unifica las áreas relativamente heterogéneas de la materia del estudio caracterizadas por aquélla."<sup>15</sup>

Defienden otros que la teoría educativa sólo puede ser fruto de un modelo estadístico; el empirista lógico que aboga por esta solución es G. L. Newsome (Jr.); profesor norteamericano e investigador en ciencias de la educación. La verificabilidad de las proposiciones engendraría probabilidad, que es lo único que puede engendrar la estadística aplicada a las ciencias humanas. Este tipo de teoría no encarna el tipo ideal de teoría deductiva.

El empeño ambicioso del análisis formal sobre la elaboración de una teoría educativa tropieza con obstáculos por hoy difíciles de ser salvados, en su pretensión de asentar las bases del lenguaje científico pedagógico, sin renunciar a la mejora metodológica, que permita algún día formular auténticas teorías educativas. Los investigadores pueden aprender dos cosas del empirismo lógico, en lo que respecta a la formación de los conceptos: buscar, en primer lugar, definiciones operativas lo más invariables posibles; y, en segundo lugar, no usar el mismo modelo definitorio para todos los conceptos teóricos. Los conceptos teóricos en educación no pertenecen a teorías deductivas o estadísticas y, por consiguiente, su limitación es una de sus más cualificadas características. No es tampoco unánime el pensamiento de los empiristas lógicos acerca de los conceptos teóricos en educación, circunstancia que dificulta más aún el empeño modesto, tras haber renunciado a teorías deductivas o estadísticas. Lo que sí puede hacer el análisis lógico es establecer comparaciones entre los diversos significados de los mismos términos, según sean usados por los partidarios de una u otra teoría, a fin de unificar el lenguaje científico pedagógico. ¿Será realizable este propósito, si tenemos en cuenta la polícroma variedad filosófica que ha dado origen a esta diversidad de significados? ¿Podrá hacerse, con legitimidad, tabla rasa de los presupuestos filosóficos o distorsionarlos en aras de una estandarización altamente problemática?

<sup>15</sup> Citado por Kneller, *op. cit.*, pág. 159.

## Análisis informal y educación

**Sistematización de sus aportaciones.** Las extrapolaciones necesarias en toda sistematización resultan poco ortodoxas en materia de teoría educativa, puesto que es más censurable el trasvase de generalizaciones a generalizaciones, que el de casos particulares supuestos estadísticamente en parámetros de observación a la conclusión general, avalada por otros datos reales registrados. Tropezamos con las mismas dificultades sugeridas ya al intentar sistematizar el pensamiento del análisis filosófico. Sin embargo, siempre y cuando alguna escuela de análisis formal defienda determinado concepto, aceptamos el riesgo y la escasa precisión erudita, en aquello que pueda favorecer una visión global, antes de descender a los pormenores individuales de cada escuela o pensador.

En opinión de Kneller, de los dos movimientos de la filosofía analítica, el análisis informal "ha correspondido mejor a las necesidades de la educación",<sup>16</sup> y esto debido a que el análisis formal renunció a investigar el lenguaje común y el normativo, en los que está vertido la mayor parte de la contribución pedagógica. Y, como prueba práctica, se ha comprobado que los filósofos de la educación simpatizantes con el análisis lógico se han decantado a favor del análisis informal.

La *clarificación* del lenguaje vuelve a estar en primera línea, cuando los analistas informales pretenden ayudar a los educadores. Hay una distinción, si comparamos las dos corrientes del análisis, pues mientras el análisis formal clarifica únicamente el lenguaje técnico y científico, el informal abarca el lenguaje común y el taxonómico, para enseñar a usarlo con propiedad. La ambigüedad del lenguaje educacional se debe a su origen que no es otro que el de varias ciencias auxiliares de la pedagogía, tales como la psicología, la sociología, etc., y además a su aplicación general y falta de precisión.

La pretensión de los analistas informales no es la depuración o supresión del lenguaje educacional, sino conocer la lógica informal de las expresiones.

McMillan distingue tres etapas o fases en el análisis informal del lenguaje educativo: una investigación rigurosa de los significados posibles del concepto por analizar; la definición de uno o más significados del término en cuestión, tal y como se usa en ciencias de la educación; y un examen de las implicaciones de estos significados en las distintas teorías educativas que usen actualmente el término o concepto.<sup>17</sup>

El análisis informal puede también investigar sobre la *relación educativa*. En primer término, facilitando la mejor comunicación entre los mismos educadores, pues "la comunicación defectuosa exacerba las disputas en el campo de la educación y distrae la atención de los problemas genuinos para concentrarla en las diferencias que

tienen su origen en el uso incorrecto o en la confusión de las palabras". No todos los educadores proyectan el mismo significado a las palabras, unas veces por motivos temporales y de idiosincrasia, y otras por las influencias recibidas en las lecturas y en las facultades universitarias. Es suficiente citar el valor numérico atribuido a las calificaciones cuantitativas con las que tradicionalmente se ha evaluado a los alumnos de un grupo. Si los componentes de un departamento universitario o los integrantes de un área en la educación general básica se reúnen con la finalidad de calificar a sus alumnos, se advierte en seguida que el valor real dado por cada uno de ellos a la misma puntuación tiene un alcance distinto, lo que se manifiesta mediante el más sencillo análisis estadístico que nos suministran la media y la desviación típica de las calificaciones otorgadas por cada profesor; para unos "sobresaliente" es un alumno que no ha perdido ninguna evaluación parcial, para otros el que supera la nota media de siete, para otros el que ha obtenido en la mayoría de las asignaturas la calificación de sobresaliente... Imposible, pues, hacer una tarea en equipo, en tanto no haya una purificación de las expresiones educativas usadas por cada profesor.

Los analistas informales que han centrado su interés en la *enseñanza* son los que más aportaciones han realizado sobre la relación entre el maestro y el alumno, ya que dicha relación se efectúa a través del lenguaje, en su mayoría lenguaje hablado, lo que no resta importancia a las investigaciones que, en metodología de la comunicación, se están realizando sobre el lenguaje icónico o de las imágenes, introducido desde siempre en el aula, pero actualmente aumentado gracias a la tecnología audiovisual.<sup>18</sup>

M. Aschner ha reducido a dos defectos los principales cometidos en la relación hablada maestro-alumno; llama al primero *anemia semántica*, cuando la palabra usada por el profesor carece de significado o no lo tiene suficientemente bien claro en el contexto; y al segundo, *ambigüedad contextual*, cuando la palabra puede tener dos o más sentidos, entre los cuales no puede el discípulo decidirse por uno de ellos.<sup>19</sup>

El análisis informal ha facilitado la *programación taxonómica*, en donde el libro de Bloom sigue siendo lugar clásico.<sup>20</sup>

Es ésta una cuestión producida por falta de intelección entre educadores, a la hora de fijar los objetivos educacionales. Sobre fijación de objetivos resultan sugestivas estas palabras:

"La formulación de objetivos responde a un acto de elección consciente del cuerpo docente, quien se basa en la experiencia previa y actúa con ayuda de distintos tipos de información. La selección y or-

<sup>18</sup> Torá, E. (Ed.). *Hacia una metodología de la comunicación*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, 1975.

<sup>19</sup> Black, M.: *El laberinto del lenguaje*, Monte Avila Editores. Caracas, 1969, pp. 195.

<sup>20</sup> Bloom, B. S. *Taxonomía de los objetivos de la educación*, El Ateneo. Buenos Aires, 1971.

<sup>16</sup> A. cit., pág. 209.

<sup>17</sup> Kneller, op. cit., pág. 212.

denación final de los objetivos depende, por otro lado, de la teoría del aprendizaje y la filosofía de la educación aceptadas por los maestros.”<sup>21</sup>

Es imprescindible elegir sólo aquellos objetivos que puedan ser científicamente evaluables. La taxonomía está íntimamente vinculada con el lenguaje; Bloom se basa en el *concepto activo del lenguaje en educación* de M. Aschner.<sup>22</sup>

**Aportaciones de la Escuela de Oxford.** Escogeremos las investigaciones de Gilbert Ryle sobre el concepto de enseñanza. Para Ryle la enseñanza se reduce a lenguaje didáctico, sin embargo es la esencia de la enseñanza. El lenguaje didáctico es impersonal, porque no depende ni del docente, ni del receptor, ni de la ocasión en que fue usado. Incluso no es menester repetir las mismas palabras, basta con repetir las ideas. El lenguaje didáctico puede ser exterior, en el caso de la heteroeducación e interior, en el caso de la autoeducación.

“En otras palabras, aun el haber aprendido que algo es así es más que ser capaz de repetir, meramente, la información original, así como haber digerido un bizcocho es algo más que introducirle en la boca.”<sup>23</sup>

**La escuela de Liverpool.** Dos figuras internacionales son: D. J. O'Connor y H. Schofield. El primero, O'Connor, ha aportado una reflexión madura sobre la *naturaleza de la teoría* y su aplicación a la educación. La educación práctica ha de encontrar una justificación teórica en doctrinas científicas, pero en caso alguno puede postularse una base científica a la educación, como se exige a cuanto se relaciona con las ciencias naturales. La educación es objeto de una ciencia humana, y ésta puede confirmar con la simple observación lo que en ciencias naturales requiere una experimentación. La medicina y la ingeniería, por ejemplo, necesitan basarse en las ciencias naturales; “pero la educación sólo lo requiere en aquellos casos en que su alcance y complejidad han aumentado en tal medida que las leyes de la naturaleza humana, fácilmente discernibles para el observador inteligente, proporcionan una base teórica inadecuada y deben ser complementadas o reemplazadas por las ciencias del hombre”.<sup>24</sup>

O'Connor no es un analista formal, sino informal. Se esfuerza en persuadirnos de que las ciencias naturales difieren hondamente de las ciencias humanas o sociales, y que, por tanto, no pueden aplicarse las exigencias del empirismo lógico a las ciencias de la educación, sin tener presente esa distinción. Las teorías educacionales no son como las teorías científicas naturales:

<sup>21</sup> Bloom, B. S. *Op. cit.*, pág. 2.

<sup>22</sup> Aschner, M. “El lenguaje en la enseñanza”, en Smith, B. O. Ennis, R. *Lenguaje y conceptos en la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, 1971, pág. 126.

<sup>23</sup> Ryle, G. *Enseñanza y entrenamiento*; Peters, R. S. *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires, 1969, pág. 177.

<sup>24</sup> O'Connor, D. J. *Introducción a la Filosofía de la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1971, pág. 142.

“En síntesis, llegamos a la conclusión de que la palabra «teoría» tal como se utiliza en los contextos educacionales, se da por lo general, a simple título de cortesía. Solo se la justifica en aquellos casos en que aplicamos descubrimientos experimentales adecuadamente verificados de psicología o sociología a la práctica de la educación.”<sup>25</sup>

**La escuela de Londres.** El indiscutible representante es R. S. Peters. La educación es entendida como iniciación, como rendimiento, como desarrollo de algún tipo de esquema conceptual relacionado con las habilidades adquiridas, como acopio de información, como comprensión de los principios y “razón de ser” de las cosas... Los criterios para hablar de educación son:

“Hombre educado es aquel cuya forma de vida... se considera deseable; conocimiento y comprensión de principios; su conocimiento y comprensión no deben ser inertes, en el sentido de estar desconectados en su visión del mundo y de sus acciones y reacciones frente a él, y tampoco en el sentido de no implicar preocupación alguna por los estándares internos de las formas de pensamiento y conocimiento, así como por la capacidad de obtenerlos.”<sup>26</sup>

Los procesos estrictamente educativos son: el entrenamiento, la instrucción y el aprendizaje por medio de la experiencia, la enseñanza y el aprendizaje de principios, la trasmisión del pensamiento crítico, la conversación y el “hombre total”.<sup>27</sup>

**Teoría educativa analítica informal en Estados Unidos.** Tanto el análisis filosófico en cuanto sistema de pensamiento, como su aplicación a las ciencias de la educación, halló en Estados Unidos acogida favorable. Excederíamos los límites que nos hemos impuesto, si ofreceramos, aun en la más exigente síntesis, las figuras más destacadas en cada una de las universidades de mayor renombre. Nos vamos a limitar a tres nombres, que representan a tres grandes centros universitarios.

Israel Scheffler es probablemente el teórico norteamericano más significativo en el análisis informal; es profesor en la Harvard University y ha creado en torno a sí un grupo de trabajo. Su influencia se extiende a Europa, en la que mediante cursos universitarios, conferencias, lecturas de sus escritos originales, traducción de sus principales publicaciones, etc., ha cautivado la atención de los seguidores del desenvolvimiento del análisis formal o de las teorías educativas. Se ha dedicado a *estudiar los modelos filosóficos de la enseñanza, las condiciones del conocimiento y las relaciones del lenguaje y la educación*. El rendimiento de la enseñanza es el aprendizaje y, de cara al alumno, el proceso educativo ha de respetar su manera de enjuiciar las cosas. La educación es una actividad intencional, pues está orien-

<sup>25</sup> *Op. cit.*, pág. 160.

<sup>26</sup> Peters, R. S. *El concepto de la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1969, pág. 26.

<sup>27</sup> *Op. cit.*, págs. 34-36.

tada hacia una meta definida.<sup>28</sup> Los modelos de la enseñanza han de construirse con elementos epistemológicos, psicológicos y normativos.

Scheffler estudia las afirmaciones de definición y las afirmaciones que contienen lemas o consignas, en su clásica obra sobre lenguaje y educación. Las definiciones pueden ser de tres clases: *estipulativa*, si "establece que un término dado debe ser entendido en cierta manera específica dentro de un determinado contexto, sin tener en cuenta otros usos previos al término";<sup>29</sup> *descriptiva*, cuando describe el significado aceptado de un término; *programática*, cuando tiene un propósito moral. Los lemas o consignas suscitan emociones, más que transmitir información. La educación es "ayudar a los muchachos y a las chicas a participar de una manera activa en el mundo que los rodea".<sup>30</sup>

B. Q. Smith, de la Universidad de Illinois, y R. H. Ennis, de la Cornell University, forman una unidad, por haber escrito conjuntamente la obra que les ha hecho famosos en la historia de las teorías educativas.<sup>31</sup> Se adentran también en el *concepto de enseñanza*, como tantos otros analistas formales, persuadidos de que la enseñanza es la esencia de la educación. De los tres sentidos que reconocen en el término "enseñanza" les interesa únicamente aquel que significa la forma de hacer saber las cosas a otros; no les interesa la enseñanza como profesión, ni la enseñanza como un cuerpo de doctrina. La enseñanza y el aprendizaje, aunque correlativo, no se implican necesariamente; puede haber enseñanza sin aprendizaje y lo contrario. Sucede que la enseñanza puede quedar privada de conseguir su objetivo (el aprendizaje); pero el aprendizaje, por su misma naturaleza, siempre es fructífero.

Max Black, de la Cornell University, concibe la educación como el medio para "generar en el individuo la capacidad para desempeñarse hábilmente en distintos terrenos".<sup>32</sup> La educación es una "acción calculada" regida por reglas, que representan el intento de especificar formas correctas de llegar a los objetivos preestablecidos. Creemos que Black equipara educación a enseñanza y ésta es una actividad intencional, cuando en la escuela se pretende transmitir conocimientos; es decir, la colaboración de Black es una justificación de la didáctica y un esfuerzo por evitar que la actividad reglada degenerare en actividad rutinaria.

<sup>28</sup> Peters, R. S. *Op. cit.*, pág. 188.

<sup>29</sup> Kneller, *op. cit.*, pág. 216.

<sup>30</sup> Scheffler, I. *Lenguaje y educación*, pág. 32.

<sup>31</sup> *Lenguaje y conceptos de educación*, El Ateneo, Buenos Aires, 1971.

<sup>32</sup> "Reglas y rutinas", en Peters, *op. cit.*, pág. 148.

# 4

## Aportaciones hispánicas a la Teoría de la educación: los europeizantes

Sin remontarnos a fechas anteriores a 1850, por principios metodológicos, advertimos dos tendencias opuestas en la ideología de los teóricos de la educación española: tradicionalista una, enraizada en el acendrado catolicismo y representada por eclesiásticos o laicos católicos de vanguardia; liberal la otra, reaccionaria contra la mayoría estadística de la nación, progresista siempre, anarquista en ocasiones y de mayor apertura a las novedades europeas. Ambas tendencias han supervivido, en la práctica, hasta nuestros días, por más que en la actualidad no son los principios pedagógicos los que las distinguen, enroladas ambas en la renovación y actualización, sino el peso histórico de quienes les precedieron y cierto bagaje filosófico-religioso.

### La Institución Libre de Enseñanza

Representa la tendencia liberal, democrática y arreligiosa en la segunda mitad del siglo XIX, con proyecciones en el actual. Su origen cronológico es un decreto del Marqués de Orovio, datado el 6 de febrero de 1875. Y su origen jurídico es el real decreto del 16 de agosto de 1876, que aprobaba los estatutos de la fundación.

Los *precedentes filosóficos* no son otros que el krausismo, importado de Alemania por Julián Sanz del Río (1814-1869), catedrático de la Universidad Central de Madrid, cuando regresó a España, después de haber estado pensionado en Alemania durante dos años. Del alemán Krause heredó también su panteísmo. Pero la verdad es que hay otro precedente olvidado que es la mentalidad católica y concordataria del pueblo español en estos siglos. En la Institución Libre de Enseñanza laten la ideología liberalizante y la católica, directa o indirectamente, y fruto de esa amalgama es el espíritu moralizador laico, profundo y cuasi religioso que caracterizó a los más representativos



afiliados o fundadores. El mismo krausismo era ya síntesis de dos corrientes opuestas, reflejado en su panteísmo, a la vez "científico y religioso místico", como inspirado en el idealismo germano y la unidad cósmica de B. Spinoza. De aquí la significación histórica del movimiento de la Institución Libre de Enseñanza, hecha para minorías, que supo asumir las innovaciones centro-europeas, sin renunciar abiertamente a lo español. Fue también exponente de la agitada política de las décadas en que nació y creció. Por un lado, la revolución y la anarquía, los expedientes a profesores universitarios y la restauración; por otro, el españolismo acrisolado de Menéndez Pelayo, el concordato de 1853 que aseguraba los derechos de la Iglesia a la docencia y zanjaba once años de acre antagonismo. Confluyeron también los movimientos de izquierda —"heterodoxos"—, que presagiaban una lucha interna nacional, de la que España ha sido víctima a partir de entonces; el laicismo y la continua impugnación soterrada a los derechos, en materia educativa, de la institución eclesiástica.

El krausismo se instaló tan cómodamente en Europa que, al decir de Unamuno, es más español que alemán. El catedrático de Salamanca es testigo elocuente de la actividad de los krausistas españoles, pertenecientes los más conspicuos a la Institución Libre. Unamuno mismo asegura que en su vida estudiantil universitaria estuvo inmerso "en libros de caballería filosófica, de los caballeros andantes del krausismo y de sus escuderos".<sup>1</sup>

Si la metafísica ha sido distintivo filosófico de la escolástica y neoescolástica del siglo XIX, la Institución Libre de Enseñanza es menos ontológica que antropológica, rasgo muy de acuerdo con su orientación práctica. La *antropología* es, pues, la base principal de la teoría educativa de estos pensadores. El hombre no es un servidor de Dios ni peregrina hacia la patria, sino que es un ser intrascendente, por más que hicieran gala de una diluida religiosidad panteísta. El valor del hombre no radica en Dios, ni siquiera en la sociedad organizada, sino en sí mismo. Por este motivo, la educación tiene como meta hacer hombres honrados para entregarlos a la sociedad. En esto estriba el carácter moral de la educación: "formar personas capaces de concebir un ideal, de guiar su propia existencia y de hacerla germinar en una asociación armoniosa de todas las facultades" (B. Cossío). Las características de estos hombres honrados eran la nobleza, la cultura, la amplia introducción en todos los problemas de la vida, la laboriosidad, la virilidad de alma y cuerpo, la preparación profesional que garantiza la existencia... El laicismo y la imparcialidad quedan reflejadas en estas palabras:

"El vínculo que nos une es puramente científico; nuestro fin es el progreso y la difusión de la ciencia humana; nuestro criterio, el que la razón, moviéndose en sus propias esferas, nos inspira. La conciencia religiosa de cada cual queda completamente a salvo."

<sup>1</sup> Citado por Gómez Mollada. *Los reformadores de la España contemporánea*, C. S. I. C., Madrid, 1966, pág. 386.

O aquellas otras del artículo 15 de los estatutos:

"La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu o interés de la comunión religiosa, escuela filosófica o partido político. Proclama tan sólo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y la consiguiente independencia de su indagación y exposición, respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del profesor, único responsable de sus doctrinas."

*La libertad del educando y del educador* fue el pilar básico de toda su teoría educativa, tanto que la idea de "libertad" forma parte del título mismo de la Institución, que, ante todo, es libre. Rousseau había preconizado la libertad y espontaneidad natural del niño: el romanticismo pedagógico prosiguió en la misma línea, pero no había sido inoculado este postulado en sistemas españoles de enseñanzas con tanto ahínco y empeño. La libertad del alumno impone cortapisas a la actuación del maestro, que ha de replantearse el problema de la disciplina, los métodos didácticos, los contenidos del currículum... Abandonaron la lección magistral y la sustituyeron por las "conversaciones familiares".

En la segunda mitad del siglo XIX una de las cuestiones pedagógicas más debatidas fue la *libertad de enseñanza*, muchos de cuyos principios serían hoy suscritos por el más recatado y conservador filósofo; pero no había entonces perspectiva histórica para valorar su alcance. Lo que realmente apasionó fue la clarificación de si las instituciones sociales, cívicas, políticas, etc., podían tener injerencia en el proceso educativo y en qué medida. Las instituciones sociales en liza fueron la Iglesia, el Estado y la escuela, porque la libertad de enseñanza se consideró una consecuencia de la libertad de cultos, con ocasión del debate parlamentario en torno a la nueva Constitución española (1876). Y a finales de siglo se agudizó aún más, al incrementarse el número de religiosos docentes repatriados de Cuba, más los que huyeron de la proclamación de las leyes francesas. Las discusiones en el Senado fueron interminables, la prensa diaria las aireaba y la opinión pública se interesaba por ello.

Con la Restauración, varios catedráticos de la Universidad Central de Madrid fueron depuestos de sus cátedras, principalmente los adictos al krausismo; entre ellos, Francisco Giner de los Ríos. En los debates sobre la libertad de enseñanza se había topado con la libertad de cátedra. Cánovas, por un lado, y los liberales, por otro; Castelar y Salvela y otros conspicuos senadores atizaron el fuego parlamentario. Testimonio excepcional son estas palabras de Cánovas:

"A lo que me niego, y me niego en conciencia, es a llevar por fuerza a la Universidad, si alguno ha de tener título del Estado, a una porción de niños pagados por padres que no profesan estas ideas, a fin de que sus hijos vuelvan a sus casas sin ser filósofos, sin ser tampoco católicos, y, en suma, sin ser nada que los pueda hacer útiles a la sociedad... Pero estos mismos niños llegan a ser hombres, y como hombres les reconozco todas las libertades que la ley les concede."

No sólo reclama la Iglesia el derecho a la enseñanza y a fiscalizarla en un espíritu concordatario, sino que el Estado incubó las ideas absolutistas, que Romanones iba a hacer más tarde efectivas. Si los laicos abominaban de la enseñanza religiosa, de la confesionalidad y de la intromisión de la Iglesia, los liberales sacudían el yugo estatal, que los apartaba de sus cátedras y les privaba de libertad. La Institución Libre de Enseñanza se defendió de los dos poderes supremos. Frente a la Iglesia, la escuela laica; frente al Estado, la iniciativa privada. Eso es la Institución: una escuela laica privada.<sup>2</sup>

La *vuelta a la naturaleza* proclamada por la Institución es derivación del lirismo romántico, que entonaba canciones al amor y a la naturaleza, en un tono poco parecido al del naturalismo rousoniano. Las aplicaciones pedagógicas más perentorias fueron la exaltación de la familia y la vinculación del escolar con la naturaleza. La familia era colaboradora en la empresa educativa de los niños; sin ella los esfuerzos de las instituciones escolares serán estériles. La Institución quiso rodear al educando de cuanto pudiera producirle la sensación de una vida existencial ordinaria. Las relaciones familiares eran el modelo de las relaciones maestro-alumno.

La vinculación directa con la naturaleza había de conseguirse mediante dos innovaciones trascendentales: "las excursiones instructivas" y "las colonias escolares". Las excursiones instructivas se iniciaron en 1879 y se hacían dos o tres por semana en Madrid, con el fin de conocer la comunidad: museos, jardín botánico, fábricas, laboratorios, Cortes, Bolsa...; más tarde se fomentaron los viajes de estudio, que no eran obligatorios, pero sí recomendables. Los viajes de estudio y las excursiones escolares fuera de Madrid originaron la creación de la primera colonia escolar (1887) en San Vicente de la Barquera, bajo la dirección de Cossío.

La *pedagogía*, como saber científico, se asemeja a la *psicología infantil*, la cual exalta el principio indiscutible de la libertad del niño, al estilo de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, etc. Por eso pudo escribir Cossío:

"No anticipéis la conclusión; esperad siempre que el niño la descubra a fin de dejarle la iniciativa y el placer de su trabajo. Tal procedimiento vale para el niño de cuatro años, para el muchacho de veinte y para el hombre durante toda su vida."<sup>3</sup>

Con la exaltación de la libertad se compaginaban mal los sistemas autoritarios, los castigos como incentivo, los exámenes como recurso para avivar el interés por el estudio, los programas cercenadores de la iniciativa docente y los libros de texto, que todo lo daban hecho y no fomentaban el trabajo personal de maestros y alumnos. La *enseñanza ex cathedra* y dogmatizante cedía el puesto a las "conver-

<sup>2</sup> Turín, Y. *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Aguilar, Madrid, 1967, págs. 103-170.

<sup>3</sup> Citado por Turín, Y. *Op. cit.*, pág. 201.

convergentes": *Lautare*," al método mayéutico, al diálogo y a la comunicación. Nada de lecciones magistrales, en las que el alumno es pasivo receptor.

La *coeducación* era defendida por la psicología infantil y principios filosóficos partidarios de la sana convivencia de niños y niñas, por considerarla un estilo natural y apto para facilitar el acceso de la mujer a los estudios superiores. La escuela es un calco de la familia: en esta hay coeducación.

El *laicismo contra el confesionalismo* era recogido en el ya citado artículo 15 de los Estatutos de la Institución y fue la principal razón para que fueran apartados de sus cátedras, en 1876, algunos importantes miembros de la Institución. El laicismo era el primer principio en pedagogía, en política... a pesar de que se quiera disimular diciendo que laicismo fue sinónimo de neutralidad y no de agresividad clerical. Tal vez en labios de los convencidos fuera verdad; pero en bastantes de los que lo defendieron eran diplomáticas excusas. Algún historiador piensa que la intolerancia religiosa de la Institución fue tanto de la católica ante el simple enunciado de evidencias y objetividades educativas.

El laicismo no era ausencia de moralidad; todo lo contrario. La moralidad defendida es aquella que puede ser común denominador de todas las éticas, y, por supuesto, una *moralidad natural* que incluye el ahorro, el amor cívico, la puntualidad, la honradez...

Desde 1881 el influjo de la Institución, con el deshielo político operado por Cánovas, fue palpable y junto con la Generación del 98, con los que tantos vínculos les unían, fue el movimiento más significativo, que contestó al espiritualismo católico y le despertó de su letargo. Gómez Molleda cree que no sólo penetró en las mentes de los alumnos de sus colegios, sus colonias y sus conferencias, sino en la misma política escolar, hasta el advenimiento de la II República en 1931, a excepción del periodo maurista de 1907-1909; que la República fue la feroz enemiga incendiaria del periodo del sistema republicano, en el que la tea no fue el verbo católico de los oradores, sino el fuego devorador de iglesias. El estilo y la mentalidad de la Institución persiguió la modificación de la legislación escolar, la creación de organismos nuevos orientados por la Institución y la oposición sistemática a la labor docente de las órdenes religiosas. Sólo así se comprenden las circulares universitarias de finales del siglo XIX, la creación del Museo Pedagógico, la infiltración de institucionistas en los organismos ministeriales y, concretamente, en el Ministerio de Instrucción Pública, creado en 1900; la formación de la Junta de ampliación de estudios, la clamorosa petición de la supresión del catecismo en las escuelas y la apertura de centros pedagógicos a escala nacional, que fueron alentados por la Institución.

No podemos enjuiciar las actividades y los principios teóricos educativos de la Institución Libre de Enseñanza con una mentalidad partidista, ultraconservadora, inquisitorial y triunfalista. Si prescindimos de sus fricciones con la religión y del krausismo panteísta, y

nos fijamos más en sus derivaciones hacia la práctica educativa, podemos decir que la Institución Libre de Enseñanza y Andrés Bello, son los exponentes más luminosos del activismo en la escuela, que se difundía, como gota de aceite, por el mapa europeo de las primeras décadas de la presente centuria. Y en todo caso, no podemos enjuiciar la Institución con el apasionado encono decimonónico, que fue más actitud emocional que convicción religiosa.

### Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)

La filosofía que animó la teoría educativa de Giner fue la aprendida de Sanz del Río, es decir, la filosofía krausista; sin ella no podría concebirse su filosofía y su teoría en la educación. Muchas de las ideas vertidas ya a propósito de la Institución Libre de Enseñanza son creación y pálpito de Giner de los Ríos; sin embargo, es posible aún añadir algunos sustanciosos pensamientos.

La *educación ha de ser integral* y no mero cultivo de la inteligencia, lo que desemboca en la instrucción como preocupación obsesiva de muchos educadores en la historia. Es preferible oírle en su fraseología original:

“El vicio fundamental de nuestras clases —llamémoslas ilustradas— puede definirse con fórmula precisa. Entre nosotros, las personas de talento son periodistas, catedráticos, clérigos... pero difícilmente son *hombres*. De aquí un estrecho especialismo, su indiferencia mortal hacia todo *plus-ultra* de su reducido horizonte, y ese profundo divorcio entre la instrucción y la educación... y muestran una casi total ausencia de aquellas ideas, principios, sentimientos, gustos y hasta maneras, por las cuales es el hombre *hombre*, no por saberse la tabla de logaritmos, por trinar en el *re* sobreagudo o ganar a la ruleta una cartera. Sigue nuestra enseñanza el impulso de las ideas reinantes. Según éstas, se halla concebida... como una mera función intelectual, o sea que atiende a la inteligencia del alumno tan sólo, no a la integridad de su naturaleza.”<sup>4</sup>

De ahí su resuelta oposición al memorismo e intelectualismo en boga, su descrédito de los exámenes y su impugnación a todos los métodos que patrocinan este tipo de cultivo parcial del hombre, visto desde Aristóteles como portador de razón y que agudizó el cartesianismo y la ilustración. Los exámenes representan la dislocación de toda la teleología del estudio, pues en lugar de estudiar para comprender y asimilar, se estudia para rendir en el momento del examen. La evaluación, que debiera ser un medio, se convierte en un fin.

Giner intentó domesticar la zona oscura del *homo hispanus*, donde supervivían las deformaciones de carácter, tipológicas y culturales de nuestra raza. La superación de esa zona oscura permitiría al español alcanzar el nivel de una vida europea racional, libre, bien equi-

librada, propia de seres humanos. En la maraña selvática del hombre español se hallaba oculta la intolerancia inquisitorial y el frenesí del estereotipo, que enturbiaba la limpieza en el diálogo y la serenidad en la controversia. Giner quiso cambiar la imagen cervantina del hombre español por el hombre de la razón y de las buenas maneras, un poco al modo inglés. Ese hombre sería el fermento de la nueva España, “los glóbulos rojos de este organismo social, no únicamente en las Cortes, sino en sus casas, en la calle, en los campos, cada uno en su profesión, el fenómeno activo casi misterioso...”

Giner supo inyectar en la Institución el firme convencimiento de que en materia religiosa lo más acertado era la *neutralidad religiosa*, la tolerancia positiva, el aprecio por todos los cultos y confesiones, porque todas procuraban alimentar la tendencia inmortal del espíritu humano; esta mentalidad ha de cuidarse en la escuela, de donde debe partir el alumno imbuido de esos principios.<sup>5</sup> Este hombre tolerante arremete, lanza en ristre, contra la enseñanza religiosa dogmática y uniconfesional en la escuela primaria y secundaria, edad impropia para una religiosidad personal, elegida y consciente. La neutralidad, anticipo de la secularización de nuestro siglo chocó con las costumbres de la mayoría española, dentro de la cual el Episcopado esgrimía toda clase de armas en contra de este respetuoso talante, que no era lo que privaba en el siglo XIX. El nombre de Dios se repite una y otra vez en la pluma de Giner, y el espíritu anima su teoría educativa. A Giner le preocupó “el más santo respeto a la verdad y a las ideas y el uso que de la fuerza intelectual se hiciese en la vida”. Este estilo moral despertaría en el científico “el respeto a toda conclusión apenas seriamente formulada y a toda rectificación que la realidad traiera a nuestras más queridas convicciones”.<sup>6</sup>

La *moral de Giner es casi estética*, en el sentido de que las buenas costumbres cooperan a conseguir el equilibrio interior y exterior de la persona, que, como en la concepción clásica del arte, ennoblece y dignifica.

La *relación humana en la educación*, además de ser un tema de sus ensayos pedagógicos, fue una realidad a destacar en la práctica docente de D. Francisco. Su personalidad se convirtió en modélica para sus discípulos, a quienes enriqueció más que con sus lecciones densas y eruditas con el cálido contacto afectivo, que establecía en sus “conversaciones familiares”, donde el profesor iniciaba a sus alumnos en las tareas investigadoras y en las actitudes frente a la vida. Su gabinete era paso obligado para sus discípulos; en él el verbo gineriano orientaba, estimulaba y guiaba. Altamira califica, por este motivo, de “director espiritual” y “confesor” esta manera de actuar del maestro, abusando de las imágenes más socorridas en una cultura cristiana para denotar relación humana honda y confidencial; hoy hubiera dicho que era un experto en “counseling”, “tutoría”, “guidance”...

<sup>4</sup> *Ensayos sobre educación*, La Lectura, Madrid, s/f., pág. 189.

<sup>5</sup> *Ensayos sobre educación*, pág. 57.

<sup>6</sup> Altamira, R. *Giner de los Ríos educador*, Prometeo, Valencia, 1915, pág. 12.

## Otros representantes de la Institución

Elegimos dos nombres más, porque con ellos completamos nuestro intento de reseñar históricamente la evaluación de la teoría educativa de la Institución, sin que agotemos su representatividad en la pedagogía española. Los discípulos de Giner de los Ríos heredaron cierto espíritu místico de su maestro, amparándose y estimulándose en los momentos difíciles por los que pasó su empeño.

Manuel Bartolomé Cossío (1858-1935) sistematizó el pensamiento de Giner de los Ríos en los aspectos metodológicos y organizativos. Fue la encarnación más fiel de cuanto Giner sembró en la Institución. Las abstracciones y las teorías se concretaron en realizaciones prácticas, entre las que descuella el *Museo Pedagógico Nacional*, órgano eficiente de la pedagogía institucionalista. Su presencia en la mayoría de los congresos pedagógicos de Europa y Estados Unidos fue el mejor conductor de las ideas renovadoras y revolucionarias de la Institución. Fue el discípulo predilecto de Giner de los Ríos y propulsor del activismo educativo, que invadía el mundo occidental en aquellas décadas. Sólo de un hombre tan identificado con el fundador de la Institución pudo salir la síntesis maravillosa de doctrina que son sus *Principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza*, y los focos de irradiación de las "Misiones pedagógicas", que son "una escuela ambulante que quiere ir de pueblo en pueblo".

Joaquín Costa Martínez (1846-1911) es la voz política de la Institución; hizo política educativa con su grito retador sobre la necesidad de europeizar a España, en lugar de seguir mirando a África:

"Desde el día siguiente de expulsada ésta de la Península, ha vuelto a invadirnos calladamente, sin que nosotros nos percatáramos de tal invasión, haciéndonos de su progenie por la psicología, deslizándonos el turbante por debajo del sombrero de copa, ingiriéndonos su fatalismo, colonizándonos el cerebro... reduciéndonos a ser otra vez nación medieval, trasladando el estrecho de Gibraltar al Pirineo... Como punto de partida la única Covadonga eficaz en esta clase de reparaciones históricas es la escuela; la escuela española, si queremos llegar a tiempo."<sup>7</sup>

Era preciso terminar con la universidad creadora de señoritos licenciados y "proletarios de levita", para sustituirla por otra diferente más científica; era preciso implantar la "enseñanza agrícola, industrial y mercantil"; era preciso invadir las universidades europeas con jóvenes promesas españolas, para que a su regreso difundieran por el agro español todo lo aprendido. Costa fue krausista; Costa fue político; Costa fue europeísta.

"La escuela y la despensa, la despensa y la escuela; no hay otras llaves capaces de abrir caminos a la regeneración española; son la

<sup>7</sup> Costa, J. "¿Covadonga, Gibraltar?", en *Biblioteca Costa*, X, págs. 264-267.

nueva Covadonga y el nuevo San Juan de la Peña para esta segunda reconquista que se nos impone, tanto más dura y de menos seguro desenlace que la primera, porque el África nos ha invadido ahora, y lo que hay que expulsar no es ya exterior, sino que reside dentro, en nosotros mismos y en nuestras instituciones, en nuestro ambiente y modo de ser y de vivir."<sup>8</sup>

Gamersindo de Azcárate distingue tres periodos en su evolución pedagógica, siendo el tercero y último el que corresponde a los años posteriores al desastre de Cuba. Y en este postrero le compara a Eulite, por su arrebatado acento en los discursos y escritos que tenían el fin de crear una conciencia de nacionalidad y un sentimiento patrio profundo. La mitad de los problemas de la España empobrecida de aquellas fechas está en la escuela y la otra mitad en la despensa. Le asalta constantemente la idea de la europeización y el rechazo de África; fue célebre aquella frase pronunciada en un mensaje a la Cámara Agrícola del Alto Aragón: "Doble llave al sepulcro del Cid, para que no vuelva a cabalgar". Su programa de política nacional fue transformadora, revolucionaria, libertadora, sustantiva en cuatro vertientes: pedagogía, economía, finanzas y sociedad. Y no contento con esto, pedía que fuese una política sumarisísima es decir: de urgencia.

## Escuelas laicas y anarquistas

Lo que tendría poca importancia en una historia de la pedagogía, cobra en una exposición de las teorías educativas, porque fue un intento ilusionado de concebir la educación y la escuela de manera nueva y distinta; no se cuentan las ideas por la cantidad de escuelas que anima, sino por la hondura de su pensamiento. Las escuelas laicas y anarquistas no supusieron una teoría educativa digna de ser exportada, no. Si la reseñamos es por lo que tuvieron de mordiente en una de las regiones españolas más preocupadas por la cultura. Las escuelas anarquistas son de cuño catalán. Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), fundador de la "Escuela moderna" —calificativo con que el mismo designó la escuela anarquista— era miembro del partido anarquista catalán y fue capaz de contar con 50 escuelas propias en la fecha de su ejecución. Ferrer Guardia fue un fenómeno sociológico, más que un teórico original; en toda Europa resonaron los gritos de protesta por su trágico final, de forma que Alfonso XIII hubo de hacer caso de las presiones constantes y sacrificar la figura de Maura, para rehacer su política.

No son objetivas las duras palabras con las que Unamuno discrepa de buena parte del claustro de la Universidad de Salamanca, que también se apasionó por la repercusión subsiguiente a la ejecución de Ferrer:

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> Azcárate, G. de. "Educación y enseñanza según Costa", en *Revista de Educación*, VII (1974), págs. 72-77.

"Ha sido España, la legítima España, la española quien ha fusilado a Ferrer. Y han hecho muy bien en fusilarle. Ferrer era un imbécil y un malvado, y no un inquietador. Sus escuelas, un horror. Pedagógicamente, detestables. Su enseñanza, de una vacuidad y una mala fe notorias. Sus libros de lectura horrorizan por lo estúpido. Y se las cerró, no por ateas, sino por anarquistas... Si en una escuela se enseñan doctrinas heterodoxas, que la Iglesia las condene...; si es atea, que la cierre Dios; si conspira contra la existencia del Estado, el Estado debe cerrarla."<sup>10</sup>

La muerte de Ferrer fue fecunda para la "Escuela moderna" anarquista, abriéndose nuevos centros en Valencia, Granada, Sevilla y en varios países americanos.

En torno al tumultuoso año 1868 se daban cita en Barcelona el movimiento republicano federal, el nacimiento del anarquismo, ramificaciones de la Primera Internacional, movimientos obreros reivindicadores de sus derechos más elementales. En las divergencias con la Primera Internacional nació el partido anarquista catalán, cuyo líder fue Ferrer. No se crearon escuelas por el partido, en tanto no se erigió la Confederación anticlerical dentro del anarquismo. Esta confederación es más fruto de la Liga de Librepensadores que del anarquismo.

En 1882 se abrieron los primeros centros anarquistas y los 19 entonces existentes estaban radicados en Barcelona y su área metropolitana; en 1901 dio Ferrer el nombre de Escuela moderna a esta manera de concebir la escuela. Las escuelas anarquistas no se podrían entender sin el nombre de la francesa *Moidlle. Meunié*, auténtico mecenas de las ideas pedagógicas de Ferrer. La protección privada fue tan fuerte que se soñó incluso con poseer una Escuela Normal anarquista, donde se formarían los futuros maestros.

Los *finés educativos* de la Escuela moderna fueron "alejarse de todos los espíritus jóvenes todas las tradiciones que oscurecen la razón, sobre todo las tradiciones religiosas, y perfeccionar su corazón con la justicia, fuente de moral que no es idéntica a la religión, para que conozca sus deberes naturales... buscar la verdad, la gratitud, la tolerancia; sus deberes cívicos de sumisión a la ley, respecto al Gobierno legalmente constituido...".

Sus inspiradores se unieron a las críticas sobre la penuria de nuestras escuelas, la miseria y economía del maestro y el abandono nacional del país; cosa rigurosamente cierta. Lo terminamos de oír de labios de Joaquín Costa. La Escuela moderna se iba a distinguir por el respeto y el fomento de la libertad en todos los terrenos, única manera de redimir a la sociedad y de preparar a la humanidad para ser mejor y más perfecta. La Escuela moderna era la mejor vía para hacer anarquista al mundo.

La escuela anarquista cultivaba la espontaneidad del niño opuesta a la regla y ordenamiento convencionales, para lo cual no se inspiró

<sup>10</sup> Carta a González Trillas, en Delgado, B. *Unamuno educador*, Magisterio Español, Madrid, 1975, págs. 108-109.

en J. J. Rousseau, sino en el *positivista francés* A. Comte, cuya filología fue para la Escuela moderna lo que había sido el krausismo para la *Institución Libre de Enseñanza*. Comte les amparaba en la negación de todo dogmatismo, con su era positivista sociológica que había superado a la religiosa y metafísica. La lógica natural del positivismo favorecía la "enseñanza integral" y la pérdida de toda clase de creencias. La espontaneidad se alcanzaría mediante la inserción del niño en la naturaleza, viejo principio rusoniano e institucionalista. Con otras teorías educativas europeas coincide en la implantación del trabajo en el aula, tal y como había pregonado el marxismo. La escuela enseñará al niño las grandes ideas sociales: la propiedad es un robo; el ejército es una vergüenza humana y nacional. Para conseguir estos fines hay que arrancar de las manos de los escolares los libros de texto repletos de sangre, batallas y entorchados de generales. La enseñanza de la historia ha de cambiar sustancialmente, porque es el mejor medio para enseñar la relatividad de todas las religiones.

El rabioso anticlericalismo fue desenmascarado en la escuela moderna por el entonces obispo de Barcelona, monseñor Urquinaona, quien adoctrinó e impartió órdenes precisas a sus sacerdotes y religiosos sobre la reserva y hostilidad con que debían ser recibidos estos movimientos anarquistas escolares. O como decía el célebre Sardá y Salvany: "La escuela sin Dios es, por necesidad, la escuela contra Dios... La escuela laica es el demonio convertido en preceptor".<sup>11</sup>

### José Ortega y Gasset, teórico de la educación (1883-1955)

No escribió monografías teóricas sobre educación, ni trabajo alguno sobre filosofía educacional, pero fue atraído por el tema pedagógico en varias publicaciones, motivo por el cual se han intentado sistematizaciones de su doctrina. No nos interesa el Ortega y Gasset metafísico, ni su ascendencia neokantiana, ni su perspectivismo, ni su raciovitalismo, cuestiones todas abordadas en excelentes estudios.<sup>12</sup> De esa filosofía suya hay que partir; es natural. Al filo de su muerte, en las notas-homenaje a su recuerdo, el tema pedagógico estuvo presente.<sup>13</sup>

**Defensor de la teoría educativa.** No vacila al afirmar que "no habrá en España pedagogos, mientras que no haya en las Escuelas Normales un poco de filosofía". La ciencia de la educación será endémica y desnutrida, en tanto no se curse en estos centros y en las facultades de Ciencias de la Educación la filosofía de la educación.<sup>14</sup> No

<sup>11</sup> *Revista popular*, 22 (1882), pág. 402.

<sup>12</sup> Marías, J. *Ortega y la idea de la razón vital*, Revista de Occidente, Madrid, 1938; Ramírez, S. *La filosofía de Ortega y Gasset*, Herder, Barcelona, 1958; Walgrave, J. H. *La filosofía de Ortega y Gasset*, Revista de Occidente, Madrid, 1965.

<sup>13</sup> Maíllo, A. "Las ideas pedagógicas de J. Ortega y Gasset", en *Revista de Educación*, 13 (1955), págs. 71-78; Zaragüeta, J. "El pensamiento pedagógico de José Ortega y Gasset", en *ibid.*, págs. 65-70.

<sup>14</sup> *Prólogo a la Pedagogía general de Herbart*, Revista de Occidente, Madrid, volumen VI.



basta con estudiar filosóficamente los problemas educacionales, sino que se precisa una filosofía pura propia, pues de lo contrario el pedagogo discurre con la filosofía recibida de sus maestros, lo que supone hacer una teoría educativa adecuada a las generaciones pasadas, pero no a las presentes. La carencia de una filosofía actual condiciona a los teóricos de la educación a incurrir en anacronismos, al ser comprobado que “el pedagogo no ha sido casi nunca filósofo en su pedagogía”.<sup>15</sup> El educador debe ser prospectivista, porque “la historia es permanente inquietud y mutación. De modo que si se educa a un muchacho preparándolo concretamente para la vida tal cual es hoy, cuando llega a adulto se encuentra con que la vida tiene otra figura, y cuanto más prácticamente preparado estuviese para la anterior, más desajustado queda para la que tiene que vivir y en que tiene que actuar”.<sup>16</sup>

La ciencia de la educación tiene una base filosófica: “La pedagogía no es sino la aplicación, a los problemas educativos, de una manera de pensar y sentir sobre el mundo; digamos, de una filosofía”.<sup>17</sup> No cabe duda de que el único calificativo que puede aplicarse a su teoría educativa es la de teoría filosófica. Desde que Herbart sistematizó el saber pedagógico, “la actividad de los educadores se ve comprometida a no ser pura praxis y a depender de ciertos postulados científicos”.<sup>18</sup>

El acto educativo es uno de aquellos actos que transforman la realidad dada de acuerdo con un ideal. La ciencia pedagógica puede existir únicamente, si el hombre es educable y si existe un ideal de hombre al que conformar la actividad educativa:

“Por la educación obtenemos de un individuo imperfecto un hombre cuyo pecho resplandece en irradiaciones virtuosas. Nativamente, aquel individuo no era bondadoso, ni sabio, ni enérgico; mas ante los ojos de su maestro flotaba la imagen vigorosa de un tipo superior de humana criatura, y empleando la técnica pedagógica ha conseguido inyectar este hombre ideal en el aparato nervioso de este hombre de carne.”<sup>19</sup>

Los supuestos antropológicos de la teoría educativa son, pues, en Ortega y Gasset los principales. No está rematado el edificio de la teoría educativa, con los fundamentos herbartianos de los fines —teleología educativa— y los medios —mesología o tecnología educativa—; es preciso recurrir a la antropología. Las funciones del psiquismo humano son *externas* o de *adaptación* y de *regulación* o *vitales*. Las funciones adaptativas son la percepción, la aprehensión del entorno,

<sup>15</sup> *Pedagogía y anacronismo*, Revista de Occidente, “Obras completas”, vol. III, pág. 131.

<sup>16</sup> Ortega y Gasset, J. *Una interpretación de la historia universal. En torno a Toynebee*, Revista de Occidente, Madrid, 1960, pág. 35.

<sup>17</sup> *Pedagogía y anacronismo*, pág. 131.

<sup>18</sup> *Prólogo a la Pedagogía General...*, Revista de Occidente, Madrid, vol. VI, página 266.

<sup>19</sup> *La Pedagogía social como programa político*, Revista de Occidente, Madrid, volumen I, pág. 508.

la memoria y la conciencia moral entendida como adaptación oréctica al medio social. Las funciones de regulación constituyen lo que denominamos Ortega la *natura naturans*: la curiosidad, el deseo, el amor. Estas son el supuesto principal para toda actividad pedagógica.

**Primera etapa: “política y pedagogía social” (1910-1920).** En las tres etapas que vamos a distinguir en el pensamiento educacional orteguiano arrancamos del año 1910, porque en esa fecha pronunció en Bilbao la célebre conferencia “La pedagogía social como programa político”. Esta etapa no es la que representa el pensamiento original de Ortega; se inspira en la filosofía del idealismo neokantiano de Marburgo y en su más típico representante: Pablo Natorp y su *Curso de pedagogía*. Para Natorp educar es elevar al hombre natural hasta el reino de la idea, es realizar la idea saliendo de la realidad, es superar el *ser* para alcanzar el *deber ser*. “Lo perfecto —dice Natorp— es lo que es como debe ser”.<sup>20</sup> Para Ortega el punto de partida es el *ser del hombre español* y como meta, lo que el hombre español *debe ser*. El ser de España después de la pérdida de sus colonias y cuanto deba desarrollarse para parangonarse con las demás naciones europeas con el punto de partida. Surge de nuevo el problema del ideal humano como base del *ideal educativo*:

“Nosotros somos los que en sueños de nuestros padres y maestros se movía oscuramente.”<sup>21</sup>

El problema de España en la primera década del siglo xx es el problema de la educación y de la cultura, como vías de acceso a la grandeza futura; cualquiera otra vía es equivocada y mezquina. La política se trueca en la mente de Ortega en pedagogía social, tal y como desde Platón han concebido muchos teóricos de la educación:

“Si la educación es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar las sociedades. Antes llamábamos a esto política: he aquí, pues, que la política se ha hecho para nosotros pedagogía social y el problema español, un problema pedagógico.”<sup>22</sup>

La transformación exige trabajo, interés por la cultura, pérdida del personalismo individual; no otra cosa quiso significar Pestalozzi con su *educación del trabajo* (Arbeitsbildung). El trabajo que educa es el trabajo en comunión de espíritu, en cooperación y colaboración entre los españoles, el trabajo cultural. No aceptó Ortega las ideas de Kerschensteiner sobre el trabajo en la escuela, porque consideró que su ideal educativo era limitado y envejecido, aprendido en la idea de que la educación tiene la misión de crear ciudadanos útiles para el

<sup>20</sup> *Curso de Pedagogía*, La Lectura, Madrid, 1915.

<sup>21</sup> *Pedagogía social como...*, pág. 509.

<sup>22</sup> *Ibid.*, pág. 515.

Estado. La intervención del Estado, en materia educativa, tiene colorido socializador en la instauración confesional, foco de anarquía. Para Ortega todo es público y laico. La escuela única habría de acabar con la dualidad de escuela: la de los ricos y la de los pobres y, con sigüientemente, con la escisión de la humanidad en clases sociales antagónicas. Escuela laica no quiere decir escuela secularizada y atea, sino *popular*, tal y como se deduce del vocablo griego "laicos". No obstante, la escuela laica es anticlerical:

"La escuela confesional frente a la laica es un principio de anarquía, porque es pedagogía disociadora. Claro está que, para mí, escuela laica es la instituida por el Estado... Para un Estado idealmente socializado lo privado no existe, todo es público, popular, laico... No compete, pues, a la familia ese presunto derecho de educar a los hijos: la sociedad es la única educadora, como es la sociedad único fin de la educación."<sup>23</sup>

La educación orteguiana es antirrusoniana; la educación es necesariamente intencional:

"Cuanto menos se reconozca como una intervención reflexiva e innatural, cuanto más pretenda imitar a la naturaleza, más se aleja de ella (de la educación), haciendo más complicada, sutil y refinada la farsa."<sup>24</sup>

A. Escolano juzga así esta faceta socializadora de Ortega:

"La ideología de Ortega sobre pedagogía social no es lo más original de su pensamiento. El tópico de la época y la paradoja que se detecta en sus escritos entre la hipervaloración de lo natural y de lo socializado son índices de la incoherente sistematización de su pensamiento pedagógico-social."<sup>25</sup>

**Segunda etapa (1920-1930): el proceso educativo.** La obra representativa es *Biología y pedagogía*, publicada diez años después de su conferencia en Bilbao. Si la pedagogía política y social orteguiana idealizaba el deber del hombre español, la pedagogía de la segunda etapa se fija en el *ser educativo*, en el proceso mismo, entendido como un proceso vital, como vida manifestada en la coexistencia. La segunda etapa en teoría educativa es consecuencia de su oposición al racionalismo y de la relación por él postulada entre razón y vida, es decir, es consecuencia de su *raciovitalismo*. Ortega cambió la razón pura de M. Kant por la *razón vital*. La vida es historia, es perspectiva; por tanto, raciovitalismo y perspectivismo se compaginan.

La pedagogía orteguiana de esta segunda etapa se desentiende del fin ideal del proceso educativo, para interesarse por el proceso mismo.

<sup>23</sup> *Op. cit.*, págs. 518-519.

<sup>24</sup> *El Quijote en la escuela*, Revista de Occidente, Madrid, vol. II, pág. 285.

<sup>25</sup> "Los temas educativos en la obra de J. Ortega y Gasset", en *Rev. Esp. de Pedagogía*, 26 (1968), pág. 229.

La educación no es ya un proceso adaptivo, como quería la pedagogía biológica evolucionista:

"A mi juicio no es lo más urgente educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora. Cuidemos primero de fortalecer la vida viviente, la *natura naturans* y luego, si hay solaz, atenderemos a la cultura y a la civilización, a la vida mecánica, y a la *natura naturata*."<sup>26</sup>

La educación primaria es la educación esencial y no ha de adaptar el hombre al medio, sino el medio al hombre para formar el tono vital de la personalidad individual. La pedagogía de la "*natura naturans*" y de las funciones de regulación es una "pedagogía de secreciones internas". La vitalidad creadora de regulación vive de la subjetividad, de la exaltación y del mito. La vitalidad adaptativa, en cambio, vive de la realidad. "El mito es la hormona psíquica".<sup>27</sup>

El niño tiene también su circunstancia, su paisaje propio; en ese paisaje se desenvuelve su vida, no en el del adulto. Este principio de su perspectivismo es lo que se opone a las visiones pedagógicas del niño, desde el ángulo o perspectiva adulta. Esto no debe suceder; es una distorsión. El niño tiene sus derechos, que el adulto ha de respetar.

**Tercera etapa (1930-1955): contra el barbarismo especializado.** La obra más llamativa de esta etapa es *Misión de la universidad*, publicada en 1930; en ella defiende Ortega que las tres tareas de la universidad son la formación profesional, la investigación y el fomento educativo, a la que la *natura naturans* accede cultivada, para adquirir la información especializada. La trasmisión de cultura como tarea universitaria fue ardientemente exigida por Ortega, hasta el extremo de pedir la erección de una "Facultad de Cultura", como único remedio contra el "especialista bárbaro".

Entre las voces contrarias a las ideas de Ortega se alzó la del entonces joven López Ibor. La preparación profesional asignada a la universidad es la propia de la enseñanza de las profesiones intelectuales o liberales.

La investigación, con ser inseparable de la vida universitaria, no es lo más sustancial, como defendiera, por ejemplo, la universidad alemana tipo Humboldt. La ciencia es el *alma* de la universidad, porque la trasmite y porque la crea. La universidad, en la sociedad, es un *poder espiritual* frente a la prensa, medio de comunicación social ampliamente conocido por Ortega a través de su padre —Ortega Muñilla—, que fue un extraordinario profesional de este género literario. Pero únicamente la cultura general contribuye a que el universitario comprenda algo de todo, en contra del ideal del especialista que conoce una ciencia, pero no la totalidad de la ciencia, sabe mucho de algo y nada de todo.

<sup>26</sup> *Biología y Pedagogía*, vol. II, págs. 280-281.

<sup>27</sup> *Biología y Pedagogía*, pág. 227.

## Miguel de Unamuno, teórico de la educación (1864-1936)

Unamuno fue catedrático de griego, político, rector de universidad, ensayista y literato; pero no especialista en educación. Posiblemente sus títulos de profesor y rector de la Universidad de Salamanca le dieron la sensación de que era educador: "Y esta observación la hago como pedagogo".<sup>28</sup> Ma. Angeles Galino le incluye entre los españoles que han aportado algo nuevo al pensamiento pedagógico.<sup>29</sup>

Unamuno se revela frente a casi todo; en ese afán de contestar contradijo la muy difundida opinión de que España, para no ir a remolque de las grandes naciones occidentales, había de europeizarse. Unamuno defendió, a cambio, la hispanización de Europa. Su incurable mal de "dolor de España" le confirmó en su descontento de la política educativa nacional. De aquí arranca su interés por los temas educativos y, como siempre, puso su sello de ensayista filósofo a cuanto sobre educación afirmó; por esta razón le incluimos en este capítulo.

**Las fuentes de su pensamiento.** Uno de los sistemas filosóficos europeos que más fascinaron al catedrático de griego de Salamanca, antes de su crisis de 1897, fue el positivismo, especialmente el inglés, de cuya figura principal, H. Spencer, fue admirador y traductor. Después de la citada fecha, la fiebre científica prendida en todos los positivistas le hizo escribir:

"Yo, en cambio, aunque cada vez más convencido del valor y virtualidad de la ciencia, cada día siento por ella más desvío. No la considero ya más que como narcótico; un opio para ahogar los dolores del ansia de eternidad afectiva."<sup>30</sup>

La influencia más trascendental es la del danés S. Kierkegaard, a quien leyó en su original, idioma que aprendió con este único fin, cautivado por el precursor del existencialismo a través del teatro de Ibsen. La influencia de Kierkegaard es palpable, de modo singular, en *El sentimiento trágico de la vida*, donde los rasgos autobiográficos agónicos saltan al primer plano. Kierkegaard mediatizó el pensamiento de Unamuno en lo referente al pecado, al ser de la fe y la trascendencia, pues las inquietudes y crisis religiosas del danés hallaron repetición en la vida apasionada por la verdad de Unamuno.<sup>31</sup>

De Alemania le sedujeron las obras de Schopenhauer, Hegel, Goethe; y de los Estados Unidos, el pragmatismo de W. James, de quien se confiesa deudor en una de sus cartas.<sup>32</sup> En España, fue Giner de

<sup>28</sup> *Amor y Pedagogía*, Espasa-Calpe, Madrid, 1959, pág. 9.

<sup>29</sup> *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Iter Ediciones, Madrid, 1968, págs. 1409-1439.

<sup>30</sup> *Cartas inéditas de M. de Unamuno*, Zig-Zag, Santiago de Chile, 1965, pág. 302.

<sup>31</sup> Collado, J. A. *Kierkegaard y Unamuno*, Gredos, Madrid, 1962; Oromí, M. *El pensamiento filosófico de Miguel de Unamuno*, Madrid, 1943.

<sup>32</sup> *Cartas a Vaz Ferreira*, 29-V-1905.

los. Fue, campo y modelo, el pensador más aceptado por Unamuno; lo llamó "gran maestro" y solo discutió con él en lo concerniente al "Cerro Ferrer Guardia".

**Su concepción de la pedagogía.** La educación es un proceso de adaptación al medio, como alguien hubiera dicho.<sup>33</sup> Y si la pedagogía es la ciencia de la educación, no es posible imaginar una concepción propia y diferente a la que pudiera legarle el sistema o teoría entonces preocupante en él. En la casa-museo de Unamuno apareció una cartulina, borrador de alguna conferencia; en ella dice:

"Ni la medicina ni la pedagogía son ciencias; tan ciencias como el Derecho procesal o la bibliografía; es un biberón psíquico, una lactancia artificial; una cosa formal y escolástica, hueco, moldes para que uno, no hay que creer en recetas."<sup>34</sup>

Destingue una pedagogía *fundamental*, que "se propone la educación del hombre" y otra *formal*, que se ocupa de la disciplina. El hombre que ha de formar la pedagogía es el hombre que necesita España, el "hombre de carne y hueso". El hombre le robó horas de reflexión filosófica, para poder escribir:

"Soy abogado, sí; pero abogado del hombre, del yo. No de mí mismo, no de mí yo exclusivamente, sino de todo yo, del de Vd... del de cada uno de mis lectores, de todos los demás. Yo defiendo al hombre, a cada hombre."<sup>35</sup>

Los hombres pueden ser agrupados en tres clases: carnales o *sárganos*, que no piensan en otra cosa más que en comer, beber y dormir; *psíquicos* o intelectuales y amantes de la ciencia y del progreso; y espirituales o *pneumáticos* o *soñadores* "los que no toleran la tiranía de la ciencia". Y muy próximo a San Agustín, llama al hombre a su interioridad.

**Opuesto a diversas teorías o concepciones pedagógicas.** Dado su temperamento "iconoclasta", es de presumir que si no impugnó más teorías educativas, fue porque no las conoció. Los sistemas más combatidos son los indígenas, es decir, los españoles; abre el fuego combatiendo a los jesuitas, continúa haciéndolo contra las escuelas anarquistas de Ferrer Guardia, y, por fin, demuestra animadversión a la idea de Andrés Manjón. A los *jesuitas* les profesaba desprecio, enemistad y hostilidad manifiestas; no se encuentra una alabanza a las ideas buenas que en la Compañía de Jesús pudiera haber encontrado. Pedagógicamente es contrario a la pedagogía de la competición y de la emulación, patentizada en la *Ratio Studiorum* de 1599. Las cau-

"Prólogo a la obra de Bunge", *Obras completas de Unamuno*, Afrodisio Aguado, Madrid, 1958, vol. III, pág. 517.

<sup>33</sup> Delgado, B. *Unamuno educador*, Magisterio Español, Madrid, 1973, pág. 156.

<sup>34</sup> *La Esfera*, Madrid, 7-VIII-1915.

sas de esta actitud tienen sus explicaciones en episodios de la biografía de Unamuno.<sup>36</sup>

Mayor atención le mereció la innovación española del canónigo del Sacromonte granadino Andrés Manjón. Las "Escuelas del Ave María" le parecen una obra más bien equivocada y hasta funesta;<sup>37</sup> la pedagogía manjoniana "huye de las dificultades, huye del verdadero trabajo, huye de la austeridad". Su fobia la dirige contra la mixtificación entre juego y enseñanza, porque puede degenerar la enseñanza, tomándola poco en serio.

Es menos comprensible que Unamuno fustigue también la *pedagogía positivista spenceriana*, conocida su primera proclividad al positivismo inglés. Se sabe ya que desde 1897 cambió su talante frente al positivismo; y esta nueva postura antipositivista la reflejó en su novela *Amor y pedagogía* (1902).

**Política educativa.** El manifiesto de Antonio Gil Zárate a favor de la libertad de enseñanza, en contra de la Iglesia y en defensa de los derechos de la sociedad civil en materia educativa, encontraron en Unamuno acogida favorable, y de él tomó pie para sus diatribas contra la cultura eclesiástica y en pro del Estado como "órgano de cultura". En el teatro Cervantes de Málaga, en una conferencia, se identifica enemigo de la enseñanza a cargo de corporaciones religiosas y defensor de las estatales: "En orden a la enseñanza, puede decirse que lo único que hay en España, lo único que merece el nombre de enseñanza, aun siendo mala, es la del Estado, es decir, la que damos sus servidores". Su rechazo de la enseñanza de las corporaciones religiosas es cínica y burlesca, porque no otra cosa significa la afirmación de que lo poco bueno que en ella existe es debido a la intervención y supervisión del Estado; las corporaciones religiosas, sin el intervencionismo estatal, repetirían aquella frase del Catecismo de Astete: "Eso no me lo preguntéis a mí, que soy ignorante". Argumento apodíctico para Unamuno es que cuando la Iglesia educa a su aire, en los seminarios, salen los curas sin saber latín ni teología.

El mal de la instrucción pública era la eventualidad constante en el Ministerio del ramo, la selva legislativa que organizaba la enseñanza, la irresponsabilidad de no pocos dirigentes, la omnipotencia del catedrático, el pauperismo económico y cultural de los maestros... Contra todo reclama Unamuno.

Y su opinión sobre la enseñanza religiosa la revelan estas lapidarias palabras: "lengua sí, gramática no; religión sí, catecismo no", o sea, ha de cuidarse el sentimiento religioso general, pero no el adoctrinamiento.

El uso de las lenguas nativas es otra cuestión ya palpitante en las primeras décadas del siglo. Defiende el castellano como lengua oficial, pero pide respeto para el uso de las lenguas nativas, porque sólo en ellas palpita el espíritu de cada región, encanto que desaparecería,

de obligar a todos a expresarse en castellano, sin que pueda ser excepción el ejercicio docente ni la liturgia, momento en el cual cada uno debe dirigirse a Dios en aquella lengua que le brota espontánea del alma. Sus reiteradas intervenciones públicas, en las Cortes y en la prensa diaria, fueron palestra en la cual Unamuno supo mantener el equilibrio de un Rector de Salamanca y de un vasco de origen; Unamuno se castellanizó lo suficiente para abordar el tema con gran serenidad, sin claudicar jamás en la defensa de las lenguas nativas.

**Su concepción de la universidad.** El humanismo cada día renovado en su cátedra de griego puso en la pluma unamunista párrafos ardientes a favor de las facultades culturalistas y en contra de la supresión de alguna de éstas para ceder el sitio a los estudios técnicos. La universidad española le dolió, como le dolió toda España; la universidad española es "templo de rutina y ramplonería... hospicio de sectarios docentes... ¿Claustro? ¿Corporación? De esto no hay ni puede haberlo... Lo impide el individualismo que nos caracteriza y el dogmatismo intransigente y sectario".<sup>38</sup> La reforma universitaria era una necesidad inaplazable, pero principalmente la reforma de la cabeza de quienes enseñaban o ambicionaban enseñar. Era partidario de que todo plan es bueno; lo que realmente distingue a unos de otros no son los títulos de las asignaturas, sino la persona que las profesa.

La universidad ha de investigar, montando seminarios y laboratorios, al estilo de la universidad alemana, que se distinguía en el mundo por su labor investigadora. Si la universidad no se regenera, hay que darle garrote vil y aventar luego sus cenizas.<sup>39</sup> Defiende su autonomía frente a la administración central, pero de una manera cautelosa, porque no se le ocultaban las consecuencias desastrosas de la plena autonomía: nepotismo, indigenismo y la intervención nefasta de bastantes claustros. Su discurso en las Cortes<sup>40</sup> sintetiza todo su pensamiento.

"Se habla de autonomía, y yo todavía no sé qué es. Yo, a la autonomía universitaria y a los patronatos les tengo verdadero terror."

<sup>36</sup> Delgado, B. *Op. cit.*, pág. 107.

<sup>37</sup> Conferencias pronunciadas en Málaga, 23-VIII-1906.

<sup>38</sup> *De la enseñanza superior en España*, vol. III, pág. 67.

<sup>39</sup> *Ibid.*, pág. 118.

<sup>40</sup> 12-VIII-1932.

## 5

## Espiritualismo y perennialismo españoles

### Características del perennialismo español

Al ofrecer una visión de la teoría educativa perennialista en España, hemos de tener a la vista una serie de rasgos comunes al espiritualismo católico que ha dado a la historia de la educación figuras internacionales como el cardenal J. H. Newman, restaurador de la Universidad Católica de Lovaina; el movimiento perennialista católico de Estados Unidos (Redden, Ryan, Cunningham); los fundadores de corporaciones religiosas dedicadas a la enseñanza; San Juan Bosco, San José de Calasanz... El perennialismo español es un vástago de la cepa católica, presente en el mundo con miles de instituciones escolares de todos los niveles y clases.

**Fundamentación filosófico-teológica.** La teoría educativa perennialista contemporánea es una de tantas proliferaciones neoescolásticas, donde es comprometido delimitar los alcances de la filosofía pura y de la doctrina teológica de la Iglesia católica. Por lo menos, esto sucede en teoría educativa, en la que la teología ilumina y coarta simultáneamente la reflexión. Tanto la metafísica escolástica como la antropología cristiana son el telón de fondo, en el que se proyecta la constelación ideológica de los pedagogos. El abismo humano del que habló San Agustín en sus *Confesiones*.<sup>1</sup> La hondura de sus efectos, el retorno a la interioridad, la unidad de un cuerpo y de un alma, la síntesis del universo material en el ser del hombre, la dependencia de Dios como hechura suya, la espiritualidad que le distingue, la dignidad de su inteligencia, la libertad y la trascendencia son otros tantos postulados de la teoría educativa del espiritualismo católico.<sup>2</sup> La teoría educativa perennialista tiene, pues, doble fundamento: la filosofía

<sup>1</sup> IV, 14, 23.

<sup>2</sup> *Gaudium et Spes*, Constitución del Concilio Vaticano II, núms. 14-39.

La teología, es una teoría filosófico-teológica. La literatura producida por los militantes, en ella está esmaltada de citas bíblicas, pontificias, teológicas; y junto a estos testimonios religiosos se hallan los nombres de ilustres pedagogos pretéritos, a los que se ha aproximado cada autor, según su temperamento, con tal de no rozar el depósito de la fe y de justificar el cúmulo de orientaciones de él recibidas. Tal es, por ejemplo, el modo de valorar de García Hoz la educación liberadora de Pablo Freire,<sup>3</sup> artículo en el que mezcla el criterio teórico-filosófico con documentos eclesiásticos.

Dentro del desconcierto presente sobre la inmutabilidad o el cambio de valores y la subjetividad de las escalas jerárquicas de preferencia, la teoría perennialista continúa fiel a su tesis de inmutabilidad, porque los valores, los bienes, los fines y el ser se armonizan y sustentan; últimamente el ser, que en cuanto tal es inmutable, exige la inmutabilidad de los valores. Es éste uno de los puntos más discutidos hoy al perennialismo, que prevé el peligro de un relativismo ontológico, de acoger la doctrina del cambio y la mutación axiológica. Se consolida esta postura, si a la par que un salvoconducto filosófico puede ser garantizada por la teología, que sitúa las inmutabilidades en el Ser divino y en cuanto por Él esté respaldado. La teoría perennialista gusta hablar de ultimidades todas ellas trascendentales, región a la cual tiene difícil entrada cuanto signifique zozobra, mutación e inconsistencia.

La teoría perennialista es una *pedagogía del esfuerzo*, no por razones herbartianas, sino por la íntima convicción deudora de la filosofía y la teología. La primera le confirma en su posición con la tesis de la disciplina formal y la debatida cuestión de las facultades, como principio de operación, robustecidas por los hábitos que se adquieren en el ejercicio y por el tesón sacrificado. La teología no contradice la defensa del esfuerzo, porque ve en él una ascesis, una purificación y una liberación de las cargas originales. Es uno de los choques que la teoría perennialista tiene con las teorías modernas activistas y liberalizadoras. La adquisición de la disciplina formal facilita el aprendizaje, al hacer extensiva a asignaturas diferentes el hábito adquirido en una de ellas; ésta ha sido, entre otras, la razón por la que ha defendido el estudio de las lenguas clásicas.

Dos han sido los documentos pontificios que mayor peso han tenido en la teoría perennialista; la encíclica *Divini illius magistri* y la declaración conciliar del Vaticano II *Gravissimum educationis momentum*, en 1929 y 1965, respectivamente. El primero se detuvo en la defensa de los derechos y deberes de instituciones sobre la educación, repudió la coeducación y estableció criterios para valorar las corrientes modernas pedagógicas, que se apartaban notablemente de la mentalidad católica entonces imperante. Estos documentos y el sentimiento de protección dogmatizante produjeron en algunos un cierto mecanicismo del que ha resultado difícil desembarazarse.

<sup>3</sup> "La educación liberadora según Paulo Freire", en *Rev. Esp. de Pedag.*, 32 (1974), 161-174.



**Política educativa.** La mentalidad cristiana se ha visto reforzada por dos concordatos, con un siglo de diferencia, en los cuales se han pactado y acordado principios en materia de educación. La materia de los concordatos es la llamada "materia mixta", esto es, cuestiones que son sujeto de legislación y preocupación por parte del Estado y de la Iglesia, como sociedad sobrenatural independiente. Una de esas materias mixtas es la educación. Estos concordatos han sido fruto de luchas, más o menos violentas, entre ambos poderes, habiendo buscado el camino de la inteligencia en pactos aceptados por ambas soberanías. A los concordatos hay que añadir la confesionalidad del Estado español:

"La profesión y práctica de la religión católica, que es la del Estado español, gozará de la protección oficial."<sup>4</sup>

De la *Divini illius magistri* son estos párrafos:

"Por consiguiente, la educación que abarca todo el hombre, individual y socialmente, en el orden de la naturaleza y en la gracia, pertenece a estas tres sociedades necesarias (familia, Iglesia y Estado), en una medida proporcional y correspondiente a la coordinación de sus respectivos fines, según el orden actual de la providencia establecido por Dios. Puesto que los padres han dado la vida a los hijos, tienen la gravísima obligación de educar a la prole, y, por tanto, hay que reconocerlos como los primeros educadores de sus hijos."<sup>5</sup>

La sociedad civil, en primer lugar, y la Iglesia después, tienen derechos y deberes en materia educativa. Doctrinas similares consagró el Concilio Vaticano II.

Ya en el siglo XIX el pluralismo de partidos políticos y la activación antirreligiosa de la Institución Libre de Enseñanza hicieron que la Iglesia católica, por boca de portavoces genuinos reclamaran los derechos que la sociedad civil parecía ignorar. Pero, sobre todo, se desató una pugna violenta cuando el conde de Romanones, a la sazón ministro de Instrucción Pública, remodeló la organización escolar en España a principios de 1901. El P. Ruiz Amado, jesuita, consideró esta reforma como un grito de guerra y se preparó concienzudamente para saltar a la lid en defensa de los derechos de la Iglesia. La II República replanteó el espinoso tema, que fue de nuevo sancionado en el Concordato de 1953.

La escuela, como institución social, desempeña un papel de subsidiariedad y subsidiariedad, en el sentido de que tanto por derecho como por la evolución histórica, la familia y la Iglesia fueron los primeros educadores en Occidente. La misión de la escuela es complementar o suplir a la familia y a la Iglesia; en el Occidente cristiano, el Estado interviene muy tardíamente en la educación de los ciudada-

<sup>4</sup> Art. 6º del Fuero de los Españoles.

<sup>5</sup> *Divini illius magistri*.

nos, no adelantando su plenitud esta intervención hasta que se inició el proceso de secularización de la enseñanza en la Edad Moderna.

Para que el principio de la igualdad de oportunidades tenga su cumplimiento y los padres sean realmente libres en la elección de la escuela para sus hijos, corresponde al Estado "distribuir las ayudas públicas de forma que los padres puedan escoger con libertad absoluta, según su propia conciencia, las escuelas para sus hijos";<sup>6</sup> y en la declaración conciliar sobre educación se recuerda que los Estados han de "tener en cuenta el principio de subsidiariedad, excluyendo todo monopolio".<sup>7</sup> Los perennialistas católicos han recordado a los Estados, en todos los tonos, la obligación de la doble subsidiariedad, habiéndose distinguido Estados Unidos, Bélgica, España...

Desde una perspectiva cívico-social se ha dibujado un tipo de ciudadano español, que coincide con el "miles Christi", del que nos hablan los libros santos, intensificando la tonalidad cristiana según las décadas de esta centuria.

**Oposicionismo.** La teoría perennialista ha sobresalido por su actitud cerrada a cuantos no fueran la filosofía escolástica o la doctrina de la Iglesia; ha inventado más enemigos de la cuenta, porque con muchos de ellos ha terminado por hacer las paces y aceptar lo que en momentos conflictivos se tuvo por heterodoxo o peligroso. Tampoco puede decirse que sea fruto de nuestro temperamento ibérico o arquetipos ancestrales de las épocas inquisitoriales de nuestro siglo dorado, pues Estados Unidos, con una cosmovisión democrática ha remeido en la misma postura de intransigencia, como lo demuestran los escritos y asociaciones para defenderse del progresismo y reaccionarismo derivado de J. Dewey. España no ha sido diferente; pero tampoco única.

Las teorías educativas que más han vulnerado la concepción escolástica o las doctrinas del dogma católico han sido las más impugnadas por los perennialistas católicos. Cabe destacar al naturalismo, tanto rusioniano como spenceriano, defensores de la bondad innata de la naturaleza humana, del sentido evolucionista de las especies y de una exagerada defensa de los recursos naturales para perfeccionar al hombre. Además de esta teoría se han rechazado cuantas han pisado la línea de la liberación, sobre todo si se vieron comprometidas las creencias del pecado original.

En el caso español, la Institución Libre de Enseñanza es blanco de sus dardos:

"Apenas puse los pies en Madrid, me enteré de que existen tres cosas subterráneas: el alcantarillado, el Metro y la Institución Libre de Enseñanza." "Yo he publicado centenares de toneladas de libros pedagógicos... Y he realizado esta labor de veinte años sin recibir una peseta del Estado... En cambio, el señor Cossío y sus discípulos del

<sup>6</sup> *Divini illius magistri*.

<sup>7</sup> Núm. 6 del *Gravissimum educationis momentum*.

Museo Pedagógico no publican una página que no este pagada por el presupuesto, y sus libros están por lo común olvidados en las bibliotecas adonde los envían de regalo".<sup>8</sup>

**Rasgos comunes a todos los perennialistas.** Lo más saliente y discutible es el *tono de adoctrinamiento y dogmatismo* con que brindan su teoría, inspirados como se creen por doctrinas religiosas y pontificias. La praxis pedagógica, consecuencia de esta teoría, es considerada con la libertad de elección, en materia religiosa, dando lugar a conductas que actualmente la misma Iglesia católica vitupera en su doctrina sobre la libertad religiosa. Los adoctrinamientos más destacados en la historia han sido el político y el religioso; no pueden ni uno ni otro enorgullecerse de seducciones demagógicas, sin dar respiro para la alternativa. En el adoctrinamiento religioso es presumible que ni los más respetuosos lo hayan percibido, dado el tono inflexible y dogmático con que se ha presentado el contenido cristiano. La persuasión no era buscada, como rezan las palabras bíblicas, en argumentos humanos y devaneos de la razón, sino en revelaciones divinas, ante las que el oído del hombre había de abrirse anchurosamente y con generosidad, en una obediencia obsequiosa, que Dios reclama insinuándose, pero no fustigando. Este aire de triunfalismo y acierto lo ha arrastrado el teórico a terrenos discutibles, dejados por el Señor al estudio y entretenimiento de los hombres.

Otra característica del perennialismo español es el *peso que las constituciones y reglas de los fundadores* de corporaciones docentes han ejercido en sus miembros. La *Ratio atudiorum* de los jesuitas configura una pedagogía inconfundible; a ella se atuvo la figura señera del P. Ruiz Amado en su trienio docente en el Colegio de Santo Domingo, de Orihuela (1890-1893); advertimos ya la enemiga de Unamuno a los benditos padres, entre otros motivos, porque no pudo soportar la competencia beligerante de los grupos clásicos en los Colegios de la Compañía. Los salesianos, comunidad muy extendida entre nosotros, pionera de la formación profesional, se han hecho célebres por su sencillez obrera, por su acercamiento al ignorante y menesteroso y por la defensa a ultranza del internado como el mejor medio de desplegar un sistema educativo en toda su potencialidad. Y así podríamos ir discurrendo por las principales corporaciones religiosas que han regentado colegios de enseñanza media en nuestra patria.

El *sentido trascendente de la existencia humana* ha llevado al olvido o menosprecio, según las centurias y los modos de encarar la santidad, de las actividades "seculares" o mundanas, desprecio que cedió su puesto a la fructífera doctrina moderna de la "consecratio mundi" y de la presencia activa del creyente en la comunidad. Era ésta una faceta oscura de la teoría que ahora historiamos.

Asignaríamos un distintivo más, si imputáramos a esta concepción pedagógica la *ausencia de escuelas experimentales* originales, en el

<sup>8</sup> Ruiz Amado, R. *Los peligros de la educación nacional*, pág. 56.

como español, que adaptaran los principios comunes a maneras personales de plantearlos. Como teoría no hay más que una y las modalidades personales son tan insignificantes, todos los centros de teoría educativa perennialista conservan vivos los rasgos comunes sin haberlos maltratado o desvirtuado. Pienso que una de las razones que puedan justificar esta carencia de fantasía creadora, en el campo pedagógico teórico, ha podido ser la falta de instituciones superiores universitarias, regentadas por la Iglesia, dedicadas a la especialidad de ciencias de la educación. Hemos de remontarnos a las últimas décadas del presente siglo para encontrarnos con este tipo de centros. Han sido las Universidades de Navarra y la Universidad Pontificia de Salamanca las primeras en abrir brecha y secularizar su enseñanza, con la implantación de secciones humanísticas un tanto al margen de las ciencias sagradas. Y como semillero de investigaciones, el ICCE (Instituto Calasancio de Ciencias de la Educación, Madrid), con su publicación periódica bien situada en la clasificación nacional de publicaciones similares.

En contra de lo que Unamuno vio como lo único salvable en el sistema de los colegios de la Iglesia, pensamos nosotros que el *fuerte intervencionismo estatal* en la enseñanza privada española ha estranulado muchas posibles originalidades en estos planteles; recuérdense las reválidas, el examen de Estado, la inspección... La pugna entre enseñanza privada y oficial ha sido constante en nuestra historia; prescindimos ahora de formular un juicio de valor sobre cada una de ellas, circunscribiéndonos a aventurar una hipótesis —no verificada experimentalmente— que pudiera explicar la estandarización de la enseñanza en los centros privados de la Iglesia. Posconciliarmente ha llamado la atención la experiencia de Somosaguas, que sin alcanzar la popularidad de otras no más ambiciosas, está reclamando la atención de los especialistas.

**La historia y la idiosincrasia española.** España, en términos generales, volvió sus espaldas a Europa, desde finales del siglo XVI, ferozmente entregada a la custodia, por todos los medios, de su depósito religioso ajena al pluriconfesionalismo típico de Europa Central, donde el protestantismo alcanzó ciudadanía jurídica y política en la paz de Westfalia. En España, los no católicos han sido oficialmente minoría y, en filosofía, los no perennialistas han sido escasos, por lo que su lucha ha sido grande y les ha estimulado a significarse. El pensamiento escolástico ha sido el molde filosófico en el que se ha formado la cultura católica y la expresión de su doctrina dogmática. España dio a la historia una figura deslumbrante en la persona del poeta Suárez (1584-1617) y los teólogos de Trento y de Indias; Suárez es la última gran demostración de la escolástica, antes de iniciarse el declive del escolasticismo y de surgir el racionalismo y el idealismo. A mediados del siglo pasado, agotado el árbol idealista, Europa buscó nuevas maneras filosóficas y, a la vez que eran resucitados el gótico medieval y las leyendas caballerescas, se restauraban instituciones

docentes escolásticas medievales, como la Universidad de Lovaina, que iba a irradiar su luz con novedad y potencia.

Las teorías educativas del capítulo anterior no fueron ni cuantitativa ni cualitativamente las primeras en España. El neoscolasticismo filosófico y teológico ha sido engrosado por una pléyade de adictos. Zubiri, el máximo exponente filosófico superviviente, ha tributado más a la escolástica que a la fenomenología, no obstante el nuevo léxico y los nuevos moldes. No serán muchos los que puedan probar que Amor Ruibal (1870-1930) desmerezca, si se le compara con los más prestigiosos al margen de la neoescolástica. De Ortega y Gasset se ha llegado a decir que fue un brillante escritor y un superficial filósofo.

La mentalidad filosófica en España ha sido neoescolástica por una razón fundamental: porque ha sido la filosofía más enseñada en las facultades de filosofía y letras. Los en ella titulados han llevado a la enseñanza media estos esquemas y en ellos han crecido generaciones de estudiantes. La escolástica ha cedido terreno desde hace unos años, pero más a favor de un historicismo, que de una sistematización nueva y atrayente. Es natural, por consiguiente, que la teoría educativa más enraizada entre nosotros haya sido la perennialista.

### Andrés Manjón (1846-1923) y las Escuelas del "Ave María"

En 1889 nacían en el Albaicín, frente a la internacionalmente famosa Alhambra, las escuelas del Ave María, fundadas por el catedrático de Derecho canónico de Sacromonte, don Andrés Manjón. Para algunos críticos extranjeros fueron precursoras o exponentes primeros de la escuela activa o moderna. La realidad es que lo fueron, sin pretenderlo; lo buscado fue hacer un tipo de escuela imbuida en la teoría perennialista y oponerla a la Institución Libre de Enseñanza.

Las Escuelas del Ave María fueron *escuelas al aire libre*, sin duda por exigencia natural emanada de la clase de alumnos para quienes se crearon: los gitanos, de vida móvil y trashumante, que no hubieran resistido la actividad escolar privados del ambiente de la naturaleza, para ellos su verdadero medio. El fundador dijo al comienzo del reglamento de las escuelas que se quería "enseñar en el campo". Cuando algún párroco le objetaba y manifestaba la imposibilidad de fundar una escuela de esta índole, le retaba a que la radicara en el porche de la iglesia. J. Baker reconoció, en la revista *Minerva*, que fueron las primeras escuelas al aire libre, a pesar de atribuirse esta idea a Cecil Reddie, en Abbotsholme (Inglaterra).

El juego fue un distintivo de la enseñanza del Ave María, enfoque que levantó en Unamuno crítica y repulsa, ya que podía degenerar en juego lo que sólo podía hacerse en serio: enseñar. Manjón, en cambio, suspiraba:

"Ojalá tuviéramos todos un sistema de juegos pedagógicos, pero estamos tan al principio en este punto, que más bien es deseo y proyec-

to que sistema y procedimiento. Intentamos aproximarnos al ideal de enseñanza *jugando*, de educar *haciendo* y estamos escribiendo juegos y procedimientos movidos que, con el tiempo y la experiencia, lleguen a formar todo un sistema. En este sentido hay que hacer hojas y cuadernos, cuadros y figuras. El juego es la única asignatura del niño hasta los cinco años; la principal, de los seis a los nueve; la indispensable, de los diez a los catorce, y la más saludable e higiénica, hasta los veintum años, y el educador que de ella no se ocupe ni preocupe, no vale para educar."<sup>9</sup>

De la cita anterior se deduce el *activismo* defendido por Andrés Manjón, cuyo lema fue: "Hay que enseñar haciendo"; y la actividad igualmente exigida al maestro y al discípulo. Solamente una educación activa puede ser calificada de humana, verdadera, fomentadora de la actividad docente. De nuevo el reglamento:

"Para educar enseñando hay que enseñar haciendo...; porque lo que el educando hace, rara vez se le olvida. Por eso el Ave María aspira a enseñar haciendo, para educar enseñando."

Las Escuelas del Ave María fueron *humanas*, porque los derechos y la dignidad del hombre están por encima de todo lo mundano. El hombre de Andrés Manjón es moral, trascendente y religioso.<sup>10</sup> La escuela no tiene la misión de hacer papagayos repetidores, sino hombres enteros y cabales, armónicamente educados en un sano equilibrio de fuerzas y facultades; la escuela debe evitar el desadaptado y el desequilibrado. Si la originalidad de la persona pone en riesgo la salud mental, vale la pena, según Andrés Manjón, exponerse en aras de lograr hombres con personalidad propia y de carácter. Es un humano integrado e integral que huye igualmente del intelectualismo y del voluntarismo, del racionalismo y del moralismo.

El carácter de *escuela libre*, como timbre propio, ha de entenderse en el sentido de respeto a la libertad de los educadores y oposición al intervencionismo exagerado del Estado: "Es un abuso de poder y tiranía el acaparar la enseñanza de tal modo que nadie pueda enseñar como el Estado o quien el Estado diga":<sup>11</sup> y de respeto a la elección responsable de textos, maestros, matrículas... Manjón estaba tan prendado de la libertad en las Escuelas del Ave María que si se le hubiese dado a elegir entre su desaparición o la privación de las libertades apuntadas, hubiera preferido la primera de las dos hipótesis. También en esto se asemeja a la escuela activa o moderna y mantiene mayor optimismo que el acostumbrado en otras instituciones escolares fundadas también sobre la teoría perennialista.

El *sentido cívico y social* realizado en las teorías educativas españolas no perennialistas es uno de los objetivos menores en la edu-

<sup>9</sup> *El maestro mirando hacia adentro, Obras completas*, Granada, vol. VI, págs. 349-50.

<sup>10</sup> Discurso de apertura de curso en la Universidad de Granada en 1897.

<sup>11</sup> Art. 6º del Reglamento.

cación. La defensa de la libertad en la enseñanza privada frente al intervencionismo estatal no quiere eludir el civismo y la creación de hombres útiles para cubrir las necesidades de la nación. En el reglamento escribía:

“Enseñar y educar en español a los niños quiere decir en el conocimiento y amor a España, como a los hijos más pequeños y predilectos de la Patria, de la cual son esperanza los herederos de la tradición y sangre, los continuadores de su historia y los futuros defensores e impulsores de la misma.”<sup>12</sup>

La europeización le suena a extranjerismo y a pérdida de peculiaridades hispanas; a esta europeización renuncia Manjón. Le seduce más el hispanismo, aunque esto aconseje, por otra parte, cautela para no incurrir en la exageración, la falsía y el repudio del progreso, que enclaustraría la patria y la apartaría del concierto de las naciones.

La educación en español es instruir sobre las verdades madres y los principios históricos y tradicionales de la patria. Ni el socialismo extranjero, ni las instituciones sectarias, ni el sueño averiado del ateísmo galicano, ni el protestantismo inglés o alemán, ni el racionalismo-idealismo de la filosofía moderna europea constituyen nuestro pasado, al cual es menester asomarse para acoger la tradición y el acervo cultural de España. Es posible que cuando defendía esto, estuviese pensando en que la Institución Libre de Enseñanza sea abrevada en el krausismo germano, que ni allí había despertado tanta admiración seductora.

Las Escuelas del Ave María fueron, ante todo, *escuelas cristianas* y no otra cosa. Por tradición y por resolución propia era la escuela que mejor cuadraba con nuestro pasado y presente. Solía repetir que los hijos de los cristianos habían de ser educados en cristiano. El pueblo es dispensado así de escudriñar filosofías, porque el catecismo le brindaba el cúmulo de verdades ignoradas en las monografías de los doctorandos.

Manjón pide para la Iglesia el *control absoluto de la enseñanza*, exageración que hace pensar a Y. Turín<sup>13</sup> en una ideología manjoniana de las dos espadas y en los textos de Inocencio III. Sus escuelas son la réplica a las de la Institución Libre de Enseñanza, acerca de la cual escribe:

“Hay en España una institución racionalista y librepensadora que dicen libre de enseñanza: radica en Madrid y lleva la batuta en materia de enseñanza anticristiana y prácticamente secunda los planes de la masonería.”<sup>14</sup>

Las Escuelas del Ave María fueron *escuelas gratuitas sociales*, pues no fue otro su origen; nacieron para remediar un mal endémico de la

<sup>12</sup> *Obras completas*, vol. II, pág. 304.

<sup>13</sup> *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Aguilar, Madrid, 1967.

<sup>14</sup> *Hojas históricas del Ave María*, Imprenta del Ave María, Granada, 1915, pág. 43.

comunidad española y para prestar atención a las personas marginadas (los pobres). Si el niño pobre tiene derecho a la enseñanza gratuita, dice Manjón. Su voz se alzaba en una época en que la gratuidad era imposible, ya que ni los profesores eran sostenidos económicamente por el Estado. Una escuela cristiana no puede encarnar su ideal, si no es social y popular, de forma que satisfaga las necesidades del mayor número posible de hijos del pueblo, del montón, a fin de incorporarlos a la sociedad mediante el trabajo y librarles de los seductores, explotadores. Una escuela es popular si reúne las seis condiciones estipuladas en el reglamento de las Escuelas del Ave María.

Andrés Manjón tuvo una precoz experiencia que fue acicate ulterior en su tarea. La escuela por la que pasó Manjón fue de férula y coacción. A cambio pidió una *escuela paternal*, que no paternalista, en la que se prolonguen los estilos familiares, muy ajenos al mimo y la blandenguería, pero atentos a las necesidades, comprensivos y protectores.

Una novedad inesperada es la defensa de la *coeducación* en un ambiente puritano y frecuentemente gazmoño. No es defensor únicamente de la mezcla de sexos en la escuela, sino de la hoy llamada comunidad educativa formada por padres, Iglesia, escuela y sociedad. Coeducación por parte de los maestros, representantes de la totalidad humana; y coeducación de alumnos de ambos sexos mezclados en el aula. En lugar del miedo al sexo opuesto, Manjón aprovecha los aspectos positivos de cada sexo para suavizar los defectos del sexo contrario. La argumentación en pro de la coeducación es de buen sentido común. Si en la familia, en la sociedad, en las calles y en los templos los hombres y las mujeres se han de ver y la separación no es posible, es lógico que también han de verse en la escuela, al menos educando “en lugares próximos” a niños y niñas hasta cierta edad.

¿Y dónde encontrar los maestros más adecuados para impartir este tipo de educación? En el “Seminario de Maestros”, que fue una verdadera escuela normal, fundada en el carmen de la Victoria, al lado del Albaicín, en 1905. Las cuatro quintas partes de los futuros maestros se prepararon en régimen de internado, lo que facilitaba el contacto entre educador y educando.

### Manjón Ruiz Amado y Contreras (1861-1934)

El gerundense Ruiz Amado sintió su vocación educadora ante las formas de Romanones, que se confesaba liberal ante el Senado, título por el cual había sido nombrado ministro de Instrucción Pública en el gabinete de Sagasta. Romanones era absolutista, jacobino y francmasonado, según algunos; le tocó actuar en años críticos política y económicamente, debido a la pérdida reciente de las dos últimas colonias españolas, circunstancia que hizo volver a la patria a muchos religiosos que estaban allí ejerciendo su apostolado. Su apego

a lo francés le hizo pensar en una sociedad secularizada y socializadora de la educación primaria, convencido de que la enseñanza privada era un comercio e industria. Romanones recibió de su predecesor, García Alix, un proyecto de Ley de reforma educativa, una ambiciosa Ley, como fue la de Moyano en 1857. Romanones previó una agria lucha en el Senado y prefirió dividir para vencer. Fue presentando proyectos de leyes parciales sobre enseñanza primaria, media y universitaria.

Ruiz Amado y Contreras fue el portavoz de la teoría perennialista católica, que se revolvió contra los derechos absolutistas del Estado en materia educativa.<sup>15</sup> Inculcó al joven ministro el hecho de que su reforma se inspiraba en la Institución Libre de Enseñanza, "ese enemigo mortal de la enseñanza católica que, de año en año, se había incrustado poco a poco como un quiste en el Ministerio de Instrucción Pública hasta en todos sus organismos".

Ruiz Amado, abogado como primera profesión, entabla una lucha jurídica, de política educativa, contraponiendo a los caprichos del ministro la tradicional doctrina católica, que frenaba los sueños totalitarios. No podía compartir la idea del "Estado enseñante", el intervencionismo oficial en las evaluaciones y exámenes, la acusación de comerciantes y traficadores de los ahorros de los padres de familia. Su dialéctica le pone estas palabras en la pluma:

"Las industrias florecientes atraen los capitales ingleses y americanos: que el ministro intente citar los capitales extranjeros invertidos en la enseñanza española..."<sup>16</sup>

No podía tolerar que las ideas liberales de los francmasones sustituyeran a la filosofía y teología tradicionales en España, porque era una indirecta extirpación del catolicismo y una destrucción de nuestra nacionalidad.

Para pertrecharse de argumentos científicos inició el autodidactismo pedagógico con lecturas de los clásicos modernos de Europa, a la que visitó para perfeccionarse en idiomas y conocer, de visu, el problema educativo allende los Pirineos. Fue Herbart el primer inspirador de su teoría, sin que descuidara el establecer relaciones personales-epistolares con los grandes de la pedagogía norteamericana.

Si quisiéramos encasillar en fórmulas o sistemas la obra de Ruiz Amado, diríamos que su importancia es la de un luchador, que repite la doctrina de su grupo, al que enriquece, pero no hace cambiar sustancialmente, porque no aporta demasiadas cosas nuevas y éstas las filtra por los principios generales de la teoría educativa que defiende. Es interesante sólo en tanto en cuanto se quiere conocer en una buena fuente la doctrina perennialista y católica sobre la educación en la España de principios de siglo. Su sosiego, su victoria la alcanzó cuan-

<sup>15</sup> *La leyenda del Estado enseñante. Apuntes histórico-críticos*. Librería Religiosa, Barcelona, 1903.

<sup>16</sup> *Razón y Fe*, 1902, pág. 38.

do el 31 de diciembre de 1929, Pío XI publicó la Encíclica "Divini illius magistri", que consagraba oficialmente muchas de las enseñanzas del mencionado escritor.

De Herbart aprendió que la educación puede ser moral e intelectual, por más que el intelectualismo fuera fustigado por el jesuita, considerándole "uno de los errores fundamentales que hicieron fracasar los intentos de los filantropistas..."<sup>17</sup>

La educación es un *proceso de moralización*, porque hasta la misma educación intelectual es moralizadora, en el sentido de que toda instrucción, sea cual fuere su contenido, enseña a deducir lecciones moralizantes, "de suerte que el blanco de la educación es la personalidad moral y la realización de su fin consiste en convertir la ley moral en norma constante de los actos del niño y del hombre".<sup>18</sup>

Los hábitos perfeccionan las facultades del alma, con lo que se gana aristotélico-tomista a ultranza; la *educación integral* es aquella que perfecciona todas las facultades, de manera que se observe lo tantas veces por él enseñado: "que la educación moral no tiene conciencia, si no se apoya en la educación religiosa".<sup>19</sup> Y conexas con el perfeccionamiento de las facultades por los hábitos, aparece la disciplina formal, que en Ruiz Amado recibe el nombre de *educación formal*, "en oposición a la materia que se derrama por los objetos"; la educación formal nace del deseo de ennoblecer toda la personalidad y no se interesa por el objeto conocido, sino por el sujeto enriquecido con ese conocimiento. La educación formal no es glotona, acumulando copiosa cantidad de conocimientos, antes bien se distingue por su frugalidad, porque sólo aspira a conocer tanto cuanto sea suficiente para el desarrollo de las facultades subjetivas.<sup>20</sup>

Cuatro fueron, dentro de este marco referencial, los temas de su teoría educativa: la educación moral, la intelectual, la religiosa y la de la castidad; a cada una de ellas dedicó una de sus obras maestras. Ruiz Amado fue un escritor prolífero, que apenas si encontró entre los publicistas coetáneos en la Compañía de Jesús quien le aventajara en cantidad; por eso él mismo pudo hablar de "toneladas" de publicaciones. El número real de las más importantes, recesionadas por sus bibliógrafos, ascienden a 160.

### Los universitarios

Queremos repasar sumariamente los nombres de los profesores universitarios de este siglo, que protagonizan la teoría perennialista, como era de esperar, dado la prevalencia de esta filosofía en nuestras facultades. Podría ser única excepción Rufino Blanco, autor de una densa obra,<sup>21</sup> estudioso de ciencias de la educación y no de filosofía.

<sup>17</sup> *La educación de la castidad*, Librería Religiosa, Barcelona, 1948, págs. 59-60.

<sup>18</sup> *La educación moral*, Gustavo Gili, Barcelona, 1912, pág. 19.

<sup>19</sup> *La educación de la castidad*, pág. 59.

<sup>20</sup> *Educación intelectual*, pág. 32.

<sup>21</sup> *Teoría de la educación*, Hernando, Madrid, 1930 (2 vols.).



Yela Utrilla arranca de cuatro grandes directrices pedagógicas, las cuales son las de Herbart, la de Natorp, la de Dilthey y la de Kriek, todos ellos alemanes. La cuestión primera es dilucidar cuál sea la esencia del fenómeno educativo, a la que sigue una segunda sobre qué es la educación. Yela Utrilla diseminó sus ideas en la cátedra, de la que algunos de sus discípulos han espigado lo estructural de su sistema.<sup>22</sup>

J. Zaragüeta, formado en la Universidad Católica de Lovaina, catedrático de la antigua Escuela Superior del Magisterio y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Complutense, es el más prestigioso de los ya desaparecidos. Se ha dicho de él que es el más filósofo de los pedagogos españoles actuales y el más pedagogo de los filósofos:

“El doctor Zaragüeta marca la divisoria entre dos etapas de la pedagogía española; con él alcanza ésta su firme fundamentación filosófica y se abre a las más amplias perspectivas sociales.”<sup>23</sup>

Su teoría ha de enfocarse a la luz proyectada por la obra filosófica más representativa —*Filosofía y vida*—, y de su meticulosidad escolástica, que configura un pensador sumamente metódico, amante de las divisiones y subdivisiones, como obsesionado siempre por la didáctica de sus clases, modo perfectamente reflejado en su principal obra pedagógica.<sup>24</sup>

Los teóricos perennialistas, hoy profesores universitarios, son: A. González Álvarez, Arsenio Pacios, Millán Puelles, García Hoz, J. Tusquets, R. Marín Ibáñez, A. Romero Marín. . .

García Hoz, cuya formación filosófica es aristotélica-tomista y que no es profesor de filosofía, sino de pedagogía, ha promovido últimamente —de 1970 para acá— el movimiento de *Pedagogía personalizada*, cuyos principios son:

- La persona es el principio de la actividad, que se manifiesta a través de la singularidad, autonomía y apertura.
- El desarrollo del aprendizaje escolar está supeditado al ritmo individual, a la capacidad y al interés, además de las circunstancias sociales de su historia personal.
- Participación de los escolares en la programación y organización de actividades, de manera que puedan ejercer su libertad de aceptación, elección e iniciativa.
- Autonomía real y responsabilidad social de los centros educativos.
- Unificación del trabajo escolar en el desarrollo de la capacidad de comunicación; y apertura de la institución escolar a la comunidad familiar y social.

<sup>22</sup> Galino, Ma. Angeles: “Yela Utrilla, filósofo de la educación”, en *Rev. Esp. de Pedagogía*, 8 (1950), págs. 347-366.

<sup>23</sup> Galino, A. (Ed.). *Textos Pedagógicos*, Iter, Madrid, 1968, pág. 1586.

<sup>24</sup> *Pedagogía fundamental*, Labor, Barcelona, 1943.

Segunda parte:

## TEORÍA EPISTEMOLÓGICA

# 6

## Epistemología de la teoría educativa: introducción

### Que es epistemología

Es una disciplina filosófica que estudia el conocimiento, sus clases, su condicionamiento, su posibilidad y su realidad. A diferencia de la lógica formal, cuyo objeto es la formulación del pensamiento, y de la psicología, cuya relación con el conocimiento es de nivel científico, la epistemología estudia como proceso sensorio-perceptivo y como proceso intelectual. En cuanto a su objeto, la epistemología trata de los contenidos del pensamiento, de su naturaleza y su significado. Pero, sobre todo, el planteamiento de la epistemología es filosófico y el de la psicología científico.

Desde que Piaget fundara el Instituto de Epistemología Genética, la psicología estudia el origen y la evolución de los procesos cognoscitivos como fenómenos psíquicos, y se relaciona con la epistemología filosófica, a la que presenta problemas nuevos y materiales nuevos para elaborarlos y esclarecer cuestiones que los filósofos anteriores no sospecharon.

Fuera de la bibliografía filosófica es frecuente sustituir la palabra conocimiento por la de "saber", y se habla entonces de las clases de saber, o sea, de las clases del conocimiento específicamente humano. Max Scheler consagró dos de sus obras a temas epistemológicos y divulgó esta nueva manera de expresarse.<sup>1</sup>

Como disciplina filosófica, la epistemología ha sido el problema central de la filosofía desde Descartes hasta comienzos de la presente centuria, pasando por enfoques dispares, tales como el racionalista, el empirista, el trascendentalista, el idealista, el positivista, el emocional-vitalista y el del análisis filosófico. Unos han considerado a la epistemología parte de la metafísica, porque su objeto sería el conocimiento del ser; en este caso se la titula metafísica especial. Otros la elevan de categoría y le dan rango de disciplina filosófica autónoma.

<sup>1</sup> *El saber y la cultura*, Revista de Occidente, Madrid, 1934; *Sociología del saber*, Revista de Occidente, Madrid, 1935.

Las denominaciones históricas han sido múltiples: epistemología, que es hoy la más aceptada, gnoseología, metafísica especial, teoría del conocimiento... Para nosotros la última es la menos problemática y la que más se adecua a nuestro intento. La epistemología es simplemente una teoría del conocimiento.

Cuando en introducciones a las ciencias, sobre todo las sociales o humanas, se dedica alguna parte o capítulo a epistemología, el alcance que tiene es aplicado; se trata de saber qué clase de conocimiento o saber es el de esas ciencias sociales o qué clases de saberes son posibles acerca de un mismo objeto o realidad, máxime cuando ese objeto fue parte de la filosofía antigua y ha pretendido desdoblarse en varias clases de saberes: técnico, científico, filosófico... Éste es el caso de las ciencias de la educación, que abarcan una serie de disciplinas o clases de saberes diferentes acerca del fenómeno llamado "educación". La epistemología nos dice cuál es la categoría del saber propio de cada disciplina, y en nuestro caso nos dirá qué clase de conocimiento es la "teoría de la educación".

### Clases de saberes en ciencias de la educación

Los saberes considerados cultos o no vulgares-comunes son: el técnico, el científico, el filosófico y el teológico. Es nomenclatura suficientemente admitida la que establece sinonimia entre clases de saber y formalidad cognoscitiva. "Formalidad" denota entonces el objeto formal de un saber, el aspecto bajo el cual se estudia la misma realidad. Tratándose de la educación, hay una cuádruple formalidad: la técnica, la científica, la filosofía y la teológica. Sería saber técnico, cuando conocemos el arte de educar, la manera de realizar o hacer la educación, la metodología de la enseñanza o la forma de organizar normativamente un centro escolar. Alcanzaría la categoría de saber científico, cuando sistematizamos los conocimientos sobre educación, usamos métodos inductivos de investigación y explicamos o comprendemos el fenómeno. Sería saber filosófico, si el conocimiento goza de "ultimidad", si no nos contentamos con modelos empíricos y experimentales y si, en una palabra, nuestro saber sobre educación reúne las características que los filósofos piden para su quehacer. Y, por fin, sería un saber teológico siempre que nuestro conocimiento sobre la educación buscara explicaciones bíblicas, dogmáticas, religiosas...

El saber técnico sobre educación es la "didáctica", la "organización escolar", la "tecnología educativa"; el saber científico es la pedagogía o la ciencia de la educación; el saber filosófico es la filosofía de la educación, y el saber teológico, la teología de la educación. Todas estas disciplinas estudian la educación, pero bajo diferente aspecto, a un nivel cognoscitivo diferente, bajo una formalidad distinta. Si estableciéramos una comparación, podríamos decir que de coches habla el mecánico de un taller o técnico del automóvil, el licenciado en ciencias físicas o científico del automóvil, el filósofo del movimiento

del teólogo que se sirve de la mutabilidad para inquirir acerca del inmovil y primer motor.

El *saber técnico sobre educación*, en cuanto conocimiento, goza de las mismas características que todo saber técnico; éstas son: aplicación del saber científico, forma práctica y concreta del conocimiento, realización beneficiosa de lo científico, intencionalidad funcional. El saber técnico ha sustituido al saber por el *hacer*, a la teoría por la práctica, a la contemplación por la acción. El técnico sabe hacer una cosa, pero ignora por qué se hace así. Los grados del saber técnico son: el grado primero, la actuación del organismo por sus manos; el segundo, la forja de instrumentos manejados por el hombre para potenciar su poder; el tercero, la consecución de las máquinas o automatización; el cuarto, la modificación del curso natural de los hechos o industria. Las tres acepciones más comunes del saber técnico son: el conjunto de procedimientos de que se vale la ciencia para obtener determinados resultados; el bien cultural, como cúmulo de progresos materiales, y el dominio perfecto de una parcela cultural o práctica.

El *saber científico sobre educación* es un conocimiento metódico, sistematizado y unificado, que comprende y explica los fenómenos observables. El saber científico es independiente del filosófico desde mediados del siglo XIX, aunque el movimiento hacia la autonomía comenzó del Renacimiento; fue en la segunda mitad del siglo XIX cuando surgieron saberes científicos puros, separados del saber filosófico sobre el mismo objeto. Así, por ejemplo, se llamó sociología al conocimiento científico de los fenómenos sociales, y filosofía social, a su conocimiento filosófico. La historia del saber científico comienza con Aristóteles, que lo concibe como demostración; continúa con el Renacimiento, que lo entiende como descripción, y termina con la exigencia de corrigibilidad típica del siglo XIX. El saber científico sobre educación se ha llamado pedagogía, agología o tratado de la conducción del niño—, ciencia de la educación, agogía, de categoría idéntica a agología.

El *saber filosófico sobre educación* es un conocimiento teórico y contemplativo, y sistematizado, con afán de universalidad, que busca la realidad última. Si la palabra "ciencia" ha cambiado semánticamente en la historia, mucho más ha evolucionado la palabra "filosofía";<sup>2</sup> esa evolución es la historia de los sistemas filosóficos. La expresión "filosofía de la educación" tiene, pues, muchos significados.

El *saber teológico sobre educación* reúne las características ya enunciadas y fue llamado por Max Scheler "saber de salvación" (*El alma y la cultura*, pág. 55); "saber de salvación" es el conocimiento sobre el devenir del mundo, sobre el devenir extratemporal, sobre su funcionamiento supremo, esencial y existencial. Es el saber cuyo fin es la divinidad; y se contrapone al saber científico y saber culto. El saber teológico sobre educación es una exigencia del ser trascendente

Van Peursen, C. A. *Orientación filosófica*, Herder, Barcelona, 1975, págs. 11-30.

del hombre, que condiciona una visión más elevada del proceso educativo. El saber teológico sobre educación estudia el sujeto de la educación religiosa, sus agentes, su sentido socio-teológico, las instituciones religiosas y su proyección sobre la educación...

### Qué es una teoría

Etimológicamente el vocablo *theoria* significa, en griego, contemplación, o sea, el pensamiento desinteresado y puro. Aristóteles dividió la filosofía en teórica, práctica y poética; la teoría se proponía alcanzar el conocimiento en cuanto tal, no un objetivo práctico, e incluía la filosofía natural o física, las matemáticas y la metafísica. Teoría era, pues, la más alta filosofía y el pensamiento humano más puro.

El saber filosófico apenas si usa actualmente el vocablo "teoría", que ha encontrado un puesto de honor, en cambio, dentro del mundo científico. O mejor aún, "teoría" es poco frecuente en filosofía —pero se usa— y muy frecuente en ciencia; es decir, el significado de teoría puede ser filosófico o científico, según se deduce de este primer acercamiento al tema.

Las acepciones en las que se usa son múltiples: como conocimiento puro; como base conceptual que guía la práctica;<sup>3</sup> como se entiende en ciencias naturales. El lenguaje común lo usa como "un conjunto de problemas conexos"; como un marco conceptual sumamente organizado, unificado y jerarquizado, con escasa referencia al mundo de la práctica; como conjunto de reglas o colección de preceptos que guían diversas actividades, fundamentando el quehacer práctico.

La *teoría científica*, que hoy es el paradigma más usual, tiene el sentido de las ciencias naturales, de las cuales ostenta la primacía y pureza la física, que ha sido la más antigua en su historia y la que primero alcanzó mayoría de edad. O'Connor define así la teoría científica:

"Es un conjunto de leyes interrelacionadas donde el término «ley» se utiliza en su aceptación científica normal para designar una uniformidad observable de la naturaleza, siendo el método hipotético-deductivo... el procedimiento habitual para establecer leyes."<sup>4</sup>

Y unas páginas después:

"Una teoría es una hipótesis ya verificada o, con mayor frecuencia, un conjunto de esas hipótesis relacionadas de manera lógica, cuya función principal consiste en explicar el contenido de las mismas."<sup>5</sup>

La filosofía de la ciencia incluye siempre la noción de ley o sustituciones más o menos precisas de este concepto para hablar de teo-

<sup>3</sup> Gowin, D. B. "Can Educational Theory guide Practice", en Lucas, Ch. J. *What is Philosophy of Education*, MacMillan, 1969, págs. 209-216.

<sup>4</sup> *Introducción a la filosofía de la educación*, Paidós, Buenos Aires, 1971, pág. 119.

<sup>5</sup> *Op. cit.*, pág. 134.

ría. En francés, *ley* "es una relación algebraica entre símbolos que representan números medida; o una relación entre magnitudes variables, o también una representación simbólica de los resultados de un número de experiencias".<sup>6</sup> Max Plank, famoso científico alemán:

"Una proposición que establece vínculo permanente o irrompible entre magnitudes físicas mensurables, de tal suerte que se pueda calcular una de estas magnitudes, cuando se han medido las otras". Poincaré: "Es una ecuación diferencial".

La teoría científica es una relación entre varias leyes, referidas a hechos conjugables entre sí. La teoría es respecto a las leyes, lo que la ley es respecto a los fenómenos o hechos aislados de experiencia. La teoría científica es una elaboración tan acabada que raya con la filosofía o se ha convertido en filosofía. J. Dewey es también de esta opinión:

"Cuando la ciencia no es un mero recuento de hechos particulares descubiertos sobre el mundo, sino una *actitud general* hacia él..., se entra en el terreno de la filosofía."<sup>7</sup>

Es hoy la filosofía de la ciencia quien se ocupa de la naturaleza de la teoría, porque los científicos admiten que rebasa sus posibilidades.

La teoría científica, tal y como se expresa en las eruditas definiciones recogidas, posee las constantes de interrelación de leyes referidas a hechos asimilables en un conjunto, establecimiento previo de hipótesis verificadas concluyentes en leyes, necesidad de gran número de experiencias para verificar la hipótesis y deducir la ley, aplicación sobre todo al mundo mensurable y físico, lógica conexionante y conocimiento puro, proposiciones abstractas para expresarla, necesidad de aplicar el talante empírico a hechos o fenómenos observables. De todas estas constantes podemos deducir que la teoría es un *conocimiento empírico y lógico*.

La *teoría científica es una hipótesis verificada* o un conjunto de hipótesis lógicamente relacionadas; la teoría no puede quedarse en una mera suposición, que eso significa la palabra griega "hipótesis", sino que ha de verificarse o comprobarse empíricamente. La hipótesis científica ha de cumplir ciertas condiciones para ser auténtica: ha de ser un supuesto dirigido y explicable; de ser cierta, habrá consecuencias observables; de ser válida, las consecuencias previstas deben producirse. El método epistemológico propio del conocimiento teórico mediante hipótesis verificadas es el inductivo, con sus clásicos pasos de leyes.

Las *funciones de la teoría* han sido diversamente propuestas según el haya tenido una u otra concepción sobre la naturaleza de la ciencia. La *función descriptiva* no fue cronológicamente la primera, sino

<sup>6</sup> Simard, E. *Naturaleza y alcance del método científico*, Gredos, Madrid, 1961, pág. 128.

<sup>7</sup> "Philosophy as the general theory of Education", en Lucas, *op. cit.*, pág. 75.

la asignada desde que Galileo, F. Bacon y Newton exigieron a la ciencia una garantía y cuando la ilustración del siglo XVIII aceptó este modelo de saber científico. La función descriptiva pone el acento en la *observación*, la constatación de los hechos, las inferencias de ellos, deducidos y la reiteración metódica de fenómenos particulares. La teoría científica que tenga este contexto es lógicamente una teoría descriptiva.

La *función predictiva* fue la primitiva visión científica y la consagró definitivamente Aristóteles, quien pudo hacerlo, porque exigía inmutabilidad y fijeza en el ser de la naturaleza regido siempre por las mismas leyes y vinculado a la causalidad, como principio de algo.

La *función explicativa* encuadra perfectamente en la concepción contemporánea de la ciencia, como capaz de autocorregirse constantemente y como tentativa continuada de aproximarse a la realidad. La clásica división de Dilthey en ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu ha mantenido la función *explicativa* en las ciencias naturales y la función *comprensiva* en las del espíritu. La explicación, según el filósofo alemán, en una aclaración (*Erklärung*). Ahora bien, como la explicación es propia de las ciencias naturales y la teoría científica, en sentido estricto, también es propia de esta clase de saber científico, es lógico concluir que la función explicativa sea una de las exigibles a toda teoría científico-natural. La explicación científica elimina la perplejidad y lo consigue relacionando lo que ya conocemos con lo que intentamos clarificar.

Las explicaciones científicas válidas suelen ser de cuatro clases. El *primer tipo de explicación* se da cuando explicamos un solo hecho anómalo o un grupo de ellos, para mostrar que la anomalía no es una excepción, sino un ejemplo de una ley más general que la que nosotros manejábamos; es una explicación característica de ciencias poco perfectas y desarrolladas. El *segundo tipo de explicación* es la explicación de una ley natural como un ejemplo de una ley más general que la primera; en definitiva, la teoría, que explica según este segundo patrón, es una teoría muy general, sin que pierda el contacto con la realidad para hacerse etérea; este tipo de explicaciones es el más lógico y el principal en las ciencias naturales. El *tercer tipo de explicación* es la construcción de un modelo para aclarar cómo operan un conjunto de hechos, recurso muy habitual en las ciencias físicas, que se ha transferido recientemente a las ciencias biológicas e incluso a las sociales; este tipo de explicación es únicamente auxiliar en el terreno científico, pues no se conforman los investigadores con tan exiguo logro, y prácticamente su función consiste en sugerir nuevas y posibles direcciones. El *cuarto tipo de explicación* es el que explica dos hechos, llenando el vacío anteriormente existente entre ellos, vacío que puede ser espacial o temporal; en las ciencias genéticas o evolutivas es frecuente este tipo de explicación, que es también pobre en ciencias naturales. Ejemplos de ciencias genéticas son la biología, la psicología, la antropología, la historia y la economía. Esto nos llevaría a la conclusión de que a medida que los saberes científicos se

quitan de las ciencias naturales, las teorías explicativas no poseen el rigor y precisión que en estas es frecuente.

La teoría, como saber filosófico, es filosofía, no ciencia. Por consiguiente, siempre que los filósofos hablen de "teoría del conocimiento" o expresiones semejantes, no usan la palabra teoría en un nivel de conocimiento científico. Y siempre que los científicos recurran a este vocablo es para hablar de las *conclusiones, inducciones, leyes y conceptos lógicos de leyes*, entrando más en el campo de la *filosofía de la ciencia*, que en la ciencia misma. Max Scheler habló de un *saber culto*, que sería un interregno entre el saber científico y el estrictamente filosófico; el saber culto es un saber del espíritu, por tanto, estrictamente humano, un tanto filosófico, aunque no eminentemente metafísico.

*En resumen, la categoría epistemológica de la teoría está más próxima al mundo de la filosofía que al de la ciencia; es casi filosofía de la filosofía no principalmente metafísica; es filosofía de la ciencia.*

### Qué es una teoría de la educación

**Las ciencias de la educación son ciencias sociales.** Volvemos otra vez a intentar acercar la teoría de la educación al saber científico, pero, si esto fuese posible, concluiríamos que la teoría educativa es *un saber filosófico que científico*. No obstante, no resulta tan fácil el empeño, si se suma a las dificultades generales una específica, que es la proveniente de la naturaleza misma de las ciencias de la educación, que pueden considerarse ciencias humanas o sociales o comprensivas, pero no ciencias naturales. La distinción radical entre las ciencias naturales y las educativas es que *el proceso educativo no es un proceso natural*, sino humano, lo que significa que sobre las leyes que rigen los fenómenos de la naturaleza hay que añadir las que rigen los fenómenos vegetativos y sensitivos, y sobre todo, las que rigen los fenómenos específicamente humanos, porque a este tipo de fenómenos pertenece la educación. No puede ser una ciencia natural aquella que estudia un fenómeno humano.

Hay quien piensa que el tardío desarrollo de las ciencias humanas se debe a que la simple observación ha podido aclarar pocas de las cuestiones en ellas planteadas, mientras que en las naturales se ha impuesto mayor precisión mediante la experimentación. Cada maestro ha sido capaz de conocer bastante profundamente a sus alumnos, sin necesidad de recurrir a métodos próximos al inductivo y experimental. Queremos, en una palabra, fijar de una vez por todas que la teoría científica tiene vigencia únicamente en ciencias, pero no en ciencias humanas. Y esto dificulta aún más la labor epistemológica con la que nos proponemos conocer qué es una teoría de la educación. No termina aquí la cadena de dificultades; los fenómenos humanos no son exclusivamente fenómenos naturales, sino son también ese tipo de fenómenos. Los psicólogos, por ejemplo, se esfuerzan en probar que



lo psíquico supone una continuidad entre lo estrictamente natural y lo específicamente humano; el hombre no está separado de la naturaleza, es también en parte naturaleza. De aquí que haya podido entenderse el proceso educativo como un fenómeno natural, tal y como lo pensó Rousseau o H. Spencer; su error no radica en la atribución de carácter natural a la educación, sino en la exclusión de lo específicamente humano en el proceso.

Las leyes de los procesos humanos, uno de los cuales es el educativo, no poseen la fijeza, inexorabilidad e inmutabilidad que regulan los fenómenos naturales; las leyes humanas son susceptibles de variación y modificación, y no se sabe aún la medida en que dependen de las leyes naturales. Las leyes de los fenómenos humanos son afectadas por la estructura de la sociedad, factor trascendental en la hominización. La estructura social condiciona y modifica el proceso educativo y puede descubrir potencialidades que en otras organizaciones socio-escolares estuvieron encubiertas.

Las ciencias de la educación ven dificultada la posibilidad de experimentación para verificar las hipótesis de las que arranca toda teoría; esta dificultad impide que la teoría educativa sea del mismo signo que la teoría científico-natural. De las tres etapas en que dividía T. H. Huxley la historia de una ciencia, las de la educación apenas si han alcanzado la segunda, sin llegar aún a poder ser interpretadas como un sistema complejo de causas y efectos interrelacionados. Las ciencias humanas son "poco más que la historia natural del hombre".<sup>8</sup> Sobre estas ciencias humanas se montan las teorías educacionales; no sobre las ciencias naturales, de diferente categoría y desarrollo histórico. De aquí emana la dificultad de localizar, en una clasificación clara, la teoría educativa.

**Hacia una concepción de la teoría educacional.** Gowin<sup>9</sup> fija un mínimo de requisitos a los que ha de ajustarse la teoría educacional; estos requisitos pueden ser una buena plataforma metodológica para aproximarnos al concepto mismo de teoría educacional. Son cinco: el proceso educativo exige que un adulto —el educador— haga algo por, con y para otra persona; el adulto educador tiene una responsabilidad moral en el proceso educativo; la teoría educacional ha de considerar el acto educativo; para justificar este acto educativo, la teoría educacional ha de esclarecer la relación humana entre personas; la teoría educativa ha de tener presente que el término del acto educativo es una persona humana en evolución y no una cosa con posibilidad de manipulación. A estos requisitos contestarán diversas partes y capítulos del presente manual.

El vocablo "teoría", que tiene su historia de imprecisión epistemológica en las ciencias naturales, se convierte en una palabra vaga, imprecisa e inexacta, cuando se la aplica a las ciencias de la edu-

cación, motivo por el cual casi es un sueño pretender catalogar epistemológicamente la teoría educacional.

La teoría de la educación es la fundamentación de la práctica educativa, que necesita unas bases abstractas, como las necesitan el médico al emprender en su cotidiana labor profesional. La teoría médica y la de la ingeniería son más sistematizadas y elaboradas, porque su fundamento lo constituyen las ciencias biológicas y las ciencias naturales respectivamente. En el caso de la medicina, el saber biológico, en cuanto tal, está próximo a una ciencia humana, aunque no lo es en su totalidad, pues ciencias rigurosamente naturales —física, química...— son sus auxiliares y su garantía. O'Connor reduce, en este caso, la teoría educacional "a las partes de la psicología relativas a la percepción, el aprendizaje, la formación de conceptos, la motivación, etc., que se refieren directamente a la labor del maestro. En este sentido vago del término..., teoría significa un marco conceptual general para algún campo de actividad práctica".<sup>10</sup> La teoría de la educación es la fundamentación teórica de las actividades prácticas del proceso educativo.

**Tipos de teorías educativas.** El primer tipo lo constituyen las *teorías empíricas de la educación*, que se apoyan en la psicología, cuya historia da origen a dos versiones diferentes; la primera es aquella que se basa en la psicología precientífica; la segunda, en la psicología científica. Las teorías subyacentes a la práctica educativa no están fundamentadas por los éxitos, más o menos clamorosos. Las teorías educacionales anteriores al desarrollo de la psicología como ciencia, es decir, las que se fundamentaban en la psicología precientífica, proponen conjeturas e intuiciones más o menos acertadas, sin que la práctica educativa útil y benéfica garantizase la teoría correspondiente que solía ser posterior a la práctica, y no lo contrario. La teoría *berdiana* era ingeniosa, aunque errónea; y su teoría no salía fiadora de la práctica.<sup>11</sup> En general, las teorías educacionales anteriores al nacimiento de la psicología como ciencia —1879, fundación del laboratorio de Leipzig— dejaban a un lado los hechos e imaginaban adaptaciones ininteligibles de conceptos metafísicos. Lo que era realmente interesante en esta época precientífica eran los hechos prácticos, mientras que la teoría carecía de validez y significación.

El nacimiento de la psicología científica hizo girar el enfoque, de manera que ya no fuera la práctica la que inspiraba la teoría, sino la experimentación. La práctica había de estar justificada por una teoría, que era replanteada por la marcha de aquélla. A pesar de que la psicología científica permitiera la elaboración de teorías educacionales, no son equiparables a las teorías de las ciencias naturales, pero más que se quisiese atribuir a la psicología de Wundt el carácter de ciencia natural.

Un ejemplo elocuente lo forman las teorías del aprendizaje, que fundamentan considerable número de teorías educacionales, sin que ningun-

<sup>8</sup> O'Connor, *op. cit.*, pág. 150

<sup>9</sup> *A. cit.*, págs. 211 y ss.

<sup>10</sup> *A. cit.*, pág. 112.

<sup>11</sup> Hardie, C. D. *Truth and Fallacy in Educational Theory*, Cambridge, 1942.

na de ellas se haya configurado tan absorbente y verdadera que obligue a descartar las otras como menos convincentes. Jamás se erigen en incontrovertibles las teorías educacionales fundadas en las ciencias humanas, como puede suceder en las teorías de las ciencias naturales; son conocidas ya las razones.

El término "teoría" se justifica sólo en los casos en que aplicamos los descubrimientos experimentales debidamente verificados de psicología o sociología a lo educacional. No creo que haya teoría alguna educacional que corresponda a las ciencias humanas, y mucho menos que pueda hablarse de una teoría educacional de corte científico o natural. En otros términos, *no existe teoría educacional alguna que tenga fundamentación empírica convincente ni precientífica ni científica, ni científico-natural ni científico-social*. En una perspectiva epistemológica quiere esto decir, que ninguna teoría educacional merece con propiedad el calificativo de empírica, ni que por tanto, haya teorías educacionales, cuyo nivel epistemológico sea el científico. Nos queda, por exclusión, el saber culto y el saber filosófico. Las mismas teorías experimentalistas, de J. Dewey y Kilpatrick, no lo son desde un punto de vista científico, sino que la palabra "experimentalistas" significa aquí realidades diferentes a las aparentemente sugeridas.

Las *teorías axiológicas de la educación*, si existieren, ya no son experimentales ni científico-naturales, sino antropológicas, éticas o metafísicas, según las escuelas axiológicas tengan uno u otro color. La verdad es que, aunque no haya teorías educacionales axiológicas, hay teorías en las que los juicios de valor son una realidad. Las teorías axiológicas son aquellas en las cuales los juicios de valor son el fundamento de la práctica, a pesar de que dichos juicios queden disimulados casi siempre. Gran parte de las aparentemente teorías axiológicas son inducidas más de slogans, que de auténticos juicios de valor, pues un juicio de valor impreciso es fuente de confusión intelectual.

La tercera clase de teorías educacionales son las *teorías metafísicas o filosóficas*, que son las más frecuentes. El principio de tercero excluido nos permite hacer esta aseveración: si las teorías educacionales no son empíricas ni axiológicas, serán necesariamente filosóficas o metafísicas, lo que concuerda con la conclusión según la cual la teoría educacional se aproximaba más a un saber filosófico que al científico-natural. Las teorías educacionales de los pensadores dominados por la metafísica, casi son por necesidad teorías filosóficas. Filosóficas han sido las teorías de Platón, Aristóteles, escolástica, espiritualismo católico... Han hecho más teoría educacional los filósofos atentos a la educación que los pedagogos, que se han quedado más en la superficie de lo taxonómico y normativo. Más aún, si excluyéramos todas las teorías platónicas o aristotélicas, nos quedaríamos con muy pocas teorías educacionales.

Del mismo modo que concluíamos sobre la teoría en general, que está más cercana al saber filosófico que al científico, o que constituye

una nueva modalidad o interreyno, debemos deducir que las *teorías educacionales no son saberes empíricos, sino filosóficos, o una categoría intermedia entre la ciencia y la filosofía, o una cuestión de frontera de la ciencia educativa*. No hay teoría educacional alguna que pueda decirse hipótesis verificada experimentalmente. Cuando englobamos algunos capítulos bajo el epígrafe "teoría empírica" o "teoría antropológica", somos conscientes del precario alcance de estos ad-  
 vertidos.

# 7

## Fundamentación de la pedagogía

### Alcance de este tema

Sea nuestro primer esfuerzo teórico orientado a responder a la antigua pregunta sobre las bases y el fundamento de la pedagogía, acerca de lo cual se han dado dos enfoques diferentes. En primer lugar, el sentido más obvio del problema es la búsqueda de cuanto pueda asegurar y dar validez a la ciencia de la educación, que por su evolución histórica y por su naturaleza exige apoyarse en otros saberes, que garanticen su mismidad y su existencia; se acepta la nueva ciencia, no se discute su posibilidad, sino que se desea conocer cuáles son los pilares y columnas que mantienen el edificio pedagógico. En segundo término, hay más atrevidas insinuaciones, cuando cuestionándose por la fundamentación de la pedagogía, se inquiere a qué otras ciencias pueda reducirse, para desaparecer en medio de ellas, o si más bien es la filosofía la que la avala y absorbe; ésta es una postura que calificamos de *reduccionista*, porque no investiga sinceramente cuál sea el apoyo de la pedagogía, sino antes bien a qué puede reducirse. Respuestas aparentemente "fundantes" son, en verdad, golpes asestados a la existencia autónoma de la ciencia de la educación, para hacer crecer tanto los cimientos, que ellos sean toda la construcción. La segunda solución niega la autonomía de la pedagogía; la primera, en cambio, no se detiene a discutir si la fundamentación implica autonomía o dependencia, pues en este supuesto es admisible la defensa de la autonomía pedagógica, por más que se le quiera obsequiar con una sólida base.

Si la pedagogía o ciencia de la educación surgió en medio de saberes mixtificadas, si creció envuelta en filosofía y ciencia, si no se hizo notar autónomamente hasta el siglo XIX, ¿puede actualmente sustentarse por sí misma o es preciso pedir prestados elementos a saberes auxiliares fundamentales? La sistematización de las ciencias de la

educación distingue ciencias auxiliares, de las cuales hay algunas a las que se ha calificado de "fundamentales", queriendo significar que en ellas sería quimérico idearse una pedagogía, porque se desplomarían al estar levantada en el vacío. Es raro encontrar teóricos de la educación que, a pesar de estar persuadidos de la autonomía de la pedagogía, desistan de hallar su fundamentación.

Uno Herbart, primer defensor de la autonomía de la pedagogía, quien habló de los fundamentos de la nueva ciencia, bien fuera para defender con mayor consenso la independencia, bien fuera para no descomenzarla de multiseculares concomitancias y auxilios. Autonomía, como dijo, pero no tanta que renunciemos a cuanto ha mantenido esta teoría educacional. Con Herbart hacen su mismo planteamiento los discípulos que le siguieron en el mundo occidental, principalmente en Alemania, donde nació y profesó el padre de la pedagogía. Y como Herbart ha sido para muchos maestro, y para otros pesadilla, son muchos los testimonios de teóricos importantes que, de una u otra forma, continúan gastando esfuerzos en resolver el tema de la fundamentación de la pedagogía. Citemos entre nosotros, al prolífero jesuita Ruiz Amado, que bebió a raudales en las fuentes herbartianas directas o indirectas su autoformación pedagógica, y que trasmitió esta misma inquietud a los muchos lectores de habla castellana que han leído sus obras.

O. Dilthey, en sus dos periodos ideológicos sobre educación, hizo de esta la preocupación de los pedagogos alemanes por fundamentar la ciencia de la educación. En el primer periodo, que coincide con su estancia en la Universidad de Breslau, Dilthey escribió tres obras principales, de las cuales *Historia de la pedagogía con aplicación de la psicología a la elaboración sistemática* (1874) está en la misma línea de cuantos le precedieron en su país; y en el segundo, que corresponde a su profesorado en la Universidad de Berlín a partir de 1884, vuelve a interesarse por este tema, en su obra *Aplicación de la psicología a la pedagogía como complemento del curso de psicología*. Al mismo periodo pertenece una breve lección, titulada *Sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica con validez general* (1888).

El relativismo, del que es acusado Dilthey, se advierte también en el pensamiento pedagógico, cuando niega la posibilidad de construir una ciencia de la educación con validez general, porque los fines de la educación no pueden ser válidos para siempre y en todas las circunstancias. Para probarlo, recurre a los esquemas herbartianos, que relacionan de la ética los fines educativos y de la psicología los medios. El historicismo le obliga a ser relativista y a negar validez general a fenómenos culturales vividos en un determinado momento; y su vitalismo le impide ser partidario de algo que comporte estatismo y ciencia de evolución. La moral varía con los cambios históricos, y por tanto, no puede sacarse de la ética fundamentación de validez general; y de la psicología no puede derivarse ninguna pedagogía. Como historiador y filósofo, cree necesario buscar los principios y bases de la ciencia pedagógica; pero descartada la solución herbartiana

na, cree ofrecer una nueva doctrina asegurando que las verdades de la pedagogía son dependientes de las verdades de la política, porque ésta es una ciencia en constante evolución, empujada por las coyunturas históricas, que amasan un nuevo estilo de educación. H. Nohl repite sus mismos argumentos, para concluir que no puede fundamentarse con validez general la ciencia de la educación; que es menester fundamentar este saber, pero que cada época histórica exige una revisión de la fundamentación pedagógica. Estos dos teóricos alemanes encabezan la lista de los que dan al presente tema un valor relativo, no absoluto, imponiendo la obligación al teórico de la educación de dar consistencia, en cada momento, a la pedagogía.

Salvadas las modificaciones pertinentes impuestas por las circunstancias históricas y la cultura de cada pueblo, opinan los más que puede hacerse un tratamiento general y válido al tema, siempre y cuando se fundamente la pedagogía en el sedimento cierto y seguro que las ciencias auxiliares vayan legando. O mejor aún, que no se fundamente la pedagogía en determinados saberes actuales, sino en las nuevas conclusiones que esas disciplinas vayan ofreciendo como más ciertas y válidas. No se fundamenta la pedagogía en conocimientos concretos, sino en clases de saber, en disciplinas científicas, marginando así los obstáculos cada día mayores originados del cambio y la persistencia, de la evolución y la validez general... La fundamentación no puede tener un alcance de perpetuidad y permanencia, sino de reto para corregir cada día lo que el saber de corregibilidad, que eso es la ciencia contemporánea, vaya prodigando como mejor en aquel instante. Nuestra opinión personal es que continúa teniendo validez el tema, y que debemos limitarnos a señalar qué ciencia o filosofía respalda a la pedagogía, atentos siempre a la evolución de esas ciencias o filosofías. En otras palabras, el tema de la fundamentación de la pedagogía ha de enjuiciarse a la luz del cambio de valores, al menos desde un punto de vista sociológico, que caracteriza a la aceleración histórica que nos arrastra. Imposible pensar que la justificación de la pedagogía, convincente hoy, pueda tener validez dentro de cincuenta años. Ni la filosofía ni la ciencia tienen hoy pretensiones de fixismo y estabilidad, sino que ambos saberes auscultan los acontecimientos para autocorregirse continuamente. ¿Es esto un relativismo? En absoluto; es la aceptación de una realidad evolutiva que aun admitiendo su identidad, hemos de conjugarla con la exterioridad diferente ofrecida por la vida, de manera semejante a como en la historia de un individuo hay algo permanente —su yo—, pero en manifestaciones cronológicas múltiples.

Que la pedagogía requiera una fundamentación puede colegirse de la polícroma manera de delinearse los planes de estudio de las facultades de ciencias de la educación en el mundo. Los norteamericanos, nada proclives a abstracciones inútiles, reiteran en sus publicaciones las "foundations of education", que podrían traducirse por "fundamentación de la pedagogía", por ser sobradamente conocida la equivalencia entre su "education" y nuestra pedagogía. El hecho del

cambio y la evolución no puede desanimar al científico, antes bien estimularle para prestar atención a lo modificable y modificado, a fin de apuntalar la estabilidad de los conocimientos pedagógicos. Lo que no priva de significación a situaciones históricas pretéritas, que tienen siempre el carácter de precedentes fácilmente repetibles en el futuro, aunque se modifiquen exuberantemente las apariencias. Es posible que situaciones vividas por el pueblo griego hace veinticuatro siglos, tengan un mensaje para nuestra generación, mensaje que debe comprender y recoger la historia, porque nos ayudará a mejorar las educaciones por nosotros ofrecidas a circunstancias actuales.

¿Se compromete, de este modo, la autonomía de la ciencia de la educación? Creemos que es una cuestión paralela, pero no exactamente la misma. Mientras no se adopten soluciones reduccionistas, la independencia puede estar salvaguardada, si bien es verdad que como en la ciencia humana o del espíritu, por su misma ambición comprensiva, ha de estar abierta a otras disciplinas que bucean bajo otra perspectiva en la misma naturaleza del hombre. ¿Es que duda alguien de la autonomía de la Medicina, a pesar de su fundamentación en la biología, en la química, en la física, etc., que son también llamadas "ciencias básicas médicas"? Con tal de que la Medicina no se reduce química, física o biológicamente, tendrá validez como saber nuevo la ciencia de la curación del hombre enfermo. De una manera análoga, la pedagogía puede apoyarse en ciencias básicas, sin perder su autonomía epistemológica y sin reducirse a esas mismas ciencias básicas.

Recorriendo la larga historia de la educación, hemos de llegar a concluir que son tres las ciencias humanas que fundamentan la pedagogía, éstas son la biología, la psicología y la sociología. Y que hay una cuarta fundamentación —la filosofía, con sus distintas disciplinas y magnaturas—, que responde también a previas aseguraciones de la ciencia de la educación. Por este motivo, el resto del capítulo queda dividido en dos grandes partes; por un lado, estudiaremos la fundamentación filosófica de la pedagogía y, por otro, su fundamentación científica. Los capítulos de la teoría epistemológica nos han preparado para entender esta vieja cuestión renovada por todos los tiempos de la educación. Es natural que la fundamentación filosófica haya sido la de mayor concurrencia, porque amparó todo el saber anterior al siglo XIX; en tanto que la fundamentación científica es más moderna, por haber sido posterior al nacimiento de las ciencias humanas, que emergieron hace un siglo del proceloso piélagos de la filosofía.

### Fundamentación filosófica

Huelga recordar que la única fundamentación indagada es la de la pedagogía; que para nada nos referimos ahora a la teoría de la educación, de la que ya hicimos precisiones en capítulos anteriores. Si

debemos, no obstante, delimitar nuestro estudio a los aspectos teóricos de la pedagogía contrapuesta a la práctica educativa, de la que obviamente prescindimos ahora. La fundamentación filosófica aquí contemplada abarca a la pedagogía general, sistemática o fundamental; en una palabra, *a cuanto tenga categoría científica*, en sentido estricto, *sobre educación*.

En una revisión diacrónica de este tema nos hemos de referir, en primer lugar, a la fundamentación en la *política*. El primer teórico, con nombre propio y autor de obras llegadas a nosotros, fue Platón quien, aunque puso últimamente en la metafísica la fundamentación de la pedagogía en una aproximación más directa, insertó en su política la concepción educativa. En *La República*, como parte integrante de la ciudad utópica por él soñada; en *Las Leyes*, como realidad innegable de la ciudad verdaderamente existente. A los responsables de la república les incumbe la formación de los tres tipos de ciudadanos, necesarios para su mantenimiento; a los más inferiores, a los de naturaleza menos privilegiada, se les prepara para que sepan realizar las labores conducentes a la conservación de la ciudad; a los guerreros o guardianes se les preparará a fin de que sepan defenderla de los ataques de los enemigos; y por fin los magistrados, llamados a gobernar, han de recibir una esmerada formación y una "educación más perfecta", consistente en la misma impartida a artesanos y guerreros, más el conocimiento de las cuatro ciencias básicas (aritmética, geometría, ciencia de los sólidos y astronomía) que preparan y purifican al hombre, para consagrarse últimamente a la dialéctica, método válido para acercarse al mundo inteligible y contemplar en las ideas cuanto pueda saberse, único camino "por el que puede llegarse con regularidad a descubrir la esencia de cada cosa"; la dialéctica es el "coronamiento y el colmo de las demás ciencias, que no hay ninguna que pueda colocarse por encima de ella, y que cierra la serie de ciencias que importa aprender".<sup>1</sup> Sólo en el marco político de *La República* y *Las Leyes* tiene cabida la doctrina educativa de Platón, que es el primer socialista en pedagogía, gracias a que no le interesa la educación del hombre en cuanto tal, sino la del hombre en cuanto ciudadano y como elemento insustituible en la ciudad griega.

Aristóteles es aún más explícito en la fundamentación política de su teoría educacional, expuesta en *La Política*, y completada en su *Ética a Nicómaco*. Aristóteles es más absolutista; el verdadero responsable de la educación es el Estado, y ésta debe estar regulada por la ley, Aristóteles cree que la educación es un medio de perfeccionamiento individual, pero la perfección personal ha de ponerse al servicio del Estado:

"No puede negarse, por consiguiente, que la educación de los niños debe ser uno de los objetos principales de que debe cuidar el legislador; dondequiera que la educación ha sido desatendida, el Estado ha recibido un golpe funesto... Como el Estado todo sólo tiene un solo

<sup>1</sup> Libro VII de *La República*.

y ninguno fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para todos sus miembros, de donde se sigue que la educación debe ser objeto de una vigilancia pública y no particular... La ley debe arreglar la educación, y ésta debe ser pública."<sup>2</sup>

La constitución política de cada pueblo es quien demanda un tipo u otro de educación; habrá que educar oligárquica o democráticamente, según la constitución política de los pueblos sea de una u otra índole. De él heredó Quintiliano, en sus *Institutiones oratoriae*, la defensa del Estado, como único responsable de la educación; y de estos conceptos de la cultura clásica lo recibieron Napoleón, Fichte, Dilthey y tantos más. A Dilthey le interesan las fundamentaciones políticas de Platón y Aristóteles, porque encajan perfectamente con su relativismo histórico:

"Las verdades de la pedagogía son independientes de las verdades de la política"; "la educación, por tanto, sólo puede ser organizada para la constitución de un pueblo determinado".<sup>3</sup>

La política explica el relativismo educativo y la imposibilidad en que estamos de propugnar sistemas de validez general en educación.

No ha quedado en filosofía, sino que como toda decisión política, esta doctrina ha impulsado a los regímenes absolutistas y nacionalistas totalitarios de la Europa moderna, a controlar y dominar en exclusividad la educación del pueblo. Tal el camino seguido por el social-nacionalismo alemán; y tal el imitado por la teoría marxista de la educación. Es más, también en constituciones democráticas contemporáneas pervive, escondida, la misma idea: la fundamentación política de la pedagogía. ¿Qué otra cosa defendió J. Dewey, cuando ideó una forma apta de educación para la democracia americana, forma encarnada en su instrumentalismo y en el progresismo pedagógico al que da origen? La única forma de asegurar la constitución americana es una formación ciudadana e individual de cara a la participación, porque sólo los pueblos cultos están preparados para participar.

Otra disciplina filosófica fundamentante de la pedagogía ha sido la *ética*. Esta concepción tuvo en Aristóteles su primer defensor, pues no en la educación, desde el punto de vista individual, el mejor medio para conseguir la virtud, por el logro de hábitos facilitadores de la operación, y mediante la virtud llegar a la felicidad, que era la meta de la vida humana; la *Ética a Nicómaco* está llena de estas ideas. En otro contexto, habría que anticipar en Sócrates el sentido ético de la pedagogía, pues la virtud podía ser aprendida; la instrucción lo era todo, la sabiduría redimía al hombre, que se convertía y salvaba por el propio hecho de conocerse a sí mismo. Platón repitió la misma doctrina socrática sobre la adquisición de la virtud por el conocimiento, pero no vinculó resueltamente la virtud y su adquisición con la

<sup>2</sup> Libro V, s. I, de la edición hecha por Espasa-Calpe. Madrid, 1974, págs. 143-144.  
<sup>3</sup> *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1944, págs. 149-151.



educación. Las escuelas posaristotélicas abundaron en el mismo pesimismo, sobre todo Epicuro, que enmarcó la educación dentro del ideal del sabio, y que la usó para liberar a los ciudadanos del yugo de mitos, de dioses siderales, de conformismo piadoso para ser explotados por los gobiernos, y de tantas lacras como pesaban sobre la sociedad de su tiempo.

En la Edad Media, la educación organizada al amparo de la visión escolástica de la vida tuvo signo marcadamente ético, debido a todo el flujo de la cultura grecolatina y del cristianismo en los maestros de la cultura medieval. Sobre el sabor ético de la pedagogía tomista es suficiente, además del tratado *De Magistro* y cuestiones morales en sus obras originales, la lectura de la obra que Millán Puelles ha dedicado a la investigación de este punto.<sup>4</sup>

Y desde esta teoría alentada por Aristóteles y la visión salvífica cristiana, llegamos al empirismo inglés, en el cual Locke reitera la doctrina de la fundamentación ética de la pedagogía. El hombre, al nacer, es indiferente en el terreno ético; no hay innatismo en el conocimiento, y tampoco hay inclinaciones buenas o malas en el momento de abrir los ojos a la luz; el hombre no nace bueno ni malo, sino éticamente indiferente. Cuanto el hombre llega a ser se lo debe a la educación que es ante todo, una *disciplina moral*, fruto de un hábito de autocontrol. La virtud es la primera condición del gentleman, y sin ella no podríamos triunfar socialmente, pues gracias a ella somos apreciados por los demás. Y entre los fines de la educación está la formación de hábitos, uno de los cuales es la virtud o hábito moral.

Kant no pudo basamentar la educación en la metafísica, porque ella no es posible para la razón pura; la única fundamentación posible ha de estar en la razón práctica, que es la explicación de las costumbres. La educación específicamente humana es la práctica o moral, y ésta se fundamenta en su sistema trascendental, pero más concretamente en su metafísica de las costumbres; en Kant pervive el carácter moral de la educación, con diferentes modalidades de las halladas en Platón y Aristóteles, pero en definitiva, conservando la educación la dimensión primera con que nació en el mundo socrático.

El protoestándar de la fundamentación ética de la pedagogía fue Herbart, el cual encontró en la filosofía moral los fines de toda educación; la fundamentación de la pedagogía herbartiana en la ética tiene un carácter teleológico, de causalidad final, en términos aristotélicos. La pedagogía no podría existir, si la ética no estimulase la acción educadora, asignándole unas metas; sólo a su luz tiene sentido la pedagogía. El fin supremo de la educación es la educación de la voluntad, que se consigue mediante la instrucción.

La educación moral anda en pos de la consecución de cinco ideales de toda educación: la libertad interior, la perfección, la benevolencia, el derecho y la equidad. Aunque la doctrina sea muy parecida a

<sup>4</sup> *La formación de la personalidad*, Rialp, Madrid, 1963.

ella no pocos educadores, en Herbart cobra realce, por haber sido el primero, que en el intento ilusionado de hacer una ciencia nueva —la pedagogía—, no halla otra fundamentación que le complazca, más que la ética filosófica.

La fundamentación en la lógica es muy reciente, tanto como lo son los movimientos neopositivistas y los análisis formal e informal. La única razón de justificar el fundamento lógico está en que toda la filosofía se reduce a filosofía del lenguaje, y ésta es parcela de la lógica contemporánea que, desde Bertrand Russell y Alfred Whitehead, se unió con las matemáticas, para dar un rigor científico a su procedimiento. En el capítulo dedicado al análisis filosófico, pueden refrescarse principios y doctrinas de este sistema de pensamiento.

Gran mayoría de los manuales y monografías sobre teoría o filosofía de la educación en Estados Unidos siguen un modelo allí muy atendido, consistente en presentar como parte introductoria, la epistemología, la metafísica y la axiología-antropología propias o del autor tomado para condicionar la mente del lector a la comprensión del sistema y fundamentación educacional propuesta por el propio autor de la obra o por el teórico a quien se historia. Siguen este modelo Weber, Kneller, Frankena... Con este modo de proceder nos sugieren que para ellos los fundamentos filosóficos de la pedagogía lo constituyen en las tres disciplinas referidas. La epistemología la fundamenta, porque la teoría del conocimiento es el punto de apoyo de las teorías del aprendizaje y de la instrucción, como actividad educativa; la metafísica es con frecuencia vaga expresión, pero intencionalmente es la ciencia del ser, en cuanto tal, otro indispensable pilar de la pedagogía. Y, finalmente, la axiología es entendida las más de las veces en su pureza, como teoría de los valores, y otras es más antropología que axiología. Fundamentación *axiológica* es la requerida por Broudy, profesor de Illinois, más próximo al perennialismo que a cualquiera otra filosofía,<sup>5</sup> por Dewey,<sup>6</sup> por Rath, Harmin y Simon,<sup>7</sup> Schofield,<sup>8</sup> y fuera de los Estados Unidos, fundamentación axiológica hace también Messer.<sup>9</sup>

Otros teóricos prefieren no hacer precisiones, porque piensan que *de la filosofía*, en general, fundamenta la pedagogía. No tenemos cuenta el abundante número de manuales titulados *Filosofía para educadores*, que exponen escuetamente elementos de filosofía, útiles para estudiosos de la pedagogía, sin abiertamente fundamentar en el saber filosófico la ciencia de la educación; es una superficial manera de decir que es conveniente que el educado sepa filosofía, sin más tras-

<sup>5</sup> *Una filosofía de la educación*, Limusa-Wiley, México, 1966.

<sup>6</sup> *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1971.

<sup>7</sup> *El sentido de los valores en la enseñanza*, Uteha, México, 1967.

<sup>8</sup> *The Philosophy of Education. An Introduction*, George Allen and Unwin, London, 1972.

<sup>9</sup> *Filosofía y educación*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1929; "Cultura y educación", en *Ideas Pedagógicas del siglo XX*, Losada, Buenos Aires, 1964, pág. 138; Marín Ibáñez: "La jerarquía axiológica y su proyección educativa", en *Rev. de Pedag.*, 26 (1968), págs. 25-42, 99-118.

cendencia ni pretensiones. Esta manera de hacer es la que han seguido los incomprometidos en el tema de este capítulo; los que ven bien el recurso del educador a la filosofía; los que hacen una filosofía de la educación, que no es tal, más que por ser impartida en facultades de educación.

Más seria es la dirección seguida por algunos teóricos que hacen ya verdadera filosofía de la educación, en una de sus posibles formas, porque quieren fundamentar la pedagogía en el saber filosófico, a cuyo fin suelen titular sus obras de esta o parecida manera: "Fundamentos filosóficos de la educación". En Europa representan esta corriente A. Messer<sup>10</sup> y cuantos sean partidarios de una "ontología regional", al modo de Nikolai Hartmann, que es una ontología especial fundamentadora de cada una de las ciencias, una de las cuales es la pedagogía, a la que correspondería su ontología regional específica.

En Estados Unidos, donde proliferan los manuales con títulos muy similares al indicado, nos fijamos en W. H. Kilpatrick, profesor de la University of Columbia, representante del experimentalismo pedagógico y autor del método de proyectos. Según este autor:

"La filosofía de la educación... se basa en la filosofía general, y existe para ayudar al educador consciente a proceder mejor que lo haría de otro modo. La filosofía de la educación trata especialmente de prestar este auxilio: 1. criticando las hipótesis empleadas por los educadores; 2. contribuyendo a aclarar los objetivos pedagógicos, y 3. evaluando críticamente los diversos métodos educativos que afectan a los objetivos seleccionados."<sup>11</sup>

Kilpatrick estudia las relaciones entre la filosofía y la ciencia de la educación, concluyendo una serie de puntos de sumo interés.<sup>12</sup>

Son cuatro las situaciones en que la filosofía fundamenta a la pedagogía, siendo aquélla la base de la educación:

— Cuando existe indecisión, duda o disputa sobre la "vida buena"; es decir, la vida que debemos aprobar o seguir; puede tratarse de un problema de contenidos del currículum, de procedimiento metódico en la disputa, de evaluación de las técnicas docentes a través del análisis, procedimientos administrativos que no puedan ser evaluados por las ciencias exactas.

— Cuando la escuela debe elegir entre varias personas, o cuando se ofrezca un problema de interrelación personal. En el caso primero se encuentra la pedagogía, al asumir las funciones de orientación y selección, funciones que deben ser respaldadas por una cosmovisión y política educativa. Que no son tareas cómodas de realizar y, sobre todo, que están supeditadas a diferentes criterios lo prueba la variedad de respuestas dadas por sistemas filosóficos discrepantes.

<sup>10</sup> *Fundamentos filosóficos de la pedagogía*, Labor, Barcelona, 1933.

<sup>11</sup> "La filosofía de la educación desde el punto de vista experimentalista", en *Filosofía de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1967, pág. 15.

<sup>12</sup> "The relations of Philosophy and Science in the study of Education", en Lucas: *What is Philosophy*, McMillan, Londres, 1969, págs. 80-89.

Cuando hemos de aplicar un principio enunciado en términos abstractos y generales, que pueden tener validez en unas ciencias o circunstancias y no en otras; por ejemplo, principios válidos en matemáticas que no pueden ser aplicados literalmente en biología.

Cuando hayamos de juzgar supuestos discutibles legados por filosofías trasnochadas o prereritas, o aquellos enunciados que se prestan a múltiples interpretaciones, que ocupaban en la Edad Media varias sesiones de diálogo científico entre profesor y alumnos; las famosas "quaestiones disputatae". En pedagogía hay muchas cuestiones de estas: la naturaleza de la educación; la esencia del proceso educativo; las antinomias pedagógicas de autoridad-libertad, naturaleza-cultura...; las limitaciones de la educabilidad; la autonomía o dependencia de la pedagogía...

El filósofo londinense Hirst es poco adicto a generalizaciones y extrapolaciones, como se hacen en esta última fundamentación de la pedagogía en toda la filosofía; es cierto que los sistemas filosóficos no proveen razones sólidas para hacer juicios educacionales, pero es altamente discutible que sean auténticas premisas de las que se deduzcan principios educacionales. Un cierto escepticismo es salvaguardia de incurrir en filosofismos, en abierta contradicción con el experimentalismo y el cientificismo.

En esta exageración incurren algunos sistemas filosóficos que no se contentan con dar pie a una teoría propia de la educación, final expresamente buscado por algunos y en el que desembocan otros, aunque no se hayan propuesto expresamente fundamentar la pedagogía. Es claro que todo filósofo, a la hora de discurrir sobre el proceso educativo, ha de hacerlo en el contexto de su sistema que es consecuente con los principios de su pensamiento. Esto quiso significar la filosofía alemana, al decir que la concepción del universo (Weltanschauung) configura la teoría educacional y la pedagogía; hacían referencia expresa a la concepción filosófica del universo, tal y como proclamaba L. Busse:

"Filosofía significa, o por lo menos debe significar para nosotros en este libro, concepción del universo. Su objeto es la integración de todos los conocimientos en una concepción total...; la filosofía es la ciencia universal."<sup>13</sup>

Hay, en cambio, cosmovisiones o concepciones de universo científico y teológicas; este último es el caso de A. Muller.<sup>14</sup> La concepción filosófica es insoslayable en temas como el de la educación; ha de dar su paso; es inevitable. En este sentido, toda filosofía fundamenta la pedagogía.

El reduccionismo filosófico establece una igualdad entre filosofía y pedagogía, sin dar preferencia a ninguna de las dos, puesto que hay

<sup>13</sup> *Concepción del universo*, Labor, Barcelona, 1933, pág. 9.

<sup>14</sup> *Introducción a la filosofía*, Revista de Occidente, Madrid, 1931, págs. 8-9.

quien reduce la pedagogía a filosofía y también quien reduce la filosofía a pedagogía. La Ilustración francesa fue el primer movimiento culturalista que estableció la igualdad entre filosofía y pedagogía, al sostener que todo había de acabar en educación del pueblo, incluida la literatura. Arrastraron este lastre algunas teorías pedagógicas de los siglos XIX y XX. Podemos citar tres autores como ejemplo de este reduccionismo. Sea el primero el psicólogo norteamericano Stanley Hall: "La sola filosofía verdadera, rica y completa, es la que dirige a la pedagogía".<sup>15</sup> G. Dilthey es ambiguo e indeciso en esta cuestión: "Lo que explica que desde un punto de vista general, la floración y fin de toda verdadera filosofía es la pedagogía en su más amplio sentido; teoría de la formación del hombre".<sup>16</sup> "Si una teoría no introduce ninguna diferencia en el trabajo educativo, tiene que ser artificial".<sup>17</sup>

### Fundamentación en otras ciencias

La solución de quienes fundamentan la pedagogía en otros saberes científicos, presupone la admisión que la ciencia de la educación es auténtico y exclusivo conocimiento científico; dan la espalda al saber filosófico, del que no mendigan ni siquiera el respaldo indirecto. La pedagogía es ciencia, y sólo en este ámbito ha de desenvolverse. Los saberes científicos no apoyan sólo al saber teórico sobre educación, sino también a la práctica educativa, que no puede soslayar lo que los científicos concluyen acerca de aquellas dimensiones encadenadas con el proceso educativo. Consienten los así opinantes en que, en definitiva, las ciencias auxiliares fundamentales son: la biología, la psicología y la sociología.

Elegimos a A. Ferrière, figura indiscutible en la escuela activa, para simbolizar la corriente de quienes fundamentan la pedagogía en la *biología*. A. Ferrière consagró un folleto al estudio de este tema.<sup>18</sup> Dos son las premisas que predisponen a esta convicción; por un lado, la necesidad de la sociedad en la que vivía el pedagogo suizo de orientar el sistema educativo hacia una adaptación a las leyes naturales de la evolución del niño y, por otro, el de prepararle para la lucha por la vida. De la primera premisa se deduce la adecuación y ajuste que debe darse entre la educación y las necesidades e intereses, temperamento y carácter del educando, a fin de no violentar en nada a la naturaleza, que se erige en indicadora del camino a seguir; y se hace postulado aquella máxima: "la educación nueva es una educación para la libertad mediante la libertad misma". De la segunda, entendida en un sentido evolucionista, se concluye que en la lucha por la vida ha de

tener primacía el hecho del progreso biológico y la capacidad de adaptación que poseen los animales y el hombre; sólo así la educación coopera con la naturaleza y coopera a la evolución hacia un estado social más perfecto. A. Ferrière sintetiza su manera de pensar en la definición que da de educación:

"Es el arte de iniciar en el niño, mediante la excitación de su interés, un desarrollo de las fuerzas intelectuales y morales que responda a las leyes en virtud de las cuales se realiza todo progreso biológico y psicológico; diferenciación y correspondiente concentración de sus sanas facultades y energías volitivas."<sup>19</sup>

A esta primera definición añade otra que da matiz social a la educación.<sup>20</sup> Esta misma actitud mantiene la italiana Ma. Montessori, quien, por su formación médica, propendía a fundamentar biológicamente la educación no sólo de los niños deficientes, sino de los sanos y normales.

Lo más frecuente ha sido hacer gravitar la pedagogía sobre la *psicología*; es lo habitual. Los diseños experimentales, la aplicación de los métodos estadísticos, el uso de pruebas estandarizadas, los sistemas de orientación y selección, las vertientes de la dinámica de grupos en el aula escolar, las teorías sobre motivación y aprendizaje, la noción de personalidad como médula del proceso educativo, el desarrollo de la percepción espacial como preparación para las tareas escolares de lectura y escritura, el diagnóstico de la lateralidad connotada como predisposición para los trastornos lingüísticos... son algunas de las muchas contribuciones hechas por la psicología a la pedagogía. No hay país que entre las especialidades psicológicas no cuente con la psicología escolar, que brinda, a su vez, una gama rica en posibilidades y especialidades. La psicología evolutiva ha sido la que más ha aportado al mundo de la educación, como criterio para la división de los ciclos escolares y como exigencia previa a toda actividad educadora, ya que sin el conocimiento científico de cuál es la situación real de cada alumno, es imposible adaptarse en métodos, en maneras de presentar los contenidos y en todo el quehacer del maestro.

La psicología, enseñó ya Herbart, obsequia los medios de la educación con el estudio de las representaciones, apercepción, deseos y sentimientos, tímido esbozo de una psicología empírica, sin que hubiera renunciado aún a sus muletas filosóficas. El educador es deficiente, siempre que ignore a la psicología:

"Yo por mi parte, durante veinte años he acumulado metafísica y matemáticas y, además, observaciones personales, experiencias y experimentos, sin hallar más que los fundamentos de la verdadera idea psicológica. Y el móvil de estas nada fáciles investigaciones era y es primordialmente mi convicción de que una gran parte de las enor-

<sup>15</sup> Citado por Mantovani, J. *Filosofía y educadores*, El Ateneo, Buenos Aires, 1962, pág. 30.

<sup>16</sup> *Historia de la pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1942, pág. 11.

<sup>17</sup> *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1971, pág. 347.

<sup>18</sup> *La ley biogenética y la escuela activa*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1928.

<sup>19</sup> *Op. cit.*, pág. 53.

<sup>20</sup> *Op. cit.*, pág. 55.

mes lagunas de nuestra ciencia pedagógica procede de falta de psicología.”<sup>21</sup>

La misma trayectoria siguió uno de sus más conspicuos discípulos, Ziller, en su *Die Grundlegung zur Erziehungsunterricht* (Fundamentación de la instrucción educativa). Alemania ha perpetuado este modo de pensar a través de muchos teóricos de la educación; volvamos de nuevo a Dilthey: “La pedagogía es también dependiente de la psicología.”<sup>22</sup>

La psicología, exceptuadas las escuelas reflexológica y conductista, es hoy antropológica, concepto más amplio y más en consonancia con el estilo presente de las ciencias humanas. Y como nosotros somos de la opinión de que el verdadero fundamento de la educación está en la *antropología*, preferimos este nuevo enfoque al anticuado de la psicología herbartiana y de las primeras décadas de la pedagogía experimentalista. La amplia acogida que lo antropológico tiene en esta obra, dentro de la cual constituye una parte especial, nos excusa de extendernos prolijamente en demostrar que la antropología es verdadera base de la pedagogía. Ni educación sin una idea previa del hombre, ni posibilidad de teorizar sin haber asentado principios antropológicos, pues expresiones como “perfeccionamiento de lo específicamente humano”, “la perfección del hombre en cuanto tal” y otras similares pueden ser suscritas, en su literalidad, por teorías dispares de la educación, ya que lo realmente diferenciador es la teoría que sobre el hombre se tenga, condición previa a toda educación. La antropología es una ciencia mucho más ambiciosa que la psicología; ésta se reduce hoy a la investigación cuantificable y experimental de lo psíquico, en tanto que la antropología sistematiza cuanto sobre el hombre han enseñado las ciencias del hombre, para hacer una *antropología integral*, en expresión de J. L. Pinillos.<sup>23</sup>

No puede embarcarse el educador en la singladura de colaborar a la formación de la personalidad del educando, sin haber tomado postura en medio de tantas y tan dispares maneras de entender lo humano. Unas palabras de Heidegger serán oportunas:

“En ninguna época se ha sabido tanto y tan diverso con respecto al hombre como en la nuestra. En ninguna época se expuso el conocimiento acerca del hombre en forma más penetrante ni más fascinante que en ésta. Ninguna época, hasta la fecha, ha sido capaz de hacer accesible este saber con la rapidez y facilidad que la nuestra. Y, sin embargo, en ningún tiempo se ha sabido menos acerca de lo que el hombre es.”<sup>24</sup>

Finalmente, la *sociología*, como ciencia descriptiva y empírica, es otra de las ciencias auxiliares fundamentales de la pedagogía, tal y como indicamos ya al hablar de la sistematización de la pedagogía.

<sup>21</sup> Citado por Th. Fritsch. *Juan Federico Herbart*, Labor, Barcelona, 1932, pág. 103.

<sup>22</sup> *Op. cit.*, pág. 152.

<sup>23</sup> *Introducción a la psicología contemporánea*, C. S. I. C., 1962, págs. 229-244.

<sup>24</sup> *Kant y el problema de la metafísica*, FCE, México, 1954, pág. 174.



## Concepto de educación

El concepto de educación es sustancial en un manual de teoría de la educación, pues en torno a él giran no pocos de los temas admisibles en una publicación de este género. En realidad, vamos a dedicar tres capítulos a dilucidar este concepto; el presente, el titulado Educación e instrucción y el que se ocupa del proceso educativo. Nos hubiéramos extendido más de lo necesario, si hubiésemos querido profundizar en cuestiones paralelas, como lo prueba el hecho de que existen gruesas monografías rotuladas de modo parecido a este capítulo; es muy comprensible. El concepto de educación ha sido troncal en ciencias de la educación, y la atención prestada por los especialistas ha sido primarísima.

### Análisis etimológico y semántico

La palabra “educación”, proveniente del latín, no fue uno de los vocablos primerizos en lengua castellana, ni se encuentra en escrituras u obras anteriores al siglo XVII; es decir, pasaron cinco siglos hasta que se formó esta expresión en el sentido más o menos aproximado que hoy le damos.

La palabra que fue usada para significar el concepto implicado en “educación” fue el de *crianza*, que denotó las dos clases de ayuda que los adultos pueden prestar a los seres en desarrollo: la material mediante el alimento y la protección; la psicológica mediante el control de la educación. Aún hoy el sustantivo “crio” se aplica a aquel hombre que está aún sin hacer, y precisa auxilio adulto; la belleza del término radica en cierto paralelismo con la palabra “crear”, reservada para la aparición de algo, procediendo de la nada por virtud divina, como si por la educación creáramos realidades inexistentes y salieran, a su mundo, de la nada.

“Crianza” es la traducción de la palabra latina *nutritio*, con significado de alimentar, nutrir, formar psicológica y espiritualmente; éste es el término usado por Santo Tomás en su famosa definición de educación. La crianza hace referencia indirecta a los adultos que, por naturaleza, están encargados de la nutrición, que son los progenitores, a los que incumbe, en primer lugar, el derecho y la obligación de prolongar la crianza a través del alimento espiritual de la instrucción y el perfeccionamiento humano. La crianza nos suena hoy a cultivo zoológico, a amamantamiento animal, a seres vivientes colocados en una escala inferior a la humana, que están creciendo. De aquí la similitud entre educación y desarrollo, que ha llegado a confundir a algunos pues reduce la educación a un simple y puro desarrollo. La crianza completa la procreación, tanto en los animales como en el hombre; en éste la crianza es mayor y más prolongada, por nacer más desvalido que otros animales, lo que tiene su trascendencia según los antropólogos; y la crianza espiritual —la educación— es más ardua y dura, a diferencia de la crianza material. La crianza indica que la educación opera en un ser indigente y necesitado de los demás, y que aquellos que le asisten suelen ser los que le engendraron. La crianza, con su doble alcance (material y espiritual) nos habla de la doble atención que los adultos han de prestar al ser en desarrollo; materialmente, las atenciones van más dirigidas al cuerpo, y sólo a través de él llegan a lo psíquico, que precisa unos fundamentos biológicos desarrollados y sanos; espiritualmente, las atenciones se dirigen a lo psíquico, aquella parte más noble del hombre en la cual tienen realidad las funciones más espirituales y típicas del ser humano.

Etimológicamente la palabra educación tiene un doble posible origen. Si se originó del verbo *educere*, tiene una significación ir hacia afuera, de salir, de llevar; es epéntesis de la palabra “edución”. Los latinos dieron a la palabra *educatio* el sentido figurado de *actus educandi* (acto de educar) o *institutio et disciplina puerilis* (institución y disciplina pueril); son varios los escritores latinos que recogieron en sus escritos esta palabra con este sentido, pero, entre todos, descuella Cicerón en sus obras *De Oratore* y *Leges*.

Se cree también que puede derivarse del vocablo latino *e-ducare*, que tendría el significado de guiar o conducir hacia afuera, como queriendo indicar que desde dentro, del interior del hombre, de su potencialidad radical va manifestándose a la luz cuanto ha recibido de sus progenitores y de la naturaleza; que la educación es una conducción.

Y estos dos sentidos, convergentes entre sí, aunque arrancando de diversas palabras, recibe la palabra educación en nuestros clásicos en la centuria antes indicada. Juan Márquez, agustino de Salamanca, dice en una de sus obras: “para la buena educación de los hijos, es necesario que el vínculo del matrimonio sea perpetuo entre los padres”.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> *Gobernador cristiano*, Salamanca, 1612, 1. II, c. 2.

## Perspectivas del concepto educación

El acceso al concepto de educación es múltiple, tan numerosos como han sido los intereses suscitados por el término; se han interesado por él: el pueblo, la ciencia y la filosofía. Las perspectivas provenientes de estos tres enfoques son la perspectiva vulgar, la científica y la filosófica. La opinión *vulgar* concibe la educación como un comportamiento y como un saber, aspectos importantes que serán esbozados en el capítulo dedicado al proceso educativo. Limitémonos a recoger algunas expresiones y refranes, que corren de boca en boca entre las personas más alejadas del mundo técnico de la educación: “En mis tiempos había más educación”; “yo estoy más educado que usted”; “a fuerza de educación se hace bailar al oso”; “buena tela hila lo que a su hijo cría”...

La acepción *científica* de la palabra “educación” constituye el fondo principal de este capítulo, por lo que no haremos un tratamiento metodológico de ella. La acepción *filosófica* puede ser doble: la educación *in fieri*, en cuanto nos referimos al proceso mismo de perfeccionamiento, a los actos, auxilios y modos de hacerse educado; la educación *in facto esse*, que caracterizamos por una serie de rasgos poseídos por las personas que han alcanzado ya el tipo ideal de hombre educado. La acepción realmente interesante es la primera, pues nos revela la trama, la urdimbre, el entretrejerse del proceso educativo, en que sea despreciable la segunda, en la que se han fijado menos los límites para darnos sus definiciones de educación.

Además de estas tres perspectivas desde las cuales puede ser contemplado el concepto de educación, importa conocer las *actitudes* o los prismas bajo los cuales el erudito ha visto la educación; son cuatro los principales. En primer lugar, está la *actitud conceptual*, que se fundamenta en la idea de hombre, como sujeto de perfección y acabamiento; esta actitud tienen quienes definen la educación con expresa referencia a la perfección, bien sea ésta de orden natural, bien de orden intencional. El hombre es el último radical del concepto de educación como perfección, a pesar de que la antropología silencie frecuentemente esta dimensión; es menester volvernos hacia el hombre, aunque sólo sea para decir que el hombre es un ser accidentalmente educable.<sup>2</sup> La actitud conceptual se inició con Platón, pervivió en la Escolástica, debido al naturalismo rusioniano, se fomentó en la Ilustración, resurgió en la neoescolástica y animó la encíclica “*Divini illius magistri*” de Pio XI.<sup>3</sup>

La *actitud fáctica*, en segundo lugar, supone un giro copernicano, porque huye del mundo de las ideas para situarse en el de los hechos concretos; en este caso, no preocupa el concepto, sino el *hecho edu-*

<sup>2</sup> González Alvarez, A. “La esencia de la educación”, en *Actas del I Congreso Nacional de Filosofía*, Mendoza, 1949, v. III, pág. 1809.

<sup>3</sup> Guigliano, G. F. J. *Filosofía de la educación*, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1973, cap. 1217.



*cativo*, y se determinan los factores en él intervinientes. Si, a excepción de Platón, en la actitud conceptual se olvidó el carácter social de la educación, en esta segunda actitud la dimensión sociológica es esencial, ya que se contempla el hecho de la educación encuadrado en la órbita de la sociedad, bien sea como trasmisora de cultura, bien como institución, bien como condicionante, bien como árbitro que fija los contenidos de la información según las necesidades de las épocas y de las comunidades para las que se educa. La actitud fáctica es una actitud *psicosocial*, que atiende a la vertiente individual y social del hecho educativo, estudiados por la psicología y la sociología de la educación.

La tercera actitud es la de aquellos que se interesan por la educación, en tanto en cuanto *vivifica y plasma su propio sistema filosófico*, tal y como, por ejemplo, fue el parecer de Dilthey, al pensar que toda "filosofía culmina en una pedagogía". Esta manera de entender la educación se presta, como veremos, para hacer filosofía de la educación al modo más tradicional e inquirir cuáles son los fundamentos filosóficos del proceso educativo. La educación es entonces fruto de una filosofía, en la que se vacía toda reflexión ulterior, sin que se tenga una teoría personal y autónoma de la misma educación. Bien consideradas las cosas, más que una filosofía de la educación es la aplicación de un sistema filosófico ya existente al hecho de la educación, para verlo desde el otero de los principios y postulados. Si fuera ésta la actitud óptima, nos hallaríamos con tantas filosofías de la educación como sistemas filosóficos han existido y existen. Pero esta suposición no es cierta. La disociación entre filosofía y pedagogía es perniciosa para ésta que, de suyo, se beneficia de las elaboraciones de ultimidades educativas. La incapacidad o pereza mental para confeccionar una filosofía personal depaupera el ámbito de la filosofía de la educación, que recibe prestadas ideas ajenas a lo educativo.

Yela Ultrilla, en sus cursos universitarios de filosofía de la educación, defendía la postura contraria, es decir, la fundamentación pedagógica de la filosofía, por estar persuadido de que el acceso a lo filosófico había de partir de lo educacional; su empeño fue en conseguir los fundamentos pedagógicos de la filosofía. Esta opinión no es compartida por muchos.

La cuarta y última actitud es la *fenomenológica*, al modo existencialista heideggeriano, que no se contenta con la superficialidad de lo que aparece en el hecho educativo, sino que descubre lo recóndito. En la educación entran en juego tres elementos: hombre, sociedad y relación entre ambos; a estos tres elementos les atribuyen algunos la entidad de *categorías*.<sup>4</sup> J. Dewey comparte la misma idea, cuando escribe que "lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, es la educación a la vida social".<sup>5</sup> La educación es una *adaptación* a la comunidad concreta en la que se desenvuelve la vida del

<sup>4</sup> Larroyo, *Sistema de la filosofía de la educación*, Ed. Porrúa, México, 1973, págs. 155-160.

<sup>5</sup> *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1971, pág. 17.

hombre educando, no una adaptación a la sociedad, como concepto vago y general."

### Definiciones clásicas sobre educación

La disciplina filosófica, uno de cuyos contenidos es la doctrina sobre la definición y sus clases, se llama lógica. Es sabido que las tres formas de definir un concepto, más referidas a nuestro tema, son la nominal, la descriptiva y la real. El análisis etimológico y semántico de la palabra "educación" está hecho ya. La definición descriptiva es aquella que nos adentra en el significado de la palabra, evitándose de la enumeración de características o rasgos propios del concepto a definir; es muy usada, incluso a niveles científicos, porque no siempre es posible encontrar una definición esencial y real, redactada dentro del rigor lógico impuesto a cuantas se empeñan por expresar lo esencial y sólo lo esencial del concepto definido. Gran parte de las definiciones que vamos a recoger son descriptivas, pocas reales y posiblemente ninguna esencial. Las definiciones de los eruditos suelen poseer un conocimiento profundo de la educación, que prescinde de lo fluido y variable, de lo periférico y accidental. Posiblemente ninguna de ellas encierra toda la verdad sobre educación, pero sí alguna verdad; la complejidad del concepto y del proceso educativo es tan grande, que es aventurado dar con una fórmula que encierre el concepto de educación. Además, aunque llegaran a usar las mismas o parecidas palabras, el significado atribuido a cada una de ellas varía según los sistemas filosóficos y teorías educativas que las animen. De aquí el deseo de los analistas lógicos de esclarecer el lenguaje educativo, limitándose, en ocasiones, a hacer una revisión de conceptos y no la más.

Scheffler<sup>7</sup> subraya dos clases de definiciones útiles para el teórico de la educación; son las definiciones descriptivas y las estipulativas. *Definición descriptiva* es llamada también "definición de diccionario"; *definición estipulativa* es aquella que empieza con estas o similares palabras: "La educación puede ser pensada como...". La definición estipulativa establece una prescripción acerca de cómo debemos pensar sobre una realidad.

Es posible dar definiciones de triángulo, de cuadrilátero, del número cardinal nueve...; pero definiciones tan exactas es imposible darlas sobre educación. Podemos afirmar que la enseñanza, el aprendizaje, la instrucción, la formación, el perfeccionamiento, el desarrollo son educativos; pero no que sean educación. Con esta modesta pretensión y con esta conciencia de limitación, acometemos la tarea de buscar qué sea la educación.

El número de definiciones que esmaltan manuales y antologías es abundante. Eruditos ha habido que han recontado las principales

Crigliano, *op. cit.*, págs. 26-35.

*The Language of Education*, Thomas and Co., 1960.

definiciones de educación atribuibles o dadas realmente por los clásicos en teoría educativa; este esfuerzo lo han hecho, por ejemplo, Rufino Blanco,<sup>8</sup> García Yagüe, J.,<sup>9</sup> T. Díaz Fabelo.<sup>10</sup> Cunningham,<sup>11</sup> camino que han imitado otros muchos más. Pero no es menester abrir el abanico de la erudición histórica para toparnos con algunas definiciones pertenecientes a protoestandartes de las ciencias de la educación, de las cuales podemos deducir la policromía del proceso educativo.

Rufino Blanco<sup>12</sup> reunió 184 definiciones, a las que habrían de sumarse las de nueva factura posteriores a 1930; Díaz Fabelo, investigador cubano, hizo también recuentos estadísticos e históricos y coleccionó 133 definiciones, limitándose, según él, a incluir sólo las principales, remontándose la más antigua al año 550 a. C., y llegando la más moderna a 1952 d. C., fecha en la que preparaba su publicación; Cunningham, más parco llegó a 48. Tal es la selva enmarañada de definiciones.

Los criterios seguidos para ordenar las definiciones han sido muy variados, prefiriendo algunos el orden cronológico, siguiendo otros el orden alfabético, partidarios no pocos de clasificaciones ideológicas, por agrupamientos de similitud teórica. Así hay agrupaciones, según se entienda la educación como desarrollo del individuo, como un fenómeno histórico-social, como un hecho estético... Han escogido otros el criterio histórico, psicológico y sociológico; se han hecho bloques de definiciones en atención a que se entienda la educación como un concepto, como un hecho o como un fenómeno. Eligieron otros el hacer grupos atendiendo a la generalización, la actividad individual, el aspecto social y el perfeccionamiento concreto. Nosotros vamos a atenernos al criterio de las principales escuelas o teorías educativas, y dentro de cada una presentaremos las definiciones de los autores más connotados en esa corriente.

#### —Idealistas:

Platón: son varias las definiciones sobre educación en las *Leyes*; unos tratadistas han preferido unas; otros, otras. "Hemos dicho, y con razón, que una buena educación es la que puede dar al cuerpo y al alma toda la belleza y toda la perfección de que son capaces";<sup>13</sup> "La educación es el arte de atraer y conducir a los jóvenes hacia lo que la ley dice ser conforme con la recta razón y a lo que ha sido declarado tal por los más sabios y más experimentados ancianos".<sup>14</sup>

<sup>8</sup> *Teoría de la educación*, Ed. Hernando, Madrid, 1930, vol. I, págs. 93-124, 124-148.

<sup>9</sup> "¿Qué es educar?", en *Bordón*, 17 (1965), págs. 323-348.

<sup>10</sup> *Estudio crítico del fin de la educación a través de la historia*, Publicaciones del Colegio Nacional de Maestros Normales y Equiparados, La Habana, 1958.

<sup>11</sup> *Filosofía de la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, 1955, págs. 28-32.

<sup>12</sup> *A. cit.*

<sup>13</sup> *Leyes*, lib. VII.

<sup>14</sup> *Leyes*, lib. II.

Locke: "La educación es el desarrollo en el hombre de toda perfección que lleva consigo la naturaleza"; "el hombre tan sólo por la educación puede llegar a ser hombre. No es él más que lo que la educación hace de él".

G. Gentile: "el propósito magno de la educación consiste en el desarrollo del discernimiento intelectual cada vez más hondo, y de una conciencia cada vez más profunda de la propia concienzualidad".<sup>15</sup>

#### —Realistas:

Locke: "el llegar a poseer una mente sana en un cuerpo sano es el fin de la educación. No es de la incumbencia de la educación el perfeccionarle al muchacho en ninguna de las ciencias, pero sí, por medio de ellas, abrir y estimular las mentes para disponerlas lo mejor posible para adoptar cualquiera, cuando llegue el momento de optar por una rama del saber".<sup>16</sup>

Herbart: "la educación tiene por objeto formar el carácter en vista de la moralidad"; "es el arte de construir, de edificar y de dar las formas necesarias".<sup>17</sup>

#### Naturalistas:

Pousséau: "la educación es obra de la naturaleza, de los hombres y de las cosas".<sup>18</sup> "La educación es el arte de educar a los niños y formar a los hombres".<sup>19</sup> "La educación no es sino la formación de hábitos".<sup>20</sup>

H. Spencer: "la misión de la educación no puede ser otra que la de prepararnos a vivir la vida completa".<sup>21</sup>

#### Escuelas de educación nueva:

A. Ferrière: "educación es el arte de iniciar en el niño, mediante la excitación de sus intereses, un desarrollo de las fuerzas intelectuales y morales que responda a las leyes en virtud de las cuales se realiza todo progreso biológico y psicológico; diferenciación y correspondiente concentración de sus sanas facultades y energías volitivas".<sup>22</sup>

J. Dewey: "la educación es la reconstrucción de la experiencia que se llama al significado de experiencia, y que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente".<sup>23</sup>

<sup>15</sup> En Cunningham, *op. cit.*, pág. 29.

<sup>16</sup> Locke, J. *Algunos pensamientos sobre educación*, La Lectura, Madrid, s/f.

<sup>17</sup> Citado por Rufino Blanco, *op. cit.*, pág. 101.

<sup>18</sup> Emilio, c. I.

<sup>19</sup> En Rufino Blanco, *op. cit.*, pág. 99.

<sup>20</sup> En Cunningham, pág. 31.

<sup>21</sup> *De la educación intelectual, moral y física*, La Lectura, Madrid, s/f.

<sup>22</sup> *La ley biogénica y la escuela activa*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1928, pág. 53.

<sup>23</sup> *Democracia y educación*, Losada, 1971, pág. 87.

## —Perennialistas:

Aristóteles habla de educación en más de 50 pasajes de sus obras, siendo el más célebre el siguiente: "desde la primera infancia, como dice muy bien Platón, es preciso que se nos conduzca de manera que coloquemos nuestros goces y nuestros dolores en las cosas que convenga colocarles, y en todo esto es en lo que consiste una buena educación".<sup>24</sup>

Santo Tomás: "la educación es la promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de la virtud".<sup>25</sup>

Rufino Blanco: "educación es operación que tiene por objeto la evolución, racionalmente conducida por el educador, de las facultades específicas del hombre para su perfección y para la formación de carácter, preparándole para la vida individual y social, a fin de conseguir la mayor felicidad posible por medio del ejercicio adaptado en cualidad, cantidad y método (instrucción), según la naturaleza del educando y en circunstancias propicias de lugar y tiempo".<sup>26</sup>

García Hoz: "educación es el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas".<sup>27</sup>

González Álvarez: "la educación es una modificación accidental perfectiva de modalidad cualitativa radicada en el hombre, por la cual se hace más apto para el buen ejercicio de las operaciones en aquello que tienen de específico".<sup>28</sup>

## —Culturalistas:

Dilthey: "por educación entendemos la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida de los seres en desarrollo".<sup>29</sup>

E. Spranger: "educación es una formación esencial del individuo unitiva y organizada, posible de desarrollo, provocada por influencias culturales, que capacita para valiosos rendimientos y sensibiliza para valores culturales".<sup>30</sup>

## —Psicosocial:

García Yagüe: "educación es la actividad que ayuda a los seres que entran en relación a interpretar de forma coherente y profunda la existencia, a integrarse eficientemente en ellas y a superar la lucha por mantener el equilibrio, la unidad y los fines personales ante un contorno exigente y desordenado".<sup>31</sup>

<sup>24</sup> *Ética a Nicómaco*.

<sup>25</sup> *Sum. Theol.*, Suppl. 3ae part., q. 41, a. 1.

<sup>26</sup> *Teoría de la educación*, pág. 147.

<sup>27</sup> *Principios de pedagogía sistemática*, Rialp, Madrid, 1963, pág. 25.

<sup>28</sup> "La esencia de la educación", en *Actas del I Congreso Nacional de Filosofía*, Mendoza, 1949, vol. III, pág. 1815.

<sup>29</sup> *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1944, pág. 55.

<sup>30</sup> En Díaz Fabelo, *op. cit.*, pág. 32.

<sup>31</sup> *A. cit.*, pág. 348.

## Analistas lógicos:

Patón: "el ser educado implica el dominio de ciertas prácticas, el conocimiento y la comprensión de principios. Para que este ideal sea concreto, es necesario aprender una gran cantidad de cosas diferentes. En consecuencia, es lógico que comencemos a considerar la existencia de más de un proceso educacional".<sup>32</sup> Los procesos educacionales son: "el entrenamiento, la instrucción y aprendizaje por medio de la experiencia, la enseñanza y el aprendizaje de principios, la formación del pensamiento crítico, la conversación y el «hombre total»".

O'Connor: "los fines de la educación son proporcionar a hombres y mujeres un mínimo de habilidades que necesitan...; proporcionarles una capacitación laboral que les permita subvenir sus necesidades; despertar interés y gusto por el conocimiento; hacerlos capaces de aprender; ponerlos en contacto con las realizaciones culturales y morales de la humanidad y enseñarles a apreciarlas".<sup>34</sup>

La simple lectura de estas definiciones suscita asociaciones, sistemas filosóficos, teorías educativas que las alientan, el medio histórico que las inspiró y muchas críticas ante ciertas parcialidades e imprecisiones. Sería prolijo hacer acotaciones a las aquí espigadas, por ser indispensable el marco de referencia de que no podemos disponer.

Díaz Fabelo ha verificado recuentos estadísticos para deducir cuál son las *constantes* más repetidas en las 133 definiciones por él presentadas. Hay 195 conceptos diferentes; pero de todos ellos sólo nueve se repiten con una frecuencia de cinco o superior a cinco. Solo tres descuellan: *desarrollo* (14 frecuencias), *perfección* (13 frecuencias) y *formación* (8 frecuencias); la interpretación más obvia de este análisis pudiera ser que los tres elementos fundamentales en el proceso educativo son la *espontaneidad evolutiva*, la *finalidad personal* racionalmente prefijada y la *integración holística* de cuanto conviene al hombre en las etapas evolutivas. De otros análisis similares

se ha concluido que la educación es *intencional* y planeada, distinguiéndose del proceso de maduración y de los influjos ambientales diversos; hay estratos o niveles en el educando; y la comunicación pedagógica entre los dos polos del proceso educativo —educador y educando— son necesarios, aunque desde diferentes ángulos.

## La educación, fenómeno complejo

La educación es un *proceso típicamente humano*, porque presupone capacidades exclusivas del hombre, tales como la inteligencia por la cual aprende y planea su perfeccionamiento, la libertad para auto-educarse, el poder de relacionarse y comunicarse, la posibilidad de

<sup>32</sup> *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires, 1969, pág. 34.

<sup>33</sup> *Op. cit.*, págs. 34-46.

<sup>34</sup> *Introducción a la filosofía de la educación*, Paidós, 1971, pág. 19.

socializarse... No podemos compartir las doctrinas samnamente influenciadas por el conductismo, que interpretan el comportamiento humano mediante la mágica fórmula del estímulo-respuesta como una suma de reflejos y de predecibles reacciones ante la excitación. Cuando la educación se reduce a un aprendizaje y a una adquisición de hábitos cuasi cibernéticamente adquiridos, se equipara la educación a un enriquecimiento automático, similar al que desarrolla a los animales más próximos al homo sapiens. La educación, hemos de decir contra interpretaciones del análisis filosófico, no es un entrenamiento ni se adquiere por ensayos de aciertos y errores. Si se nos instara mucho, podríamos admitir que el aprendizaje, entendido en un sentido universal, podría caracterizar al proceso educativo, con tal de que añadamos al aprendizaje el adjetivo "humano", puesto que los mismos neoconductistas discuten entre sí la naturaleza del aprendizaje animal y humano, inclinándose a que ésta reúne una serie de condiciones dispensables al aprendizaje animal.

En otro orden de ideas, al abogar por la educación como proceso típicamente humano significamos que, a pesar de que los fundamentos biológicos condicionen toda la educación, lo que verdaderamente es parte activa del proceso perfectivo es cuanto distingue al hombre de los demás animales, por superiores que sean. Los adiestramientos, explicables sin necesidad de la intervención del pensamiento humano y de la libertad, son factibles en el animal; pero el adiestramiento no es educación. Que se prefiera usar la vieja nomenclatura de facultades o potencias, pues diremos entonces que sólo la inteligencia y la voluntad, con la constelación de actividades complementarias y subsidiarias, pueden ser agente de la educación. Las definiciones perennialistas, vertidas en moldes de antropología de "facultades", insisten en esta tipicidad humana del proceso educativo. En resumen, sólo puede desenvolverse por la educación, lo específicamente humano y al modo exclusivamente humano y mediante potencialidades características del hombre. La condición humana del proceso educativo es su primera y más general característica.

La educación es un *proceso intencional*, condición verbalizada en formas muy variadas con expresiones tales como "actividad teleológica", "actividad intencional", "actividad directiva", "actividad planeada", "actividad finalista"; todo significa lo mismo, el hecho contrario a la espontaneidad del naturalismo rusioniano. La intencionalidad se exige para añadir al desarrollo y maduración una premeditación ideada por el educador o el educando, que facilita, ahorra energías, polariza en determinada dirección el natural desenvolvimiento de la naturaleza humana. Tampoco se admite que la educación sea un aprendizaje, mediatizado por cuanto rodea al hombre, realizado sin que nada actúe con talante conductivo. La intencionalidad está implícita en la misma palabra "educación", etimológicamente entendida.

La intencionalidad es el distintivo de la educación sistemática, por más que haya habido pretensiones de destruir esta nota distintiva con la relevancia dada a la ciega naturaleza, que, sin necesidad de

que naturezas advencidizas, verifica todo el programa escrito en el código genético y en las virtualidades personales. La intencionalidad será el objeto de dos capítulos en este manual, justamente para resaltar cuantitativa y cualitativamente que es parte esencial a toda educación humana. La intencionalidad no coarta la libertad, sino que favorece la perfecta realización del hombre, en el que no todo es libertad y en el que se mantiene la dignidad con tal de evitar todo género de coacciones. La libertad ilustrada, aun en Rousseau, acepta reglas; es más, la exige y sin ellas no habría fenomenología verdadera de la libertad que se afianza frente a lo preceptuado, porque se responsabiliza aceptándolo o porque lo rechaza. El ambiente educa en tanto en cuanto está intencionalmente manejado, entre bastidores, por la planificación escolar, que es ya intencionalidad. Un ambiente no tratado con el aliento humano, siquiera sea la carga ancestral contenida en la cultura, no condiciona educación alguna. La concepción del universo, la escala de valores, las pautas de comportamiento compartidas por los miembros de una comunidad, los mismos prejuicios y estereotipos educan, porque están ya cargados de dominio de la naturaleza y de polarización hacia metas previstas prospectivamente por el hombre. Es una intencionalidad implícita, pretéritamente fijada, pero intencionalidad. La intencionalidad conlleva responsabilidad, mientras que la acción exclusivamente natural exime de esta característica de todo comportamiento libre. La educación habría perdido su sustantividad, si se suprimiera en la operación humana el sentido del hacer con rectitud.<sup>35</sup>

La teoría del alemán Francisco Brentano sobre la intencionalidad del acto psíquico es útil en este sentido, lo mismo que la referencia del acto humano en Karl Jaspers. La educación es una actividad de esta índole, sin ella, no sería acto específicamente humano en la mente de los dos filósofos. Nada se desbarata con ella tal y como medrosamente temiera Rousseau, cuando inculpaba a la sociedad de corrompida en "Emilio"; lo realmente sorprendente es ver que la artificialidad que la educación postula es magnificante y engrandecedora, mientras que la espontaneidad de la naturaleza puede ser perfeccionada múltiplemente.

La educación es *comunicación*, tal y como se ha venido repitiendo desde que Platón recurriera al eros creador para explicar el proceso de conocimiento que dignificaba al hombre en la medida que fuese más próximo a la contemplación del mundo inteligible. Ese eros relacionante lo requirió también San Agustín, y gracias a su presencia en la filosofía moderna, volvió a insistir en él Pascal y últimamente G. Gentile y E. Spranger. La comunicación añade a la simple relación su donación sin menoscabo de lo poseído, en que participan conjuntamente el donante y el recipiente. Es comunicación de vida y de humanidad; y es también comunicación de verdad. Somos muchos los que pensamos que la comunicación es indispensable en el acto educativo.

Flitner, W. *Manual de pedagogía general*, Herder, Barcelona, 1972, pág. 77.

Si la verdad no fuera comunicable, habría tenido razón el sofista Gorgias, precursor de las teorías solipsistas antropológicas, en las que el hombre es un islote perdido en el mundo, incomunicado e incomunicable. La comunicación de la verdad presupone una teoría metafísica del conocimiento, de acuerdo con la cual se explica la comunicación del saber, ora sea a través del entendimiento agente, ora a través del espíritu común al educador y el educando (Gentile), ora a través de las "lumina virtutum" (San Agustín) o primeros principios de los que participan todos los hombres sin necesidad de patrocinar un innatismo, ora a través del ser constitutivo de la verdad (Sto. Tomás), ora a través del diálogo que relaciona a las personas (K. Jaspers). La apertura del hombre mediante su inteligencia y su libertad es la fuente de la comunicación, al permitirle participar en el continuo trasvase de la verdad. La comunicación es la base de la dualidad educador-educando, docente-discente; sin ella, el puente de unión estaría maltrecho y no sería viable, habría dejado de ser lazo de unión.

Nohl, discípulo de Dilthey, y Flitner son dos defensores incondicionales de la comunicación como primero y fundamental elemento de la educación, la cual se realiza en el seno de la *comunidad educativa* formada básicamente por el maestro y el discípulo. Nohl ha escrito:

"Por tanto, aun partiendo de la vivencia educativa del alumno, el fundamento de la educación lo constituye la comunidad educativa entre el educador y el alumno, con su voluntad de educación"; "el fundamento de la educación es, pues, la relación afectiva de un hombre maduro con un hombre en desarrollo por él mismo, para que éste llegue a su vida y forma."<sup>36</sup>

Esta concepción de la educación no se inclina por ninguna de las partes de la relación; ni por el maestro, ni por el alumno. El elemento esencial del proceso educativo es la interrelación entre ambos extremos. La filosofía de la comunicación, con su rica gama hodierna en la expresión lingüística, en el lenguaje icónico. . . , y la sociología de la comunicación que se ocupa de la dinámica de los grupos y de su peso en la formación de la personalidad, proyectan luz sobre esta característica de la educación, tan importante que es su rasgo esencial para algunos.

El proceso educativo crea *espiritualidad*, y la presupone, tal y como insiste la antropología de la educación, al señalar el hontanar último del que brota el hecho educativo. Sólo pueden ser educables los seres espirituales, y la educación fomenta la espiritualidad. El espíritu es la tercera dimensión humana, añadida por San Agustín a las ya célebres aristotélicas (animalidad y racionalidad). El hombre, dicen los antropólogos modernos, es espíritu y por tanto, de él brota la educación, como privativa del hombre. Max Scheler considera la espiritualidad como lo que realmente define al hombre; el hombre es

<sup>36</sup> *Teoría de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1952, págs. 44-45, 47.

aperturado. M. E. Sciacca, filósofo italiano altamente influenciado por San Agustín, escribe:

"La educación es formación de la personalidad humana libre y consciente del propio valor de actividad espiritual unida a su cuerpo."<sup>37</sup>

La educación permite al hombre realizarse en doble sentido: personal y socialmente. El proceso de *personalización* es el conjunto de mecanismos psicológicos que desarrollan la conciencia de sí mismo, el yo o el yo mismo o self—, que simboliza toda la rica variedad de dimensiones individuales, hasta alcanzar la plenitud adulta y la auto-realización como sujeto. El proceso de *socialización* significa el des-ahollamiento de los aspectos sociales, los de relación con los demás, la convivencia en la comunidad propia, la asimilación de las pautas de conducta y los valores compartidos por los miembros del grupo, que constituyen la faceta psicosocial de la persona, sin la cual el propio proceso de personalización sería irrealizable. No son dos elementos distintos que compongan al hombre, sino dos dimensiones descomponibles conceptualmente, que no en la realidad. Personalización-socialización son los extremos de un basculante movimiento, que posibilita la antropogénesis individual, o sea, el desarrollo de todo lo humano. La personalización representa la capacidad reflexiva, la soledad, la superación de todas las ansiedades, el logro de los proyectos propios, el aislamiento en medio de los demás; la socialización es el contacto y la trascendencia desde la soledad y el aislamiento para comunicarse con los demás, enriquecerles, pedirles ayuda, dialogar potencialmente con ellos. K. Jaspers ha profundizado, de forma extraordinaria, en esta diada y bipolaridad humana, para concluir que en la realización de uno de esos dos extremos el hombre no llegaría a ser hombre. Al nacer, el ser humano está dotado radicalmente de cuanto es menester para personalizarse y socializarse; pero ambos aspectos se consiguen con mayor plenitud, más acertada y fácilmente, en los adultos —representados por los maestros— están al lado del educando, que correría riesgos incalculables sin el acopio que la tradición le ofrece a través de la educación.

De aquí, una vez más, nuestro convencimiento de que la educación es un proceso de antropogénesis, y de que la teoría de la educación y la filosofía de la educación necesitan de la antropología para estructurar sus saberes. Toda la aparatosidad de medios técnicos de que dispone hoy la escuela son instrumentos, nada más, en el proceso educativo, porque tanto la personalización como la socialización son posibles en el hombre y por el hombre, no en la técnica y por la técnica. Todo lo demás es secundario en educación, son cuestiones subordinadas a estos mecanismos psicológicos esenciales en el devenir humano. Podemos decir que cuanto en educación no coopere a la mejor antropogénesis del hombre, es aparatosidad y oropel, a lo sumo

<sup>37</sup> *El problema de la educación en la historia del pensamiento filosófico y pedagógico*, Luis Miracle, Barcelona, 1962, pág. 46.

La función social de la escuela no es patrimonio de las teorías socializantes de la educación, sino también de aquellas otras deudoras al evolucionismo darwiniano de la necesidad de preparar al hombre para adaptarse al medio concreto que le envuelve por doquier. Ejemplo de teoría evolucionista es el experimentalismo de J. Dewey, quien redactó un hermoso capítulo titulado "La educación como función social".<sup>40</sup>

### Clases de educación

No pretendemos entrar en detalles de clasificaciones y taxonomías; sólo abordamos esta cuestión, porque nos persuade más de la complejidad de la educación, ya de suyo complicada y, en consecuencia, dificulta el vaciarla en una fórmula definitoria.

Lo más frecuente es distinguir entre educación *formativa e informativa*, típicas de las teorías formadoras instrucionistas; entre educación *individual y social*, que representan a las teorías personalistas y socializadoras; entre educación *común y especial*, o lo que es igual, entre proceso de perfeccionamiento más frecuente y proceso exigido por quienes adolecen de deficiencias físicas o mentales y necesitan técnicas específicas; entre *general y profesional*, que expresan el objetivo de la perfección en toda su extensión y la preocupación por adquirir hábitos y destrezas propias de una determinada profesión laboral; entre *cultural y vital*, para referirse a la función social o a la necesidad biológica de la educación; entre *autoeducación y heteroeducación*, es decir, entre la educación cuyo agente principal es el educando y la educación cuyo agente principal es el educador. A la educación *general* se contraponen también la educación *diferencial*, que es aquella adecuada a cada grupo humano constituido por criterios de raza, sexo, etapa evolutiva... Y, sobre todo, se habla de educación *espontánea y sistemática*, que significan la educación ametódica, asistemática, natural-cósmica y la educación intencional, metódica, artificial y reglada, respectivamente.

La educación espontánea y la asistemática son dos modos del mismo proceso educativo. Las discusiones entre finalistas y antifinalistas provienen, en parte, de la imprecisión en contemplar estas dos maneras educativas. Tan formativa es una tarea espontáneamente sugerida por la familia, como la prefijada en la planificación sistematizada en la escuela. Sin embargo, los teóricos de la educación se han ceñido, como es natural, a la educación sistematizada más que a la espontánea. La educación, objeto de las teorías, es la del "ocio" griego, de la "paideia" platónica, de la "schola" romana. La educación espontánea la imparten la familia, el ambiente, la sociedad, los mass media, las relaciones humanas informales...; la educación sistemática se realiza en la escuela. Por este motivo se llama *educación institucional* a la educación sistematizada.

<sup>40</sup> A. cit., págs. 19-32.

Las instituciones están creadas por la sociedad para satisfacer necesidades básicas del grupo; la familia da seguridad y alimento, la familia satisface el sentimiento religioso, el Estado protege, la escuela hace real la instrucción y la formación. La educación realizada en la institución escolar es una educación institucional. La característica típica de la educación institucional es ser realizada mediante la relación personal entre educador y educando de una manera técnicamente regulada.<sup>41</sup> Sociológicamente puede decirse que la educación institucional es una acción organizada, ejercida por agentes especiales y con medios especiales.<sup>42</sup> La educación institucional se reviste de defutivos propios de los tiempos y del grupo social que más presione sobre ella; en la organización patriarcal romana está dominada principalmente por la familia; en el Medioevo, es la Iglesia la que imprime el sello teocéntrico y consagración de los reyes por el Papa, símbolo del origen divino de la autoridad; en las nacionalidades modernas es el Estado el que la manipula, controla o monopoliza, según la constitución jurídica de los pueblos. La escuela ha pasado por vaivenes estatales, de acuerdo con las concepciones absolutistas, democráticas, liberales o totalitarias que prevalecen en los pueblos.

Los fundamentos de toda educación institucional son el trabajo intelectual y la convivencia social. El *trabajo intelectual* está presente en la escuela desde su origen; desde el derecho romano la escuela es una institución de enseñanza pública y se ha encargado de enseñar. La *convivencia social* —la socialización—, como meta de la educación, ha tenido vigencia en los tiempos modernos, gracias a la desintegración creciente de la familia, aunque se ha descuidado más que el trabajo intelectual. Y sin embargo, la sustantividad de la institución escolar está en su contenido social, porque la familia, por su estructura y limitación, no es medio suficiente para adiestrar en convivencia a los jóvenes vástagos; sólo la escuela es una comunidad plural, más próxima a la sociedad general, que el grupo afectivo de la familia.

**Conclusión:** *educación es un proceso exclusivamente humano, intencional, intercomunicativo y espiritual, en virtud del cual se realizan en mayor plenitud la instrucción, la personalización y la socialización del hombre.*

<sup>41</sup> García Hoz, V. *Principios de pedagogía sistemática*, Rialp, Madrid, 1963, pág. 353.  
<sup>42</sup> Azevedo, F. de. *Sociología de la educación*, F. C. E., México, 1946, pág. 174.



## 9

## El proceso educativo

### La paidogénesis

Sin palabras demasiado técnicas el proceso educativo puede ser descrito como el conjunto de actividades, mutaciones, operaciones, planificaciones y experiencias realizadas por los agentes perfectivos del hombre, en virtud de las cuales la educabilidad se convierte en realidad; es el conjunto de mecanismos humanos —internos o externos— por los que el ser humano imperfecto, pero perfectible, consigue la perfección ansiada. De entrada rechazamos toda definición que reduzca el proceso educativo a simple adquisición y trasmisión de contenidos culturales cognoscibles y lo aplicamos al perfeccionamiento real del hombre, sin que los monopolios de la razón, de la inteligencia o la voluntad tengan sitio en nuestro modo de ver. Por tanto, el empeño de movimientos intelectuales, racionalistas o voluntaristas, que tienen de la educación una visión parcial y que cronológicamente fueron anteriores al florecimiento de los actuales estudios antropológicos, no merecen nuestro aplauso.

El proceso educativo es una *paidogénesis*, expresión helena que significa “origen y desarrollo del niño”; es el fieri de la educación, recorrido intermedio entre el punto de partida (la educabilidad) y de llegada (educación conseguida). El proceso educativo es la puesta en acción de lo teleológico e intencional, a fin de alcanzarlo, con fe en la capacidad educativa del hombre. El estudio, la adquisición de hábitos, la personalización, la socialización, la instrucción, la corrección, el uso de técnicas adecuadas para perseguir la meta, la intercomunicación de las personas intervinientes en la búsqueda de la perfección, el diálogo pedagógico... todo esto son partes del proceso educativo. Podríamos sintetizar todo el conjunto de acciones y procesos en los de personalización y socialización, alrededor de los cuales giran accesorios y embellecedores de los que podemos prescindir.

De aquí que el proceso educativo sea una antropogénesis y sea comparable con los procesos de hominización y humanización, mediante los cuales el hombre evoluciona biológica y entitativamente, técnica y culturalmente, se adapta al medio y se torna motor impulsivo de su perfeccionamiento. La humanización tiene un sentido filogenético y ontogenético; filogenéticamente el hombre ha llegado a ser tal en un prolongado lapso de tiempo, y tanto más se humaniza cuanto más se aproxima culturalmente a la plenitud humana. Ontogenéticamente, en cada biografía individual, se verifica un proceso similar al de la especie, proceso que aquilata y bruñe más su identidad ontológica; también cabida aquí los procesos de aculturación y similares, tan estudiados hoy por la antropología cultural. La mente humana ha evolucionado en sus bases biológicas y en su configuración cultural, en las mutancias que ha tenido presentes la teoría educativa para acomodar la educación al lugar y tiempo actuales. En los momentos históricos contemporáneos la humanización es más ardua, pero más rica y amplia, porque nos fijamos metas más ambiciosas y disponemos de técnicas más eficaces. La hominización, como evolución filogenética, no ha terminado aún, pues los biólogos comprueban el desarrollo constante del cerebro humano y la inmadurez —grande actividad del cerebro interno, al que corresponden las funciones emocionales e instintivas. La hominización es un proceso de la naturaleza y la educación sólo puede influir sobre ella de forma indirecta, a través de la estimulación ambiental que demanda aceleración y adaptación al sistema nervioso para relacionarse con el medio. La humanización, sin embargo, es tarea educativa, y constituye la antropogénesis de cada individuo, sujeto indiscutible de educación.

Desde otra perspectiva, el proceso educativo es el esfuerzo diario por adquirir mayor autonomía y responsabilidad, a la vez que una educación más acabada de la persona.

### Teorías sobre el proceso educativo

No queremos historiar, de nuevo, las teorías educativas que han tenido ya su exposición; la cuestión es ahora ver cómo se estructuran y jerarquizan los diversos elementos que integran el proceso educativo y averiguar *cuál es la categoría primera y fundamental del mismo*. Cada teoría educacional ha encumbrado uno de los múltiples elementos con los cuales se forma el proceso educativo; es muy probable que todas las teorías tengan razón, si el problema fuera acerca del número de elementos, sin preguntar por la primacía entre ellos. Las teorías acerca del *proceso* educativo eligen *un elemento*, como primero y fundamental, alrededor del cual se ordenan todos los demás. En otras palabras, nos interesamos ahora por saber *cuál es el elemento principal del proceso educativo*.

La *teoría naturalista* ha dicho que la *naturaleza del hombre*, tal como ha salido de su autor, es el principal elemento del proceso

educativo, y ha subrayado la *espontaneidad del desarrollo*, como lo verdaderamente sustantivo.

La teoría *comunitario-personalista* es aquella que indica que la *comunidad educativa*, formada básicamente por el maestro y el alumno, es la más importante. La comunidad educativa está vivificada por la "voluntad de educación",<sup>1</sup> que inspira toda la relación afectiva entre el adulto maduro y el ser en desarrollo desvalido; la comunidad educativa, además de estar animada por la relación afectiva y personal, es también alimentada por las normas e instituciones del sistema educador, dentro del cual se configura.<sup>2</sup> Ésta no es una teoría paidocéntrica ni magistrocéntrica, es sencillamente una defensa de la interrelación entre estos dos elementos; consiguientemente, el rasgo esencial del proceso educativo es la *relación y comunicación educativas*.<sup>3</sup>

La *teoría ambientalista* destaca la *dependencia activa del medio ambiente* como elemento principal, porque parte de una visión biológica evolucionista. Si la vida se desenvuelve en contacto con el medio al que se adapta el ser vivo, la educación ha de perpetrarse también en la dependencia del medio ambiente. Los pragmatistas, experimentalistas y conductistas norteamericanos apoyan esta postura. El ambiente tiene un sentido tan amplio como la suma de todas las condiciones que activan las dimensiones propias del ser vivo, o como el ambiente social resultante de todas las actividades de los seres semejantes, partícipes en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros, o como participación en alguna actividad conjunta,<sup>4</sup> o como la acción recíproca entre ambiente y organismo.<sup>5</sup> La teoría ambientalista es reprochada por cuantos de una u otra forma no quieren prescindir del maestro en el proceso educativo, olvidado o postergado en esta concepción.<sup>6</sup>

La *teoría axiológico-culturalista*, cuyo símbolo más connotado fue Julius Wagner, pone su acento en el concepto de la *cultura*, entendida como recapitulación de todas las creaciones del espíritu humano. Los bienes culturales son valores realizados, y la educación es la trasmisión de la cultura adulta a la generación joven. Los bienes culturales influyen en el educando en cuanto que se convierten en bienes educativos. El proceso educativo tiene cuatro etapas o escalones: transformación del bien cultural en bien educativo; transmisión del bien educativo al alumno; transformación del bien educativo en valor de personalidad; actuación del hombre educado en el fomento de la cultura. El proceso educativo es activado por fuerzas objetivas que se encuentran en la materia enseñada, y por las subjetivas, en la personalidad del maestro. El resultado de la educación depende de la afinidad de ambas clases de fuerzas activantes con las fuerzas íntimas del alumno.

<sup>1</sup> Nohl, H. *Teoría de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1952, págs. 44-45.

<sup>2</sup> Flitner. *Pedagogía sistemática*, Labor, Barcelona, 1935, pág. 88.

<sup>3</sup> San Cristóbal, A. *Filosofía de la educación*, Rialp, 1965, págs. 174-178.

<sup>4</sup> Dewey, J. *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1971, págs. 49-50.

<sup>5</sup> Kilpatrick, W. H. *Filosofía de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1967, págs. 17-18.

<sup>6</sup> San Cristóbal, A. *Op. cit.*, págs. 108-122, 178-183.

La *teoría de la escuela activa* defiende que el elemento primero y esencial no está asociado al ser del educando, sino a su *actividad*, pues la vida, con la que ha de concordar la educación, es dinamismo y acción, impulsados por los intereses del educando; se inspira en la metafísica vital de H. Bergson.<sup>7</sup>

La *teoría tomista* es célebre en este tema, porque su doctrina de las facultades, la naturaleza como fuente de operación y la capacidad de la razón humana se conjugan de tal manera, que dan origen a un modo peculiar de responder sobre cuál es el elemento fundamental del proceso educativo. Santo Tomás se remonta hasta el núcleo constitutivo de la vida espiritual del hombre para conocer el elemento fundamental educativo. La vida humana está formada por tres clases de operaciones: cognoscitivas, dominadas por el entendimiento; morales, donde impera la voluntad; y modificadoras del mundo. Hay un principio ordenador de estas tres clases de operaciones, ese principio es la razón: "el primer principio de todas las operaciones humanas es la razón, y cualesquiera que sean los principios restantes de operaciones humanas, obedecen, de algún modo, a la razón".<sup>8</sup> En forma expresa señala a la razón como ordenadora de las operaciones morales.

La función ejercida por la razón no es una función simplemente cognoscitiva, sino ordenadora. El elemento fundamental del proceso educativo es esa misma *función ordenadora de la razón sobre las operaciones humanas*. El elemento fundamental del proceso educativo es el mismo que constituye al hombre en su ser espiritual; la función ordenadora alcanza al conocimiento especulativo y al práctico.

Las conclusiones del pensamiento tomista son:

1. El proceso educativo no debe limitarse a ninguna especie particular de las operaciones humanas.
2. Ni activismo ni intelectualismo son teorías verdaderas para explicar este proceso humano.
3. El proceso educativo presupone la orientación de la potencia cognoscitiva hacia la realidad, si bien no puede circunscribirse el proceso a los elementos puramente cognoscitivos.<sup>9</sup>

La *teoría del análisis filosófico* afirma, por boca de R. S. Peters, profesor del Instituto de Educación de la London University, que "el concepto de educación no se refiere a ningún proceso particular, más bien contiene referencias a los criterios a que deben ajustarse determinados procesos".<sup>10</sup> El criterio básico es el de *rendimiento*, o mejor aún, el de *tarea-rendimiento* que nos depara un medio utilitarista, externo y evaluable de entender la educación. Peters no habla en singular del proceso educativo, consecuente con sus principios, sino

<sup>7</sup> San Cristóbal, A. *Op. cit.*, pág. 187.

<sup>8</sup> *Sum. Theol.*, I-II, q. 58, a. 2, c.

<sup>9</sup> Millán Puelles, A. *La formación de la personalidad*, Rialp, 1963, pág. 91 y ss.

<sup>10</sup> *El concepto de educación*, Paidós, 1969, pág. 14.

de procesos educacionales;<sup>11</sup> y si se le urgiese a que indicara cuál es el verdadero proceso de educación respondería que la *iniciación*, en el sentido de que una persona que aprende es iniciada por otra en algo que deberá apropiarse.

### Supuestos antropológicos del proceso educativo

En la clásica definición tomista de educación se pone énfasis en la contribución del proceso educativo, a fin de que se logre la perfección del *hombre en cuanto hombre*; Spranger nos ha hablado de la educación para lo humano;<sup>12</sup> Rufino Blanco, García Hoz... destacan lo específicamente humano como educable; J. Maritain habla de una educación integral para el hombre integral; K. Jaspers nos alerta para no aceptar falsas monedas en materia educativa y piensa que sólo es verdadera aquella que ayuda al hombre a realizarse a sí mismo... La lista de teóricos que abundan en esta misma dirección sería interminable; es lógico, si sabemos que la educación es un proceso exclusivamente humano. En psicoterapia se acepta que más que la clase de técnica seguida por el psicoterapeuta, importa la idea que sobre el hombre tiene quien practica la psicoterapia; me parece transferible al campo educativo, diciendo que más que los instrumentos y los métodos interesa la visión que sobre el hombre tenga el maestro.

Pero prescindiendo de estos preámbulos generales, hemos de coincidir en que existen ciertas dimensiones humanas en las cuales se inserta el proceso educativo. Éste es el significado que esta cuestión antropológica tiene en este capítulo.

El hombre tiene la condición de *ser inacabado*, incompleto, por lo mismo que es un ser abierto. Si el hombre naciese predeterminado por la naturaleza, ciegamente programado por la instintividad, sin proyectos para el futuro, sin responder él mismo de su autobiografía, no sería un hombre, sino un animal. Pero en muchos momentos la implenitud y conciencia de inacabado crea angustia y vértigo, porque se encuentra desamparado e inseguro ante los caminos que se le presentan como viables. La educación viene a llenar ese vacío y a colaborar en el empeño de autorrealizarse y autohacerse; no puede haber proceso educativo sin creatividad y originalidad. La educación, como tarea de perfeccionamiento, presupone diseños no programados, posibilidades no fijadas y proyectos que han de inventarse.

El hombre es un proceso espiritual nunca cumplido, tal y como han enseñado las antropologías de signo dialéctico —Hegel, G. Gentile—, y las de solera evolucionista darwiniana. La verdad es que el hombre es continuo cambio y evolución; hay que prepararle para ese cambio y esa evolución, y esto y no otra cosa es educar. El proceso educativo no es clausurable en el tiempo, porque jamás se puede dar por realizada una persona, en tanto aliente en ella el espíritu de vida. La his-

toria de cada uno es un libro inconcluso, en el que los capítulos se suceden cuando al margen de lo anecdótico el hombre es novedad.<sup>13</sup>

En la escala animal se termina el ser, se va realizando, por el crecimiento o madurez psicobiológica; en el hombre, los años de mayor plenitud humana no son los de plenitud biológica, de ordinario. Es cierto que la base biológica condiciona el desarrollo y la tendencia hacia lo más perfecto, pero no termina en ella; el hombre es un ser que dentro de la vida supera la biología de laboratorio, porque sobrepasa el alcance bioquímico de la existencia; y esto lo consigue por la apertura de su inteligencia y de su libertad.

La *personalidad moral* es la suma de las autorrealizaciones de cada uno, autobiografiado,<sup>14</sup> y entre sus propiedades esenciales se cuenta la de *cambiar haciendo continuamente*. La base de la personalidad metafísica es la de permanencia, pero la de la personalidad moral es la *actualidad*, o sea, la suma de actos puestos para realizarse, actos que, por supuesto, no contradicen la estabilidad de los hábitos, que tanto facilitan la acción. Las teorías antropológico-axiológicas insisten en este carácter de ser cambiante y actualizante del hombre. El hombre, dice K. Jaspers, es un *Selbstwerden* (continuo llegar a ser sí-mismo); pero nunca llega, porque si algún día lo consiguiera se habría destruido como hombre, puesto que su continua tendencia al cambio en busca de perfección es su esencia. En cada uno de los valores existen mayores posibilidades de las realizadas por cada sujeto en un momento determinado de su vida; puede ser más sabio, más santo, más rico, más moral, más político... La frustración de esta apetencia y esta sed de mejoría es la causa generadora de angustia en las filosofías existencialistas; la frustración se debe al absurdo de que, por un lado, el hombre aspira a ser más, y, por otro, se siente limitado e impedido de realizar sus anhelos. Es un eterno suplicio de Tántalo. La existencia humana no es similar a la del personaje mítico; el hombre aspira y es consciente de que alguno de sus sueños pasará a ser real.

Teilhard de Chardin, por evocar un escritor muy conocido y aceptado en la última década, introdujo el concepto de evolución en el interior del hombre, hasta culminar en la cosmovisión del espíritu, en el que el ser humano alcanzará su plenitud. En una palabra, el hombre, manteniendo su identidad, cambia y evoluciona, de forma que podemos hablar más de la *discontinuidad* de la vida humana, que de la continuidad fija e inalterable.

El hombre es un *ser espiritual*, cualidad que posibilita la educación, como veremos en el capítulo sobre "educabilidad". Por "espiritual" entendemos las dimensiones humanas más elevadas, aquello que es más sutil, requiere mayor evolución y maduración biológica, fisiológica y psíquica. El espíritu representa la tectónica de la personalidad, en expresión de Lersch, aquella zona en la que radican los

<sup>11</sup> A. cit., págs. 34-46.

<sup>12</sup> *Espíritu de la educación europea*, Kapelus, Buenos Aires, 1961, págs. 135-154.

<sup>13</sup> Gentile, G. *Sumario de pedagogía como ciencia filosófica*, El Ateneo, Buenos Aires, 1946, págs. 188-189.

<sup>14</sup> Quiles, I. *La persona humana*, Espasa-Calpe Argentina, Buenos Aires, 1952, pag. 382.

sentimientos llamados espirituales por E. Spranger, las operaciones de la razón, la voluntad y la libertad. El hombre, para ser educado, necesita, sobre todo, *inteligencia y libertad*, que son las ventanas por las que se abre hacia contenidos cognoscitivos no predeterminados por el instinto y la fisicoquímica de los sentidos. La capacidad de conocer con flexibilidad, con opciones, con riesgo de equivocarse, con originalidad, con creatividad, con hallazgos de soluciones para situaciones difíciles, con perspectiva hacia el futuro es la inteligencia humana; y en esta serie de características cognoscitivas ha de apoyarse la educación, que potencia el poder gnoseológico del hombre, para trascender del dato informativo y de las respuestas mecánicas previstas ante determinadas estimulaciones, como si entre el estímulo y la respuesta no existiera más que el vacío en el ser humano. La educación establece una distancia entre el mundo y el pensamiento, lo separa de la cibernética y del rutinario proceder en la conducta, para capacitar al educando a crear y a combinar autónomamente la compleja actividad de su inteligencia. Por la inteligencia, el hombre es abierto y no cerrado en su posibilidad de adaptación a situaciones nuevas y problemáticas; y la apertura es lo único que justifica la educación, que ha de dotar de perfecciones cognoscentes a quien aprende sin determinismos de la escala zoológica. A su vez, la apertura de la inteligencia posibilita la apertura más radical en el hombre y más relacionada con el proceso educativo; nos estamos refiriendo a la libertad, que es la realización más rica del educando. K. Jaspers ha puesto de manifiesto que el ser-sí-mismo del hombre no sería nada sin libertad; ésta es su esencia, ésta reclama educación integral, para que la aventura de la elección no amedrente a la persona, dotada previamente de los dispositivos exigidos por el que acepta la responsabilidad en sus decisiones. El hombre es educable gracias a la inmensa posibilidad electiva de que dispone; donde el ciego instinto apuntara la única solución viable, la educación no sería necesaria, posible y útil.

La inteligencia y la libertad son la garantía de la intencionalidad en la acción humana, y la operación educativa está adornada con la prerrogativa de la intencionalidad, existente sólo en seres que pueden programar su futuro. El animal no puede *programarse*, porque la naturaleza le ha programado con fixismo y nada ha quedado al albur y a la improvisación; en el hombre todo está espiritualmente improvisado, sin programar. El hombre sólo tiene programadas aquellas dimensiones comunes con las ciencias físicas, químicas, biológicas... Esto sí está programado, actúa ciegamente y sólo puede ser indirectamente controlado. Y esas dimensiones, por lo mismo, no son sujeto de educación; el proceso educativo exige, por consiguiente, apertura que es prerrogativa exclusiva de los seres espirituales.

### Elementos del proceso educativo

Al margen de las opiniones y teorías sobre cuál sea el elemento esencial del proceso educativo, reconocemos su variedad y pluralidad.

El *educador* es admitido por unanimidad, a pesar de que los sistemas paideocéntricos opaquen excesivamente su importancia, lo mismo que hacen todas las teorías autodidácticas y autoeducativas. Aun en aquel tipo de educación, hoy tan socorrido de la enseñanza por correspondencia, de las máquinas de enseñar, de la enseñanza en equipo, el educador se hace presente por el libro, el programa previamente confeccionado, la regulación y el control de los grupos... Hay coincidencia en defenderle, aun en medio de los vaivenes que ha sufrido a lo largo de las épocas y los estilos.

El *educando*, hoy principal figura, agente primero de la educación y en la teoría tomista, es otro de los factores decisivos en el proceso educativo; en él convergen todos los esfuerzos y proyectos de educación, él es quien se personaliza y socializa; él es quien posee las características imprescindibles en toda situación.

La *relación y comunicación entre ambos*, olvidada o desconocida en los tiempos de la psicología precientífica, ha pasado a ocupar un primer plano en la educación contemporánea, siendo el tema de "educación y comunicación" uno de los "estrella" de los tratados actuales de ciencias de la educación. La industrialización, los contactos internacionales, los métodos psicoterapéuticos, la explotación de los pequeños grupos, el acento que las filosofías existencialistas y antropológicas han puesto en este tema, el tributo que las antropologías científicas han pagado en favor de la mejor intelección del hombre actual...; todo ha contribuido a refrescar o innovar este elemento del proceso educativo. Nosotros personalmente le damos la máxima importancia y compartimos la idea de quienes piensan que la comunidad educativa y la relación humana son insustituibles en educación.

El *medio ambiente*, sobrevalorado por el progresismo norteamericano y por las aplicaciones escolares de la doctrina del "campo" de Kurt Lewin, es, sin duda, otro factor decisivo en materia educacional. Las teorías anteriores a los movimientos ecológicos del siglo XIX, de tipo darwiniano, apenas si pudieron sospechar la trascendencia de lo ambiental en el proceso educativo. La corriente psicosocial de "cultura y personalidad", iniciada hace unas décadas en Estados Unidos, ha producido abundante bibliografía sobre el peso que el medio ambiente tiene en educación. Súmense a estos signos ambientalistas la cooperación psicoanalítica en todas las investigaciones de este género, y se comprenderá que no es sólo el conductismo quien ha sobrevalorado el medio ambiente, como elemento educativo.

La *razón ordenadora*, elemento esencial en las concepciones peagógicas racionalistas, fue muy tenido en cuenta antes del descrédito de los racionalismos y de los movimientos neokantianos y antes de que los "irracionalismos" intuicionistas y axiológicos sustituyeran las ya poco fidedignas doctrinas racionalistas. Así como las tesis tomistas han sido muy divulgadas en Occidente, cuanto se refiere al estudio del elemento esencial educativo ha sido materia reservada a eruditos. Para el tomismo el elemento esencial del proceso educativo es la actividad ordenadora de la razón del educando, o la luz de su inteligencia o

artefactos; que es verdaderamente importante en ella cuanto realice mejor y más al hombre.

La educación es *conquista de la sabiduría*, no del simple conocimiento. Entre sabiduría y conocimiento no hay sinonimia, ni tampoco entre sabiduría e instrucción. La adquisición de la sabiduría está subordinada al soporte espiritual de la educación. La sabiduría es el alimento del espíritu, porque el sabio, además de conocer, ama y cree en lo que sabe, de manera que los principios intelectuales se encarnan en realidad existencial y hace intervenir a la voluntad en la conducta dominada por el amor, que trueca el frío conocimiento en cálido obrar. La sabiduría supone personalización de la información recibida en el desarrollo del curriculum, lo que la distingue de la memorística repetición de datos y del adoctrinamiento. La educación, al ser concebida como sabiduría, evita el instrucionismo, lo rehúye y lo supera. La sabiduría requiere asimilación y creatividad, pues sólo se sabe aquello que influye y determina la conducta; en cambio, puede decirse que se conoce aquello que se repite mecánicamente, sin que repercuta en lo más mínimo en las decisiones personales. La conquista de la sabiduría es una fórmula continente, cuando no son palabras huecas, de la formación del juicio crítico, en lo que han insistido tanto diversas corrientes de teoría educacional sobre todo, el análisis filosófico. La conquista de la sabiduría es también un modo de expresar que la educación es una capacidad de hacer juicios de valor, de haber logrado los hábitos y destrezas mentales que facilitan el uso de los medios de información, hoy riquísimos en el mundo de la informática y la cibernética para filtrar la cultura, el contenido docente, la opinión pública... Esto es educar; todo lo contrario de almacenamiento, trabajo en el que suplen al hombre los ordenadores y los centros modernos de información.

La educación es un *desarrollo* planeado e intelectual, o como dijera Dewey, es un *crecimiento*.<sup>38</sup> El desarrollo es un proceso dinámico, que sólo puede efectuarse en un clima de creatividad y originalidad; es la fuerza incoercible de la vida, que irrumpe pujante en busca de cauces aptos para su realización. La antropogénesis, sinónimo de educación, es eminentemente dinámica, tal y como enseña la psicología profunda, cuando destaca la motivación inconsciente y subterránea que la impulsa. La educación es operación y acción, lejos de toda pasividad e inercia por parte del educando.

Los fundamentos biológicos de la educación nos inducen a concebirla como un desarrollo, sin que ingenuamente confundamos crecimiento y educación, que supone intencionalidad. Con el ánimo de evitar toda polémica, añadimos al desarrollo el adjetivo intencional; y podemos, en ese caso, aceptar todo el suministro de bellas ideas presentes en los libros de los naturalistas. En términos menos biológicos y más psicológicos, afirman otros que la educación es adquisición de hábitos, que son la expresión del desarrollo mismo.

<sup>38</sup> *Democracia y educación*, págs. 51-63.

La educación es una *necesidad cultural*, característica que aúna las corrientes evolucionistas de la educación, para las cuales ésta es una necesidad vital, y las teorías culturalistas, que sustituyen lo biológico o vital por lo cultural. La educación resulta, pues, una *necesidad cultural*. La necesidad cultural es tanto mayor cuanto mayor sea la distancia que hay entre los adultos de una sociedad y los seres en desarrollo; y esa distancia tiene sólo una explicación: la riqueza de la cultura. En comunidades muy cultas la distancia es grande; en sociedades poco cultas la distancia es irrisoria. Por tanto, la necesidad de la educación está condicionada por la cultura. Creen algunos evolucionistas que los términos "crianza", "cría" y "cultivo", aplicados durante muchos siglos a la educación, justifican que se considere la educación como una necesidad vital del hombre, paralela a la necesidad de alimentación; hay una nutrición psicológica y espiritual.

La educación es una *función social*, faceta muy destacada por quienes subrayan el carácter social de la institución escolar, cosa también frecuentemente frecuente, a pesar de que las teorías sean poco socialistas o sociales, o socializadas. Es tan fuerte el influjo de la sociedad en la educación y viceversa, que no puede olvidarse la dimensión social de la educación. La educación, históricamente hablando, se remonta a los primeros momentos de la humanidad, en los que el *homo faber*, el *homo sapiens* y el *homo loquens* sintieron la necesidad de transmitir a las generaciones posteriores las adquisiciones tecnológicas, técnicas y simbólicas por ellos conquistadas. En los pueblos más primitivos la educación no fue una actividad regulada y sistematizada, aunque bien fue una manifestación espontánea de la madurez alcanzada filogenéticamente. A medida que las invenciones del hombre fueron mayores en número y perfección, la sociedad fue impotente para legar a los seres en desarrollo el acervo cultural propio. Se ideó una institución —la escuela— cuyo cometido fue hacer teleológicamente cuanto de forma espontánea había sido ejecutado en un principio. Así nació la sistematización escolar. Éste es el motivo por el cual se ha atribuido a la institución escolar la función social de perpetuar la cultura a través de las generaciones y los siglos.<sup>39</sup>

La educación es el aglutinante entre las generaciones, ya que sin ella se verían la infancia y la juventud desprovistas de los ideales y progresos que les permiten continuar en lugar de comenzar; gracias al legado de los antepasados, las nuevas generaciones prosiguen lo alcanzado por sus mayores. Sin la educación la sociedad estaría inventando siempre y se malgastarían esfuerzos, para lograr lo mismo que tuvieron ya los que nos precedieron. La educación nos permite, al transmitirnos la cultura de las generaciones pretéritas, emplear las fuerzas en lo novedoso y en lo aún envuelto en el misterio de lo desconocido. Para lo cual no es preciso incurrir en exageraciones socializantes ni politizar la escuela; basta compartir la idea de que la educación es acicate de perfeccionamiento colectivo.

<sup>39</sup> Luzuriaga, L. *Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1953, pág. 48.

entendimiento agente, vieja herencia aristotélica. Alrededor de este elemento esencial se habla de *elementos instrumentales primarios*, que son los primeros principios o principios fundamentales; y de *elementos instrumentales secundarios*, es decir, la adquisición de conocimientos, que suponen el paso de la inmadurez a la madurez cultural o contenidos de la enseñanza-aprendizaje. Lo admisible es atribuir a la razón una especial intervención en el proceso educativo, tal y como, con otra perspectiva, se ha dicho de la inteligencia.

En cuanto al *origen de los elementos*, si se milita en cualquiera de las teorías educativas más clásicas, se pueden adelantar tres hipótesis:

1º *Los elementos tienen origen fuera del educando*, limitando éste a mero receptor de la ciencia y perfeccionamiento, que le son otorgadas por el entorno. El famoso filósofo Avicena representa esta primera hipótesis.

2º *La ciencia y el perfeccionamiento preexisten en el educando*, en el interior del psiquismo; el educando es activo, porque hace pasar de la potencia al acto cuanto estaba sólo en raíz y germen en su alma. Defensores de esta segunda opción fueron Platón, los que admitieron la existencia de ideas innatas, San Agustín, cierto idealismo. . .

3º *Origen de los elementos en la doctrina tomista*. No es idéntica la respuesta para cada una de las clases de elementos. Los elementos primarios son posesión natural e intrínseca del sujeto; el entendimiento los aprehende inmediata y, evidentemente, sin realizar esfuerzo alguno, tal y como se desprende de la teoría gnoseológica de Santo Tomás sobre los primeros principios. Los elementos instrumentales secundarios los adquiere la razón, con trabajo y dedicación, para enriquecerse con ideas acerca de los seres y sus propiedades. La adquisición de estos elementos requiere cierta *actividad*: "Cuando alguno aplica estos principios universales a seres particulares, cuya memoria y experimentación ha recibido por el sentido, adquiere su propia *invención* la ciencia de aquellos seres que ignoraba, procediendo de lo conocido a lo desconocido."<sup>15</sup>

La verdad es que esta cuestión citada de la *Summa Theologica* y la famosa cuestión "De Magistro" no son una visión integral de la educación, sino únicamente una explicación de la enseñanza; y al menos para nosotros, ésta no es toda la educación. Pensamos que a título de confrontación histórica resulta interesante recordar esta doctrina, pero la vemos insuficiente a la luz del progreso filosófico y antropológico. Estoy seguro que Santo Tomás hubiera completado su punto de vista, y hubiera llegado a una concepción global de la educación. Fuera de la filosofía medieval no ha inquietado el problema del origen de los elementos, una vez que se postergaron las divagaciones sobre el entendimiento agente y el iluminismo teocéntrico.

<sup>15</sup> *Sum. Theol.*, I, q. 117, a. 1, c.

## Modos de realizar el proceso educativo

La educación *in fieri* o proceso educativo participa de la complejidad que dijimos posee el concepto de educación. Al igual que en el capítulo anterior, optamos por describir el proceso educativo a base de características fundamentales.

El *proceso educativo es maduración y aprendizaje* simultáneamente, en que haya necesidad de hacer una elección disyuntiva. Son dos aspectos básicos del proceso de personalización, que manifiesta la acción hereditaria —maduración— y asimila el medio ambiente por el aprendizaje. Si pensamos que en la definición misma de educación ha de tener cabida el concepto de personalización, es congruente admitir también que el proceso educativo está condicionado por estos factores: la maduración y el aprendizaje. Y dentro del factor aprendizaje podemos incluir el "entrenamiento", la "iniciación" y la "instrucción", a los que genéricamente Peters llama *procesos educativos*.<sup>16</sup> El "entrenamiento" se refiere al aprendizaje de las habilidades, conquistables por la práctica, el ejercicio y el cumplimiento de tareas; la "instrucción" es un medio muy indicado para llegar a saber lo que las cosas son, evaluarlas con justeza, conquistar el uso significativo del lenguaje y poseer, en definitiva, un cuerpo de conocimientos; la "iniciación" aprecia la intervención del docente en la educación, lo que evita pérdida de tiempo, gracias a que los adultos transmiten lo por ellos ya sabido; en el periodo operacional de Piaget el proceso educativo ha de ir unido a la experiencia directa.

El proceso educativo, en cuanto desarrollo, es un proceso natural espontáneo; y en cuanto aprendizaje, es artificial e intencional. El proceso educativo es genético, lo que permite calificar a la educación de "antropogénesis", por su fundamento biológico y psicológico; y adquirido por tener intervención el aprendizaje. La naturaleza representa lo estático y genético; la artificialidad, la cultura, el aprendizaje y la intencionalidad simbolizan la adaptación y asimilación del medio. En el proceso educativo hay un verdadero maridaje entre maduración y aprendizaje, pues se realiza en un ser que es a la vez naturaleza y espíritu, instinto e inteligencia.

El *proceso educativo es interiorización*, aspecto que muestra la personalización mejor realizada en la educación que en el abandono de los brazos de la espontaneidad natural. Sócrates fue el primer educador que dio el grito de alerta sobre la ineficacia de cuanto disipase el hombre y le distrajera del mundo interior, en el que porta excelencias, que la ciencia y la filosofía posterior han revelado; fue el primero en proclamar una educación mediante "el concéte a ti mismo", que no es sino una forma de interiorización; San Agustín, amparado por el pensamiento cristiano de la inhabitación del espíritu en el hombre, fue reiterante en la idea de la interiorización, con

<sup>16</sup> *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires, 1969, págs. 34-41.



aquella célebre frase: “vuélvete a ti mismo, no quieras ir fuera, porque en el interior del hombre habita la verdad”, con la que convocaba al hombre hacia sí mismo en lugar de distraerse en las cosas exteriores que le fascinan con su brillo y le hacen olvidarse de la más grande realidad: su ser-sí-mismo. Las corrientes místicas medievales y las más brillantes del Siglo de Oro de la lengua castellana pregonaron la misma idea; la filosofía moderna, con Descartes a la cabeza, constituyen al hombre y su interior en fuente de conocimiento y verdad; y, en nuestro siglo, Max Scheler y el agustinismo floreciente inciden en el mismo eslogan: *In te ipsum reddi* (vuélvete hacia ti mismo).

Voy a fijarme en dos autores modernos, que sobresalen por su insistencia en la interiorización, como medio de educación; son Spranger y Jaspers.

La psicología evolutiva constata que la conciencia del yo psicológico se inicia en la segunda infancia (3-7 años), a la que ha precedido un periodo de indistinción. El yo psicológico da señales de su existencia con una crisis de rebeldía y oposición que coincide con la edad de parvulario, y mediante la cual el hombre busca afianzarse en sí mismo. Durante la tercera infancia (7-12), en el contacto con los demás, se consolida el yo psicológico y se prepara para la definitiva etapa de identidad consigo mismo y de descubrimiento de la interioridad, correspondiente a los años de la pubertad y adolescencia. Debesse y Erikson han develado el contenido y los estadios por los que va pasando la crisis de originalidad y de identidad, características de la vida adolescente.

El proceso de interiorización tiene su historia, su curso y su culminación. Paralelos y similares a los del proceso educativo, con el que concuerda en gran medida. El hombre tiene un medio apto para interiorizarse que es la *autorreflexión* o necesidad de dirigir su pensamiento, en soledad, hacia sí mismo. La reflexión es la que le descubre la esfera de la intimidad, las honduras de sí mismo, la interioridad, o expresiones semejantes sobre la única realidad, que es él mismo, reflejado, no en el espejo, como el yo físico, sino en la “luna” de sí mismo. La autorreflexión es el único camino para interiorizarse, porque ninguna postura autoritaria surte efecto, una vez que el hombre se revela y patentiza.<sup>17</sup>

El sendero a seguir para llegar a la realización completa de sí mismo desde la incipiente imperfección, que es propia de los primeros periodos de la existencia humana, es la autorreflexión, el laboreo íntimo y filosófico. La filosofía clásica había enseñado que la capacidad reflexiva —ser objeto y sujeto de pensamiento simultáneamente— es típica del hombre; Jaspers dice que la autorreflexión es una tarea objetivo-subjetiva, porque parte del hombre y termina en él. Jaspers añade una modalidad original, cual es afirmar que el hombre, al reflexionar, no se desvincula del mundo, antes bien el ser humano se realiza reflexionando en el mundo. La autorreflexión no es un

fin que se impone el hombre solitario, simple y llanamente “para pensar”. La autorreflexión es sólo un medio, porque la meta es la autorrealización. El peso de cada día arrastra tras sí una inevitable desilusión, que puede ser atajada por algunos momentos diarios de autorreflexión.<sup>18</sup> La autorreflexión necesaria para interiorizarse es la activa, que no queda en mera especulación mística. La autorreflexión activa es la continua mirada del hombre hacia el exterior, pues tan sólo en la actividad sabe el hombre lo que es y lo que puede llegar a ser, sin embargo, la autorreflexión especulativa no es superflua, sino que completa la mirada hacia el exterior.

Las conductas pedagógicas para elevar a nivel auténticamente humano el “sí mismo”, incipiente, inmaduro, son: la introducción a la reflexión sobre uno mismo; la autocrítica y el aprecio de sí mismo; la conciencia moral personal, cuya asfixia principal la viven los hombres en sistemas totalitarios; la educación para el sentido de responsabilidad; la educación para el amor, que produce la unión del hombre con todo y con todos.<sup>19</sup>

El proceso educativo es una *endoculturación*, que corresponde a una faceta socializadora. La endoculturación supone que el proceso educativo es una transacción entre el hombre y el medio, un dar y un tomar; es la suma de presiones socioculturales sobre el individuo, principalmente en la institución escolar, es el “proceso de aprendizaje acerca de la cultura en la cual el niño ha nacido, vive y muere”.<sup>20</sup> El proceso educativo es una trasmisión de hechos establecidos y valores sancionados ya por la generación adulta, además de estimular la creación y progreso de nuevos valores. La endoculturación se diferencia de la socialización en que la primera introduce al ser en desarrollo en la cultura adulta, y la segunda en la sociedad adulta. La endoculturación la califican los antropólogos de “pasaje a la humanidad”. El proceso educativo es endoculturación, porque se prepara a los individuos para que por ellos la sociedad se cambie y se proyecte hacia el futuro.

El *proceso educativo es formación y perfeccionamiento*. Volvemos de nuevo a insertarnos en el pensamiento de K. Jaspers, para quien la educación es perfeccionamiento, quehacer técnico y comunicación; pues bien, nos detenemos ahora a pensar en la primera de estas tres modalidades. El perfeccionamiento es, para el filósofo existencialista, la cara sociológica del proceso educativo. El educando vive en medio de una comunidad sustancial y de una sociedad técnica, para servir a las cuales se prepara el individuo mediante el cultivo del espíritu histórico de la comunidad, mediante la adquisición de conocimientos y mediante la práctica necesaria para adquirir destrezas y habilidades profesionales. Esto es perfeccionarse. Y este perfeccionamiento

<sup>18</sup> Jaspers, K. *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*, FCE, México, 1943, pág. 101.

<sup>19</sup> Spranger, *op. cit.*, págs. 139-154.

<sup>20</sup> Brauner, Ch. J.-Burns, H. W. *Problemas de educación y de filosofía*, Paidós, Buenos Aires, 1969, pág. 50.

<sup>17</sup> Spranger. *Espíritu de la educación europea*, Kapelusz, Buenos Aires, 1961, pág. 138.

diferencia al hombre del animal, impulsado éste por sustancias biológicas hereditarias, en lugar de ser movido por la transformación histórica heredada.

El proceso educativo, en cuanto perfeccionamiento, es para Jaspers la adquisición de la "segunda naturaleza", siempre en consonancia con los tipos socioculturales en los que se desenvuelve; esta razón justifica que haya habido escuelas aristócratas, privadas, públicas, democráticas, caballerescas. En conclusión, el perfeccionamiento recibe en Jaspers una clara orientación sociológica, de forma que no es perfecto el caballero medieval para los siglos renacentistas, ni el aventurero renacentista para la época industrializada, ni el cabal inglés para la nación griega, y así sucesivamente. La perfección es siempre buena para una coyuntura histórica, geográfica y cultural; pero puede resultar menos adecuada para una comunidad con una tradición histórica propia, que no encaja en un tipo concreto de perfección. El sentido sociológico de la palabra "perfeccionamiento" hace válida esta interpretación jasperiana, porque él mismo renuncia a considerar el proceso educativo como una perfección absoluta con significado universal y omnitemporal. Pero es igualmente verdad que no es éste el único enfoque posible de este vocablo, como veremos a continuación.

En la producción bibliográfica alemana se usan dos términos referidos al proceso educativo, que son: *educación* (Erziehung) y *formación* (Bildung); el segundo data del siglo XVIII y ha desplazado al primero e incluso al antiguo vocablo "crianza", y hasta sustituyen ambos a la palabra "educabilidad", de origen alemán (Herbart) por la "formatividad".<sup>21</sup> La palabra alemana tiene una clara raíz, que hace relación a un modelo o ideal, que es una manera muy germana de concebir teleológicamente la educación; formación significa configurar una "imagen", moldearla, plasmarla en un ser real. Entre nosotros se le ha dado el sentido de dominio de un oficio, y se ha reservado actualmente a la preparación laboral, a la que se llama "formación profesional".<sup>22</sup>

La formación es posible allí donde la vida late con unas estructuras concretas, que dan oportunidad de que existan diferentes "formas de vida", que ha sido igualmente una expresión germánica.<sup>23</sup> La evolución de las especies van moldeándolas y plasmándolas en sus modos de ser presentes de acuerdo con las estructuras inscritas por la naturaleza, hacia las cuales han ido aproximándose mediante procesos de adaptación y asimilación. El hombre, además de las estructuras vitales, ha sido creado según el patrón de la *imago Dei* y del "hombre nuevo", formulaciones bíblicas demasiado conocidas en Occidente, como para ser inactivas a la hora de discurrir sobre el proceso educativo del hombre; es decir, que hay factores especulativos, biológicos, místicos y religiosos justificantes del concepto de formación, como sinónimo, en profundidad, del de educación.

<sup>21</sup> Flitner, W. *Manual de pedagogía general*, Herder, Barcelona, 1972, pág. 101.

<sup>22</sup> Ibáñez-Martín, J. A. *Hacia una formación humanística*, Herder, Barcelona, 1975.

<sup>23</sup> Spranger, E. *Formas de vida*, Revista de Occidente, Madrid, 1936.

La formación puede ser material o formal. *Formación material* es la "realización del contenido del hombre a través de habilidades y modos de pensar, se atiende... a la adaptación social, a la capacidad profesional, a la comprensión del mundo cultural, al decoro, a la moralidad, a la corrección, al entendimiento necesario para la piedad y la fe"; la *formación formal* pretende que el cuerpo, el alma y el espíritu realicen sus funciones gracias a la configuración de sus capacidades.<sup>24</sup> Estos dos tipos de formación tienen su traducción en la formación para el ser y para el rendimiento de Max Scheler, y en la formación axiológica y teleológica de Kerschenscheiner. Al igual que en materia de conocimiento, resulta imposible separar realmente la materia y la forma de la formación o de la educación ética.

Desde la época de Rousseau se ha discutido sobre si la formación puede aplicarse de una manera formal a la formación de capacidades o, de una manera general, a la formación total y esencial del hombre. La universalidad y la individualidad en la formación han sido una antinomia en los teóricos de la educación, desde que Ratke y Comenius concibieron al polifacético pansofista, y desde que los filólogos individualistas del siglo XVIII prefirieron lo particular a lo general.

Las formas de vida o estilos existenciales perseguidos por la educación en la vida de Occidente han sido: el *hombre aristocrático*, tan propio como la antigüedad pagana y más tarde adaptado por el cristianismo para ofrecer el ideal del caballero y de la dama noble; el *hombre trabajador*, que hace de su labor un ideal y una vocación, modelo común a las sociedades medievales y feudales, dignificado por el monacato benedictino que consagró el trabajo manual, elevándole a un rango similar al intelectual; el *hombre sabio y contemplativo*, ya cantado en la filosofía antigua clásica y revalorizado por el cristianismo con la labor culta de los monjes y la consagración a la vida contemplativa; el *hombre humanista*, encarnado en cuantos han ejercido las profesiones liberales y cultas, en cuantos se han dedicado al estudio de las letras y de las ciencias, y, de manera especial, en cuantos se han formado en la horma del cultivo de las lenguas y culturas clásicas.<sup>25</sup>

En consonancia con el *principio rusioniano del equilibrio* que era la correspondencia homologada entre necesidades y capacidades, los teóricos modernos de la educación le han dado mayor alcance y se le ha significado la adecuación que ha de existir entre el proceso formativo y el ambiente cultural en el que se verifique; E. Spranger lo anuncia así: "en realidad, sólo es asimilado lo que puede relacionarse con el propio círculo vital y la propia esencia", expresando con estas palabras la ausencia de coacción y la necesidad de convergencia entre medio ambiente y educación. En virtud de este principio, es repudiable toda violencia que desconozca el estilo individual de vida, el

<sup>24</sup> Flitner, W. *Op. cit.*, pág. 137.

<sup>25</sup> Ibáñez-Martín, J. A. *Op. cit.*

estadio evolutivo psicológico y el círculo familiar y cultural en el que se realiza el proceso educativo.

Por fin, el *proceso educativo es adquisición de hábitos*, vieja forma de entenderle que, a pesar de las rectificaciones continuas, es aceptado comúnmente como parte fundamental del proceso educativo, aunque no sea su elemento esencial. Ésta ha sido la actitud de Aristóteles, cuando fijaba la meta educativa en la consecución de la virtud y ésta era un hábito ético; de Santo Tomás, repetidor de la doctrina aristotélica y creador de puntos de vista inéditos, ofrecidos por la teología católica; de J. Locke y de cuantos han sido defensores de la *disciplina formal*, que hermanaba la teoría defensora de la educación como formación de hábitos y la transferencia del aprendizaje-hábito a otras facultades o esferas aparentemente distanciadas de aquellas que habían sido perfeccionadas; de J. Dewey, aunque siempre dentro del marco referencial de su teoría experimentalista e instrumentalista; del perennialismo contemporáneo, que defiende la adquisición de hábitos por el ejercicio reiterado. . .

# 10

## Educación e instrucción

### Instrucción, saber y educación

“Instrucción” es un vocablo de origen latino (*in, struere*) que, etimológicamente, significa “construir en”, y se usa en un sentido material de construcción y destrucción o en un sentido psicológico de “información”, “trasmisión de conocimientos”... Como sinónimo de “información” tiene el sentido de “dar informes”, de “dar forma”. Instructor es la persona de quien parten los conocimientos impartidos; instruida es la persona que los recibe y asimila. Es posible entenderla también como proceso o como término y producto; en el primer caso denota la actividad por la cual se opera la “instrucción”, y en el segundo, el cúmulo de contenidos transmitidos y aceptados. Se usa este término, en medios jurídicos, para “formalizar un proceso o expediente conforme a las reglas y prácticas del Derecho” (*Diccionario de Lengua Castellana*); y fuera de este contexto legal, el diccionario recoge estos sentidos: “Doctrinar; comunicar sistemáticamente conocimientos; informar sobre una cosa; dar reglas de conducta”. Todos estos significados tiene la palabra “instrucción” en ciencias de la educación. Básica y primordialmente, instruir es un trasvase de contenidos culturales, es una enseñanza, es un adoctrinamiento, es una información, es un desarrollo intencional de la capacidad asimiladora intelectual que posee el hombre, lo cual le permite situarse mejor en medio del mundo que le rodea, heredar la tradición, revisar las lecciones de estas derivadas, poseer elementos de juicio y de relación, para avanzar y crear. La instrucción hace referencia directa a las potencias cognoscitivas del hombre. Si la instrucción produce otros efectos, serán consecuencia de esta educación intelectual.

La instrucción, junto con la personalización y la socialización, constituyen el proceso educativo; y por tanto, este capítulo continúa este rico y profundo tema. Antes de nada, y asentada esta base, hemos

de reconocer que la instrucción es, al menos, parte del proceso educativo; que lo discutible es el radio de acción de la información, y no puede ser tan amplio, en casos, que constituya *todo* el proceso educativo, y no sólo una *parte*.

“Instrucción” es sinónimo imperfecto de “saber”, cuando esta palabra no significa el “gusto” y “saboreo” de lo aprendido, sino es estrictamente “conocer”. La instrucción puede denotar un “*saber muerto*”, es decir, informaciones y conocimientos adquiridos en algún momento de nuestra vida que, por no haber sido integrados en nuestra personalidad, han sido olvidados o rechazados. El “saber muerto” tiene dos explicaciones profundas: la primera es la psicoanalítica, que explica el olvido por una eliminación inconsciente de datos no vinculados al yo o que le hostigan angustiosamente; la segunda es la optimista de quienes piensan que el olvido y rechazo son necesarios para la supervivencia; la creación y el progreso, pues seleccionamos de lo aprendido aquello que más nos enriquece, nos ilusiona y nos rejuvenece proyectándonos hacia un futuro, cargado del misterio de lo desconocido y novedoso. Más superficial es creer que el “saber muerto” lo constituyen una serie de datos superficialmente aceptados, para salir de un trance aceptado pero no vivido como importante; tal sería el mecanismo de olvido y rechazo del material acumulado en vísperas de los criticados exámenes tradicionales, en los que se hilvanan las cosas, pero no se integran y estructuran.<sup>1</sup>

La instrucción puede ser un “*saber asistemático o de papagayo*”, que es una información repetida tal y como fue transmitida, sin que haya habido una “experiencia”, en el sentido de J. Dewey, porque no se ha descubierto su mensaje; es un conocimiento epidérmico, sin afectar verdaderamente a la persona; es un saber almacenado sin que se haya convertido en jugo propio; es un saber prestado y repetido, sin que el yo lo haya hecho suyo. Se distingue del “saber muerto”, porque no ha sido rechazado ni olvidado, sino que todavía está presente, recordado; pero poca trascendencia tiene desde el punto de vista educacional.

La instrucción es un *saber especializado* o reducido, limitado a una pequeña parcela de todo el concierto de saberes; es un equivalente de la formación específica, contrapuesta a la general. Es una manera muy actual de instruirse, convencido el sujeto de la dificultad insalvable de dominar el anchuroso campo de la ciencia total. A medida que la humanidad ha allegado más saber sobre cada cosa o realidad, la limitación humana aconseja renunciar a la vasta sabiduría del erudito, que sabe muy poco de muchas ciencias. El saber especializado es el saber *bárbaro*, del que Ortega y Gasset hacía broma y del que se reía o compadecía, para lo cual sólo existía el remedio de la Facultad de cultura en las universidades, que era un modo humanístico de defenderse de la reducción al rincón sombrío de un saber tan minifundado, que rompía la armonía del conjunto.

<sup>1</sup> García Yagüe, J. “¿Qué es educar?”, en *Bordón*. 17 (1965), págs. 331-335.

La instrucción es un *saber interiorizado*, extremo opuesto del “saber de papagayo” y del “saber muerto”; es el saber que se asimila y pasa a formar parte de la persona, con la que se confunde y en la que resulta imposible dissociar lo que era ya pensamiento propio y lo que se ha recibido por la instrucción, porque se integra y estructura en la totalidad del yo pensante, influye en la conducta, lanza al hombre a la aventura de lo desconocido y no es fácil señalar la fuente de la que dimana, ya que, vertida el agua en el aljibe propio, pasa a ser personal. Si sobre la educación hay muchas teorías, no sucede lo mismo con la instrucción; no obstante, no han faltado intentos de elaborar una *teoría sobre la instrucción*. J. S. Bruner<sup>2</sup> cree que una teoría de la instrucción ha de estar adornada de estas características principales; *selección* de las predisposiciones para el aprendizaje, de índole cultural, familiar, biológica...; *estructuración de la información* para que, formando un todo, pueda ser captada más rápidamente y mejor por el educando, pues la estructuración “simplifica la información, genera nuevas proposiciones y aumenta la manipulación de un cuerpo de conocimientos”; *ordenación* de los materiales a transmitir, de forma que haya una secuencia lógica y los unos sean premisa de los otros; *determinación de los incentivos* —premios y castigos— que condicionan el proceso de aprendizaje, aunque se admita que deben desaparecer a medida que el alumno progresa en edad y ciencia, por ser menos eficaces que las motivaciones internas, perdurables en etapas de madurez. Y como complemento de estas características, dos calificativos que nos dan a entender mejor qué es una teoría de la instrucción: *prescripción y normatividad*. La teoría de la instrucción da reglas para conseguir más éxitos en los aprendizajes, y formula criterios generales por los que ha de regularse la enseñanza.

La *relación educación-instrucción* es positiva siempre, a pesar de que a veces sea antagónica, para no incurrir en equivalencia e igualdades perniciosas; son dos conceptos complementarios, pero no sinónimos ni antónimos. Dos grandes bloques de teorías educativas podríamos distinguir en el enjuiciamiento de las relaciones entre educación e instrucción; uno sería el formado por los sistemas *intelectualistas*, que confinan la instrucción a la esfera cognoscitiva, con deterioro o menosprecio de los restantes estratos que componen el ser humano; el otro sería el formado por los *vitalistas*, defensores a ultranza del aspecto formador del proceso educativo, como trampolín para lanzarse a la vida y no como archivador de datos. Zaragüeta hace sutiles distinciones y matices para mediar entre ambas actitudes, entre instrucionistas y educacionistas.<sup>3</sup>

La base de una antropología integral de nuestra concepción del proceso educativo sugiere muy claramente la visión global y totalizadora, que nada tiene que ver con los parcialismos de intelectualistas y vitalistas; la instrucción es parte del proceso educativo, pero no todo el proceso. Desde finales del siglo pasado ha habido teóricos, que

<sup>2</sup> *Hacia una teoría de la instrucción*, Uteha, México, 1969, págs. 53-56.  
<sup>3</sup> *Pedagogía fundamental*, Labor, Barcelona, 1953, págs. 205-212.

han esgrimido sus armas contra la reducción de la educación a enseñanza; los militantes en alguna de las escuelas de "educación nueva" no han aceptado nunca estos reduccionismos, y se han inclinado, no obstante, hacia la educación y no hacia la instrucción, pero sin despreciarla. F. Giner de los Ríos prestó atención al problema educación-instrucción, vociferando duramente contra todo instruccionalismo imperante al filo del siglo xx, que ha sido la forma más cómoda y socorrida realmente existente en la mayoría de las instituciones escolares. Es más oportuna su apreciación que la de cualquier otro extranjero, porque nos revela defectos seculares de nuestro sistema educativo:

"Sigue nuestra enseñanza —escribe— el impulso de las ideas reinantes. Según éstas, se halla concebida, organizada y desempeñada como una mera función intelectual, o sea, que atiende a la inteligencia del alumno tan sólo, no a la integridad de su naturaleza, ni a despertar las energías radicales de su ser, ni a dirigir la formación de los sentimientos..., de su moralidad y de su carácter...; pero al salir de allí (escuela), acaba para él (niño) toda educación en las aulas..., donde sólo la instrucción material impera."<sup>4</sup>

Otro coetáneo suyo, español también, abundó en los mismos pensamientos, aunque expresados con palabras diferentes y desde un ángulo visual distinto; fue Joaquín Costa:

"Si a la instrucción no se le hubiera dado tanta importancia en estos últimos años, descuidando la educación moral y religiosa, no viéramos tanto ser desgraciado, que con títulos brillantes perecen de miseria o bien se lanzan a las barricadas para emplear en algo su actividad, víctimas de funestas preocupaciones se miran solos en el mundo, y tal vez maldicen en su alma el día que dieron el primer paso en la escuela y en la universidad."<sup>5</sup>

Nuestro ordenamiento jurídico y administrativo de los centros escolares, en todos los niveles, ha reflejado siempre una concepción educativa instruccionalista, tal y como se advierte en los títulos de las prescripciones legales educacionales y en la denominación del Departamento ministerial que se ocupa de la educación. Hasta la década de los treinta, desde su fundación en el año 1900, se llamó Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes; y las leyes eran siempre leyes de enseñanza. Fue menester llegar a 1970 para que la carta magna de la educación española fuera encabezada Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa, obra del ministerio presidido por J. L. Villar Palasí.

E. Bohm, preclaro psicólogo alemán, teórico del diagnóstico psicológico de Rorschach, habla de una *neurosis de decapitación*, para motejar al intelectualismo exagerado imperante en educación, como

<sup>4</sup> *Ensayos sobre educación*, La Lectura, Madrid, s/f., pág. 144.

<sup>5</sup> *Maestro, escuela y patria*, Biblioteca Costa, Madrid, 1916, pág. 139.

el hombre entero no fuera más que inteligencia o razón, y como si sólo los procesos psíquicos se redujeran a conocimientos. Sería igualmente extremada la postura contraria, que despreciase la instrucción porque supondría incurrir en una educación formal, sin apoyo intelectualista.

En lugar de divagar, transitando buen número de teorías educativas que han tomado postura, de una y otra manera, ante el dilema educación o instrucción, o ante la conjunción educación-instrucción, citemos al teórico más representativo del *intelectualismo pedagógico* que ha sido Herbart. Las inculpaciones formuladas contra Herbart, incluso por sus seguidores más inmediatos, se basan en que, al parecer, Herbart reducía toda la vida psíquica al plano intelectual, partiendo de su concepción de las *representaciones*, que tenían sólo carácter cognoscitivo. Las "representaciones" (*Vorstellungen*) son de carácter funcional, y consecuencia de las doctrinas metafísicas del padre de la pedagogía moderna; el mismo Herbart se opuso a que se interpretara su doctrina en un sentido estrictamente intelectualista. Sin embargo, los objetantes de Herbart insisten en el papel central desempeñado por la instrucción en la teoría educativa del filósofo alemán. Los que así arguyen, olvidan el calificativo que Herbart da a la instrucción, que no es sólo informadora, sino *educativa*; pero resulta difícil absolver a Herbart de las impugnaciones aludidas, ya que se desarrolló en un medio cultural, heredero de la Ilustración, que endiosó a la razón. Se salva Herbart del aparente intelectualismo exacerbado, gracias a su doctrina del "interés", que le liberó de haber incurrido en un craso intelectualismo. B. M. Bellarete, experto conocedor de la teoría herbartiana, puntualiza estas acusaciones contra Herbart:

"Para evitar equívocos repetimos una vez más que, ordinariamente, estas críticas, hechas patrimonio común, se dirigieron contra el maestro sobre la base de obras divulgativas de los discípulos, o, en la mejor de las hipótesis, después de la lectura de los principales escritos pedagógicos del autor, sin tener en cuenta el conjunto de su concepción."<sup>6</sup>

No fue sólo la herencia de la Ilustración lo que realmente, a fuer de imparciales, indujo a Herbart hacia el intelectualismo pedagógico, sino su admiración por Kant, su contagio con las doctrinas de Fichte y su propensión y debilidad por las matemáticas, de las que recibe su amor por las divisiones, la precisión y la justeza, lo que hace que el intelectualismo sea más metodológico que real. A pesar de su aproximación al talante empírico, negó la posibilidad de que la experiencia engendre ciencia. Por este motivo hay quien tilda a la escuela herbartiana de "libresca" y no experiencia-vital, que fue lo que indujo a Dewey a criticar a Herbart.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> "Pedagogía e intelectualismo en la concepción herbartiana", en *Educadores*, 7 (1960), pág. 671.

<sup>7</sup> Dewey, J. *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1971, pág. 82.

## Instrucción y enseñanza

En la díada enseñanza-aprendizaje, la enseñanza es la parte correspondiente al adulto, que trasmite los contenidos culturales, por más que sea un concepto recíproco de "aprendizaje". En la enseñanza el educando es el término de la acción docente, término necesario para la subsistencia de la enseñanza, pero directamente hace referencia a la acción del maestro. "Enseñar" se deriva etimológicamente de "insignare", cuyo significado es "señalar en". Atendiendo a su origen, en enseñanza es la acción de *señalar* contenidos para que el aprendiz se fije y pueda activamente asimilar lo que le indican para fijarse. El docente tiene dos maneras principales de "señalar": mostrando empírica e intuitivamente las cosas y destacando con un signo o señal las cosas que desea sean grabadas en la mente del que aprende. El que enseña, además de señalar y llamar la atención sobre las cosas, en cierta medida se muestra y "enseña" a sí mismo, convirtiéndose en modelo y patrón. Es una manera de instruir y enseñar: mostrar modelos adultos al ser en desarrollo para que los imite, revise, critique y juzgue, permitiéndole quedarse con lo modélico e imitable aquí y ahora.

El diccionario, que recoge los sentidos más frecuentes en el uso del lenguaje a través de siglos y los propone como regla, dice de enseñanza: "Sistema o método de proporcionar instrucción; ejemplo o suceso que nos sirve de experiencia o escarmiento". La palabra "enseñar": "Instruir, adoctrinar, amaestrar a uno; indicar, dar señales de una cosa; mostrar, exponer una cosa para que sea apreciada". De la simple lectura de estas palabras en el diccionario se deduce que la enseñanza hace relación a los modos de transmitir conocimientos o didáctica. I. Scheffler enumera tres modelos filosóficos de la enseñanza, que son los modelos básicos de presentar el docente la materia al alumno; estos modelos son: modelo de la impresión; modelo de la comprensión; modelo de la regla.

El *modelo de la impresión* nos presenta a la mente humana filtrando y almacenando las impresiones de las que es receptiva.<sup>8</sup> El modelo de impresión concibe al alumno como pasivo, receptivo; el alumno no genera ni crea. Locke, por ejemplo, con base en este modelo filosófico de la enseñanza, defendía que la enseñanza ha de ejercitar los poderes mentales implicados en los estadios pasivos y receptivos de las ideas; la mente del alumno es como un papel blanco, sin que en él haya nada escrito, atribuyendo a la experiencia todo cuanto va a impresionar esa tabla rasa. El defecto más importante del modelo de impresión es la *ausencia de innovación* por parte de quien aprende, y la exagerada significación atribuida al docente, quien, por más que sea insustituible, no es él la parte principal de la enseñanza.

El *modelo de la comprensión* es la antítesis del modelo de impresión, pues mientras en éste el maestro ofrece ideas o conocimientos

al alumno, pasivamente receptivo, en el modelo de comprensión concibe este trasiego de ideas.<sup>9</sup> En el modelo de comprensión, la enseñanza pasa a ser aprendizaje y es el discente quien toma la parte activa. Defensores del modelo comprensivo fueron Platón y San Agustín. El modelo de la comprensión exalta la creación y la innovación del alumno, porque induce e inventa ante él cuanto la enseñanza puede hacer brotar en la mente del discente. Las proposiciones verbales del maestro son instrumentos manejados por el estudiante en la búsqueda de la realidad. La enseñanza es paidocéntrica, activa, creadora y descubridora; todo resulta reinventado por el ser que se da por primera vez a contenidos culturales y visiones del mundo, que ya en la humanidad, pero nuevas para su virginal mente. I. Scheffler objeta a este modelo la simplicidad de la noción central de la comprensión y la tendencia meramente cognoscitiva, relegando otras facetas de la enseñanza-aprendizaje.<sup>10</sup>

El *modelo de la regla* es el que inculpa a la razón de todo el proceso, y la razón actúa siempre de acuerdo con reglas o principios. La racionalidad, en este modelo, es la característica más esencial de la naturaleza humana; y ser racional es mantenerse coherente en pensamiento y acción, eligiendo como norma de conducta reglas generales generalizables. El modelo de la regla no es sólo de índole cognoscitiva, sino conductual:

"La enseñanza... no puede reducirse a la transferencia de información, ni al desarrollo de la comprensión, sino que debe también inculcar el juicio y la conducta basados en principios, promover la constitución del carácter autónomo y racional..."<sup>11</sup>

Kant es el filósofo que con mayor exactitud representa esta tentación, debido a la plataforma de su filosofía trascendental y de su forma formal del imperativo categórico.

Un concepto intermedio entre la enseñanza y el aprendizaje es el *entrenamiento*, que los neoconductistas revalorizaron y que, en teoría educativa, han puesto de moda los partidarios del análisis filosófico.<sup>12</sup> Ducasse define el entrenamiento como "el proceso de impartir como la destreza para hacer ciertas operaciones o serie de operaciones físicas o mentales, pudiendo estar o no acompañada la adquisición de la destreza por la intelección de los principios de los que la operación depende".<sup>13</sup> El entrenamiento está íntimamente unido a la enseñanza y a la educación, razón por la cual puede haber confusión entre educación y entrenamiento.

El concepto de entrenamiento supone el de ejercitación, que es una manera de aprender destrezas, sin verbalismos ni abstracciones. Es

<sup>8</sup> A. cit., pág. 195.

<sup>9</sup> A. cit., pág. 200-201.

<sup>10</sup> A. cit., pág. 205.

<sup>11</sup> Peters, R. S. *Op. cit.* Brauner, Ch. J.-Burns, H. W. *Problemas de educación y filosofía: ¿qué puede contribuir la filosofía a la teoría educativa?*, en *Selected Readings in the Philosophy of Education*, de J. Park (Ed.), McMillan, Nueva York, 1958, Part. c. 1.

<sup>8</sup> Scheffler, I. "Modelos filosóficos de la enseñanza", en Peters, R. S. *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires, 1969, pág. 190.



una enseñanza-aprendizaje especial, no aplicable a toda clase de instrucción. El entrenamiento es una ejercitación de la misma clase que es exigida por los perennialistas para la adquisición de hábitos. El entrenamiento y la ejercitación no han de ser concebidos de una manera física, excluyendo todo otro género de ejercitaciones desentrañadas de lo psicomotor; es preciso aceptar que el entrenamiento afecta también a la mente. J. Dewey ha escrito:

“La tarea (de la educación) es... la de insertar en los hábitos de trabajo del individuo métodos de investigación y de razonamiento apropiados a los distintos problemas que éstos presentan... La formación de estos hábitos es el entrenamiento mental.”<sup>14</sup>

La educación es, en esta visión, un entrenamiento de la mente; lo conflictivo y problemático es deslindar lo que cada uno entienda por mente, concepto que ha sufrido en filosofía una evolución muy considerable.<sup>15</sup>

### Instrucción y aprendizaje

“Aprendizaje” es un sustantivo derivado del verbo aprender, y éste, a su vez, del vocablo latino “aprehenderse”, que significa “coger”, apuñalar algo para que no se escape. Quien aprisiona y coge es el aprendiz, es decir, el educando. En nuestra legislación se ha llamado “aprendiz” a quien se iniciaba en el primer nivel de la formación profesional. El acento recae en el educando, en contraposición con la enseñanza que recaía sobre el docente o educador. El diccionario recoge estos sentidos principales del verbo “aprender”: “Adquirir el conocimiento de una cosa por medio del estudio o de la experiencia; tomar algo en la memoria”. El aprendizaje es tarea del alumno, y hoy son tan diversos los significados que pueden darse a esta palabra, indudablemente vinculada a la instrucción, como lo son las escuelas y sistemas que explican este proceso psicológico de enriquecimiento y de asimilación e interiorización de estímulos. Las teorías conductistas y neoconductistas son las más abundantes y las que más llenan los cursos sobre aprendizaje (learning). Justamente el concepto de “aprendizaje” puede ser el eslabón que une dos partes diferentes en su apariencia de la cadena: instrucción y educación. En la definición misma por mí propuesta sobre educación, la instrucción se contrapone, como proceso, a la personalización y a la socialización, como si nada tuviera que ver con ellos. El aprendizaje no es instrucción, en cuanto efecto; es mucho más. En los procesos de personalización y socialización hay aprendizaje; y de ahí su misión-puente, porque aprender de esta manera no es instruirse, sino educarse.

El aprendizaje es el proceso contrario a maduración; el aprendizaje es un enriquecimiento mediante la introyección e integración de lo cir-

culante en el aprendiz, en el receptor. Y consecuentemente, no es el aprendizaje una instrucción en quien se instruye, sino mucho más rico y educativo. El aprendizaje es un *descubrimiento*, un efecto del método hermenéutico, que se concreta en las dos clásicas cuestiones de los estudios norteamericanos sobre aprendizaje: formación y resolución de problemas.<sup>16</sup>

### Instrucción y adoctrinamiento

Es una cuestión que ha comenzado a interesar a los investigadores y pedagogos, principalmente a aquellos que simpatizan o militan en el análisis lógico de una u otra clase. En estos ambientes todo ha quedado en precisiones lingüísticas y en esclarecimientos conceptuales. Sin embargo, después de que los movimientos liberadores han hecho unos manifiestos, y después de que los regímenes democráticos han culpado de sentido peyorativo la palabra “manipulación”, como antitética de “liberación”, la cuestión del adoctrinamiento educacional, con significado muy próximo a “manipulación”, ha llamado la atención de los centroeuropeos. A nosotros nos resulta de suma importancia y, desde luego, el problema más moderno que entra en la órbita del polimorfismo del vocablo “instrucción”. En efecto, adoctrinamiento y manipulación son procesos totalitarios, comprometedores de la dignidad de la persona humana y opuestos, por consiguiente, a la educación. La teoría educativa no puede ser indiferente a tan trascendental concepto.

A cuatro disciplinas puede afectar el adoctrinamiento: a la historia y a la formación cívico-política, a la formación religiosa, a los filósofos moralistas y a los teóricos de la educación. Sin embargo, no hay consenso, ni mucho menos, en el significado real del vocablo “adoctrinamiento” (“indoctrination”). Piensan unos que el adoctrinamiento es una *adhesión que no se apoya en evidencia, sino en la irracionalidad de una creencia*, y sería, a lo sumo, buen preámbulo educacional, porque ahorraría justificar en los estadios primeros de la vida la serie de creencias que en la educación intervienen; sería un estado hipotético, tratándose de adultos, para iniciar el proceso.<sup>17</sup> Creen otros que el adoctrinamiento existe, siempre que no se justifican las creencias morales aprendidas por el niño, siempre que al inculcarlas impedimos la capacidad de instrucción posterior.<sup>18</sup> Opinan otros que el adoctrinamiento conlleva “la detención en los niños del desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismos”.<sup>19</sup> Hay adoctrinamiento, cuando

<sup>16</sup> Dearden, R. F. “Instrucción y aprendizaje mediante el descubrimiento”, en Peters, R. S. *Op. cit.*, págs. 225-241.

<sup>17</sup> Green, P. F. “The Topology of the Teaching Concept”, en *Studies in Philosophy and Education*, 3 (1964), pág. 312.

<sup>18</sup> Atkinson, R. F. “Instruction and Indoctrination”, en Pay, Y.-Myers, J. T. *Philosophic Problems and Education*, Lippincot, Nueva York, 1967, págs. 410-413.

<sup>19</sup> Hare, R. M. “Adolescents into Adults”, en Hollins (Dir.). *Aims in Education*, Lamberter University Press, 1971.

<sup>14</sup> *How We Think*, Heath and Co., Boston, 1910, págs. 27-28.

<sup>15</sup> Brauner, Ch. J.-Burns, H. W. *Op. cit.*, págs. 59-111.

el docente trasplanta la información a los alumnos, sin dejarles que descubran por sí mismos la realidad y la verdad; algunos más puritanos y exigentes tachan de adoctrinamiento cualquier intento del maestro porque los niños memoricen datos. En la década de los cuarenta, la revolución cultural china y los sistemas soviéticos han hecho más complejo aún el concepto de adoctrinamiento, pues el "lavado de cerebro" es considerado adoctrinamiento.

La complejidad del concepto "adoctrinamiento" dificulta definirlo con exactitud y exclusivismos, pues son varias las situaciones en que puede darse. *Los criterios más comunes para definir el adoctrinamiento son la intención, el método y el contenido.*<sup>20</sup>

En cuanto a las *intenciones*, se acepta que son cuatro las que pueden convertir una información instructiva en adoctrinamiento: cuando se enseña memorizando sin atender al significado de lo aprendido; cuando el alumno debe creer en la verdad de una proposición sin darle razones; cuando se implanta en el niño la creencia inamovible de una conducta determinada; cuando no se permite al niño descubrir su verdad, sino que se le hace aprender tal y como se la ofrece ya descubierta el docente.

El adoctrinamiento no sólo proviene de la intención del docente, sino también de los *contenidos* transmitidos, tales como las creencias religiosas, políticas y morales, campos propicios para el adoctrinamiento, como ya indicamos.<sup>21</sup> Hay autores que abarcan con una expresión genérica ese tipo de contenidos; la expresión es *creencias doctrinales*. Sin embargo, los más niegan que sea criterio exclusivo y suficiente el de los contenidos ideológicos o doctrinales, si no hubiere intencionalidad de imposición.

También el *método* puede ayudarnos a juzgar si se trata de instrucción o adoctrinamiento, sin que haya necesidad de recurrir a amenazas, torturas o discusiones críticas, para aceptar como verdaderas, sin ser probadas, proposiciones. Todos los métodos dogmatizantes, aunque las apariencias sean tolerantes, son indicio de que el maestro adoctrina en lugar de enseñar.

En conclusión, hay adoctrinamiento siempre que *se fuerza una creencia*, sea por la intención perseguida, sea por el contenido o sea por el método usado. Y sobre todo, lo hay *cuando la creencia forzada se impone como inamovible*.

Aunque tenemos ya establecido el criterio para saber cuándo existe el adoctrinamiento y, por tanto, cuándo no hay simple instrucción, ampliaremos esta *distinción* entre ambos. "Instrucción" y "adoctrinamiento" no significan exactamente lo mismo en el lenguaje británico que en el norteamericano. La *instrucción* es un proceso esencialmente racional, que termina engendrando convicción avalada por argumentaciones, pruebas y evidencias. El *adoctrinamiento* no las necesita. La

<sup>20</sup> White, J. P. "Adoctrinamiento", en Peters, R. S. *El concepto de educación*, págs. 277-288.

<sup>21</sup> Wilson, J. "Education and Indoctrination", en Hollins, *op. cit.*

instrucción enseña el conocimiento; el adoctrinamiento, creencias, opiniones. La instrucción respeta la libertad del discente; el adoctrinamiento, la avasalla o compromete; el adoctrinamiento es dogmático, doctrinal, rígido y lleno de prejuicios.

Estas netas distinciones entre adoctrinamiento e instrucción no allanan los temores que se apoderan de quien, consciente de ellas, duda, porque en ocasiones no está seguro de si realmente instruye o adoctrina. Y si en el pasado, según los historiadores, toda instrucción participaba de cierto adoctrinamiento, en una época de liberación y derechos humanos, respeto a libertades, etc., como la nuestra, el adoctrinamiento es rechazado por la imposibilidad de compaginarle con la mentalidad contemporánea. Pienso que no es sólo la mentalidad liberal la que aborrece al adoctrinamiento, sino que la liberación es, en gran parte, fruto de un nivel cultural más elevado en países desarrollados. El adoctrinamiento es útil en las culturas primitivas y en los primeros años de la vida, porque los primitivos inventaban dogmas, cuando no se les imponían; pero la civilización y la cultura ha impelido a buscar las causas inmediatas de las cosas, sin conformarse con utilidades pseudorreligiosas o *slogans* políticos, que eran la explicación emocional de los ignorantes. De aquí que, a medida que un pueblo pasa de una etapa primitiva o subdesarrollada a una etapa culta y desarrollada, florezcan crisis religiosas, morales y políticas, en tanto no se purifiquen las creencias mediante la justificación racional y se acribe la religión, la política y la moral. Estas tres instancias no son rechazadas por igual en hombres instruidos que en hombres adoctrinados; el fondo sentimental es similar, pero no la asimilación del culto. La superficial aceptación del adoctrinado, ya que de lo contrario, la instrucción acabaría con la religión, la moral y la política, siendo comprobado que los pueblos cultos son más religiosos, más morales y más cultizados, aunque sin la ganga impura de lo mítico y lo dogmáticamente aceptado.

La *educación* y el *adoctrinamiento* son extremos opuestos. La educación abre y desarrolla la mente, expulsa las creencias y critica el adoctrinamiento cierra la mente, fomenta las creencias y no critica. Toda la bibliografía anglosajona repasa las implicaciones educativas del adoctrinamiento en las áreas donde los contenidos, de hecho, se prestan más a esta forma de instrucción. Es metódico comentar por el testimonio de un inglés, poco sospechoso de fascismos: "¿En qué medida es posible enseñar historia política sin adoctrinamiento, cuando uno simpatiza con las opiniones de un partido determinado?"<sup>22</sup> Es decir, la *instrucción política* puede degenerar fácilmente en adoctrinamiento, y esto por más que el profesor quiera ser imparcial en la exposición, al igual que se ha discutido acaloradamente si un psicoanalista puede hacer psicoterapia sin contagiarse de su cosmovisión al paciente. En la práctica, se corre el peligro de incurrir en adoctrinamiento, al educar cívico-políticamente.

White, J. P. *Op. cit.*, pág. 288.

El *adoctrinamiento religioso* es más usual, principalmente cuando el profesor es un cualificado creyente de la confesión religiosa en la que se instruye, pues el proselitismo es buscado intencionalmente y, por tanto, puede apreciarse más la creencia que las razones que la justifiquen. En la Iglesia católica, las instituciones fundadas por los evangelizadores de América hispana se llamaron "doctrinas", y esta palabra es de uso tan reiterado en materia religiosa, que es el contenido principalmente sugerido por el vocablo "adoctrinamiento". Al hacer juicios sobre el adoctrinamiento religioso, es casi imposible no incurrir en la "petición de principio", o sea, estar ya adoctrinando. Una prueba, entre tantas, es el juicio que hace sobre esta cuestión Schofield.<sup>23</sup>

El *adoctrinamiento moral* es el último contenido que puede darse a la hora de instruir al educando. Las actitudes, principios y prejuicios de moralidad los recibe el niño por doble conducto. En primer lugar, entre los cuatro y los siete años, los *modelos* adultos son normativos, aun en el medio más imparcial y aséptico, debido a que, por tendencia natural, el niño imita la conducta de los mayores; ésta es una manipulación y un acondicionamiento inevitables. En segundo lugar, los adultos, padres y maestros dictan reglas de conducta, que en esta edad el niño introyecta, admite reverencialmente y está en la imposibilidad absoluta de criticar; la normativa moral presentada por padres y educadores no puede suprimirse, según atestigua la ciencia psicológica. Pero para no incurrir en adoctrinamiento ha de cumplirse dos condiciones: que no se den esas reglas con ánimo de imponerlas para siempre a los niños, quienes han de gozar de libertad para aceptarlas o no, a medida que van pasando de una moral heterónoma hacia una moral autónoma y personal; que, según el estadio de desarrollo intelectual, los padres *racionalicen* las prescripciones morales, para evitar que en lugar de pruebas y argumentos no se caiga en la irracionalidad de las creencias. Es decir, aplicando el triple criterio para discriminar la instrucción y el adoctrinamiento, deduciremos que la moralización es adoctrinamiento, si la intención o los métodos usados, en materia moral, postergan la capacidad de raciocinio del niño.

Tres han sido las opiniones de importantes autores, al enjuiciar el posible adoctrinamiento en la primera edad. Green defiende que toda educación moral es adoctrinamiento, independientemente de que los juicios morales transmitidos sean verdaderos o falsos; Atkinson limita el adoctrinamiento, y sostiene que sólo existe cuando no puede reconocerse la verdad o falsedad de los juicios; y Hare, por el contrario, está convencido de que no hay adoctrinamiento, aun en los casos en los que no puede dictaminarse sobre la verdad o falsedad de los juicios. Los analistas lógicos han distinguido y precisado los términos usados para tratar esta cuestión, y es a ellos a los que hemos de recurrir principalmente a la hora de necesitar una información exhaustiva.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> *The Philosophy of Education: An introduction*: George Allen and Unwin, Londres, 1972, págs. 179-181.

<sup>24</sup> Stevenson, C. L. *Ethics and Language*, Yale University Press, 1944; Hare R. M. *The Language of Morals*, Oxford University Press, Nueva York, 1952; Taylor, P. W. *Nor-*

## Posibilidad de educar moralmente mediante la instrucción

El primer teórico en cuestionarse sobre si la instrucción era medio apto para educar moralmente fue Sócrates, a quien, con razón, puede considerarse el iniciador del *intelectualismo ético*, expresión con la que significamos la opinión de los defensores de la posibilidad de alcanzar la virtud, o sea, la educación moral, mediante *procesos cognoscitivos*. Éste es el alcance histórico del problema y, por consiguiente, uno de los puntos más discutidos sobre educación e instrucción. No duda nadie que la educación intelectual se realiza a base de procesos cognoscitivos; lo que divide a los teóricos es el pronunciarse sobre el alcance de la instrucción en el terreno de la educación moral.

La virtud (frónesis) socrática es un hábito intelectual, porque saber y querer, virtud y sabiduría son iguales, ya que el bien conocido es necesariamente practicado y el mal no es hecho conscientemente por ningún mortal. Consiguientemente, la educación moral se opera en el entendimiento. Sócrates tuvo de la educación una visión estrictamente intelectual, y se interesó únicamente por el mejoramiento de la conducta humana. La virtud exige un requisito para necesariamente ser practicada: conocerla; y este conocimiento se alcanza por la enseñanza. La virtud puede enseñarse; y la primera virtud es la sabiduría, entendida como un saber general sobre el bien. Las demás virtudes son también saberes; pero sobre bienes particulares.

Esta doctrina socrática ha encontrado, con los matices y distinguos propios de cada sistema, gran eco en teoría educativa. El primero en señalar la influencia socrática fue Platón, el cual reiteró, sin modificación alguna, la correspondencia entre conocimiento-enseñanza y virtud. La aceptación de la filosofía platónica en el Renacimiento e incluso en épocas anteriores, sobre todo por las corrientes místicas de la escolástica medieval, contribuyó a la pervivencia del intelectualismo ético. La *Ilustración*, enamorada de la razón y de cuanto se relacionase con los procesos cognoscitivos, representa en la época moderna una reafirmación de la concepción del proceso educativo como enseñanza e instrucción. Para los ilustrados, la virtud es sinónima de sabiduría, y el saber es la esencia de la pedagogía. Todo conocimiento ha de terminar en pedagogía; hasta la misma belleza literaria no podía proponerse otros fines que la educación del pueblo. Fruto y superación de los movimientos ilustrados, Kant, en su "Einleitung" a los escritos morales, atribuye a la instrucción la educación moral, ya que la moralidad hace referencia a la razón, que es la guía suprema necesitada por la voluntad. Herbart, en la época contemporánea, renueva el intelectualismo ético con su tesis de la instrucción educativa, en el sentido que

*same Discourse*, Prentice-Hall, Nueva Jersey, 1961; Peters, R. S. *Authority, Responsibility and Education*, Taplinger, Nueva York, 1960; Atkinson, R. F. "Instruction and indoctrination", en Archambault, D. (Dir.). *Philosophical Analysis and Education*, The Humanities Press, Nueva York, 1965, págs. 171-183; Wilson, J. *Education and Indoctrination*, Manchester University, 1964; Snook, I. *Concepts of Indoctrination*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1972.

anteriormente hemos expuesto, y tras él sus múltiples seguidores. H. Spencer, figura del naturalismo evolucionista, en su clásica obra sobre educación, es partidario también del fondo filosófico común a cuantos se inclinan por el intelectualismo ético. En la educación práctica, es decir, en el quehacer técnico y artesano de este proceso, son más las escuelas que, sin inclinarse teóricamente en esta cuestión, hacen una escuela intelectualista; fue menester el empuje y la acogida que las nuevas corrientes sobre educación activa e integral despertaron, para derrocar, al menos en teoría, esta pobre y limitada visión de la institución escolar.

Esto no quiere decir que, en el decurso del tiempo, no haya habido voces opuestas a esta doctrina, algunas de las cuales podrían inspirar más esperanzas de intelectualismo que de antiintelectualismo ético. El primero en contradecir fue Aristóteles, artífice de la distinción entre virtudes teoréticas o dianoéticas y las virtudes prácticas o éticas. La educación era, en este contexto, doble: intelectual y moral. La virtud es la meta de ambas, pero intelectual o ética, según se tratase de educación intelectual o moral. El hábito moral, o de bien obrar, está dirigido por la razón, y es logrado gracias al esfuerzo de la voluntad. San Agustín, con su pretendido voluntarismo, defendió el primado de la voluntad sobre la inteligencia, y no pudo incurrir en intelectualismo ético. La bondad o malicia de las acciones radica en la voluntad, tal y como expresó en su famosa frase "Voluntas est qua peccatur" (Se peca por la voluntad). Podríamos decir, en general, que para el cristianismo la virtud es una *ascesis*, un ejercicio de la voluntad, una superación y una conversión; que los cristianos no han olvidado la frase paulina en la que se asegura que, a pesar de ver con la inteligencia el bien, no siempre la voluntad acompaña a esa convicción; la virtud es un hábito de la voluntad y no se consigue por la instrucción. Santo Tomás es otro importante jalón histórico, y de su enseñanza nos ocupamos al exponer la teoría perennialista.

La psicología moderna indirectamente se ha pronunciado en esta cuestión. J. Piaget, en su primera etapa de investigador, reduce la educación moral a la formación del "juicio moral", que tiene un desarrollo paralelo al genético epistemológico, porque el juicio moral es un aspecto de la actividad intelectual; la educación moral ha de culminar en una autonomía en la esfera de la moralidad, tras haber pasado el niño por periodos de anomia y heteronomia. En S. Freud el origen y desarrollo de la conciencia moral y su formación siguen otros derroteros —los de su teoría psicodinámica— y la conciencia moral está condicionada por el desarrollo de la sexualidad y la influencia de los modelos parentales, no por la instrucción. A. Roldán<sup>25</sup> hace ver cómo modernamente la educación moral es igual a origen y formación de la conciencia moral, y sin que su pronunciamiento sea claro, acepta el peso de la filosofía neoescolástica a la hora de teorizar sobre la naturaleza y educación de la moralidad. La psicología de la conciencia

moral había dicho antes, ya que en los juicios morales hay juicios de valor, y que en estos la orexis y emotividad tienen mucha trascendencia, por lo que es sumamente aventurado defender que la instrucción es el único medio de moralizar al hombre.<sup>26</sup> En esta misma línea de pensamiento están, indirectamente, cuantos sistemas filosóficos proponían la existencia de componentes créticos y emocionales en el acto cognoscitivo.<sup>27</sup>

<sup>25</sup> Roldán, A. *La conciencia moral*, Razón y Fe, Madrid, 1966.

<sup>26</sup> Münraer, Th. *Die Psychologischen Grundlegen der Katholischen Sittenlehre*, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1953.

<sup>27</sup> Rábade Romero, S. *Verdad, conocimiento y ser*, Gredos, Madrid, 1967.



# Axiología educativa

## Introducción a la axiología

**Historia.** La axiología es una disciplina filosófica colocada por unos en la metafísica, porque los valores son referidos al ser; por otros, en la ética, porque se ocupan exclusivamente de los valores éticos; en la estética por algunos, porque la valoración y juicios axiológicos siguen unas pautas muy parecidas a las de la captación de la belleza; en la antropología cultural a veces, porque los valores están vinculados al legado cultural de cada sociedad.

La axiología o estudio de los valores nació en Alemania, a finales del siglo XIX, comprendiendo también la actual Austria. Dos escuelas iniciadoras de esta filosofía fueron la *Escuela austriaca* y la *Escuela neokantiana de Baden*. A la primera pertenecieron Meinong (1853-1921), que fue el primer subjetivista axiológico al defender que el valor radica en el agrado o desagrado que nos produce una cosa; y Ehrenfels (1850-1932), discípulo de Meinong, el cual equiparó el valor al deseo despertado por las cosas, siendo la intensidad del deseo la medida del valor. Maestro y discípulo protagonizaron una histórica polémica sobre los valores, aunque ambos representaron la *tendencia subjetivista* en axiología.<sup>1</sup> Meinong, en el ejercicio dialéctico y reflexivo de la discusión, reconsideró su actitud subjetiva, que abandonó para ser el iniciador del *objetivismo axiológico*.

La escuela neokantiana de Baden distinguió las ciencias culturales de las ciencias naturales; aquéllas eran las que daban cabida al estudio de los valores. Los valores tienen un carácter normativo y absoluto; valor y valer son la misma cosa, pues el valor es un valer ideal, universal y necesario, independiente de nuestra apreciación. Figuras de esta escuela son Windelband (1848-1915), que pone el valor en la con-

ciencia moral, y Rickert (1863-1936), el cual lo concibe como algo intermedio entre la esfera objetiva y la subjetiva.

Repercusión de los movimientos axiológicos en Estados Unidos es la obra de Ralph Barton Perry (1876-1957), discípulo de W. James, que cuenta en Norteamérica la corriente axiológica, según la cual el valor está relacionado con el interés, doctrina que será la base de la interpretación de J. Dewey a esta cuestión y, por consiguiente, de fuerte repercusión en educación.<sup>2</sup> Perry es un exponente más del subjetivismo axiológico, frente al objetivismo representado en la figura de Niko- lo Hartmann, con su *Ethik*, en 1926.

Mención especial merece también el *empirismo lógico* que, arrancando de las doctrinas del círculo de Viena, da cabida a doctrinas subjetivas y emotivas sobre el valor, donde merecen ser destacados B. Russell, R. Carnap y A. J. Ayer.<sup>3</sup>

Por fin, diremos que la escuela más divulgada es la del alemán Max Scheler (1873-1928) quien, junto con N. Hartmann, es el axiólogo más significativo del *objetivismo* contra el subjetivismo. La axiología de Max Scheler está entroncada en la fenomenología de Husserl, y su doctrina se la suele denominar "apriorismo material de los valores". Max Scheler se caracteriza por un personalismo deísta, en contra de N. Hartmann, que sacrifica la religión en aras de la ética, y no cuenta con Dios en su axiología. Ambos rechazaron el formalismo kantiano, que imposibilitó la concepción de la metafísica como verdadera ciencia; ambos inventaron una nueva capacidad perceptiva de los valores: el *sentido emocional*, tan objetivo, según ellos, como los sentidos externos y la razón. El ser, cuestión ontológica, es conocido por la inteligencia; el valor, por el sentido emocional. A través del conocimiento de los valores llegamos al de las esencias, que subsisten independientemente de la conciencia. Sobre la axiología fenomenológica se ha constituido una de las éticas más discutidas en el siglo XX: la ética de los valores de Max Scheler, ideada para evitar la falta de base metafísica de la ética kantiana, la cual terminó en puro formalismo sin contenidos. Y aunque Scheler tuvo empeño en crear una ética material no formalista, los críticos piensan que su ética es también formalista, por descansar en una metafísica axiológica en extremo movediza.<sup>4</sup>

La axiología ha recibido, pues, múltiples enfoques, prevaleciendo el metafísico, el ético, el antropológico, el sociológico-culturalista y el sociológico. La axiología alcanzó pronto popularidad, de manera que el hombre de la calle usa hoy la palabra *valor* con harta frecuencia en su conversación. Los filósofos prestaron máxima atención a estos problemas, dando origen a diez sistemas o escuelas principales en axiología,<sup>5</sup> a pesar de que la figura de Max Scheler haya acaparado las miradas de los interesados en este tema.

<sup>1</sup> Frondizi, R. *Op. cit.*, págs. 62-78.

<sup>2</sup> Frondizi, R. *Op. cit.*, págs. 78-105.

<sup>3</sup> Frondizi, R. *Op. cit.*, págs. 107-140.

<sup>4</sup> Stern, A. *Filosofía de los valores*, Compañía General Fabril Editora, Buenos Aires, 1960.

<sup>1</sup> Frondizi, R. *¿Qué son los valores?*, FCE, 1972, págs. 49-57.

**Naturaleza filosófica de los valores.** Más que dar una definición del "valor", nos limitaremos a enumerar las principales características que se le atribuyen:

Los valores son *objetos ideales*, como todos los demás bienes culturales procedentes del espíritu humano; los valores están tan adheridos a los objetos, que no pueden ser separados realmente de ellos; solo la mente puede concebirlos como objetos ideales. Los valores *no son conceptos universales*, característica que podría ser deducida de la anterior, en confusión lógica; los valores no son similares a los conceptos universales de la lógica aristotélico-tomista. Los valores tienen un componente emotivo y subjetivo, pues el aprecio, la preferencia, el gusto, el agrado o el interés son los que realmente dan *valor* a un bien objetivo. Los bienes han de tener un atractivo para el individuo, si ha de añadirse a ellos el calificativo de *valioso*; los bienes son, los valores se aprecian. Negativa al subjetivismo absoluto, que descarta toda relación entre bienes y valores; respeto deferente a quienes creen que el "valor" tiene un componente subjetivo. Los bienes, en su conexión con el ser, salvan la objetividad; los valores, por su carácter emotivo, vivencial y experiencial tiñen de subjetividad a los bienes, que dejan de serlo para convertirse en valores.

Los valores constituyen la *esencia de los bienes culturales*, cualidad que incide sobre la distinción entre bienes y valores; doctrina aportada por la escuela de Baden.

Los valores *hacen desaparecer la indiferencia* del valorizante frente a un bien objetivo; pero esta anulación de la indiferencia no se ha de confundir con la conversión de los bienes en fines para la voluntad; porque esa conversión se opera en niveles racionales, mientras que la indiferencia perdida es consecuencia de dimensiones emocionales, irracionales, sociales, y oréticas del hombre. La interpretación del bien cargado de atractivo determinista para la voluntad sólo cabe en mentes que, dentro de los dinamismos cognoscitivos humanos y de los oréticos racionales, prescinden de todo elemento irracional y emotivo. Pero ni la epistemología actual tiene una visión tan pura y simple del proceso cognoscitivo, ni del proceso volitivo. La persona es indiferente, en tanto no haya descubierto una estima o preferencia en el objeto. Si pretendiéramos expresar con una sola palabra un elemento esencial del "valor", no dudaríamos en elegir la palabra *preferibilidad*, que expresa la anteposición de una cosa a otra. Las cosas resultan valiosas para un apreciador; en sí son bienes. Las cosas se nos ofrecen valiosas, en la medida en que no nos son indiferentes. Por tanto, el valor no añade nada objetivo al ser de las cosas, sino que despierta en nosotros una actitud apreciativa del bien.

El valor es un *deber ser*, en contraposición a los hechos o a las cosas existentes: hay cosas que encarnan valores, no hay valores que sean cosas. Raeymaeker, filósofo de Lovaina, dice: "lo que caracteriza al valor no es el ser, sino el «deber ser»".<sup>6</sup>

<sup>6</sup> *Filosofía del ser*, Gredos, Madrid, 1956, pág. 302.

El valor es, para otros, una *relación entre el acto y la tendencia natural*, en el sentido de que se funda en la formalidad actual del ente y en la formalidad actual de la tendencia.<sup>7</sup>

El valor es, más que un bien estático, un *proceso de valoración*, que implica siete criterios: selección libre, selección de varias alternativas, selección tras cuidadosa consideración de las consecuencias de cada alternativa, apreciación y disfrute de la selección, afirmación de la selección, actuación de acuerdo con ella y repetición en ocasiones diferentes del mismo proceso selectivo y gratificante. Los valores están últimamente basados en un proceso triple: selección, estimación y actuación.<sup>8</sup> Los valores son la resultante del proceso de valoración. Si el proceso subjetivo de aprecio por un objeto es algo similar a un valor, pero sin llegar a serlo en verdad, se habla entonces de *indicadores de los valores*: metas, propósitos, aspiraciones, actitudes, intereses, sentimientos, creencias, convicciones, actividades, preocupaciones, problemas, obstáculos...<sup>9</sup>

La preferibilidad, la pérdida de la indiferencia de un objeto, el carácter subjetivo del proceso valorativo, insisten en la selección entre varias alternativas. Relacionada con esta cuestión está otra muy discutida por metafísicos, los cuales se preguntan si hay igualdad y relación o desigualdad y contradicción entre el *ser*, el *bien*, el *fin* y el *valor*. Los neoescolásticos, abiertos al diálogo sobre cuestiones axiológicas, defienden la relación y hasta igualdad; los axiólogos modernos no se lo plantean así, porque su lenguaje filosófico es distinto. Para los axiólogos modernos los valores no son ni bienes, ni seres, ni fines. A Stern opina a este respecto:

"Scheler está de acuerdo con Kant en lo que concierne a la tesis de que una axiología filosófica no debe presuponer ni los bienes ni las cosas. Pero se opone a la afirmación kantiana de que tal axiología, independiente de los bienes, no puede establecer de una manera apropiada sino leyes formales, y afirma la posibilidad de un orden material de los valores, que es, no obstante, independiente de los bienes reales y que, en relación con ellos, es *a priori*. Mientras Kant enseña que toda ética material debía ser ética de bienes y de fines, Scheler afirma la posibilidad de una ética material que no es, sin embargo, de bienes y de fines, pues... los valores no se abstraen de los bienes, sino que son fenómenos independientes, cualidades materiales. El valor de una cosa y su rango... nos son dados de una manera evidente, sin que los soportes de este valor, los bienes sean dados."<sup>10</sup>

Hay aquí insinuado un serio problema filosófico: el de las llamadas éticas materiales y éticas formales. Las primeras son de índole aristotélica, y se fundan metafísicamente en la bondad del ser, atrayente de la voluntad, para constituirse en el fin del apetito racional;

<sup>7</sup> Basave. *Filosofía del hombre*, Espasa-Calpe, México, 1963, pág. 164.

<sup>8</sup> Rath, L. E.-Harmin, M.-Simon, S. B. *El sentido de los valores y la enseñanza*, Gredos, México, 1967, págs. 30-32.

<sup>9</sup> *Ibid.*, págs. 32-36.

<sup>10</sup> Stern, A. *Op. cit.*, págs. 43-44.



las éticas formales, en cambio, son de signo kantiano, porque su fundamento no es metafísico, sino apriorístico, según el imperativo categórico, que impone la acción, no porque las cosas sean buenas, sino que son buenas, porque se hacen.

El valor no es algo sustantivo sino *adjetivo*, una "cualidad terciaria", porque no son, sino que valen; es irreal, porque no es ni una cualidad constitutiva sin la cual no podrían existir los objetos, ni una cualidad secundaria o accidental. El valor es una *cualidad estructural*, porque está constituido por propiedades que no están en las partes que forman un todo ni en la suma de ellas, siendo una unidad concreta independiente de los miembros que la integran.<sup>11</sup> Los miembros o partes que componen la unidad estructural del valor son el objeto y el sujeto, entre los cuales hay una relación compleja, por ser heterogéneos.

Los valores tienen una *faceta sociológica*, derivada de su carácter cultural. Sociológicamente en el valor hay tres elementos: el objeto valioso, la capacidad de ese objeto para satisfacer las necesidades sociales y el aprecio que los grupos sociales hacen del objeto y de su capacidad satisfactoria. Los valores, en este caso, son criterios para juzgar la importancia de las personas en el grupo social.<sup>12</sup> Estos criterios son la familia, la ascendencia, la riqueza, la utilidad funcional, la instrucción, la religión y las características biológicas. Los valores son pautas de conducta, compartidas por el grupo social; no tienen entidad intrínseca, sino sólo la que les atribuyen los miembros de una colectividad. La escala de valores de un grupo social pesa más en el comportamiento humano que las escalas filosóficas, compartidas por pequeños grupos intelectuales. En consecuencia, los valores son *criterios de comportamiento y motivo de conducta*.

Los valores, sociológicamente considerados, ejercen funciones de control social y están expuestos a variaciones y cambios. Valores para una cultura no lo son para otra; e incluso se alteran dentro de la misma cultura, cuando las crisis sociales sacuden a la comunidad. La perspectiva educacional prevé una variación sustancial en la escala de valores de la sociedad postindustrial futura. Las crisis sociales no siempre destruyen las escalas sociales de los valores; a veces sirven sólo para purificarlas.

En la *apreciación de valores* hay tres aspectos que es preciso puntualizar: *conciencia de valor* es el reconocimiento del valor de los bienes culturales; *juicio de valor* es una operación selectiva por motivos subjetivos no coincidentes con los bienes apreciados, tal y como sucede, por ejemplo, en los juicios morales y en la actividad de la conciencia moral; *vivencia del valor* es la entrega personal al gozo, empleo y dominio de un determinado sector de valores. El enfrentamiento principal entre las éticas materiales y axiológicas es la discusión sobre el carácter normativo de los valores, que ha sido defendido por las

éticas axiológicas y negado por las materiales. Es posible que la última aplicación de estas diferencias haya de buscarse en la fundamentación axiológica de la axiología mediante un sentido emocional o positivamente cognoscitivas irracionales, difícilmente admisibles por los empiristas y otras escuelas gnoseológicas, que limitan el conocimiento humano a la inteligencia.

Los valores tienen tres *características* fundamentales, repetidas en toda la totalidad de escuelas axiológicas. Los valores tienen *polaridad*, es decir, que todo valor dice relación a dos partes contrapuestas, según que la indiferencia del sujeto desaparezca por atracción o por repulsión; se habla entonces de polo positivo y polo negativo del valor; todo valor tiene su contravalor.

Los valores disfrutan de *cualidad* —característica expresamente citada por Max Scheler—, lo que quiere decir que el valor, más que grande o pequeño, es superior o inferior. En otras palabras, que la medida del valor es más cualitativa que cuantitativa.

Los valores, finalmente, tienen *jerarquía*, porque están escalonados de acuerdo con el grado poseído para quitar la indiferencia. La jerarquía de los valores es la clave de las *escalas de valores* que tanta trascendencia tiene filosóficamente. En el seno de la familia, en la calle y en la escuela va configurando el alumno su escala de valores, conformando a la cual da importancia a las situaciones. De abajo a arriba, como Scheler ordena así los cuatro órdenes de valores:

*Valores sensibles*: gratos e ingratos.

*Valores vitales*: noble-vulgar; excelente-miserable; sano-enfermo; firme-muerte; firme-inseguro...

*Valores espirituales*: a su vez, se subdividen en valores *lógicos* (verdadero-falso); *estéticos* (bello-feo); *éticos* (justo-injusto). Sobre los valores éticos o morales ha dicho A. Carrell:

"El sentido moral es más importante que la inteligencia. Cuando desaparece de una nación, toda la estructura social comienza a vacilar. La belleza moral nos impresiona más que la natural o la de la ciencia. Da a quien la posee un poder extraño, inexplicable."<sup>13</sup>

*Valores religiosos*: santo-profano.

La jerarquía y la escala es uno de los problemas más arduos de la axiología moderna, porque, entre otras cuestiones, se discute la fijeza o cambio de la secuencia u orden. Max Scheler es partidario de la inmutabilidad de la escala, que es elaborada *a priori* y no puede ser alterada por la experiencia. Otras axiologías deducen por razones teológicas y metafísicas la inmutabilidad de la escala, inmutabilidad sumamente discutible desde el punto de vista gnoseológico. La jerarquía y el rango de la escala depende de la concepción que se tenga

<sup>11</sup> Frondizi, R. *Op. cit.*, págs. 205-213.

<sup>12</sup> Fichter. *Sociología*, Herder, Barcelona, 1969, pág. 306.

<sup>13</sup> Citado por Gaviria, N. *Filosofía de la educación*, Medellín (Colombia), 1963, pág. 68.

sobre los valores. La escala será *a priori*, subjetiva, objetiva, etc., según se propugne una teoría de la índole sugerida por estos adjetivos.”

Los valores concretos que forman una escala de valores son *clasificados* múltiplemente, según el criterio elegido y la polaridad del valor. Atendiendo a la polaridad, los valores se dividen en *positivos* y *negativos*; y mediante la combinación del aspecto intrínseco e instrumental con el signo positivo o negativo, se forman cuatro clases de valores. Por razón del lugar ocupado en la tabla o escala, los valores son *superiores* (religiosos y espirituales) e *inferiores* (vitales y sensibles), clasificación que presupone una cierta inmutabilidad y fijeza en la jerarquización, en cuyo caso se discute aún sobre la superioridad e inferioridad.<sup>14</sup>

Por razón de la moralidad, los valores pueden ser *vinculantes* y *débilmente vinculantes*. Entre los primeros se hallan cuantos forman el núcleo de la ética personal del individuo, y entre los segundos las normas urbanas y las del gusto estético. Si nos fijamos en la comunidad o grupo, los valores pueden ser *sociales* o *antisociales*, según que sustenten las instituciones o atenten contra su estabilidad.

### Historia de la axiología educativa

El origen de la axiología educativa es también germano, y ha sido dado a conocer en occidente mediante traducciones y síntesis del pensamiento de los iniciadores. No puede concebirse una axiología educativa desgajada de la axiología general, que alcanzó su apogeo en el interregno de las dos guerras mundiales.

La primera alusión a los valores en un manual de pedagogía general data de 1923, cuando Willy Moog publicó sus *Cuestiones fundamentales de la pedagogía actual*, a pesar de confundir la axiología con la ética. En 1931, Augusto Messer dedica unas páginas a la axiología en su *Pedagogía del presente*. Anterior a estos dos nombres fue el precursor Ernesto Dürr, quien en su *Introducción a la pedagogía* (1908) hace sugerencias axiológicas, al hablar de los fines educativos, ocasión en la cual prevé el alcance de la doctrina de los valores en educación, aunque en forma imprecisa. Otro intento de sistematizar la axiología, hermanada también con los fines éticos de la educación, fue el del psicotécnico H. Münsterberg en su obra *La pedagogía y el maestro* (1911).

Más seria fue la aportación de Jonás Cohn en *Pedagogía fundamental*, de corte francamente idealista neokantiano. Toda cuestión pedagógica depende de la teoría de los fines de la educación, el supremo de los cuales es el de la moralidad que exige “la comprensión respecto a la totalidad de los valores y a su conexión”. La moralidad sólo puede darse en el seno de la comunidad, creadora incesante de valores y

fines culturales, la moralidad oscila entre la comprensión del valor y la comprensión del deber.

Julius Wagner es otro pedagogo alemán, al que la axiología educativa es deudora, por su obra *Teoría pedagógica de los valores* (1911). Wagner es relativista, y no cree en la existencia de los valores absolutos, habiendo heredado su relativismo del historicismo diltheyano; cultura y valores van al unísono, reduciéndose la cultura a valores realizados. La doctrina axiológica wagneriana es de inspiración germana también; concretamente, es deudora de la teoría educativa de Spranger y Kerschesteiner. Wagner admite seis tipos de valores pedagógicos, al igual que Spranger habló de seis formas de vida. Los valores pedagógicos son los religiosos, los éticos, los lógicos, los estéticos, los prácticos y los hedonísticos. La educación es posible, si los valores se jerarquizan y se estructuran en una escala, que comprende tres categorías de valores: *fundamentales* (ideal educativo como función ideal de la cultura), *auxiliares* (proceso de educación) y *funcionales* (ideal educativo realizado en los tipos humanos).<sup>15</sup>

El italiano Guido della Valle ideó una teoría axiológica educativa entre los años 1916-1925; según él la pedagogía científica es incompetente en la determinación de los fines educativos, que no son otra cosa que los valores transformados en objetivos, transformación imposible en algunos de los valores. Por consiguiente, la teleología es una axiología aplicada. Los valores se realizan por la actividad y el trabajo creador, y la educación radica en la realización de los valores. El único medio de que dispone la institución escolar para transmitir valores es la sugestión.

No podemos silenciar la teoría experimentalista de los valores del norteamericano J. Dewey, aunque sólo sea por la resonancia en todo el ámbito estadounidense e hispanoparlante. El valor le viene al objeto cuando éste es elegido para alcanzar una meta, obviar una dificultad o servir a un interés:

“Valorar significa primariamente alabar, estimar, pero secundariamente significa apreciar, tasar. Esto es, significa el acto de acariciar algo, de profesarle cariño y también el acto de realizar un juicio sobre la naturaleza y la cantidad de su valor comparadas con otros. Valorar en este último sentido es evaluar.”<sup>17</sup>

Dewey niega la posibilidad de jerarquía en los valores; tampoco es posible en los educativos.<sup>18</sup> El intento de inventariar un determinado número de valores a cada clase de estudio supondría desintegrar la educación. La razón por la que no puede jerarquizarse el estudio es la carencia de un valor intrínseco, y si se estableciese alguna clasificación, ésta sólo tiene validez provisional. Los valores cambian debido a la rapidez vertiginosa como se suceden las instituciones, los inte-

<sup>14</sup> Frondizi, R. *Op. cit.*, págs. 222-233.

<sup>15</sup> Broudy, H. S. *Una filosofía de la educación*, Limusa-Wiley, México, 1966, págs. 158-161.

<sup>16</sup> Wühr, W. (Dir.) *Wesen und Werte der Erziehung*, F. Ehreinnirth Verlag München, 1949, págs. 117-186.

<sup>17</sup> *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1971, pág. 254.

<sup>18</sup> *Ibid.*, pág. 255.

reses políticos, científicos y económicos. Los valores y sus cambios no pueden separarse de los intereses, con los cuales están relacionados, además de encuadrarse esta problemática dentro del marco de su doctrina sobre la experiencia.

El juicio de valor es correcto, siempre que con él haya adquirido el objeto significado para alcanzar un propósito, obviar una dificultad o servir a un interés. La experiencia avala los hechos y los juicios de valor. Las ciencias sociales pueden explicar el origen de las preferencias y, por tanto, el aumento de conocimiento y de saber es el verdadero camino para formular juicios de valor. El valor nace cuando se hace una elección —hipotética al menos— entre gustos e intereses contrarios.

La teoría instrumentalista de Dewey aplica a los valores su clásico criterio empírico y utilitario, aun a costa de incurrir en un relativismo pragmatista, para el cual poco contaría el valor en sí. La exagerada apreciación del método científico y la experiencia, junto con la idolatría por el sistema político democrático son criterios para juzgar la bondad de una elección axiológica. La aceptación de la axiología educativa por parte de los teóricos de la educación está sobradamente comprobada en la abundante bibliografía anual sobre esta temática.<sup>19</sup>

### Postulados de la axiología educativa

De las teorías sobre los valores, en general, y de su aplicación a la educación deducimos cinco postulados, en conformidad con los cuales ha de juzgarse la implicación de la axiología en la formación del individuo:

1º Los valores, aunque se eligen, son cultivables de muy diversas maneras. Una manera de cultivar los valores por la educación es el uso de los *libros de texto*, donde cuasi dogmáticamente ofrecen los adultos su cultura a la infancia y juventud; el de los *libros de lectura* con relatos escogidos y trozos biográficos de personajes que electrizan las mentes juveniles. Otras maneras de cultivarlos es el modelo del *profesorado*, que con su vida, sus diálogos y sus criterios coopera a la selección de los valores; los *compañeros* en las conversaciones, emisión de opiniones y comunicación de ideales; el *clima escolar*, semejante al "caldo de cultivo" en los laboratorios biológicos.

2º Los valores son simultáneamente *motivos y criterios* de conducta; criterios para juzgar la vida y motivos en cuanto ideales reforzantes y dinámicos. La psicopedagogía de la motivación y del aprendizaje son auxiliares valiosos en la promoción axiológica de los educandos.

<sup>19</sup> Bayles, E. E. *Democratic Educational Theory*, c. VII: "Relativistic value Theory", Harper and Row, New York-London, 1960, págs. 103-119; Butler, J. D. "The role of value theory in education", en *Educational Theory*, 1954, págs. 69-77; Hardie, C. D. "The idea of value and the Theory of Education", en *Educational Theory*, 1957; Marín Ibáñez, R. "La jerarquía axiológica y su proyección educativa", en *Rev. Esp. de Pedag.*, 26 (1968), págs. 25-42 y 99-118.

La creación de una capacidad crítica personal, tan revalorizada en las corrientes modernas de la educación liberadora y personalizada, está imparentada con el desarrollo de los valores como bienes culturales. La psicología social, que maneja los conceptos de actitud, estereotipo, modelos, etcétera, sugerirá al educador las técnicas adecuadas para cooperar con el educando en la tarea de la formación de valores.

3º Los valores, en cuanto bienes objetivos, son fijos e inmutables; pero en cuanto valiosos para el hombre, atractivos e interesantes, preferidos antes que otros, son cambiantes, a la par que evoluciona el individuo y la sociedad, sobre todo ésta. La aceleración histórica en la que estamos inmersos hace angustioso el ritmo raudo del cambio. Mas aún, los sociólogos planifican el cambio y con él la alteración de la cosmovisión común en la sociedad; parte integrante de la cosmovisión son los valores que, por consiguiente, cambian en su dimensión subjetiva emocional. El continuar discutiendo bizantinamente acerca de la inmutabilidad de los valores y aferrarse a las escalas objetivas, sin resquicio alguno para la variabilidad, es perder el tren que nos conduce al progreso y a la realidad, que es caudaloso río, preñado de dinamidad en su impetuosa huida del estatismo. Los seres y los bienes son como son; pero el aprecio de esos bienes sufre vaivenes constantes, asignando importancia hoy a esto y mañana a aquello. El educador necesita oído atento a las nuevas voces e ideas, que serán las que seduzcan al joven. El relativismo subsiste sólo en cuanto en el valor hay de emocional y de contagio social; la inmutabilidad caracteriza, en cambio, al ser de las cosas.

4º Los *valores sociopolíticos* han de presentarse de forma que fomenten la cooperación y congelen la competencia. Los sociólogos opinan que lo que más nos separa de la sociedad postindustrial es la vanguarda evolución del sentido de cooperación humana; ese tipo de sociedad sólo puede existir, cuando los hombres depongan la agresividad y la violencia, para sustituirlas por la colaboración y el diálogo. Los sociólogos de la educación, conscientes de este postulado, aconsejan el fomento del autocontrol de las tendencias humanas a la dominación y de las motivaciones competitivas, como medio de preparar el ambiente para el advenimiento de la sociedad postindustrial, que habrá superado el entorpecimiento de las relaciones humanas, distintivo de la competencia mercantil de las sociedades industrializadas.

5º La psicopedagogía de los pequeños grupos, formales o informales, contribuirá a la génesis y desarrollo axiológicos, pues es uno de los más poderosos medios de purificar de prejuicios el pensamiento de los educandos, al contrastar comunitariamente sus opiniones y descartar las del contenido emotivo que las deforma.

### Temática de la axiología educativa

La axiología educativa, como disciplina de ciencias de la educación o como parte de un tratado monográfico comprende varios temas en-

cuadrados, con mayor o menor acierto, en los manuales de filosofía y teoría de la educación. Pienso que las cuestiones a tratar son:

Los *bienes educativos*, que representarían la faceta objetiva de los valores, por cuanto a los bienes añade el sujeto apreciador una preferencia selectiva. Los bienes educativos han de estudiarse a un nivel científico y filosófico, en íntima relación con el ser de la educación. No puede ser abordado el problema con carácter abstracto, sino que la teoría educativa puede descender a concreciones y realidades, con tal de que no se llegue a hacer más práctica de la educación, que teoría educacional.

Los *finés educativos*, consecuencia del tema anterior, ya que comúnmente se acepta que el bien atrae a las capacidades oréticas de la persona, aunque, a la verdad, sea múltiple la manera de entender ese atractivo. El fin de la actividad humana ha pasado a ser un capítulo de la ética, porque ha sido ingrediente obligado de la moralidad. Sin embargo, los fines educativos son parte de la ontología de la educación, dado que en la concepción aristotélica los fines son una de las dos causas externas del ser. La teleología educativa, y su contraria la mesología, pueden engrosar también los temas axiológicos.

Los *valores educativos* son el núcleo de la axiología educativa, y suelen reducirse a valores culturales. La temática de esta parte es compleja: los valores educativos, su clasificación, el interés, el agrado y la preferencialidad, su naturaleza, su jerarquía, su significado en el proceso educativo, su génesis y desarrollo, su afinidad con la instrucción...<sup>20</sup>

## Educación y axiología

**Escala axiológica del educador.** El proceso educativo se realiza en la interrelación de dos elementos indispensables en la pedagogía sistemática e institucionalizada: el maestro y el alumno; y en esa interrelación tiene importancia suma la escala axiológica del maestro, la de la sociedad a la que pertenece el alumno, la del alumno y la objetiva de bienes metafísicos. El maestro es un adulto, mientras que el alumno es un ser en evolución; la escala axiológica del maestro se supone madura, pero la del alumno es movediza y cambiante. El maestro posee ya una visión personal del mundo, con una jerarquización de gustos y preferencias; es decir, tiene una escala de valores. El alumno, en cambio, atraviesa un periodo movedizo, cambiante, maleable y abierto a reiteradas innovaciones. El maestro educa de acuerdo con la escala de valores personal, por más que quiera respetar la libertad del educando y se abstenga de manipular su mente. El maestro atribuye un valor específico a los problemas escolares, que no coinciden siempre con la que el alumno le confiere. El maestro, al exponer y emitir juicios de valor, proyecta sus preferencias y gustos, por más

imparcial que quiera ser, porque no puede renunciar a sí mismo, en el momento de opinar.

La actividad docente, en sí misma, es valorada socialmente y por el propio educador, que se autosituará en un lugar determinado dentro del grupo social al que pertenece; esa valoración se efectúa en virtud de un canon o regla, que son sus valores. El maestro puede considerar su profesión como un peldaño para escalar otras metas más elevadas, o como un término ocupacional cargado de atractivo por sí mismo. En el primer caso, la escuela es un lugar de tránsito para el profesor, cuyo corazón se pone en otros objetivos ulteriores convirtiendo así la escuela y la actividad docentes en instrumentos y medios para su ascensión social o profesional; en el segundo, son valores superiores, alrededor de los cuales giran aspiraciones secundarias del docente, cuyo epicentro es su tarea profesional, los que condicionan su conducta.

El maestro no puede ser imparcial, por más que pregone su asepsia ideológica, porque la neutralidad sería ya una postura. La imparcialidad se traducirá en respeto a la cosmovisión de los alumnos y en desahucio a cualquier tipo de manipulación ideológica; pero lo que no puede hacer es renunciar a las propias convicciones que le brindan seguridad y equilibrio. Por indiferente que sea, como adulto está ya polarizado a uno u otro lado, a éste o aquel bando, a éste o aquel sistema didáctico. La adultez exigida por la profesión docente requiere una escala propia de valores, construida a base de reflexión, estudio, elevación, dominio de las culturas, conocimiento de la historia de la pedagogía, discernimiento de las ideologías más difundidas en la sociedad. El maestro que no posee su propia escala de valores, es imposible que ayude al alumno a construir la suya.

La teoría de la educación, las ciencias humanas de la educación, las experiencias existenciales y profesionales han dejado sedimento en la mente del educador reflexivo, incapaz de lanzarse a la aventura de cooperar a la formación de otros hombres sin haber ponderado las corrientes que cruzan la sociedad y la época en que ejerce su función. La inamovilidad de los bienes educativos no justifica la de los valores educativos, adaptables a situaciones y experiencias. El educador sabe a qué aspira, por qué y cómo. Esto ha permitido a Kneller afirmar:

“La filosofía libera la imaginación del maestro, y, al mismo tiempo, controla su intelecto. Al ahondar en los problemas de la educación hasta llegar a sus raíces en la filosofía, el maestro los verá con perspectiva más amplia. Al pensar filosóficamente aplicará su mente en forma sistemática a cuestiones de importancia que han sido aclaradas y refinadas. El educador que no recurra a la filosofía será inevitablemente superficial. Un educador superficial puede ser bueno o malo; pero, en el primer caso, lo será menos de lo que podría ser, y en el segundo, más de lo que lo hubiera sido.”<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Villalpando. *Filosofía de la educación*, Ed. Porrúa, México, 1968; Dewey, J. *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1971, págs. 247-266.

<sup>21</sup> *Introducción a la filosofía de la educación*, Ed. Norma, Cali (Colombia), 1967, págs. 168-169.

Aun en aquellos sistemas pedagógicos en los que el maestro se esconde tras el velo del ambiente por él manejado o tras la dinámica de los grupos, aparentemente libre y espontánea, no por eso deja de influir en la génesis y desarrollo de los valores en el educando, en que el modelo de su preceptor mediatiza la imagen del mundo, de los hombres y de las cosas. El educador más respetuoso no puede por menos de influir en el laboreo interior, del cual emana la escala axiológica del *educando*. Ni J. Dewey, ni Ma. Montessori con su relegación de la figura del maestro, oculto y diluido, han podido prescindir de su intervención y de su injerencia en la ideología naciente en los educandos. Todo profesor sin proponérselo y aun queriéndolo evitar, manipula de alguna manera, sobre todo en las edades tempranas de la vida, época en que los criterios personales no existen y en los cuales se introyectan las figuras parentales, en sí o en sus representantes y sucedáneos como lo son los profesores. Si hasta en el modo de andar y moverse se manifiesta la personalidad de cada uno, es más presumible que en el quehacer escolar se trasluzca la manera de concebir la escuela y la educación de cada maestro; pienso que sería peor aún, que el maestro no poseyera escala individual y madura, porque de notaría una personalidad pobre e irreflexiva.

**Educación y génesis de los valores.** Los valores no se imponen, se transmiten dentro de un clima de libertad humana, puesto que la selección es uno de los elementos principales en la valoración; los valores se eligen. La sucesión hereditaria y cultural son determinantes o condicionantes del origen y génesis de la personalidad humana, y por más que se propenda a poner en primer plano a la libertad, es imposible idear otra vida humana diferente de la realmente existente. Lo que por un lado merma su autonomía, por otro la enriquece con la carga hereditaria escrita en el código genético y con el legado cultural de generaciones pretéritas, cada una de las cuales ha depositado en la nueva mentalidad surgente en el educando su peso y su regalo. La dinámica de la socialización, sin la cual el educando no se humanizaría, exige y aprovecha el obsequio natural de los antepasados en su dimensión biológica y cultural. Y si los avances de la biología nos hacen creer que estamos en los albores de nuevas formas de control de los fundamentos somáticos de la personalidad, la axiología corrobora que las instituciones sociales son dentro de la cultura, los órganos ósmicos de transmisión y creación de valores. Las instituciones, al satisfacer necesidades sociales, tienen mayor o menor relieve, según sea mejor o peor la aportación a los procesos de aculturación.

Las instituciones sociales clásicas de las que se ha pensado provenían los valores heredados por el niño eran la familia, la escuela y la Iglesia. Los medios de comunicación social, por su lado, están configurando un hombre nuevo, denominado hoy "hombre televisivo" o, en tono despectivo e irónico "hombre teleidiota", justamente porque se está pensando en la manipulación cultural que la televisión, quérase o no, hace diariamente.

No es misión de la teoría educativa dilucidar cuál es la institución social contemporánea que más contagia la mente del hombre en desarrollo. Los sociólogos con sus métodos empíricos y sus técnicas, son los obligados a responder a este interrogante. Lo que no parece descabellado es dudar que la familia y la escuela sean realmente las instituciones axiologizadoras, como lo habían sido en centurias anteriores; al menos, no consta que lo sean en la proporción antes habitual. Las ciencias empíricas ponen en tela de juicio el alcance y la influencia ejercidas por la escuela en la creación de escala de valores. ¿Será que la escuela se ha apartado de su cometido? ¿Será que la sociedad presente necesita otro tipo de escuela? ¿Será razonable pensar que la sociedad postindustrial no va a necesitar la escolarización para socializar y humanizar? ¿Resultará imposible transformar la escuela, para que, fiel a sí misma, siga en la vanguardia del perfeccionamiento del hombre? A estas preguntas han de responder, en el futuro, cuidadosas investigaciones de sociología de la educación, y —¡cómo no!— nuevas reflexiones teóricas sobre este proceso.

*Los valores tienen origen, desde un punto de vista teórico, en las vivencias y en la información.* Las vivencias son el factor primordial; la instrucción es secundaria. La escuela, admitiendo estas conclusiones de la psicología social, ha de explotar la *experiencia*, al modo como lo hiciera J. Dewey, para multiplicar las ocasiones que deparan posibilidades vivenciales, sin despreciar el cometido informativo-instructivo, que la ha caracterizado en sistemas intelectualistas. Incluso en su tarea informativa, la escuela ha de revisar contenidos y cuestionarios para satisfacer las necesidades e intereses de los educandos.

La escuela ha de partir de unas realidades, previas algunas al ingreso del niño en la institución educadora. Cuando el niño tiene madurez para iniciar su escolaridad, está ya provisto de preferencias, predisposiciones y gustos despertados por el hogar, el cine, la televisión y las historietas cómicas. Cada educando es portador de una serie de condicionantes de la axiologización, condicionantes que pueden ser diagnosticados por instrumentos empíricos manejados en psicología y sociología. Con esta realidad ha de contar la escuela. La psicología evolutiva y la sociología de la educación, desde la década de los cincuenta, sobre todo, están muy interesadas en el estudio de la génesis y desarrollo de los valores, sobre lo cual existen monografías y capítulos en manuales generales; Mussen, por ejemplo, presta atención a la socialización y axiologización en la edad preescolar,<sup>22</sup> y Schneiders, en la edad adolescente.<sup>23</sup>

Desde que la socialización ha sido tarea escolar, se ha concebido ocasionalmente la educación como el proceso de creación y desarrollo de los valores.<sup>24</sup> La dificultad estriba en el cultivo positivo de los valores, sin menoscabo de la libertad personal, y en la selección de

<sup>22</sup> *Desarrollo de la personalidad en el niño*, Trillas, México, 1971.

<sup>23</sup> *Psicología de la adolescencia*, Religión y Cultura, Madrid, 1967.

<sup>24</sup> Mantovani, J. "Axiología pedagógica, en *Fundamentos de la Educación*", Eudeba-Buenos Aires, 1966, págs. 87-98.

situaciones e informaciones capaces de fomentar la selección y la preferencia. El equilibrio entre bienes educativos, fines educativos y valores educativos es difícil de guardar, pero no puede teorizarse acerca de los dos primeros, con detrimento de los valores. Ni es prudente subjetivar en exceso la axiologización a costa de la vertiente objetiva del proceso educativo. Ni convertir la escuela en lugar de adoctrinamiento, ni en laboratorio tecnológico, posponiendo la formación humanística e ideológica.

La escuela cumple esta misión, cuando acepta y perfecciona las cuatro vías más triviales, por las que llegan a la labor escolar los indicadores de los valores. El primer indicador importante es la *costumbre*, enemiga del cambio y del progreso, a la vez que su presupuesto. De las costumbres advienen a la escuela normas axiológicas, tal y como la sociología testifica cuando habla de las *mores*, tradiciones y hábitos sociales. La costumbre facilita la existencia, por cuanto supone ahorro de energías, utilizables en nuevas adquisiciones y formas de vida; y por esa rutina de lo consuetudinario se infiltra, en parte, el valor. El segundo indicador es la *ley*, que asegura la vida ciudadana, cuando la costumbre es insuficiente o inexistente, aunque la ley esté acuñada por legisladores y parlamentos que reflejan ellos mismos la escala de valores sociales; las leyes premian los bienes y castigan los males, con lo cual están gritando en silencio qué es bueno y qué es malo, que supone juicios de valor en quienes promulgaron la ley. El tercer indicador es el *bienestar público*, esgrimido por el gobernante y por el sentido de cada comunidad. Por fin, el cuarto indicador es la *creencia*, en cuanto fenómeno social y no en cuanto adhesión prestada a credos religiosos, aunque tampoco se la excluya; este indicador ha sido discutido por ideólogos y políticos, y admitido por sociólogos que describen la sociedad. Las creencias de todo género es un camino de acceso al valor, ora como actitud mágica en culturas primitivas, ora como convicción de la mayoría de los miembros de la colectividad, ora como código ético, ora como depósito de principios que regulan las relaciones con la divinidad. Es tan condicionante este indicador, que la creencia religiosa separa en dos grupos a los centros, ya sea que se autodefinan como confesionales, ya sea que se prefiera la neutralidad religiosa, que desemboca fácilmente en el laicismo o arreligiosidad.<sup>25</sup>

El terreno conflictivo en la axiologización escolar es el ámbito de las ciencias humanas, ya que ningún padre de familia discrepa de las normas y leyes que regulan las ciencias exactas y naturales. El problema se presenta cuando la escuela habla de política, economía, religión, historia, filosofía...; la razón es la discrepancia de los miembros de la sociedad en estas materias. Nadie propugna la neutralidad en todos estos órdenes; suele ser excepción únicamente la religión y la política. ¿Por qué hacer estas discriminaciones? ¿Por prejuicios? ¿Por razones objetivas? Posiblemente la verdadera respuesta es la delicadeza y compromiso que estas dos esferas representan.

<sup>25</sup> Broudy, *op. cit.*, págs. 142-144.

¿Y puede postularse neutralidad y no prudencia? ¿Puede la escuela inhibirse sin que exteriorice con su actitud el desprecio por estos valores? ¿Puede justificar su neutralidad la difícil solución a estos interrogantes? ¿Busca la sociedad otras instituciones sucedáneas, como pueden ser los grupos confesionales, los clubes parroquiales, las asociaciones y partidos políticos? He aquí los puntos conflictivos, pues, a no dudarlo, se contestan de variadas formas, y la escuela sólo puede responder de una, a pesar de su deseo de adaptación a los individuos.

La *instrucción informativa* engendra y desarrolla los valores menos que las vivencias, pero es otro factor decisivo a considerar. La instrucción es un valor en sí misma. La instrucción recibida en el aula es indiferente para algunos alumnos, apasionante para otros e interesante para algún grupo, etc. La cultura occidental ha estimado excesivamente la instrucción escolar, de manera que el éxito en la enseñanza ha solido ser el criterio principal al evaluar la tarea escolar. En toda instrucción hay doble posibilidad de resultados. El primer posible resultado es el *probatorio*, al decir de Broudy, que significa el cúmulo de conocimientos que hacen fructífera la instrucción. El segundo es el *vitalicio*, porque gracias a la instrucción recibida en la edad escolar se conduce de una u otra manera el hombre a lo largo de su vida. Los estudios sobre psicología del aprendizaje han demostrado que el resultado vitalicio de la instrucción suele ser pobre, mientras que el probatorio es mucho más exitoso, según revelan las investigaciones sobre el aprovechamiento escolar.

La instrucción contribuye a la creación de perspectiva necesaria para deliberar y seleccionar posteriormente las cosas descubiertas por la instrucción. La perspectiva la producen la historia, la filosofía, la ciencia, la religión...; en una palabra, los contenidos de la instrucción. Broudy concluye:

“Por tanto, el problema de la escuela es incluir, en su programa de instrucción, tareas deliberativas que puedan ser resultados probatorios, pero que se asemejen a los resultados vitalicios lo bastante para darnos la seguridad de que el éxito en la escuela contribuirá al éxito en la vida.”<sup>26</sup>

Es decir, que no basta con instruir, sino que ha de madurar el escolar, para poder deliberar, juzgar y criticar los contenidos recibidos, porque sólo aunando instrucción y deliberación o selección puede fomentar la escuela los valores.

Los métodos tradicionales usados para que los niños adquiriesen valores han sido los ejemplos, la persuasión, la limitación de selecciones, la inspiración, la imposición de reglas, los dogmas religiosos y la apelación a la conciencia. Todos ellos desconocen la naturaleza personal y vivencial de los valores de ahí su escaso resultado. No son despreciables, pero son poco eficientes. Contrapuestos a estos

<sup>26</sup> A. *cit.*, pág. 162.



métodos tradicionales están aquellos otros que derivan de la moderna concepción axiológica: alentar a los niños a hacer selecciones con libertad; ayudarlos a descubrir las alternativas posibles y a hacer una selección; hacer que piensen las consecuencias de las múltiples alternativas; reflexionar sobre las cosas apreciadas; tener oportunidad de exteriorizar sus selecciones; inculcar coherencia entre lo elegido libremente y la propia conducta; pensar sobre las formas de comportamiento más frecuentes en su vida.<sup>27</sup>

La instrucción clarifica los valores y, por tanto, los métodos escolares han de escogerse de acuerdo con la potencialidad valorativa que posean. La didáctica y tecnología modernas disponen de una amplia gama de recursos, que crean situaciones experimentales, las cuales descubren valores entrevistados o sugieren otros nuevos aún insospechados. Estos métodos son la discusión, la interpretación de papeles, el incidente preparado, la lección en zig-zag, el desempeñar el papel de abogado del diablo, las hojas de pensamientos, las hojas semanales de reacción, las proposiciones inconclusas, el cuestionario autobiográfico, la entrevista pública, los trabajos en grupo, los proyectos realizados...<sup>28</sup>

Conocidos ya los factores y los métodos para clarificar o crear valores en la escuela, resta enumerar los principales valores a cultivar.

*Valores económicos y vitales.* La institución escolar necesita equilibrio y sensatez frente a los valores económicos, que dividen al mundo occidental en dos bandos: capitalismo y socialismo comunista. Los valores económicos impregnan la mentalidad del occidental, y son el "deus ex machina" de la historia y la sociedad en el marxismo. El dinero es precio de parte de nuestra libertad y prueba de autorrealización en la sociedad industrial; los valores no contabilizables en dinero están en baja.

Los valores vitales han oscilado entre los millones de seres humanos perdidos en las dos contiendas internacionales y la eliminación contundente de la pena de muerte y la exaltación de la inviolabilidad de la vida. La institución escolar dispone de coyunturas para cultivar estos valores.

*Valores estéticos.* Es una de las clases de los valores espirituales en Max Scheler. La expresión plástica hasta la pubertad y el gusto estético a partir de esa época son la forma escolar de influencia en este tipo de valores. La educación estética plantea a la escuela dos problemas estratégicos: la liberación del impulso estético y el desarrollo de las técnicas con las que expresar ese impulso. La escuela debe sensibilizar al educando, frente a los valores estéticos: musicales, de diseño, literarios...<sup>29</sup>

*Valores lógicos o intelectuales.* El rigor metodológico y la persecución imparcial de la verdad son las actitudes académicas consus-

tuales al cultivo de los valores lógicos. La teoría del conocimiento, con base metafísica, colorea estos valores, que resultarán objetivos o subjetivos, según se tenga una postura realista o idealista-kantiana en las tesis básicas de la epistemología. La institución escolar ha trasmitido cultura; pero no en todos los niveles docentes ha predisposto al niño para la búsqueda acuciante de la verdad y sabor de su encuentro.

*Valores éticos.* Es una clase superior de los valores espirituales. La moralidad, desde Herbart, ha estado relacionada con la axiología educativa, porque ésta lo ha estado con la teleología o fines de la educación. En algunas teorías pedagógicas la moralidad es la culminación del proceso educativo; en otras, la exclusiva preocupación del profesor; siempre presente, directa o indirectamente en la escuela. El juicio de valor se sitúa en la base de la conciencia moral, que se configura culturalmente antes de los siete años, y se desarrolla después de esta edad preoperacional o de "uso de la razón". Los valores morales son la esencia del "deber", referidos a los bienes, los fines y el bien. La vida moral se confunde con la "vida buena", que exige una autorrealización, autointegración y autodeterminación.<sup>30</sup>

*Los valores religiosos.* En la cúspide de la escala de valores en Max Scheler y preocupación honda en todos los sistemas trascendentes y espiritualistas. La psicopedagogía de la religiosidad ha llenado libros y revistas sobre este tema. Es, sin duda, uno de los valores sometidos a purificación en nuestra cultura. Es un valor esencial que, cuando ni la filosofía ni la teología sustituyen a la técnica y la ciencia, se le quiere convertir en neurosis colectiva, mito y fabulación, proyección inconsciente de las idealidades inalcanzables por el hombre, consuelo de menesterosos y otras lindeces, que no son filosofía, por apodícticas que se presenten en marcos culturales hoy en boga.<sup>31</sup>

<sup>27</sup> Raths, L. E.-Harmin, M.-Simon, S. B. *El sentido de los valores y la enseñanza*, Uteha, México, 1967, págs. 42-48.

<sup>28</sup> *Ibid.*, págs. 118-174.

<sup>29</sup> Broudy, *op. cit.*, págs. 219-248.

<sup>30</sup> Broudy, *op. cit.*, págs. 259-267.

<sup>31</sup> Broudy, *op. cit.*, págs. 273-294.

## 12

## Naturaleza, cultura y valores educativos: sociedad cambiante y axiología educativa

### Objetividad y subjetividad de los valores

Las doctrinas axiológicas subjetivistas no contentas con reconocer en el valor un componente personal cognoscitivo-emotivo añadido y proyectado por el individuo a los bienes en sí, coinciden en sostener que la vivencia *crea* el valor, además de percibirle. La vivencia valorativa es placer para unos, deseo para otros, interés... Por la bipolaridad característica de la vivencia valorativa la teoría subjetivista, que entiende el valor como *placer*, contrapone a éste, dolor, resultando cierto en los niveles ínfimos de la escala axiológica, en los valores vitales y en el ámbito de lo agradable; pero la *teoría hedonista* generaliza demasiado, al convertir todo valor en simple agrado placentero.

La teoría subjetivista que hace equivaler el valor a *deseo*, ha merecido igualmente críticas en su afán de precisión lingüística al distinguir lo *deseado* y lo *deseable*, al modo de Von Eherenfels. Para ella, la esencia del valor estaría en su deseabilidad, que "no es una esencia, sino algo que surge del conjunto de las cualidades empíricas del objeto en relación con el sujeto... Si es el deseo de cada cual el que confiere valor a un objeto, es necesario saber cómo se resuelven los conflictos de deseos, en el doble sentido indicado en el caso del placer. Como el deseo no confiere valor al objeto, el agrado de deseo no puede conferirle mayor o menor valor".<sup>1</sup>

La teoría subjetivista reductora del valor a *interés* es la de Ralph Barton Perry:

"Un objeto, de cualquier clase que sea, adquiere valor cuando se le presta un interés, de cualquier clase que sea."<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Frondizi, R. *Qué son los valores*, FCE, México, 1972, pág. 147.

<sup>2</sup> Perry, R. B. *General theory of Value*, Harvar University Press, 1950, págs. 115-116.

El interés es el que confiere valor a los bienes y no lo contrario; y esto, según Perry, está confirmado por la experiencia.<sup>3</sup> Es claro que el interés crea el valor.

La teoría axiológica más popular y más criticada ha sido la de Max Scheler, típica por su *apriorismo emotivo* y un sentido emocional como capacidad cognoscitiva o captadora de los valores. Los críticos han adoptado dos posturas extremas; para unos, la teoría de Max Scheler es una teoría objetivista de los valores, mientras que para otros no clude el subjetivismo de las tres teorías mencionadas anteriormente. El lado objetivista estriba en su doctrina sobre la "materialidad" de los valores éticos, en contraposición con la "formalidad" de índole kantiana; sin embargo, los defensores de una interpretación subjetivista en Max Scheler creen que no salvó los escollos del subjetivismo ni del formalismo. Los valores son "esencias irracionales, inaprensibles por la razón y abiertos a una intuición emocional, independientes de la lógica".<sup>4</sup> El propio Max Scheler calificó de *personalismo* su concepción axiológica, por creer que la persona es el soporte de los valores, principalmente los morales, entendiendo por persona la unidad concreta y esencial de todos los actos, anterior a toda diferencia esencial de los mismos, es decir, a toda diferencia entre los actos de la apercepción interior y exterior, de los actos de amar, de odiar, etc."<sup>5</sup> Scheler, según algunos intérpretes, se aproximó al objetivismo y representa una posición intermedia entre las teorías subjetivistas y las objetivistas.

El otro extremo lo representa la *doctrina* neoescolástica que, fiel a su metafísica sobre la paridad entre seres, bienes y fines, concibe los valores objetivamente, a la vez que continúa asentando la ética en fundamentos ontológicos.<sup>6</sup>

El *planteamiento* hasta ahora abordado es el *filosófico*, sin perjuicio de un enfoque sociológico de la cuestión. Las corrientes tradicionales, de sabor aristotélico y escolástico, sostienen que hay valores que trascienden a la naturaleza humana y a la sociedad, las cuales no son fuentes axiológicas. Los valores objetivos son *eternos, inmutables, antecedentes, independientes, absolutos y a priori*. En Estados Unidos, el idealismo educativo ha sido partidario también de la absolutez de los valores, aunque por razones diferentes a las patrocinadas por el perennialismo; representan esta actitud J. D. Butler<sup>7</sup> y H. H. Horne.<sup>8</sup>

El marco sociológico de la doctrina de J. Dewey sobre los valores, dista mucho de la visión trascendentalista, perennialista e idealista. Las experiencias cotidianas son base suficiente y necesaria para la elaboración de los valores. Un texto de J. Dewey ilumina este problema:

<sup>3</sup> Frondizi, R. *Op. cit.*, págs. 147-166.

<sup>4</sup> Stern, A. *Filosofía de los valores*, Compañía Fabril, Buenos Aires, 1960, págs. 44-45.

<sup>5</sup> *Ibid.*, pág. 55.

<sup>6</sup> Derisi, N. *Los fundamentos metafísicos del orden moral*, C. S. I. C., Madrid, 1951.

<sup>7</sup> *Four Philosophies*, Harper and Row, Nueva York, 1957.

<sup>8</sup> *The Philosophy of Education*, MacMillan, Nueva York, 1935.

“La idea del trabajo de la filosofía tiene por base la desconfianza en la capacidad de la experiencia para engendrar valores fundamentales y para dirigir el esfuerzo voluntario en pro de su realización. Esta desconfianza implica falta de lealtad hacia la inteligencia práctica, y la sustituye por la dependencia respecto de las llamadas intuiciones *a priori* y de esa postulada facultad de la Razón pura, que aprehende la verdad absoluta, no empírica... La filosofía no debiera implicar una fuga, una evasión hacia lo que está más allá de la experiencia personal y social. Los objetos familiares de todos los días... están impregnados de potencialidades que, bajo la guía de la inteligencia reflexiva y sistemática, harán la vida más plena, más rica y más unitaria.”<sup>9</sup>

Para la teoría instrumentalista, la construcción de los valores es un cometido personal, y se aceptan cuando realmente conducen a una experiencia consumada. Los valores son creaciones humanas y fruto de las tensiones individuales y colectivas; los valores no son absolutos, sino relativos y dependientes de su fuente social. Esta *doctrina relativista* asigna a los valores las características siguientes: temporales, mudables, subsiguientes, dependientes, *a posteriori*.<sup>10</sup>

Filosóficamente hablando, los valores son objetivos, si se afincan en la naturaleza, en los bienes y en los seres, no resultando en este caso susceptibles al cambio. Y son subjetivos, si se les considera fruto de la cultura y de la sociedad, en cuya hipótesis son cambiables y modificables. La tesis primera es más acorde con la objetividad; la segunda, con la subjetividad. Todo ello, como veremos, tiene sus proyecciones en el terreno educativo.

La naturaleza y la cultura han supuesto, en ciencias de la educación, una de las clásicas antinomias, por significar la primera lo dado, lo estable, lo objetivo, lo genético y constitucional, en tanto que la cultura simboliza lo adquirido, lo subjetivo, lo movedizo, lo ambiental y lo cambiable. La psicología y la teoría social hacen de esta antinomia objeto de sus investigaciones, porque en las actitudes, los valores y cuestiones afines son dos fuentes dispares de influencia.

La naturaleza nos habla de espontaneidad, antifinalismo, desarrollo, determinismo y fijeza; la cultura, de intencionalidad, finalismo, cambio, libertad y movilidad. Rousseau las consideró antagónicas, pues mientras la naturaleza era auténtico hontanar de la educación, la cultura y la sociedad eran el origen de la perversión y deformación de los hombres.

### Sociedad cambiante y “progreso”

Si la objetividad y subjetividad de los valores son el aspecto filosófico de los valores, la “cambiabilidad” y modificabilidad representan

<sup>9</sup> Dewey, J. “The determination of ultimate Values of Aims through antecedent or A Priori speculation or through Pragmatic or Empirical Inquiry”, en Whipple, G. M. *The scientific Movement in Education*, University of Chicago Press, 1938, pág. 472.

<sup>10</sup> Brauner, Ch. J.-Burns, H. W. *Problemas de educación y filosofía*, Paidós, Buenos Aires, 1969, pág. 151.

el aspecto sociológico. La filosofía es más dada a las perennialidades que la sociología, interesada por la cultura, siempre dinámica y proteica. En Estados Unidos el enfrentamiento de estas dos actitudes ha dado origen a la teoría perennialista y a la progresista en educación. El concepto de *progreso* subraya el dominio del hombre sobre la naturaleza; indica siempre un avance en la satisfacción de las necesidades sociales y culturales; embarga la conquista de mayor felicidad para los miembros de la sociedad. El progreso es un cambio hacia algo mejor, hacia un destino ideal que nos hemos propuesto conseguir, en una dirección conscientemente aprobada y deseable. El progreso social conlleva la supresión de los problemas sociales, para alcanzar la elevación del nivel de la comunidad. La teoría progresista de la educación tiene su origen en J. Dewey, y encajó perfectamente en la diosincrasia del pueblo norteamericano, que vio estimulada su evolución y su civilización. Es concebible, con estas premisas, que la educación progresista sea partidaria de la relatividad de los valores. El progreso es un cambio de signo positivo: “es cambio en una dirección deseada”. Metafísicamente, el progreso y el cambio preocupan a los pensadores desde los albores de la filosofía; fueron Heráclito, Platón y Aristóteles los pioneros de esta temática, que indujo al citado en último lugar a excogitar la teoría del acto y de la potencia, que permitía compaginar la estabilidad del ser de Parménides y la movilidad de las tesis de Heráclito.

“La inmutabilidad y la estabilidad son los componentes esenciales de la realidad y lo que efectivamente cambia es algo menos que real, pues lo verdaderamente real está representado por teleológicos puntos terminales, sean átomos conceptuales llamados esencias, sean universales. De este modo, el cambio venía a significar, para los griegos post-socráticos, apenas algo más que el flujo y reflujo de los acontecimientos sobre la superficie de los ciclos fijos y regulares de la realidad última.”<sup>11</sup>

Parece ser que el vocablo “progreso” apareció en escena en torno a 1475, cuando el Renacimiento conmovió los pilares de la civilización cristiana, que había sido partidaria de la inmutabilidad. Las reformas protestantes, liberales y liberalizadas, hicieron girar esta postura hacia la aceptación y el fomento del progreso. Los movimientos científicos, cuyo promotor fue Galileo, prepararon el camino a los ilustrados del siglo XVIII, que izaron la bandera del progreso, como una de las más importantes leyes sociales, emanada de la misma naturaleza sin necesidad de recurrir a la deidad para explicarlo, de manera que el progreso convirtiera la tierra en cielo. La estabilidad engendraba una mentalidad estoica y providencialista, que subordinaba todos sus esfuerzos e iniciativas a la aquiescencia a prestar, cuando la divinidad prefijaba los sucesos. La contrapartida de esta manera de pensar la encarnaba aquella otra que encartaba a los hombres en

<sup>11</sup> Brauner, Ch. J.-Burns, H. W. *Op. cit.*, pág. 128.

la responsabilidad de cambiar y mejorar las condiciones de vida. El progreso halló eco en las fórmulas idealistas de Hegel, que interpretaba el devenir de las cosas como fruto de antagonismo y juego dialéctico, regulado por la *tesis* o estado de cosas en el presente, la *antítesis* o contradicción de aquélla, y la *síntesis* o resolución del conflicto.

Más tarde, Carlos Marx adaptó la dialéctica hegeliana a su interpretación del cambio y el progreso. El distintivo del progreso, antes de Carlos Marx, fue la falta de novedad bajo el sol, la preexistencia de los fines del progreso en un reino ideal o en la mente divina, la posibilidad de retardarle, la curiosidad humana por conocer esos fines preestablecidos, la necesidad de atenerse a un patrón progresista prefijado y la necesidad de informar a las gentes sobre los fines propios de la vida.<sup>12</sup>

Las doctrinas darwinianas sobre la evolución significaron un desafío a las doctrinas greco-cristianas sobre el cambio y el progreso; el cambio sustituye a la inamovilidad, y se convierte en la esencia de la realidad, carente de fixismo y destinos previsiblemente inmutables. Ahora bien, de aquí la exigencia de que las ciencias de la educación preparen al hombre para que se fije sus propios fines, resultando el progreso contingente y dependiente del hombre. Frente a la concepción tradicional del progreso, esta nueva manera se caracteriza por ser creación de novedades y no manifestación de lo encubierto, por la instrumentalidad y movilidad de los valores y fines, por la contingencia y la inseguridad de si adonde el progreso se dirige es lo mejor, por su color experimentalista que acomoda la vida humana a condiciones sumamente cambiantes.

A medida que los fines cambian por condicionamientos sociales, se polariza el progreso en una u otra dirección, de acuerdo con la cual el hombre arbitra los medios y las metas.

Como consecuencia, surge la doble concepción del progreso; estable una y mediatizada por la divinidad; inestable la otra y dirigida por los hombres. La primera corresponde a la "naturaleza", en cuanto receptáculo de leyes fijas e inmutables, creadas por Dios; la segunda a la "cultura", obra de los hombres, mudable y adaptable a las necesidades de la sociedad. Estas dos concepciones del progreso originan la dual manera de entender los valores; objetiva una, subjetiva-relativista la otra.

El *cambio social* domina la sociología de finales del siglo XIX y la del XX, consecuencia de las tesis evolucionistas de Carlos Darwin; en 1920 remitió el interés de los sociólogos por las teorías darwinianas, para poner su atención en el análisis de los sistemas sociales, en el análisis de las tendencias sociales y demográficas y en la investigación de las determinantes sociales del comportamiento. Recientemente ha vuelto a privar la doctrina darwiniana, no tanto como una vuelta a ella,

<sup>12</sup> Thomas, L. G. "The meaning of progress in progressive education", en *Educational Administration and Supervision*, 32 (1946), págs. 385-400.

tanto como una reconstrucción a la luz de las nuevas investigaciones sociológicas y biológicas.<sup>13</sup>

El cambio social es consecuencia de la aparición de problemas importantes, cuya solución no es constante, y de las características de la estructura institucional de una comunidad que demanda resortes nuevos para su mantenimiento. La primitiva teoría evolucionista explicaba el cambio por proceso de especificación y complejidad, mientras que actualmente se recurre al de diferenciación.<sup>14</sup>

Tanto el progreso como el cambio han distinguido a las sociedades modernas, y por eso se habla de *modernización* para aludir a los procesos de cambio y progreso. La sociedad moderna se opone a la sociedad tradicional. Ésta se caracteriza por su estabilidad, su escasa diferenciación, su bajo nivel de urbanización y de instrucción; la moderna, por su alto nivel de diferenciación, de urbanización, de instrucción y de medios de comunicación de masas. . .

W. E. Moore propone esta definición de cambio social:

"Es la alteración apreciable de las estructuras sociales (los patrones o pautas de acción e interacción social), incluidas las consecuencias y manifestaciones de esas estructuras que se hallen incorporadas a las normas (reglas de comportamiento), a los valores y a los productos y símbolos culturales."<sup>15</sup>

Además de la *teoría evolucionista*, han surgido otras dos teorías sobre el cambio social: la *teoría marxista* y la *teoría funcionalista*. La teoría marxista prosiguió los esquemas evolucionistas, haciendo hincapié en la técnica y en la organización social. La teoría funcionalista busca de buscar los orígenes del cambio, y quiere explicarlo por otros fenómenos sociales contemporáneos y simultáneos, que equilibraban los mecanismos sociales.

El cambio social y el cambio cultural, términos un tanto sinónimos para algunos teóricos y diferentes para otros, explican, desde una perspectiva sociológica, la relatividad y subjetividad de los valores. Según el relativismo cultural, los valores son producto de la cultura y reflejan los intereses de la sociedad. Los valores culturales son funciones de la organización social, y varían según los modos y los intereses de la sociedad; así pensó E. Durkheim. Pero culturalistas modernos, a través de estudios comparados de culturas, han detectado lo que califican de *valores transculturales*, que son universales e incluso absolutos, porque están basados en las necesidades biológicas universales, comunes a todas las sociedades. El relativismo cultural invadió también los campos de lo moral, por ejemplo en F. Nietzsche,

<sup>13</sup> Eisenstadt, S. N. *Ensayos sobre el cambio social y la modernización*, Tecnos, Madrid, 1970, pág. 44; Ginsberg, M. "On the concept of Evolution in Sociology", en *American Sociological Review*, 29 (1964).

<sup>14</sup> Nisbert, R. A. *Introducción a la Sociología*, Vicens Vives, Barcelona, 1975, págs. 9-38.

<sup>15</sup> "Cambio social", en *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*. Aguilar, Madrid, 1974, vol. II, pág. 130.

y defendió la igualdad de todos los sistemas de valores. D. Bidney, tras haber revisado las principales doctrinas del relativismo cultural, termina diciendo:

“El relativismo cultural supone una tolerancia basada en el escepticismo respecto a la existencia de valores objetivos, universales, así como de la idea de progreso. El estudio comparado de las culturas nos ha dado conciencia de los peligros del etnocentrismo acrítico, pero al mismo tiempo nos ha proporcionado los medios y el impulso para trascender las limitaciones tanto del relativismo cultural como del etnocentrismo por medio de la búsqueda de las verdades científicas a los valores y a los hechos.”<sup>16</sup>

El cambio en los valores es el aspecto más importante de los cambios estructurales. Los cambios en los valores sociales han requerido, en la historia, sucesión de muchas generaciones, pero, dada la aceleración que distingue a la vida actual, el lapso de tiempo necesario para que los valores cambien es mucho más breve.

### Cultura y valores educativos

En el momento de apreciar el sentido que los valores educativos desempeñan en el proceso perfectivo humano, hemos de volver a recordar a la naturaleza y a la cultura, único medio de situar a la educación y relacionarla con ambas realidades o con una de ellas. Es obvio que la cultura tiene una más honda relación con el problema educativo, que puede tenerlo la naturaleza. Sociológicamente no cabe la menor duda, por cuanto la educación es un trasvase de cultura, una transmisión del legado acumulado por generaciones adultas que fecunda la mente de los seres en desarrollo, a fin de lograr una continuidad y una convivencia. Una continuidad, porque se ahorran energías en las generaciones jóvenes, que reciben resueltos una serie de problemas sobre los cuales los antepasados han especulado y a los cuales encontraron ya solución satisfactoria. No siempre agrada esta manera de concebir la educación, pero en el caso de los valores educativos hemos de aceptar que es una cuestión de interrelación de generaciones y de encuentro de situaciones históricas diferentes.

La educación es una concurrencia de naturaleza y cultura, de espontaneidad y artificialidad, de autocreación y de herencia, de espiritualidad y normatividad. Los procesos naturales son ciegos, pero el proceso educativo es intencional y conductor: “La educación... es la dirección axiológica del desarrollo natural que encamina al hombre a su madurez y formación.”<sup>17</sup>

Los valores son bienes culturales, depósito ancestral, sedimento de procesos de aculturación, que chocan o son aceptados por formas

<sup>16</sup> “Relativismo cultural”, en *Enciclopedia internacional de las Ciencias Sociales*, vol. II, pág. 314.

<sup>17</sup> Mantovani, J. *Fundamentos de la educación*, Eudeba-Unesco, Buenos Aires, 1966, pág. 95.

de ver la vida, representadas por los seres en desarrollo. Los valores culturales, por un lado, facilitan la adaptación y dirigen los esfuerzos a problemas nuevos; por otro, son frenos, presupuestos de los que se parte casi determinísticamente, porque resultaron de ciertas situaciones históricas. Los valores culturales son ideales por los que las comunidades piensan debe lucharse; son ideales discutibles en sociedades plurales, donde la coexistencia de valores diferentes es comprensible. El hombre, en su infancia, necesita apoyarse en los valores culturales, convertibles fácilmente en muletas de viabilidad, consideradas como normas absolutas y universales, por carecer de un juicio crítico personal.

Los valores culturales son absorbidos en los procesos de aculturación, y se convierten, casi siempre, en metas y normas, principalmente aquellos valores culturales que son aceptados por la mayoría de los miembros de una cultura. Los valores culturales son la encarnación del mundo ideal, del “deber ser”, cargado de sentido ético. Los bienes y valores culturales no siempre son capaces de engendrar cultura subjetiva, de convertirse en bienes educativos, asimilables por los educandos. La más apreciada de las culturas, objetivamente considerada, puede resbalar sobre la endurecida epidermis del educando, que se resiste a aceptar lo que se le trasmite; por consiguiente, sólo el adecuado tratamiento y la preparación respetuosa pueden predisponer a las nuevas generaciones para enriquecerse con los bienes y valores culturales. El fino tacto requerido explica los fracasos de las instituciones escolares irresponsables y el enriquecimiento de las conscientes. De aquí la implicación axiológica de toda tarea educativa, que comparte o desprecia lo heredado de los que la precedieron.

A este propósito escribió J. Dewey:

“Cada una de esas grandes épocas ha dejado tras de sí una especie de depósito cultural, como un estrato geológico. Estos depósitos han encontrado su camino en las instituciones educativas bajo la forma de estudios, planes de estudio distintos y tipos diferentes de escuelas. Con el rápido cambio de los intereses políticos, científicos y económicos del último siglo ha debido atenderse a nuevos valores.”<sup>18</sup>

Queda claramente sugerido el modo de compaginar entre sí los valores culturales con la institución escolar, y la imperiosa necesidad de cambios sociales y axiológicos, lo que resta posibilidades a la transmisión cultural, pues resulta pobre y menguada la herencia tan planosamente acumulada por los antepasados. La relatividad y la adaptación de la escala de valores se desprenden de esta imprescindible vigencia de los valores para ser recibida por quienes los aceptan y haberlos confeccionado. Las situaciones de cada momento hacen variar la preferenciabilidad y deseabilidad.

La *discrepancia entre la cultura ideal y la cultura manifiesta* se evidencia en la divergencia entre el ser y el “deber ser”, siempre latente

<sup>18</sup> *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1971, pág. 263.

tes en las comunidades. Los bienes culturales y los valores representan más el "deber ser" que el ser, entre el ideal humano y social, y la realidad tangible, equidistante, en mayor o menor escala, de la idealidad. La ineficacia de las normas sociales son la explicación de su escasa aceptación por la colectividad y la inobservancia por parte de la mayoría. La desproporción entre las normas a seguir para la consecución de metas y su eficacia explican el estado de *anomia* social que caracteriza a ciertas sociedades o épocas:

"Con tales énfasis diferenciales sobre metas y procedimientos institucionales, estos últimos pueden resultar hasta tal punto viciados por la presión sobre las metas, que la conducta de muchos individuos estará limitada sólo por consideraciones de orden técnico. En este contexto, la única pregunta significativa viene a ser: ¿Cuál de los procedimientos disponibles es el más eficaz para obtener el valor culturalmente aprobado?"<sup>19</sup>

La transmisión cultural en las escuelas está supeditada a la clase social, y el estatus social a los que pertenecen los educadores, al igual que a los planes de estudio confeccionados por equipos de un estrato u otro social. Las contradicciones entre lo transmitido y lo vigente en el momento actual pueden provenir de la falta de autenticidad de los encaramados en el poder de la política educativa. Es decir, la escuela no puede huir de la tensión proveniente de la cultura encubierta, y la manifiesta de la cultura ideal y la real, del deber y del ser. Los valores culturales no son homogeneizados, sino discordantes en el fondo, porque son portadores de las divergencias ideológicas en los miembros de las sociedades que los elaboraron y produjeron. Los valores del "deber ser" son el medio idóneo para la liberación, mientras que la realidad es un obstáculo liberador y significa más bien una vinculación no libremente admitida en la realidad.<sup>20</sup>

En definitiva, esta *discrepancia subsiste en los valores tradicionales y en los valores nuevos*, a medida que se opera el cambio social, por ejemplo, de una sociedad rural hacia una sociedad urbana, de una sociedad subdesarrollada a una desarrollada, de una sociedad agraria a una sociedad industrial, de una sociedad industrial a una postindustrial. Las investigaciones sociológicas más recientes testimonian el cambio axiológico, con el renacer de una cultura nueva, en tanto que otros, más afincados en el pasado, se resisten a creer que esa convulsión de intereses se haya producido. Lo más probable es que una nueva concepción de las cosas produzca una nueva escala de valores; la psicología social dispone de medios para comprobar científicamente esta permutación.

Una de las posibles fuentes de conflicto escolar es el choque entre la escala de valores del educador y la del educando que, por lo comprobado, es diferente; la escisión entre los dos mundos —el adulto y

<sup>19</sup> Merton, R. K. *Teoría y estructura sociales*, FCE, México, 1966, pág. 135.

<sup>20</sup> Elkin, F. *El niño y la sociedad*, Paidós, Buenos Aires, 1971.

el juvenil —repente también en la génesis y desarrollo de los valores, y esto a pesar del esfuerzo habitual realizado por los maestros para estar más próximos a sus alumnos que los hombres de su edad, según opinión difundida entre sociólogos.<sup>21</sup> La gradación de cercanía con los educandos es: los maestros jóvenes, los maestros de más edad y los directivos. Los propios profesores, prescindiendo de su edad y puestos de responsabilidad, son víctimas del cambio social y del cambio axiológico, cambios que laten en la subcultura educativa: planes de estudio, libros de texto, materiales auxiliares docentes, relaciones maestro-alumno y en la preparación profesional del docente. El conflicto cultural llega a los educandos a través de la discrepancia advertida en sus propios profesores: conservadores, liberales, centristas, abiertos, cerrados... La enseñanza en equipo pretende evitar esta desorientación, procurando que la mentalidad animadora del centro sea comunitariamente compartida y prefijada, en lugar de denotar individualismo y actitudes personales; no obstante, la individualidad de cada profesor se trasluce. En la escuela se producen continuamente procesos de aculturación o enfrentamiento entre culturas diferentes, aunque con menos relieve se observa, por ejemplo, en ciudades con fuerte contingente migratorio. G. F. Kneller, a este propósito, ha escrito:

"El docente podrá reaccionar de diversas maneras. Si se siente amenazado por los nuevos valores, es posible que afirme los suyos enfáticamente y los proyecte hacia el aula. También es posible que se exceda en la compensación opuesta, aceptando los nuevos valores de manera no crítica y buscando la armonía grupal a todo costo. Si no es una persona dada a la introspección, puede llegar a internalizar inconscientemente ambos lados del conflicto, sin sintetizarlos en un sistema armónico de valores propios. En este caso se le verá oscilar entre distintos métodos de tratar con los grupos y los individuos, creando dificultades para él mismo y para sus alumnos por sus incoherencias. Por último, si es una personalidad reflexiva y estable, es posible que perciba el conflicto pero no se sienta personalmente amenazado por él, en cuyo caso sintetizará algunas de las características de los dos sistemas en un sistema suyo, coherente."<sup>22</sup>

Spindler demanda para el docente una *terapia cultural*, para liberarse de los conflictos inconscientes entablados por los valores tradicionales y los nuevos, a fin de evitar una internalización axiológica impropia, que repercutirá negativamente en los educandos. Esta terapia cultural debería purificar e inmunizar a los futuros docentes en el periodo de preparación profesional, única vía de prevenir influjos peyorativos en los educandos.

Una tercera *discrepancia se observa entre los valores dominantes y los de una minoría*, advertida en las sociedades plurales, ora sea

<sup>21</sup> Spindler, G. D. *Education and Culture: Anthropological Approaches*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1963, págs. 139-141.

<sup>22</sup> *Introducción a la antropología educacional*, Paidós, Buenos Aires, 1974, pág. 158.



política, ora económica, ora cultural, ora religiosamente. Cuanto mayores sean las diferencias entre grupos, tanto mayor discrepancia puede subsistir. Esta tercera clase de discrepancia es tangible en países de fuertes movimientos inmigratorios —Estados Unidos, por ejemplo—, de desigualdades raciales —Estados Unidos y países hispanoamericanos—, de barreras culturales entre los diversos grupos, de libertad religiosa traducida en núcleos de una u otra confesión. Si la conciencia de nacionalidad subsiste, habrá una escala de valores encubierta o manifiesta compartida por la mayoría, simultáneamente con otras varias subescalas con modificaciones grupales. Las escuelas suelen flotar sobre una escala axiológica común a la clase media, siquiera sea la silenciosa y sufrida. Ni religiosa, ni política, ni culturalmente hace caso de las minorías que, si son respetadas, pasan desapercibidas y postergadas. Caso típico, la no injerencia en la religiosidad de los grupos minoritarios, a quienes se garantiza la libertad, pero a quienes no se atiende positivamente en sus credos y creencias, por razones económicas, administrativas y organizativas.

### ¿Existe una pedagogía de validez universal?

Si la escala de valores está tan íntimamente unida al proceso educativo, y no es seguro que su objetividad y absolutez sean propiedades indiscutibles, nos asalta la duda sobre la validez general de cualquier teoría y práctica educativa, asentada en una determinada cultura y sus consiguientes valores. ¿Tanto los valores culturales como los educativos garantizan la fijeza de un sistema pedagógico, hasta el punto de no desplomarse, al mismo ritmo cambiante seguido por la evolución social y cultural? ¿Son los bienes educativos capaces de soportar el peso de la universalidad y pervivencia en el tiempo de las teorías educativas? ¿Si la historia nos habla de tantos intentos de hallazgos definitivos y el tiempo se ha encargado de arrumbarlos, como una ola sepulta a otra, y como una generación entierra a la anterior, es posible asignar a la teoría educativa los calificativos de eterna, inmutable, independiente, absoluta y *a priori*, compartiendo estas cualidades con valores educativos y culturales? ¿Optamos por un relativismo cultural y axiológico, de forma que hayamos de defender también un relativismo educacional, tanto en lo que se refiere a diferentes épocas históricas, como a diferentes culturas simultáneamente existentes en distintos países? En otras palabras, ¿es la escuela ideada por la más seria de las teorías válida para siempre y para todos los lugares? Si preferimos la mutabilidad, dependencia y relatividad para nuestros valores, ¿tenemos derecho a asegurar que lo bueno y óptimo de hoy lo será para mañana? ¿Educar es crear la escala de valores o más bien dotar al sujeto de posibilidades para el cambio y la renovación constantes, incluidos los valores? ¿Defendemos una educación estática fija o una dinámica y cambiante?

La historia de la metafísica nos confirma que el ser ha sido concebido como algo inamovible y como algo dinámico y cambiante; la

inmovilidad del ser es herencia de Parménides, y la dinamicidad, de Heraclito. La concepción platónica del mundo de las ideas, con existencia real, no supo explicar los cambios y la multiplicidad de las cosas, tal vez haya sido Aristóteles, con su doctrina del acto y de la potencia, el mayor esfuerzo de los filósofos por conjugar la inmutabilidad y la mutabilidad del ser, pensamiento prolongado por los escolásticos de todos los tiempos. Pero aun en esta concepción, hemos de pensar que, excepto el acto puro, valor supremo y absoluto, todos los demás seres, llenos de potencialidades e imperfecciones perfectibles, son tanto más estimables, cuanto más cambios hacia lo perfecto experimenten. El proceso educativo está fundamentado en estas potencialidades e imperfecciones humanas, a fin de modelar una imagen del hombre más acabada y perfecta.

En esta dinamicidad del ser se apoya la de los valores, que no implicarían cataclismo y relatividad, sino caminar hacia lo mejor, corregir lo equivocado y arribar, en cada persona y generación, a la cumbre más elevada posible de perfecciones. Ni escepticismo ni relativismo, sino realismo del ser imperfecto constantemente fijo y seguro en cuanto ha realizado ya, y cambiante en cuanto aún es potencialidad. En este caso, existiría un fondo de permanencia en los valores y un cúmulo de aspectos cambiables y perfectibles. No todos los valores ni todo su contenido son precederos; pero tampoco es defendible que todo sea absoluto e inmutable. Los valores irían a la par con el ser, que parte está en acto y parte en potencia. Los únicos valores absolutos y eternos serían los referidos a la divinidad; pero todo lo demás goza de la dinamicidad suficiente para autoperfeccionarse y para colaborar en el engrandecimiento de los demás. La cultura se estancaría, si no adoptáramos esta actitud intermedia, por hipótesis, habríamos de aceptar que una determinada forma de encarnarla era la perfecta e inamovible que la humanidad carecería del acicate de lo nuevo y de la corregibilidad. La posibilidad de cambio, en el hombre, acusa, por un lado, su imperfección, y, por otro, capacidad de mejoramiento. La implenitud y precariedad en que nace el hombre y su evolución biográfica impiden absolutizar los valores creados y realizados en él, salvaguardando lo eterno del ser divino, y nos estimulan a plasmar una imagen cada día más acabada de lo humano mediante la contribución de la cultura y la civilización.

Los valores, por consiguiente, son objetivos —en cuanto bienes y seres—, y subjetivos en cuanto agrado y preferencia personales. No objetividad o subjetividad, sino objetividad y subjetividad; no permanencia o cambio, sino cambio y permanencia. El hombre salvaguarda lo conquistado y se acomoda y cambia, al compás de los cambios sociales y psicofisiológicos propios. En este mundo y en este hombre se realiza la educación. Ni absolutez ni volatilidad, como el humo, de lo bueno y valioso en la cultura y en las personas. En un mundo, dominado por la evolución, y en una antropología transida de cambio es imposible anclarse y fijarse a una escala axiológica tan discutible como otra cualquiera; es menester evolucionar también, sin negar

lo permanente y actualizado en el ser y en los valores. La teoría educativa que no aceptara ambas condiciones del ser humano, estaría de espaldas a una realidad comprobable empíricamente y sonaría con un hombre inexistente, preparándole para una sociedad utópica, porque la única verdadera es la preñada de posibilidades de cambio.

Hasta el siglo XVIII la pedagogía fue unitaria y universalmente válida, fruto de las teorías metafísicas de la filosofía anterior a la Ilustración. Dilthey, en su perspectivismo histórico, detectó la invalidez de la pedagogía con visos de universalidad, y descubrió hasta cuándo se había creído en ella:

"Nunca ha visto Europa una enseñanza tan unitaria, y con ello tan poderosa, como esta medieval... La unidad tenía que deshacerse. La época de la liberación comenzó. Los grandes movimientos victoriosos en ella son el Renacimiento y la Reforma. Entonces quedó disuelto el sistema teológico-metafísico. En formas elementales operaba lo nuevo."<sup>23</sup>

La teología y la ciencia medievales alentaban esta unidad y universalidad, en tanto que la secularización de las monarquías y el desarrollo de las ciencias naturales no fue un hecho. En el siglo XVIII surgió la didáctica con validez universal.

El sentido de absolutez en la vida del hombre es propio de ideologías preocupadas por el futuro y la trascendencia, mientras que lo perfectible y cambiante es el estilo de las culturas ancladas en el presente; la absolutez fue característica de épocas sacralizadas, y el cambio, de épocas secularizadas. No se puede admitir hoy un tipo universalmente válido de hombre, porque la antropología enseña que jamás podrá decirse la última palabra sobre el particular, sino irse acercando a un concepto dinámico cada día más maduro. Ésta y no otra ha de ser la convicción de quien maneja la historia de la cultura y la educación. Se considera retrasada a la ciencia de la educación que, soñando aún con la validez general, prescinde de las diferencias culturales y temporales.<sup>24</sup> El problema de la validez general de la teoría educativa enlaza con el problema de los fines últimos del hombre, con el de los bienes eternos y con las éticas normativas universales. Tal la postura de P. H. Phenix:

"Si hay una ley natural racional de los valores, entonces la razón adquiere soberanía sobre los individuos y los grupos en procesos de conducción del desarrollo. Si los valores, en cambio, son sancionados por Dios, entonces hay recursos y juicios para la educación que trascienden a los individuos y a los grupos, y tal vez aún a la racionalidad humana misma."<sup>25</sup>

Las teorías perennialistas de la educación, dominadas aún por la validez universal anterior al siglo XVIII, y convencidas de que la inter-

<sup>23</sup> *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Losada, 1944, pág. 14.

<sup>24</sup> Dilthey, *op. cit.*, pág. 29.

<sup>25</sup> *Philosophy of Education*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1958, pág. 551.

pretación teológica del hombre y la historia es imparcial y no está condicionada por fórmulas aristotélicas ajenas a la revelación, continúan hablando de valores inmutables y pedagogía perenne. Sólo una investigación serena podrá deslindar lo filosófico, lo científico y lo teológico, pues en las épocas históricas en que se defendieron fórmulas hoy no admitidas, la epistemología no había aún separado clases de saberes, hoy autónomos. So capa de religión corren monedas falsas de otro cuño diferente al religioso. Se presupone que la más recta opción de la vida es la católica, y de que la filosofía más acertada es la inspirada en Aristóteles y la escolástica. He aquí una cita, que habla por sí sola, de un perennialista norteamericano:

"Ningún sistema de educación que tome en cuenta exclusivamente las fuentes naturales podrá alcanzar jamás una explicación completa y satisfactoria de la naturaleza del hombre, de su origen y su destino... El conocimiento debe estar libre de los errores y limitaciones del raciocinio humano."<sup>26</sup>

En definitiva, los valores educativos no pueden ser ni totalmente relativos ni abiertamente absolutos. En primer lugar, por la misma *naturaleza del valor*, que no es objetivo ni subjetivo, sino objetivo y subjetivo a la vez, desde un punto de vista filosófico. En segundo lugar, por la influencia de los *cambios sociales* en la fluctuación axiológica. En tercer lugar, por la *imposibilidad de validez general* de una teoría educativa. En cuarto lugar, por el *carácter histórico* de la humanidad y de cada persona. En quinto lugar, por las características de *culturalidad y temporalidad* del ser humano, sometidos a los vaivenes cronológicos y culturales. En sexto lugar, por el *carácter evolutivo* de la especie humana y de cada individuo, tributario de un ritmo de desarrollo. En séptimo lugar, por la *falibilidad epistemológica*, típica de la humanidad, que puede autocorregirse y completar la visión de la verdad o descubrir la falsedad revestida de apariencias jurídicas. En octavo lugar, por la *mutabilidad* hacia una perfección mayor, comprobable en el hombre y en el mismo ser contingente.

Es real la mutabilidad de los valores, condicionada subjetivamente, y es inadmisibles la fijeza y absolutez axiológica en una naturaleza humana inmersa en situaciones contrarias a estos rasgos, más propios de la naturaleza divina y del ser necesario, acto puro sin mezcla de potencialidad. Dada la naturaleza humana, la mutabilidad de los valores es un privilegio, porque, gracias a ella, pueden enmendarse planteamientos defectuosos, que parecieron óptimos para una época o cultura específicas.

<sup>26</sup> Redden y Ryan. *Filosofía católica de la educación*, Ed. Morata, 1967, pág. 50.

## 13

## Los fines de la educación

## Introducción a la teleología educativa

El problema de los fines educativos cautivó la atención de los teóricos de la educación desde Platón y Aristóteles, adquirió nuevos matices en el naturalismo rusoniano, fue una antinomia en Herbart que los contrapuso a los medios educativos, y es capítulo obligado en tratados sobre educación. Antes de Herbart los fines educativos habían constituido un problema ontológico, pero en él adquieren un sabor ético y moralizador. Santo Tomás, que había relacionado ya la finalidad educativa con la moral e incluso con la teología, no se había desentendido de la metafísica aristotélica, al tratar esta cuestión. Sin embargo, Herbart señaló el rumbo definitivo, para no separar la educación de la actividad moralizadora, convertida en objetivo primordial en las instituciones escolares. Una prueba de esto son aquellas palabras de Ruiz Amado:

“De suerte que el banco de la educación es la personalidad moral, y la *realización de su fin* consiste en convertir la *ley moral* en norma constante de los actos del niño y del hombre.”<sup>1</sup>

En nuestros días la pedagogía es teleológica y mesológica, es decir, ciencia de los fines y los medios educativos, aunque éstos no han sido buscados, como Herbart, en la psicología, sino en la tecnología y la didáctica. Los medios educativos son medios técnicos como conviene a una época industrializada y tecnológica, en la esperanza de que los avances mesológicos vayan a resolver los viejos y eternos problemas del perfeccionamiento humano.

La cuestión actual se centra en la alternativa de una educación finalista o una educación antifinalista, de una educación teleológica o

una educación meológica, de una educación inmanentista que no sobrepasa sus propios límites o de una educación trascendentalista que desborda el contorno del proceso educativo y fija metas más allá de sí misma. Late en el fondo un problema antropológico, que es la manera actual de discurrir sobre este asunto; es el interrogante si el hombre es un ser abierto o cerrado, trascendente o immanente, con proyecciones más allá de sí mismo y del mundo o reducido y condenado a estar aherrojado en los confines de su mismidad mundana. En estos términos se expresan los existencialistas y otros antropólogos modernos, y, como consecuencia, adoptan postura acerca de los fines educativos.

**Naturaleza del fin.** Si las divergencias antropológicas justifican, en su más hondo y presente sentido, las disparidades sobre la finalidad, es obvio que el vocablo “fin” ha tenido una evolución semántica con repercusión en las doctrinas éticas y educacionales. “Fin” es un término equívoco en filosofía, con cuatro sentidos principales: sentido temporal, como término o límite último de una cosa o proceso; sentido espacial, como límite o extremo de una línea o contorno; sentido ideal, como esencia de las cosas; sentido general, como propósito, finalidad o intención, equivalente a la causa final aristotélica. En teoría educativa es éste el sentido más frecuente.

Lo más común es concebir los fines como entes ideales, absolutos e independientes del hombre, existentes en sí y por sí prescindiendo de su consecucionabilidad, no creados por la mente humana, más próximos al “deber ser” que al ser, más cercanos al “telos” que al “ontos”, reguladores de la acción educativa, objetivos en la operación humana, capaces de llenar de significado al quehacer del educando. El fin es un objetivo, una aspiración, un propósito, una meta... Todo esto es, y con nada de esto se identifica plenamente. El fin es un estado individual o social que se pretende alcanzar; el “más importante problema en la teoría educativa”.<sup>2</sup> La educación es, en última instancia, un esfuerzo por conseguir intencionalmente la idea de hombre perfecto. El fin es una meta abstracta, ideal, lejana, sublime, imponderable y estimulante. El *objetivo*, en cambio, es concreto, próximo, práctico, inmediato y real.<sup>3</sup> El *propósito* denota subjetividad, dimensión de la personalidad, inmanencia en el individuo, deseo escondido. La *aspiración* es “una previsión anticipada del fin o terminación probable”, un “fin previsto”, “da dirección a la actividad”.<sup>4</sup>

**Problema filosófico de la teleología.** Se complica más aún esta cuestión, si no sólo se atiende a las expresiones sinónimas del fin, sino que se ahonda en el talante filosófico con que se aborda el tema.

<sup>1</sup> Mantovani, J. *La educación y sus tres problemas*, El Ateneo, Buenos Aires, 1963, pag. 87.

<sup>2</sup> Lemus, L. A. *Pedagogía*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973, pag. 167.

<sup>3</sup> Dewey, J. *Fines, materias y métodos de la educación*, Espasa-Calpe, Madrid, 1927, pag. 10-11.

<sup>1</sup> *La educación moral*, Librería Religiosa, Barcelona, 1913, pag. 56.

Estamos persuadidos de que el telón de fondo es la axiología moderna, en la que se controvierte si los fines, los bienes y los valores son problema ético o metafísico. El planteamiento de la teleología educativa actual no es saber si los fines generales, los inmediatos y los mediatos son tales o cuales. Así se debatió acaloradamente en las éticas materiales y en las filosofías metafísicas de la educación. El problema hoy es más drástico, pues hay que elegir entre una concepción teleológica o mesológica, con la consiguiente diferencia de significados, por más que los términos usados sean similares o idénticos. Y más grave aún es el problema de immanentismo o trascendentalismo, concibiendo al hombre como fuente de finalidades acabadas en sí mismo o como un satélite lanzado a lo absoluto.

García Bacca<sup>5</sup> hace una de las más sólidas críticas, a propósito de la doctrina de Max Scheler, sobre los valores proyectados hacia los fines y los bienes. Lo que se está discutiendo, en verdad, es la modalidad de la ética, a la que hace referencia expresa casi toda teoría educativa:

“Mientras que Kant enseña que toda ética material debía ser ética de bienes y fines, Scheler afirma la posibilidad de una ética material que no es, sin embargo, de bienes y de fines, pues... los valores no se abstraen de los bienes, sino que son fenómenos independientes, entidades materiales.”<sup>6</sup>

Para la filosofía perenne los fines son los mismos bienes, convertidos en objeto del acto voluntario, siendo bienes y seres de la misma realidad (“convertuntur”). Los valores son un “deber ser”.<sup>7</sup> De esta fundamentación metafísica resulta que el bien es una perfección, apetecible de suyo y, por consiguiente, fin de la educación.

**Fines, antropogénesis y socialización.** El proceso educativo es una auténtica antropogénesis, desde una perspectiva ontogenética, o sea, en la evolución de una persona hacia la madurez. La antropogénesis tiene dos aspectos: uno es espontáneo, regulado por las leyes naturales del ser humano, y el otro es intencional, preconcebido y teleológico, por cuanto la educación dirige y moldea el proceso educativo. La intencionalidad de la antropogénesis es requerida por la función social de la educación, que ha de adaptarse al modelo de ser humano exigido por cada cultura.<sup>8</sup>

La antropogénesis es la educación en cuanto función individual y social, ya que el desarrollo de la personalidad y la socialización son sus elementos fundamentales. En la primera se atiende al bien individual;

en la segunda, al bien común, si bien es cierto que no pueden desgajarse ambas facetas:

“La ciudad no es dichosa por una cosa y el hombre por otra, pues la ciudad no es otra cosa que muchos hombres unidos en sociedad para defender mutuamente sus derechos.”<sup>9</sup>

En una palabra, los fines educativos pueden ser individuales y sociales, pero sin que sea permisible una disociación entre ellos, porque el hombre necesita desarrollar por igual ambos, si no quiere crecer unilateralmente, de manera que renuncie a la armónica perfección, compleja y enriquecida por las dos dimensiones de su ser.

### La teleología educativa en la historia de la educación

No vamos a hacer un recuento de las opiniones emitidas por los teóricos, sobre los fines educativos; elegimos unos cuantos hitos en la evolución del problema, que representan las soluciones más famosas.

**Los fines educativos en la teoría perennialista.** Para Aristóteles el fin de la educación no pudo ser otro que la consecución de la felicidad mediante la perfección virtuosa, ya que su ética es eudemonista, actitud muy reiterada en la historia de la educación.

En la filosofía perenne el fin de la educación es su causa final, una de las dos causas extrínsecas del ser educativo. El fin de la educación es objetivable, externo al educando, trascendente y real, de acuerdo con el trascendentalismo ontológico, que es, en la mente de Yaelle Ouellet, la culminación de toda teoría educativa. El hombre no es libre ante el bien absoluto, que le atrae necesariamente; sólo lo es ante los bienes parciales, mezclados de imperfección. El hombre es un *ser educado*, al decir de Zubiri, y de aquí que el fin último de la educación sea la posesión del Ser Supremo, o la bienaventuranza (San Agustín) que es una fórmula eudemonista cristiana o la felicidad.<sup>10</sup> Dedicadamente este fin último justifica la existencia de otros fines inmediatos.<sup>11</sup> El hombre, en cuanto hombre, como ideal en la mente del educador y educando, desencadena toda la dinamicidad del ser humano en pos de su perfección, tal y como indica la clásica definición tomista de la educación. J. Maritain, después de haber recordado unos versos de Píndaro, repite la doctrina tomista, asignando a la educación la finalidad de llegar a ser lo que somos, de llegar a ser un hombre cabal e integral.<sup>12</sup>

Santo Tomás, como es sabido, no trata expresamente del fin de la educación, sino de ésta como fin del matrimonio. El célebre texto

<sup>5</sup> *Nueve grandes filósofos contemporáneos y sus temas*, Caracas, 1941, vol. I, pp. 244-255.

<sup>6</sup> Stern, A. *Filosofía de los valores*, Compañía General Editorial, Buenos Aires, 1937, págs. 43-44.

<sup>7</sup> Raczynacker, *Filosofía del ser*, Gedo, Madrid, 1936, pag. 30.

<sup>8</sup> García Hoz, V. *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*, Espasa, Madrid, pag. 101-115.

<sup>9</sup> San Agustín, *De Civ. Dei*, I, 1, 1.

<sup>10</sup> García Hoz, *Op. cit.*, pag. 174.

<sup>11</sup> Santo Tomás, *Summa Theol.*, III, q. 1, q. 4.

<sup>12</sup> *La educación humana y su fundamento cristiano*, De cler. de Brouwer, Buenos Aires, 1954.

de donde se deduce cuál fue la mente del Aquinate es el mismo en que define la educación:

“Educación es la condición y promoción de la prole al estado del hombre perfecto en cuanto hombre, que es el estado de la virtud.”<sup>13</sup>

Millán Puelles precisa que el *fin qui* de la educación es el estado perfecto del hombre en cuanto hombre; el *fin quo* es la posesión de ese estado como algo efectivamente conseguido (“status virtutis”); el *fin cui* es la prole en el matrimonio o los alumnos en la escuela.<sup>14</sup> El estado perfecto del hombre en cuanto hombre es un *fin universal y esencial*, doctrina que consagra el principio de validez general en pedagogía, fuertemente atacado por teóricos del siglo xx, influenciados por el evolucionismo darwiniano, las concepciones sociológico-culturalistas de la educación y las axiologías subjetivas y relativistas.

En efecto, la filosofía perenne distingue entre un fin último y fines inmediatos, un fin primario y fines secundarios. Los fines secundarios coinciden con los fines secundarios de otras teorías, pero significan una realidad diferente, según que se sea partidario de una teoría trascendente o inmanente. Y hasta se llegan a fusionar filosofía y teología cristiana, para desembocar en verbalizaciones religiosas de los fines de la educación. El Departamento de Escuelas Secundarias de la Asociación Católica Educativa de los Estados Unidos publicó los enunciados diversos de siete fines secundarios.<sup>15</sup>

**El antifinalismo rusioniano.** La revolución cultural promovida por el Renacimiento, la Reforma, la Contrarreforma y el fortalecimiento del espíritu científico, cambió el signo del teocentrismo medieval por un antropocentrismo, que iba a perdurar por muchos siglos. Las ciencias de la educación sufrieron también esta sacudida.

Antes de estas fechas, toda teoría educativa era finalista; pero a partir de entonces el finalismo se enturbió con mezcla y aleaciones, principalmente con las doctrinas rusionianas del desarrollo espontáneo y natural. El *finalismo* había sostenido que el hombre no es bueno por naturaleza, que ésta no es la suprema ley educativa, que en el proceso de perfeccionamiento humano hay previamente fijadas metas y fines. El *antifinalismo* defiende, como réplica, que educación es sinónima de desarrollo natural, que la educación es un proceso sin imagen preestablecida o ideal humano a imitar.

El antifinalismo rusioniano contraponen la naturaleza a la sociedad, la espontaneidad a la cultura, lo virgen e inmoldeado a lo artificial. Todo es bueno, cuando sale de las manos del Creador y todo depende en las manos del hombre.

El antifinalismo o naturalismo puede ser cuádruple, según que se inspire en el naturalismo biológico darwiniano, en el naturalismo pe-

cológico behaviorista o en el naturalismo sociológico de Comte, a más de la tendencia inicial rusioniana. El naturalismo pedagógico es la teoría educativa inspiradora de la escuela nueva, del paidocentrismo, del ambientalismo y de las pedagogías liberales; a todas estas teorías se ha llegado lentamente, siguiendo los pasos de las épocas y los tiempos.

Rousseau es importante, porque despertó el interés por la infancia y, porque por su antifinalismo hizo que el problema de los fines educativos ocupara un primer plano en la consideración de los científicos. Antes de Rousseau se era finalista casi inconscientemente; después de Rousseau ha de elegirse entre el finalismo y el antifinalismo.

Personalmente, pienso que la verdadera cuestión no es sólo la antinomia finalismo-antifinalismo, sino la otra más seria trascendentalismo-inmanentismo, pues no hay teoría alguna que afirme la inexistencia de fines educativos. Todo estriba en situar esos fines más allá del proceso educativo o en el mismo proceso educativo. El verdadero caballo de batalla es el *origen de los fines educativos*; es constituir al proceso educativo en algo cerrado sobre sí mismo o abierto al oro de aires exteriores.

Unas palabras, ciertamente ricas, son las de J. Dewey, cuando enjuicia la teoría rusioniana:

“Las palabras de Rousseau merecen un estudio cuidadoso. Contienen verdades tan fundamentales como no se han formulado nunca sobre la educación, unidas a una distorsión curiosa. Sería imposible expresarse mejor de como se dice en las primeras frases. Los tres factores del desarrollo educativo son: a) la estructura congénita de nuestros órganos corporales y sus actividades funcionales; b) el uso a que se destinan las actividades de estos órganos bajo la influencia de otras personas; c) su interacción directa con el ambiente... Pero se requiere poca lectura entre líneas, completada por otras afirmaciones de Rousseau, para percibir que en vez de considerar estas tres cosas como factores que *deben* actuar juntos en alguna medida para que cualquiera de ellos pueda proceder educativamente, los considera como operaciones aisladas e independientes... Piensa que este desarrollo puede realizarse sin tener en cuenta el uso a que se dediquen...”<sup>16</sup>

La equivocación de Rousseau estuvo no sólo en reconocer el desarrollo espontáneo de los órganos como *condiciones* de los aprendizajes y la educación, sino, sobre todo, en aceptar que los órganos proporcionan los fines de su desenvolvimiento. El desenvolvimiento, tal y como lo entiende Rousseau, es pura mitología; identificó órganos con fines, Dios con la Naturaleza.<sup>17</sup>

**Los fines educativos en el experimentalismo de J. Dewey.** Esta teoría es, claramente *inmanentista* finalista, es decir, aboga por la necesidad de fines educativos, pero éstos no existen fuera del proceso educativo.

<sup>13</sup> *Summa Theol.*, Suppl. III, q. 41, a. 1.

<sup>14</sup> *La formación de la personalidad humana*, Pualp, Madrid, 1967, pag. 26.

<sup>15</sup> *Principios y Plan Educativo católico de la educación*, Mena, Madrid, 1967, pag. 161.

<sup>16</sup> *Democracia y educación*, Fondo, Buenos Aires, 1971, pag. 126.

Los “fines son terminaciones de la deliberación y, por tanto, puntos cruciales de la actividad”;<sup>18</sup> “son consecuencias previstas que surgen en el curso de la actividad y se emplean para darle un mayor sentido y dirigir su curso posterior”; “no son fines de la acción, sino fines de la deliberación y ejes orientadores en acción”.<sup>19</sup>

Los fines están relacionados con la meta, el objetivo y la aspiración. Pero más que hacer un estudio hermenéutico de las palabras por él usadas vamos a dirigir nuestra atención a aquellos puntos que consideramos primordiales para percatarnos de su inmanentismo finalista. En primer lugar, J. Dewey hizo una crítica al finalismo de índole aristotélica, equivocado principalmente en su terca obstinación al afirmar que los fines son *fijos, inflexibles y externos* a la actividad educativa. Hubo una época científica, hoy superada, en la que se creía en los fines fijos ante todos los cambios normales en la naturaleza y en los hombres. Aristóteles fue quien introdujo esta concepción firme y sistemática en la cultura occidental, concepción que duró dos mil años. En el siglo XVII esta fijeza e inflexibilidad fue expulsada del ámbito de las ciencias naturales, pero quedó escondida en la teoría de la acción humana. La concepción aristotélica inspiró la Ética, y fue la causante de que los hombres descuidasen el estudio de las condiciones existentes, obrando de manera casi ciega e instintiva, refugiándose en la excesiva bondad de nuestros fines morales como para poder ser conseguidos en este mundo.

“Y así fue como la doctrina de los fines en sí fijos... persistió en la moral y se convirtió en la piedra angular de la teoría moral ortodoxa... Para completar el cambio científico iniciado en el siglo XVII, es necesario corregir la noción común de los fines de la acción y como límites y conclusiones fijos.”<sup>20</sup>

La fijeza de los fines tiene, en la filosofía perennialista, la misma explicación que la absolutez de los valores; últimamente es una explicación metafísica. Los fines son incambiables, porque lo es el ser y la misma verdad: *Veritas est id quod est* (la verdad es aquello que es). Es lógico que el perennialismo sostenga que puede hacerse una teoría de validez general y universal, que pueda hablarse de un fin general y último. Para J. Dewey esta ultimidad es un punto de vista e interpretación personal de la realidad educativa, representa desordenar cuanto más incluya, será mejor.<sup>21</sup>

La crítica de J. Dewey a la doctrina aristotélica tiene una contrapartida, que es la defensa de los fines inmanentes al proceso educativo y su flexibilidad y mutabilidad:

“En nuestra indagación acerca de los fines de la educación no nos interesa, por tanto, encontrar un fin fuera del proceso educativo.”

<sup>18</sup> Dewey, J. *Op. cit.*, pág. 117.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> Dewey, J. *Naturaleza humana y conducta*, FCF, México, 1961, pág. 203, 203.

<sup>21</sup> *Democracia y educación*, págs. 116-117.

cual esté subordinada la educación. Nos lo prohíbe toda nuestra concepción. Nos preocupa más bien el contraste que existe cuando los fines se hallan dentro del proceso en que operan y cuando se implantan desde fuera.”<sup>22</sup>

“Nuestra conclusión precisa es que la vida es desarrollo y que el desarrollo, el crecimiento, es vida. Traducido a sus equivalentes educativos, esto significa: 1. que el proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo: él es su propio fin; 2. que el proceso educativo es un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continuas.”<sup>23</sup>

“Así pues, los fines surgen y funcionan dentro de la acción.”<sup>24</sup>

Precisa más aún su pensamiento, y dice que la educación, en cuanto tal, no tiene fines; que sólo las personas, los padres y los maestros tienen fines. Los propósitos de las personas son variados y están sometidos al vaivén del crecimiento de los niños, del desarrollo del docente y de la diversidad de los educandos:

“Aun los fines más válidos que pueden expresarse por palabras harán, como las palabras, más daño que beneficio, a menos que se reconozca que no son fines, sino más bien sugerencias para los educadores respecto a cómo observar...”<sup>25</sup>

Los fines educativos han de fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas del educando, han de traducirse en un método de cooperación con las actividades de los discentes, y no pueden aceptarse fines generales y últimos.<sup>26</sup>

Las teorías que buscan los fines de la acción en algo externo son utilitaristas y rechazables, tanto si se busca el placer más allá de la acción, como si se disimulan revestidos con ropajes aparentemente filosóficos, que contradicen a la educación como desarrollo y crecimiento. Por otra parte, cuando se sostienen fines externos a la acción educativa, se origina una separación entre medios y fines, una desarticulación de la práctica escolar. Pero esa disyunción no es admisible, los medios y los fines son la misma cosa. Son fines cuando señalan la dirección futura de la actividad a que estamos entregados; y medios, cuando marcan la dirección presente. Mesología y teleología hacen lo mismo; y éticamente acarrearían consecuencias difíciles de imaginar.

J. Dewey es, en el fondo, rusoniano, con la única diferencia —notable por otro lado— de añadir una función social al proceso educativo, de la que careció el escritor francés; pero coincidió plenamente en que la educación es mero desenvolvimiento y desarrollo.<sup>27</sup>

<sup>22</sup> *Ibid.*, pág. 112.

<sup>23</sup> *Ibid.*, pág. 60.

<sup>24</sup> *Naturaleza humana y conducta*, pág. 206.

<sup>25</sup> *Democracia y educación*, pág. 119.

<sup>26</sup> *Ibid.*, págs. 130-131.

<sup>27</sup> *Winnicott, J. P. Theories of Education*, Harper and Row, Nueva York, 1963; *Tratado de pedagogía. Teoría moderna de la educación*, Aguascalientes, 1967, págs. 230.



**Los fines educativos en el análisis lógico.** El análisis lógico hace del problema de los fines una cuestión verbal. Schofield, jefe del Departamento del Colegio de Santa Catalina, en Liverpool, reduce a cuatro las expresiones más comunes en teleología educativa.

"*El fin de la educación*" es una expresión prescriptiva y dogmática, categorial, como si se quisiera decir que sólo hay una manera de que sucedan las cosas; esta actitud es perjudicial, como han podido demostrarlo los sucesos de sistemas categoriales y dogmáticos. El fin de la educación, en estas teorías educativas, está teledeterminado, sobredeterminado y en algunos casos es indoctrinación.

"*Los fines de la educación*" es la segunda expresión examinada analíticamente; es también una expresión verbal prescriptiva, aunque menos dogmática que la primera, porque admite una pluralidad de fines. Depende incluso de la formulación empleada, de manera que es menos impositivo decir que los "fines de la educación implican..." que decir: "Los fines de la educación son...".

"*Fines de la educación*" es la tercera fórmula, que no es prescriptiva ni dogmática, al suprimir el artículo determinado que significa exclusión de los demás fines.

"*Fines en la educación*" difiere significativamente de las tres expresiones anteriores, al sustituir la preposición "de" por la preposición "en".<sup>28</sup>

## Fundamentación de una teleología educativa

**Condicionabilidad de los fines educativos.** El establecimiento de un único fin último y general, calificado de actitud prescriptiva y dogmática, fue una de las metas perseguidas por Jonás Cohn en su *pedagogía fundamental*; ese fin sería válido para todos los hombres, sea cual fuere su cultura, su situación histórica, y excluiría los fines concretos de la educación, porque, como veremos al hablar del fundamento antropológico, no es válida para todos los tiempos una idea del hombre, a plasmar mediante el proceso educativo. Las cuestiones de prospectiva educativa se justifican en la actualidad, porque se admite que el ideal de *hombre concreto* del futuro discrepará de la concepción presente sobre el tipo de hombre más apto en nuestro momento histórico. La aceleración histórica, signo de nuestro tiempo, relativiza más los fines, en lo que tienen de concretos, si no han de quedarse en una fórmula vanal y ultrametafísica. La historia de la educación recuenta los diversos fines que se han perseguido en la institución escolar y las interpretaciones culturalistas en la misma idea enfatizada:

"La teoría del ideal de la formación parte de los tipos fundamentales eternos a los que se pueden reducir los ideales históricamente dados; estudia luego las formas fenoménicas condicionadas por la historia."

toria, en las que los tipos fundamentales se mezclan de múltiples modos y se configuran concretamente. Por último intenta criticar sobre la base de estas ideas los ideales de formación que surgen de la vida presente y determinar, mediante una consideración individualizadora de las condiciones culturales y personales, la medida de su validez normativa."<sup>29</sup>

Los factores que influyen en la determinación de los *fines concretos* son los factores filosóficos, culturales, sociales, políticos, prácticos y utilitarios, individuales... Estos factores son los condicionantes de los ideales educativos de las diferentes épocas históricas.

**Fundamento axiológico.** En la antropología moderna axiológica no suele equivaler "fin" a "valor"; la equivalencia es válida en la filosofía tradicional clásica, en la cual "ser", "bien", "fin" y "valor" gozaban de cierta analogía y sinonimia.

Los fines educativos son fijados de acuerdo con la escala de valores aceptada, porque ésta es la que da importancia o no a los propósitos. No es sorprendente encontrarse con expresiones como la del alemán Adolfo Ruhe: "Dirigir la formación de una personalidad plena de valores para una comunidad plerórica de ellos constituye la auténtica educación".

Los fines educativos son entonces "ideales", metas cargadas de atractivo, que hacen desaparecer la indiferencia. La educación religiosa, por ejemplo, será la más directamente apetecida, si realmente el valor religioso es el primero en la escala axiológica; a continuación seguirán los demás objetivos y aspiraciones, que en el orden secuencial completan la jerarquización. Jonás Cohn, representante de los teóricos de la educación con orientación axiológica, dice: "Haremos de tomar objetivos pedagógicos de la ciencia del valor, de la filosofía".

Los fines educativos comparten su consistencia ontológica con la propia del sistema filosófico axiológico que las sustente. La obsesión por el adiestramiento deportivo, como fin parcial educativo, existirá en un sistema educativo, cuya escala axiológica esté distorsionada de forma que ponga el cultivo de lo físico y biológico sobre cualquier otra dimensión del hombre. Este sistema educativo estaría montado sobre una axiología no aceptable.

La fundamentación axiológica sólo puede darla una axiología metafísica, condición de la que no disfrutaban todos las axiologías contemporáneas. La axiología se torna teleología, si los valores se convierten en fines educativos. Las pedagogías antifinalistas, en lugar de buscar el apoyo en escalas objetivas de valores, se entregan a los impulsos emocionales carentes de valor científico. No puede aplicarse una escala de valores a los medios educativos, en lugar de apreciar los fines, ni puede convertirse el fin en medio, cuando se dice que una cosa es valiosa, si es adecuada a un fin.

<sup>28</sup> *The Philosophy of Education*, George Allen and Unwin, London, 1932, pag. 102.

¿Qué es antes, el valor o el fin? No creemos que pueda hablarse de una prioridad de naturaleza, a favor del valor o del fin, puesto que ambos son, en definitiva, seres y bienes. Sí puede pensarse en una aprioridad cronológica, en cuyo caso puede decirse que el valor es anterior al fin, y que el juicio de valor sobre los fines usa el criterio axiológico como preexistente a los fines.

**Fundamento antropológico.** Los fines educativos están determinados, sobre todo, por la idea que se tenga acerca del hombre, ya que en muchas teorías educativas la idea del hombre es el norte-guía de toda actividad educativa. Una teoría de la educación, como la nuestra, que se autocalifica de antropológica, es lógico que patrocine la fundamentación antropológica de los fines educativos. Sin una antropología filosófica todas las expresiones teleológicas que fijan a la educación la tarea de formar hombres completos son vacías, porque no podrían responder en qué consiste la *humanidad* y *hominidad*. Es el caso de la filosofía tomista de la educación, que en realidad impone a la educación la tarea de perfección en cuanto de específico hay en el hombre. La teleología no responde autónomamente esta cuestión, sino que ha de inquirirlo la antropología. Muchas son las teorías educativas que coinciden en la finalidad educativa antropológica, pero es muy diferente la respuesta tomista a esa fórmula, de la respuesta marxista con su ideal de "hombre nuevo", de la respuesta católica con su ideal de hombre regenerado por la gracia en Cristo. Si se respondiera que ser hombre perfecto supone ganar dinero, la educación prepararía productores y economistas; si se afirma que es captar la belleza, se harían estetas; si se dice que es hacer hombres virtuosos, se formarían seres morales; si se opina que es dominar la naturaleza por la técnica, tendríamos técnicos y tecnócratas. En resumen, la antropología filosófica es un supuesto y fundamento de toda teleología.

Jaeger sintetizó estos pensamientos en aquella célebre frase: "La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser";<sup>30</sup> lo cual no sólo supone antropología sino ética o ciencia del *deber ser*. Podríamos multiplicar las citas de testimonios de autores de la más variada procedencia; aducimos algunos. Ramos opina:

"Por variados que sean los fines, con todo, siempre tienden, en última instancia, a la idea del hombre, fecundísima en atributos actuales o posibles en el futuro, pues resulta inexhausta en su infinita comprensión. Trabajar sobre el hombre de hoy es forjar en su espíritu un hombre que responda a cierto ideal, es el fin supremo de toda educación sistemática. La meta próxima o remota es *ese hombre*."<sup>31</sup>

Rufino Blanco:

"Desde luego, el fin de la educación debe ser congruente con el fin de la vida del hombre y de su naturaleza. Admitir la posibilidad de un

fin en la educación distinto o contrario al fin natural del hombre sería un absurdo o, por lo menos, un contrasentido."

"Admitido el principio de congruencia entre el fin de la vida humana y el fin de la educación, surgen, sin embargo, grandes diferencias en la determinación del fin de la educación, porque dimanar de la distinta concepción que del fin del hombre tienen los sistemas filosóficos."<sup>32</sup>

La idea de hombre, animadora de las teorías educativas que han existido a lo largo de la historia, ha variado notablemente con las diferentes culturas. En China, con la educación se buscaba preparar *funcionarios* y hombres asemejados al mandarín, que era el prototipo humano; en el mundo judío, la meta fue formar hombres de acuerdo con el sentido religioso en que abundaban sus libros sapienciales; los griegos, con su ideal humano armónico y equilibrado, convierten la educación en gimnasia o música; los romanos preparaban *ciudadanos*; el medioevo cristiano hizo del hombre un *asceta*, porque predicaron que el hombre es un ser peregrino hacia el cielo; el Renacimiento, *cortesanos*, porque los palacios sustituyeron al cenobio y a las catedrales; los franceses, *cartesianos*; los ingleses, *gentlemen*; los alemanes, seres *disciplinados nacionalistas*; los italianos, *gentiluomo*; los rusos, "*hombre nuevo*"; los norteamericanos, *demócratas*; los españoles, *senequistas* con fondo teológico...

**Fundamento sociológico.** Las teorías finalistas trascendentes e immanentes no consideran agotadas todas las posibilidades, cuando la naturaleza haya desarrollado espontáneamente a los individuos; piensan que la cultura en la que se inserta el educando es uno de los condicionamientos básicos del proceso educativo, incluido su aspecto teleológico. La biología sigue unas pautas naturales, pero no inventadas y prescritas por el hombre; la biología es el sustrato condicionante de los sistemas antifinalistas; es natural. Los mismos fines descubiertos por los paleontólogos, cuando son finalistas, no son finalidad educativa, porque no son intencionales respecto del hombre.

La función social del proceso educativo en la educación sistematizada escolar, no es segada por nadie, pues la exige la misma constitución de la escuela como institución social. De hecho, función social es crear un tipo concreto de hombre, que ha sido siempre el más apto para encajar en unas coordenadas culturales. La sociología de la educación confirma esta función social de la educación y constata los fines políticos, culturales, socioeconómicos perseguidos en la escuela. Desde esta vertiente, la educación es favorecida como palanca del cambio social y del desarrollo; y no ha habido cultura ni constitución política que haya preterido la escuela, porque hubiesen ahogado el montón primero de posibilidades y de energía. Azevedo, por citar un autor ya clásico, hace un estudio sociológico de los fines de la educación en su célebre obra.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> *Paideia*, La Nuova Italia, Firenze, 1936.

<sup>31</sup> *Los límites de la educación*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1961.

<sup>32</sup> *La teoría de la educación*, Hernando, Madrid, 1930, vol. I, pag. 127.

<sup>33</sup> *Introducción a la sociología de la educación*, FCE, México, 1963.

## Taxonomía de los fines educativos

Esta cuestión es más teórica que la taxonomía de los objetivos, tarea esta última de educadores y científicos de la educación. La pedagogía teleológica es lógico que se haya afanado por concretar cuál o cuáles sean los fines de la educación, pues lo contrario supondría elaborar teorías inobjetivables, aptas para el mundo fantástico, pero desvinculadas del ser real.

**Fin general o universal de la educación.** El mayor problema del único fin general ha sido ya insinuado, al exponer las teorías teleológicas. Hoy podemos afirmar que son escasos los filósofos que osan defender un único fin general para la educación, pues quienes defienden la universalidad teleológica, hablan de fines generales en plural, o de una unificación ideal de varios fines universales. La acusación mayor contra la unicidad del fin general, es su olvido de las situaciones sociales históricas de cada época, en aras de la formación de un hombre idealizado inexistente, en vista de que el hombre *es* en una época, en una situación definida.

Los sentidos más difundidos acerca del "fin general" son: fin general y universal, idéntico en todas las eras históricas; fin general concreto, perseguido en una sociedad y cultura determinada; fin general, para designar la única fórmula válida de expresar todos los fines generales de la educación; fin general, entendido como constitutivo esencial del ser mismo de la educación,<sup>34</sup> interesan sobre todo los dos últimos sentidos.

Dilthey, fiel a su teoría sobre la historicidad del hombre, niega la existencia de un fin general y universal de la educación, porque ésta está condicionada por las circunstancias de cada cultura y generación.

"Sólo del fin de la vida puede derivarse el de la educación; pero este fin de la vida no lo puede determinar con validez general la Ética. Lo que el hombre sea y quiera sólo lo sabe en el desarrollo de su ser a través de los siglos y nunca en su última palabra, nunca en conceptos de validez general, sino siempre sólo en las experiencias vividas que surgen de lo profundo de su ser. Por el contrario, se ha demostrado como históricamente condicionada toda fórmula de contenido sobre el último fin de la vida humana. Ningún sistema moral ha podido alcanzar hasta ahora reconocimiento general."<sup>35</sup>

De esta misma opinión son Luzuriaga,<sup>36</sup> J. Dewey,<sup>37</sup> Nassif.<sup>38</sup> Por cuanto diremos a continuación, no parece defendible la opinión contra-

<sup>34</sup> Cirigliano, G. F. J. *Filosofía de la educación*, Humanitas, Buenos Aires, pag. 118; Brauner, Ch. J.-Burns, H. W. *Problemas de educación y filosofía*, Paides, Buenos Aires, 1969, págs. 140-142.

<sup>35</sup> Dilthey, G. *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1944, págs. 139-140.

<sup>36</sup> Luzuriaga, J. *Pedagogía*, Losada, Buenos Aires, 1955, pag. 111.

<sup>37</sup> Dewey, J. *Democracia y educación*, Losada, Buenos Aires, 1966, pag. 17.

<sup>38</sup> Nassif, J. *Pedagogía general*, Kapeluz, Buenos Aires, 1958, pag. 111.

ria, es decir, la de quienes sostienen la existencia del fin general y universal en la educación.

La doctrina tomista se opone a la unicidad del fin educativo, ya que son múltiples las facultades a perfeccionar, y éstas son el objeto de la educación, no el hombre en cuanto persona o unidad.

García Hoz, sin embargo, escribe:

"Un hecho de experiencia y una consideración metafísica nos descubre el camino de la unidad. De una parte, la relación de unas facultades con otras, y especialmente del entendimiento con la voluntad, nos hace entrever la posibilidad de un fin inmediato común a los actos de una y otra. De otra parte, si las facultades se insertan en la persona humana para encontrar en ella un principio de actividad anterior y común, podemos igualmente pensar que en último extremo es la perfección de la persona humana lo que se busca con la educación. La finalidad humana se unifica en torno a la persona humana."<sup>39</sup>

Ruiz Amado precisa aún más, y piensa que el fin de la educación es la personalidad moral.<sup>40</sup> La fórmula de Santo Tomás, al definir el proceso educativo, es repetida por pensadores de diverso origen ideológico; el fin general sería la "formación del hombre", el desarrollo de la persona humana, que es "capacitar a los individuos para que continúen su educación".

**Fines concretos y parciales de la educación.** Al quedar descartado casi unánimemente el fin único general y universal de la educación, cabe hablar de fines concretos y parciales. Y aquí sí que hay variadas sentencias y pareceres; unas formulaciones son sinónimas, las otras son homónimas pero no sinónimas, aquéllas son opuestas a fines individuales y sociales—, las de más allá son excesivamente particulares... Habrá tantos fines de la educación como facultades específicamente humanas a perfeccionar; al menos dos, la inteligencia y la voluntad. Esta es, según queda insinuada, la doctrina perennialista.<sup>41</sup>

Luzuriaga habla del fin político, social, cultural, individual y vital;<sup>42</sup> Dewey, del fin individual y de la función social; Larroyo, del aseguramiento del organismo infantil apto para las tareas vitales, la culturización, la socialización, la profesionalización, la individualización...<sup>43</sup> R. Hubert, de la maduración específica, de la socialización, de la profesionalización, de la civilización, de la individualización, de la espiritualización; Lemus, de la culturización, socialización, evolución, moralización;<sup>44</sup> Mantovani, del adecuado crecimiento biosíquico del educando, de la culturalización y socialización, de la profesiona-

<sup>39</sup> *Cuestiones de filosofía individual y social de la educación*, Rialp, Madrid, 1962, págs. 117-118.

<sup>40</sup> *La educación moral*, Librería Religiosa, Barcelona, pag. 58.

<sup>41</sup> García Hoz, *Cuestiones de filosofía individual...*, págs. 47-49.

<sup>42</sup> *Pedagogía*, pag. 113-140.

<sup>43</sup> *La cultura de la educación*, Porrúa, México, 1962, pag. 174.

<sup>44</sup> *Pedagogía general*, Kapeluz, Buenos Aires, 1955, págs. 180-181.

lización;<sup>45</sup> Ortega y Gasset, de llegar a ser lo que se es, de la configuración de la persona libre, del fomento en el hombre de su tono primigenio, de la actividad creadora, de la persona más socializada;<sup>46</sup> O'Connor, provisión a hombres y mujeres para situarse socialmente y progresar en sus conocimientos, preparación profesional adecuada, despertar interés por la instrucción, dotación de capacidad crítica a los educandos y aprecio por la cultura y el perfeccionamiento moral.<sup>47</sup>

### La perfección como fin de la educación

La "perfección", como elemento del proceso educativo, ha sido reiterada por teóricos de numerosos sistemas. Platón concibió la educación como un perfeccionamiento del alma y del cuerpo; Rabelais, como un adiestramiento para el trabajo; Rufino Blanco y García Hoz, como un perfeccionamiento intencional de las capacidades específicamente humanas;<sup>48</sup> de una u otra forma, inciden en lo mismo Pestalozzi, Froebel, Dupanloup, Manjón...

La educación es una modificación completiva del ser humano en cuanto que autoconstruye su personalidad; esta modificación es un mejoramiento, una evolución y una plenitud. En la definición tomista, referida a la acción de los padres sobre sus hijos, la "crianza" es un complemento de la generación, por el carácter de ser inacabado con que nace el hombre. Es una *formación*, en el sentido de que configura realmente cuanto en forma radical y potencial posee el hombre al iniciar su vida; es un *bien*, que facilita al hombre realizar su fin;<sup>49</sup> es un *bienestar*: "La perfección será entonces el estado de bienestar, el acondicionamiento más idóneo de un sujeto —que ya "es"— al modo de ser que le es propio. Tal modo de ser es el ser racional especificado en su capacidad de decisión."<sup>50</sup>

No siempre se ha usado el vocablo "perfección" para denotar el proceso de evolución y acabamiento; pero sí términos sinónimos. Spencer asignaba una función de preparación para lograr cada persona su destino: "Prepararnos para la vida en todas sus manifestaciones es la función que la educación tiene que desempeñar". W. James habla de una *organización* "de los hábitos adquiridos de obrar, de tal modo que se le adapte al individuo el medio ambiente físico y social".

En pocas palabras, los teóricos de la educación no han dado el mismo significado a la palabra "perfección" o han recurrido a términos sinónimos para designar la misma realidad. La polivalencia de "perfección" estriba en los fundamentos ontológicos y axiológicos:

<sup>45</sup> "Teleología educativa", en *Fundamentos de la educación*, Eudeba, Unesco, Buenos Aires, 1966, págs. 103-110.

<sup>46</sup> Barrena, J. "Fines de la educación en J. Ortega y Gasset", en *Rev. Esp. de Pedagog.*, 29 (1971), págs. 405-414.

<sup>47</sup> Schofield. *Op. cit.*, pág. 100.

<sup>48</sup> Rufino Blanco. *Teoría de la educación*, Hernando, Madrid, 1930, pág. 147; García Hoz, V. *Principios de pedagogía sistemática*, Espasa, Madrid, 1963, pág. 75.

<sup>49</sup> Mercier, D. *Ontología*, Madrid, 1935, vol. III, pág. 147.

<sup>50</sup> Millán Puelles, A. *La formación de la personalidad humana*, Espasa, Madrid, 1961, pág. 60.

de cada teoría educativa. Todos aceptarán que el hombre es sujeto de múltiples perfecciones, pero encumbrarán sobre todas *su ideal humano*. Seguro que las discrepancias abundarán, si se sentaran en una sesión de grupo los teóricos que han pensado que educar es perfeccionar. ¿Qué perfecciona la educación? ¿Cómo? ¿De qué forma? ¿Quién interviene como agente principal? En la respuesta a estas preguntas comenzaría la disensión.

### ¿Teleología o mesología?

Quiérase o no, jugamos frecuentemente con la concepción herbartiana de la educación; unas veces nos ocupamos de los medios, y otras, de los fines. Si resaltamos los medios de que dispone la ciencia de la educación para conseguir sus fines, hacemos una ciencia de la educación técnica, metodológica e instrumental; en una palabra, mesológica. Si orientamos el proceso educativo hacia los fines y objetivos, conservando los instrumentos su valor de "medios", resulta una pedagogía teleológica. La separación entre ciencia de la educación y filosofía, y el enaltecimiento de la tecnología moderna, ha "experimentalizado" la pedagogía y sobrevalorado la didáctica, con detrimento, en ocasiones, de la base que justifica últimamente las teorías educativas.

Nos parece oportuna una cita de J. Maritain:

"Si los medios son buscados y cultivados por amor de su propia perfección y no solamente como medios, dejan de conducir al fin, y el arte pierde su virtud práctica; su vital eficacia se reemplaza por un proceso de multiplicación hasta el infinito, al desarrollarse cada medio por sí mismo y al ir ocupando por su propia cuenta un cambio cada vez más extensos. Esta supremacía de los medios sobre el fin, y la consiguiente ausencia de toda finalidad concreta y de toda eficacia real, parecen ser el principal reproche que se puede hacer a la educación contemporánea. Sus medios no son malos; al contrario, son generalmente mejores que los de la antigua pedagogía. La desgracia está en que son tan buenos que hacen que se pierda de vista el fin. De ahí la sorprendente inconsistencia de la educación actual, inconsistencia y debilidad que radican en nuestro exagerado afán por la perfección de nuestros medios y métodos de educación y en nuestra impotencia de que sirvan de fin."<sup>51</sup>

Einstein, nada sospechoso de excesivamente afecto a la filosofía, ha dicho que "la perfección de los medios y la confusión de los objetivos parecen caracterizar el tiempo presente". El problema del método y los medios educativos es muy debatido en los círculos renovadores de la pedagogía; para unos, los medios y el método son estímulo; para otros, conducción y dirección. Hace ya muchos años que Münsterberg reconoció esta tentación, cuando escribió: "La educación debe estar separada de sus propios fines, para poder seleccionar los medios."<sup>52</sup>

<sup>51</sup> *La educación en su momento crucial*, Desclée de Brouwer, 1965, págs. 12-13.

<sup>52</sup> *La psicología del niño*, Harcourt, Madrid, 1911, pág. 13.

En la educación tradicional, el maestro ocupaba el centro del proceso educativo; en la educación nueva, el alumno; en la de la entreguerra, los métodos; en la de la última postguerra, de nuevo los objetivos educacionales acaparan la atención de los estudiosos. Ha habido un periodo de objetivos cuantitativos: cantidad de niños escolarizados, dotación de las aulas, aumento de posibilidades culturales para muchos; y otro —el más reciente— de objetivos cualitativos, que se tradujo en España por “reforma cualitativa” de la enseñanza.<sup>53</sup>

El equilibrio ha de presidir el proceso educativo, de manera que se acepten y se multipliquen los medios, sin menoscabo de los fines y objetivos; y se consigan éstos, sin despreñar aquéllos. Hernández Ruíz inculcaba al activismo de haber mejorado poco los aprendizajes fundamentales, y evoca un viejo recuerdo de un veterano profesor que recriminaba a los maestros cuando los discípulos no aprendían, no aceptando la excusa de pobreza de recursos tecnológicos.<sup>54</sup>

Tercera parte:

# TEORÍA ANTROPOLÓGICA

<sup>53</sup> IV Congreso Nacional de Pedagogía, 1917.  
<sup>54</sup> *Noticiero Universal de Barcelona*, 22 VII 1911.

# 14

## Introducción a la antropología pedagógica

### Preámbulo a la antropología general

La antropología es el estudio del hombre, objeto ambicioso y polifacético; por eso resulta imposible que una sola disciplina aleeccione sobre este microcosmos. En la epistemología moderna de las ciencias, es frecuente encontrarse con la expresión *ciencias del hombre*, para significar el conjunto de saberes —sea cual fuere su formalidad gnoseológica— que intentan develar el misterio de este ser que en la literatura ha sido presentado sucesivamente como rey de la creación, síntesis de lo inerte y lo viviente, primer actor del gran drama del mundo, causa secularizada de la historia y el progreso, consolación autosuficiente de sí mismo, *deus ex máquina* del acontecer, prisionero del destino, recipiente de angustia y ansiedad, ser para la muerte, mendigo de Dios, absurdo y náusea, frenética ilusión de trascendencia y muchas denominaciones más que esmaltan los libros y la poesía.

La ancha realidad del ser del hombre justifica la proliferación de muchas ciencias humanas, según sea una u otra la dimensión investigada; lo que equivale a decir que no hay una antropología sino muchas antropologías. Kluckhohn las agrupa todas en dos grandes clases: antropología física y antropología cultural. La *antropología física* comprende la paleontología o descripción de las variedades extinguidas del hombre y de sus próximos parientes animales; el estudio de la evolución humana o desarrollo de los tipos, desde los antepasados no homínidos hasta el hombre actual; antropometría, que facilita las temáticas de las medidas humanas; somatología o descripción de las variedades del ser humano, por razón del sexo y de las diferencias físicas; antropología constitucional o estudio del carácter y temperamento como predisposiciones a ciertos tipos de conducta y enfermedades. La *antropología cultural* comprende la arqueología o estudio de los restos de civilizaciones pasadas; la etnología o descripción de las costumbres, y la



bitos de los pueblos; folklore o compilación de dramas, música y cuentos conservados por tradición oral; antropología social, cuyo contenido es el proceso cultural y la estructura social; lingüística, que se ocupa de las lenguas muertas y vivas; "cultura y personalidad", o relación entre el modo de vida y la personalidad estadísticamente más repetida en los miembros de la comunidad.

Otros añaden la *antropología psicológica*, encargada de profundizar en todo lo que el vocablo "psiquismo" sugiere, adquiriendo tantos matices como sistemas psicológicos existen, aunque descuellan la antropología psicológica estructuralista, dinámica, analítica, existencial...; la *antropología médica*, cuyo objeto son los aspectos humanos del enfermar y los soportes emocionales del ejercicio profesional médico; *antropología filosófica*, caracterizada por los rasgos que distinguieron al saber filosófico.

La antropología, por su aplicabilidad, puede ser pura y aplicada. La antropología pura prescinde de todo carácter práctico en las investigaciones, limitándose al campo científico en un afán de hallar novedades y explicaciones a los fenómenos humanos. La antropología aplicada es la utilización de los datos deducidos de las investigaciones físicas y culturales sobre el hombre para resolver problemas sociales, políticos, económicos, industriales y educacionales.

Desde el final de la Primera Guerra Mundial, los filósofos han prestado especial atención a las cuestiones humanas, llegando algunos a reducir toda filosofía a mera antropología; tal es el caso del existencialismo, principalmente el de Heidegger, postura reduccionista surgida como reacción a la deshumanización idealista del siglo XIX y principios del XX. El hombre se había diluido entre las "rapsodias metafísicas" —así ha calificado alguien estas elucubraciones—, las cuales volaban tan alto, que perdieron de vista la Tierra y su habitante principal. Fue menester el zumbido de los cañones de la Primera Guerra Mundial y el abandono de los sacrificados en la contienda para despertar a los filósofos de su sueño y reclamar su laboriosidad. Las ciencias del hombre son hoy noticia y atractivo de las nuevas generaciones universitarias, que prefieren la medicina, psicología, sociología, pedagogía, biología...

El afán de integración preside actualmente las investigaciones sobre el hombre, tal y como expresa J. L. Pinillos con estas palabras:

"Pero es obvio que la integración de datos provenientes de disciplinas tan diversas como las citadas no puede hacerse dentro de la psicología. Semejante integración constituye la tarea de una ciencia general del hombre; es decir, misión de una antropología positiva, cuyo objetivo sea justamente rematar y conferir sentido cabal a las disciplinas particulares."

"La discusión, pues, de la estructura lógica de la antropología positiva constituirá otra importante misión de esta antropología integral a que aludimos."

"En definitiva, la gran tarea de una antropología integral consistirá en integrar y legitimar todas las aportaciones parciales y relativas del hom-

bre, positivas o no, para darnos de él una concepción lo más cabal y armoniosa posible."<sup>1</sup>

Los datos empíricos de la antropología positiva han de ser tratados filosóficamente para que pueda hablarse de antropología filosófica. Hemos de reconocer que si bien han sido ricas las aportaciones positivas sobre el hombre, a través de las ciencias de la naturaleza, la idea filosófica resulta aún emprobecida. La antropología filosófica puede tener puntos de convergencia con la psicología positiva, pero se diferencian claramente ambas por su método y lo que llamaron los filósofos tomistas o escolásticos objeto formal *quo* o grado de abstracción.

La antropología filosófica se convierte así en una "ontología regional" de las ciencias del hombre, según la clásica división que hizo Nikolai Hartmann de la ciencia que estudia el ser; es su última explicación y sustento. Ni la psicología, ni la sociología, por ejemplo, pueden ser entendidas, si dejan de ser fecundadas por la lluvia mansa de la antropología; perderían su contenido, resultarían escuálidas y anémicas. La antropología pedagógica es la base y explicación del proceso educativo o saber autónomo en el concierto de los saberes antropológicos.

Tal fue el empeño de Max Scheler, que busca el concurso de los demás saberes, y cifra toda la antropología filosófica en la respuesta ontológica sobre la existencia humana. Idéntica meta se fijó Martín Buber, al concebir el ser del hombre como un *ser dialógico*, o sea, relacionado con los demás en conversación constante a través de la presencia, la palabra, el gesto...

Como en otras cuestiones debatidas, en las que la pluralidad es el distintivo, elegimos los temas principales de la antropología filosófica, siguiendo el sistema del recuento de frecuencias con que suele citarse o ser parte de una investigación. Los temas más constantes y repetidos en la antropología filosófica son: el problema del dualismo y la *unidad del hombre*, liquidación de la vieja dicotomía entre el cuerpo y el alma; la *transcendencia del hombre y su libertad*, con proyección hacia el mundo, los otros y Dios; la *relación del hombre con lo inorgánico, lo vegetal y lo animal*, para comprender mejor al propio hombre, a la vez que distinguirlo de lo que en la naturaleza no es él mismo; la *espacialidad y temporalidad*, ingredientes importantísimos en la peripecia humana; la *espiritualidad*, privativa del hombre y última explicación de la conducta específicamente humana; la *perfectibilidad* del hombre, que es la tesis primera y fundamental de la antropología pedagógica; la *hominización* en los procesos evolutivos; la *humanización* a través de la cultura; el significado de la *muerte*, como situación límite y explicación del sentido de la vida, que, por su misma naturaleza, exige la destrucción, si es una vida originada en un momento temporal.

## Antropologías modernas influyentes en la educación

A continuación expondré algunas de las antropologías modernas que más repercusión tienen en la antropología pedagógica, todas coinciden en afirmar un conjunto de rasgos que posee en exclusiva el *homo sapiens*.

El hombre es un ser lanzado al mundo, relacionado con él, capaz de autorrealizarse sólo en la *mundanidad*, sin que pueda autoencontrarse en un absurdo aislamiento; la *dinamicidad* del ser humano queda patente en el interés que tienen los antropólogos en conocer lo que ha de ser y no lo que es, es decir, el hombre es un ser que "se inventa a sí mismo" (Sartre), que "se encuentra a sí mismo", mediante esfuerzos de búsqueda y de fabricación del propio mundo hasta lograr su "autenticidad" y evitar toda alienación, que es, en definitiva, una "inautenticidad"; el *realismo* o desprecio por las concepciones idealistas del ser humano, contrarias a las situaciones concretas, a la historicidad y a las posibilidades individuales.

**Antropología biológica y educación.** La antropología biológica, que fue citada por Kluckhohn entre las clases de antropología física, es considerada por algunos contemporáneos como distinta de ésta, alegando en su favor la diferencia existente entre ciencias biológicas y ciencias físicas.

Tres nombres son suficientes para recordar las aportaciones que la antropología biológica ha hecho a la educación: el antropólogo Arnold Gehlen, la italiana Ma. Montessori y el norteamericano John Dewey. El primero es un teórico de la antropología biológica, además de tener sus concepciones filosóficas particulares; la segunda, médico de profesión y consagrada a la reeducación y la terapia, es uno de los exponentes más claros de hermanación entre antropología biológica y educación; el tercero, influenciado por el evolucionismo darwiniano y el cultivo de las ciencias biológicas, es artífice de una teoría educativa que gira en torno a la adaptación que el educando verifica en su desarrollo y crecimiento.

La antropología biológica tiene una categoría epistemológica científico-naturalista, ha fecundado el depósito de conocimientos sobre la vida humana (su origen, su naturaleza, su transmisión...), y ofrece a la educación unos fundamentos que condicionan el proceso y han de tenerse en cuenta en la escuela. Gehlen parte del hecho indiscutible de la evolución y de la conexión orgánica entre los seres vivos, aunque opina que corre una línea marginal a los antropólogos, porque no proviene de ninguno de ellos. El hombre es una especie aparte, que no está ni al principio, ni al medio ni al fin de la evolución. El hombre es un animal frustrado y malgrado, que vino al mundo antes de tiempo, en un estado verdaderamente fetal. La única compensación es una cerebración muy superior a la de otros animales, y la que alberga en la capacidad inventiva. Gehlen sigue

estigación, tres caminos: el de la acción, el de la descarga por la costumbre y el de la tesis evolucionista.<sup>2</sup>

La antropología biológica hace extrapolaciones del mundo natural y viviente al ser humano, porque sólo en los seres inferiores ha podido verificar sus hipótesis. Este tipo de antropología es la aceptada por los psicólogos conductistas, que han controlado miles y miles de reacciones animales —piénsese en las palomas de Skinner—, en "problemas" y dificultades, ante las cuales reaccionaban torpe y erróneamente. El aprendizaje humano no ha podido meterse en el laboratorio, pero en su sustitución los etólogos han introducido al perro de Pavlov, a las palomas de Skinner, a los gatos de Thorndike. ¿Para qué? Para aplicar al hombre las conclusiones sobre la conducta animal, tras una observación de las respuestas conductuales del ser humano. Por este conducto se ha llegado al hombre autómatas y no autónomo de Skinner, y a otras peregrinas ideas, cuyo sustento hay que atribuirlo más a la biología animal que a la humana. Las repercusiones de toda la teoría conductista en la educación nos confirman que, aun doctrinas que no son intencionalmente antropológicas, han tenido su idea del hombre y, por descartado, su influjo en la educación.

La antropología biológica es reduccionista y abstrae de todo lo que no sea radical viviente; la antropología pedagógica biológica comete la misma reducción, y se incapacita para ver holísticamente el proceso educativo. Más que falsa, es parcialista. La cría animal necesita de la ayuda de los animales adultos, y más tarde se independiza de ellos para renovar el ciclo de la generación y la crianza. El fenómeno educativo es un proceso de maduración y crecimiento a través de etapas, en las cuales los adultos protegen y fomentan el proceso evolutivo. El proceso es regido por la instintividad y por el gran poder adaptativo de la especie humana. El hombre se diferencia de los animales en su evolución, en que representa simbólica e intencionalmente al mundo y hace partícipes de esta representación simbólica a los demás; el hombre tiene inteligencia y lenguaje.<sup>3</sup>

**Antropología sociohistórica y educación.** Las teorías antropológicas que son calificables de sociohistóricas son muchas; quieren contraponer el espíritu y su evolución histórica a la biología de la concepción anterior. Antropología de índole socioeconómica es el marxismo; y de índole sociológica, todas las antropologías culturalistas y la que se llama "antropología social". Antropología historicista es la de G. Dilthey. Marxismo, antropología culturalista, antropología social y antropología historicista son conscientes de que la educación es tema central en toda antropología, y correlativamente las tesis generales de antropología de estas teorías influyen en el modo de concebir la educación y realizarla.

Muller, M. "El ser humano desde el punto de vista filosófico", en *Los problemas de la pedagogía*, pp. 11-24.

2. G. Dilthey, *La educación*. Trunada, Buenos Aires, págs. 31-63.

Hans Freyer representa la antropología filosófico-histórica, y estudia las variantes en la relación del hombre con el mundo, descubriendo que la humanidad corre hacia el predominio universal de las cosas, la organización universal del trabajo, la civilización universal del hombre y la consumación de la historia.

La sociohistoria en antropología es evolución, idea central hoy en toda antropología, pero que ha sido desarrollada de manera peculiarísima por Pedro Teilhard de Chardin. La antropología de Teilhard es empírica, filosófica y teológica. La evolución no sólo alcanza a los seres vivientes, sino que todo es evolución; se impuso la tarea de probar la identidad de una religión de índole cristificante con una evolución de índole convergente y positiva; el hombre no ha llegado aún a los estadios involutivos. La humanidad, en su desarrollo, ha seguido tres estadios: estadio de cerebración, estadio de socialización y estadio de cristificación. La idea paulina de que todo culmina en la unidad, fue eje de su pensamiento. Es arriesgado decir que la antropología teilhardiana ha tenido ya eco en la educación; mejor podemos decir que falta hacer la síntesis de los tres estadios de la humanidad, biologizando el espiritualismo cristiano y cristificando la vida y su evolución.<sup>4</sup>

Las ciencias modernas que auxilian a la antropología sociohistórica son la sociología, la historia y la filología; las dos primeras brindan el material necesario para el antropólogo, y la filología es la ciencia del medio simbólico más perfecto de intercomunicación humana: el lenguaje. Las directrices de esta antropología con repercusión manifiesta en la educación son la *tradición y la incorporación*. La tradición es el concepto más rico en la transmisión de la cultura por generaciones adultas que engendran, *crian* y desaparecen; la incorporación significa la inclusión de los individuos jóvenes en el curso histórico, el cual recibe de ellos impulso y aceleración. La educación es para la antropología sociohistórica el "conjunto del acontecer y del hacer que surge de la tendencia a la regeneración de los grupos históricos y a la incorporación social del individuo no adulto".<sup>6</sup> En la evolución educativa se distinguen dos generaciones, una que alimenta y cría, y otra que es alimentada y criada. El educador es tributario de la cultura que trasmite y hace de puente entre generaciones.

**Antropología espiritualista y educación.** Esta antropología la contraponemos a la antropología religiosa, aunque coincide con ella en el cultivo del espíritu, como realidad que trasciende lo biológico y lo sociohistórico. Antropología metafísica es la de Heidegger, que basa en la relación la interpretación profunda de los seres humanos lanzados al mundo y abandonados en él. Tal vez sea Dilthey, en última instancia, el iniciador de este tipo de antropología.<sup>7</sup>

La antropología pedagógica derivada de ella subraya de nuevo la trasmisión cultural, pero entendida como despertar del espíritu. Es Eduardo Spranger el genuino protoestándar de esta antropología pedagógica, al concebir la educación como "propagación de la cultura, que consiste en mantener vivo en los espíritus, en su periodo de formación, lo que se ha conseguido hasta el momento". La antropología pedagógica espiritualista es fruto de la psicología comprensiva, del culturalismo y de la creencia en los valores supremos como integradores de los inferiores en la ordenada escala axiológica. A este tipo de antropología puede adscribirse G. Gentile, con su concepción idealista del espíritu, punto de unión entre educador y educando. Y como antropología de grandes repercusiones educativas hemos de citar la de Max Scheler, para quien el espíritu es la verdadera esencia de lo humano.

**Antropología personal religiosa y educación.** Si "bios", sociedad-historia y espíritu constituyen la idea madre de las tres concepciones antropológicas anteriores, la *relación trascendente* es la de esta última concepción. La teología judía y cristiana laten en el fondo de este tipo de antropología filosófica.

La antropología personal-religiosa está representada por Martín Buber, Xavier Zubiri y Gabriel Marcel. Para los tres, es el hombre un ser dialógico y libre; pero para los dos últimos es, de manera especial, un ser dialógico con el Ser supremo. El carácter relacional del hombre genera angustia, si en el otro extremo no se sitúa un Ser que sacie la indigencia y mendicidad del hombre. En la teología católica no es novedad esta fórmula; San Agustín había gritado su inquietud, "en tanto su corazón no descanse en Dios";<sup>8</sup> y había motejado de perezosos, muertos y detestables a quienes no vivenciaban el amor, que es la forma suprema de relación; "pero cuidado con lo que amáis".

Generaciones y generaciones habían olvidado estas fórmulas agustianas, hasta que los existencialistas las renovaron con lenguaje secularizado y rasgado; la relación era absurda, porque no podía saciar el ansia humana; el hombre es buscador continuo, pero no halla lo que inconscientemente anhela; en lugar de tomar conciencia de la relación, hay que evadirla para no ser atormentados con el suplicio de Tántalo, que deseaba, preveía y no podía disfrutar del agua añorada. Los existencialistas cristianos Karl Jaspers y Gabriel Marcel dedujeron el absurdo, introduciendo éste su "metafísica de la esperanza".

El adulto ha recorrido el largo camino que la ha conducido al Ser supremo, hallado de manera personal y activa. La educación consiste en la ayuda que el adulto ofrece al ser en desarrollo para que encuentre la tranquilidad y a sí mismo. Esta relación trascendente tiene pedagógicamente dos posibles finales: la conciencia o la fe. En el

<sup>4</sup> Müller, M. *Op. cit.*, págs. 521-526.

<sup>5</sup> Elitner, W. *Manual de pedagogía general*, Herder, Barcelona, 1937, pag. 39.

<sup>6</sup> Elitner, W. *Op. cit.*, pag. 40.

<sup>7</sup> Müller, M. *Op. cit.*, págs. 525-528.

primer caso hay peligro de convertir el proceso educativo en un moralismo; y en el segundo, en una religión. La pedagogía espiritualista cristiana representa este tipo de antropología pedagógica, y aún los dos hipotéticos finales —conciencia y fe— en armoniosa síntesis.

**Hacia una antropología pedagógica integral.** Si la antropología filosófica trabaja por lograr una síntesis de las aportaciones de la antropología física, biológica y cultural, es lógico que la antropología pedagógica ha de ser integral, coordinando los puntos de vista filosóficos parciales y organizando la educación desde un punto de vista total, en el que bios, sociohistoria, espíritu y relación trascendente hallen sitio y significado. Jacques Maritain simboliza el esfuerzo realizado por los teóricos de la educación para integrar en el proceso educativo cuanto el hombre puede perfeccionar intencionalmente.<sup>9</sup> La *pedagogía personalizada* discurre también por estos cauces, aunque pone su acento en la libertad, la dignidad y responsabilidad del educando.

## La antropología pedagógica en la historia

G. F. Kneller da esta definición de antropología educacional:

“En lo más profundo y básico, la antropología educacional debe ser un estudio sistemático, no solamente de la práctica de la educación en una perspectiva cultural, sino también de los supuestos que la antropología trae a la educación, y de los supuestos que se reflejan en las prácticas educacionales.”<sup>10</sup>

Puesto que somos partidarios de una teoría educativa antropológica y de la necesidad de que la práctica escolar tenga como guía la idea del hombre integral, coincidimos plenamente con el pensamiento del escritor norteamericano. La antropología pedagógica no es ninguna novedad, y aglutina las teorías educativas más frecuentes —filosófica, empírica y axiológica—, en cuanto que condiciona la educación a los procesos cognoscitivo y evolutivo del hombre. Para nosotros, la antropología pedagógica es la manera más moderna y seria de teorizar sobre la educación, y por eso le damos realce en estas páginas, en las que convergen temas esporádicos inconexos aparentemente, pero que tienen el común denominador de ser dimensiones del hombre. La antropología en la que la teoría educacional ha de basarse es la antropología integral, dominada por la filosofía para no quedarse en los problemas periféricos y ahondar en contribuciones hechas por la antropología científica; la antropología educacional no es parcialista; no es una antropología étnico-culturalista, ni psicológica ni biológica por separado, sino que arranca a todas sus verdades para en coherente unidad conocer mejor al hombre.

La antropología es un saber interdisciplinario y no es patrimonio de nadie en exclusiva, lo cual supone que la antropología educacional no tolera calificativos que la encasillen en una determinada clase de saber: empírico, filosófico... Las ciencias del hombre y las sociales están llamadas a hacer una poderosa síntesis, que haga también interdisciplinar la teoría educativa. La antropología educacional no es, pues, una flor emergida de la tierra sin semilla oculta amparada por la fertilidad; es el empeño de sistematizar las cuestiones relativas a la evolución que sufre el hombre, cuando se educa. Llegaremos a la conclusión de que la educación es un proceso intencional anclado en el desarrollo y en la cultura, hechos que explican la personalización y la socialización; o como dijera Kneller: “la educación forma parte del proceso general que se conoce como *aculturación*, mediante el cual la persona es iniciada en el modo de vida de su sociedad.”<sup>11</sup>

La *historia de la antropología educacional* es polimorfa, pero nosotros por principios de método, vamos a abordarla geográficamente, distinguiendo los movimientos norteamericanos y los europeos.

El principio de la antropología pedagógica en los Estados Unidos data de 1904, fecha en la cual Edgar L. Hewett escribió su primer artículo para la revista *American Anthropologist*, con el título: “Anthropology and Education”, al que siguió otro en la misma publicación periódica bajo el epígrafe “Ethnic Factors in Education” (1905); abogó por la incorporación de materiales étnicos y elementos de historia de la cultura en manuales de las escuelas públicas y por la discusión interdisciplinar de la educación entre los miembros de las sociedades antropológicas y pedagógicas; señaló la contraindicación de trasladar sistemas educativos de nación a nación, sobre todo cuando la raza y la cultura son diferentes en una y otra; defendió que las Escuelas Normales y centros de formación del profesorado debieran incluir en sus planes de estudio cuestiones de antropología. Franz Boas, pionero de la antropología americana, dedicó un capítulo entero a la implicación de los intereses antropológicos y educacionales en su obra *Anthropology and Modern Life* (1928), en el cual puso de manifiesto que la antropología contribuye a formarnos una idea más exacta de qué debemos esperar de los educandos, y que es grande su valor en la selección de métodos educacionales, porque familiariza al educador con los conceptos de desarrollo, diferencias sexuales, diferencias étnicas y diferencias ambientales; la antropología ofrece a los educadores solución a los problemas de la trasmisión cultural y el conflicto entre democracia y coerción. Margaret Mead, desde una perspectiva étnica y de culturas primitivas, ha hecho también aportaciones a la antropología pedagógica a partir de la década de los cuarenta, sobre todo con su *The School in American Culture* (1950); en esta misma época tuvo peso la voz de Kluckhohn. La psicología y la sociología de la educación adelantaron antes que la teoría de la educación la significación que la antropología tenía para ellas mismas; hemos de

<sup>9</sup> Maritain, J. *Humanismo integral*, Encicla, Santiago de Chile, 1943.

<sup>10</sup> *Introducción a la antropología educacional*, Paidós, Buenos Aires, 1964, p. 10.

llegar a la década de los sesenta para encontrarnos con dos nombres ilustres que han pasado las fronteras nacionales. Son G. D. Spindler, de la Universidad de Stanford, y Th. Brameld, de la de Boston; el primero es un teórico acerca de la relación de la antropología y la educación y las tareas del antropólogo en materia educativa; el segundo es el exponente mayor del reconstruccionismo y de una interpretación culturalista de la educación.

En Europa, la antropología pedagógica es más filosófica y menos positiva, está alentada por las múltiples teorías antropológicas de signo filosófico, y profundiza más metafísicamente en la temática de esta disciplina. Nombres gloriosos son los de Ma. Montessori, que es la excepción del estilo europeo más frecuente, dada su formación biológica como profesional de la medicina; Montessori hace una antropología pedagógica de signo científico-natural, de manera que ha de obviar los problemas del origen del hombre y otros de índole filosófica, para preocuparse del mejoramiento del hombre por el mejor conocimiento de las leyes de la vida humana y del porvenir del hombre, “desde el punto de vista biológico” y de las ideas de desarrollo y maduración; Montessori inicia sus contribuciones antropológicas en 1913, dentro de la línea de la educación nueva. H. Nohl representa la antropología pedagógica basada en la filosofía y la psicología comprensiva; la educación sólo es rectamente entendida, si se la ve desde una perspectiva psicológica, o mejor, antropológico-psicológica; la antropología de Nohl tiene la pretensión de entender al hombre en la coordenada “carácter y destino”, que es el subtítulo de su antropología pedagógica. Eduardo Spranger es un antropólogo culturalista, pero al modo alemán y no al norteamericano, como heredero de las ideas de G. Dilthey sobre la historia, en la cual, se encarnan los tipos o formas de vida que permiten ser contemplados en su estatismo de lo ya hecho y terminado. Por fin W. Flitner, teórico vitalista y existencial de la pedagogía, interpreta el fenómeno educativo antropológica y filosóficamente.

## Antropología y educación

**Temática de la antropología educacional.** La idea central de la antropología pedagógica es la *formación del hombre*, en su doble vertiente de “formatividad” (*Bildung*) y “educabilidad”, expresiones paralelas usadas indiscriminadamente por los teóricos de la educación de lengua alemana. Educabilidad fue el término usado por Herbart para significar la capacidad radical del ser humano para perfeccionarse y autorrealizarse; Flitner ha popularizado la de “formatividad”. La primera cuestión de una antropología educacional es saber si el hombre puede ser educado, pues el resto de la teoría educacional pende de este postulado. Si entre las características del hombre está la educabilidad, es natural la existencia de la antropología educacional.

Relacionados con la formación del hombre están los conceptos de *maduración, desarrollo y crecimiento*, idea central de la antropología

pedagógica de orientación biológico-psicológica. El tema de la formación de la personalidad, es el puente de unión de la parte antropológica y empírica de este manual.

La *relación educativa, la comunicación interpersonal y el lenguaje*, como vehículo de interacción dialógica, forman otro bloque de cuestiones capitales en antropología educativa. Se acentúa insistentemente la trascendencia de la comunicación, hasta el extremo de asignarle la primacía entre los diversos aspectos del proceso educativo. La comunicación humana ha sido preocupación en la industria, en la escuela, en la vida ciudadana, en la célula familiar... El existencialismo ha insistido en el descubrimiento del otro, en la participación intersubjetiva y en el “nosotros”, porque ha desesperado del hombre en solitario para realizar la antropogénesis.

Ha sido también el existencialismo el sistema filosófico que ha dedicado mayores esfuerzos al estudio de la libertad y a la autorrealización en la libertad, considerada parte integrante del ser-sí-mismo. Si contraponemos, por otra parte, el autoritarismo de la pedagogía tradicional y el liberalismo de la pedagogía nueva, comprendemos perfectamente la exigencia de ahondar en la prerrogativa de la libertad humana, para hacer una escuela moderna.

El hombre inmerso en el tiempo y en la cultura pide a la antropología educativa la consideración de estas dos dimensiones, que están presentes en el proceso educativo, ya que es imposible educarse atemporal o aculturalmente.

**Antropología y educación general.** La antropología, en cuanto estudio del hombre y sus obras, presta un servicio apreciable en todos los niveles educativos por su interés acerca del proceso cultural, lenguaje, raza y evolución humana. La antropología es fuente de datos y conceptos en la formación cívica y sociológica impuesta en los planes de estudios de todos los países en niveles de educación general básica y media, si bien varían notablemente los epígrafes con los que se efectúa esta información, convertida a veces en verdadero adoctrinamiento; lo es igualmente en las materias sociales —geografía e historia—, tal y como se ha podido comprobar en el giro impuesto a su estudio y enseñanza. Mediante éstas y otras disciplinas —por ejemplo, la religión, filosofía...— el alumno llega a hacerse una cabal idea de lo que es conducta humana y animal, de lo que es biológico y humano, de lo que es naturaleza y humanidad.

Spindler aboga por que la antropología tenga más cabida en la educación general de la que ha tenido hasta ahora; no debe ser vista como disciplina optativa o de especialidad, sino como “una introducción a una nueva perspectiva de la vida humana, como un modo de pensar y saber a que debe llamarse «objetividad humanística»”.<sup>12</sup> La mayoría de los profesores de antropología en 37 “College” y universidades respaldaron que lo primero era lo humanístico en la ense-

fianza de la antropología, y lo secundario, el entrenamiento en la ciencia del hombre.

En Estados Unidos la "National Science Foundation" se ha preocupado por preparar a los profesores en antropología, a fin de que conceptos tan manidos como cultura, raza, evolución, etc., sean entendidos correctamente y sean transmitidos puros a las mentes de los alumnos; ha patrocinado un comité de antropología en la escuela media, que recibe de ella material adecuado: filminas, visitas a museos, folletos y bibliografía. Los especialistas esperan que, en el lapso de no muchos años, el hombre alcance el puesto de honor que le corresponde en la trasmisión de cultura y en los procesos de socialización; es decir, esperan humanizar la pedagogía, que pudiera perderse en la maraña de tecnologías y didácticas. No obstante, son más las ilusiones que las realidades, más lo escrito que lo hecho; las pretensiones han cristalizado en el "Teaching of Anthropology", publicado por la Asociación Americana de Antropología (A. A. A.), con miras a facilitar esta labor al docente medio y elemental.

**Antropología y análisis del proceso educativo.** Las teorías educativas que prescinden del hombre para explicar el proceso educativo, no pueden conseguir su intento, pues no puede darse ese proceso en el vacío o en un ser extraño al hombre; antes bien, es parte del mismo que no podría alcanzar su plenitud sin recibir su "forma" en este fieri de la educación. La formación de la personalidad humana se efectúa mediante aprendizajes, habituaciones y modos de conducta, soportados por la constitución y la herencia, pero adquiridos en la acción intencional del fenómeno educativo. Antropología y educación son dos realidades mutuamente supuestas, que no se han divorciado a través de los tiempos más que en los sistemas pedagógicos contruidos de espaldas a la autenticidad. El proceso educativo, tanto si se considera accidental o sustancial, tanto si se le equipara a habituación, como si se le entiende en cuanto relación, tanto si se presume del autoperfeccionamiento espontáneo o dirigido, como si se cuenta con él, tanto si se afirma que la educación institucional es la verdadera educación, como si se admite que todo perfeccionamiento es dirigido por las instituciones paralelas a la escuela o por el medio cultural en que se desarrolla la existencia, tiene como agente al hombre.

La explicación última de ese proceso es, por consiguiente, una explicación antropológica y un capítulo de la antropología pedagógica. Varía únicamente el signo de la antropología sustentadora; el naturalismo pedagógico es una antropología del hombre-naturaleza, aislado y en solitario; la escuela tradicional vive de la idea de la potencialidad humana y su imposibilidad para pasar a la perfección sin la ayuda del hombre adulto y, a su modo, perfecto; la escuela activa lo aclama todo en virtud del dinamismo, plasticidad y capacidad creadora del niño; los idealismos juegan con el espíritu del hombre, como radical explicativo del conocimiento y del engrandecimiento. La pedagogía marxista no tiene sentido si se olvida el ideal del hombre nuevo.

que alienta su organización y las metas perseguidas; el espiritualismo cristiano es la antropología de la trascendencia que fija metas ultramundanas a la tarea educativa y busca agentes sobrenaturales para hacerla posible. Siempre y en todas las teorías, la idea del hombre es el *leit motiv* del proceso educativo, que es exclusivamente antropológico. Por esta causa, tienen mayor aceptación en medio de un empeño constante por conocer al hombre característico de las últimas décadas, las teorías antropológicas que las ontológicas.

Las investigaciones de "cultura y personalidad" han puesto de manifiesto que la personalidad se repite estadísticamente en un medio como se repite el acento lingüístico, el color de la piel y los ritos religiosos; esa personalidad repetida es la personalidad básica; y ésta es fruto de la cultura, que es el troquel en el que se vierten los procesos biológicos de maduración y desarrollo. La cultura, pues, condiciona la evolución de la persona humana; y en el seno de cada cultura los antropólogos étnicos han comprobado un tipo de educación. ¿Qué son los procesos de cambio cultural y aculturación, sino cambios en la educación urdidos por factores desconocidos unas veces y buscados intencionalmente otras?

En determinados sistemas la educación del niño es un proceso de crecimiento y adaptación al *status* humano aceptado por el grupo. Jules Henry, en Estados Unidos, ha delineado una interpretación del proceso educativo condicionado por la cultura.

Recordamos ya que la temática de la antropología pedagógica es reducida en muchos casos al estudio de las personas humanas intervinientes en el proceso educativo y a los grupos en medio de los cuales se realiza; en otras palabras, se hace una interpretación socializadora de la educación. Las colaboraciones de algunos antropólogos en investigaciones pedagógicas se limitan a interpretar la educación como un proceso de socialización del niño. En las décadas de la postguerra, son cada día más frecuentes las investigaciones de los antropólogos sobre socialización y educación, desde una perspectiva experimental o estudio de campo. Spindler<sup>13</sup> cita y resume varias de las aportaciones llevadas a cabo en esta línea. Los estudios etnográficos confirman los resultados de la educación en una determinada cultura, en lugar de describir el proceso mismo. Los especialistas han llegado a la conclusión de que, al interpretar el proceso educativo, es menester aunar la teoría cultural, la teoría sobre la personalidad y la teoría de la interacción social; creen que sólo con esta orientación se habrá iniciado la verdadera pedagogía comparada, que no puede reducirse a mera descripción. Spindler opina a este respecto:

"Condición indispensable y básica para el desarrollo de la pedagogía comparada es un molde sistemático de referencia con bases teóricas consistentes, para guiar la recogida de datos e interpretación culturalista."



La antropología pedagógica puede contribuir a estructurar ese molde, estableciendo las categorías de los fenómenos que actúan y deben ser tenidos en cuenta en toda interpretación culturalista de la educación.

Los antropólogos contribuyen también a la comprensión del fenómeno educativo con sus investigaciones y teorías sobre la estructura social. Conceptos de grupo, prestigio social, *status*, "papel" y control social en el contexto comunitario son imprescindibles en una visión antropológico-culturalista del proceso educativo. Se ha investigado también sobre cómo la clase social y la estructura de la comunidad condicionan el proceso educativo.

**Antropología y educación del docente.** Las premisas establecidas en torno a las aportaciones de la antropología a la concepción del proceso educativo justifican la exigencia de los antropólogos para que en la formación de los profesionales de la educación se incluyan disciplinas antropológicas, de carácter empírico y científico natural. Los teóricos de la educación hacen la misma demanda, pero desde el punto de vista de su saber; es decir, demandan una antropología *filosófica* de la educación. Allí donde la teoría de la educación es una de las disciplinas impartidas en los cursos de formación de educadores, suelen tratarse cuestiones antropológicas más o menos sistemáticamente: unas veces es en forma de axiología; otras, de filosofía social de la educación y, en pocas ocasiones, como auténticas lecciones de antropología de la educación. En algunas universidades norteamericanas los departamentos de antropología imparten enseñanzas específicas en los "Teachers College" o en las "Gaudate School"; son enseñanzas antropológicas, como saber positivo; así, por ejemplo, la Columbia University, la New York University, la Washington University, Chicago University, la Yale University y la Stanford University. Esta última imparte tres cursos: "Fundamentos sociales de la educación", "transmisión de la cultura" y "antropología social de la educación". La antropología pedagógica de Estados Unidos mantiene, como es evidente, su distintivo culturalista y sociológico, no filosófico.

En el caso español es sabido que los planes de estudio que han formado los maestros de enseñanza primaria —hoy Educación General Básica— en las Escuelas Normales jamás ha existido la asignatura de antropología, ni como saber empírico ni como saber filosófico; algo se remedió en el efímero plan de 1967, al introducirse un cuatrimestre de "Sociología de la educación", en el que había cuestiones de antropología empírica de la educación. En los planes de las transformadas Escuelas Universitarias del Profesorado, no es posible catalogar nada, aunque durante estos años la filosofía de la educación, la sociología de la educación han sido peor tratadas que en el plan anteriormente vigente.

En las desaparecidas secciones de pedagogía, tampoco se dio la justa cabida ni a la filosofía de la educación, ni a la sociología de la educación, ni a la antropología de la educación, con un libro de

primeras como asignaturas secundarias y no existiendo la última. Los nuevos planes de estudio de las facultades de Filosofía y Ciencias de la educación incluyen la antropología que predispondrá las mentes para fecundar el estudio del fenómeno educativo con las tesis y conclusiones de esta disciplina.

Es lógico deducir que si no puede entenderse el proceso educativo de espaldas a la antropología, los profesionales de la educación no pueden ser correctamente formados, si desconocen la antropología general o la aplicada a la educación.

**Antropología e investigación pedagógica.** Las investigaciones interdisciplinares, cada día más populares, han dado ocasión a sociólogos y antropólogos para colaborar con educadores, arquitectos, economistas... en el estudio y planificación de la educación. Bien está que, aunque sea a un nivel de estudios empíricos, la antropología influya en el diseño investigador. La antropología ha condicionado las investigaciones sobre aprendizaje, clase social y estructuras comunitarias en relación con la organización de la escuela y de las oportunidades educativas; en las investigaciones sobre la relación entre inteligencia y diferencias culturales realizadas por el grupo de la Universidad de Chicago compuesto por varios de sus profesores; en las investigaciones sobre las diferencias de las clases sociales en la socialización y sus implicaciones educacionales. Pero donde la antropología ha hecho sus mejores servicios ha sido en la noción de relatividad cultural y en la interpretación de la función de la comunidad total. Las sociedades escogidas para realizar estos estudios no han sido las sociedades desarrolladas, sino, como sucede en otros tipos de investigaciones antropológicas, las sociedades no literarias o analfabetas. Este tipo de investigaciones han sido privativas de Estados Unidos, país rico en razas, en lenguas, en culturas desarrolladas y primitivas. No se han realizado en Europa, donde han faltado las condiciones necesarias, la materia prima, que es el pluralismo étnico y social.

La introducción de disciplinas teóricas de antropología en los planes de estudio de los centros universitarios que forman el profesorado, no es la contribución principal del antropólogo a la educación. El antropólogo no sólo es *docente* formador de docentes, sino pieza clave en la formación de equipos educacionales, en los cuales puede ejercer diferentes funciones. Puede ser *consejero*, porque es especialista en los aspectos culturales del proceso educativo; puede ser *investigador* o asesor del equipo que diseña o realiza un estudio de campo contribuyendo con su estilo heurístico y su visión holística de las realidades humanas; el antropólogo *suple las deficiencias* que pueden sufrir otros integrantes del equipo, carentes de su formación humanística, sobre todo cuando se trata de elaborar una teoría educativa o de apuntar una solución a problemas inmediatos; el antropólogo *destruye mitos y resoluciones culturales*, que inciden en la educación, de los grupos de la educación; no en la tenencia concreta, el antropólogo *señala*

*el conjunto de fuerzas que pesan sobre el sistema educacional; el antropólogo descubre los métodos pedagógicos usados en cada cultura; y, por fin, el antropólogo investiga los factores culturales que operan en situaciones diversas.*<sup>15</sup>

# 15

## La educabilidad

### Concepto de educabilidad

La educabilidad es una *posibilidad* y una *categoría* humana. Una posibilidad, porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible; una categoría humana, por cuanto se predica del hombre esta cualidad. Del hombre se dice que es sociable, histórico, perfectible y educable. Entre todas las categorías humanas, la educabilidad ocupa un lugar de privilegio y hasta es, para muchos, la más esencial de todas ellas. La educabilidad es la condición primordial del proceso educativo. La educabilidad recibe, a veces, el nombre de *formatividad*.<sup>1</sup>

Se contrapone a *educatividad*, que expresa la posibilidad de que las personas adultas ayuden a los seres humanos en desarrollo a realizarse y socializarse, o sea, a educarse; mientras que *educabilidad* significa la *cualidad específicamente humana o conjunto de disposiciones y capacidades del educando, básicamente de su plasticidad y ductilidad, que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que lo personalizan y socializan*.

Es una categoría o cualidad específica del hombre, tal y como veremos después en la parte de este capítulo dedicada a las consideraciones antropológicas; esta categoría es más bien un conjunto de disposiciones y capacidades del educando, caso omiso del educador del que prescindimos metodológicamente. Se citan expresamente dos disposiciones — la plasticidad y la ductilidad —, entendidas espiritualmente, para dejar constancia de la adaptabilidad, asimilación y acomodación, en virtud de las cuales se operan la personalización y socialización. Estas disposiciones permiten que el educando sea

influenciado y asimile cuanto le estimula, cualidad que suele significarse con la palabra *plasticidad*, de forma que todo cuanto afecta al educando se hominiza, porque el hombre lo convierte en suyo mediante la vivencia. El educando sería menos hombre, si sólo estuviera bajo el imperio de las leyes del desarrollo espontáneo natural, porque la educabilidad le permite enriquecerse elaborando nuevas estructuras espirituales, que le engrandecen como individuo y como miembro de una comunidad, es decir, personalizándole y socializándole.

Si la educabilidad perfecciona lo específicamente humano, quiere esto decir que las capacidades de pensamiento —inteligencia, razón...— y de volición son la explicación última de esta posibilidad humana, lo que explica el poder de adquisición de saberes y de perfecciones éticas o virtudes.

La educabilidad es un *hecho educacional*, admitido por los teóricos desde que Sócrates defendió la comunicabilidad de los saberes y la posibilidad de aprender el bien para necesariamente practicarlo. Sobre él se han montado las instituciones escolares, de una u otra modalidad, en la historia de la humanidad, y de él parten los Estados cuando invierten en la mejora de los ciudadanos por la educación de los jóvenes. Si se oyen voces discordantes en el concierto que canta las excelcitudes de la escuela, no se ha puesto en tela de juicio la radical potencialidad del hombre para perfeccionarse por la educación.

La educabilidad individual no puede separarse del contexto histórico en que, de hecho, puede actualizarse, pues el hombre concreto está en medio de las coordenadas del tiempo y del espacio, rodeado por una cultura específica, en el seno de la cual cada hombre ha de realizarse por la captación y vivencia de los valores predominantes en el momento y lugar que le condicionan.

En términos aristotélicos la educabilidad es la *potencia*, es la realizabilidad, el poder ser educado; y la educación realizada es el *acto*, la perfección conseguida ya. En términos sociopolíticos, la educabilidad es la base del principio de igualdad de oportunidades en materia educativa. Existencialmente, la educabilidad es un grito interior, una llamada a la responsabilidad personal ante el proyecto vital propio, pues si las circunstancias no lo obstaculizan, el hombre puede colonizar con realidades lo que era posibilidad, a su antojo y talante. El hombre no sólo tiene derecho a realizarse, sino que debe realizarse. La educabilidad es un poder ser, una esperanza de acercarse al "deber ser", una autoexigencia de perfección, una insaciable búsqueda de un sí mismo mejor.

Las *características* de la educabilidad son:

1. La *educabilidad es personal*, es decir, es una exigencia individual inalienable e irrenunciable, que surge del manantial de la personalidad y de la hominidad. La educabilidad no es otorgada por los Estados, sino que son estos los que, reconociendo la existencia de ella, ofrecen oportunidades y modos de actualizarla. Lo que debe ser reconocido

derecho existente ya; no añaden nada, sino que brindan facilidad para que lo posible pase a ser real.

2. La *educabilidad es intencional*, es decir, la posibilidad no está a merced de unas leyes naturales, sino que el sujeto es dueño de sí mismo, y dirige el sesgo y el viaje, de acuerdo con unas metas o ideales que se autofija. La educabilidad es *referencial*, porque no es una fuerza ciega, sino una capacidad ilustrada, que sabe hacia dónde se dirige; en otras palabras, es teleológica.

3. La *educabilidad es dinámica*, pues la realización del programa existencial de cada hombre supone actividad y dotación de potencialidades que buscan pasar al acto.

4. La *educabilidad es necesaria*, pues sin ella el hombre se vería privado de posibilidades de autorrealización, de personalización y de socialización. Estos dos últimos procesos postulan la existencia de la educabilidad. Ser educable y poder llegar a ser hombre es la misma cosa, pues la educabilidad comprende por igual las potencialidades realizables por simple desenvolvimiento natural, y las realizables bajo la dirección de la actividad definida y programada; lo que llamaría Rousseau educación de la naturaleza, de los hombres y de las cosas.<sup>2</sup>

## Evolución histórica del concepto de educabilidad

Fue Herbart el primero en levantar la bandera de la educabilidad como concepto clave en ciencias de la educación, cuando escribió:

"El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno. Observación. El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Especialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos. De la educabilidad evolutiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre."<sup>3</sup>

La extensión conferida a la educabilidad es excesiva, porque tiene tres sentidos diferentes en las palabras herbartianas. En primer lugar, la educabilidad es sinónima de "plasticidad" y "ductilidad", características casi aplicables a los elementos materiales, como si se tratara de la maleabilidad y blandura de algunos cuerpos inorgánicos; es éste un sentido físico. Se habla luego de la "educabilidad evolutiva", predicable de facultades no específicamente humanas, pues "se hallan rastros en las almas de los animales más nobles"; tampoco esta educabilidad es exclusiva del hombre, ni puede ser el principio de toda educación. Por fin, se alude a la "educabilidad de la voluntad", base de toda educación moral, que es el fin de la educación sistemática,

<sup>2</sup> Juan Comenius, *V. La escuela de la educación*, Rldp, 1965, págs. 75-84.

<sup>3</sup> *Lecciones para un curso de pedagogía*, La Lectura, Madrid, s. l., pag. 9.

fácil de conseguir mediante la "instrucción educativa"; por tanto, la educabilidad de la voluntad comprende a esta potencia y a la inteligencia mediante la cual se consigue la educación moral. Sólo este tipo de educabilidad es "el concepto fundamental de la pedagogía". Opinión no compartida por muchos teóricos que la omiten en sus tratados científicos o que no le atribuyen el realce que Herbart le dio. Los altibajos de la influencia del pedagogo alemán en la posteridad señala la curva de apreciación hecha, en el decurso de las décadas, al tema de la educabilidad. Los que admiten su importancia, sin embargo, continúan usando las expresiones herbartianas de "plasticidad" y "ductilidad".<sup>4</sup>

La teoría naturalista, de signo rusoniano, reconoce la exigencia del ser humano a desarrollarse espontáneamente, y a este desarrollo llama educación. No puede hablarse, en los presupuestos naturalistas, de auténtica educabilidad, tal y como Herbart la entendió, pues lo es principalmente de la voluntad, y esta potencia es la que da tono humano al proceso educativo y no la ciega naturaleza, que a lo sumo disfrutaría de la segunda clase de educabilidad herbartiana, aquella de la cual "se hallan rastros en las almas de los animales más nobles". Educabilidad es la capacidad y exigencia de poder autodirigir el propio perfeccionamiento, y esta posibilidad es justamente negada en la "espontaneidad" de la educación de la naturaleza, que se erige en reina de las tres educaciones: la de la naturaleza, la de los hombres y la de las cosas, supeditadas las dos últimas a la primera.

Para otros la educabilidad puede traducirse por *habituación* o capacidad de adquisición de hábitos o posibilidad de habituación; así piensan González Álvarez, Pacios... Para estos perennialistas la educación perfecciona las facultades o potencias del alma, y éstos son los medios operativos de que dispone la naturaleza. Para González Álvarez, "la educación es una modificación accidental perfectiva de modalidad cualitativa";<sup>5</sup> o también "la maduración perfectiva de las facultades del hombre".<sup>6</sup>

La reiteración en los términos "maduración", "facultades del hombre"... nos hacen pensar en la *naturaleza humana*, como última exigencia de la perfección de sus potencias. Él mismo salió al paso de quienes insisten en que, por su mentalidad escolástica, radica el proceso educativo en la "naturaleza" del hombre, diciendo que el sujeto de la educación es "una naturaleza dotada de libertad". San Cristóbal discurre con finas sutilezas y con escrupulosidad dialéctica sobre las categorías aristotélicas de sustancia y accidentales, sobre el sentido que la libertad puede tener inserta en una "naturaleza" y sobre la posición del catedrático español de metafísica en esta cuestión. La teoría aristotélico-escolástica es calificada de *psicologista*:

<sup>4</sup> Nassif, R. *Pedagogía general*, Kapelusz, Buenos Aires, 1958, pag. 135; Ferrer, J. *Pedagogía*, Kapelusz, Buenos Aires, 1973, pag. 44.

<sup>5</sup> "La esencia de la educación", en *Actas del I Congreso Nacional de Filosofía*, Aedo, doza, 1949, vol. III, pag. 1315.

<sup>6</sup> *Ibid.*

"En efecto, decir que la educabilidad del hombre consiste en su capacidad de habituación, equivale a considerar como sujeto de la educabilidad el plano psicológico del hombre, pues tanto la realidad metafísica de las potencias como esa otra realidad empírica de las tendencias innatas, ya estén determinadas o abiertas a coordinaciones flexibles, constituyen el aspecto psicológico humano. De aquí es que, para determinar si la educabilidad puede reducirse a la capacidad de habituación, hay que determinar previamente si el plano psicológico en el hombre, puede ser el sujeto adecuado de la educabilidad."<sup>7</sup>

Si, como más tarde indicaremos, el sujeto de la educabilidad es el *ser espiritual del hombre*, la capacidad de habituación y la educabilidad no son la misma realidad, pues existe diferencia entre las potencias humanas y las operaciones espirituales; las potencias son únicamente la infraestructura psíquica de las operaciones espirituales, y algunas de las potencias humanas, sujeto de habituación, no son ni siquiera esa infraestructura, pues ciertas potencias del plano humano sensitivo, e incluso del plano sensitivo animal son sujetos de hábitos, y ni esas potencias ni esos hábitos pueden ser infraestructura directa de operaciones espirituales.<sup>8</sup>

De *psicologismo* son exactamente calificables las opiniones de Thorndike y Dewey, cuando insisten en la capacidad de habituación y en la adquisición real de hábitos como parte integrante del proceso educativo. El alcance de ambos psicólogos norteamericanos no es metafísico, como es el de los perennialistas, sino psicológico. Y en el caso de Dewey está, además, integrado dentro de su peculiar manera de comprender la educación como crecimiento y desarrollo en medio de fuerzas psicosociales concretas en cada comunidad y cultura. Marcado sentido culturalista tiene también la interpretación de A. Agazzi sobre educabilidad, y especial sabor psicologista-estructuralista la de H. Nohl:

"Así se deduce como primer fundamento de todo influjo pedagógico el reconocimiento de que la existencia anímica del hombre es una forma estructural, organizada en capas, y que la educación tiene que conocer la ley de desarrollo de cada capa y la coactuación de éstas para influir en ellas de un modo certero."<sup>9</sup>

## Antropología y educabilidad

Puede suponerse que la antropología filosófica contemporánea no ha planteado a nivel de "facultades", "potencias" y "naturaleza" el problema de la educabilidad, sino en una visión globalizadora unitaria y exclusivamente humana, porque no suele fundamentarse en metafísicas perennialistas, sino en la fenomenología, el vitalismo, el

San Cristóbal, A. *Op. cit.*, pag. 70.

San Cristóbal, *Op. cit.*, pag. 412.

<sup>9</sup> Nohl, H. *Teoría de la educación*, Losada, Buenos Aires, 1952, pag. 83; San Cristóbal, A. *Op. cit.*, pag. 139.

existencialismo, el personalismo y otros sistemas similares. Más que preguntarse dónde radica la educabilidad humana, en qué potencias o dimensiones, se interesa en el hombre, uno y único; uno por la superación de los dualismos platónico-cartesianos registrables hasta finales del siglo pasado y único por su calidad de ser singular y excelso en el universo.

La primera razón por la cual el hombre es educable, ha de buscarse en su *apertura*, que es la capacidad opuesta al instinto ciego y fijo, la capacidad de realizaciones múltiples, la capacidad de elección entre muchas opciones. Por la apertura se opone la educabilidad al desarrollo espontáneo, que sólo puede recorrer el camino preestablecido de la naturaleza. El existencialismo, principalmente Jaspers, ha insistido en esta característica del ser humano, radicada últimamente en la inteligencia y en la libertad, que son las ventanas abiertas en los planos cognoscitivo y orético. Si el hombre fuese privado de su apertura, quedaría automáticamente sin educabilidad, porque sólo el ser abierto puede proyectar su autoperfeccionamiento.

La *memoria existencial* o *autoconciencia*, que difiere de la memoria funcional de los animales o "*memoria asociativa*" en expresión de Max Scheler.<sup>10</sup> La memoria asociativa la poseen sólo los seres vivos, cuya conducta puede modificarse lenta y continuamente en forma útil a la vida; es decir, basándose en experiencias similares ya vividas gracias a la teoría del reflejo condicionado en virtud del cual se verifican las asociaciones. Es propia de "los animales de organización plástica, poco rígida, con grande y amplia facilidad para combinar movimientos parciales, convirtiéndolos en otros nuevos (como los mamíferos y los vertebrados en general)".<sup>11</sup> La memoria asociativa es el tercer grado del ser psicofísico, que completa a los dos primeros: el impulso afectivo de la planta y el instinto del animal. La memoria existencial se explica por la temporalidad humana, que abarca no sólo el pasado, sino también el presente, y, sobre todo, el futuro. La memoria existencial o autoconciencia hace posible el pensamiento sobre el mismo, el proyecto hacia el porvenir de un "deber ser", que comienza a lo alcanzado en los ensayos y errores pretéritos. Los proyectos permiten estar "frente a las cosas", como dice Zubiri, en lugar de estar inmerso en ellas. El hombre está a distancia de las cosas por su memoria existencial, que le permite "un estado permanente de apertura, rechazar ciertos moldes de vida en obsequio de otros que, a veces, precisa inventar... Nuevos conocimientos, nuevos estilos artísticos, nuevas instituciones sociales, nuevas liturgias religiosas."<sup>12</sup>

El ser del hombre es educable, *porque puede autorrealizarse*, como consecuencia de su apertura y su falta de programación, en los niveles de su libertad, donde quien programa es él mismo. La autorrealización tiene una doble vertiente: como individuo —personalización—

y como miembro de una sociedad —socialización—. Justamente educarse es autorrealizarse y autoprogramarse, privilegios exclusivos del hombre. Cuando todo estuviese técnicamente previsto, el hombre sería víctima de la tecnificación, que le cosifica y le estandariza, sucesos que horrorizaban a K. Jaspers, y le hacían descartar el carácter técnico de la educación. Los encasillamientos, las tipificaciones, las programaciones ajenas son contrarias a la educabilidad, que es una fuerza proyectiva, explosiva y libre del ser humano.

El hombre es educable, *porque puede comunicarse*, en una doble esfera: la del saber y la de la relación personal. El hombre es un ser cultural, activa y pasivamente, es decir, puede crear y recibir cultura. El sofista Gorgias negó la comunicabilidad de los saberes y la doctrina platónica, por su intelección del conocimiento como recuerdo, pone en entredicho esta comunicabilidad; repitió una enseñanza semejante San Agustín, quien atribuyó al Maestro interior la acción docente, y desdibujó la injerencia del profesor. La comunicabilidad de los saberes es posible, gracias a la coincidencia de ambos extremos —maestro y alumno— en la racionalidad, en la posesión del lenguaje, en la disposición de métodos y técnicas hábiles para estos fines, y porque hay una verdadera donación y participación. También la comunicación personal, interviniente en el proceso educativo, es real.<sup>13</sup>

La educabilidad es posible, *porque el hombre es capaz de aprendizajes*, tanto escolares como de comportamiento. La personalidad humana se desarrolla por la herencia y el medio ambiente, que comportan dos procesos personalizadores: la maduración y el aprendizaje. La maduración no necesita de la educabilidad, sino de las condiciones adecuadas al desenvolvimiento natural de las potencialidades con que el hombre nace. Pero el proceso de maduración está interrelacionado con el de aprendizaje, que sobre la base biológica engrandece la personalidad mediante la asimilación, acomodación y adaptación, llamadas por Piaget *funciones invariantes* del desarrollo. Los aprendizajes se efectúan en la experiencia vivencial, donde el hombre descubre el significado de las cosas, con el cual responde al mensaje estimulante que estas le envían; los aprendizajes son punto de apoyo de la educabilidad, hasta el extremo de que si el hombre no pudiese aprender, no podría educarse. A pesar de que el aprendizaje es una operación personal de quien aprende, el docente o monitor facilitan el proceso, ahorrando gasto de energía en nuevos ensayos y errores, superados ya en experiencias de aprendizajes anteriores y supeditando instrumentos aptos para llevarlos a cabo con mayor éxito. En el aprendizaje se interioriza lo aprendido, y se perfecciona la personalidad de quien aprende.

El hombre es educable en virtud del *principio de convergencia*, que suma lo hereditario, lo ambiental y "las intervenciones independientes del individuo en su propia evolución",<sup>14</sup> o *línea fundamental* de la vivencia y de la acción que cristaliza la personalidad en evolu-

<sup>10</sup> *El puesto del hombre en el cosmos*, Losada, Buenos Aires, 1922, págs. 40-41.

<sup>11</sup> Max Scheler, *Op. cit.*, pag. 43.

<sup>12</sup> Larroyo, F., *Sistema de la filosofía de la educación*, Ed. Porrua, México, 1964, pag. 343.

<sup>13</sup> Redondo, J., *Educación y comunicación*, C. S. I. C., Madrid, 1959.

<sup>14</sup> Redondo, J., *Contribución a la psicología de la juventud*, 1924, vol. I, pag. 10.

ción. Esta línea fundamental es la dirección impuesta por la persona, espoleada por su historia íntima y los valores ya elaborados por ella. Se hace intervenir un tercer factor, además de la herencia y el medio ambiente, y este tercer factor es la libre decisión, filtro por el que han de tamizarse los influjos ambientales, que resonarán superficial o profundamente, según lo permita la dirección libre de la persona.<sup>16</sup>

### La espiritualidad del ser humano

El hombre fue entendido dualmente, como compuesto de alma y cuerpo, como alma encarcelada en lo somático; por eso, la antropología actual ha reaccionado a favor de la unidad del ser humano. Sin embargo, y en virtud de esa unidad, la espiritualidad no flota en el vacío, sino que en el hombre está radicada en su ser, al que afecta por igual la biología, la bioquímica, la física y el espíritu. Todo ello forma su naturaleza. El espíritu se "somatiza" y el cuerpo se "espiritualiza"; entre ambos, se entabla el diálogo de la convergencia y la unidad. El cuerpo presta al espíritu pies y manos, y ojos, y oídos, y glándulas endocrinas...; el espíritu presta al cuerpo el hálito, la inmaterialidad, los ideales, la interioridad, la relación trascendente... Nada de esto es ajeno al hombre; a él pertenece todo.

Los esquemas de Max Scheler son muy apropiados para entendernos, en su afán por inventar fórmulas en las que depositar su interés en superar las concepciones dualistas y la vieja idea de "composición". San Agustín, desafiado por el maniqueísmo, resucitó palabras de la cultura griega, para comunicar su pensamiento sobre lo humano; resucitó la concepción tripartita del hombre, que compaginaba maravillosamente con el reflejo trinitario que aplicó al ser del hombre. San Agustín habló ya de cuerpo, alma y espíritu; éste es la cúspide de esta fórmula. Para Max Scheler el ser inferior al hombre es el ser psicofísico, en el que distingue cuatro grados de vida: el impulso afectivo de la planta, el instinto del animal, la memoria asociativa de algunos animales y la inteligencia práctica de los animales superiores. Se preguntó Max Scheler si la diferencia entre el hombre y los animales superiores era sólo de grado o había algo específico del hombre. Los que niegan la inteligencia al animal son partidarios de una diferencia esencial, y ésta es la inteligencia; los que conceden inteligencia a los animales superiores, niegan una diferencia esencial. El filósofo alemán se enfrenta a ambos grupos:

"Por lo que a mí toca, no puedo por menos de rechazar resueltamente ambas doctrinas. Yo sostengo que la esencia del hombre... está por encima de lo que llamamos inteligencia y facultad de elefante... Pero también sería un error representarse ese *quid* nuevo... simplemente como otro grado esencial de las funciones y facultades pertenecientes a la esfera vital... y cuyo estudio pertenecería a la competencia de la psicología. No. El nuevo principio que hace del hombre un hombre

es ajeno a todo lo que podemos llamar vida... Lo que hace del hombre un hombre es un principio que se opone a toda vida en general... ya los griegos sostuvieron la existencia de tal principio y lo llamaron «razón»... Nosotros preferimos emplear... una palabra más comprensiva... que comprende también una determinada especie de intuición... y además una determinada clase de actos emocionales y volitivos... Esa palabra es *espíritu*. Y denominaremos *persona al centro* activo en que el espíritu se manifiesta dentro de las esferas de ser finito..."<sup>16</sup>

De una sencilla exégesis de este fragmento deducimos que el *espíritu* tiene estas características: oposición a toda vida en general; inclusión del concepto de razón; intuición de las esencias; actos emocionales; actos volitivos; su centro activo es la persona. En las páginas que siguen de Max Scheler se completa la descripción del espíritu, asignándole otras cualidades: *libertad* o autonomía existencial frente a los lazos y la presión de lo orgánico; *apertura* al mundo; *objetividad* o posibilidad de ser determinado por la manera de ser de los objetos mismos; susceptibilidad de una expansión ilimitada; conversión del medio ambiente en mundo; conciencia de sí mismo; incapaz de ser objeto, actualidad pura; realización continua de sí mismo; conocimiento ideatorio de las esencias.<sup>17</sup>

El espíritu es la explicación suprema de la educabilidad, porque para poder ser educado, es condición primordial el no "estar listo de antemano", ni estar determinado o fijado. Nada, por tanto, más contrario a la educabilidad que la naturaleza, cargada de las exigencias opuestas a las necesarias para la educabilidad. Y si, refiriéndose al hombre, se dijese que su *naturaleza* es el fundamento de la educabilidad, habría que contradecirlo también, porque en ella tienen cabida lo biológico, instintivo, reflejos, etc... que no pueden ser educados, si bien constituyen fundamentos de la educabilidad, pues el espíritu no es aéreo, ni existe desligado de lo somático. Sólo el hombre es educable, porque sólo el hombre es portador del espíritu y de las características a él asignadas.

Los actos del hombre frente a las cosas no son reacciones, sino proyectos,<sup>18</sup> o como ha dicho recientemente J. L. Pinillos, parodiando expresiones conductistas, el hombre no responde a los estímulos, sino que *propone*. La propuesta y el proyecto le distinguen de los animales, cuya conducta es suma de respuestas a los mensajes del medio, sin que lo asimilen y lo conviertan en su mundo. Los aprendizajes y la experiencia, tal y como la entiende J. Dewey, no son respuestas, sino propuestas.

La *inmaterialidad* del espíritu es la razón de cuantas características se le atribuyen, por más que el espíritu y la vida hayan de actuar conjuntamente, porque la "vida es la única que puede poner en actividad y realizar el espíritu" (Max Scheler).

<sup>16</sup> Max Scheler, *Op. cit.*, pag. 145.

<sup>17</sup> Max Scheler, *Op. cit.*, pag. 142.

<sup>18</sup> Eitner, W. *Op. cit.*, pag. 109.



La forma con la que Max Scheler interpreta el espíritu del hombre es novedosa, en parte, pues muchas de las características del espíritu se han predicado del alma humana en otras antropologías. Interesa más la realidad que las palabras. Santo Tomás mantuvo que la *inmaterialidad* radical es la esencia misma del ser espiritual, para terminar diciendo que la indeterminación y la apertura —aunque no usase esta forma de expresarlo— son su complemento; la “vegetalidad” y la “animalidad” de los demás seres vivientes no pueden explicar el espíritu y su inmaterialidad, que son superiores a ellas. San Agustín atribuía al espíritu un ansia ardiente de infinitud: “Nos hiciste, Señor, para Ti, y nuestro corazón está inquieto hasta descansar en Ti”,<sup>19</sup> que más tarde Unamuno tradujera por anhelo de inmortalidad, el cual impulsa al hombre a “ser más y mejor”, motivación de la conducta y exigencia de la educabilidad. Para Husserl el espíritu es “conciencia pura”, rasgo acusadamente reiterado en las filosofías dependientes de su fenomenología. Y, por fin, Zubiri insiste en la indeterminación, la libertad y la autodecisión:

“Como constitución libre, la libertad es la implantación del hombre en el ser como persona, en la religación.”<sup>20</sup>

### Condiciones de la educabilidad

La primera condición de la educabilidad es la *espiritualidad*. Ni la corporeidad ni la naturaleza poseen las características que debe tener el ser educable; sólo las posee el espíritu. Los animales, carentes de “espíritu”, son adiestrados, amaestrados y entrenados, pero no educados. La única parcela del ser humano que admite perfectibilidad es aquella que, por su misma esencia, es flexible, completable y dictada por lo que en el hombre no es espíritu está fijado, determinado y acabado por las leyes físicas, biológicas, fisiológicas, psicosomáticas... Sólo el espíritu posee la inteligencia y la libertad exigidas por la educación. Sólo el espíritu es reducto de las potencias específicamente humanas, y, por tanto, sólo el espíritu integra todas las posibilidades de perfeccionamiento poseídas por el hombre.

El espíritu nos permite adornar al hombre que es un ser inconcluso, abierto a un abanico de amplias posibilidades, donde ha de elegir y autorrealizarse. Los animales no se equivocan, porque no proyectan ni proyectan, sólo responden; su “ceguera” instintiva les priva de la perfectibilidad alcanzable por el hombre, por su inteligencia y libertad. El hombre es educable, porque es un ser abierto en sus operaciones cognitivas y volitivas. El hombre corre el riesgo de equivocarse, porque tiene posibilidad de acertar; he ahí su grandeza y su limitación.

El hombre es educable, porque es *libre*, poder de realizarse con plenitud inéditas. La libertad del hombre, exponente supremo del

ser espiritual del hombre, está condicionada, pero no determinada, por funciones biológicas, hereditarias, ambientales... Pero en tanto que goce de la indeterminación, puede correr la aventura de auto-crearse. Y esto es educabilidad.

La problematidad educativa nace de la problematidad de la misma persona moral, que trabaja en su propio perfeccionamiento y enriquecimiento. La personalidad se conquista a través de la complicación existencial; la personalidad pasa en ocasiones por momentos trágicos, que supera gracias a la posibilidad que tiene de absorber la vida. El hombre es dueño de sus decisiones y del rumbo de su caminar, y andando “hace camino”, se perfecciona.<sup>21</sup>

En definitiva, el hombre es educable, porque es *inmaterial, abierto y autoconsciente*, cualidades todas del espíritu. La educabilidad es la posibilidad más humana poseída por el espíritu:

“En la educación se decide el sentido de la existencia humana, y por lo mismo ella sólo se inserta allí donde tiene lugar la decisión y se adapta adecuadamente al proceso completo del cumplimiento del espíritu humano. Pero la educación no está yuxtapuesta al espíritu a manera de algo superpuesto como complemento exterior del espíritu, sino que es algo que viene exigido por el espíritu desde sus más esenciales presupuestos de tal suerte que la educación pertenece al ser formal del espíritu.”<sup>22</sup>

La educabilidad está unida esencialmente al espíritu, porque requiere todas las prerrogativas que le son predicables; es la manifestación más genuina de su poder y alcance, síntesis de cuanto es y hace. Consiguientemente, la educabilidad es el exponente máximo del ser humano. La educabilidad es la capacidad del movimiento interior de la persona, que se conquista y se perfecciona.<sup>23</sup>

El hombre es educable, porque es *sujeto y agente de cultura*, y esto le adviene por el espíritu, porque por la educación se inserta el educando en el mundo y es capaz de civilidad.<sup>24</sup>

La educabilidad tiene un radio de acción tan vasto como lo son las *operaciones del espíritu*; en otras palabras, la educabilidad se fundamenta en la posibilidad del espíritu de actuar y operar; y esas mismas operaciones son la esencia del proceso educativo. Las operaciones imponen posibilidades, ya que sólo se hacen aquellas cosas que pueden hacerse. La primera operación del espíritu es el *autoconocimiento* o *capacidad reflexiva*, consecuencia de la inmaterialidad del espíritu, pues ni los seres materiales, ni las plantas ni los animales tienen memoria existencial o autoconciencia. Todo el conjunto de fuerzas implicadas en el autoconocimiento son educables, porque gozan de las características atribuidas a la educabilidad. Jaspers fundamenta la

<sup>19</sup> Zubiri, *Op. cit.*, págs. 392-393.

<sup>20</sup> San Cristóbal, *Op. cit.*, pág. 62.

<sup>21</sup> Catalano, *La formazione dell'educabilità*, en *Il problema pedagogico*, Morcelliana, Brescia, 1955, pág. 27.

<sup>22</sup> Aperia, *Vademecum sulla natura del fatto educativo*, La Scuola Editrice, Brescia,

<sup>19</sup> *Confesiones*, I, 1, 1.

<sup>20</sup> *Naturalista. Historia, Dios*, pag. 382.

educabilidad en el ser-sí-mismo y éste se autorrealiza en la reflexión, interiorizándose, autodescribiéndose y autoencontrándose, porque por la reflexión se pone frente a las cosas e incluso llega a hacer objeto de su pensamiento al mismo ser pensante. El hombre puede educarse, porque puede reflexionar e interiorizarse.

Otra operación propia del espíritu son los *actos emocionales*, que simbolizan la otra esfera humana que no es pensamiento; es lo afectivo y orético, donde la vida bulle y donde el espíritu se patentiza. Estamos refiriéndonos a los llamados por la psicología sentimientos supraindividuales, sentimientos espirituales... Son producto de los seres espirituales, porque la afectividad está llena de intelectualidad. No están estos actos emocionales totalmente determinados, sino que el hombre puede encauzarlos, controlarlos y brindarles objetos dignos. Estas operaciones del espíritu constituyen la educación de los sentimientos, que ha preocupado a los prácticos de la educación, que ven amenazada su labor, si el hombre no se adueña de estas capas de su ser, que dan "color a la existencia". Los sentimientos vitales y amícos emanan de la "naturaleza"; pero los supraindividuales, del espíritu, nomenclatura muy frecuente en Max Scheler y en E. Spranger.

La *autodeterminación* o capacidad libre de elección, que es la manera más honda de autorrealizarse el hombre, es también educable y constituye una seria preocupación en los educadores, porque son conscientes de la proyección hacia el futuro y su misterio hecha por el ser espiritual, al decidirse. De aquí la relevancia del tema de la libertad en las publicaciones actuales sobre educación, concebida ésta como una realización del hombre en la libertad. Para Herbart las teorías educativas fatalistas se excluyen por sí mismas del campo pedagógico.<sup>25</sup> Por esta razón, se ve comprometida la educabilidad en los sistemas deudores de explicaciones biológicas del aprendizaje, debido a que se cerrarían las opciones al hombre, y todo estaría determinado a través de las estimulaciones, que necesariamente han de hallar algunas respuestas. Esto no sería libertad ni educabilidad, sino su antítesis: determinismo.

Hay otra serie de operaciones del espíritu por las que el hombre *se relaciona y comunica* con los demás, constitutivas del proceso de socialización, posibles también para los seres espirituales. Los ángeles viven juntos, pero no se comunican; en cambio, el hombre es un ser-con y en medio de los otros, manera maravillosa de ejercer su posibilidad de apertura, más rica que la manifestada en los procesos cognoscitivos. La capacidad de convivir es la explicación de las teorías educativas socializadoras, carentes de sentido, si el hombre fuera un ser incomunicado, tal y como han enseñado los representantes del existencialismo cerrado —Sartre, por ejemplo—, opuestos a la autonomía de los niños a las instituciones escolares, porque indicaría la responsabilidad de los padres en materia educativa, ya que en la escuela la individualidad se diluye en el piélago de la comunidad formada por

los compañeros, mientras que en el seno de la familia encuentra el cobijo apto para su desarrollo. Los existencialistas abiertos, por el contrario, se han convertido en paladines de la comunicación humana, y han aplicado esta inquietud a la educación. El encuentro con el otro, el aprender a respetarle y admirarle, el sentimiento de cooperación, la preparación para el entendimiento comunitario sin fronteras locales y regionales, y el uso del grupo como medio educativo son expresiones de esta doctrina.

# PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

® BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA

## NOTAS FINALES

Le recordamos al lector que estos archivos digitales han sido prestados de forma completamente gratuita, sin obligación alguna de aportar de su parte ningún monto económico por el uso total de estos materiales. Tenga en cuenta que los préstamos de la Biblioteca son exclusivamente para fines educativos, bajo esta condición, le pedimos a usted de manera reflexiva y participativa, ayude a la comunidad a seguir con este proyecto, mostrando en su totalidad la decencia correcta de borrar el documento una vez que este ha sido leído.

## ADVERTENCIA

Si te percatas de algún usuario irracional que dentro de la comunidad manifieste acciones inexplicables como; el cyberbullying, la publicación de contenidos inapropiados no relacionados con la educación, la comercialización de los materiales de la Biblioteca, la falsificación cómo alteración de nuestros administradores y seguidores, la venta y compra de objetos y sustancias ilícitas así como de toda persona que eternamente presuma de no ser humano, no dudes inmediatamente de informar a los fundadores de la comunidad *"Pedagogium Didáctica"* sobre lo sucedido y generado por el robot inconsciente, para que este sea expulsado permanentemente de nuestra comunidad de lectores.

## CONTÁCTANOS TAMBIÉN EN:



[pedagogiayeducacion@hotmail.com](mailto:pedagogiayeducacion@hotmail.com)



<http://pedagogiayeducacion.wix.com/didacticus>



Pedagogium Didáctica (LIBROS EN PDF)



<https://www.youtube.com/watch?v=6KEisOT2Ihs>



## TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

Paciano Feroso Estébanez

Una de las principales dificultades con que tropieza la mayoría de los estudiantes cuando se inician en el conocimiento de una ciencia, es la de encontrar bibliografía actualizada acerca de su especialidad.

De ahí el acierto de Paciano Feroso al reunir en un solo libro información relativa a las más recientes aportaciones a la ciencia de la educación, y a conceptos de aplicación cotidiana, para conformar una obra completa de acuerdo con las necesidades del estudiante de pedagogía y educación.

A lo largo de este texto el autor realiza un examen minucioso de las principales teorías educativas, tales como la epistemológica, la antropológica y la empírica. Asimismo, analiza con profundo sentido crítico la situación actual de la enseñanza.

Su valor como obra didáctica convierte a este libro en herramienta indispensable para futuros educadores y para quienes ejercen profesionalmente la importante tarea de educar.

### Contenido

Teorías educativas  
Teoría epistemológica  
Teoría antropológica  
Teoría empírica



**TRILLAS**

Tienda en línea  
[www.trillas.mx](http://www.trillas.mx)  
[www.etrillas.mx](http://www.etrillas.mx)  
La mejor forma de comprar

ISBN 978-968-24-3790-8



9 789682 437908